



HAL
open science

Développer les motivations extrinsèques et intrinsèques dans l'apprentissage de l'histoire-géographie au cycle 3

Cloé Fietier

► **To cite this version:**

Cloé Fietier. Développer les motivations extrinsèques et intrinsèques dans l'apprentissage de l'histoire-géographie au cycle 3. Education. 2023. dumas-04411179

HAL Id: dumas-04411179

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04411179>

Submitted on 23 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

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

Mention 1er degré, Professeur des Écoles

Développer les motivations extrinsèques et intrinsèques dans l'apprentissage
de l'histoire-géographie au cycle 3

Présenté par

FIETIER Cloé

Sous la direction de :

SZWAJA Olivier

Remerciements :

Je tiens à adresser mes remerciements au directeur de mémoire, Monsieur Olivier SZWAJA, pour m'avoir encadrée, aidée, orientée et conseillée.

J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants qui ont acceptés, par divers moyens, de m'aider à recueillir les données dont j'avais besoin pour traiter au mieux le thème de ce mémoire.

Je remercie également les élèves ayant participé à l'enquête, les élèves présents en classe lors de mon observation pour leur accueil, ainsi que les élèves de la classe dont j'ai la charge tous les lundis pour m'avoir permis d'évoluer dans ma pratique et de remettre en question mes représentations initiales.

Table des matières

TABLE DES ANNEXES.....	4
I. INTRODUCTION.....	5
I. CADRE THEORIQUE.....	6
A. ÊTRE MOTIVE, C'EST POSSIBLE ?.....	6
1) <i>Définition de la motivation</i>	6
2) <i>Les différentes formes de motivation</i>	7
(1) La motivation extrinsèque.....	7
(2) La motivation intrinsèque.....	8
3) <i>Motivation et démotivation en contexte scolaire</i>	9
(1) Motivation scolaire.....	9
(2) Démotivation scolaire.....	13
4) <i>Influences familiales et éducatives</i>	14
(1) Enjeux familiaux.....	14
(2) Enjeux éducatifs.....	15
5) <i>Comment développer la motivation scolaire ?</i>	17
(1) Les conditions pour motiver en classe.....	18
(2) L'importance du climat de classe.....	19
(3) Les différentes phases d'apprentissage.....	20
(4) Exemples de démarches d'apprentissage.....	20
(5) L'impact des récompenses et des sanctions.....	22
(6) Le rôle de l'évaluation.....	22
B. LES ENJEUX DE L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE-GEOGRAPHIE A L'ECOLE.....	23
1) <i>L'histoire-géographie, une discipline évincée</i>	23
(1) Les raisons.....	23
(2) Les solutions.....	24
2) <i>Mise en place</i>	24
(1) Les projets.....	24
(2) Les travaux de groupe.....	26
(3) Les sorties scolaires.....	27
(4) Les récits historiques.....	28
(5) Les jeux.....	28
(6) Les outils pédagogiques.....	29
II. PROBLEMATIQUE.....	30
III. HYPOTHESES.....	30
IV. CADRE METHODOLOGIQUE.....	31
A. PRESENTATION DE L'ECHANTILLON.....	31
B. LES OUTILS ET METHODES.....	32
1) <i>La grille d'observation</i>	32
2) <i>Les questionnaires</i>	33
(1) Le questionnaire enseignant.....	33
(2) Le questionnaire élève.....	35
3) <i>Les entretiens</i>	36
(1) Entretien enseignant.....	36
(2) Entretien élève.....	37
V. RESULTATS.....	38
VI. CONCLUSION.....	49
VII. DISCUSSION.....	52
VIII. BIBLIOGRAPHIE.....	54
IX. SITOGRAPHIE.....	56
X. ANNEXES.....	58
A. ANNEXES CADRE THEORIQUE.....	58
B. ANNEXES CADRE METHODOLOGIQUE.....	65

Table des annexes

Annexe 1 : Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions

Annexe 2 : Équation de la motivation

Annexe 3 : Perception que l'enfant a de lui-même

Annexe 4 : Le processus de démarche d'apprentissage

Annexe 5 : La dynamique motivationnelle de l'élève selon VIAU

Annexe 6 : Comportements de l'enseignant soutenant ou menaçant les besoins psychologiques des élèves

Annexe 7 : Schéma récapitulatif de l'action de la motivation sur la mémoire

Annexe 8 : Tableau des résultats de l'observation faite en classe

Annexe 9 : Trame du questionnaire diffusé aux enseignants

Annexe 10 : Résultats de la recherche quantitative chez les enseignants

Annexe 11 : Trame de questionnaire diffusé aux élèves

Annexe 12 : Résultats de la recherche quantitatives chez les élèves

Annexe 13 : Trame de l'entretien avec une enseignante de cycle 3

Annexe 14 : Transcription de l'entretien avec l'enseignante

Annexe 15 : Trame pour l'entretien avec un élève de cycle 3

Annexe 16 : Transcription de l'entretien avec l'élève

I. Introduction

« Vous savez, ça ne l'intéresse pas... ».

Combien de fois les enseignants entendent ce genre de phrases lors des rencontres avec les parents d'élèves.

Depuis toujours, l'ennui à l'école demeure la plus grande préoccupation du système scolaire.

J.-L. Aubert, psychologue spécialiste de l'enfant et de l'adolescent, affirme que « le manque de motivation est un motif récurrent de consultation et d'intervention. »¹

Il est un fait positif : depuis sa naissance, l'enfant possède une certaine forme de motivation qui va encourager la réalisation de ses besoins vitaux.

Nommée par Mélanie Klein "pulsion épistémophilique", elle se définit comme « un désir de connaissance, un appétit de savoir, un besoin d'examiner, un désir de vérité, un désir d'investigation ainsi qu'un instinct de connaissance ».²

Selon Aubert, cette pulsion épistémophilique « correspond à un besoin, la nécessité de pouvoir s'assumer seul. »¹ Il affirme qu'elle est « une entité psychophysiologique qui se manifeste naturellement de façon inconsciente. Elle ne passe pas par le filtre de l'intellect. Elle pousse l'enfant à satisfaire un besoin essentiel : celui de devenir indépendant, d'être à même de maîtriser, de découvrir son corps et son environnement. »¹

Tous les enfants possèdent donc, dès leur naissance, une forme de motivation innée. Il faut néanmoins préciser que cette « pulsion épistémophilique ne peut se manifester de façon concrète que si les besoins vitaux de l'individu sont satisfaits »¹

Concernant la motivation scolaire, elle est, « pour la plupart, le prolongement de la motivation naturelle : elle ne demande pas d'effort particulier. »¹

¹ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

² FERNANDEZ Isabel, PETIT Laetitia, *La pulsion épistémophilique : la place du savoir dans le transfert. Freud, Klein et Lacan*, Topique 2014/2, pages 63 à 77

Alors pourquoi de nombreux élèves s'ennuient-ils à l'école ? « Certains ne se sentent pas concernés par les apprentissages, soit par manque d'intérêt ou d'enthousiasme, soit par le caractère abstrait des notions enseignées, ou une indisponibilité psychique. »¹

Durant ma courte expérience dans le domaine éducatif, j'ai constaté que le bilan était sans appel, et plus particulièrement dans une discipline : l'histoire-géographie.

Considérée comme matière secondaire par les élèves, les cours dispensés n'éveillent pas leur intérêt.

Peut-on y remédier ? Quelles sont les motivations spécifiques à développer ? Comment le faire efficacement ?

Toutes ces questions induisent le sujet de ce mémoire : Comment développer les motivations extrinsèques et intrinsèques dans l'apprentissage de l'histoire-géographie au cycle 3 ?

Question complexe.

I. Cadre théorique

A. Être motivé, c'est possible ?

1) Définition de la motivation

La motivation est un terme extrêmement commun. Il vient du mot latin "motivus" qui signifie « mobile, qui met en mouvement ». Effectivement, cet aspect de mouvement semble important à évoquer car la motivation est changeante, fluctuante selon notre âge, les différents événements que nous subissons tout au long de notre vie ainsi qu'un panel d'autres raisons. Selon le Larousse, les motivations sont « Les raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ». Selon J. SINOIR, cette définition « met en avant l'existence de facteurs nous poussant à agir, à bouger, à nous mettre en mouvement. »³ (p.6). Les mots utilisés dans la définition donnent beaucoup d'informations sur le fond de la question. Notre sujet traite de la motivation scolaire. On voit donc émerger quelque chose de fondamental pour la suite du propos : l'importance de ce qui est intéressant pour l'élève.

Dans son dictionnaire actuel de l'Éducation (1988), Ronald LEGENDRE définit la motivation comme étant « un ensemble de désirs et de volonté qui pousse une personne à accomplir une

³ SINOIR Justine, *La motivation en contexte scolaire*, 2017, DUMAS

tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin »⁴ (p.36). Sortant du contexte scolaire, ce même auteur évoque la principale motivation de l'Homme, à savoir la satisfaction de tous ses besoins vitaux, s'alimenter, dormir, respirer, etc.

En ce qui concerne la motivation scolaire, on devine aisément qu'elle n'est pas innée.

La motivation est donc un processus généré par un ensemble d'éléments qui vont développer un dynamisme interne chez une personne. Celui-ci va lui permettre de fournir les efforts nécessaires pour réaliser les objectifs qu'elle s'est fixée. La difficulté dans tout ça est que n'arrivent à être motivées que les personnes qui pratiquent une activité dans laquelle elles retirent du plaisir et de la satisfaction. « L'enfant doit comprendre le sens de ses travaux pour accepter d'y participer »⁴ (p.38). DARVEAU et VIAU, quant à eux, définissent la motivation en milieu scolaire comme « un phénomène dynamique qui a sa source dans les perceptions qu'un enfant a de lui-même et qui l'amènent à choisir de s'engager dans une activité scolaire et de persévérer dans son accomplissement. »⁴ Il est important de rappeler que la motivation est un phénomène dynamique. Un élève motivé en CP ne sera peut-être plus motivé de la même manière à son entrée au collège.

2) Les différentes formes de motivation

A partir des années 1985, de nombreux chercheurs comme RYAN et DECI évoquent plusieurs types de motivations, dans le cadre d'une étude sur l'autodétermination.

On distingue donc deux types de motivations, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

(1) La motivation extrinsèque

La motivation extrinsèque est un processus extérieur qui ne vient pas du fond de la personne. Dans le cadre scolaire, l'enfant qui fait preuve de motivation extrinsèque se met au travail, non pas par plaisir, mais uniquement pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition ou quelque chose de déplaisant. Duclos nous indique cependant que « dans les pratiques éducatives, que ce soit à l'école ou à la maison, on mise surtout sur cette [deuxième] forme de motivation (motivation extrinsèque donc) qui dépend de stimuli extérieurs »⁴ (p. 39). C'est au final ce qu'on appelle la technique du marchandage : on promet des récompenses, ou au

⁴ DUCLOS Germain, *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*, 2010, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 170 p., collection du CHU Sainte-Justine pour les parents

contraire on menace de punitions. Beaucoup d'élèves fonctionnent uniquement sur un modèle de motivation extrinsèque et c'est justement pour cela que celle-ci est fragile. La plupart d'entre eux agissent de cette manière parce qu'ils ne voient pas, ou ne comprennent pas l'intérêt de ce qu'ils apprennent, ils n'arrivent pas à s'y identifier.

L'élève ne travaille que pour les notes et parfois même ne veut pas s'intéresser aux matières et apprentissages qui ne comptent pas dans le bulletin.

Selon DUCLOS, « la motivation extrinsèque a de l'impact surtout dans les activités simples et de courte durée »⁵

(2) La motivation intrinsèque

Le deuxième type de motivation est intrinsèque. Celle-ci se rapporte aux élèves qui ont le désir d'apprendre par eux-mêmes, sans motivation extérieure. Ainsi, « la motivation intrinsèque est en jeu lorsqu'une activité est réalisée pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure. »⁶ (p.353). Selon eux, on différencie trois formes de motivations intrinsèques actuellement. La première est intrinsèque aux stimulations : la personne est motivée grâce aux sensations qu'elle ressent durant les activités entreprises. La deuxième est intrinsèque à la connaissance : la personne effectue l'activité pour le plaisir d'acquérir de nouvelles connaissances. La troisième est intrinsèque à l'accomplissement : la personne a la satisfaction d'avoir réussi quelque chose.

Quand un élève est motivé de manière intrinsèque, il possède plusieurs buts, comme la satisfaction personnelle, la découverte de nouvelles connaissances, etc.

« Les jeunes ont des buts d'apprentissage lorsqu'ils se motivent eux-mêmes pour des activités en vue d'acquérir de nouvelles connaissances. C'est la motivation la plus élevée, elle est intrinsèque. [...] Cependant, beaucoup trop de jeunes n'ont que des buts de résultats. Ils s'engagent dans des activités scolaires dans le seul but d'obtenir de bonnes notes, des félicitations ou des récompenses. Lorsqu'on récompense les élèves, on les amène à ne pas travailler pour le plaisir d'apprendre, mais plutôt pour obtenir des gratifications. » (DUCLOS, 2010)

⁵ DUCLOS Germain, *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*, 2010, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 170 p., collection du CHU Sainte-Justine pour les parents

⁶ LOUCHE Claude, BARTOLOTTI Cindy, PAPET Jacqueline, *Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation*, dans Bulletin de psychologie, 2006/4 (N°484)

3) Motivation et démotivation en contexte scolaire

Comme nous venons de le voir, un élève peut être motivé de manière intrinsèque ou de manière extrinsèque. Un troisième type de motivation apparaît ici, l'amotivation. Selon DECI et RYAN, il s'agit d'une absence totale de motivation et constitue le niveau le plus bas d'autodétermination. Un élève qui fait preuve d'amotivation s'engagera dans une activité sans en comprendre son sens et sa valeur.

La motivation intrinsèque implique un phénomène d'autodétermination. Cette motivation se développe grâce à ce qu'Aubert appelle la pulsion épistémophilique. Selon lui, « la pulsion épistémophilique est une entité psychologique qui se manifeste naturellement de façon inconsciente. Elle ne passe pas par le filtre de l'intellect. Elle pousse l'enfant à satisfaire un besoin essentiel : celui de devenir indépendant, d'être à même de maîtriser, de découvrir son corps et son environnement »⁷ (p.71). Concernant cette pulsion épistémophilique, il faut préciser qu'elle ne peut se manifester que si les besoins vitaux de la personne sont satisfaits.

Pour la plupart des enfants, « la motivation scolaire est le prolongement de la motivation « naturelle » »⁸ (p.101). La pulsion épistémophilique de l'enfant se retrouve donc assez facilement dans sa motivation scolaire.

(1) Motivation scolaire

Développons maintenant les raisons intrinsèques qui encouragent un élève à se motiver. La théorie de l'autodétermination exposée par DECI et RYAN essaie d'analyser les raisons pour lesquelles un élève serait prêt à s'engager dans une activité. Elle indique que « chaque individu cherche de manière innée et en permanence à se développer psychologiquement afin d'augmenter son potentiel, d'être capable de réaliser de nouveaux défis et de s'ouvrir de nouvelles perspectives ». (Site officiel de l'Académie de Grenoble)

Un élève motivé est donc un élève qui s'engage seul dans une tâche qu'il s'est fixé ou dans la tâche qui lui est donnée, car il verra dans la réalisation de celle-ci une sorte de plaisir, un moyen de se développer davantage. Vous trouverez en annexe 1 un schéma très intéressant pour la poursuite de notre propos. En effet, ce document proposé par ESCRIVA-BOULLEY, TESSIER et SARRAZIN évoque le modèle de l'engagement selon J. REEVE. Nous pouvons y observer

⁷ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

les quatre modalités d'engagement qu'un élève peut développer au cours d'une activité, à savoir l'engagement comportemental, qui a trait à la concentration de l'enfant ; l'engagement émotionnel, l'engagement cognitif, précisé ici par les stratégies cognitives d'apprentissage employées, ainsi que l'engagement agentique, qui consiste en la contribution que l'élève va mettre à la réalisation de la tâche.

Selon RYAN et DECI, l'autodétermination est « conditionnée par la satisfaction de trois types de besoins psychologiques fondamentaux » (Site officiel de l'Académie de Grenoble)

- Le besoin de compétence : selon eux, ce besoin « traduit ce que l'on ressent lorsqu'on agit efficacement avec son environnement en contrôlant les éléments qui amènent à la réussite de la tâche et en mobilisant pleinement ses capacités. » (Site officiel de l'Académie de Grenoble)
- Le besoin d'autonomie : celui-ci « fait référence au fait de se sentir comme étant à l'origine de son propre comportement et de ses actions sans que s'exerce une contrainte extérieure ou interne. » (Site officiel de l'Académie de Grenoble)
- Le besoin d'affiliation, aussi appelé besoin d'appartenance sociale : celui-ci est « lié au sentiment d'unité, au fait de se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et en sens inverse de se sentir l'objet de son attention mais aussi de se sentir appartenir à un collectif. » (Site officiel de l'Académie de Grenoble)

Ce besoin de compétence est une notion clé quand on cherche à comprendre pourquoi un élève se motive plus qu'un autre. Il a été prouvé, et ce dans tous les domaines, qu'on est davantage motivé quand on comprend les raisons de cet apprentissage. J.-L. AUBERT évoque le fait qu'on « apprend mieux quand on sait pourquoi et à quoi sert ce que l'on apprend »⁸ (p.139).

Selon R. CHOUINARD, chaque élève se retrouve donc face à ce qu'on appelle l'équation de la motivation. Le schéma en annexe 2 vous la présente. Ce schéma présenté par I. SENEAL (La motivation en milieu scolaire) présente les deux "ingrédients" nécessaires à la motivation d'un élève à l'école. Cette motivation, donc, ne tient qu'à deux fils : le premier est la perception qu'un élève a de lui-même, et le second est la perception que celui-ci a de la tâche qu'on lui propose d'effectuer.

Commençons par détailler le premier aspect, à savoir la perception qu'un élève a de lui-même. Vous trouverez en annexe 3, un schéma qui montre l'importance de l'estime de soi dans le cadre

⁸ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

motivationnel (Schéma tiré de I. SENEAL). Nous observons que l'estime qu'un enfant porte sur lui-même favorisera grandement sa motivation. Celle-ci fera accroître son engagement dans l'activité entreprise et sera souvent synonyme de réussite, ce qui provoque un sentiment de fierté. Cette fierté augmentera son estime de soi ainsi que sa valeur personnelle qui provoquera à nouveau la motivation. L'élève rentre dans un cercle vertueux.

Malheureusement, l'élève peut également entrer dans un cercle vicieux. Un élève qui se considère mauvais dans une matière ne sera pas motivé. Son manque de motivation aura un impact négatif sur ses conditions de travail et donc sur ses résultats. Ses mauvais résultats ne feront ainsi qu'accroître sa baisse d'estime de soi. Il est également possible qu'un élève qui se considère mauvais à l'école montre une tendance à l'évitement et ne travaille pas. Ceci engendre souvent des mauvais résultats scolaires, ce qui ne motivera pas plus l'élève à se mettre dans le travail.

L'estime de soi a donc un rôle primordial dans la perception qu'a un élève de ses capacités à effectuer une tâche. Selon I. SENEAL, les filles ont tendance à être plus motivées que les garçons à l'école, pour une simple et bonne raison. Selon elle, les filles penseraient davantage que leurs résultats scolaires sont le fruit de leur travail personnel, alors que les garçons penseraient que les capacités scolaires sont « innées ». CHOUINARD pense également qu'il s'agit « d'une croyance des filles selon laquelle la réussite s'obtient par les efforts plutôt que par une capacité innée comme tendent à le croire les garçons. »⁹ (p.4)

Sénécal nous évoque également une « évolution de la cible sociale »¹⁰. Il existe une première phase, en général quand l'élève est assez jeune, où celui-ci travaille pour plaire à l'adulte. En général, un enfant travaille pour faire plaisir à ses parents ou son enseignant. On entre dans une deuxième phase quand l'élève grandit un peu. L'élève, dans cette phase, ne cherche plus à plaire à ses parents mais à plaire à ses pairs. « Dans cette dernière phase, l'élève préfère avoir l'air de quelqu'un qui ne veut pas plutôt que de quelqu'un qui ne peut pas »¹⁰ (p.4). La motivation qu'un élève aura à entrer dans les apprentissages dépendra donc d'abord de la perception qu'il a de lui-même.

Ensuite, comme nous pouvons le voir en annexe 2, la motivation d'un élève tient aussi à la perception qu'a celui-ci de la valeur de la tâche à effectuer. Il s'agit de son degré de contrôlabilité des apprentissages. VIAU définit cela comme le « degré de contrôle qu'un élève

⁹ SENEAL I., *La motivation en milieu scolaire* :
http://innovation.sainteanne.ca/wpcontent/uploads/2018/02/SA_MotivationIS.pdf

croit exercer sur le déroulement d'une activité »¹⁰. « La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière et ce, en fonction des buts qu'il poursuit »¹¹. Selon I. SENEAL « les élèves ayant une perception de contrôlabilité de leur apprentissage élevée auront une plus large autonomie sur certains aspects de leur apprentissage, ils seront capables d'identifier l'origine de leurs réussites et de leurs échecs afin de réinvestir les stratégies mises en place ou bien, au contraire, de les changer dans le but de réussir l'activité ». ¹² (p.5)

VIAU souligne bien le fait « qu'il existe un lien, une influence entre les perceptions même. C'est-à-dire que si un élève a une perception positive de sa compétence, il aura plus de chance d'avoir également une perception positive de la valeur de l'activité et un sentiment plus élevé de contrôle de son déroulement »¹³ (SINOIR, 2017, p.16).

Tout ceci nous amène donc à comprendre quels devront être les enjeux à développer pour favoriser la motivation d'un élève. Un élève mis en valeur par son entourage, mis en confiance, aura une meilleure estime de soi. Il se sentira donc davantage capable de réussir à l'école qu'un élève qui est sans cesse dévalorisé. Un élève sera également motivé différemment selon la tâche qui lui est confiée. « Cette perception va être influencée par deux choses [...] l'intérêt et l'utilité de cette activité. L'intérêt va être pleinement lié au plaisir intrinsèque de l'élève, ce qui l'intéresse, ce qu'il aime faire tandis que l'utilité va mettre en avantages potentiels qu'il va pouvoir retirer de cette activité » (p.17)

Le tableau en annexe 4 tiré de l'ouvrage de DUCLOS nous donne plus d'informations. Selon lui « les attitudes ainsi que les stratégies constituent le processus ou la démarche d'apprentissage [...]. Le résultat est l'aboutissement logique et causal de la démarche. [...] La perception de son pouvoir personnel se produit quand l'élève comprend qu'il maîtrise le déroulement de son apprentissage et qu'il est personnellement responsable des résultats » ¹⁴ (p.59). Cela rejoint parfaitement ce que VIAU et SINOIR ont évoqué plus haut.

¹⁰ SINOIR Justine, *La motivation en contexte scolaire*, 2017, DUMAS

¹¹ VIAU, R. *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 1999.

