



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Centre Val de Loire
Académie d'Orléans-Tours



UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ESPE Centre Val de Loire

MEMOIRE d'initiation à la recherche présenté par :

Meggan PINSON

Soutenu le : **15 juin 2016**

Pour obtenir le diplôme du :
**Master Métiers de l'Enseignement,
de l'Éducation, de la Formation**

Discipline : Psychologie Sociale

**La motivation scolaire :
Un outil de différenciation ?**

Mémoire dirigé par :

Cindy CHATEIGNIER Maître de conférences, ESPE CVL Bourges

JURY

Véronique FRANCIS Maître de conférences, ESPE CVL Bourges, Président
du jury

Cindy CHATEIGNIER Maître de conférences, ESPE CVL Bourges

Emmanuelle BESSET-FERREIRA PEMF, ESPE CVL Bourges

REMERCIEMENT

J'adresse mes remerciements aux personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Mme Chateignier, maitre de conférences à l'ESPE Centre Val de Loire. En tant que Directrice de mémoire, elle m'a guidé dans mon travail et m'a aidé à trouver des solutions pour avancer. Elle m'a soutenu et m'a permis de progresser dans l'écriture de mon mémoire

Je remercie aussi Mme Besset-Ferreira, ma tutrice terrain qui m'a permis de continuer mes études en me rassurant.

Je souhaite aussi remercier tous mes enseignants que j'ai eu dans ma scolarité qui m'ont donné le goût de l'école et du travail, qui m'ont appris énormément de choses et qui m'ont encouragé à poursuivre dans la voie du professorat.

Enfin je remercie mes proches qui ont pris le temps de lire mon mémoire pour me donner des conseils.

Sommaire :

REMERCIEMENT	2
I. INTRODUCTION	5
II. ASPECTS THEORIQUES.....	9
1) L’histoire des théories de la motivation.....	9
a) Une pensée pour expliquer l’existence d’une “force”	9
b) Une explication de la motivation grâce aux sciences ?.....	9
c) Des lois psychologiques, la clé de la motivation ?	10
2) Les théories motivationnelles	11
a) Quelques définitions pour comprendre le concept de motivation.....	11
b) Quatre points essentiels dans le construit de la motivation	13
c) Des besoins communs mais une motivation différente pour chacun ?.....	14
d) De la motivation intrinsèque à l’amotivation.....	16
3) La pédagogie de l’enseignant	21
a) Tentative de définition	21
b) Les différents types de pédagogie.....	23
4) Problématique.....	26
III. METHODOLOGIE.....	27
1) Le contexte	27
2) La méthode.....	28
a) Etude préalable	28
b) Etude principale.....	34
IV. RESULTATS.....	41
1) Profil motivationnel extrinsèque à régulation identifiée :.....	41
a) Elève n°4 :.....	41
b) Elève n° 9 :.....	42
c) Elève n°11 :.....	43
d) Mathéo :.....	45
2) Profil motivationnel intrinsèque	46
a) Elève n° 8 :.....	46
b) Elève n° 13 :.....	47
3) Profil motivationnel extrinsèque à régulation introjectée	49

c) Nathanaël :	49
V. DISCUSSION	52
a) Analyse des résultats	53
b) Les limites	55
c) Les apports de cette réflexion	56
VI. BIBLIOGRAPHIE	58

I. INTRODUCTION

“Une école juste pour tous et exigeante pour chacun” (projet de loi pour la refondation de l’école, janvier 2013). L’institution de l’Education Nationale et les programmes de l’école explicitent pour ce projet de loi la volonté de mettre tous les élèves en situation de réussite. En tant que professeur des écoles, il est donc fondamental de comprendre les leviers de cette réussite pour donner réellement la possibilité à tous les élèves de pouvoir y accéder. C’est dans cette perspective que s’inscrit ce mémoire, dans lequel nous proposons une réflexion sur les facteurs de réussite mis en jeu chez les élèves composant notre classe de grande section de maternelle.

A l’école maternelle, la réussite passe par l’acquisition d’un certain nombre de compétences décrites dans les programmes (B.O officiel spécial n°2 du 26 mars 2015) telles que la décomposition des chiffres jusqu’à 10, ou être capable d’écrire son prénom en écriture cursive. Or, on s’aperçoit que cette acquisition n’est pas homogène dans les classes. Il semble alors légitime de s’interroger sur les raisons d’une telle différence entre les élèves d’une classe. Ces inégalités sont-elles dues au contexte socio-économique et culturel de l’élève ? À ses capacités cognitives ? À la pertinence de la pédagogie mise en place par l’enseignant ? À la motivation présente chez les élèves ? Il est fort probable que tous ces facteurs soient en lien et interagissent sur la relation au savoir et l’acquisition des compétences.

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéressons plus particulièrement à l’implication de deux facteurs dans cette réussite scolaire des élèves : la pédagogie mise en place par l’enseignant et la motivation de l’élève. Nous verrons donc comment une connaissance plus approfondie de la motivation des élèves peut permettre à l’enseignant d’adapter sa pratique et sa pédagogie afin d’optimiser les chances de réussite de tous ses élèves.

La motivation est devenue une notion omniprésente dans la société. Elle est employée dans de nombreux domaines, comme le monde dans l’entreprise ou du sport, souvent dans le but d’expliquer l’origine de certains comportements chez les individus. Dans le cadre de ce mémoire en éducation, nous nous intéressons plus particulièrement à l’origine des comportements scolaires, et à la motivation recrutée pour les élèves lors des différentes situations d’apprentissage.

Pour Schunk (1991) (cité par Viau dans la motivation en contexte scolaire, (1994) la motivation peut influencer ce que l’on apprend, quand on l’apprend et comment on l’apprend.

Ainsi les élèves qui sont motivés pour apprendre dans un domaine particulier sont enclins à s'engager dans des activités qu'ils jugent utiles, ce qui facilite leurs démarches d'apprentissage (être attentif, prendre des notes, demander de l'aide...).

Pour autant, la motivation peut avoir plusieurs origines que nous allons illustrer par des exemples en classe.

Prenons tout d'abord l'exemple d'Alison. C'est une élève de grande section qui a de grandes facilités dans l'acquisition de compétences, et ce quels que soient les domaines. Cependant, lors des situations de réinvestissement en autonomie, elle se trouve dans l'incapacité de produire la tâche. Elle appelle alors la maîtresse plusieurs fois pour lui faire part de son désarroi. "Je n'y arrive pas, je ne sais pas faire". Pourtant lorsque je lui demande d'essayer en ma présence en mettant des mots sur la méthode qu'elle utilise, le résultat est sans appel. Dès que je lui fais parvenir des feedback positifs, sans jamais toutefois donner d'indices sur la réalisation du travail, aucune erreur n'est commise. Alors que, sans ma présence, le travail ne peut être fini et les erreurs sont nombreuses.

De cet exemple, on comprend que les résistances d'Alison prennent racine dans le faible sentiment de compétence qu'elle a d'elle-même, d'une faible estime de soi. Dans son comportement on comprend la peur de mal faire, de ne pas réussir, tandis qu'en présence de renforcement positif l'élève réussit et croit en ses capacités. D'après Julien Masson (2011), "quand la motivation revêt la forme de croyance en ses capacités, le comportement d'un élève face aux apprentissages peut apparaître complexe à comprendre et l'intérêt pour les activités proposées par l'enseignant est assez fluctuant." (p.12).

Or on sait que "le sentiment de compétence est un élément clé dans la dynamique motivationnelle des élèves et un atout pour la réussite scolaire." (Bouffard, 2006)

En effet, selon Viau (2000), la motivation dépend de la perception que l'élève a de lui-même (estime de soi) selon le contexte dans lequel se trouve l'individu. Cette perception se décompose en 3 axes. *La perception de la valeur de l'activité*, qui correspond à l'importance que représente l'activité pour l'élève, s'il la trouve prestigieuse ou non, à *la perception de la compétence*, c'est-à-dire si l'élève se sent capable d'atteindre la compétence attendue, s'il pense en avoir les capacités, et à *la perception de la contrôlabilité*, si c'est l'élève qui agit sur la tâche ou si c'est la tâche qui agit sur lui. Ainsi, en fonction de la variabilité de ces trois facteurs, l'estime de soi de l'élève peut être plus ou moins élevée.

Dans le cas de notre deuxième élève, Mathéo, la difficulté ne réside pas dans la confiance en soi, mais plutôt dans les situations en elles-mêmes. En effet, cet élève ne connaît pas de difficultés dans l'acquisition des connaissances, même si son comportement, à tendance hyper active, le freine parfois. Seulement, il refuse régulièrement de s'investir dans certaines situations d'apprentissages en particulier dans le domaine "Agir, s'exprimer et comprendre à travers les activités physiques." Sa conception de base s'appuyant sur des pratiques sociales de références comme le football vu à la télévision ou la pratique du sport dans les clubs sportifs est en désaccord avec les programmes de maternelles et les objectifs de grande section. En effet, à l'école on ne pratique pas de sport comme on peut le faire dans les clubs sportifs ou comme on peut le voir à la télévision. On fait de l'éducation physique en élémentaire et de la motricité en maternelle. Or la motricité est trop éloignée des représentations que cet élève se fait du sport. Il ne trouve donc aucun intérêt à s'investir dans cette pratique qui n'est pas en accord avec ses représentations. Ainsi, la mise en action de son corps et de ses ressources cognitives seront d'une intensité variable selon l'intérêt qu'il porte à la tâche qu'il exécute. S'il ne trouve pas d'intérêt dans la situation proposée, sa motivation sera ainsi fortement impactée et en l'occurrence, réduite.

Enfin en dernier exemple, nous citerons le cas de Nathanaël, élève de grande section qui ne reconnaît pour l'instant aucun intérêt aux apprentissages. Son seul objectif est d'être le meilleur et de l'afficher devant les autres. En conséquence, son travail est bâclé car il veut être le premier à finir, et n'hésite pas à dire à ses camarades "c'est trop facile, moi j'ai déjà fini". Cependant, en proposant une récompense, celle de lui laisser présenter à ses camarades de classe les constructions qu'il a réalisé le matin, Nathanaël s'investit et réalise parfaitement le travail demandé. La contradiction ici est que cet élève veut être le meilleur partout pour l'unique raison d'être vu par les autres, de se sentir fier et de se faire récompenser. Mais de sa précipitation, il en résulte que son travail est négligé car pour lui être le meilleur signifie avoir fini avant tout le monde pour faire croire que la tâche est trop simple pour lui.

En analysant son comportement, on comprend que ce qui motive son action est uniquement la volonté d'une récompense extérieure : soit celle d'un cadeau, soit la récompense d'être reconnu de tous. Si l'on revient sur ces différents exemples, on s'aperçoit que chacun de ces élèves est différent, et qu'ils possèdent des personnalités singulières qui vont influencer sur leur motivation, sur leur rapport à la tâche et donc sur leur mise en activité.

De cette observation, on peut poser comme postulat qu'il existerait divers "systèmes motivationnels", comme par exemple une motivation qui aurait trait à l'estime de soi comme Alison dans notre premier exemple. Une autre motivation pourrait prendre appui sur la perception donnée à la tâche et à la valeur que lui accorde l'individu ainsi que les représentations que se font les élèves de la tâche à accomplir, comme pour Mathéo. Enfin, un dernier système motivationnel en rapport avec la performance ou la récompense comme Nathanaël. Cela nous amène à nous interroger sur le comportement scolaire que peuvent avoir les élèves. L'enseignant doit-il s'interroger sur la motivation des élèves et la prendre en compte pour préparer ses interventions ? Si c'est le cas, cette prise en compte aurait-elle un impact sur la réussite scolaire de l'élève ?

A partir de cette réflexion, nous posons donc la problématique suivante : l'ajustement pédagogique de l'enseignant au système motivationnel de l'élève favorise-t-il la réussite scolaire ?

Pour essayer de répondre à ces interrogations, nous commencerons par définir le concept de motivation et les divers systèmes motivationnels existant. Nous nous intéresserons également à la pédagogie enseignante, aux moyens mis à la disposition de l'enseignant pour mettre en pratique une pédagogie dans sa classe. Nous tenterons de réaliser un protocole adapté dans l'objectif de tester notre problématique. Nous terminerons par une analyse des résultats récoltés puis nous prolongerons cette réflexion autour d'une discussion.

II. ASPECTS THEORIQUES

1) L'histoire des théories de la motivation

a) Une pensée pour expliquer l'existence d'une "force"

Depuis toujours, le comportement humain fascine et questionne. D'où vient cette "force" qui nous permet d'agir, et d'entrer en action. De nombreux "penseurs" se sont penchés sur cette question. Si l'on remonte aux premières recherches, nous arrivons à l'époque de l'Antiquité, chez les grecs, c'est-à-dire à -400 avant JC. Déjà à cette époque divers points de vue émergeaient et pouvaient se confronter. L'intérêt pour le comportement humain se fait tout d'abord ressentir chez les philosophes. C'est ainsi que Platon, Socrate et Aristote font émerger le courant du rationalisme, " la raison est le déterminant premier du comportement humain" qui s'oppose à un autre courant présent à cette époque, l'hédonisme, "le comportement de l'organisme est motivé par la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur" (Thrasymaque). Il est difficile de donner des dates précises car même si Socrate est considéré comme l'un des fondateurs de la philosophie, il n'a jamais laissé de trace écrite de ses travaux. Nous pouvons toutefois placer ces théories dans l'intervalle de temps (-480 ; -380 av JC). Ces deux théories sont précurseuses et marquent aujourd'hui encore les recherches des psychologues. Le terme motivation n'est alors pas encore évoqué, mais l'on remarque tout de même les prémices de son étude.

b) Une explication de la motivation grâce aux sciences ?

Les théories citées précédemment vont être au sommet jusqu'au XVII^{ème} siècle, où un nouveau courant de pensée s'impose. A cette époque, les avancés scientifiques sont fulgurantes. Ce siècle est marqué par la naissance de la science moderne, et influencé par de grands scientifiques tels que Newton ou Galilée. On s'appuie dorénavant sur des démarches empiriques. C'est-à-dire que les théories doivent être basées sur des expérimentations scientifiques et des causes observables pour trouver une légitimité.

Les théories de l'Antiquité vont alors être remises en cause. Le comportement humain serait-il uniquement lié à la psychologie comme le laissaient présumer le rationalisme et l'hédonisme ? Ou est-ce que des raisons physiques et biologiques pourraient être impliquées

grâce à l'activation de zones spécifiques du cerveau affectées à la motivation ? Ce sont les questions que se pose le mathématicien et physicien français, René Descartes (1596-1690). Ces interrogations vont lui permettre d'introduire la notion de dualisme (la séparation du corps et de l'esprit). En effet, il était inscrit dans les mœurs de l'époque que le corps et le cerveau ne faisait qu'un. Descartes, par son questionnement, montre qu'il n'y a pas de signes physiques marquants de la motivation d'un individu. C'est donc une intention qui viendrait seulement de l'esprit, et ainsi, que l'esprit et le corps sont bien deux entités distinctes.

Aujourd'hui, les hypothèses d'une motivation induite par des phénomènes physiques ne sont pas les plus défendues par les théoriciens car des recherches montrent qu'il n'existe pas de cortex motivationnel en tant que tel dans le cerveau, même si c'est le système nerveux central qui commande le comportement (Gray, 1982). Cependant, il a été démontré que l'hypothalamus, glande située dans le cerveau joue un rôle dans la motivation par le biais de l'inhibition ou de l'activation d'hormones.

c) Des lois psychologiques, la clé de la motivation ?

A la fin du XVII^{ème} siècle, les psychologues mettent en avant l'existence de lois psychologiques qui régissent les pensées et les comportements de l'être humain. La compréhension serait un exemple de ces lois psychologiques. En effet comment mettre son corps en action, si nous ne comprenons pas pourquoi il faut faire la tâche. C'est ce qu'Emmanuel Kant met en avant. Pour lui, ce serait un besoin essentiel pour permettre à l'individu de se mettre en action. Pour lui, la compréhension agirait donc sur le comportement humain. C'est une théorie que l'on pourrait prendre en compte dans ce mémoire et retranscrire au niveau scolaire. Il est vrai que si un élève ne comprend pas la consigne, il ne fait pas l'exercice. Cela voudrait dire que sans la compréhension, l'élève ne serait pas motivé et donc ne s'impliquerait pas dans la tâche. L'enseignant doit ainsi en tenir compte.

On s'aperçoit que le concept de motivation prend une place importante dans le questionnement humain depuis de nombreux siècles. A partir du XX^{ème}, les psychologues, nombreux à travailler sur ce concept, vont se pencher sur la définition qu'ils pourraient donner au concept de "motivation".

2) Les théories motivationnelles

La motivation est un processus cognitif très complexe qui peut s'écrire sous la forme de l'équation suivante :

$$\text{Motivation} = \text{Valeur de la tâche} + \text{confiance en soi}$$

Nous allons tenter d'expliquer cette équation.

La valeur de la tâche correspond à l'intérêt que l'individu va donner à ce qu'il doit faire, c'est l'intérêt qu'il trouve à s'engager dans une activité. C'est donc pour cela que l'enseignant doit s'axer sur de la pédagogie différenciée dans la construction de ses séances. En effet, chaque élève est différent, chacun possède ses propres centres d'intérêt qui vont alors conditionner la valeur qu'il attribue à la tâche. Si l'enseignant veut réussir à motiver tous ses élèves, il doit ainsi prendre en compte l'intérêt que chaque individu porte à la tâche.

La confiance en soi correspond aux chances que l'individu se donne de réussir à atteindre le but qu'il s'est fixé, ou qu'on lui a fixé. Cette confiance en soi va fluctuer en fonction des résultats obtenus lors des évaluations, mais aussi lors des entraînements en atelier de travail. Pour cela, l'enseignant doit proposer des retours, des feed-backs, ou des encouragements aux élèves, leur donner des conseils, pour leur montrer qu'ils peuvent réussir. Si l'élève n'a pas confiance en lui, il n'aura aucune envie de s'investir et donc il ne sera pas motivé.

Il est donc important pour l'enseignant de comprendre ses deux notions afin d'optimiser la motivation chez tous les élèves.

a) Quelques définitions pour comprendre le concept de motivation

Fabien Fenouillet dans son ouvrage : "Motivation et réussite scolaire" (2013) reprend quelques définitions d'auteurs, que nous allons expliquer pour essayer de mieux comprendre la complexité que revêt ce concept de motivation.

Pour définir la motivation, il existe une science qui s'attarde à l'expliquer. Il s'agit de la psychologie de la motivation que Weiner (1992) définit comme : « le but de la psychologie motivationnelle est de développer un langage, un système explicatif, une représentation, ou encore ce qui s'appelle communément une théorie, applicable à de multiples domaines comportementaux et à même d'expliquer pourquoi le comportement est initié, soutenu, dirigé et plus encore » (Fenouillet, 2009, p.4). Dans l'objectif de cette science, on retrouve ainsi la volonté de comprendre pourquoi le comportement est initié, ou encore pourquoi l'élève poursuit une tâche.

Certaines définitions se rejoignent sur une idée commune pour expliquer pourquoi le comportement est initié en donnant une définition du concept motivationnel. Pour Campbell (1970), « la motivation individuelle est liée (1) à la direction du comportement ou à ce que l'individu choisit de faire quand plusieurs alternatives sont possibles ; (2) à l'amplitude ou à la force de la réponse (i.e., l'effort) une fois que ce choix est fait ; et (3) à la persistance du comportement ou à la façon dont il est soutenu » (Fenouillet, 2009, p. 340).

Vallerand et Thill (1993) renforcent cette idée. « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

La motivation serait ainsi un processus soit interne à l'individu, c'est-à-dire qui émane de lui et qui pourrait varier d'une personne à une autre en fonction de sa personnalité, de ses centres d'intérêts, soit externe à lui. Dans ce dernier cas, la motivation serait alors régit par un environnement extérieur, comme l'apport d'une récompense si l'action est bien réalisée. Ce serait la manière dont un être perçoit quelque chose qui le ferait agir. Ce processus permettrait de produire chez l'individu une mise en action plus ou moins intense, plus ou moins dirigée vers le but à atteindre toujours en fonction du "ressenti" et de l'intérêt que perçoit l'individu à s'investir, qui influencerait la direction que prend la personne dans la réalisation de sa tâche pour atteindre son but. Si l'on reprend l'exemple de Nathanaël, on voit bien que la direction de son comportement est liée à son choix et à son besoin d'être le premier à avoir terminé son activité. Ce choix impacte également l'amplitude et la force de son action qui vont être très limitées pour éviter de mettre trop de temps à réaliser la tâche afin d'être le premier. Il y a un effort fourni mais qui est influencé par la direction qu'il a choisi de prendre. Cet effort est donc dirigé vers l'objectif d'une réalisation très rapide de la tâche. Il n'y a pas d'effort "envoyé" dans la direction "réalisation soignée et appliquée" de l'activité car ce n'est pas

quelque chose d'important pour lui. Il choisit donc de concentrer tous ses efforts pour l'atteinte de son but : réaliser la tâche le plus rapidement possible.

Enfin Ford (1992) renforce ces définitions. Si lui aussi admet qu'un facteur motivationnel provoque un bouleversement dans la mise en action de l'individu par le déclenchement et l'orientation de son comportement, il ajoute à sa définition un nouveau concept, celui de l'émotion. En effet, d'après Ford (1992), « la motivation est un construit intégratif qui représente la direction qu'emprunte l'individu, l'énergie émotionnelle et l'expérience affective supportant ou inhibant le mouvement allant dans cette direction, et l'ensemble des attentes que l'individu peut avoir sur le fait d'atteindre de façon ultime cette destination » (Fenouillet 2009, p.78).

b) Quatre points essentiels dans le construit de la motivation

Pour tenter de résumer et mettre en exergue les points les plus consensuels de la définition de la motivation nous pouvons dire que cette dernière provoque 4 effets. (1) Le déclenchement d'un comportement qui correspond à une mise en action de son corps pour réaliser la tâche. (2) L'orientation du comportement, c'est-à-dire l'attraction vers un but ou au contraire rejet ou fuite. L'élève va alors préférer mettre en place telle ou telle stratégie pour répondre au problème qui lui est posé. (3) L'intensité de la mobilisation énergétique, émotionnelle ou attentionnelle. Il s'agit du degré d'investissement que l'élève choisit. En maternelle, chaque tâche demandée par l'enseignant est très prenante pour l'élève. S'il est investi dans cette tâche, il y mettra toute sa volonté et puisera dans ses ressources physiques, intellectuelles et émotionnelles. Dans une journée, de nombreuses tâches sont à réaliser. L'élève va donc se préserver et varier son degré d'implication en fonction de la motivation qu'il trouve à faire la tâche. Enfin, (4) la persistance du comportement dans le temps, que l'on peut définir par le temps que va passer l'élève à essayer d'exécuter une tâche. Plus l'élève sera motivé et plus il essaiera et restera sur la tâche pour la terminer. En revanche, moins l'élève sera motivé et plus le temps passé sur cette tâche sera réduit, et l'élève décrochera même si la tâche n'est pas terminée.

Comment se fait-il que certains élèves soient motivés par une tâche et d'autres non ? Pourquoi les élèves ne mettent-ils pas tous la même implication, la même intensité dans le travail proposé ?

c) Des besoins communs mais une motivation différente pour chacun ?

L'être humain ne peut satisfaire certains besoins que si ses besoins les plus primaires tels que les besoins physiologiques et les besoins de sécurité sont satisfaits. C'est ce que décrit la pyramide de Maslow (1943). Il est en effet impossible pour l'être humain de penser à assouvir son besoin d'appartenance sociale si son besoin de nourriture n'est pas satisfait. Dans ce cas, toute sa motivation sera reportée sur la recherche de nourriture dans le seul but de satisfaire ce besoin premier et primaire. Il existe ainsi un ordre hiérarchique des besoins décrits dans cette pyramide de Maslow que l'être humain va tenter de compléter et d'atteindre tout au long de sa vie.



Illustration 1 : La pyramide hiérarchisant les besoins de l'être humain, (Maslow 1943)

Fabien Fenouillet (2013) reprend cette hiérarchisation des besoins motivant les comportements humains. "S'il y avait une question fondamentale concernant la motivation celle-ci consisterait à se demander quel est le motif, la cause, le pourquoi de notre comportement" (p18). Pour l'auteur, deux catégories de motifs seraient les raisons premières de notre motivation : les motifs primaires et les motifs secondaires. Les premiers répertorient les besoins qu'a l'être humain pour vivre, comme par exemple le besoin de manger et de boire. C'est le besoin de vivre qui est la cause amenant l'individu à se nourrir. Les motifs secondaires peuvent être influencés par l'environnement comme le besoin d'atteindre un but ou de s'estimer personnellement.

Si l'on regroupe les pensées de Maslow et de Fenouillet on peut se dire que chez tous les individus réside une motivation importante pour satisfaire les besoins physiologiques et donc primaires dans un premier temps, puis les besoins secondaires dans un second temps.

Cependant ces deux auteurs n'expliquent pas pourquoi au sein d'un même besoin la motivation de chaque individu est différente. Pour ce qui est du besoin de s'accomplir, un individu x, se sentira accompli s'il réussit sa carrière professionnelle, alors que pour l'individu y, l'accomplissement réside dans la réussite personnelle et familiale. Pourquoi la source de la motivation n'est-elle pas la même chez tous les individus ?

C'est ce que Deci et Ryan (1985), expliquent dans leur théorie de l'autodétermination. D'après ces auteurs, la motivation qui peut être suscitée chez un individu pour réaliser une tâche peut être placée sur un continuum exposant des raisons internes (intrinsèques) au comportement mis en place à des raisons externes (extrinsèques). En effet, cette échelle situe la motivation de chacun suivant son degré d'autodétermination. C'est-à-dire si la détermination de l'individu (l'objectif qu'il souhaite atteindre) est plus ou moins propre à lui ou au contraire plus ou moins influencé par des causes extérieures.