¹² SENEAL I., *La motivation en milieu scolaire* :
http://innovation.sainteanne.ca/wpcontent/uploads/2018/02/SA_MotivationIS.pdf

¹³ SINOIR Justine, *La motivation en contexte scolaire*, 2017, DUMAS

¹⁴ DUCLOS Germain, *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*, 2010, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 170 p., collection du CHU Sainte-Justine pour les parents

(2) Démotivation scolaire

Cependant, tous les enfants ne sont pas motivés à l'école. Mais pourquoi ?

Selon AUBERT, il existe plusieurs raisons. Tout d'abord, un élève qui n'est pas intéressé par ce qu'on lui propose d'entreprendre n'y verra aucun avantage intrinsèque à se mettre au travail. Ce n'est pas qu'il ne veut pas apprendre, il s'agit juste d'un manque d'intérêt et d'enthousiasme.

Il faut bien sûr insister sur le fait que nous ne sommes pas toujours motivés au cours de notre vie. Il existe des périodes où il est plus facile de se motiver que d'autres. Ces changements se font en fonction de plusieurs facteurs, qu'ils soient sociaux, scolaires ou encore familiaux. C'est pour cela qu'il ne faut pas essayer d'analyser tous les moments où un enfant paraît moins motivé.

Nous pouvons cependant évoquer les élèves dont la particularité est d'être démotivé durant toutes les activités scolaires qui leur sont proposées. Aubert nous informe que « la démotivation correspond à une situation où une réponse déplaisante est apportée à un élan naturel de découverte »¹⁵ (p.70). Il s'agit d'une indisponibilité psychique de l'élève. Nous avons vu précédemment que la pulsion épistémophilique était la clé de la motivation. Selon AUBERT, « un enfant qui ne possède pas suffisamment de disponibilité (physique et psychique) ne pourra pas développer sa pulsion épistémophilique. Sa motivation sera ainsi, dès le départ, invalidée, au même titre que ses processus cognitifs et ses compétences intellectuelles. Motivation, compétences intellectuelles, culturelles et capacité minimale à faire des efforts sont les autres outils de la réussite scolaire. »¹⁶ (p.123).

La démotivation des élèves dépend donc en premier de leur indisponibilité psychique. Seulement, il existe bien d'autres facteurs influençant la démotivation scolaire, et notamment l'attrait des apprentissages, ou au contraire le non attrait des apprentissages. A la page 134 de son ouvrage, AUBERT évoque le fait « qu'apportés à un moment inopportun, les savoirs ne suscitent aucun intérêt ; dès lors, la transmission se révélera tout à fait inefficace »¹⁶ (p.134). Quand les apprentissages que nous essayons de transmettre aux élèves ne sont pas adaptés, les élèves ont beaucoup de mal à trouver une source de motivation pour se mettre au travail. Certains le feront par mécanisme, par contrat didactique certains ne le feront pas du tout. De

¹⁵ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

même, il paraît difficile de motiver un élève qui n'arrive pas à déceler l'utilité de ce qu'on veut lui enseigner. Certains, dont la confiance en soi reste fragile, doutent même de leurs capacités à intégrer ces apprentissages. « La majorité des recherches indiquent que la motivation d'un élève est proportionnelle [...] à sa perception de son pouvoir personnel sur la qualité de ses apprentissages. »¹⁶ (p.46).

4) Influences familiales et éducatives

L'enfant n'est pas seul responsable de sa motivation. « Selon Rolland VIAU, il existe quatre catégories regroupant les facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève : les facteurs relatifs à la vie de l'élève, les facteurs relatifs à la société, les facteurs relatifs à l'école et enfin les facteurs relatifs à la classe. Les trois premiers soulignent le fait que l'enseignant n'est pas le seul engagé dans la motivation des élèves. »¹⁷ (p. 8). Le schéma récapitulatif se trouve en annexe 5.

On distingue ensuite deux types de facteurs : les facteurs externes à la classe et les facteurs internes à la classe. Dans les facteurs externes à la classe, nous trouvons l'environnement de l'enfant ou encore sa famille, ses proches. Dans les facteurs internes, nous trouvons les activités pédagogiques, l'enseignant ou encore le climat de classe.

Dans tous les cas, ces deux types de facteurs jouent tous deux un rôle important dans l'engagement motivationnel de l'élève. « Un petit qui a été globalement bien accompagné dans son appétit de découverte conserve celui-ci à l'école »¹⁸ (p.100).

(1) Enjeux familiaux

Au début de sa carrière d'élève, celui-ci construit la perception qu'il a de lui-même notamment par les commentaires qu'il obtient de son entourage. AUBERT tient à préciser qu'« un enfant se sentira capable de réaliser une tâche si ses proches le pensent également capable »¹⁹. Selon SINOIR, jusqu'à la deuxième ou troisième année de primaire, « l'autoévaluation des enfants correspond à celle de leurs parents ou de leurs enseignants. »¹⁸

¹⁶ DUCLOS Germain, *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*, 2010, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 170 p., collection du CHU Sainte-Justine pour les parents

¹⁷ SINOIR Justine, *La motivation en contexte scolaire*, 2017, DUMAS

¹⁸ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

Dans son ouvrage, DUCLOS évoque le fait que c'est « la pauvreté culturelle et non pas la pauvreté économique qui fait obstacle à la motivation »¹⁷ (p.42). En effet, cette pauvreté entraînerait une carence de stimulations intellectuelles au sein de la famille. L'auteur nous indique que la surprotection pourrait également être un motif de manque de motivation. Selon lui, « l'une des causes qui empêchent de développer la motivation de l'enfant à l'école est la surprotection. [...] Il en résulte chez l'enfant une dépendance, une recherche de la facilité et la fuite de l'effort ».¹⁹ (p.63)

La motivation est donc largement influencée par l'entourage de l'enfant. Selon DUCLOS, « l'estime de soi est d'abord alimentée par les adultes qui ont de l'importance pour lui. Ceux-ci constituent des “miroirs sociaux” dans lesquels l'enfant se regarde pour se faire une idée de l'opinion qu'il doit avoir de lui-même ».²¹ (p.43). L'éducation familiale tient une place centrale dans la motivation de l'élève, et ce même avant son entrée dans le système éducatif. En effet, des parents qui lisent, vont au musée ou possèdent un registre musical varié influenceront davantage leur enfant à s'intéresser à ce qui l'entoure. A contrario, certains parents pensent que « c'est le rôle de l'école. ». Dans ce cas, les élèves découvriront, certes, de nouvelles choses à l'école, mais seront en réel manque de stimulations. Plus un enfant est habitué à s'intéresser à tout étant petit, plus il le reproduira en grandissant, sans même la stimulation familiale. Un élève dont ses parents ne l'ont pas intéressé à de nouvelles choses, ne verra pas l'intérêt de le faire en entrant à l'école, et ne pourra donc pas développer une motivation intrinsèque. Il le fera parce qu'il est obligé de le faire.

Quand il est enfant, l'élève se met au travail dans un seul but : faire plaisir à ses parents. C'est le sentiment de fierté qu'il voit dans les yeux de ses parents qui va satisfaire l'enfant et va accroître son estime de soi. Il est donc primordial que les parents soient de véritables bras droits pour l'enseignant, car c'est la motivation que les parents arriveront à développer chez leur enfant, qui perdurera dans leurs années d'études.

(2) Enjeux éducatifs

Les facteurs externes à la classe, malgré le fait qu'ils assurent un rôle important, ne sont cependant pas considérés comme ceux qui conditionnent réellement la dynamique motivationnelle de l'élève. Celle-ci dépend davantage des facteurs internes à la classe.

¹⁹ DUCLOS Germain, *La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir*, 2010, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 170 p., collection du CHU Sainte-Justine pour les parents

« Dans un second temps, c'est majoritairement l'école qui prend le relais, et plus précisément, qui vient se rajouter à cet accompagnement parental primaire. Cet accompagnement, cette réponse aux questions, à la curiosité de l'enfant se fait par le biais de ce qui devrait être un grand débat sociétal : la pédagogie »²⁰ (p.126). Les propos tenus par l'auteur introduisent correctement notre propos.

Tout d'abord, la dimension sociale est une source de motivation importante chez les élèves pour venir en classe. Les enfants viennent à l'école en grande partie pour voir leurs camarades. Cette motivation deviendrait même dominante à l'arrivée dans le secondaire, et pour certains, remplacerait la motivation dans les apprentissages. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les connaissances à acquérir se complexifient, et engendrent donc une peur de l'erreur ou de l'échec.

D'autre part, le pilier de l'intention motivationnelle au sein de la classe est l'enseignant. Le but de celui-ci est de faire naître la passion d'apprendre chez l'enfant pour développer sa motivation. Son but est de rendre son enseignement vivant et surtout de faire des liens logiques entre ce qui est vu et appris en classe et leur utilité dans le quotidien des enfants. Il doit également leur expliquer qu'apprendre est un processus qui demande du temps et un certain nombre d'efforts. C'est donc à lui de créer un climat de classe qui favorise l'acquisition des connaissances et des compétences, tout en prenant en compte les difficultés de chacun. L'enseignant doit donc, avant tout, être motivé et convaincu de l'importance de son pouvoir de transmission. Il doit tenir son rôle de pédagogue.

Aubert pense que « la pédagogie requiert deux aspects : un bon pédagogue et un menu adapté ». ²² (p.126). Commençons par voir ce qu'il se trouve sous le bon pédagogue.

Être un bon pédagogue n'est pas donné à tout le monde comme nous allons le voir. Remarquons déjà qu'il existe un référentiel de compétences professionnelles sur lequel les enseignants doivent se référencer et qu'ils doivent respecter. Dans ce référentiel nous retrouvons les compétences suivantes.

- « Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ».
- « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. »

²⁰ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

- « Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves ».

C'est donc sur le respect de ces trois compétences (mais pas seulement) que l'enseignant va baser ses méthodes et ses pratiques.

AUBERT définit le bon pédagogue comme « celui qui a la chance (grâce à des qualités propres liées à son histoire personnelle) de transmettre les savoirs de façon efficace. Il génère l'enthousiasme et l'adhésion de ses élèves ». ²¹ (p.126). Un bon pédagogue a pour objectif de faire partager ce qu'il sait, et surtout de partager son plaisir dans ses enseignements. « La pédagogie performante est celle qui consiste à vouloir communiquer, à vouloir partager son savoir, et non pas seulement transmettre. » ²³(p.127)

Vous trouverez en annexe 6 les comportements de l'enseignant soutenant ou menaçant les besoins psychologiques des élèves en classe. Ceci va avoir une influence forte sur le climat motivationnel de la classe.

La nature des connaissances à acquérir va également jouer un rôle dans la mise au travail des élèves. Comme nous l'avons vu précédemment, si un élève ne comprend pas pourquoi il doit faire telle ou telle tâche, il n'arrivera pas à se mettre au travail. D'où l'importance de présenter des nouveaux savoirs aux élèves au bon moment. Il arrive que l'entourage de l'élève, que ce soit la famille ou bien l'enseignant, s'obstine à vouloir faire comprendre quelque chose à l'enfant, en vain. Ce n'est effectivement pas la bonne attitude à adopter. Dans ce cas, il est nécessaire de se demander si l'enfant est réellement prêt à recevoir cet apprentissage.

L'élève a besoin de comprendre pourquoi est-ce qu'il se lance dans la réalisation d'une tâche en particulier. Ainsi, « le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge [...], mais bien de créer les conditions nécessaires pour que tous les élèves se mobilisent pour acquérir les savoirs qu'on juge nécessaire à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire, professionnelle et citoyenne » ²²

5) Comment développer la motivation scolaire ?

De nombreuses recherches ont été effectuées au sein d'un contexte scolaire. La dynamique motivationnelle en son sein dépend donc de quatre facteurs principaux. Il s'agit d'abord des activités d'apprentissages entreprises par l'enseignant, l'intérêt que lui-même met dans le

²¹ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

²² « Peut-on susciter le désir d'apprendre ? » Sciences humaines, n°268, mars 2015, p.40.

partage de connaissances, l'évaluation qu'il propose ainsi que les récompenses ou sanctions qu'il utilise. Il est donc nécessaire de développer ces facteurs.

(1) Les conditions pour motiver en classe

Pour Philippe MEIRIEU, motiver les élèves à l'école est simple : « il faut faire en sorte de faire passer ce qui les intéresse à ce qui est dans leur intérêt. »²³. Le principe est donc de profiter de leurs intérêts personnels pour apporter des apprentissages nouveaux. Selon MEIRIEU, « dans l'ordre de l'apprentissage, c'est toujours le désir, la mobilisation d'un sujet aléatoire, imprévisible, qui fait qu'on peut entrer dans l'apprentissage, on peut entrer dans les savoirs, construire des connaissances et accéder à une culture ». « Claparède explique que c'est la psychopédagogie, on part des intérêts immédiats de l'enfant pour greffer progressivement sur ses intérêts immédiats des intérêts élaborés »²⁴ (MEIRIEU, 2014)

Tout d'abord VIAU explique que certaines conditions sont nécessaires pour que les élèves soient plus motivés.

Premièrement, il faut que l'élève voie une utilité dans le travail qu'on lui propose. L'élève doit pouvoir répondre à la question « pourquoi est-ce que je fais ce travail ? » Un enfant qui ne comprend pas ce qu'il fait et pourquoi il le fait ne comprendra pas l'utilité à résoudre cette tâche et ne sera donc pas motivé.

Aussi, il faut que l'activité soit signifiante aux yeux de l'élève. Elle l'est si l'élève voit dans celle-ci un réel intérêt. Une tâche attractive donnera envie aux élèves, qui se motiveront pour la réaliser.

Il est nécessaire que les activités soient diversifiées. Des activités trop redondantes ne susciteront pas l'intérêt des élèves. Ceux-ci ont soif de découverte, et le fait de faire toujours la même tâche va progressivement mener à un ennui, puis à un refus à se motiver en classe.

Dans cette même mesure, il faut évidemment que la tâche entreprise représente un défi pour l'élève. La tâche à effectuer doit se situer dans ce qu'on appelle la Zone Proximal de Développement des élèves. Comme nous l'avons vu quelques lignes auparavant, une tâche redondante ou trop simple engendre ennui et donc démotivation. A contrario, une tâche trop

²³ MEIRIEU P., Vidéo intitulée : *Comment développer la motivation scolaire ?* 27 mars 2014

complexe pour les élèves engendre une baisse d'estime de soi et donc une démotivation. Une tâche qui se trouve au niveau des élèves, comprenant une part de défi, engendrera quant à elle réussite, fierté et donc motivation. L'activité doit donc entrer dans un processus d'engagement cognitif. Selon VIAU, pour inciter l'élève à persévérer, « il convient donc de créer et de mettre en place des situations de travail qui favorisent l'autonomie et soutiennent les sentiments de compétence et d'appartenance sociale pour susciter chez l'élève une motivation autodéterminée l'amenant à s'engager dans les activités scolaires de manière spontanée et par choix »²⁴

Pour qu'une activité suscite la motivation de l'élève, il faut également que celui-ci ait l'impression de faire des choix. Il doit voir qu'on lui laisse une part de contrôle sur ses apprentissages, ce qui va développer l'autonomie. Sinoir précise que l'élève doit pouvoir avoir une certaine liberté dans son apprentissage : « plus il pourra effectuer de choix et plus sa perception de contrôlabilité aura tendance à être élevée ; à l'inverse, un élève qui n'aura pas d'autres choix que de suivre l'organisation imposée par l'enseignant aura tendance à avoir une faible perception de contrôlabilité. Cela s'explique par un besoin d'autonomie : les élèves veulent avoir l'occasion d'effectuer des choix mais tout en étant "protégés" par certaines limites données par l'enseignant »²⁵ (p.20). Pour développer cette notion d'autonomie, il faut que l'enseignant priorise son attention sur la formulation de consignes le plus explicites possible.

Les connaissances à acquérir doivent être liées le plus souvent possible par un processus d'interdisciplinarité. C'est en quelque sorte cette suite de tâches à réaliser dans différentes matières, cette histoire à construire qui va engendrer la motivation des élèves.

(2) L'importance du climat de classe

Viau, tout comme d'autres auteurs, soulignent un deuxième point primordial dans la dynamique motivationnelle d'une classe, ou des élèves de manière individuelle : le climat de classe. Il est nécessaire que l'enseignant crée un climat motivationnel au sein de sa classe, pour que tous les élèves évoluent de la meilleure manière possible. Le climat de classe doit satisfaire trois besoins indispensables, qui sont le besoin de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. Tout ce que l'enseignant va mettre en place dans sa classe va devoir prendre en compte ces trois facteurs.

²⁴ VIAU Rolland. (2000). *Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves*. Correspondance

²⁵SINOIR Justine, *La motivation en contexte scolaire*, 2017, DUMAS

Une classe où l'ambiance favorise les apprentissages et l'entraide favorise la motivation.

(3) Les différentes phases d'apprentissage

Dans un ouvrage intitulé « une petite psychologie de l'élève », J.-L. AUBERT nous présente les quatre phases d'un apprentissage pour qu'il soit motivé et performant.

« - La résonance : il s'agit du fait qu'une notion ne peut être absorbée de façon efficace que si elle "résonne" avec un vécu. »²⁶ (p.140). Comme nous l'avons déjà dit à plusieurs reprises déjà, les enfants ont besoin de comprendre la raison de leur travail, pourquoi font-ils cela. Les élèves ont également beaucoup plus de facilités à se motiver quand ils peuvent voir l'objet de leurs apprentissages, le toucher. Ils ont besoin de concret, de moments qu'ils vont pouvoir vivre qui seront propice à un développement de la motivation.

- La capitalisation est définie par AUBERT comme « la somme des préalables nécessaires à l'acquisition d'une notion »³⁰ (p.141). On ne peut pas travailler la soustraction si les élèves ne connaissent pas les nombres, etc.
- La cristallisation est le moment précis où la notion s'ancre dans les bases de connaissances des enfants. C'est l'aboutissement de l'apprentissage.
- Pour finir, la conservation est la manière que va utiliser l'enseignant pour entretenir chez les élèves la notion apprise. Comment va-t-il le réinvestir ?

(4) Exemples de démarches d'apprentissage

Maintenant que nous avons vu les conditions d'un apprentissage motivé et les quatre phases de celui-ci, regardons un peu plus précisément différentes démarches qu'il est possible de mettre en place. En règle générale, ce qui change entre une démarche et une autre est le modèle pédagogique que l'enseignant décide d'utiliser.

Nous pouvons évoquer tout d'abord le courant de l'Éducation Nouvelle. L'élève va construire son savoir personnel à travers différentes expériences. Ses connaissances se basent sur du vécu. Aubert indique dans son ouvrage que « la pratique pousse à se poser des questions nécessaires. [...] L'appropriation des savoirs ne peut être réellement efficace que si elle passe, d'abord par du vécu, du manipulé, de l'observé, du ressenti... »³⁰ (p.140)

²⁶ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

Nous avons ensuite la démarche constructiviste. « Cette démarche provient de la théorie de Piaget où l'élève apprend en s'adaptant à un milieu. L'enseignant va placer l'élève face à une situation-problème, un défi qu'il va devoir résoudre. Afin de résoudre ce dernier, l'élève va devoir employer des stratégies, contrer des obstacles »²⁷ (p.13). Dans cette démarche, l'élève est lui-même acteur de son propre apprentissage, il procède par tâtonnement et résolution de problème. L'erreur, quant à elle, n'est absolument pas considérée comme une faute. Cette démarche constructiviste tient donc à ce que les élèves fassent des erreurs pour qu'ils puissent apprendre de celles-ci.

Nous pouvons également aborder la démarche socioconstructiviste, qui vient quant à elle de la théorie de VYGOTSKI. Elle ressemble sur plusieurs aspects à la démarche constructiviste vue précédemment. Cependant, on y ajoute une autre particularité qui est la relation entre un élève et ses pairs. Lors des situations problèmes que l'enseignant va mettre en place, les élèves peuvent effectuer leurs recherches par groupe. Cette situation va encourager le processus de conflit cognitif au sein du groupe. Comme nous l'avons vu précédemment, VYGOTSKI s'appuie sur la zone proximale de développement des élèves pour élaborer les situations-problèmes.

Divers courants pédagogiques sont également évoqués par MEIRIEU. Un premier est centré autour de l'utilitarisme fonctionnel et consiste à dire que ce qui va être efficace, c'est le fait que les élèves vont pouvoir utiliser ce qu'ils apprennent à l'école en dehors de celle-ci. On retrouve ici la notion d'utilité des apprentissages. Selon MEIRIEU, « on transforme les savoirs en compétences en compétences »²⁸

On trouve un autre courant, qui lui évoque le fait que c'est de l'intérieur des savoirs que naît le plaisir d'apprendre. « Il ne faut pas nécessairement externaliser le désir, il faut le réinternaliser »³²

L'ensemble des courants que nous venons de voir suppose dans tous les cas que l'enseignant ne doit pas se situer au centre d'une démarche transmissive. « Il ne campe plus dans la posture d'une espèce de transmetteur fossile, mais il prend des propres savoirs au sérieux, il est chercheur au sein de ses propres savoirs pour transmettre aux élèves cette capacité à les rendre vivants, à les rendre nouveaux »³²

²⁷ SINOIR Justine, *La motivation en contexte scolaire*, 2017, DUMAS

²⁸ MEIRIEU P., Vidéo intitulée : *Comment développer la motivation scolaire ?* 27 mars 2014

(5) L'impact des récompenses et des sanctions

Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, lorsqu'un élève dispose d'une motivation extrinsèque, il est motivé uniquement par l'obtention de potentiels récompenses, ou au contraire essaie d'éviter une quelconque sanction.

Selon SINOIR, « le fait d'encourager et de valoriser les élèves verbalement influera de façon positive sur la dynamique motivationnelle des élèves. »²⁹ (p.15).

Les sanctions quant à elles, sont en général efficaces pour éviter à un élève de reproduire une mauvaise action. Cependant, ces deux phénomènes favorisent surtout la motivation extrinsèque de l'élève. Dans ce cas, c'est véritablement l'envie de récompense qui motivent les élèves à se mettre au travail, et non pas l'envie d'acquérir de nouvelles connaissances.

Selon HOUSSAYE, « les sanctions ne peuvent en fait fournir que des mobiles extérieurs au rapport élève-connaissance ; c'est la récompense et non la connaissance qui procure le plaisir. »³⁰

Les sanctions et récompenses peuvent donc être un levier motivationnel au sein d'une classe, cependant il faut comprendre qu'il s'agit uniquement d'une motivation extrinsèque.

(6) Le rôle de l'évaluation

Au sein du système scolaire, les pratiques évaluatives sont obligatoires. Même si l'évaluation sommative se pratique de moins en moins, on ne peut pas enseigner sans évaluer les compétences des élèves. Ces évaluations servent d'indicateur à l'enseignant pour se situer et situer les compétences des élèves.