Pour compléter nos besoins primaires, nous sommes tous motivés par des causes internes. Cependant, plus nous rentrons dans les besoins secondaires, moins certains individus ressentent un besoin fondamental de les assouvir. C'est pour cela que nous allons observer des variations de comportements entre les individus pour compléter ces besoins. Certains vont avoir un besoin viscéral d'atteindre certains besoins secondaires. Ces individus se situent dans une motivation interne. D'autres verront une importance moindre dans l'atteinte des besoins secondaires. Ils devront être motivés extérieurement pour les réaliser.

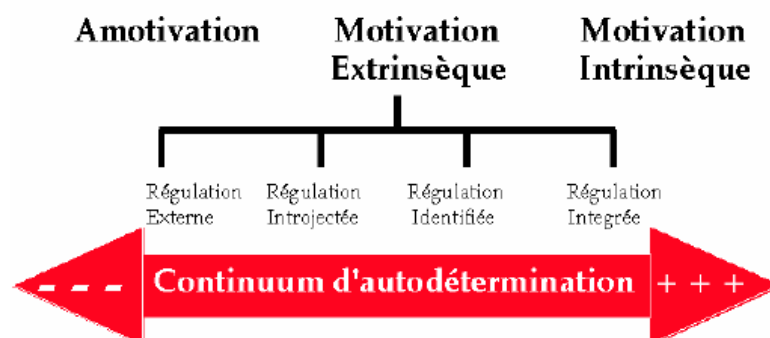


Illustration 2 : Le continuum d'autodétermination selon Deci et Ryan (1985)

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine, soit le besoin d'autonomie (pouvoir se sentir à l'origine de l'action), le besoin de compétence (pouvoir se sentir efficace) et le besoin d'appartenance sociale (pouvoir se lier avec des personnes) que l'on peut rapprocher des besoins d'estime et d'accomplissement de la pyramide de Maslow (1943). Lorsque la satisfaction de ces trois besoins est présente, elle devrait mener, généralement, à une sensation de bien-être chez l'individu. Selon certains auteurs tels que Deci et Ryan (1985), le besoin d'autonomie s'avère plus fondamental que les autres dans l'explication des comportements.

Néanmoins, pour compléter ces besoins psychologiques, les individus auront des raisons plus ou moins internes ou externes ce qui peut expliquer les variations de comportements que l'on peut observer entre les êtres humains.

d) De la motivation intrinsèque à l'amotivation

Cette théorie propose l'existence de différents types de motivations autodéterminées qui ont des répercussions importantes sur le développement de l'individu :

La motivation intrinsèque :

C'est elle qui permet à l'élève de s'engager dans une activité pour le plaisir et la satisfaction que celle-ci procure en elle-même. C'est une approche centrée sur les dispositions, la personnalité, les besoins et les priorités (ou buts) des individus. Elle est considérée comme la motivation la plus propice aux apprentissages sur le long terme.

« La motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminée que peut atteindre un individu. Elle est également la source d'énergie qui sert de départ à la nature active de l'organisme humain. Dans des termes plus concrets, la motivation intrinsèque implique que l'individu pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction » (Deci, 1975, cité dans Pelletier & Vallerand, 1993).

La motivation intrinsèque se décline en trois catégories en fonction de l'objectif que l'on poursuit lorsque l'on pratique une activité :

➤ **La motivation intrinsèque à la connaissance**

Elle est définie par le fait de faire une activité pour le plaisir que l'on ressent lorsqu'on apprend quelque chose de nouveau, que l'on explore de nouvelles choses.

Selon Chevalier (2003), la motivation intrinsèque à la connaissance se traduit chez l'individu par un profil de comportement spécifique tel que le goût de l'exploration, la curiosité, les buts intrinsèques à apprendre, la motivation intrinsèque intellectuelle à apprendre, le désir de connaître et de savoir, la recherche de sens. On s'aperçoit bien qu'en effet aucun facteur externe n'entre en compte dans cette motivation.

Nous pouvons en déduire que cette motivation intrinsèque à la connaissance va alors permettre à l'élève de progresser et d'apprendre très rapidement.

➤ **La motivation intrinsèque à l'accomplissement**

« Une personne est motivée par l'accomplissement lorsqu'elle fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train d'accomplir, de créer quelque chose ou d'essayer de relever un défi difficile » (Brière, 1995).

Pour Chevalier (2003), la motivation intrinsèque à l'accomplissement se traduit par un autre profil de comportements spécifiques chez l'individu tels que le goût d'essayer de nouvelles choses, la satisfaction ressentie lorsqu'on accomplit des mouvements ou le plaisir de relever des défis moteurs. Ici aussi, aucun facteur externe n'apparaît.

➤ **La motivation intrinsèque à la stimulation**

Une personne est motivée par la stimulation lorsqu'elle fait une activité dans le but de ressentir des sensations stimulantes, que lui procure sa pratique ou sa participation. C'est le plaisir pur, sans recherche de connaissances ou d'accomplissement. Cette motivation se traduit alors chez l'individu par le plaisir sensoriel ressenti par le corps (Chevalier, 2003).

La motivation extrinsèque :

Elle se définit comme le fait de pratiquer une activité pour obtenir une satisfaction émanant d'une cause externe à la pratique de l'activité pour elle-même (Vallerand & Thill, 1993).

La motivation extrinsèque survient lorsque l'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité (Deci, 1975, cité dans Pelletier & Vallerand, 1993). La tâche n'est pas réalisée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu. Deci et Ryan (1985) ont proposé trois types de motivations extrinsèques en fonction des raisons qui poussent l'individu à s'investir dans la tâche. Ces trois types se situent sur le continuum de motivation autodéterminée. En allant du degré le plus élevé de motivation autodéterminée au plus faible, on retrouve : la régulation identifiée, la régulation introjectée et la régulation externe.

➤ La motivation extrinsèque à régulation identifiée

La régulation identifiée implique que l'individu commence à intérioriser l'intérêt qu'il porte à l'activité. Il s'aperçoit également de l'importance de faire, ou de connaître pour un futur plus ou moins proche. Ce choix est fait librement. Par exemple, ce type de motivation autodéterminée est celui de l'élève qui décide d'apprendre à lire parce que plus tard, cela va l'aider pour avoir un métier. L'apprentissage de la lecture lui fait voir des avantages à long terme et lui permet de développer un certain goût pour cette activité.

L'individu s'engage dans l'activité par un choix qu'il a identifié comme lui permettant d'atteindre des buts particulièrement valorisés. On peut définir cette motivation comme « la régulation d'un comportement par un choix libre de l'individu qui identifie la raison de son choix. La conséquence est externe et non liée au plaisir et à la satisfaction » (Chevalier, 2003).

➤ La motivation extrinsèque à régulation introjectée

La régulation introjectée implique que l'individu commence à prendre conscience de ce qui influence ses comportements et ses actions. Elle permet l'intériorisation de contraintes qui étaient auparavant extérieures à l'individu comme la valorisation par une récompense ou un retour positif de la part de ses proches. Cependant, elle implique que l'individu ressent de la

culpabilité ou encore de la pression s'il ne fait pas cette activité. Il est poussé par l'obligation de répondre à une norme sociale, que l'on peut mettre en lien avec le besoin d'appartenance mis en évidence dans la pyramide de Maslow (1943). On peut donner comme exemple l'élève qui décide de réaliser un atelier autonome en mathématique, pour faire plaisir à ses parents qui sont professeurs de mathématiques alors qu'il préfère les ateliers autonomes d'écriture et de lecture. Cet élève ne choisit pas, il le fait par obligation "sociale", en raison de ce qu'il anticipe de ce qu'on attend de lui.

On note ici la « présence » de pressions internes laissant finalement peu de place à la capacité de choisir.

➤ La motivation extrinsèque à régulation externe :

La régulation externe se définit comme le fait que l'individu est motivé par des éléments externes comme des récompenses matérielles ou le risque de punition. Un exemple qui illustre bien ce type de motivation faiblement autodéterminée serait celui de l'élève qui décide de s'engager dans la tâche scolaire pour obtenir une image distribuée par le professeur ou une bonne note.

La motivation extrinsèque à régulation externe entraîne donc un comportement de l'élève qui est contrôlé par des facteurs externes comme les récompenses et non pas par l'activité en elle-même. Ce type de motivation peut devenir nocif pour l'apprentissage et la progression de l'élève. En effet, l'élève n'a pas envie d'apprendre, il s'exécute avec pour seul objectif d'obtenir une récompense. Il ne va donc pas encoder l'information en mémoire à long terme, faisant que l'apprentissage ne sera qu'éphémère, le temps de réussir l'activité pour obtenir la récompense.

L'amotivation :

L'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Celle-ci est causée par l'incapacité de l'individu à percevoir un lien ou une relation entre ce qu'il pose comme comportement et les résultats qu'il obtient par la suite. À la longue, l'individu en viendra à poser le comportement de manière automatique, mais sans ressentir une motivation autodéterminée pour ce qu'il fait. Il en viendra aussi à se questionner sur les

raisons qui le poussent à poser ces comportements puisque ceux-ci ne semblent pas donner de résultats concrets. C'est le cas par exemple d'un élève qui en dépit de ses efforts pour réussir en mathématiques ne parvient qu'à un résultat médiocre. Ne voyant alors pas d'effet positif aux efforts fournis, il finira par cesser toute tentative de travail.

3) La pédagogie de l'enseignant

L'objectif de notre travail est de déterminer le profil motivationnel de chacun de nos élèves afin de proposer des situations d'apprentissages suscitant une motivation adaptée à chaque profil. Il semble alors essentiel de s'arrêter sur la pédagogie enseignante, clé de voûte de la mise en œuvre des situations d'apprentissages.

a) Tentative de définition

Si la différenciation et l'ajustement pédagogique est au cœur de ce mémoire, il paraît ainsi essentiel dans un premier temps de s'arrêter sur ce qu'est la pédagogie.

“C'est l'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents” ou “Pratique éducative dans un domaine déterminé, méthode d'enseignement” ou “Aptitude à bien enseigner”. Voici les trois points définissant le mot pédagogie dans le dictionnaire Larousse.

Plus que définir cette notion, il est essentiel d'en faire la distinction d'avec la didactique. Même si ces notions vont souvent ensemble, il y a une différence dans leur définition.

Pour Philippe Mérioux (1987), “à partir du moment, où l'on se donne l'objectif légitime de faire accéder aux langages et savoirs fondamentaux l'ensemble d'une population, il convient de construire des dispositifs qui rendent possible leur appropriation par tous. Pour cela, il est nécessaire d'étudier très précisément les conditions optimales de cette appropriation et de les reproduire le plus exactement possible dans des "situations didactiques"”.

C'est à partir de cette idée que la notion de didactique éclot. Philippe Mérioux définit cette notion comme “ l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées”. Il va s'agir des questions que se pose l'enseignant en amont, lors de la préparation des séances. Grâce à ces questions il va pouvoir définir des outils et des procédés, c'est à dire des façons de faire tels que les exercices écrits ou la manipulation. Puis dans un second temps, la pédagogie va consister en la manière dont l'enseignant va utiliser ces outils en classe.

Il est donc important pour l'enseignant d'utiliser à la fois la didactique et la pédagogie pour essayer de favoriser la réussite de tous les élèves.

Nous n'allons pas plus développer la notion de didactique, cependant nous allons nous attarder sur la notion de pédagogie. En effet, dans notre mémoire, la problématique met en avant la notion de pédagogie.

Jean Houssaye (1988), propose un triangle pédagogique permettant de comprendre la pédagogie.

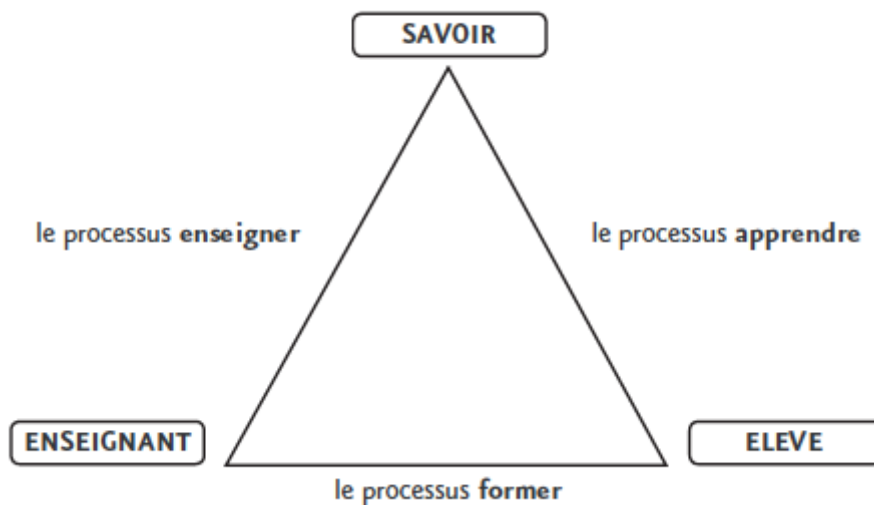


Illustration 3 : Triangle pédagogique, Houssaye (1988)

En analysant ce triangle, on va pouvoir déterminer quelle pédagogie est adaptée à chaque élève. En effet, grâce à la connaissance du processus motivationnel de l'élève, nous allons pouvoir placer chaque élève sur un des axes du triangle et ainsi faire varier le pôle (savoir, enseignant, élève) pour faire prédominer celui qui correspondra au mieux à l'élève.

Lorsque le pôle savoir est prédominant, l'enseignant transmet le savoir et les apprenants sont au second plan. Il enseigne de manière très magistrale, sans autres outils que l'oral.

Lorsque l'axe 'enseigner' est au centre, l'enseignant met en place diverses méthodes pour faire apprendre, il utilise des outils pour faire varier la transmission du savoir. L'élève a un rôle plus actif puisqu'il va pouvoir s'exercer avec des exercices ou autres supports (matériels pédagogiques).

Lorsque l'axe "former" est prédominant, l'élève est placé au centre du savoir. Contrairement au pôle savoir, il existe un dialogue entre l'enseignant et l'élève qui ne va pas dans un seul sens.

Enfin lorsque l'axe "apprendre" est le plus important, l'enseignant est effacé et laisse l'élève "apprendre par lui-même" en manipulant, en essayant, en se trompant... L'enseignant met tout en œuvre pour rendre l'élève actif et acteur de ses apprentissages.

La pédagogie est un mot omniprésent dans le langage des professeurs. Je me suis intéressée aux définitions que ces derniers mettaient derrière ce mot grâce à l'utilisation d'un questionnaire. Puis comment cette pédagogie est mise en place dans leur classe.

"Ce sont des moyens qui vont me permettre de transmettre les compétences" "méthodes d'enseignements que met en place le professeur pour transmettre des connaissances" ou encore : "la pédagogie c'est le fait de différencier pour permettre à chaque élève d'apprendre" ce sont les définitions les plus récurrentes dans les réponses récoltées. Elles s'accordent avec la définition du dictionnaire Larousse.

Pour ce qui est de la mise en œuvre le questionnaire révèle la volonté d'augmenter ou de diminuer les difficultés d'une situation proposée à l'élève pour permettre à chaque élève d'avoir la capacité de fournir une réponse qui entre dans les attentes. En fonction du résultat produit par l'élève, ils vont adapter leur demande pour chaque élève. L'élève est perçu comme une production. Si on donne une tâche moins importante à l'élève, il arrive à la faire, mais il restera dans un niveau inférieur aux attentes. Il est vu comme le résultat qu'il a donné. Si le résultat ne correspond pas à ce qui est attendu, alors, l'enseignant réduit ses attentes envers cet élève en différenciant par une diminution de la difficulté de la tâche ou par un objectif différent que pour le reste de la classe. Les enseignants ayant répondu au questionnaire parle ici de la pédagogie différenciée.

b) Les différents types de pédagogie

Cependant, la pédagogie ne renvoie pas systématiquement à la pédagogie différenciée. En effet, l'idée de pédagogie différenciée apparaît en 1963 alors que le terme pédagogie est beaucoup plus ancien. Les premières notions de pédagogie sont présentes dès le XIX^{ème} siècle avec les pédagogies traditionnelles qui voient le jour en 1657. Cette pédagogie relativement

ancienne, s'appuie sur un modèle transmissif. L'enseignant possède le savoir et il doit le transmettre aux élèves pour "remplir des têtes vides". L'enseignant expose sous une forme très magistrale et les élèves écoutent et tentent de retenir. Dans le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1988), il s'agit du savoir qui prédomine. L'axe enseignant/élève est complètement inexistant.

Ce modèle a très longtemps été la référence dans le monde de l'éducation. Aujourd'hui, s'il reste encore présent dans les études supérieures, notamment lors des cours magistraux, de nombreux courants pédagogiques sont venus s'opposer aux pédagogies traditionnelles et à ce seul modèle transmissif pour l'école primaire.

Un autre courant s'opposant à ce dernier est la pédagogie Montessori qui porte le nom de sa fondatrice, Maria Montessori. Cette pédagogie est révolutionnaire dans les années 1907, puisqu'elle préconise une mise en retraite de l'enseignant, ce qui est alors une innovation comparée à la pédagogie traditionnelle. La pédagogie Montessori favorise le développement de l'autonomie chez les élèves. L'élève est dans la manipulation et dans le ressenti sensoriel. Cette pédagogie peut être intéressante pour des élèves qui ne sont pas encore rentrés dans les apprentissages et qui ne voient pas l'utilité d'apprendre. Ces élèves pourraient être dans une amotivation pour les activités scolaires et cette pédagogie serait un outil utile pour leur réussite. Il serait motivé par le fait de choisir, de ne pas avoir de contraintes. De plus, comme l'apprentissage passe par la manipulation, l'élève peut ici trouver du sens à ce qu'il fait. Cette pédagogie conviendrait parfaitement pour des élèves dont la motivation est intrinsèque à la connaissance. L'élève va faire l'activité pour le plaisir qu'il ressent lorsqu'il apprend. Cette pédagogie nécessite une motivation interne de la part de l'élève car aucune contrainte externe n'est présente dans ces ateliers. En effet, l'élève est seul avec son matériel, il fait le travail à son rythme, il est autonome et choisi lui-même quelle activité il va faire en fonction de ses besoins dans certains domaines. Un élève motivé intrinsèquement à la connaissance aura de lui-même envie de prendre un atelier où il est en difficulté afin de progresser et d'apprendre de nouvelles choses. Il sera donc motivé par cette pédagogie.

Une autre pédagogie, nommée pédagogie de projet, se situant sur l'axe enseignant / élève, met en avant la volonté de donner du sens au savoir. Il s'agit d'éviter l'apprentissage pour l'apprentissage en faisant des liens entre tout ce que l'élève apprend. Cette pédagogie active permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. C'est une pédagogie qui peut permettre une réelle différenciation pour chaque élève, si l'enseignant

laisse une autonomie dans le choix du projet. De plus, pour un élève qui se situe dans une motivation extrinsèque à régulation identifiée, et qui travaille pour voir un résultat à plus ou moins long terme, la pédagogie de projet est en parfaite adéquation avec cette motivation. L'enseignant va pouvoir lier les domaines d'apprentissages, mettre du sens derrière les activités. L'élève lui va comprendre la nécessité de faire le travail demandé. "Je ne fais pas pour faire car la maîtresse me l'a demandé, mais je le fais car à la fin nous allons créer un restaurant. Je vais apprendre à écrire des mots pour fabriquer mon menu, je vais lire des documentaires pour savoir comment fonctionne un restaurant, je vais essayer de m'exprimer à l'oral pour pouvoir passer ma commande à mes camarades." Ici l'élève comprend pourquoi il fait les choses. Puis par la suite il pourra le transposer à sa vie quotidienne. C'est très important pour des élèves de comprendre pourquoi on travaille telles ou telles compétences à l'école afin qu'ils puissent le transposer dans toutes les situations qu'ils rencontreront. L'élève ayant un profit motivationnel extrinsèque à régulation identifiée a, comme son nom l'indique besoin d'identifier pourquoi il doit s'investir et se mettre en action.

Nous allons aussi nous intéresser à la pédagogie Freinet, qui porte le nom de son inventeur. Cette pédagogie peut se rapprocher de la pédagogie Montessori. Pour lui, l'élève est capable d'être autonome, si on lui définit un plan. Il utilise le travail de groupe, et part d'une hypothèse émise par Cousinet en 1920, qui pense que "les enfants sont capables d'organisation, d'effort, de persévérance pour des activités qui leur plaisent, comme les jeux. Pourquoi ne montreraient-ils pas les mêmes qualités pour des travaux qu'ils seraient à même de choisir et de conduire par eux-mêmes ? Au lieu d'enseigner, le maître prépare des documents, des objets, des plantes, des minéraux. Très vite, les enfants apportent les objets qui les intéressent. Le maître propose aux enfants de former librement de petits groupes de travail". Cela permettrait à l'élève d'avoir une liberté et de pouvoir choisir un thème qui lui plaît. La motivation serait ainsi plus grande puisque l'élève peut choisir ce qui lui plaît le plus et ce qui l'intéresse.

4) Problématique

Depuis plusieurs années, la pédagogie différenciée est mise à l'honneur par les institutions éducatives. Mais comment, l'enseignant peut-il diversifier ses contenus ? Il est possible d'adapter l'exigence pour que chaque élève progresse à son rythme. Il est aussi envisageable de créer des situations d'apprentissages adaptées pour chaque élève. Adaptées ? Oui mais adaptées en fonction de quoi ? Nous venons de voir que la motivation scolaire est un facteur déterminant dans l'acquisition des savoirs chez l'élève.

Peut-être que l'enseignant peut, pour une compétence donnée créer une situation d'apprentissage différente pour chaque élève et qui serait en adéquation avec la motivation de l'élève sans forcément réduire ses attentes pour un élève qui produit moins. Peut-être qu'avec l'utilisation d'une pédagogie qui conviendrait plus à son profil motivationnel, l'élève produirait autant qu'un autre classé "bon élève".

Par l'analyse de ces différentes définitions, on s'aperçoit que les pédagogies peuvent être très différentes dans la mise en œuvre et les objectifs visés, et donc ne pas convenir à tous les élèves. On remarque également qu'il est possible de mettre en lien une pédagogie avec un processus motivationnel : la pédagogie Montessori avec la motivation intrinsèque ou la pédagogie de projet avec la motivation extrinsèque à régulation identifiée.

Une autre façon d'utiliser la pédagogie serait de s'intéresser à l'élève en tant qu'individu. Comprendre comment il fonctionne, ce qui le motive, afin de créer des situations qui soient adaptées à l'élève en tant qu'être.

C'est généralement l'enseignant qui choisit d'utiliser telle ou telle pédagogie dans sa classe principalement en fonction de ses convictions.

Cela nous amène ainsi à nous interroger : La motivation des élèves peut-elle être influencée par la pédagogie employée par l'enseignant ? La motivation scolaire influence t'elle la réussite scolaire de l'élève ? La connaissance du processus motivationnel de l'élève peut-elle permettre à l'enseignant d'adapter sa pédagogie selon chaque élève ?

III. METHODOLOGIE

1) Le contexte

La classe testée dans ce mémoire est une classe de grande section de maternelle, dans une école annexe comportant deux classes de grandes sections de maternelle, et rattachée à l'école principale se situant à 500m. C'est une école située en zone urbaine. Nous intervenons sur cette classe à mi-temps, tous les lundis et mardis de l'année scolaire. Une autre enseignante est présente les mercredis matins, jeudis, et vendredis matins. Il y a également une agent territoriale spécialisée des écoles maternelles (ATSEM) présente à temps plein dans l'école, mais à mi-temps dans notre classe puisqu'elle se partage avec l'autre classe de grande section. Depuis la rentrée des vacances de février, le 22 février 2016, nous accueillons un nouvel élève et une auxiliaire de vie scolaire (AVS) qui s'occupe d'un élève autiste. L'AVS est présente pendant toutes les heures de classe.

L'ensemble du protocole portera uniquement sur cette classe. Nous allons donc en définir les caractéristiques.

Il s'agit d'une classe de 24 élèves âgés de 5 à 6 ans et constituée de 13 filles et de 11 garçons. La moyenne d'âge des élèves de cette classe est de 5.3 ans. Aucun élève n'a redoublé de classe. Il y a un élève autiste qui bénéficie d'un suivi MDPH et RASED. Nous avons aussi un élève avec de grandes difficultés scolaires (dans tous les domaines), par exemple ni ne peut pas reproduire un algorithme de trois couleurs, et trois élèves avec quelques difficultés scolaires (dans le domaine construire les premiers outils pour structurer sa pensée et plus particulièrement dans le dénombrement). Les élèves sont volontaires pour apprendre, cependant on s'aperçoit que certaines activités sont plus appréciées que d'autres suivant les élèves. Parfois, ils n'ont pas envie de faire et il est difficile de les faire entrer dans l'activité.

Le milieu socio-culturel des élèves est très favorisé. Nous ne développerons pas plus cet aspect, puisqu'il ne fait pas l'objet de notre mémoire.

2) La méthode

Nous voulons savoir si la connaissance par l'enseignant du type de motivation des élèves peut avoir un impact sur leur réussite scolaire, notamment par le biais de la mise en place de situations d'apprentissage adaptées à leur type de motivation. Rappelons qu'il existe plusieurs types de motivations : motivation intrinsèque à la connaissance, intrinsèque à la stimulation, intrinsèque à l'accomplissement, extrinsèque à régulation identifiée, extrinsèque à régulation introjectée, extrinsèque à régulation externe et l'amotivation.