Ces évaluations peuvent cependant avoir plusieurs conséquences : pour certains, évaluation rime avec stress. N'étant déjà pas très confiants par rapport à leurs compétences, les élèves qui ont une faible estime d'eux-mêmes verront alors l'évaluation comme un moment stressant. Ils se sentiront jugés pour ce qu'ils sont. Pour d'autres élèves plus à l'aise, l'évaluation sera un moyen de prouver leurs compétences et verront cela comme une compétition au sein de la classe. Celles-ci auront un impact fort sur la motivation extrinsèque de ces élèves.

²⁹ SINOIR Justine, *La motivation en contexte scolaire*, 2017, DUMAS

³⁰ HOUSSAYE, J. « *La motivation* », in HOUSSAYE, J. (s.d., 2013), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*

Non seulement l'évaluation en elle-même peut poser problème, mais les notes et les appréciations peuvent également faire de même. Prenons un élève en légère difficulté. A l'annonce d'une évaluation, celui-ci va réviser et s'entraîner autant qu'il le peut, dans l'espoir de réussir l'évaluation. Le jour des résultats, l'enseignant lui rend sa copie et l'élève s'aperçoit qu'il a reçu une mauvaise note. Que va ressentir l'élève ? Va-t-il se dire qu'il a bien fait de travailler autant en amont ? Il peut réagir de plusieurs manières. Il peut arriver que l'élève se dise que c'est parce qu'il n'a pas encore assez travaillé, et qu'il se dise qu'il va devoir travailler beaucoup plus pour réussir. C'est la meilleure chose qui pourrait se passer. Il se peut également que l'élève se décourage totalement en voyant que ses efforts ne sont pas récompensés.

Pour les élèves à l'aise qui obtiennent une bonne note, leur satisfaction et leur sentiment de fierté ne feront qu'augmenter, ce qui encouragera leur motivation. Les élèves ayant des facilités peuvent également un peu, recevoir des mauvaises notes : leurs possibilités seront donc les mêmes que pour les élèves en difficultés : volonté de faire plus ou découragement.

L'enseignant doit également faire très attention à ses appréciations. Les mots peuvent avoir un impact psychologique très important chez les élèves et certains peuvent s'en souvenir de nombreuses années après. Un pédagogue bienveillant doit veiller à mentionner les efforts s'ils sont présents, indiquer les points à améliorer et surtout encourager les élèves.

B. Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école

1) L'histoire-géographie, une discipline évincée

(1) Les raisons

Durant mes recherches j'ai reçu de nombreux témoignages, notamment sur des personnes qui n'aimaient pas l'histoire-géographie, qu'ils soient enfants – élèves ou adultes. Beaucoup de raisons m'ont été transmises, toutes étant subjectives en fonction des personnes interrogées. On trouve tout d'abord « la quantité de connaissances trop importante à apprendre d'un coup » selon certains. Certaines autres n'étaient pas motivés car ne comprenaient pas. D'autres trouvent la géographie trop théorique, et préfèrent l'histoire « parce qu'on peut leur raconter des anecdotes ». Ceux qui ont dit apprécier l'histoire l'ont justifié par le fait qu'on trouve des histoires à l'intérieur de l'Histoire. Certaines personnes trouvent l'apprentissage des lieux, capitales, dates (et autres) imbuables.

Il fallait mémoriser des choses qui ne faisaient pas sens, « qui n'avait pas de réalité ».

Le but va donc être de trouver des solutions à ces problématiques. Je chercherai également à vérifier les ressentis de ces personnes dans ma recherche méthodologique.

(2) Les solutions

DAMBREVILLE parle de 3 catégories de besoins en lien avec l'histoire qui pourraient nous aider dans notre recherche et qui sont décrits : ³¹ (p.7)

- "Les besoins liés à la motivation"
- "Les besoins liés à la mémoire"
- "Les besoins liés à l'attention pouvant être en lien avec un manque de motivation"

Concernant les besoins liés à la mémoire, FENOUILLET nous montre justement que la motivation influence très fortement la mémoire des élèves. En effet, vous trouverez en annexe 7 un schéma récapitulatif de l'action de la motivation sur la mémoire. On remarque la motivation, comme nous l'avons déjà vu à plusieurs reprises, va favoriser le sentiment et le processus de contrôle que va exercer l'enfant sur son activité. S'il a l'impression d'avoir un certain contrôle de ses apprentissages, il sera plus attentif, et mettra en place petit à petit des stratégies d'organisation des connaissances. Ces deux actions de l'élève lui permettront de développer ses différents mémoires, à court et à long terme.

2) Mise en place

(1) Les projets

Au sein de sa classe, l'enseignant a la possibilité de mettre en place des projets. Un projet peut être plus ou moins long, il peut se dérouler sur une séquence, sur plusieurs mois, ou sur toute l'année scolaire.

Comme nous l'avons dit précédemment, les élèves entrent davantage dans une motivation intrinsèque quand ils comprennent ce qu'on leur demande de faire et qu'ils en comprennent les objectifs. Les projets sont donc une excellente solution.

³¹ DAMBREVILLE Gaëtan, *Comment des démarches pédagogiques variées vont-elles permettre de motiver des élèves de quatrième SEGPA en difficulté en Histoire et d'acquérir des compétences spécifiques du socle afin de les préparer au DNB professionnel ?* 2019, Écrits Professionnels CAPPEI.

La pédagogie de projet est en réalité une méthode d'enseignement dans laquelle les élèves vont s'engager dans un projet, le plus souvent dans une démarche interdisciplinaire, et c'est là toute la richesse de cette démarche.

En général, les projets sont construits autour d'une question large, une grande thématique sur laquelle la classe va pouvoir travailler pendant un laps de temps plus ou moins long. L'avantage de la pédagogie de projets est donc, entre autres, la possibilité de travaux interdisciplinaires. Un même projet peut être travaillé tout au long d'une période en mathématique, sciences, etc. dans ce cas, différentes compétences vont être associées de différentes matières pour arriver à un rendu final commun.

La pédagogie de projets se base sur de la recherche, et induit le plus souvent l'intégration de choix de la part des élèves, ce qui les responsabilise. Un élève qui voit qu'on lui fait confiance, qu'on lui laisse avoir une influence dans le projet se sentira important et donc sera plus motivé. Les élèves vont eux-mêmes construire leurs connaissances au fur et à mesure du projet. Ceux-ci relient la plupart du temps les élèves au monde réel. On peut évoquer par exemple un projet tour du monde en classe, qui va pouvoir s'intégrer aux apprentissages d'histoire et de géographie, ou la création ou la reconstitution d'un projet ancien, en ayant effectué plusieurs étapes de travail au préalable. Ces projets améliorent considérablement l'attitude des élèves car ils permettent de les maintenir engagés et donc motivés.

En histoire-géographie, il serait possible de créer plusieurs projets de classe comme par exemple une pièce de théâtre ou une reconstitution d'une certaine période de l'Histoire, un évènement important, une reconstitution de la façon dont les populations habitent leur territoire etc. Il serait également envisageable de partir sur un projet de frise chronologique. Puisque les élèves assimilent mieux en agissant qu'en observant passivement, la création de leur propre frise chronologique de classe leur permettrait de l'assimiler en même temps qu'ils la construisent. Elle serait construite en fonction des périodes travaillées tout au long de l'année. On a donc un investissement des élèves dans des travaux collaboratifs sur du moyen ou long terme.

Cela aiderait également les élèves, et notamment ceux qui possèdent une mémoire davantage kinesthésique car ils pourront manipuler des dates, des images, des dessins, des noms, des traces du passé, etc.

La pédagogie de projet aide grandement les apprentissages à faire sens dans l'esprit des élèves.

Pour résumer, la pédagogie de projet est une pédagogie qui « induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s’impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; suscite l’apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet ; favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d’une ou plusieurs disciplines »³²

(2) Les travaux de groupe

« Prenons un exemple qui concerne le cours d’histoire. Pour que les élèves puissent s’approprier le concept de « révolution » dans le sens où ce mot est utilisé dans les cours d’histoire, il est nécessaire qu’ils remettent en question leurs représentations préexistantes de la signification de ce terme. En l’occurrence, dans ce cas, une des représentations mentales spontanées parmi les plus fréquentes est qu’il s’agit d’une émeute mettant en mouvement un grand nombre de personnes, indépendamment de l’objet et des résultats de cette émeute. Il est nécessaire de confronter les élèves qui sont dotés de ce type de représentations à des exemples nombreux et variés (de révolutions politiques mais aussi économiques, démographiques, scientifiques, culturelles) pour que cette conception très prégnante soit déstabilisée, puis déconstruite pour pouvoir fixer et rendre utilisable une représentation plus complexe applicable à de nombreux cas particuliers. Cette vision de l’acte d’apprendre amène à concevoir des dispositifs didactiques visant à mettre le plus souvent possible les élèves en situation de conflit cognitif, c’est-à-dire, de remise en question de leurs représentations préexistantes d’attitudes, de concepts ou de savoir-faire. Plus concrètement, dans le contexte scolaire, où les élèves sont réunis en groupes-classes, il s’agit de favoriser le développement de conflits socio-cognitifs, c’est-à-dire d’interactions cognitives entre des élèves (et, occasionnellement, entre des élèves et leur professeur) ayant des conceptions différentes des savoirs dont l’apprentissage est visé. On parle alors de socioconstructivisme. Le travail en sous-groupes de pairs est un moyen très efficace de multiplier les occasions de conflits socio-cognitifs. »

Voici un extrait d’Enseigner l’histoire aux adolescents de B. REY et M. STASZEWSKI (chap.2) qui nous éclaire un peu plus sur l’importance des travaux de groupe.

Le travail en groupe permet donc, comme vu dans l’extrait précédent, aux élèves d’entrer en conflits socio-cognitifs. Ces travaux vont servir à déconstruire les représentations initiales des

³² PERRENOUD, P. *Apprendre à l’école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Université de Genève, 2002

élèves pour les mettre en relation avec celles de ses pairs. C'est à l'aide de ces « conflits » qu'ils vont construire leurs connaissances, on rentre alors dans une démarche socioconstructiviste.

Les travaux de groupe peuvent être mis en place de plusieurs manières. L'enseignant peut demander aux élèves de former eux-mêmes les groupes, il est donc fort probable que les élèves constituent les groupes par affinités. Dans ce cas, le travail en groupe sera probablement plus « efficace » car les élèves ont peut-être déjà l'habitude de travailler ensemble, les mécanismes sont déjà en place. A contrario, les groupes créés par affinités engendrent moins de conflits socio-cognitifs. Effectivement, les élèves qui ont travaillé efficacement ensemble ont souvent des avis convergents. Il y a donc moins de « conflits » d'opinion.

Il faut donc que l'enseignant ait réfléchi au préalable aux compétences qu'il souhaite faire acquérir aux élèves. Il faut également que l'enseignant ait, au fur et à mesure de l'année, instauré un climat de classe confortable et propice au travail, pour que les élèves se sentent bien en collectif et qu'ils se sentent appartenir à un groupe (le groupe classe).

Il est important de mentionner le fait qu'un travail de groupe efficace ne peut se faire que si les élèves sont habitués à travailler en groupe. Il faut avant cela, avoir établi des règles de travail, et que celles-ci aient été assimilées.

(3) Les sorties scolaires

Depuis toujours, les sorties scolaires ont toujours provoqué un attrait très fort chez les élèves. Celles-ci n'ont pas juste un rôle « plaisir ». Une sortie scolaire possède donc avant tout une visée pédagogique. Il y a la plupart du temps un projet qui est relié à celle-ci. La sortie scolaire permet aux élèves de se fabriquer un vécu, car on le sait, c'est cela qui va aider au développement de la motivation. Le thème 2 du programme d'histoire au CM2 est « La France, des Guerres Mondiales à l'Union européenne ». Lorsque ce sera le moment d'aborder ce thème en classe, l'enseignant fait des choix pédagogiques : que veut-il chercher à développer chez les élèves ? Comment veut-il les emmener à comprendre certaines choses, à acquérir certaines compétences, etc. Il choisira alors les activités pédagogiques qu'il veut présenter à la classe.

Les sorties scolaires peuvent être faites dans les musées, dans les lieux historiques (monuments aux morts, bunkers, etc.). Cela va aider les enfants à conforter leurs idées ou au contraire déconstruire leurs représentations initiales. Au retour en classe, les élèves auront un vécu sur ce sujet, ils auront construit des images mentales qui vont être très utiles pour la suite du travail

en classe. Les sorties peuvent également se faire en fin de séquence, quand les élèves ont déjà acquis des connaissances. Dans ce cas, la sortie aura pour but de confirmer ce qui a été vu en classe, de faire une sorte de conclusion de séquence.

(4) Les récits historiques

Les récits historiques sont un excellent moyen de motiver les élèves. Il y a plusieurs types de récits historiques. On peut trouver les récits « basiques » qui se basent sur des faits réels, qui sont plutôt descriptifs de la période, à visée documentaire. Il existe aussi des récits de fiction historique. Ces récits intéressent très facilement les élèves. En général, on suit les aventures d'un enfant (de leur âge) à l'époque qu'ils sont en train d'étudier, ou un enfant qui vit à notre époque mais dans un autre pays, sur un autre continent. Ces ouvrages permettent de travailler de nombreux aspects, la vie quotidienne, les métiers, les milieux de vie, etc. Ils permettent également de déconstruire les représentations initiales erronées des élèves. Ces récits sont intéressants dans le sens où les enseignants vont pouvoir les mettre en lien avec les traces (historiques ou géographiques). Il faut insister sur le fait qu'un récit historique ne se travaille pas seul, il faut lui relier de la recherche ainsi qu'une comparaison avec de véritables traces.

L'ouvrage *Trésors des récits historiques pour la jeunesse cycle 3* de Michel PELTIER est une mine d'or pour les enseignants désireux de travailler autour des récits historiques. Si l'enseignant travaille sur la Préhistoire, il peut présenter aux élèves *La Merveilleuse Découverte de Lascaux*. S'il souhaite travailler sur le temps des cathédrales, il peut se pencher sur le livre *Meurtres à la cathédrale*.

Sans détailler plus en profondeur tout ce dont dispose cet ouvrage, il reste cependant une ressource extrêmement utile pour les enseignants.

(5) Les jeux

De nombreux auteurs indiquent que le jeu possède un très grand aspect motivationnel. J.-L. AUBERT nous dit que « le jeu est une des manifestations de la pulsion épistémophilique, pulsion que nous avons détaillée précédemment. »³³ (p.71). Le besoin que représente cette pulsion est celui qui est à l'origine de la motivation des élèves.

³³ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

Le besoin et l'envie de jouer est une des caractéristiques de l'enfant dès son plus jeune âge. Dès qu'il a du temps libre, l'enfant veut jouer. Il est donc intéressant d'utiliser cette motivation pour le jeu dans différents domaines de l'enseignement. Le jeu est souvent abordé en classe sous un angle particulier, c'est-à-dire qu'il ne faut pas jouer pour jouer. Il faut retrouver dans le jeu un objectif pédagogique en lien avec la séquence en cours. « Le jeu, sous toutes ses formes, possède donc des atouts essentiels : il développe l'intelligence et la motivation. La motivation parce que jouer correspond à un besoin, et dès lors que ce besoin est satisfait, il y a plaisir, plaisir qui donne de nouveau envie de jouer, etc. »³⁴ (p.95). Selon N. De Grandmont, « le jeu aide l'enfant à construire sa personnalité à travers un rapport sain aux autres. »³⁵

Comme je viens de le dire, le jeu doit s'intégrer dans une situation d'apprentissage. Essayez cependant avec les enfants autour de vous. Dites : « Alors les enfants, on va faire un travail / des devoirs », et regardez comment ils réagissent, la motivation qu'ils montrent à entrer dans l'activité. Essayez ensuite de dire « Alors les enfants, on va faire un jeu ». Instinctivement, les enfants vont ouvrir les oreilles, vont être prêts et motivés à entrer en activité.

C'est la pulsion épistémophilique qui se manifeste. Bien évidemment, l'enseignant ne doit pas oublier que le jeu va être le prétexte à une situation d'apprentissage, même s'il ne va pas le verbaliser explicitement de la sorte aux élèves.

En classe, on pourrait, en plus de pratiquer la pédagogie du jeu, l'effectuer également lors de l'évaluation. Nous avons vu que les évaluations étaient souvent un facteur de stress chez les élèves. Au lieu de présenter cela comme de véritables évaluations classiques, il serait possible de mettre en place un jeu de Trivial Pursuit pour effectuer l'évaluation des acquis à la fin d'une séquence. Les élèves verraient plus ça comme un jeu que comme une évaluation.

(6) Les outils pédagogiques

Nous pouvons également parler d'un dernier type d'activités à développer dans le cadre de l'apprentissage de l'histoire-géographie que sont les outils pédagogiques.

³⁴ AUBERT Jean Luc, *Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie*, Odile Jacob, 2021

³⁵ DE GRANDMONT Nicole, *La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, 1997, De Boeck Université, Paris-Bruxelles

Il existe un panel infini d'objets et d'outils pédagogiques qu'il serait possible de mettre en place en classe, par exemple l'étude de vidéo, film à visée pédagogique et beaucoup d'autres. Je souhaite attirer votre attention sur un outil particulier, les malles pédagogiques. Celles-ci sont un excellent support à éventuellement utiliser au sein de sa classe. Le musée d'Histoire de Belfort a à disposition plusieurs malles ayant comme thèmes des périodes précises de l'Histoire dont la Préhistoire, l'époque Gallo-romaine, le Moyen-âge, l'époque des poilus 14-18 ainsi que la Seconde Guerre Mondiale. Chaque malle attribuée à une époque contient donc un certain nombre d'objets du musée qui correspondent à cette période. Ces malles peuvent être empruntées par les enseignants durant une période définie de façon à ce qu'ils puissent s'en servir comme support pour leur classe. Ces malles vont permettre aux élèves de manipuler, de voir les traces du passé de manière concrète et non sur un livre, etc. Ils vont pouvoir manipuler, verbaliser et se construire un vécu autour de ces objets.

Lors des séances animées avec les malles pédagogiques, les élèves se sentent davantage en contact avec le milieu, ils sont plus intéressés et donc plus motivés

Il existe également d'autres ressources pédagogiques. Je pense notamment à des « livres » qui regroupent des frises chronologiques très intuitives. On peut citer notamment : *Frise chronologique, l'histoire de France racontée pour les écoliers*, par G. De MALEISSYE, édition Critérion de 2018.

II. Problématique

La motivation est le sujet central de ce mémoire. J'ai précédemment mis en lumière le fait que beaucoup d'élèves ne sont pas motivés à l'école, et notamment en histoire-géographie. J'ai fait émerger un certain nombre de raisons qui expliqueraient ce manque de motivation. Je cherche donc à expliquer ce phénomène, et je m'intéresse plus précisément au développement des motivations intrinsèques et extrinsèques des élèves dans l'apprentissage de l'histoire-géographie au cycle 3. Afin de répondre à cette problématique, j'avancerai plusieurs hypothèses.

III. Hypothèses

Les recherches précédentes m'ont donc fait me tourner vers quatre hypothèses.

Tout d'abord, il n'existe pas une solution unique pour développer les motivations scolaires. Il s'agit de créer autour de l'élève un environnement scolaire bien spécifique qui développera ses

motivations extrinsèque et surtout intrinsèque. L'environnement a notamment trait à l'école, à la classe ainsi qu'à l'enseignant.

Ensuite, nous pouvons émettre l'hypothèse que même si la motivation se joue en grande partie en classe, elle se joue également en dehors de celle-ci, et notamment au niveau familial.

Plusieurs conditions sont nécessaires pour favoriser les différentes motivations des élèves en classe. Le choix judicieux des activités, des méthodes et du cadre favorise un engagement et une persévérance des élèves. Les activités doivent être pensées en fonction de plusieurs conditions. Pour cela, nous pourrions nous appuyer sur les 10 conditions nécessaires pour une activité motivante énoncées par Rolland VIAU.

L'histoire-géographie est une discipline qui attire peu les élèves en classe. Elle apparaît souvent comme lassante et sans intérêt pour les enfants, et encore davantage pour les garçons. Des approches différentes de la discipline, plus vivantes, favoriseraient l'implication des élèves à son égard.

IV. Cadre méthodologique

A. Présentation de l'échantillon

Mon étude se tourne donc non seulement vers une recherche théorique mais également vers une recherche empirique. J'ai mené mes recherches au sein de plusieurs classes de cycle 3. Les personnes concernées étaient d'abord les enseignants de cycle 3, c'est-à-dire de CM1 et de CM2. L'âge et le genre des enseignants n'étaient pas pris en compte pour la recherche. J'ai donc permis à des hommes et à des femmes, peu importe leur âge, de répondre au questionnaire fourni. Seul leur nombre d'années d'expérience dans le métier leur était demandé. Le questionnaire dont je vais vous parler par la suite a été diffusé sur Internet : n'importe quel enseignant pouvait y répondre, du moment qu'il comprenait la langue française écrite.

Le deuxième profil étudié est celui des élèves. Concernant ceux-ci, il s'agissait d'élèves de cycle 3, c'est-à-dire soit en classe de CM1 soit en classe de CM2. Les élèves qui ont pu répondre au questionnaire sont ceux des enseignants qui ont eux-mêmes vu le questionnaire en ligne. En réalité, ce sont les enseignants qui ont décidé s'ils voulaient faire passer le questionnaire dans leur classe. Contrairement au questionnaire pour les enseignants, les élèves devaient indiquer

leur genre. En effet, il semble important d'étudier cet aspect-là car l'état de nos recherches nous laisse penser que les motivations scolaires diffèrent selon le genre de l'enfant.

B. Les outils et méthodes

Pour pouvoir valider ou invalider au mieux mes hypothèses et apporter une réponse à ma problématique, j'ai utilisé plusieurs outils méthodologiques.

1) La grille d'observation

Dans ces recherches, la grille d'observation a été utilisée pour avoir un résultat direct des différentes pratiques de classe. Le but de cette observation était de pouvoir observer non seulement les élèves en pratique lors d'une séance d'histoire ou de géographie, mais de pouvoir également observer l'enseignant dans sa pratique. Des observables bien précis ont été définis en amont sous forme de tableau à double entrée : d'un côté se trouvaient l'observable en question, de l'autre se trouvaient deux cases, "oui" et "non", à cocher selon l'observation faite. Une seule question a été mise à l'écart car une autre réponse que oui ou non y était attendue. Les observables ont été définis de plusieurs manières. Je me suis tout d'abord basée sur les hypothèses que l'état de l'art a mis en lumière. Un certain nombre d'observables portaient sur l'environnement, l'aménagement de la classe, les interactions des élèves entre pairs, etc. Une autre partie a été élaborée en fonction des conditions énoncées par Viau. J'ai trouvé qu'il s'agissait d'une bonne base d'observation. Ayant justement énoncé les conditions de Viau dans la partie théorique, un résultat d'observation en accord avec ceci rendrait l'analyse plus parlante.

Cette observation a été faite en premier, avant même la diffusion des questionnaires. Le but était d'avoir une première vision pratique, sans que celle-ci ne soit biaisée par ce que j'avais déjà pu tirer des informations des enseignants. J'ai cherché à observer les postures des élèves face à une séance d'histoire-géographie, la manière dont ils montraient leur engagement ou au contraire leur manque d'engagement, etc. J'ai également observé les gestes professionnels de l'enseignant.

L'observation a été faite dans une classe de CM2, où l'enseignante avait donné son accord préalablement.

2) Les questionnaires

Je me suis ensuite penchée sur un outil de recherche quantitative. Le plus gros travail de cette recherche a été abordé via deux questionnaires. Effectivement, j'ai décidé de partir sur la diffusion de deux questionnaires à destination des deux publics que nous souhaitions étudier. Le premier questionnaire visait les enseignants de cycle 3. J'ai décidé de diffuser le questionnaire sur les réseaux sociaux. C'était pour moi le moyen le plus efficace de récolter des réponses massives. J'ai choisi de créer des questionnaires anonymes : de ce fait, l'identité des personnes ayant répondu aux questions n'était pas révélée. Dans ce type de recherche, j'ai privilégié des questions qui donnaient plus d'informations pratiques à ma recherche, comme le nombre d'années d'expérience. En aucun cas l'identité des enseignants, leur âge ou encore la région où ils exercent auraient été utiles aux recherches. Pour les élèves, le système était sensiblement le même : le questionnaire était anonyme, la seule information demandée était le niveau de classe et le genre.

(1) Le questionnaire enseignant

Le premier questionnaire était donc tourné vers le profil des enseignants. Il a été construit en plusieurs grands axes. Nous y trouvons des questions comme leur nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, leur niveau de classe, ainsi que leur définition de la motivation. Il me semblait important d'intégrer cette question pour récolter les représentations de l'enseignant car je pense que cette représentation influe sur leur manière d'enseigner la discipline. Le deuxième grand axe était centré sur les postures d'élèves. Dans cette partie, je demandais en réalité à l'enseignant de faire le même travail que celui que nous j'ai effectué lors de mon observation en classe. L'enseignant devait analyser rétrospectivement la posture de ses élèves, pour répondre à des questions sur leur engagement, leurs prises de parole, leur rapidité à se mettre au travail, leur implication, leurs bavardages, leurs initiatives ou encore leurs échanges entre pairs. Il devait cocher "oui" ou "non", quelquefois accompagné d'explications. J'ai défini des observables, des indicateurs à la portée de l'enseignant. En effet, je voulais savoir si les élèves sont motivés. Or, nous ne pouvons pas poser la question "est-ce que vos élèves sont motivés ?". J'ai donc défini des postures, des actions observables de manière plus précise. J'ai détaillé sous formes d'observables ce que peut faire un élève en classe et qui traduirait sa motivation ou au contraire son manque de motivation. A la suite de cela, si les réponses à toutes les questions étaient oui, nous pouvions alors admettre que les élèves montraient une forme de

motivation intrinsèque. Le questionnaire s'est poursuivi par quelques questions relatives au rôle de l'enseignant ainsi qu'aux facteurs externes à la classe. Une question traitait de l'importance de l'enseignant dans la dynamique motivationnelle. Il me semblait important de poser cette question aux enseignants eux-mêmes. Estiment-ils que leur posture, leur manière d'enseigner joue un rôle dans le fait que les élèves de la classe soient motivés dans les apprentissages. Une de mes hypothèses rejoint la place de l'enseignant dans les processus de motivation : je souhaitais savoir ce que les enseignants pensent de leur pratique pour pouvoir infirmer ou confirmer mon hypothèse. Deux questions s'orientent vers l'influence de l'école et de l'environnement extra-scolaire sur les motivations des élèves. Je cherche ici à savoir si les enseignants pensent que ce qui se passe en dehors de l'école et notamment à la maison joue un rôle dans la dynamique motivationnelle des élèves.

Dans la continuité de mon observation en classe, je souhaitais que les enseignants expliquent leur manière de procéder pour motiver davantage leurs élèves. J'ai émis l'hypothèse qu'un environnement particulier jouait favorablement sur cette motivation. Les enseignants avaient donc la possibilité ici de présenter l'environnement qu'ils ont pu mettre en place dans leur classe, les méthodes qui ont bien fonctionné et celles qui ont moins bien marché.

Le dernier volet de ce questionnaire traite de l'histoire-géographie. Suite à mes recherches théoriques, j'ai remarqué que l'histoire-géographie est une discipline qui n'intéresse pas beaucoup les élèves. Les enseignants étant aux premières loges en classe, il me paraissait intéressant d'avoir leur avis sur la question. La problématique de ce mémoire concerne le développement des motivations en histoire-géographie, c'est pour cela qu'une des questions faisait référence aux actions à mener pour rendre l'histoire-géographie plus attrayante. J'ai demandé aux enseignants s'ils pensent que le rapport qu'ils entretiennent avec la discipline influence la manière dont ils l'enseignent. La motivation de l'enseignant se reflète sur celle des élèves. Les dernières questions sont plus ouvertes et permettent aux enseignants d'en dire un peu plus sur leurs pratiques de classes, les supports qu'ils utilisent. Comme cela a été dit précédemment, nous cherchons à faire aimer l'histoire-géographie en classe : la dernière question de ce questionnaire traite donc ce que les enseignants aimeraient pouvoir mettre en place s'ils avaient tous les moyens voulus.

(2) Le questionnaire élève

Le questionnaire pour les élèves a été construit sensiblement de la même manière, en plusieurs grands axes. Ce questionnaire revêt une importance capitale dans la réalisation de ce mémoire. En effet, la problématique traite des motivations en histoire-géographie chez les élèves de cycle 3. Je serais donc passée à côté d'un élément primordial si je n'avais pas laissé la parole aux élèves eux-mêmes. Concernant la construction du questionnaire, il se présente de manière plus simple que le questionnaire donné aux enseignants. Premièrement, il est beaucoup plus court : un questionnaire plus long aurait vite été lassant pour les élèves, qui n'y auraient pas répondu avec la même envie. Il est donc composé de quatorze questions seulement. Deuxièmement, il possède presque uniquement des réponses à choix multiples. Seules trois questions nécessitent une réponse longue, et ceci pour la même raison que le nombre de questions. Les élèves n'aiment pas trop avoir à se justifier à l'écrit. J'ai donc trouvé plus judicieux de proposer le questionnaire presque exclusivement sous forme de questions à choix multiples.

Les deux premières questions correspondaient à la présentation brève de l'élève : son genre et sa classe. Puis le questionnaire se poursuivait par des questions sur les attraits disciplinaires de l'enfant. Il lui était demandé quelle est la discipline qu'il préfère entre les sciences, les arts et l'histoire-géographie. L'ordre dans lequel les réponses étaient proposées n'introduisait en aucun cas un biais : la réponse proposée en dernier ne signifiait pas forcément que c'est celle qui allait intéresser le moins les élèves, et inversement pour la discipline qu'ils préféreraient. Ces deux questions étaient suivies d'une justification, qui constituait les seules réponses écrites du questionnaire. Ces justifications aux questions "pourquoi ?" permettent, lors de l'analyse des données, d'avoir des réponses exploitables, et pas seulement des réponses qui ont pu être mises "par hasard". Il est important que les élèves puissent justifier leurs choix ici. Pourquoi préfèrent-ils cette discipline plutôt qu'une autre ? Si les élèves répondent l'histoire-géographie à une des questions, il était bon de savoir ce qui pouvait motiver les élèves dans la discipline ou au contraire les démotiver.

La deuxième phase du questionnaire concerne cette fois-ci le ressenti des élèves. L'analyse portant sur des éléments objectifs comme la participation en classe, l'investissement des élèves ou encore la réussite ou non des évaluations a été traitée avec l'enquête auprès des enseignants. Je m'intéresse ici au côté subjectif de l'enquête. J'ai besoin de savoir ce que pensent les élèves de la discipline, s'ils y voient un intérêt. L'analyse à ses questions pouvait m'amener à comprendre le possible manque de motivation des élèves s'ils trouvent la matière difficile et sans intérêt pour leur vie d'adulte.

La dernière partie du questionnaire correspond davantage à l'aspect disciplinaire. Il était question du ou des thèmes qu'ils préféreraient, pour l'histoire puis pour la géographie. Ces réponses pouvaient me donner des indications sur des thèmes qui intéressaient plus les élèves que d'autres. Il existe en réalité une différence au sein même de la discipline en elle-même. Certains thèmes sont plus appréciés des élèves, et ont alors moins besoin d'être repensés pour accroître la motivation des élèves. Certains thèmes ne suscitent pas la motivation des élèves. Il est bon de le savoir pour fournir un effort plus important pour la création de contenu motivant. La dernière question demande une réponse écrite de la part des élèves, et elle semble être une conclusion à tout ce qui a pu ressortir dans les questions précédentes. Ce mémoire se penche comme je l'ai déjà dit sur les manières dont il serait possible de motiver davantage les élèves. Une des façons les plus simples de le savoir serait d'abord de leur demander : ce sont les mieux placés pour savoir ce qui leur plaît.

3) Les entretiens

La dernière méthode que j'ai utilisée dans cette enquête a été l'entretien : j'en ai effectué deux, un auprès d'une enseignante de CM1-CM2, et un auprès d'un élève de CM2. L'entretien est une méthode qualitative, qui permettait de récolter plus de détails sur les questions posées. Les deux entretiens étaient semi-directifs, car cette méthode a l'avantage d'être encadrée par des questions précises. Je laissais néanmoins une liberté de réponse aux deux personnes. L'entretien avec l'élève a duré moins longtemps que celui de l'enseignante, cependant il a permis de récolter bon nombre d'informations qui recoupaient les enquêtes quantitatives. L'objectif de ces entretiens était de récolter des informations utiles pour la réponse à mes hypothèses.

(1) Entretien enseignant

L'entretien s'est déroulé en plusieurs temps. Dans un premier temps, l'enseignant devait se présenter et parler de son parcours professionnel. Dans un second temps, l'enseignant devait répondre à des questions qui recoupaient les hypothèses de ce travail de recherche (Pensez-vous que le climat de classe influence la motivation des élèves, etc.) La réponse à ces questions était plutôt fermée, mais l'entretien possède l'avantage que la personne interrogée peut justifier ses réponses. Il était prévu de poser des questions sans relance, cependant je me suis quelques fois égarée dans certains détails de ses réponses, ce qui a néanmoins été intéressant pour l'analyse.

Un troisième temps a servi à poser des questions plus pratiques : il me paraissait intéressant de demander à l'enseignant une analyse des postures de ses élèves, ce qu'elle pensait de leurs attitudes en classe. Cet entretien rejoint la grille d'observation que j'ai utilisée ainsi que les questionnaires diffusés. Il était demandé à l'enseignante qu'elle explique ce qui, selon elle, prouvait la motivation de ses élèves en classe. Des informations concernant ses méthodes de travail ainsi que sa posture lui étaient ensuite demandées.

Cet entretien m'a offert une analyse plus poussée que le questionnaire grâce à la discussion privilégiée que j'ai pu avoir avec l'enseignante. Je cherchais vraiment à comprendre ce qui, du côté de l'enseignante ou de ses élèves, influençait la motivation de la classe.

(2) Entretien élève

L'entretien avec l'élève a été abordé davantage comme une discussion que comme quelque chose de très solennel. Il devait se présenter, du moins dire son niveau de classe. Certaines questions relataient de son attrait ou non pour l'histoire-géographie. Les questions étaient surtout centrées sur son ressenti (« Quand tu aimes une matière à l'école, comment tu te comportes pendant le travail ?»). J'attendais dans ses réponses des informations qui pouvaient recouper mon observation faite en classe (peu ou pas de bavardage, une attention plus importante, etc.). L'élève devait aussi pouvoir justifier ce qu'il m'expliquait : cela n'aurait pas suffi à mon étude de s'arrêter à un élève qui me dit qu'il aime ou qu'il n'aime pas l'histoire. J'avais besoin de savoir pourquoi.

La deuxième grande partie de l'entretien s'est plus tournée vers le « comment ». Comme cela a été dit précédemment, les élèves sont les principaux acteurs de leurs apprentissages. Aux alentours de dix ans, ils sont capables de réfléchir par eux-mêmes, d'exprimer leurs choix, leurs préférences et de les justifier. Ils sont également capables de nous orienter : quelles sont les personnes mieux placées que des enfants pour nous dire ce que les enfants aiment ou n'aiment pas faire ? Le fait de leur demander leur avis les implique également davantage : ils se sentent concernés, estimés dans leur besoin, et cette reconnaissance va participer à la motivation. A la fin de l'entretien, l'élève interrogé a fait part du fait qu'on lui avait très rarement demandé ce qu'il aimerait faire en classe tout au long de son parcours scolaire. Il a confié qu'il avait fréquemment l'impression de ne jamais avoir le choix à l'école et que cet entretien l'avait fait se sentir important.

V. Résultats

Comme énoncé précédemment, ma recherche s'est tournée vers trois fuseaux distincts : l'observation, les questionnaires et les entretiens. Je vais commencer par restituer ce qui a été mis en avant durant l'observation en classe. Le tableau d'observation est visible en annexe 8, les questionnaires en annexes 9 et 11, et les résultats de ces questionnaires sont visibles en annexes 10 et 12. Les trames et transcription d'entretiens sont, quant à eux, visibles en annexes 13, 14, 15 et 16.

Je me suis donc présentée dans la classe d'une enseignante de cycle 3 pour y effectuer une observation. Je lui avais préalablement demandé son accord, sans qu'elle ne connaisse la raison de ma venue : elle savait juste que je venais observer une séance d'histoire.

Cette observation m'a permis de porter mon attention sur plusieurs points d'analyse. Je tâcherai d'en restituer les résultats et d'en faire une analyse approfondie.

Tableau 1. Restitution de l'observation en classe (cf. tableau ci-dessous)

	OUI	NON
L'environnement de classe semble convenir aux élèves.	X	
La disposition de classe semble convenir aux élèves.		X
L'objectif de l'activité est explicité clairement aux élèves.		X
Les consignes sont explicitées clairement aux élèves.	X	
L'activité représente un défi pour les élèves. (ni trop dure ni trop facile)		X
L'activité exige un engagement cognitif des élèves.		X
L'élève a la possibilité de faire des choix.		X
L'activité demande une collaboration entre pairs.	X	
L'activité paraît signifiante aux yeux des élèves.		X
Les élèves semblent prendre plaisir durant l'activité.		X
Les élèves s'engagent facilement dans l'activité proposée.	X	
Les élèves posent des questions.	X	
Les élèves bavardent.	X	
Les élèves ont la possibilité de partager leurs ressentis.	X	
Les élèves prennent des initiatives de travail.		X
Les élèves persévèrent dans l'activité	X	
L'enseignante encourage les élèves dans l'activité.	X	
Les élèves remarquent clairement l'attitude motivante de l'enseignante.		X
L'enseignante donne une dimension positive à l'erreur.	X	
Indices pouvant prouver une certaine forme de motivation : <ul style="list-style-type: none"> - demandent des explications sur les personnages étudiés (veulent connaître leur vie) - font des remarques sur le cours entre eux - font des blagues sur le sujet de la séance - disent ce qu'ils pensent de la "vie d'avant" (leurs mots) - disent qu'ils voulaient vivre à cette époque 		

J'ai choisi de scinder le tableau en quatre parties :

- L'environnement (la classe, etc.)
- Les élèves
- L'activité proposée
- La motivation déclenchée.

Les observations concernant l'environnement ont démontré que les élèves se sentent bien dans la classe. Il y règne un climat favorable à l'apprentissage. A première vue, aucun élève n'a été mis à l'écart, l'enseignante agissait de la même manière avec tous les élèves. Cependant, j'ai remarqué que le plan de classe n'était peut-être pas adapté aux élèves. En effet, durant l'heure qu'a duré l'observation, j'ai pu observer que les élèves se levaient beaucoup, alors même qu'ils n'en avaient pas l'autorisation. La classe était disposée de manière à ce que tous les élèves soient seuls à une table individuelle. L'enseignante les a donc repris de nombreuses fois quand ils se levaient. Le plan de classe ne favorisait pas les interactions entre pairs. L'enseignante avait disposé les tables pour éviter les déconcentrations et les bavardages intempestifs. Comme je l'avais vu dans mes recherches théoriques, le climat de classe doit satisfaire trois besoins, dont celui de proximité sociale. C'est donc sûrement cet aspect qui manquait aux élèves dans la classe.

Continuons notre restitution d'observation avec les items liés à l'activité proposée. La séance a commencé par des explications de l'enseignante ; à savoir travailler sur une page de manuel. Néanmoins, l'objectif n'a pas été clairement formulé. Au début de la séance, les élèves savaient qu'ils allaient travailler sur un corpus de documents mais ils n'ont pas su ce qu'ils allaient apprendre lors de cette séance. Cette étape est pourtant primordiale car elle a un impact sur la valeur de l'activité aux yeux des élèves. En effet, l'état de l'art de mes recherches a mis en lumière plusieurs conditions pour qu'un élève soit motivé dans ses apprentissages. Celle qui est mentionnée ici se rapporte au fait que l'activité entreprise doit être signifiante aux yeux de l'élève. Elle l'est seulement si l'élève voit dans celle-ci un réel intérêt. Une tâche attractive donnera envie aux élèves qui se motiveront pour la réaliser. Tout se joue souvent dans les premières minutes de la séance, au moment de l'explicitation de l'objectif.

L'enseignante a ensuite expliqué les consignes de l'activité avec beaucoup de détails et l'a fait reformuler aux élèves, ce qui lui a permis de voir si tous les élèves avaient compris ce qu'ils devaient faire. L'explicitation des consignes est très importante : elle permet non seulement à l'enseignant de juger si ses explications ont été claires ou pas, mais elle permet également aux élèves de se lancer dans l'activité en n'ayant aucun doute sur le travail à réaliser.

Comme je viens de l'expliquer, VIAU, dont je détaille les idées dans l'état de l'art de mes recherches, donne plusieurs conditions nécessaires pour les élèves soient motivés en classe. Il parle notamment de la mesure où l'activité représente un défi pour les élèves. Les défis, les challenges, l'aspect compétitif (envers les pairs mais surtout envers soi-même) représentent un pilier motivationnel dans la relation élève-savoirs. Il faut également que l'activité entreprise se situe dans la zone proximale de développement des élèves. Elle ne représente pas de défi si elle paraît trop facilement réalisable ou si, au contraire, elle paraît insurmontable. Durant la séance observée, les élèves n'ont pas eu l'occasion de se confronter à un défi qui les aurait motivés davantage.

Passons ensuite au prochain item de cette observation, à savoir l'engagement cognitif des élèves. Tout d'abord, définissons ce qu'est l'engagement cognitif. Selon FREDERICKS et MCCOLSKEY, « L'engagement cognitif se définit par le déploiement de stratégies d'étude et d'apprentissage qui visent une maîtrise plus ou moins élevée des notions abordées durant les cours. (FREDERICKS et MCCOLSKEY, 2012, GREENE, 2015) »³⁶. Cet engagement est lié au contexte d'apprentissage dans lequel il se trouve et peut être analysé en observant les stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives des enfants. A l'école, l'engagement cognitif est majoritairement présent lors des situations de recherche, où les élèves doivent réfléchir à des stratégies de résolution de problèmes. Durant la séance observée, les élèves devaient tout simplement lire les questions situées en bas de la page du manuel et y répondre en analysant à chaque fois le document correspondant. Les élèves devaient chercher la réponse individuellement, mais l'engagement cognitif était très faible car l'exercice était très précis et ne laissait pas de place à la réflexion.

³⁶ LEDUC Diane, KOZANITIS Anastassis, LEPAGE Isabelle, L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure, 2018, Faculty of Education, McGill University

Les élèves n'ont pas non plus eu l'occasion de faire des choix pendant cette séance d'apprentissage. L'ordre de réponse aux questions était prédéfini, les élèves n'avaient pas la possibilité de s'éparpiller. J'ai pourtant lu dans les recherches de VIAU que le fait de pouvoir faire des choix en classe favorise la dynamique motivationnelle des élèves. Ils se sentent écoutés, voient que leurs choix comptent et sont entendus.

La disposition de la classe ne permettait pas réellement le travail entre pairs durant cette activité. Après l'observation, l'enseignante a évoqué le fait que pendant certaines séances, les élèves changent leur table de place de manière à faire des groupes de travail. Ce n'avait cependant jamais été le cas pendant des séances d'histoire-géographie. Nous verrons plus tard, pendant l'analyse des résultats des enquêtes quantitatives, que les élèves accordent pourtant une importance toute particulière à ce détail.

Passons ensuite aux observations réalisées sur les élèves. Dans l'ensemble, les élèves ont été attentifs et calmes durant cette séance. J'ai néanmoins observé des comportements plutôt contradictoires.

Les élèves sont entrés assez facilement et machinalement dans l'activité, ils n'ont pas posé de questions. Cette observation recoupe les réponses des enseignants faites à partir des questionnaires, dont 73,3% trouvent que leurs élèves s'engagent relativement facilement dans l'activité proposée, contre 35,7% des enseignants qui trouvent qu'ils tardent toujours à commencer le travail proposé.

Pendant la phase de travail, ils bavardaient beaucoup. L'enseignante a changé la consigne peu avant le début de l'activité en leur disant qu'ils pouvaient éventuellement travailler en binôme avec un élève qui se trouvait non loin d'eux. Le travail en binôme aurait pu être bénéfique au conflit socio-cognitif, alors que les enfants y ont davantage vu une opportunité de discuter entre eux de thèmes qui n'avaient rien à voir avec la séance du jour. Les enseignants interrogés lors du questionnaire ont répondu à 62,5% que les élèves échangent entre eux sur l'activité proposée, ce qui ne témoigne pas d'un désintérêt total. Contrairement à la phase de travail lors de mon observation, les élèves ont été plus attentifs et intéressés lors de la mise en commun en groupe classe. Ils posaient des questions et exprimaient clairement leurs ressentis sur ce qu'ils étaient en train d'apprendre. Les enseignants sondés ont répondu en ce sens puisqu'ils ont trouvé à 75% que leurs élèves s'impliquaient davantage dans les activités, pendant les mises en commun, notamment pendant les mises en commun. Ils évoquent également le fait que les élèves répondent volontiers aux questions de l'enseignant. Nous pouvons donc nous demander si cet

attirait soudain relève d'un réel intérêt pour le sujet, ou simplement d'un contrat didactique que les élèves ont imprégné depuis leur entrée à l'école.