Afin de répondre à notre problématique, nous avons choisi de réaliser un protocole en plusieurs étapes. La première étape nous permettra de définir pour chaque élève dans quelle motivation il se situe. L'analyse des résultats fournis par le questionnaire lors de cette première étape nous permettra de créer des situations d'apprentissage. Il y aura deux situations par élève. Une qui s'inscrit parfaitement dans la motivation de l'élève et une qui est en désaccord avec cette motivation. Puis, nous allons mettre en place des observables nous permettant lors de la réalisation de l'activité par l'élève, de déterminer si l'élève est motivé par l'activité afin de comparer les deux situations d'apprentissage. Enfin, pour terminer nous soumettrons un questionnaire avec une échelle de Likert adaptée aux élèves pour qu'ils puissent exprimer leurs ressentis sur les deux situations d'apprentissage. Nous mettrons en relation ce questionnaire avec les observations réalisées pour vérifier s'il existe une différence majeure dans la réussite de l'élève en fonction de la pédagogie employée, adaptée au profil motivationnel de l'élève.

a) Etude préalable

a. Matériel et procédure

La première étape consiste à faire passer à tous nos élèves un questionnaire ayant pour objectif de déterminer dans quel processus motivationnel chaque élève se situe. En grande section, les élèves ne sachant pas encore lire et écrire, c'est l'ATSEM qui lit les questions et note la réponse de l'élève. Le rôle de l'ATSEM est ici essentiel car il permet de minimiser la pression à la réussite que peut renvoyer l'image de la maîtresse. Le questionnaire prend donc la forme d'un entretien individuel entre l'ATSEM et l'élève, qui se déroule pendant les heures

de classe et au sein même des murs de la classe pour que l'élève se trouve dans un lieu connu. De plus, l'ATSEM est positionnée à côté de l'élève et non face à lui pour limiter un potentiel stress de l'élève.

Le questionnaire utilisé a été élaboré par Frédéric Guay en 2010 pour des élèves de 7 à 10 ans. Il est composé de 27 questions regroupées en items. Neuf questions se répètent trois fois. Une fois pour le domaine des mathématiques, une fois pour le domaine de l'écriture et une fois pour le domaine de la lecture. Puis chacune de ces neuf questions sont déclinées selon les trois types de motivations suivantes : trois questions sur la motivation intrinsèque, trois sur la motivation extrinsèque à régulation introjectée et trois sur la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Le questionnaire présente ainsi des questions du type "Je lis même lorsque je ne suis pas obligé de le faire". Cette question rentre dans l'item motivation intrinsèque dans le domaine de la lecture. Cette formulation est reprise à l'identique pour les mathématiques et l'écriture. Pour mesurer la motivation extrinsèque introjectée chez l'élève le questionnaire recense des questions telles que "J'écris pour obtenir une belle récompense".

Dans le questionnaire initial de Guay (2010), les élèves doivent d'abord répondre par "oui" ou par "non". Puis dans un second temps, et suivant leur première réponse, ils précisent la réponse à la question soit par "toujours oui" ou "parfois oui" dans le cas où ils avaient répondu oui. Dans le cas où l'élève a répondu "non" dans la première phase de réponse, il réprécise dans un second temps en répondant par "toujours non" ou "parfois non".

Cependant, dans le cadre de nos passations, nos élèves doivent seulement répondre par "oui" ou par "non". Nous avons décidé d'omettre la seconde phase du questionnaire qui demande aux élèves de préciser leur réponse. En effet, ces derniers étant âgés de 5 à 6 ans, il nous a donc fallu nous adapter à leur degré de compréhension. Les élèves auraient probablement répondu aléatoirement à la seconde phase plus nuancée, risquant ainsi de biaiser les résultats.

Afin de faciliter la récolte des résultats, une grille a été délivrée à l'Atsem (cf annexe 1), comportant les questions à poser en ligne et les noms des élèves en colonne. L'Atsem indique ainsi dans la cellule correspondante la réponse (oui ou non) de l'élève. Des consignes précises sont délivrées à l'Atsem. Elle pose la question et laisse l'élève répondre oui ou non. Elle doit avoir une attitude bienveillante sans pour autant influencer l'élève dans son choix. L'élève doit vraiment se sentir en confiance pour répondre honnêtement et dire vraiment son ressenti. Il est d'ailleurs précisé aux élèves qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, qu'ils doivent seulement répondre ce qu'ils pensent. L'entretien dure maximum 5 minutes, ce qui

rentre parfaitement dans la capacité d'attention et de concentration d'un élève de grande section.

A partir des résultats collectés, le profil motivationnel de chaque élève sera déterminé. Afin de déterminer ce profil, le nombre de oui et de non sera comptabilisé pour chacun des types de motivation dans chacun des domaines (mathématiques, lecture et écriture). Le questionnaire étant composé de trois items par domaine et par type de motivation, nous considérons qu'un élève ayant répondu deux fois 'oui' dans le domaine des mathématiques et dans le type motivation intrinsèque présente un profil motivationnel de type intrinsèque dans ce domaine précis.

b. Les résultats

Nous avons fait passer aux élèves le questionnaire pour définir dans quel type de motivation ils se situent. Afin de mieux analyser les résultats obtenus nous avons décidé d'établir un score sur trois pour chaque élève et pour chaque groupe d'items : motivation intrinsèque à la lecture, motivation identifiée à la lecture, motivation introjectée à la lecture, motivation intrinsèque à l'écriture, motivation identifiée à l'écriture, motivation introjectée à l'écriture, motivation intrinsèque aux mathématiques, motivation identifiée aux mathématiques, motivation introjectée aux mathématiques.

Elève	Motivation Intrinsèque Lecture	Motivation Identifiée Lecture	Motivation Introjectée Lecture	Motivation Intrinsèque Ecriture	Motivation Identifiée Ecriture	Motivation Introjectée Ecriture	Motivation Intrinsèque Maths	Motivation Identifiée Maths	Motivation Introjectée Maths
1	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3
2	2/3	3/3	1/3	3/3	3/3	2/3	2/3	2/3	3/3
3	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3	2/3	2/3	2/3	3/3
4	2/3	3/3	2/3	3/3	3/3	3/3	0/3	3/3	3/3
5	3/3	3/3	2/3	3/3	2/3	3/3	3/3	3/3	3/3
6	2/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	1/3	3/3	3/3
7	1/3	3/3	0/3	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3	3/3
8	3/3	3/3	1/3	3/3	3/3	1/3	3/3	3/3	0/3
9	2/3	3/3	1/3	3/3	3/3	1/3	0/3	3/3	1/3
10	2/3	3/3	1/3	3/3	3/3	1/3	3/3	3/3	3/3
11	1/3	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3	0/3	3/3	2/3
12	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3	2/3
13	2/3	3/3	0/3	3/3	3/3	0/3	2/3	2/3	0/3

Illustration 4 : Synthèse des réponses des élèves en fonction des différents types de motivations interrogés

Pour une meilleure lecture de ces résultats, nous les avons regroupés dans un tableau.

Lorsque nous avons donné ce questionnaire, nous anticipions que pour chaque élève, un type de motivation se détacherait particulièrement. Cependant, lorsque l'on regarde la grille, on s'aperçoit que pour certains élèves, le résultat est de trois 'oui' sur trois dans toutes les cases du tableau. Cela signifie que l'élève est toujours motivé, et se situe dans toutes les motivations ou en tout cas qu'il déclare l'être (élèves n°1, n°3, n°12).

Dans un premier temps cela nous a paru très étonnant, mais en nous penchant plus en détail sur la grille et sur les élèves qui présentaient ce profil, nous nous sommes aperçues qu'il s'agissait d'élèves voulant toujours bien faire, qu'ils aimaient beaucoup toutes les activités proposées et qui se souciaient toujours du regard que pouvait porter l'enseignant sur eux.

Pour répondre à notre problématique, ces élèves ne seront pas les plus pertinents. Nous avons ainsi fait le choix de ne pas les sélectionner pour le reste du protocole puisque les résultats ne pourront pas être exploités car aucun profil motivationnel ne se dégage.

Dans le tableau ci-dessus, nous avons surligné en rouge les élèves ayant le 'profil' recherché pour notre protocole.

Détaillons l'élève n°4. Pour ce qui est des items en lecture et en écriture, l'élève semble se situer dans tous les profils motivationnels. Mais si on s'attarde sur les mathématiques, on s'aperçoit que l'élève, ne se situe pas dans une motivation intrinsèque puisqu'il n'y a aucune réponse 'oui' dans cet item. Cependant, il a répondu 'oui' pour toutes les questions sur la motivation identifiée et introjectée. On s'aperçoit ainsi que l'élève n'aime vraiment pas cette matière, mais qu'il a pris conscience que c'était quelque chose d'utile qui lui servirait dans sa vie future (motivation extrinsèque à régulation identifiée). De plus, il le fait aussi pour faire plaisir à ses parents ou à l'enseignant (motivation extrinsèque à régulation introjectée).

Pour cet élève nous allons donc créer une situation d'apprentissage en mathématiques avec une pédagogie centrée sur la motivation intrinsèque, ce qui ne devrait pas lui permettre de répondre à son besoin de motivation extrinsèque pour exécuter la tâche de mathématiques (condition d'inadéquation). Nous allons aussi créer une situation d'apprentissage en mathématiques avec une pédagogie centrée sur la motivation extrinsèque identifiée, ce qui devrait alors motiver l'élève (condition d'adéquation).

Les élèves 9 et 11, présentent exactement les mêmes caractéristiques que l'élève numéro 4. Nous n'allons pas les détailler.

Détaillons l'élève n°13. Pour cet élève, les résultats sont très nets. On s'aperçoit que pour toutes les matières, l'élève présente le même profil motivationnel. Deux questions se posent. Est-ce que l'élève aime toutes les matières proposées dans le questionnaire ? Ou alors est-ce que quel que soit l'objet de la tâche, l'élève ne se situera jamais dans une motivation introjectée ? Cet élève aime apprendre et fait l'activité pour le plaisir d'apprendre. Cependant, le fait d'avoir une récompense à la fin ou de rendre fier ses proches n'est pas un élément motivationnel pour l'élève.

Pour cet élève, nous feront également l'expérience en mathématiques. Nous allons créer une situation d'apprentissage dont la pédagogie sera centrée sur la motivation intrinsèque (condition d'adéquation) selon l'hypothèse que nous posons, et une situation d'apprentissage avec une pédagogie centrée sur la motivation introjectée (condition d'inadéquation). L'élève devrait être plus motivé par la première situation que par la seconde.

Grâce à l'analyse des réponses au questionnaire, j'ai pu établir une nouvelle grille pour poursuivre mon protocole.

	<i>Elève n°4</i>	<i>Elève n°11</i>	<i>Elève n°9</i>	<i>Elève n°8</i>	<i>Elève n°13</i>	<i>Elève n°7</i>
Motivation	Maths identifiée	Maths identifiée	Maths identifiée	Toutes les matières Intrinsèque	Toutes les matières Intrinsèque	Maths identifiée
Pédagogie Motivationnelle	Pédagogie de projet	Pédagogie de projet	Pédagogie de projet	Pédagogie Montessori	Pédagogie Montessori	Pédagogie de projet
Amotivation	Maths Intrinsèque	Maths Intrinsèque	Maths Intrinsèque	Toutes matières Introjectée	Toutes matières Introjectée	Maths Introjectée
Pédagogie anti-motivationnelle	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie traditionnelle	Pédagogie de la réussite	Pédagogie de la réussite	Pédagogie de la réussite

Illustration 5 : une pédagogie pour une motivation

Dans cette grille, nous répertorions pour chaque élève, quelle est sa motivation première, quelle pédagogie peut s'y adapter, quel type motivationnel ne motive pas l'élève et quelle pédagogie s'y adapte.

Cette grille synthétise les conclusions de l'analyse du questionnaire et va nous permettre d'adapter au mieux nos situations d'apprentissages pour chaque élève et ainsi répondre à notre problématique.

Je me suis également penchée sur les résultats de mes trois élèves cités en exemple dans l'introduction de ce mémoire. Voici les résultats répertoriés dans un tableau.

Illustration 6 : Synthèse des réponses des élèves présentés dans l'introduction de ce mémoire en fonction des différents types de motivation interrogés

Elève	Motivation Intrinsèque Lecture	Motivation Identifiée Lecture	Motivation Introjectée Lecture	Motivation Intrinsèque Ecriture	Motivation Identifiée Ecriture	Motivation Introjectée Ecriture	Motivation Intrinsèque Maths	Motivation Identifiée Maths	Motivation Introjectée Maths
Alison	0/3	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3	2/3	3/3	3/3
Mathéo	3/3	3/3	1/3	3/3	3/3	0/3	0/3	3/3	0/3
Nathanaël	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3	3/3

Nathanaël a répondu "oui" à toutes les questions. En sortant de "l'entretien" avec l'Atsem, il est venu nous voir avec un grand sourire nous dire "Maîtresse, j'ai dit oui à toutes les questions." Je lui ai alors demandé : "tu es d'accord avec tout ce qui a été dit ?" Il m'a répondu "Non", mais que c'était bien de dire oui partout pour montrer qu'il était fort. L'analyse du résultat ne sera donc pas révélatrice de sa motivation. Je propose donc pour cet élève, de poursuivre le protocole à l'identique comme nous l'avons prévu pour les autres élèves. Cependant, ce n'est pas l'analyse du test qui va définir la motivation dans laquelle se trouve l'élève, ni la pédagogie à utiliser pour motiver l'élève. Nous allons faire un choix qui nous permettra, je l'espère à la fin du protocole de définir quelle est la motivation première de cet élève et quelle pédagogie utiliser pour optimiser ses chances de réussite. Nous allons lui donner deux situations d'apprentissages avec la même compétence mais avec deux pédagogies différentes. La pédagogie coopérative qui serait en accord avec son profil motivationnel et la pédagogie Montessori, en désaccord avec son profil motivationnel.