Concernant les questionnaires, ils ont recoupé les observations faites en classe. Comme cela a été dit précédemment, les questionnaires étaient basés sur les mêmes interrogations que l'observation que j'ai menée. Le but étant d'avoir des réponses au même type de sujets. Ce sont donc ici les enseignants qui ont été observateurs de la classe, en revenant sur les actions des élèves ainsi que sur leurs pratiques de classe. Un questionnaire a également été diffusés aux élèves. (Questionnaires et résultats visibles en annexes 9, 10, 11 et 12)

Tout comme l'observation en classe, il ressort la plupart du temps que les élèves s'engagent relativement facilement dans l'activité proposée et qu'ils posent des questions lors des phases d'échanges et partagent leurs ressentis. Cependant, 57,1 % des enseignants affirment que leurs élèves ne posent plus de questions en dehors de la séance entreprise. Les élèves, eux, répondent à 66,7% que l'histoire-géographie ne les "intéresse pas trop". Seulement 22% ont répondu être intéressés et 11% ont affirmé ne l'être pas du tout. Il convient donc de se demander si les élèves sont réellement intéressés ou s'il s'agit du concept de contrat didactique. Cela expliquerait pourquoi ils ne souhaitent pas en apprendre davantage en dehors des heures de classe. Les enseignants interrogés remarquent également ce désintérêt en soulignant qu'il y a beaucoup de leçons à apprendre, que les élèves portent peu d'intérêt à ce qui relève du passé et que la discipline n'est pas amenée aux élèves de la bonne manière. L'élève interrogé lors de l'entretien mentionne le fait qu'il n'aime pas vraiment l'histoire-géographie car c'est « ennuyant de parler de quelque chose qu'il ne verra jamais. »

En analysant les réponses des élèves au questionnaire, je m'aperçois que sur trois disciplines proposées, à savoir les arts, les sciences et l'histoire-géographie, cette dernière est la moins appréciée des élèves, avec 88,9% d'entre eux qui qualifient la discipline comme la moins appréciée. Parmi les élèves qui ont répondu que l'histoire-géographie était leur discipline préférée, 77,8% étaient des filles. Concernant les raisons de ce choix, les notions de difficultés et d'ennui reviennent fréquemment. 81,3% des enseignants témoignent du fait que les élèves ne prennent pas d'initiatives de travail, sûrement par manque d'intérêt. En observant les réponses des élèves, le manque d'intérêt est effectivement un des facteurs primordiaux à leur manque de motivation. Les enseignants en ont conscience car la moitié d'entre eux pensent que l'histoire-géographie est une matière qui n'intéresse pas spécialement les jeunes.

Il était également demandé aux élèves le niveau de difficulté qu'ils trouvent à la discipline. A cette question, aucun élève n'a répondu qu'il la trouvait facile, mais 88,9% des élèves sondés pensent faire de leur mieux. 54% des enseignants sondés ont confirmé que les élèves posent des questions qui vont plus loin que le cours, notamment lors des mises en commun, et s'impliquent dans l'activité. 87,5% des enseignants mentionnent également le fait que leurs élèves demandent à être aidés s'ils se retrouvent en difficulté.

Venons-en maintenant à un aspect primordial pour la dynamique motivationnelle de l'enfant. Selon VIAU, le sentiment de compétence est un pilier dans la motivation d'un élève. J'ai donc demandé aux élèves les raisons qui leur faisaient aimer une discipline ou une autre. Pour 82% des filles, une discipline appréciée est une discipline où elles se posent des questions et où elles aiment ce qu'elles apprennent. Les garçons, eux, ont presque répondu à l'unanimité que c'est parce qu'ils étaient forts dans cette discipline qu'ils l'apprécient. Il ressort donc ici, surtout chez les garçons, ce sentiment de compétences qu'ils recherchent et l'esprit de compétition qu'ils instaurent. Il est donc primordial, dans l'apprentissage d'une discipline, d'y inclure un mode de fonctionnement où les élèves peuvent se sentir compétents et être en situation de réussite. Selon l'enseignante interrogée lors de l'entretien, l'histoire-géographie est une discipline de réflexion et non d'action. Ceci explique donc pourquoi 77,8% des élèves ayant répondu l'histoire-géographie dans le choix de leur discipline préférée parmi trois choix étaient des filles.

J'ai également compris, lors de mes recherches théoriques, que l'élève devait donner un sens et une utilité au travail qu'on lui proposait. J'ai donc demandé aux élèves s'ils pensaient que ce qu'ils apprenaient en histoire-géographie à l'école leur servirait dans leur vie d'adulte. A cette question, 44,4% des élèves ont émis une réponse négative, et 33,3% n'en savaient rien. Nous tenons ici un facteur primordial du manque de motivation dans la discipline. En effet, un élève ne s'engagera pas intrinsèquement dans l'activité s'il ne comprend pas sa valeur et son intérêt et explique également les résultats obtenus sur la persévérance des élèves. Même si la majorité des enseignants (57%) répondent que les élèves persévèrent dans l'accomplissement de l'activité, 43% des sondés ne sont pas de cet avis.

Passons maintenant à l'analyse d'un élément important de ce mémoire, qui est la question de l'environnement extrascolaire de l'enfant. J'ai choisi de proposer ces questions aux enseignants, les enfants n'ayant pas le recul nécessaire et la capacité d'y répondre. A la question « L'environnement extra-scolaire a-t-il, selon vous, un impact notable sur les motivations scolaires des enfants ? », 93,8% des sondés ont répondu positivement. Leurs justifications sont plutôt diverses : pour certains, l'intérêt de la famille pour l'école a une influence sur l'engagement de l'élève. Certains parlent d'un manque de curiosité au sein de l'environnement familial, qui ne leur permettrait de s'engager facilement en classe. D'autres parlent de manque de stimulations comme l'absence de lectures, de voyages de sorties ou encore de discussions, qui ne peut pas influencer positivement sur l'engagement de l'enfant. A contrario, un grand nombre de sondés pense que le temps passé sur les écrans et les jeux vidéo, notamment ceux qui sont inadaptés à la tranche d'âge de l'enfant, fragilisent cet aspect de motivation scolaire. La question avait également été posée à l'enseignante interrogée lors de l'entretien. Selon elle, « ce qui joue majoritairement sur la motivation d'un enfant à l'école, c'est ce qui se passe en dehors de l'école. » Ce qu'elle a confié trouver très compliqué à gérer puisque l'enseignant n'a pas la main sur ce qui se passe dans l'environnement familial de l'enfant, alors même que cela a un impact important sur l'engagement de celui-ci en classe. L'enseignante avait pris l'exemple d'un enfant rabaissé à la maison sur ses capacités, qui ne voyait donc plus aucun intérêt à persévérer en classe puisqu'il était persuadé de son incapacité, ce qu'on définit comme impuissance apprise. Les enseignants interrogés ont donc tous été intraitables sur le fait que l'environnement extra-scolaire a un fort impact sur la motivation de l'enfant, ce qui me permet d'affirmer notre hypothèse à ce sujet.

La dimension extra-scolaire étant importante pour comprendre le fonctionnement de la motivation en classe, il n'en est pas moins primordial de s'attarder sur le contexte scolaire, et plus précisément sur l'école elle-même. Je ne parle pas ici de l'école comme institution mais je cherche à savoir ce qui, au sein de son école, favorise ou non son engagement. L'élève interrogé durant les entretiens a évoqué le fait qu'il aimait aller à l'école parce qu'il voyait ses amis, qu'il n'avait pas l'occasion de voir en dehors de celle-ci. Ceci illustre ce que j'ai énoncé dans l'état de l'art de mes recherches théoriques : en effet, dans une certaine tranche d'âge, l'engagement des élèves à l'école est davantage motivé par les aspects sociaux et collectifs que par le désir d'apprendre. Les réponses des enseignants sondés sont plus variées. Selon un grand nombre d'entre eux, il faut que l'enfant se sente bien au sein de l'école et dans sa classe. Il est nécessaire

que son enseignant s'intéresse à son travail et l'encourage, qu'il choisisse avec pertinence le type de support pour chaque activité et qu'il explique les objectifs des séances proposées. D'autres réponses sont à évoquer, comme l'importance de la pédagogie choisie, les modalités de présentation d'une activité, les liens que l'école tissent avec les familles, les projets, le climat de classe ou encore la valorisation du travail effectué par l'élève. L'enseignante interrogée lors de l'entretien confirme le fait qu'avant de se sentir bien dans sa classe, l'élève doit avant tout se sentir bien dans l'école : il doit s'y sentir en sécurité et entouré. Un enfant ne peut pas se mettre dans des dispositions convenables pour apprendre si son besoin de sécurité affective n'est pas assuré.

La partie théorique de ce mémoire cherche également à mettre en lumière un des piliers de la classe : l'enseignant. Je vais donc m'attarder sur les différents profils enseignants ainsi que sur leurs pratiques, et ai donc orienté une partie de notre observation, de mon questionnaire et de nos entretiens en ce sens.

Tout d'abord, j'ai cherché à connaître la définition que chaque enseignant pose sur la notion de motivation. L'enseignante interrogée lors de l'entretien a défini la motivation comme « avoir envie », ce qui est également le cas de bon nombre d'enseignants sondés. D'autres l'ont définie comme l'envie d'apprendre, de participer, de s'engager volontairement dans une activité. D'autres termes ont été employés : nous pouvons citer parmi eux « donner goût à... ». Un des sondés a défini la motivation comme étant « un lien social, l'individu dans un tout. » Dans la totalité des réponses, la notion d'envie est ressortie de deux manières. La première a été amené par les termes « avoir envie de... », qui peut s'orienter vers une forme de motivation intrinsèque. La deuxième était formulée dans le sens « donner envie de... », termes qui s'orientent davantage vers une forme de motivation extrinsèque.

J'ai voulu savoir si les enseignants pensent que des élèves de cycle 3 sont assez matures pour se motiver seuls en classe. A cette question, 66,7% des sondés ont répondu négativement. Selon eux, c'est donc l'enseignant qui doit créer cette motivation, il s'agit donc d'une motivation extrinsèque en premier lieu. Une des questions reposait sur l'importance de l'enseignant dans la dynamique motivationnelle de l'élève. Les sondés avaient la possibilité de répondre en cochant un chiffre de 1 à 10. S'ils cochaient le 1, c'est qu'ils considèrent que l'enseignant n'a aucun impact sur la motivation des élèves en classe. S'ils cochaient le 10, ils considèrent que l'enseignant est le seul facteur qui influence la motivation des élèves. Les réponses se sont présentées dans le même axe que celles de la question précédente, puisque 43,8% des sondés

ont coché la case 7. Une seule personne a coché la case 10 et la plus petite case cochée a été la 6. Tous les enseignants pensent posséder un rôle majeur dans l'engagement des élèves en classe (bien que pour beaucoup d'entre eux, ce ne soit pas le seul). L'enseignante interrogée lors de l'entretien l'a confirmé et a précisé en expliquant que l'enseignant est le « ciment » de la classe. Selon elle, l'enseignant doit « transpirer » la motivation, afin d'emmener les élèves vers un engagement efficace.

Il est alors nécessaire d'analyser un autre versant de l'impact de l'enseignant sur l'engagement de ses élèves. Il me paraissait important de savoir si le rapport que l'enseignant entretient avec la discipline influe sur la manière dont il l'enseigne.

50% des enseignants sondés ont affirmé avoir un attrait particulier pour l'histoire-géographie. L'ensemble des sondés a répondu à 87,5% qu'il existe effectivement un rapport étroit entre l'attrait pour une discipline et la manière dont ils l'enseignent. Cela rejoint ce que j'ai évoqué dans mes recherches théoriques et a également été confirmé par l'enseignante interrogée. Selon elle, quand un enseignant aime une discipline en particulier, il va prendre plus de plaisir à en transmettre les savoirs, il va passer plus de temps à préparer ses supports et sera plus inventif quant aux modalités de travail.

Venons-en maintenant à la dernière partie de cette analyse, qui se veut davantage basée sur la pratique de classe. J'ai demandé aux enseignants interrogés quelles étaient leurs manières d'enseigner l'histoire-géographie. Comme j'ai pu le décrire précédemment, l'enseignante observée lors de ma visite utilisait des manuels scolaires pour faire des études de documents. Concernant les enseignants sondés, ils ont indiqué d'autres méthodes. Certains indiquent comme l'enseignante observée qu'ils travaillent sur des études de documents variés (des photographies, des cartes, des vidéos, des témoignages...). Parmi eux, quelques enseignants répartissent la charge de travail au sein de différents groupes et proposent ensuite aux élèves de faire de petits exposés pour présenter leurs travaux au reste de la classe, pour favoriser les interactions. D'autres méthodes sont également évoquées, comme les ceintures de connaissances. Tous les quinze jours, cet enseignant fait passer des petits tests à ses élèves (qu'il appelle des ceintures), et qui permettent aux élèves de passer au niveau supérieur s'ils réussissent le test. Ce même enseignant utilise le jeu comme outil de réappropriation des notions déjà vues. Une enseignante utilise un PowerPoint « dynamique » pour ses séances d'histoire-géographie, en utilisant le plus possible des ressources proches des élèves, qu'ils connaissent, comme les réseaux de transport de leur ville par exemple. Une seule enseignante a évoqué le

fait qu'elle fait étudier la géographie par des études de documents, et qu'elle raconte l'histoire. Elle affirme que depuis leur petite enfance, les élèves écoutent des histoires, et que le fait de raconter la discipline de manière vivante entraîne les élèves dans un engagement cognitif efficace.

J'ai ensuite voulu connaître le nombre d'années d'exercice des enseignants sondés et observer si cela avait une incidence sur la manière dont ils enseignaient la discipline. 18,8% des sondés enseignent depuis moins de 5 ans. Pour 50% des enseignants, le temps d'exercice va de 5 ans à 20 ans, et 31,3% des sondés enseignent depuis plus de 20 ans.

Ces résultats sont à mettre en lien avec une autre question. En effet, je voulais savoir si les enseignants interrogés avaient déjà essayé différentes méthodes d'enseignement pour motiver les élèves en classe. 81,3% des sondés ont affirmé avoir déjà essayé plusieurs méthodes. Intéressons-nous plutôt aux 18,8% qui n'ont jamais testé d'autres méthodes. Contrairement aux idées reçues, ce sont les enseignants qui enseignent depuis le plus longtemps qui affirment n'avoir essayé qu'une seule méthode de travail. Les enseignants qui pratiquent depuis moins de 5 ans ont tous affirmé avoir essayé plusieurs méthodes. Ces réponses peuvent être liées aux actions entreprises par les enseignants dans le cas où un élève ne souhaite pas entrer en activité, question également introduite dans le sondage. En analysant les résultats, j'ai remarqué que les enseignants ayant répondu qu'ils n'avaient jamais essayé d'autres méthodes opératoires de motivation ont à l'unanimité répondu que les élèves n'avaient pas le « choix » de s'engager ou non dans l'activité. Certains ont également utilisé le terme de « sanction » si l'élève ne voulait pas entrer en activité. En observant plus précisément les résultats aux autres questions, ces enseignants sont ceux qui ont répondu le plus souvent « non » aux questions sur les observables de classe. Il se pourrait donc qu'il y ait un lien fort entre l'attitude de l'enseignant, sa manière d'enseigner, les motivations qu'il cherche à développer et l'engagement final des élèves.

Les réponses des autres enseignants tendent à montrer des techniques plus subtiles pour engager les élèves. Certains ont parlé d'étayage ou de sollicitations plus actives, les rendre acteurs de leurs apprentissages. Beaucoup de réponses rejoignent l'idée d'expliquer aux élèves la finalité de l'exercice, l'intérêt du travail qu'ils ont à réaliser. Ce qui rejoint complètement ce qui a pu être expliqué dans la partie théorique de ce mémoire. En effet, il a été mentionné qu'un élève s'engagera plus facilement s'il donne une valeur, une dimension utile à la tâche qu'il doit accomplir.

En dehors de cela, j'ai cherché à connaître les méthodes qui marchent le mieux parmi toutes celles que les enseignants ont pu tester. Ceci avait pour but d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises au début de ce travail. Certains enseignants ont affirmé que la méthode qu'ils utilisent actuellement est celle qui marche le mieux au niveau des élèves. Un grand nombre utilise donc le jeu, la pédagogie de projet, les travaux de groupe, les tâches ludiques qui donnent du sens aux activités, ou encore les activités qui font le lien entre le passé et le présent. L'enseignante interrogée lors de l'entretien a confié fonctionner avec des exposés de groupe. Elle demande chaque semaine à des groupes de travail prédéfinis de choisir un thème sur lequel ils vont devoir travailler. A la fin de la semaine, les élèves de chaque groupe passent devant la classe pour présenter leurs travaux. Les enseignants ont tous été unanimes : l'histoire et la géographie ne s'enseignent pas du tout de la même manière. Pour l'histoire, ils ont évoqué les vidéos, les documentaires, les reportages, les traces du passé, etc. Pour la géographie, ils ont davantage évoqué des études de documents, de plans, de photographie et de terrains.

Les élèves étant les principaux acteurs dans la démarche éducative à l'école, il semblait donc judicieux de leur demander ce qu'ils aiment en histoire-géographie et de quelles manières ils aimeraient qu'elle leur soit enseignée. Pour 33,3% des élèves interrogés, les Guerres Mondiales sont la partie du programme d'histoire qui les intéresse le plus. Étant donné que cette partie de l'histoire n'est abordée qu'en CM2, je remarque qu'un panel plus large d'élève en classe de CM2 ont répondu au questionnaire. Nous trouvons ensuite la Préhistoire et la Révolution, et en fin de classement, le Moyen-Âge et la période gauloise. Pour la partie géographie, « découvrir de nouvelles manières de communiquer » a recueilli 48% des votes, suivi de la découverte des lieux où l'on peut habiter, pour finir par l'étude de photographies. Les domaines qui intéressent le moins les élèves sont ceux qui ne sont pas enseignés de manières assez attractives.

Concernant toutes les méthodes d'analyse de données (observation, questionnaires et entretiens) la dernière question a été la même. Pour les élèves, nous avons cherché à savoir ce qu'il faudrait mettre en place pour qu'ils apprécient davantage l'histoire-géographie à l'école. Pour les enseignants, je leur ai demandé ce qu'ils aimeraient mettre en place s'ils avaient matériels et ressources illimités pour faire aimer davantage l'histoire-géographie ou pour améliorer leur enseignement. Après analyse, je m'aperçois que les réponses des élèves et des enseignants se recourent. Un certain nombre évoque les voyages, les sorties pédagogiques et les classes transplantées. Pour l'enseignante interrogée, les sorties pédagogiques sont une excellente chose pour les élèves, car ça leur permet de « se mettre dans le bain », se plonger dans l'époque étudiée. Selon elle, les élèves veulent et ont besoin de « vivre » ce qu'il se passait

autrefois. Se déplacer vers l'histoire permet aux élèves d'en comprendre davantage de versants de manière concrète. Les visites concernant la géographie peuvent également être bénéfique pour être sensibilisé à l'environnement pour comprendre les enjeux actuels et futurs. En ce qui concerne les autres idées, nous trouvons les projets à l'année, pour embarquer les élèves dans un univers qu'ils vont avoir le temps d'imprégner, les jeux, etc. Une enseignante a évoqué la possibilité de faire venir des passionnés qui, selon elle, racontent l'histoire bien mieux qu'un enseignant. Les élèves eux, souhaitent davantage faire des travaux de groupe (si possible avec leurs camarades). Certains émettent le souhait de traiter de sujets autres que celui de l'histoire française, et d'autres pensent que, pour apprendre mieux l'histoire, ils pourraient faire des mises en scène théâtrales.

VI. Conclusion

Ce mémoire de recherche s'est intéressé aux différentes formes de motivations qu'il est possible de développer dans l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école primaire au cycle 3, à savoir les motivations intrinsèques et extrinsèques. J'ai détaillé, dans la phase théorique, les caractéristiques et enjeux de chacun de ces deux types de motivation. La problématique se tournait vers les moyens possibles pour développer ses deux formes de motivation en classe dans l'apprentissage de l'histoire-géographie. J'ai ensuite établi des hypothèses pour répondre à celle-ci, qui étaient les suivantes : le contexte extra-scolaire, la manière d'enseigner la discipline ainsi que le modèle pédagogique influencent les motivations des élèves en classe dans l'apprentissage de l'histoire-géographie.

Au regard des analyses et des recherches que j'ai menées, nous pouvons affirmer qu'il existe effectivement un lien entre toutes ses conditions et les motivations en classe.

Les recherches entreprises ayant été de plusieurs natures (observations, questionnaires et entretiens), les informations recueillies n'en ont été que plus fructueuses. Elles nous ont en effet permis de confirmer l'hypothèse de l'importance de l'environnement extra-scolaire pour l'enfant. Les enseignants sondés ainsi que l'enseignante et l'enfant interrogés ont évoqué le fait qu'un élève ne peut pas se sentir pleinement épanoui à l'école si son environnement extra-scolaire n'est pas rassurant et encourageant.

Des observables étaient présentés aux enseignants dans le questionnaire qui leur a été mis à disposition. Dans ces questionnaires, ils avaient la possibilité de renseigner des actions qu'ils pouvaient observer chez leurs élèves lors de séances en histoire-géographie ainsi que les méthodes et outils qu'ils utilisaient pour enseigner la discipline. Il a alors été observé que ce sont les enseignants qui avaient les pédagogies les plus transmissives qui complétaient le plus d'observables de manière négative (les élèves ne posent pas de questions, ne s'impliquent pas, etc.). Ces enseignants faisaient références à une motivation plutôt extrinsèque, basée sur les sanctions s'ils ne voulaient pas entrer en activité par exemple. Les enseignants, au contraire, qui décrivaient une manière d'enseigner plutôt constructiviste ou socioconstructiviste étaient beaucoup plus encourageants dans les observables de classe. Nous pouvons donc conclure d'un modèle pédagogique qui implique davantage les élèves permettant à ces derniers de s'engager plus facilement dans l'apprentissage de l'histoire et de développer une motivation davantage intrinsèque. Nous avons vu dans nos recherches théoriques, que les travaux de Rolland VIAU notamment détaillent des conditions particulières pour réussir à développer les motivations des élèves, et c'est ce que nous avons pu observer tout au long de notre analyse de données. Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse selon laquelle des conditions précises incluses à un modèle pédagogique particulier sont nécessaires pour motiver des élèves en classe. C'est donc là-dessus que l'enseignant a un rôle fondamental.

L'hypothèse selon laquelle il n'existe pas une solution unique pour motiver un élève en classe est également vérifiée par nos recherches. En effet, après les entretiens et l'analyse des questionnaires de recherche, j'ai pu observer qu'à l'unanimité, les enseignants ne considèrent pas le bon vouloir de l'enfant comme seul facteur de motivation. Ils évoquent le fait de créer une bulle, un environnement bien spécifique autour de l'enfant qui permettra à l'enfant, une fois que tous ses besoins vitaux sont satisfaits, de se sentir en sécurité physique et affective pour lui permettre de se lancer dans un apprentissage.

La dernière hypothèse consistant à penser que l'histoire-géographie est une discipline qui n'intéresse pas les jeunes, et notamment les garçons s'est révélée majoritairement fautive. En effet, il a été vérifié par le biais de questionnaires remis aux élèves de cycle 3 que l'histoire-géographie n'est pas la discipline qu'ils affectionnent le plus, néanmoins, les justifications nous laissent penser qu'un changement est possible. De fait, aucun élève n'a mentionné le fait qu'il n'aimait pas les savoirs qui doivent être enseignés. Ils ont fait part du fait qu'il trouve la discipline ennuyeuse. Ces opinions viennent éventuellement du fait que la discipline est enseignée de manière ennuyeuse. Il suffirait alors de modifier et d'améliorer cet enseignement

pour le rendre plus vivant, rendre les élèves plus actifs et leur donner envie d'en apprendre davantage. Concernant l'hypothèse selon laquelle les garçons seraient encore plus concernés par cet ennui, elle est bien évidemment invalidée mais peut tenir sa source d'un fait plutôt réel. En effet, il a été prouvé que les garçons sont plus attirés par l'aspect compétitif, ils veulent montrer leurs compétences, tandis que les filles sont plus dans une dynamique d'apprentissage et de compréhension. L'histoire-géographie est une discipline qui, la plupart du temps, n'est pas enseignée de manière à ce que les élèves puissent montrer leurs savoirs. Voilà pourquoi il est dit que la discipline intéresse moins les garçons. En réalité, les garçons sont tous autant intéressés mais peuvent moins s'y épanouir.

Rendre les élèves acteurs de leur apprentissage favorise l'implication de chacun d'entre eux.

VII. Discussion

Apports

Ce travail de recherche a permis de faire évoluer mon questionnement sur la motivation en classe, qui est un sujet primordial à traiter tout au long de la carrière d'un enseignant. Lors de mes recherches théoriques, j'ai trouvé énormément de travaux concernant la motivation scolaire, mais très peu concernant l'histoire-géographie. Ce travail paraît donc rassembler les idées d'amélioration mettant en jeu les deux grands thèmes que sont la motivation et l'enseignement de l'histoire-géographie en classe.

Une partie de cette étude a nécessité la prise de parole des élèves. En effet, j'ai trouvé peu de travaux de recherche sur la motivation à l'école primaire où l'on permettait aux élèves de s'exprimer à ce sujet. Les élèves étant les principaux acteurs de leurs apprentissages, il me semblait nécessaire qu'on puisse avoir leur avis sur ce vaste sujet.

Les différentes méthodologies de recherche (entretiens, observation et questionnaires) m'ont permis de recueillir des données variées, et de pouvoir ensuite mettre en relation les résultats obtenus grâce aux réponses des enseignants et des élèves.

Le panel d'enseignants ayant répondu aux questionnaires étaient suffisamment larges pour obtenir des résultats exploitables. En effet, le nombre d'années d'exercice des enseignants allaient de moins de 5 ans à plus de 20 ans. En dehors de ce travail de recherche, il m'a été très bénéfique d'en apprendre davantage sur les méthodes motivationnelles qu'utilisent les enseignants selon leur ancienneté dans l'exercice du métier.

Pour finir, les résultats obtenus à la fin de ce travail de recherche sont pour la quasi-totalité liés à ce que j'avais pu découvrir et faire ressortir des lectures théoriques. Étant donné que les hypothèses qui ont été faites se sont majoritairement révélées positives, nous pouvons donc conclure que les travaux théoriques étudiés sont en accord avec la réalité du terrain.

Limites

Concernant les limites que j'ai pu rencontrer dans ce travail de recherche, nous pouvons tout d'abord citer le nombre limité de ressources théoriques traitant de la motivation en histoire-géographie (que ce soit au niveau primaire ou secondaire). J'ai donc effectué ce travail en mettant en lien les données recueillies sur la motivation et sur l'enseignement de l'histoire-géographie à l'école.

L'échantillon de personnes ayant répondu aux questionnaires a pu être biaisé par le nombre de résultats. En effet, le nombre de réponses obtenues ont suffi à effectuer une analyse quantitative.

Néanmoins, les résultats d'enquête auraient pu être encore plus précis avec davantage de résultats.

Lors de la rédaction de mon questionnaire de recherche pour les enseignants, j'ai rendu des questions obligatoires, et j'ai laissé certaines questions facultatives, notamment celles qui nécessitaient de la rédaction. Ces questions, que je connais lassantes, ont occasionné moins de réponses que les questions à choix multiples. Il aurait été judicieux de rendre toutes les questions obligatoires.

Un questionnaire pour les élèves avait également été mis à disposition. Il était proposé aux enseignants de distribuer ces questionnaires en classe pour donner la possibilité aux élèves d'y répondre. Cependant, l'échantillon obtenu ne reflète pas la réalité puisque, de fait, ce sont les enseignants qui ont pu choisir si leurs élèves allaient avoir accès au questionnaire ou non. Il aurait été possible de diffuser le questionnaire pour les élèves en passant par d'autres biais que les enseignants. Il aurait pu, par le biais des réseaux sociaux, être diffusé tout simplement à des parents d'élèves de cycle 3.

VIII. Bibliographie

Sources principales :

AUBERT Jean Luc, Comment motiver son enfant à l'école : lui (re)donner envie d'avoir envie, Odile Jacob, 2021

DAMBREVILLE Gaëtan, Comment des démarches pédagogiques variées vont-elles permettre de motiver des élèves de quatrième SEGPA en difficulté en Histoire et d'acquérir des compétences spécifiques du socle afin de les préparer au DNB professionnel ? 2019, Écrits Professionnels CAPPEI.

DUCLOS Germain, La motivation à l'école, un passeport pour l'avenir, 2010, Montréal, Éditions du CHU Sainte-Justine, 170 p., collection du CHU Sainte-Justine pour les parents.

Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation

SINOIR Justine, La motivation en contexte scolaire, 2017, DUMAS

Sources secondaires :

BRUNSWIC Etienne, Réussir l'école, réussir à l'école : stratégies de réussite à l'école fondamentale, 1994, Unesco. La bibliothèque de l'enseignant.

CHOUINARD Roch, La motivation à apprendre... et si nos pratiques y étaient pour quelque chose ? Conférence prononcée le 25 août 2004

FALAIZE Benoît, Enseigner l'histoire à l'école : donner goût et interroger le passé pour faire sens aujourd'hui, 2015, Retz. L

FERNANDEZ Isabel, PETIT Laetitia, La pulsion épistémophilique : la place du savoir dans le transfert. Freud, Klein et Lacan, Topique 2014/2, pages 63 à 77

DE GRANDMONT Nicole, La pédagogie du jeu : jouer pour apprendre, 1997, De Boeck Université, Paris-Bruxelles

HOUSSAYE, J. « La motivation », in HOUSSAYE, J. (s.d., 2013), La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui.

LEDUC Diane, KOZANITIS Anastassis, LEPAGE Isabelle, L'engagement cognitif en contexte postsecondaire : traduction, adaptation et validation d'une échelle de mesure, 2018, Faculty of Education, McGill University

LEGENDRE Ronald, Dictionnaire Actuel de l'Éducation, 1988

LOUCHE Claude, BARTOLOTTI Cindy, PAPET Jacqueline, Motivation intrinsèque et présentation de soi à différentes instances dans une organisation, dans Bulletin de psychologie, 2006/4 (N°484)

MARTINEAU Robert, Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école : traité de didactique, 2010, Presses de l'Université du Québec

PERRENOUD, P. Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? Université de Genève, 2002

REY Bernard et STASZEWSKI Michel, Enseigner l'histoire aux adolescents : démarches socio-constructivistes, de Boeck, 2012

VIAU Rolland, La motivation dans l'apprentissage du français, 1999, St-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique

VIAU Rolland, Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, 2000, Correspondance

VIAU Rolland, La motivation en contexte scolaire, 2009, De Boeck.

IX. Sitographie

<https://dane.web.ac-grenoble.fr/article/motivation-et-engagement-de-leleve>

ESCRIVA-BOULLEY G., TESSIER D., SARRAZIN P., L'engagement de l'élève en EPS, la motivation autodéterminée : https://cardie.web.ac-grenoble.fr/sites/default/files/media-fichiers/2018-09/Escriva-boulley_Tessier_%26_Sarrazin-2018Engagement%20et%20motivation.pdf

MEIRIEU P., Vidéo intitulée : Comment développer la motivation scolaire ? 27 mars 2014

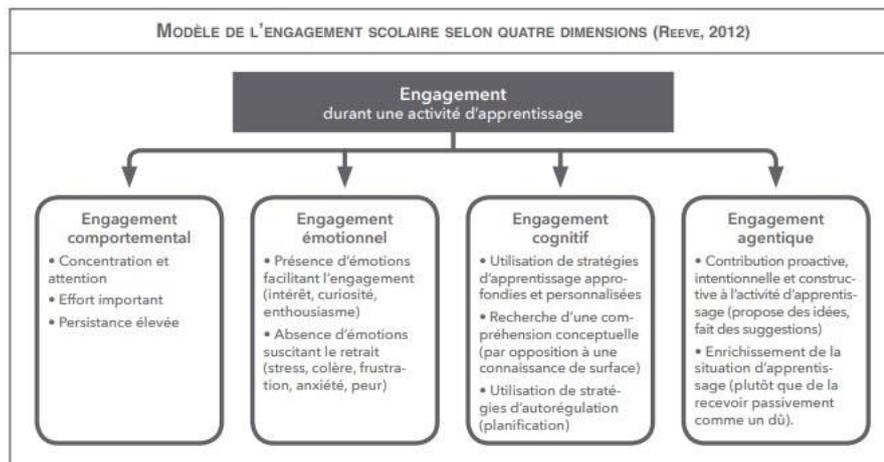
SENECAL I., La motivation en milieu scolaire : http://innovation.sainteanne.ca/wp-content/uploads/2018/02/SA_MotivationIS.pdf

ANNEXES

X. Annexes

A. Annexes cadre théorique

Annexe 1 : Modèle de l'engagement scolaire selon quatre dimensions (Reeve, 2012)

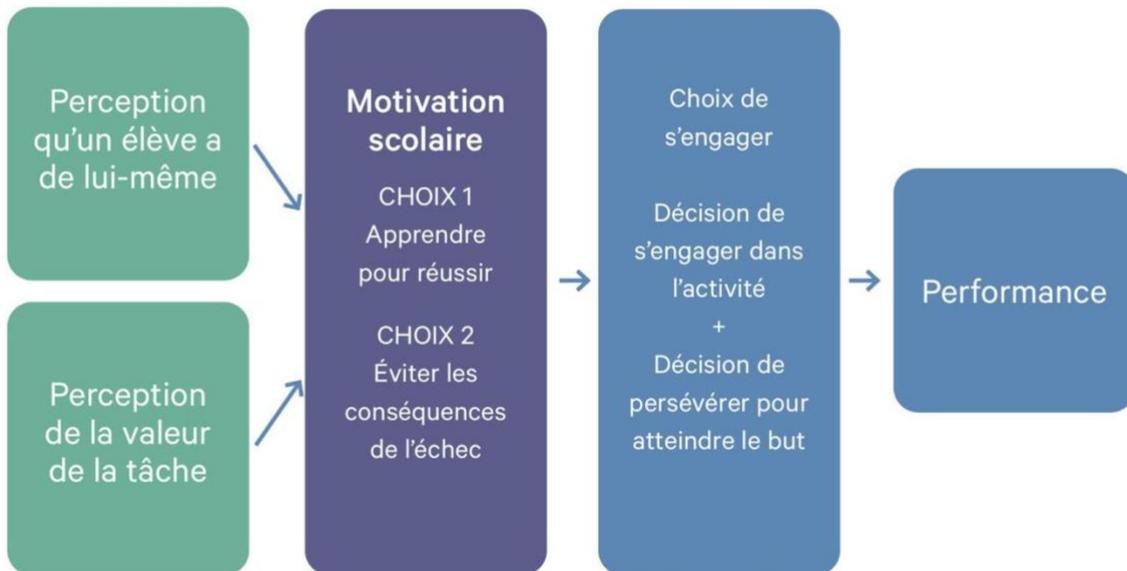


Source : site officiel de l'académie de Grenoble

Annexe 2 : Équation de la motivation (VIAU, CHOUINARD)

1. ÉQUATION DE LA MOTIVATION

Selon Rolland Viau (2) et Roch Chouinard (10):

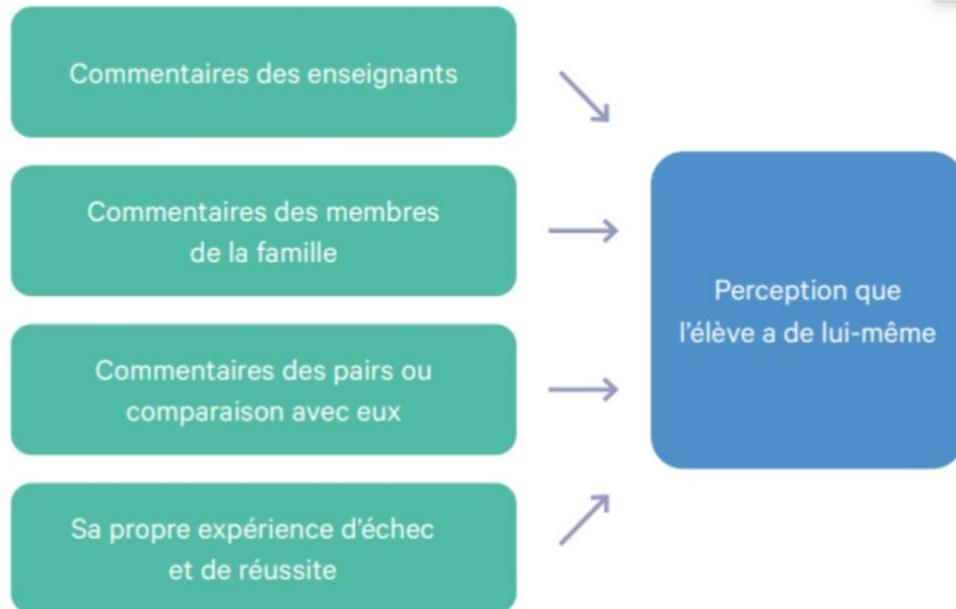


La motivation ne tient qu'à deux fils: la perception que l'élève a de lui-même et la perception qu'il a de la tâche qu'on lui propose.

Source : Site officiel de l'Académie de Grenoble

Annexe 3 : Perception que l'enfant a de lui-même

PERCEPTION DE LUI-MÊME



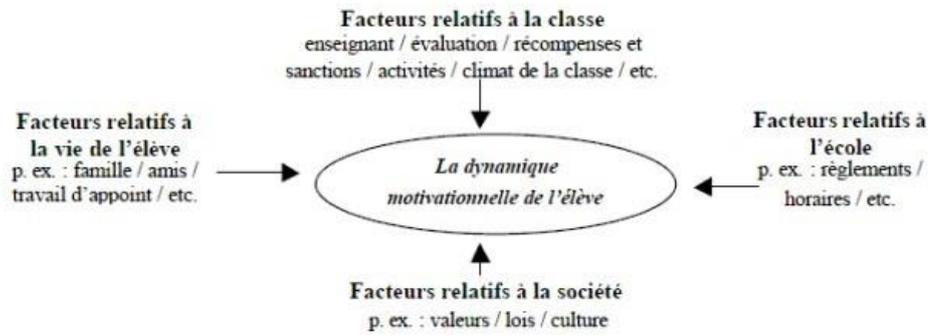
Source : La motivation en contexte scolaire, I. Sénécal

Annexe 4 : Le processus de démarche d'apprentissage

Processus de démarche d'apprentissage				
Attitudes	+	Stratégies	=	Résultat
Attention, Motivation, Autonomie, Responsabilité		Moyens ou façons de faire		Succès ou échec dans l'atteinte de l'objectif

Source : DUCLOS, la motivation à l'école, un passeport pour l'avenir, 2010

Annexe 5 : La dynamique motivationnelle de l'élève selon VIAU



Source : SINOIR, 2017, p.8

Annexe 6 : comportements de l'enseignant soutenant ou menaçant les besoins psychologiques des élèves

COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT SOUTENANT OU MENAÇANT LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES DES ÉLÈVES (SARRAZIN ET AL., 2011)		
	Comportements susceptibles de soutenir...	Comportements susceptibles de menacer...
... le besoin d'autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • Donner aux élèves la possibilité d'exprimer leur point de vue sur une situation d'apprentissage (par exemple quelle solution envisager pour résoudre le problème posé ?) • Fournir des explications (par exemple expliquer l'intérêt d'une situation d'apprentissage, d'une APSA) • Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs (par exemple faire preuve d'empathie en reconnaissant qu'une situation peut être difficile ou frustrante) • Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt (par exemple laisser les élèves choisir parmi les situations d'apprentissage et les niveaux de difficulté proposés, leur demander ce qu'ils ont aimé ou non dans une séance) • Utiliser un langage informationnel et flexible (par exemple utiliser le conditionnel : « tu pourrais essayer le virage culbute pour aller plus vite ») 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des stratégies de contrôle (par exemple employer des directives, promettre des récompenses, menacer de punitions) • Utiliser un langage induisant la pression ou la culpabilité (par exemple : « fais le virage culbute, tu es le seul à ne pas le faire ») • Décider de manière autoritaire (par exemple proposer des situations d'apprentissage sans donner d'explications sur leur fonction ou leur utilité)
... le besoin de compétence	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer des buts et des contenus clairs (par exemple donner des buts formulés de manière quantitative : « courir 12 minutes à 12 km/h ») • Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter • Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser • Délivrer des feedbacks positifs (par exemple souligner les aspects positifs de toute tentative : « c'est bien, tu as essayé ») 	<ul style="list-style-type: none"> • Communiquer des buts vagues (par exemple : « faites de votre mieux ») • Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun • S'abstenir de donner des conseils pour progresser • Délivrer des feedbacks négatifs et/ou inconsistants (par exemple la même performance ou attitude donne lieu à des jugements très différents de la part du professeur, selon le moment)
... le besoin de proximité sociale	<ul style="list-style-type: none"> • Dispenser de l'attention, investir du temps et de l'énergie dans les interactions (par exemple prendre le temps de discuter avec les élèves, montrer qu'on croit en leur potentiel de développement) • Exprimer de l'affection, de la compréhension, faire preuve de respect (par exemple appeler les élèves par leur prénom, les réconforter en cas de contre-performance, etc.) • Utiliser l'humour et favoriser la convivialité 	<ul style="list-style-type: none"> • Être indifférent aux problèmes des élèves • Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité (par exemple réprimander sans l'écouter un élève qui vient se plaindre des autres élèves qui l'empêchent de travailler)

Source : Site officiel de l'Académie de Grenoble

Annexe 7 : Schéma récapitulatif de l'action de la motivation sur la mémoire.

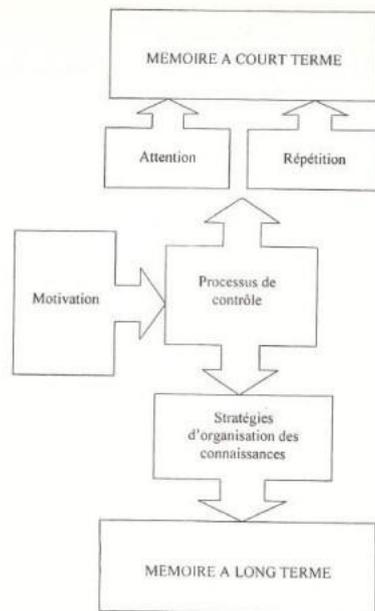


Figure 35. Schéma récapitulatif de l'action de la motivation sur la mémoire.

Source : DAMBREVILLE Gaëtan, Comment des démarches pédagogiques variées vont-elles permettre de motiver des élèves de quatrième SEGPA en difficulté en Histoire et d'acquérir des compétences spécifiques du socle afin de les préparer au DNB professionnel ? 2019, Écrits Professionnels CAPPEI.

B. Annexes cadre méthodologique**Annexe 8** : Tableau des résultats de l'observation faite en classe

	OUI	NON
L'environnement de classe semble convenir aux élèves.	X	
La disposition de classe semble convenir aux élèves.		X
L'objectif de l'activité est explicité clairement aux élèves.		X
Les consignes sont explicitées clairement aux élèves.	X	
L'activité représente un défi pour les élèves. (ni trop dure ni trop facile)		X
L'activité exige un engagement cognitif des élèves.		X
L'élève a la possibilité de faire des choix.		X
L'activité demande une collaboration entre pairs.	X	
L'activité paraît signifiante aux yeux des élèves.		X
Les élèves semblent prendre plaisir durant l'activité.		X
Les élèves s'engagent facilement dans l'activité proposée.	X	
Les élèves posent des questions.	X	
Les élèves bavardent.	X	
Les élèves ont la possibilité de partager leurs ressentis.	X	
Les élèves prennent des initiatives de travail.		X
Les élèves persévèrent dans l'activité	X	
L'enseignante encourage les élèves dans l'activité.	X	
Les élèves remarquent clairement l'attitude motivante de l'enseignante.		X
L'enseignante donne une dimension positive à l'erreur.	X	
Indices pouvant prouver une certaine forme de motivation :		
<ul style="list-style-type: none"> - demandent des explications sur les personnages étudiés (veulent connaître leur vie) - font des remarques sur le cours entre eux - font des blagues sur le sujet de la séance - disent ce qu'ils pensent de la "vie d'avant" (leurs mots) - disent qu'ils voulaient vivre à cette époque 		

Annexe 9 : Trame du questionnaire diffusé aux enseignants

Profils enseignants :

1. Dans quel niveau de classe enseignez-vous ?
 - CE2 – CM1
 - CM1
 - CM1 – CM2
 - CM2

2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
 - Moins de 5 ans
 - Entre 5 et 10 ans
 - Entre 10 et 20 ans
 - Plus de 20 ans

On cherche dans ce questionnaire à comprendre l'engagement et les motivations des élèves dans les activités scolaires.

3. Quelle serait votre définition de la motivation ?

On distingue deux formes de motivations :

- La motivation intrinsèque est celle d'un individu qui s'engage dans une activité par lui-même, sans motivation extérieure.
- La motivation extrinsèque est celle d'un individu qui a besoin de stimuli extérieurs pour entrer en activité.

Profils élèves :

4. Pensez-vous que des élèves de CM1 - CM2 sont assez "matures/grands" pour se motiver par eux-mêmes en classe ?
 - Oui (pour la majorité des cas)
 - Non (pour la majorité des cas)

Les observables

5. La majorité des élèves s'engagent facilement dans l'activité proposée.
 - Oui
 - Non

6. La majorité des élèves posent beaucoup de questions.
 - Oui
 - Non, ils ne posent peu voire pas de question

7. La majorité des élèves se mettent rapidement au travail
 - Oui
 - Non, ils traînent toujours à commencer

8. La majorité des élèves s'impliquent activement dans l'activité
 - Oui, la plupart du temps
 - Non, ils se déconcentrent souvent et sont passifs
9. La majorité des élèves répondent volontiers aux questions de l'enseignant(e).
 - Oui
 - Non
10. Beaucoup d'élèves bavardent (d'autres sujets)
 - Oui, souvent
 - Non ou très rarement
11. La majorité des élèves échangent entre eux sur l'activité
 - Oui
 - Non
12. La majorité des élèves posent des questions qui vont plus loin que le cours (sont curieux)
 - Oui
 - Non
13. La majorité des élèves posent des questions sur l'activité en dehors de celle-ci.
 - Oui
 - Non
14. La majorité des élèves partagent leurs ressentis, leurs expériences avec la classe lors de l'activité
 - Oui
 - Non
15. La majorité des élèves demandent de l'aide s'ils n'y arrivent pas.
 - Oui
 - Non, la plupart du temps ils attendent que ça se passe
16. La majorité des élèves échangent sur l'activité durant les phases de travail en groupe
 - Oui
 - Non
17. La majorité des élèves prennent des initiatives de travail
 - Oui
 - Non
18. La majorité des élèves persévèrent dans l'accomplissement de l'activité
 - Oui
 - Non

Rôle de l'enseignant et facteurs externes à la classe

19. Pensez-vous que le développement de la motivation scolaire se joue exclusivement en classe ?
 - Oui
 - Non

20. Quelle est l'importance de l'enseignant dans la dynamique motivationnelle de l'élève ? Cocher une case de 1 à 10 sachant que :
- 1 : pas du tout important
10 : très important, primordial
21. Au sein de l'école, qu'est ce qui peut influencer l'engagement qu'un élève aura pendant les activités ?
22. L'environnement extra-scolaire a-t-il, selon vous, un impact notable sur les motivations en classe ?
- Oui
 - Non
23. Pourriez-vous expliquer pourquoi ?
24. Avez-vous essayé plusieurs méthodes pour favoriser la motivation des élèves en classe ?
- Oui
 - Non
25. Si oui, laquelle a le mieux fonctionné ?
26. Que faites-vous face à des élèves qui ne veulent pas entrer en activité ?
27. Selon vous, quels seraient les critères primordiaux qui motiveraient un élève à entrer en activité ?