Pour Alison, j'ai observé son comportement lors de la passation du questionnaire. Elle réfléchissait avant de répondre à chaque question, comme si elle avait peur de donner une mauvaise réponse. On s'aperçoit, en analysant ses réponses, que dans les trois domaines

d'apprentissage, Alison se situe dans une motivation extrinsèque. Si l'on s'attarde plus particulièrement sur le domaine des mathématiques, on s'aperçoit qu'Alison n'est pas du tout motivé par l'apprentissage des mathématiques en tant que tel. Alison ne se situe pas dans une motivation intrinsèque. Lors de la création des situations d'apprentissage nous allons utiliser la pédagogie de projet pour la motivation extrinsèque à régulation identifiée (condition d'adéquation). Pour la deuxième situation, nous utiliserons la pédagogie Montessori (condition d'inadéquation). Ces deux situations d'apprentissages seront dans le domaine de la lecture.

Pour Mathéo, dernier élève présenté en introduction de ce mémoire, les résultats montrent que cet élève ne se situe jamais dans une motivation extrinsèque introjecté. Pour les autres résultats, cela fluctue selon les domaines d'apprentissage. En effet, Mathéo est motivé intrinsèquement en lecture et écriture mais pas en mathématiques. De plus pour tous les domaines d'apprentissage, cet élève se situe dans une motivation extrinsèque à régulation identifiée. En fonction de cette analyse, nous allons donc mettre en place une situation d'apprentissage avec une pédagogie Montessori (condition d'inadéquation), et une situation d'apprentissage avec une pédagogie de projet (condition d'adéquation), toutes les deux dans le domaine des mathématiques.

b) Etude principale

a. Matériel et procédure :

Sur la base de ces profils, seront alors créés en adéquation avec le profil de l'élève et en inadéquation avec le profil de l'élève deux situations d'apprentissage afin d'en étudier l'impact sur la réussite de l'élève à l'activité proposée et son comportement face à la tâche.

Toutes choses devant être égales par ailleurs pour ne faire changer qu'une variable, celle de la pédagogie, nous ferons en sorte que nos deux situations d'apprentissages par élèves aient exactement le même contenu. C'est-à-dire que les compétences visées et les objectifs devront être identiques, tout comme la durée de l'activité, l'heure de la journée à laquelle l'activité sera réalisée et sa difficulté. Ce sont des conditions nécessaires dans notre protocole. En effet, dans une démarche expérimentale, il est impératif de ne faire varier qu'un seul paramètre afin d'isoler et interpréter les effets obtenus de la variable manipulée sur les comportements

mesurés. Dans notre étude, le seul paramètre changeant sera la présentation de la situation. Il s'agit de la pédagogie, de la manière d'amener la situation d'apprentissage ceci permettant de réfuter ou de valider notre hypothèse qui rappelle la est "adapter sa pédagogie au profil motivationnel de l'élève permet plus d'investissement et une meilleure réussite chez l'élève".

Pour nos élèves numéro 4, 9 et 11 et pour Mathéo qui se situent dans une motivation extrinsèque à régulation identifiée dans le domaine des mathématiques, nous allons créer une situation adaptée à leur motivation. De même, comme ces élèves ne sont pas du tout dans une motivation intrinsèque dans le domaine des mathématiques nous allons créer une situation d'apprentissage en désaccord avec cela.

Les deux situations d'apprentissages créés sont basées sur la même compétence : "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle."

Dans la première situation d'apprentissage (situation d'adéquation), nous allons la présenter aux élèves en parlant de notre projet sur les bonhommes. En effet, depuis le début d'année scolaire, notre classe cherche à réaliser des personnages originaux (bonhomme nature d'automne et de printemps réalisés avec des éléments trouvés dans la cour de l'école, bonhomme à la manière d'Arcimboldo avec des légumes...). Cette fois nous devront réaliser un personnage entièrement constitué de formes géométriques. Ici, les élèves ont un but final qui est concret : réaliser un bonhomme pour l'inscrire avec les autres déjà fabriqués. Donc pour eux la finalité n'est pas de faire des mathématiques, mais de faire un bonhomme. La consigne est la suivante : Avec la règle vous devez créer des formes géométriques de plusieurs tailles différentes pour, par la suite, constituer notre bonhomme. Attention ! il faut que les formes soient correctement réalisées (rappel des propriétés des formes). Une fois les formes dessinées, vous allez les découper et les coller sur une feuille pour assembler notre bonhomme (cf annexe n°2).

Dans la seconde situation d'apprentissage (condition d'inadéquation), nous allons la présenter comme une situation de mathématiques. Les élèves auront une ardoise, un feutre, une règle et un chiffon pour effacer. Ils doivent réaliser des formes géométriques planes avec la règle, puis effacer et recommencer, pour essayer de s'améliorer. Dans cette situation, l'objectif est de réussir à réaliser des formes géométriques correctes sur une ardoise. Les élèves ne me montrent pas. Pour eux la finalité est de réaliser l'activité dans le seul but de progresser. La

consigne est la suivante : “Vous allez chercher vos bacs avec votre matériel. Avec la règle vous devez dessiner des formes géométriques. Les traits doivent être droits, et les formes doivent être en adéquation avec les propriétés géométriques. Une fois que vous avez fait vos formes vous allez regarder les formes en plastiques et vous essayez de les refaire pour qu’elles soient encore mieux.”

Pour nos élèves numéros 8 et 13 qui se situent dans une motivation intrinsèque dans tous les domaines du questionnaire, nous allons mettre en place une situation utilisant la pédagogie Montessori. De même, comme ces élèves ne se situent pas du tout dans une motivation extrinsèque à régulation introjectée nous allons créer une situation en inadéquation avec leur profil.

Dans les deux situations, la compétence visée est : “Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle.” (domaine des mathématiques)

Nous avons décidé de mettre en place, pour la situation d’adéquation la même situation que précédemment, avec la réalisation de formes géométriques sur l’ardoise, avec la pédagogie Montessori.

Pour ce qui est de la deuxième situation d’apprentissage (condition d’inadéquation), nous avons décidé de faire réaliser une carte (comme une carte de vœux) destinée à être exposée lors de l’exposition annuelle organisée par l’école. Dans cette situation, ce qui se distingue des autres situations, c’est que nous n’exposons pas aux élèves le “pourquoi”. En effet, pour chaque situation d’apprentissage nous expliquons aux élèves l’intérêt de la situation, qu’est-ce qu’elle va leur permettre d’apprendre et l’objectif visé. Ici nous allons insister sur l’objectif d’être vu. Nous allons réaliser une carte pour la montrer à tout le monde, pour l’exposer. On ne va jamais parler de la compétence qui se cache derrière.

Pour notre élève n°7 :

Dans les deux situations détaillées, la compétence était : “ Distribuer de manière équitable, une très grande collection d’objet” (domaine des mathématiques).

Cette élève a un profil motivationnel extrinsèque à régulation identifiée. Dans la première situation (condition d'adéquation), nous utilisons la pédagogie de projet. Nous réalisons la même situation que pour les élèves 4, 8, 11, avec la création de bonhomme en forme géométrique.

Cette élève ne se situe pas du tout dans une motivation extrinsèque à régulation introjectée. Pour ce qui est de la deuxième situation d'apprentissage, nous avons donc décidé de faire réaliser la même carte (comme une carte de vœux) destinée à être exposée lors de l'exposition annuelle organisée par l'école. De manière identique aux élèves 8 et 13 nous n'exposons pas aux élèves le "pourquoi" mais nous allons insister sur l'objectif d'être vu.

Pour Nathanaël :

Rappelons tout d'abord que les réponses au questionnaire n'ont rien donné car l'élève a répondu oui à toutes les réponses dans l'objectif d'être "bien vu" par la maîtresse. Pour la réalisation des deux situations nous nous sommes basés sur les caractéristiques de l'élève énoncées en introduction de ce mémoire. Il s'agit principalement de son besoin d'être vu et d'être le meilleur.

Dans les deux situations détaillées, la compétence était : " Distribuer de manière équitable, une très grande collection d'objet" (domaine des mathématiques, cf annexe n°3 et n°4).

La première situation (condition d'adéquation) consistait à réaliser l'activité en groupe (répartir équitablement entre tous les membres du groupe tous les kaplas de la boîte). Chaque élève devait proposer ses idées, puis réunir ses connaissances avec les autres membres du groupe pour réussir l'activité. Nathanaël était dans un groupe avec trois autres élèves ayant un faible niveau. Pour ces trois élèves, la compétence n'était pas acquise. J'ai choisi ce système pour être sûre que le résultat final vienne de Nathanaël même si les élèves ont pu échanger entre eux. Je suis également partie du postulat que Nathanaël aimait être le plus fort. Dans cette situation c'était le cas, ce qui pourrait être un motif motivationnel pour lui.

La deuxième situation (condition d'inadéquation) consistait à réaliser l'activité seul, dans un petit coin en autonomie. L'élève doit tâtonner seul essayer, refaire jusqu'à trouver la bonne solution pour réussir l'activité. Il avait un bac, dans lequel se trouvait du matériel de manipulation nécessaire à l'activité. Dans la pédagogie Montessori, les élèves prennent leur

bac et vont s'installer dans un coin isolé de la classe. Ils sont seuls avec leur travail, manipule jusqu'à trouver une méthode pour réussir l'activité. Dans son bac, il y avait 28 bâtonnets orange et quatre photos de lapins. L'élève devait donner à chaque lapin la même quantité de carottes.

Pour Alison : qui se situe dans une motivation extrinsèque dans le domaine de la lecture nous allons mettre en place une situation utilisant la pédagogie de projet. Comme l'élève n'est pas du tout motivée intrinsèquement par la lecture nous créerons une situation utilisant la pédagogie Montessori.

Dans les deux situations détaillée, la compétence était : '' repérer des syllabes connus dans des mots'' (domaine de la lecture).

La première situation (condition d'inadéquation) consiste à aller au coin bibliothèque prendre un livre. Dans ce livre l'élève doit essayer de repérer des syllabes travaillées en classe pour commencer à lire certains mots (''ma'', ri'', 'la''...). Lorsque l'élève trouve un mot avec une syllabe connue il peut alors l'écrire sur son ardoise. A la fin de l'activité l'élève me montre son ardoise et essaie de lire les mots. La situation proposée se situe dans une pédagogie Montessori. L'élève fait son travail seul, avec son matériel. Il doit discriminer les lettres pour apprendre à lire. Alison n'étant pas motivée pas la motivation intrinsèque à la lecture, elle ne devrait pas trouver d'intérêt dans cette activité.

La deuxième situation (condition d'adéquation) se situe en atelier dirigé. Les élèves doivent constituer une carte de menu pour leur restaurant. Ils vont devoir écrire des aliments. Pour cela ils doivent retrouver dans les mots d'un journal les syllabes qui constitueront leurs aliments. Par exemple pour taboulé, ils vont chercher ''ta'', ''b'', ''ou'', ''lé''. Nous avons pour projet de réaliser un restaurant. Nous allons faire une pièce de théâtre ou certains élèves seront cuisiniers, d'autres serveurs, d'autres clients... cette activité de création de menu rentre dans notre projet. Comme Alison est motivée par une motivation extrinsèque à régulation identifiée. Elle devrait donc trouver du sens dans cette activité.

b. Mesures réalisées

Lors de la mise en œuvre en classe des situations d'apprentissage, nous allons devoir mesurer la motivation des élèves afin de pouvoir la comparer entre les deux situations d'apprentissage.

Or, on ne peut pas mesurer la motivation directement. Il est donc nécessaire de l'inférer à partir d'observations quantifiables de l'organisme. Selon Gendolla (2015), il existe trois observables pour mesurer l'impact de la motivation sur le comportement : La durée d'action du comportement que l'on peut mesurer avec un chronomètre ; les mesures des indicateurs physiologiques comme l'activité du cœur pendant l'activité. Cependant, cette méthode risque d'être difficile à mettre en place en classe. Enfin, les questionnaires qui permettront de questionner explicitement les élèves sur la raison de la mise en œuvre d'un comportement.

Nous avons donc choisi d'utiliser deux de ces trois méthodes. La durée d'action du comportement sera donc chronométrée ainsi que la rapidité de l'élève à se mettre en action, le temps de persévérance, c'est-à-dire l'intensité que va mettre l'élève pour tenir son activité. Une grille d'observation nous permettra en complément de recueillir des informations sur l'orientation du comportement de l'élève (discute avec les camarades, pose des questions...) Ici nous retrouvons les différents aspects qui permettent de définir la motivation d'un comportement (cf p.13).

Enfin un questionnaire explicite sera soumis à nos élèves afin de comparer les ressentis dans les deux situations d'apprentissage. Pour cela, les élèves auront la possibilité de répondre en entourant des smileys. Trois réponses seront possibles. Un smiley content qui correspond au plus haut degré d'accord avec l'affirmation présentée, un smiley neutre et un smiley triste présentant le degré de désaccord le plus élevé avec l'affirmation présentée.