L'histoire-géographie en classe :

28. Pensez-vous que l'histoire-géographie est une discipline qui intéresse les jeunes ?
- Oui
 - Non
29. Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?
30. Selon vous, que faudrait-il faire pour rendre l'histoire-géographie plus attrayante ?
31. Avez-vous un attrait particulier pour l'histoire géographique ?
- Oui
 - Non, pas spécialement

32. Pensez-vous que le rapport que vous entretenez avec la discipline influence votre façon de l'enseigner ?

- Oui
- Non

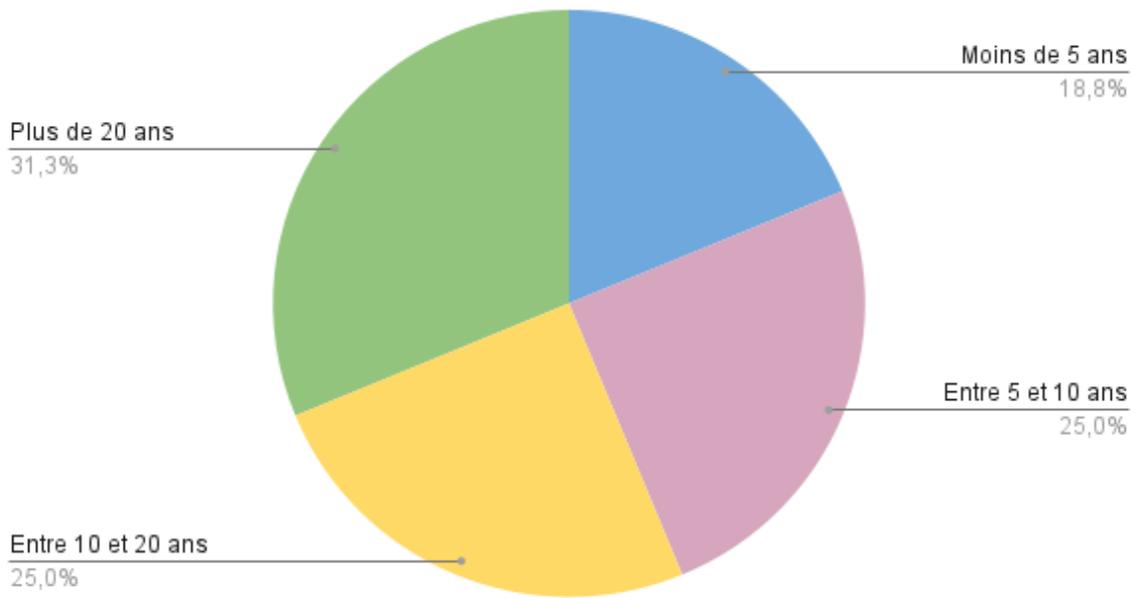
33. Comment enseignez-vous l'histoire-géographie ? Quels supports / ressources utilisez-vous ?

34. Si vous aviez matériels, moyens et ressources illimités, qu'aimeriez-vous mettre en place pour faire aimer davantage l'histoire-géographie ou pour améliorer votre enseignement ?

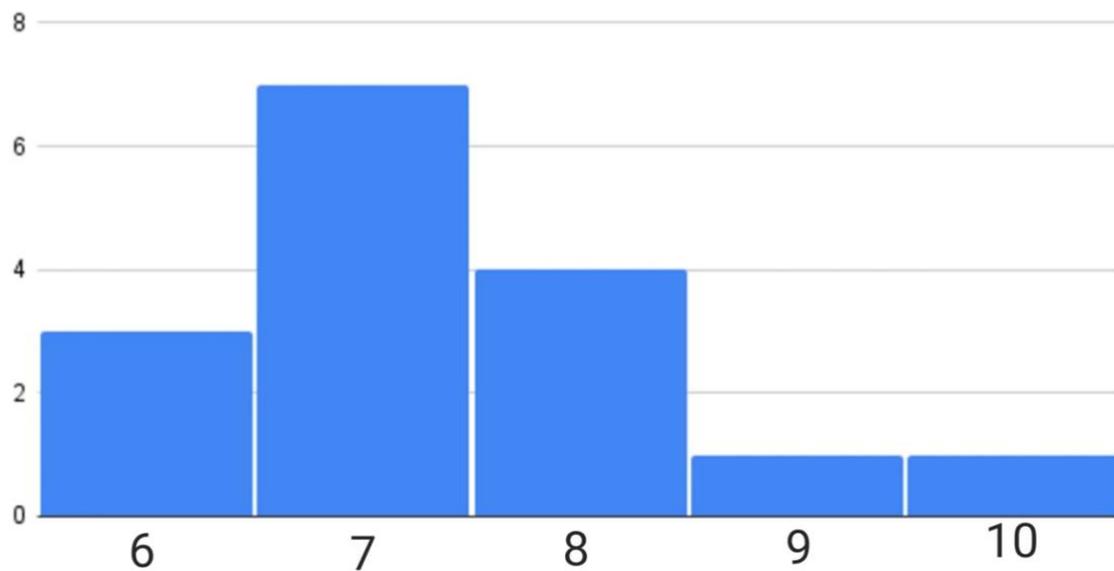
Annexe 10 : Résultats de la recherche quantitative chez les enseignants. (Reprise des questions posées)

	Oui	Non
Les observables		
La majorité des élèves s'engagent facilement dans l'activité proposée.	73,3%	26,7%
Pensez-vous que des élèves de CM1/CM2 sont assez suffisamment matures / grands pour se motiver par eux-mêmes.	33,3%	66,7%
La majorité des élèves posent beaucoup de questions.	73,3%	26,7%
La majorité des élèves se mettent rapidement au travail.	64,3%	35,7%
La majorité des élèves s'impliquent dans l'activité.	75%	25%
La majorité des élèves répondent volontiers aux questions de l'enseignant(e).	81,3%	18,8%
Beaucoup d'élèves bavardent.	33,3	66,7
La majorité des élèves échangent entre eux sur l'activité.	62,5%	37,5%
La majorité des élèves posent des questions qui vont plus loin que le cours.	53,8	46,2
La majorité des élèves posent des questions sur l'activité en dehors de celle-ci.	42,9	57,1
La majorité des élèves partagent leurs ressentis, leurs expériences avec la classe lors de l'activité.	73,3%	26,7%
La majorité des élèves demandent de l'aide s'ils n'y arrivent pas.	87,5%	12,5%
La majorité des élèves échangent sur l'activité durant les phases de travail en groupe.	78,6%	21,4%
La majorité des élèves prennent des initiatives de travail.	18,8%	81,3%
La majorité des élèves persévèrent dans l'accomplissement de l'activité.	57,1%	42,9%
Rôle de l'enseignant et facteurs externes à la classe		
L'environnement extra-scolaire a-t-il, selon vous, un impact notable sur les motivations scolaires ?	93,3%	6,7%
Avez-vous déjà essayé plusieurs méthodes pour motiver les élèves ?	81,3%	18,8%
Pensez-vous que l'histoire-géographie est une discipline qui intéresse les jeunes ?	50%	50%
Avez-vous un attrait particulier pour la discipline ?	50%	50%
Pensez-vous que le rapport que vous entretenez avec la discipline influence la manière dont vous l'enseignez ?	87,5%	12,5%

Depuis combien de temps enseignez-vous ?



Quelle est, selon vous, l'importance de l'enseignant dans la dynamique motivationnelle de l'élève?



Annexe 11 : Trame de questionnaire diffusé aux élèves

1. Tu es....
 - Une fille
 - Un garçon

2. Tu es en...
 - CM1
 - CM2

3. Parmi ces matières, laquelle aimes-tu le plus ?
 - Les sciences
 - Les arts
 - L’histoire-géographie

4. Pourquoi ?

5. Parmi ces matières, laquelle aimes-tu le moins ?
 - Les sciences
 - Les arts
 - L’histoire-géographie

6. Pourquoi ?

7. A l’école, quand tu aimes une matière, c’est parce que...
 - Tu es fort dans cette matière
 - Tu aimes ce que tu apprends
 - Tu te poses plein de questions

8. Est-ce que les leçons d’histoire-géographie à l’école t’intéressent ?
 - Oui, beaucoup
 - Oui, un peu
 - Non, pas trop
 - Non, pas du tout

9. Est-ce que tu trouves que l’histoire-géographie est une matière difficile à l’école

- Oui c'est difficile
- Un petit peu
- Non c'est facile

10. Est-ce que tu penses que tu fais de ton mieux en histoire-géographie à l'école ?

- Oui
- Non

11. Est-ce que tu penses que ce que tu apprends en histoire-géographie va te servir dans ta vie d'adulte ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

12. Qu'est-ce que tu préfères en histoire ?

- La Préhistoire
- Les gaulois
- Le Moyen-Âge
- Le temps des rois
- La Révolution
- Les guerres Mondiales du XX^{ème} siècle

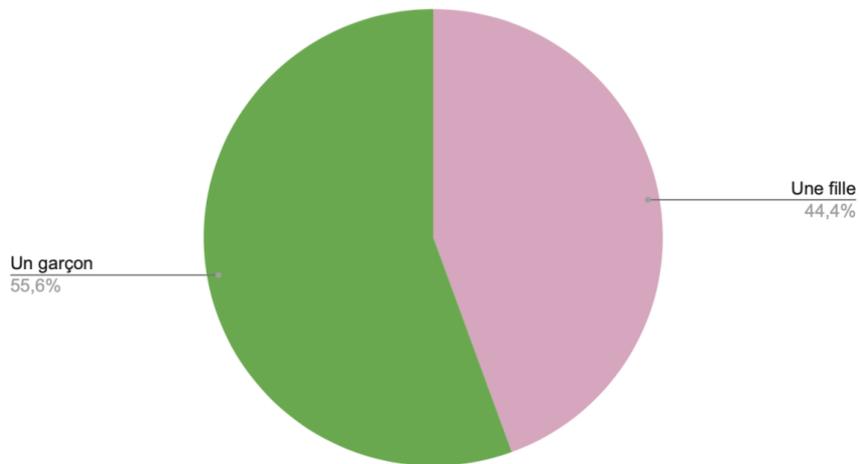
13. Qu'est-ce que tu préfères en géographie ?

- Étudier des photos de paysages
- Découvrir des lieux où on peut habiter
- Découvrir de nouvelles manières de communiquer

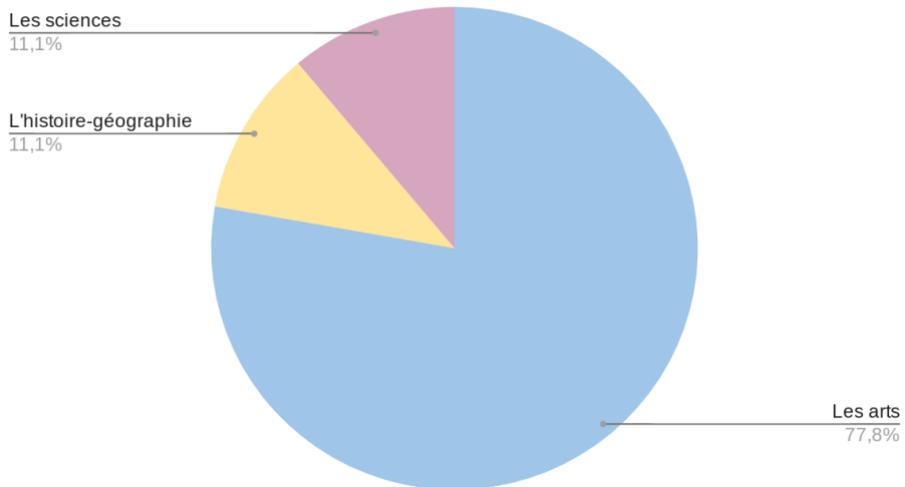
14. Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que tu aimes mieux l'histoire-géographie ?
Tu peux donner toutes tes idées.

Annexe 12 : Résultats de la recherche quantitative chez les élèves. (Reprise des questions posées)

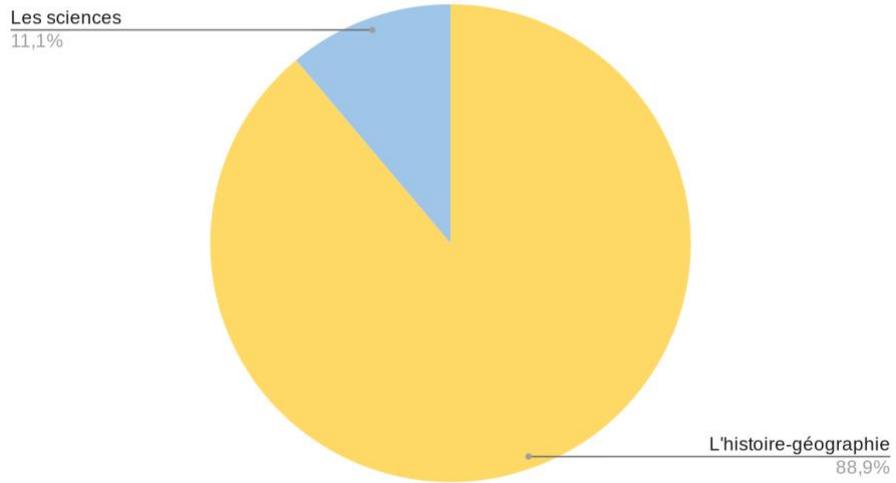
Tu es ...



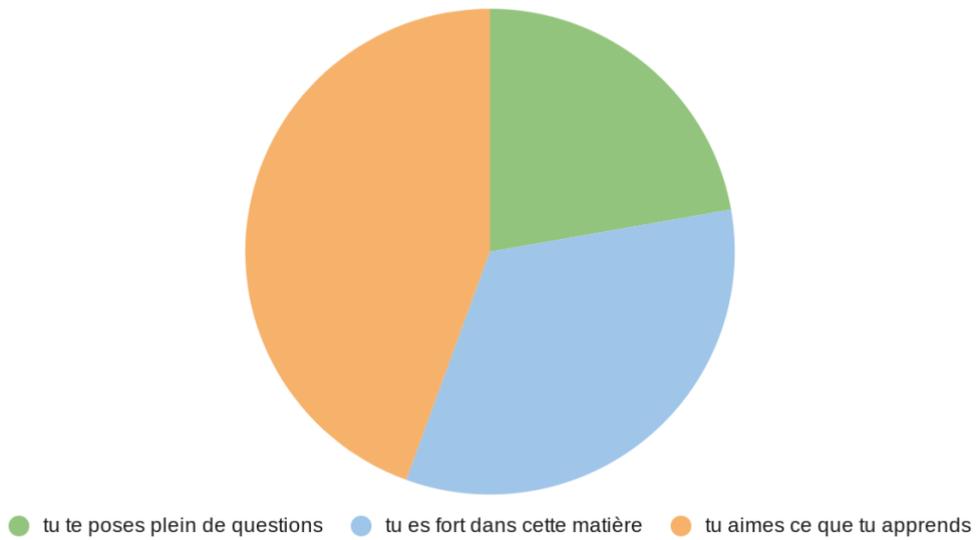
Parmi ces matières, laquelle aimes-tu le plus ?



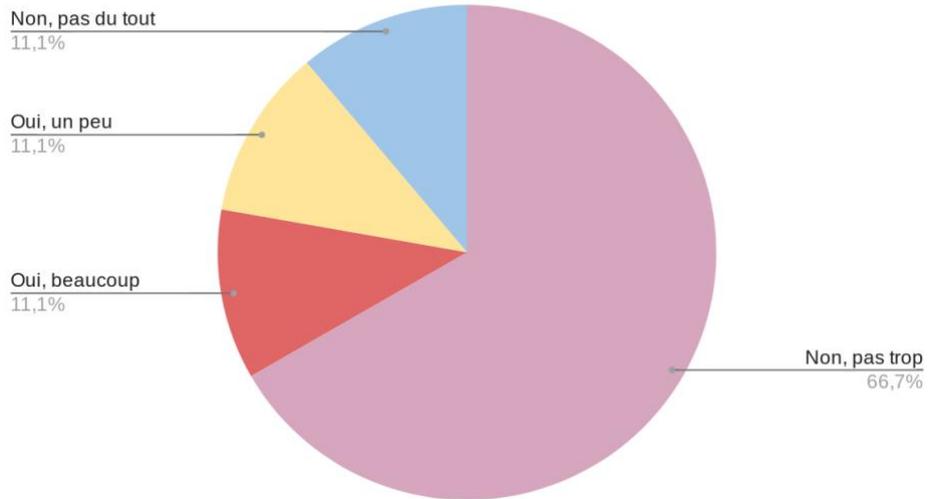
Parmi ces matières, laquelle aimes-tu le moins ?



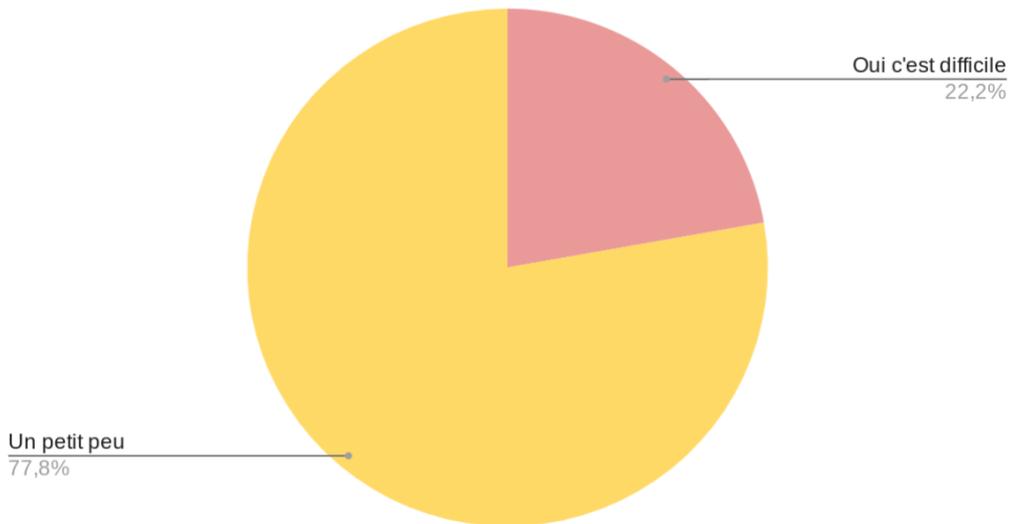
A l'école, quand tu aimes une matière, c'est parce que ...



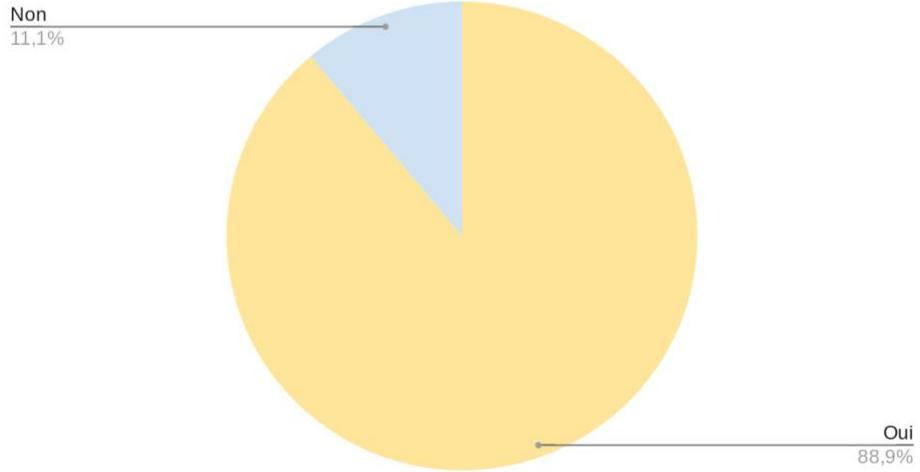
Est-ce que les leçons d'histoire-géographie à l'école t'intéressent ?



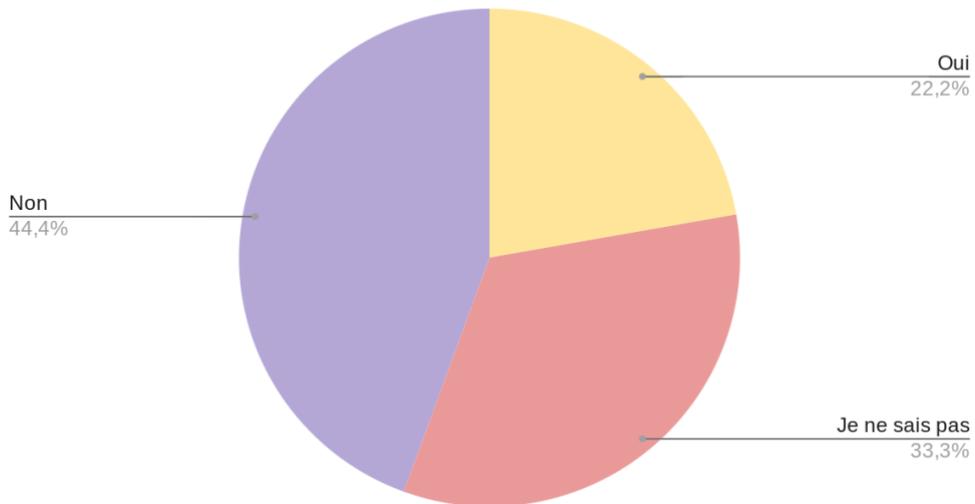
Est-ce que tu trouves que l'histoire-géographie est une matière difficile à l'école ?



Est-ce que tu penses que tu fais de ton mieux en histoire-géographie à l'école ?



Est-ce que tu penses que ce que tu apprends en histoire-géographie va te servir dans ta vie d'adulte ?