Ce questionnaire reprend les quatre effets que provoque la motivation que nous avons définis précédemment lors de la partie scientifique (p.12). Il s'agit du déclenchement du comportement, de l'orientation du comportement, de l'intensité du comportement et de la persistance du comportement.

Pour chacune des questions, l'élève devra répondre pour la situation d'apprentissage numéro un et pour la situation d'apprentissage numéro deux.

Les élèves vont faire les situations les unes après les autres. Il s'agit d'atelier de 15min. Une fois l'atelier fini les élèves tournent et changent d'ateliers. Cependant, la transmission du

questionnaire se fait entre les deux ateliers pour que les élèves aient toujours en mémoire leur ressenti sur la première situation d'apprentissage. Puis, une fois le deuxième atelier réalisé, les élèves répondent une nouvelle fois au questionnaire mais pour la situation deux.

Le questionnaire se présente sous cette forme :







Tu as eu envie de commencer très vite l'activité ?			
Situation 1 :			
Situation 2 :			

Illustration 7 : Exemple d'item issu du questionnaire permettant d'identifier le degré de motivation chez l'élève lors de la réalisation des activités proposées.

Lorsque les élèves répondront aux questions pour la situation 1, les smileys de la situation deux seront cachés. De même, lorsque les élèves répondront à la situation deux, les réponses de la situation une seront cachées pour éviter d'influencer les réponses de la situation deux.

L'Atsem fera passer le questionnaire toujours pour éviter cette confrontation avec la maîtresse qui peut être déstabilisante pour l'élève puis, l'Atsem lira les questions mais c'est l'élève qui sera chargé d'y répondre en entourant avec un crayon le smiley correspondant à son ressenti.

L'entretien se passe toujours côte à côte et non en face à face, dans un petit coin de la classe.

IV. RESULTATS

Dans cette partie, nous allons décrire les résultats obtenus pour chaque élève et pour chaque situation.

1) Profil motivationnel extrinsèque à régulation identifiée :

a) Elève n°4 :

- Situation 1 (situation d'adéquation) :

Cette première situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie de projet. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **2'04** minutes. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est resté sur la tâche pendant **12'37** minutes. A la fin de ce temps, il a terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'il travaillait. Il m'a demandé de bien lui réexpliquer la consigne avant de commencer. Il posait de nombreuses questions concernant le sujet, demandé d'apprendre de nouvelles formes que celles déjà connus, il prenait un temps pour réfléchir après chaque traçage. Des élèves du groupe parlaient mais lui ne rentrait pas dans la conversation. Il me demandait si c'était bon son travail, ce qu'il pouvait encore rajouter. Il positionnait sa règle plusieurs fois avant de tracer pour optimiser le traçage.

- Situation 2 (situation d'inadéquation) :

Cette seconde situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie Montessori. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **4'28** minutes. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est resté sur la tâche pendant **7'03** minutes. A la fin de ce temps, il a terminé l'activité. Pour ce qui est de l'orientation du comportement nous avons observé l'élève pendant qu'il travaillait. Son feutre était posé sur l'ardoise, il bougeait pour changer de position régulièrement, il avait les yeux en l'air, il regardait ce que les autres élèves faisaient, il ne me posait pas de question.

- Le Questionnaire :

L'élève a répondu au questionnaire après chaque situation. Voici ses résultats.











	Situation 1	Situation 2
Q1 : tu as eu envie de commencer très vite l'activité ?		
Q2 : tu as aimé faire le travail demandé ?		
Q3 : tu avais envie de faire l'activité avant de commencer ?		
Q4 : tu as mis beaucoup d'effort dans l'activité ?		
Q5 : tu as continué le travail à faire même si c'était difficile ?		

Illustration 8 : Réponses de l'élève n°4 pour les situations 1 et 2.

On s'aperçoit que dans la deuxième situation l'élève a mis cinq smileys tristes. Pour la première situation, il a mis trois smileys neutres et deux smileys contents.

b) Elève n° 9 :

- Situation 1 (situation d'adéquation) :

Cette première situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie de projet. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **0'31** minute. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est restée sur la tâche pendant **11'17** minutes. A la fin de ce temps, elle avait terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'elle travaillait. Elle enchaînait toutes ses figures. Elle a rempli la feuille. Elle discutait avec les autres élèves tout en continuant à faire son travail. Elle me posait des questions pour savoir si son travail était bien réalisé. Elle a produit 10 formes.

- Situation 2 (situation d'inadéquation) :

Cette seconde situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie Montessori. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **1'01** minute. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est restée sur la tâche pendant **8'38** minutes. A la fin de ce temps, elle avait terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'elle travaillait. Elle faisait une forme puis discutait. Elle parlait avec les autres élèves et arrêta de travailler. Elle a produit 5 formes.

- Le Questionnaire :











	Situation 1	Situation 2
Q1 : tu as eu envie de commencer très vite l'activité ?		
Q2 : tu as aimé faire le travail demandé ?		
Q3 : tu avais envie de faire l'activité avant de commencer ?		
Q4 : tu as mis beaucoup d'effort dans l'activité ?		
Q5 : tu as continué le travail à faire même si c'était difficile ?		

Illustration 9 : Réponses de l'élève n°9 pour les situation 1 et 2.

On s'aperçoit que dans la première situation, l'élève a mis cinq smileys contents. Pour la deuxième situation, il a mis trois smileys neutres et deux smileys contentes.

c) Elève n°11 :

- Situation 1 (situation d'adéquation) :

Cette première situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie de projet. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **0'02** minute. Puis nous avons poursuivi la mesure

pour la **persistance du comportement**. L'élève est restée sur la tâche pendant **8'33** minutes. A la fin de ce temps, elle avait terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'elle travaillait. Elle est tout de suite rentrée dans l'activité. Elle ne parlait pas. Elle n'a posé aucune question et n'a pas levée la tête de sa feuille. Elle repositionnait plusieurs fois sa règle avant de tracer. Elle a produit 7 formes.

- Situation 2 (situation d'inadéquation) :

Cette seconde situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie Montessori. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **1'56** minute. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est restée sur la tâche pendant **6'12** minutes. A la fin de ce temps, elle avait terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'elle travaillait. Elle attendait. Elle regardait autour d'elle. Puis elle a enchaîné toutes ses formes d'un coup. Elle a fait 4 formes.

- Le Questionnaire :











	Situation 1	Situation 2
Q1 : tu as eu envie de commencer très vite l'activité ?		
Q2 : tu as aimé faire le travail demandé ?		
Q3 : tu avais envie de faire l'activité avant de commencer ?		
Q4 : tu as mis beaucoup d'effort dans l'activité ?		
Q5 : tu as continué le travail à faire même si c'était difficile ?		

Illustration 10 : Réponses de l'élève n° 11 pour les situations 1 et 2

On s'aperçoit que dans la première situation l'élève a mis cinq smileys contents. Pour la deuxième situation, il a mis smileys tristes.

d) Mathéo :







- Situation 1 (situation d'adéquation) :

Cette première situation testait la compétence "Être capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie de projet. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **0'47** minute. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est resté sur la tâche pendant **13'41** minutes. A la fin de ce temps, il avait terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'il travaillait. Il ne parlait pas. Il a fait son travail par intermittence. Parfois il travaillait, parfois il regardait les autres faire.

- Situation 2 (situation d'inadéquation) :

Cette seconde situation testait la compétence "Être capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie Montessori. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **1'26** minute. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est resté sur la tâche pendant **6'28** minutes. A la fin de ce temps, il n'avait pas terminé l'activité mais ne souhaitait plus continuer. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'il travaillait. Il discutait avec les élèves des autres ateliers, il se déplaçait pour chercher une gomme, puis des autres crayons de papier. Il regardait partout autour de lui.

- Le Questionnaire :

	Situation 1	Situation 2
Q1 : tu as eu envie de commencer très vite l'activité ?		
Q2 : tu as aimé faire le travail demandé ?		
Q3 : tu avais envie de faire l'activité avant de commencer ?		





Q4 : tu as mis beaucoup d'effort dans l'activité ?		
Q5 : tu as continué le travail à faire même si c'était difficile ?		

Illustration 11 : Réponses de Mathéo pour les situations 1 et 2.

On s'aperçoit que dans la première situation l'élève a mis cinq smileys contents. Pour la deuxième situation, il a mis cinq smileys tristes.

2) Profil motivationnel intrinsèque

a) Elève n° 8 :

- Situation 1 (situation d'adéquation) :

Cette première situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie Montessori. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **0'07** minutes. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est restée sur la tâche pendant **14'41** minutes. A la fin de ce temps, elle a terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'elle travaillait. Elle m'a demandé de bien lui réexpliquer la consigne avant de commencer. Elle s'est tout de suite mise en action, et m'a dit, "j'aime bien ce travail, je pourrais le faire tout le temps". Elle venait me montrer à chaque fois qu'elle dessinait une forme. Elle recommençait souvent pour que ce soit mieux réalisé. Elle positionnait sa règle plusieurs fois avant de tracer.

- Situation 2 (situation d'inadéquation) :

Cette seconde situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie de la réussite. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **0'14** minutes. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est restée sur la tâche pendant **11'08** minutes. A la fin de ce temps, elle a terminé l'activité. Pour ce qui est de l'orientation du

comportement nous avons observé l'élève pendant qu'elle travaillait. Elle est tout de suite entrée dans l'activité. A posé des questions pour savoir si ce qu'elle faisait était bien. Elle m'a aussi dit qu'elle aimait bien ce travail. Elle positionnait sa règle plusieurs fois avant de tracer.

- Le Questionnaire :

L'élève a répondu au questionnaire après chaque situation. Voici ses réponses.











	Situation 1	Situation 2
Q1 : tu as envie de commencer très vite l'activité ?		
Q2 : tu as aimé faire le travail demandé ?		
Q3 : tu avais envie de faire l'activité avant de commencer ?		
Q4 : tu as mis beaucoup d'effort dans l'activité ?		
Q5 : tu as continué le travail à faire même si c'était difficile ?		

Illustration 12 : Réponses de l'élève n°8 pour les situations 1 et 2.

On s'aperçoit que pour les deux situations l'élève a mis cinq smileys contents.

b) Elève n° 13 :

- Situation 1 (situation d'adéquation) :

Cette première situation testait la compétence "Être capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie Montessori. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **0'23** minutes. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est restée sur la tâche pendant **14'09** minutes. A la fin de ce temps, elle a terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'elle travaillait. Elle s'est tout de suite mise en action. Elle a fait son travail sans lever les yeux de sa feuille. Elle positionnait sa règle et ses doigts comme on l'a appris précédemment. Elle a fait toutes les figures qu'on a vues ensemble. Elle effaçait souvent un trait de la figure pour mieux le refaire.

- Situation 2 (situation d'inadéquation) :

Cette seconde situation testait la compétence "Etre capable de représenter des formes géométriques planes en utilisant la règle", par l'intermédiaire d'une pédagogie de la réussite. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **0'11** minutes. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est restée sur la tâche pendant **13'29** minutes. A la fin de ce temps, elle a terminé l'activité. Pour ce qui est de l'orientation du comportement nous avons observé l'élève pendant qu'elle travaillait. Nous avons observé exactement la même chose que lors de la première situation.

- Le Questionnaire :

L'élève a répondu au questionnaire après chaque situation. Voici ses réponses.











	Situation 1	Situation 2
Q1 : tu as envie de commencer très vite l'activité ?		
Q2 : tu as aimé faire le travail demandé ?		
Q3 : tu avais envie de faire l'activité avant de commencer ?		
Q4 : tu as mis beaucoup d'effort dans l'activité ?		
Q5 : tu as continué le travail à faire même si c'était difficile ?		

Illustration 13 : Réponses de l'élève n°13 pour les situations 1 et 2.

On s'aperçoit que pour les deux situations l'élève a mis cinq smileys contents.

Pour ce qui est de notre élève n°7, elle a été absente pendant deux semaines et demie. Nous n'avons pas eu l'occasion de lui faire faire les situations d'apprentissage. C'est pour cela que ses résultats ne seront pas présents dans notre mémoire.

3) Profil motivationnel extrinsèque à régulation introjectée

c) Nathanaël :

- Situation 1 (situation d'adéquation) :

Cette première situation testait la compétence "Distribuer de manière équitable, une très grande collection d'objet" par l'intermédiaire d'une pédagogie coopérative. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **0'02** minutes. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est resté sur la tâche pendant **12'58** minutes. A la fin de ce temps, il a terminé l'activité. Pour ce qui est de **l'orientation du comportement** nous avons observé l'élève pendant qu'il travaillait. Il a pris les commandes du groupe et proposé des solutions pour réaliser l'activité. Lorsqu'il s'apercevait que ça ne fonctionnait pas, il donnait tout de suite une autre solution. Il s'est fâché après un élève qui avait un peu plus de mal.