Annexe 13 : Trame pour entretien avec l'enseignante

Profils enseignants :

1. Dans quel niveau de classe enseignez-vous ?
2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?
3. Pourriez-vous définir la motivation avec vos propres mots

Profils élèves :

4. Pensez-vous que des élèves de CM1 - CM2 sont assez "matures/grands" pour se motiver par eux-mêmes en classe ?

Les observables (par rapport à ce que l'enseignante observe dans sa classe)

5. Est-ce que la majorité des élèves s'engagent facilement dans l'activité proposée ?
6. Est-ce que la majorité des élèves posent beaucoup de questions ?
7. Est-ce que la majorité des élèves se mettent rapidement au travail ?
8. Est-ce que la majorité des élèves s'impliquent activement dans l'activité ?
9. Est-ce que la majorité des élèves répondent volontiers à vos questions en classe ?
10. Est-ce qu'un grand nombre d'élèves bavardent (d'autres sujets) ?
11. Est-ce que la majorité des élèves échangent entre eux sur l'activité ?
12. Est-ce que la majorité des élèves posent des questions qui vont plus loin que le cours (sont curieux) ?
13. Est-ce que la majorité des élèves posent des questions sur l'activité en dehors de celle-ci ?
14. Est-ce que la majorité des élèves partagent leurs ressentis, leurs expériences avec la classe lors de l'activité ?
15. Est-ce que la majorité des élèves demandent de l'aide s'ils n'y arrivent pas ?
16. Est-ce que la majorité des élèves échangent sur l'activité durant les phases de travail en groupe ?
17. Est-ce que la majorité des élèves prennent des initiatives de travail ?
18. Est-ce que la majorité des élèves persévèrent dans l'accomplissement de l'activité ?

Rôle de l'enseignant et facteurs externes à la classe

19. Pensez-vous que le développement de la motivation scolaire se joue exclusivement en classe ?
Justifications demandées à l'enseignante

20. Quelle est l'importance de l'enseignant dans la dynamique motivationnelle de l'élève selon vous ? Sachant que ...

1 : pas du tout important

10 : très important, primordial

21. Au sein de l'école, qu'est ce qui peut influencer l'engagement qu'un élève aura pendant les activités selon vous ?

22. L'environnement extra-scolaire a-t-il, selon vous, un impact notable sur les motivations en classe ?

23. Pourriez-vous expliquer pourquoi ?

24. Avez-vous essayé plusieurs méthodes pour favoriser la motivation des élèves en classe ?

25. Si oui, laquelle a le mieux fonctionné ?

26. Que faites-vous face à des élèves qui ne veulent pas entrer en activité ?

27. Selon vous, quels seraient les critères primordiaux qui motiveraient un élève à entrer en activité ?

L'histoire-géographie en classe :

28. Pensez-vous que l'histoire-géographie est une discipline qui intéresse les jeunes ?

29. Si oui pourquoi ? Si non pourquoi ?

30. Selon vous, que faudrait-il faire pour rendre l'histoire-géographie plus attrayante ?

31. Avez-vous un attrait particulier pour l'histoire géographique ?

32. Pensez-vous que le rapport que vous entretenez avec la discipline influence votre façon de l'enseigner ?

33. Comment enseignez-vous l'histoire-géographie ? Quels supports / ressources utilisez-vous ?

34. Si vous aviez matériels, moyens et ressources illimités, qu'aimeriez-vous mettre en place pour faire aimer davantage l'histoire-géographie ou pour améliorer votre enseignement ?

Annexe 14 : Transcription de l'entretien avec l'enseignante.

Profil enseignant :

1. Dans quel niveau de classe enseignez-vous ?

Ma classe est une classe de CM1 - CM2, mais en réalité cela fait seulement 3 ans que je suis en cycle 3. J'ai toujours enseigné en cycle 2 avant, et je stressais l'idée de passer à des plus grands et maintenant je ne retournerais pas en arrière !

2. Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Cela fait 14 ans que j'enseigne. Oui, c'était ma quatorzième rentrée cette année.

Profils élèves :

3. Pensez-vous que des élèves de CM1 - CM2 sont assez "matures/grands" pour se motiver par eux-mêmes en classe ?

Nan je ne pense pas, ils ont besoin qu'on leur dire quoi faire, ils ne se lancent pas seuls dans une activité. Ils sont jeunes encore.

Les observables (par rapport à ce que l'enseignante observe dans sa classe)

4. Est-ce que la majorité des élèves s'engagent facilement dans l'activité proposée ?

Je dirais que oui.

5. Est-ce que la majorité des élèves posent beaucoup de questions ?

Cela dépend surtout de ce qu'on est en train de voir en classe, mais sur le fond je pense que oui.

6. Est-ce que la majorité des élèves se mettent rapidement au travail ?

Absolument pas. J'ai même dû mettre en place des techniques pour qu'ils aient envie de se mettre plus rapidement au travail parce qu'on perd toujours un temps fou à ce qu'ils sortent toutes leurs affaires.

7. Pourriez-vous m'en dire plus sur cette technique ?

J'ai remarqué quelque chose qui m'a surpris et qui marche très bien ! Avant, j'avais tendance à me focaliser uniquement sur les élèves qui mettent des heures à sortir leurs affaires. Il m'arrivait souvent de m'énerver parce qu'on ne s'en rend pas toujours compte, mais le temps qu'on perd par jour à attendre ces élèves est impressionnant. Bien sûr, cette méthode n'a pas marché. J'ai donc eu l'idée de plutôt féliciter ceux qui étaient prêts à travailler rapidement. Je les félicitais et les prenais comme exemple au sein de la classe. Les élèves à la traine ont alors pensé « Moi aussi je veux être pris comme exemple ! », et au fur et à mesure, ils se sont mis à faire des concours de celui qui était prêt en premier. Bizarrement, ils étaient tous prêts en moins d'une minute !

8. Est-ce que la majorité des élèves s'impliquent activement dans l'activité ?

Une fois qu'ils sont lancés, je trouve que ça va plutôt bien. Après encore une fois ça dépend beaucoup de ce qu'on leur fait faire.

9. Est-ce que la majorité des élèves répondent volontiers à vos questions en classe ?

Oui, pas de souci pour ça, à part quand ils ne sont pas sûrs d'eux mais ils ne montrent pas de mauvaise intention.

10. Est-ce qu'un grand nombre d'élèves bavardent (d'autres sujets) ?

Dans toutes les classes il y a toujours de pipelettes qui trouveront mieux à dire que tout ce qu'on peut leur raconter ! Mais dans l'ensemble ça va, même si je fais régulièrement la police quand même.

11. Est-ce que la majorité des élèves échangent entre eux sur l'activité ?

En classe oui, mais les conversations dérivent vite vers un sujet qui s'éloignent du thème initial.

12. Est-ce que la majorité des élèves posent des questions qui vont plus loin que le cours (sont curieux) ?

Ça dépend des thèmes abordés. Les élèves sont de nature curieuse, ils aiment apprendre des choses. Par exemple quand on a commencé à aborder la Préhistoire, ils avaient tous des questions sur les dinosaures. Ils posent des questions quand ça les intéresse.

13. Est-ce que la majorité des élèves posent des questions sur l'activité en dehors de celle-ci ?

Cela arrive très rarement ! Quand les élèves sont passés à autre chose, ils ne viennent pas me poser des questions sur le Moyen-Âge à la récré !

14. Est-ce que la majorité des élèves partagent leurs ressentis, leurs expériences avec la classe lors de l'activité ?

Ils le font, mais je pense que c'est surtout parce que j'ai instauré ceci depuis le début d'année. Je leur demande souvent qu'ils expriment leurs ressentis sur ce qu'ils voient etc. Nous faisons de l'Histoire Des Arts, et chaque élève a appris à exprimer les émotions qu'il ressent. Ils s'en resservent donc dans toutes les disciplines, partout en réalité !

15. Est-ce que la majorité des élèves demandent de l'aide s'ils n'y arrivent pas ?

La majorité demande de l'aide oui, malheureusement c'est toujours ceux qui en ont en fait le moins besoin. Beaucoup d'élèves en difficultés auraient besoin d'aide et restent silencieux et attendent que ça se passe au lieu de demander mon aide ou celle d'un camarade pour débloquer la situation.

16. Est-ce que la majorité des élèves échangent sur l'activité durant les phases de travail en groupe ?

En général oui, mais ils ont toujours un œil sur moi pour pouvoir discuter d'autre chose si je ne suis pas dans le coin !

17. Est-ce que la majorité des élèves prennent des initiatives de travail ?

Non pas vraiment, mais je pense que ceci est plus une question de maturité que de motivation. Ils ont besoin d'être guidés.

18. Est-ce que la majorité des élèves persévèrent dans l'accomplissement de l'activité ?

Oui, certains élèves abandonnent vite mais la plupart de mes élèves cette année ont envie de réussir, ce qui est déjà une bonne chose !!

Rôle de l'enseignant et facteurs externes à la classe

19. Pensez-vous que le développement de la motivation scolaire se joue exclusivement en classe ?

L'enseignant joue beaucoup sur la motivation des élèves, mais pas que. Tout ce qui se passe dans la vie de l'élève a un rôle à jouer dans sa motivation.

20. Quelle est l'importance de l'enseignant dans la dynamique motivationnelle de l'élève selon vous ? Sachant que ...

1 : pas du tout important

10 : très important, primordial

Je pense que je mettrais 8. En classe, l'enseignant est le ciment des apprentissages. C'est le pilier, il doit être là, avoir une posture devant les élèves, vouloir les emmener où il le souhaite. Il doit transpirer la motivation, il n'y a que comme ça qu'on emmène les élèves à s'engager efficacement. En, je pense qu'il doit transmettre son énergie positive aux élèves.

21. Au sein de l'école, qu'est ce qui peut influencer l'engagement qu'un élève aura pendant les activités selon vous ?

C'est une question large. Tout ce que l'élève peut croiser à l'école a une influence sur sa motivation : comment il se sent dans l'école, la manière dont s'est passée la récré, s'il a pu voir ses copains, s'il apprécie les adultes qui sont dans l'école, enfin beaucoup de facteurs. S'ils ont peur d'aller à l'école, évidemment ils n'arriveront pas à s'engager en classe.

22. L'environnement extra-scolaire a-t-il, selon vous, un impact notable sur les motivations en classe ?

Ah bah oui ça complètement.

23. Pourriez-vous expliquer pourquoi ?

En réalité on ne s'en rend pas compte mais ce qui joue majoritairement sur la motivation d'un enfant à l'école c'est ce qui se passe chez lui, tout ce qui se passe en dehors de l'école. Et justement c'est très compliqué, parce que nous, enseignants, on n'a pas la main là-dessus. C'est à nous de déceler des failles et de palier toutes les difficultés des élèves. Je ne sais pas je prends l'exemple d'un enfant qui est sans cesse rabaisé chez lui. Dès qu'il rentre chez lui ou qu'il a une appréciation ou note moyenne, on lui dit qu'il est nul, que c'est un incapable. Comment

veux-tu qu'il vienne à l'école avec le sourire et confiant sur ses capacités ? C'est impossible. Pourtant, c'est aussi aux enseignants de rendre la confiance à cet élève.

24. Avez-vous essayé plusieurs méthodes pour favoriser la motivation des élèves en classe ?

Oui, beaucoup, et je pense que c'est ce que tous les enseignants doivent faire pour se remettre en question. Tout simplement parce que pour une discipline, pour un thème ça fonctionnera, et pour une autre discipline ça ne fonctionnera pas du tout.

25. Si oui, laquelle a le mieux fonctionné ?

Celle que j'utilise actuellement !

26. Que faites-vous face à des élèves qui ne veulent pas entrer en activité ?

J'essaie de lui montrer que cela a un intérêt pour lui, de lui montrer ce qu'il va pouvoir tirer de cet apprentissage. Des fois je m'aide aussi des élèves moteurs de la classe, motivés dans toutes les circonstances. Je montre à l'école qu'il est aussi possible de prendre du plaisir en apprenant, et si je le peux, j'adapte l'activité pour lui, pour lui donner un but plus concret.

27. Selon vous, quels seraient les critères primordiaux qui motiveraient un élève à entrer en activité ?

Je pense que pour être motivé, un enfant doit déjà se sentir bien. Ça rejoint ce qu'on a dit juste avant au sein de l'école, mais un élève qui ne se sent pas en sécurité ne pourra pas être motivé. Il faut lui donner envie, donner un sens à ce qu'on lui demande d'apprendre. Forcément, même adulte, nous n'avons pas envie d'apprendre quelque chose qui ne nous servira jamais ! D'où l'importance de donner du sens, ils doivent comprendre avant de faire.

L'histoire-géographie en classe :

28. Pensez-vous que l'histoire-géographie est une discipline qui intéresse les jeunes ?

Je pense que les enfants sont beaucoup moins difficiles que les adultes et que dans le fond, tout les intéresse. En histoire-géographie il y a plein de super thèmes à aborder, il faut juste trouver les bonnes techniques. Je pense que ce qui fait que l'histoire-géographie est moins apprécié c'est parce qu'elle est enseignée comme une discipline de réflexion. Les élèves, eux, ils préfèrent agir, ils veulent du défi, du challenge, ils veulent de l'action.

29. Avez-vous un attrait particulier pour l'histoire géographique ?

J'ai eu du mal au début de ma carrière. En fait, ce n'était pas une priorité pour moi, j'avais déjà énormément de choses à faire. Au fur et à mesure, j'ai commencé à m'y intéresser et j'aime vraiment l'enseigner maintenant.

30. Pensez-vous que le rapport que vous entretenez avec la discipline influence votre façon de l'enseigner ?

Je pense que oui, mais il ne faudrait pas. Cela se voit forcément, mais je pense qu'on devrait travailler encore plus les disciplines qu'on aime moins ! Quand on aime une matière, on prend forcément plus de plaisir à transmettre ce qu'on sait, on a envie de faire aimer aux élèves. Et puis on passe aussi plus de temps à préparer les cours car on aime le faire, on est plus inventif.

31. Comment enseignez-vous l'histoire-géographie ? Quels supports / ressources utilisez-vous ?

Maintenant je fonctionne avec des exposés et travaux de groupe, je trouve que c'est ce qui marche le mieux. Ça fonctionne bien parce que les élèves ont une mission : transmettre quelque chose aux autres ! Alors en fait, chaque semaine je fais des groupes de travail. Ce sont des groupes différents chaque semaine pour que les élèves apprennent à travailler avec des personnes différentes. Du coup je donne à chaque groupe un thème sur lequel ils doivent travailler, ils peuvent utiliser des livres, des manuels, internet sur les tablettes ou applications sur tablettes, etc. Chaque fin de semaine, les élèves passent par groupe devant la classe pour présenter ce sur quoi ils ont travaillé. Bien sûr, on revient toujours sur ce qui est fait, mais ce sont les élèves qui introduisent toutes les nouveautés, ils se sentent utiles et aiment beaucoup ça.

32. Si vous aviez matériels, moyens et ressources illimités, qu'aimeriez-vous mettre en place pour faire aimer davantage l'histoire-géographie ou pour améliorer votre enseignement ?

Je pense qu'il faudrait déjà plus de budget pour les sorties pédagogiques ! C'est vraiment super et ça permet aux élèves de se mettre dans le bain. Les enfants ils ont besoin de vivre ça, enfin ils ont besoin de vivre entre guillemets ce qu'il se passait avant, de vivre l'Histoire en fait. Il faudrait aussi investir davantage dans des jeux, des jeux de plateaux, Escape Game etc., c'est super ça aussi ! Les élèves adorent.

Annexe 15 : Trame pour l'entretien avec l'élève

1. En quelle classe es-tu ?

2. Est-ce que tu peux me dire si tu aimes l'école ? Et pourquoi ?

3. Parmi ces matières, laquelle aimes-tu le plus ?
 - Les sciences
 - Les arts
 - L'histoire-géographie

4. Pourquoi ?

5. Parmi ces matières, laquelle aimes-tu le moins ?
 - Les sciences
 - Les arts
 - L'histoire-géographie

6. Pourquoi ?

7. A l'école, qu'est-ce qui fait que tu apprécies une matière ou que tu ne l'aimes pas ?

8. Est-ce que les leçons d'histoire-géographie à l'école t'intéressent ?

9. Est-ce que tu trouves que l'histoire-géographie est une matière difficile à l'école

10. Est-ce que tu penses que tu fais de ton mieux en histoire-géographie à l'école ?

11. Est-ce que tu penses que ce que tu apprends en histoire-géographie va te servir dans ta vie d'adulte ?

12. Pourquoi ?

13. Qu'est-ce que tu préfères en histoire ? (Donner les exemples ci-dessous si besoin)
- La Préhistoire
 - Les gaulois
 - Le Moyen-Âge
 - Le temps des rois
 - La Révolution
 - Les guerres Mondiales du XX^{ème} siècle
14. Qu'est-ce que tu préfères en géographie ? (Donner les exemples ci-dessous si besoin)
- Étudier des photos de paysages
 - Découvrir des lieux où on peut habiter
 - Découvrir de nouvelles manières de communiquer
15. Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que tu aimes mieux l'histoire-géographie ? Tu peux donner toutes tes idées.

Annexe 16 : Transcription de l'entretien avec l'élève

1. En quelle classe es-tu ?

Je suis en CM2.

2. Est-ce que tu peux me dire si tu aimes l'école ? Et pourquoi ?

On est obligés d'aller à l'école donc je n'ai pas le choix ! Mais j'aime bien y aller comme ça je vois mes copains. Parce que vu que je n'habite pas dans le quartier de l'école, je ne peux pas aller jouer avec les autres le soir donc je les vois qu'à l'école.

3. Parmi ces matières, laquelle aimes-tu le plus ?

- Les sciences
- Les arts
- L'histoire-géographie

Euh les sciences je crois.

4. Pourquoi ?

J'aime bien, on découvre des nouveaux animaux, on fait des expériences et tout.

5. Parmi ces matières, laquelle aimes-tu le moins ?

- Les sciences
- Les arts
- L'histoire-géographie

L'histoire-géographie

6. Pourquoi ?

Je n'aime pas trop parce que c'est ennuyant d'apprendre quelque chose qu'on ne verra jamais.

7. A l'école, qu'est-ce qui fait que tu apprécies une matière ou que tu ne l'aimes pas ?

Je n'aime pas quand on doit juste écouter et qu'on n'a rien à faire. J'aime bien quand on doit construire des choses.

8. Est-ce que les leçons d'histoire-géographie à l'école t'intéressent ?

Bof, pas trop.

9. Est-ce que tu trouves que l'histoire-géographie est une matière difficile à l'école ?

Nan ce n'est pas trop difficile, il faut juste écouter.

10. Est-ce que tu penses que tu fais de ton mieux en histoire-géographie à l'école ?

Oui, je fais ce que la maîtresse me demande de faire.

11. Est-ce que tu penses que ce que tu apprends en histoire-géographie va te servir dans ta vie d'adulte ?

Je crois que pour faire un métier après on ne va pas utiliser ce qu'on apprend sur les hommes préhistoriques et tout.

12. Qu'est-ce que tu préfères en histoire ? (Donner les exemples ci-dessous si besoin)

- **La Préhistoire**
- **Les gaulois**
- **Le Moyen-Âge**
- **Le temps des rois**
- **La Révolution**
- **Les guerres Mondiales du XX^{ème} siècle**

J'aime bien les Guerres Mondiales parce que c'est des gens comme nous, c'était pas y'a trop longtemps donc on comprend mieux. Et on parle des chars, etc.

13. Qu'est-ce que tu préfères en géographie ? (Donner les exemples ci-dessous si besoin)

- **Étudier des photos de paysages**
- **Découvrir des lieux où on peut habiter**
- **Découvrir de nouvelles manières de communiquer**

J'aime bien voir des photos du monde, comme ça on peut voir des endroits dans le monde qu'on connaît pas, et c'est bien parce qu'on se rend compte que c'est pas du tout pareil qu'ici. On découvre des choses

14. Qu'est-ce qu'il faudrait faire pour que tu aimes mieux l'histoire-géographie ? Tu peux donner toutes tes idées.

Faudrait qu'on nous laisse faire plus de choses. Des fois on regarde des vidéos c'est trop bien. Ou une fois on a fait une sortie aussi, c'est un peu le seul truc que je me rappelle

Résumé

La motivation scolaire est le sujet principal de ce mémoire. Nous cherchions plus précisément comment développer différentes formes de motivations dans l'apprentissage de l'histoire-géographie en cycle 3. Nous avons évoqué deux types de motivations, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque, et avons cherché à savoir les manières de développer ses motivations en classe de cycle 3 dans l'apprentissage de l'histoire-géographie.

Nous avons orienté nos travaux en plusieurs axes : la connaissance des différentes formes de motivation, la manifestation de ces motivations en contexte scolaire ainsi que les enjeux éducatifs et familiaux. Nous avons cherché de manière théorique comment développer les motivations en classe. Nous nous sommes également concentrés sur les enjeux de l'apprentissage de l'histoire-géographie à l'école, et sur sa mise en place pratique.

Pour répondre à cette problématique, nous avons élaboré plusieurs hypothèses (il faut créer autour de l'élève un environnement bien spécifique, les motivations scolaires ne se jouent pas seulement en classe, l'histoire-géographie est une discipline qui attire peu les jeunes et plusieurs conditions sont nécessaires pour favoriser l'engagement des élèves en classe). Pour les confirmer ou les infirmer, nous avons utilisé différentes méthodologies telles qu'une observation en contexte, des questionnaires diffusés à des enseignants et des élèves ainsi que des entretiens auprès d'enseignants et d'élèves de cycle 3.

L'analyse des résultats a consisté à faire le lien entre toutes les données recueillies pour comprendre de manière poussée les enjeux de ce mémoire. Les hypothèses se sont révélées positives, cependant, certaines d'entre elles, ont un impact plus fort sur la motivation scolaire, notamment les conditions nécessaires énoncées tout au long de ce travail de recherche.

Academic motivation is the main subject of this thesis. We were more specifically looking for how to develop different forms of motivation in the learning of history-geography in cycle 3. We mentioned two types of motivation, intrinsic motivation and extrinsic motivation, and sought to know the ways of developing its motivations in cycle 3 class in learning history-geography.

We have oriented our work in several areas: knowledge of the different forms of motivation, the manifestation of these motivations in the school context as well as educational and family issues. We looked theoretically at how to develop motivations in the classroom. We have also focused on the challenges of learning history and geography at school, and on its practical implementation.

To answer this problem, we have developed several hypotheses (a very specific environment must be created around the student, academic motivations are not only played out in class, history-geography is a discipline that attracts little young people and several conditions are necessary to promote student engagement in the classroom). To confirm or inform them, we used different methodologies such as observation in context, questionnaires distributed to teachers and students as well as interviews with teachers and students of cycle 3.

The analysis of the results consisted in making the link between all the data collected to understand in a thorough way the stakes of this thesis. The hypotheses turned out to be positive, however, some of them have a stronger impact on academic motivation, in particular the necessary conditions stated throughout this research work.

Mots clés :

Motivations – intrinsèque – extrinsèque – histoire-géographie – cycle 3