- Situation 2 (situation d'inadéquation) :

Cette seconde situation testait la compétence "Distribuer de manière équitable, une très grande collection d'objet" par l'intermédiaire d'une pédagogie Montessori. Nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre le temps de **déclenchement du comportement** après la passation de consigne. Il était de **6'31** minutes. Puis nous avons poursuivi la mesure pour la **persistance du comportement**. L'élève est resté sur la tâche pendant **4'53** minutes. A la fin de ce temps, il n'avait pas terminé l'activité. Pour ce qui est de l'orientation du comportement nous avons observé l'élève pendant qu'il travaillait. Il a refusé de faire l'activité. "Non je ne veux pas le faire, je n'ai pas envie je fais ce que je veux et je ne veux pas le faire". Je lui ai dit je reste avec toi et tu me montres comment tu fais, et il a fini par accepter de faire l'activité, il a commencé à réfléchir puis a fini par abandonner.

- Le Questionnaire :

L'élève a répondu au questionnaire après chaque situation. Voici ses résultats.

	Situation 1	Situation 2
Q1 : tu as envie de commencer très vite l'activité ?	😊	😞
Q2 : tu as aimé faire le travail demandé ?	😊	😞
Q3 : tu avais envie de faire l'activité avant de commencer ?	😊	😞
Q4 : tu as mis beaucoup d'effort dans l'activité ?	😊	😞
Q5 : tu as continué le travail à faire même si c'était difficile ?	😊	😞

Illustration 14 : Réponses de Nathanaël pour les situations 1 et 2.

On s'aperçoit que dans la première situation l'élève a mis cinq smileys contents, et dans la deuxième situation il a mis cinq smileys tristes.

Synthèse des résultats :

Nous avons répertorié pour une meilleure comparaison les résultats de la persistance du comportement des élèves dans les deux situations.

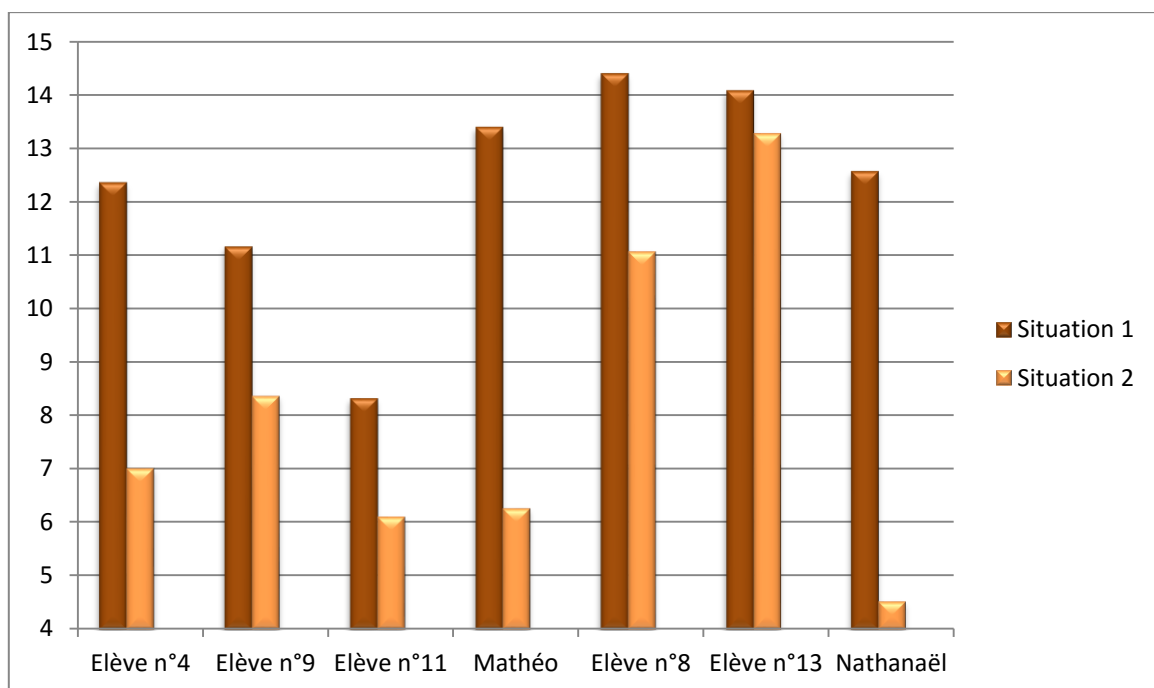


Illustration 15 : Synthèse des résultats de la persistance du comportement des élèves dans les situations 1 et 2.

Nous avons répertorié pour une meilleure comparaison les résultats du déclenchement du comportement des élèves dans les deux situations.

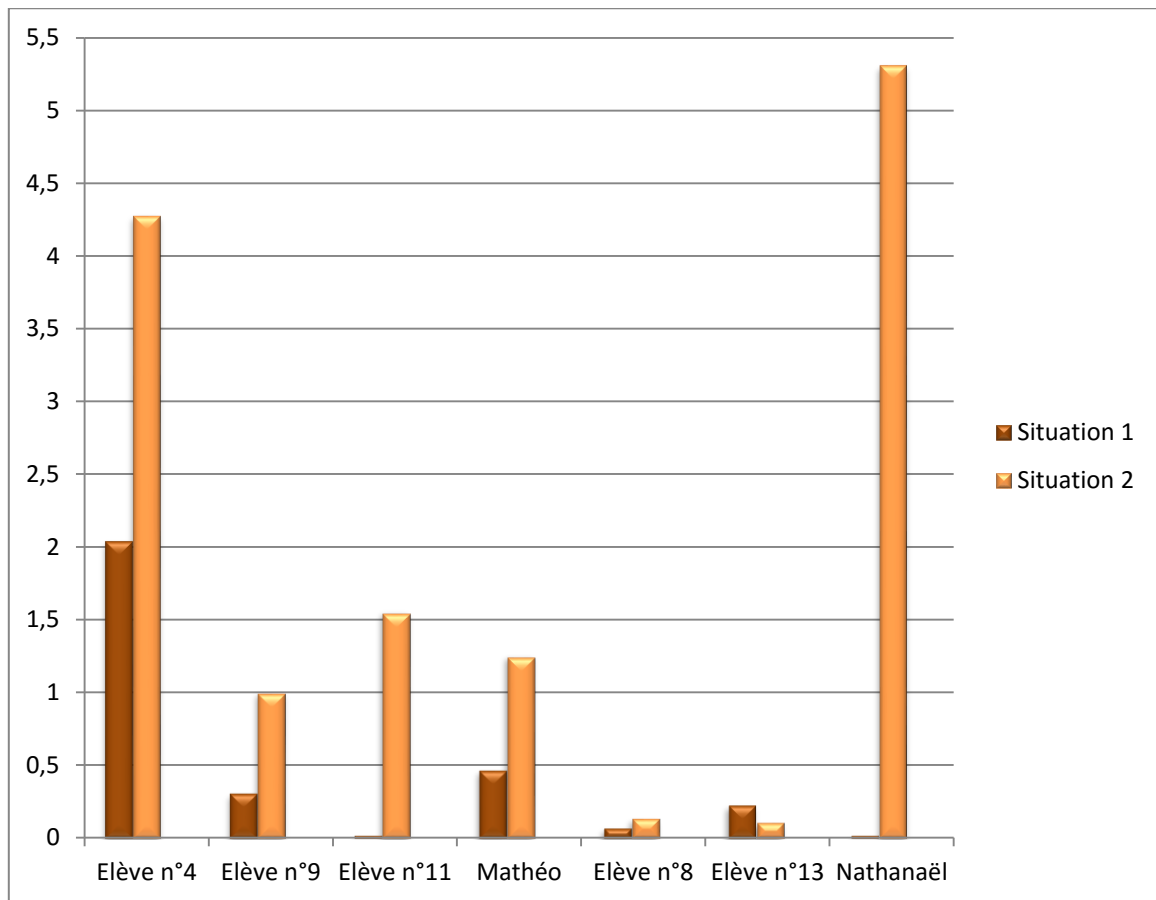


Illustration 15 : Synthèse des résultats du déclenchement du comportement des élèves dans les situations 1 et 2.

La motivation provoque quatre effets sur le comportement de l'individu. Nous avons réalisé des graphiques pour deux de ces effets car ce sont les seuls qui sont quantifiables.

V. DISCUSSION

a) L'émergence de notre réflexion

Lors de mes débuts en tant que professeur des écoles, j'ai eu des difficultés dans le domaine de la différenciation. En effet, de nombreux paramètres sont à prendre en compte dans une classe. Je me suis donc centrée dans un premier temps sur le groupe classe et son bon fonctionnement plutôt que sur la singularité des élèves qui composait ce groupe.

Dans ma démarche d'élaboration de situations d'apprentissage, je me fixais pour objectif que mes élèves acquièrent une compétence particulière à la fin de ma séquence. Cette compétence devait ainsi être acquise par l'ensemble de la classe avec une séquence permettant de l'atteindre. Cependant chaque élève est différent : aucun ne part ni avec les mêmes acquis, ni n'utilise les mêmes stratégies d'apprentissage ou de résolution des problèmes rencontrés. Il est donc difficile pour mes élèves d'atteindre avec le même rythme la compétence visée.

Il est important d'adapter la situation d'apprentissage pour chaque élève afin d'optimiser les chances de chacun d'acquérir la compétence travaillée. Pour y parvenir, nous allons commencer par définir le terme de pédagogie différenciée afin de comprendre ce qui se cache sous ces mots.

Un groupe de recherche en Montégérie (2007) (région du Québec) travaillant sur cette notion, la définit comme telle : 'différencier signifie savoir analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier'. Ajuster l'environnement et analyser les caractéristiques de l'apprenant, voici des pistes pour mettre en place une différenciation pédagogique dans notre classe.

En effet pour y parvenir de nombreux outils sont mis à disposition des enseignants pour varier l'environnement et les conditions d'apprentissage. En amont, lors de la création de séance, il est possible d'augmenter le temps prévu pour l'activité en fonction des capacités de chaque élève. Nous pouvons aussi réduire le nombre d'exercices à faire ou au contraire prévoir un exercice supplémentaire un peu plus complexe pour des élèves qui ont acquis la compétence et ainsi continuer à les stimuler. Le plan de la séquence est également un outil que l'on peut faire varier. Par exemple, lorsque les élèves ont une compétence à acquérir, on peut échelonner la tâche. Il va s'agir de faire varier le chemin qui mène à la réussite de l'activité.

On va rajouter des étapes afin de mieux consolider. Certains élèves ont simplement besoin de plus de temps, ou de plus de manipulation pour acquérir la compétence. La compétence peut être travaillée sur quatre séances pour certains élèves, alors que pour d'autres je choisirais de rajouter deux séances avec un peu plus de manipulation, et une séance en atelier dirigé par l'enseignante. Les outils peuvent aussi permettre la remédiation. Pour des élèves qui ont des difficultés à écrire en cursive, on peut leur fournir les lettres rugueuses, pour leur permettre une familiarisation avec la forme de la lettre. Cela leur permet d'apprendre autrement. Nous sommes sur un apprentissage kinesthésique qui favorise d'autre sens que ceux sollicités habituellement lors des apprentissages.

Tous ces procédés permettent de varier les situations, pour ainsi répondre à la diversité des élèves présente dans une classe. Avec ces outils nous pouvons essayer de répondre au mieux aux besoins des élèves.

b) Analyse des résultats

Dans son livre, *apprendre oui mais comment*, Philippe Mérieux (1987) met en avant l'aspect pédagogique que revêt les apprentissages. Il y cite Guillaumin (1962), "sauf, à faillir à sa fonction essentielle, l'Ecole ne peut se désintéresser de la force qui fait cheminer le message vers l'enfant et des motivations qui amènent celui-ci à l'accueillir".

Ce mémoire nous a alors mené à nous poser la question suivante : Faut-il connaître les motivations de chaque élève à s'investir dans les apprentissages pour différencier le travail scolaire ?

Nous nous sommes demandé si "l'habillage de la situation d'apprentissage" en fonction des motivations des élèves pouvait être un outil de différenciation permettant un réel apprentissage pour tous les élèves. Pour y répondre j'ai mis en place un protocole qui m'a permis de récolter de nombreuses informations décrites ci-dessus. Nous allons tenter de les analyser.

Dans la plupart des cas, les élèves ont eu des comportements différents entre les deux situations proposées, sauf pour les élèves au profil motivationnel intrinsèque (élève n° 13 et n°8). L'analyse de leurs résultats montre qu'ils ont été motivés par les deux situations d'apprentissage. Nous pouvons affirmer cela au regard des différents effets que provoque la

motivation chez un élève (cf.p.12 du mémoire). En effet, dans les deux cas, les élèves ont déclenché leur comportement très tôt, ont persisté malgré la difficulté de la tâche, et ont orienté leur comportement pour viser la réussite de l'activité.

Tentons de comprendre pourquoi ces élèves ont-ils été motivés par les deux situations alors qu'une d'entre elle ne devait pas les motiver. Rappelons tout d'abord que le profil motivationnel intrinsèque est basé sur une motivation qui résulte de l'envie d'apprendre pour apprendre, pour le plaisir que cela procure. Pour Deci et Ryan, 1985, ces élèves se situent à l'extrémité du continuum d'autodétermination, c'est-à-dire qu'ils sont motivés par un processus qui leur est interne. On peut ainsi en déduire que même dans une situation qui ne rentre pas dans leur profil motivationnel, les élèves seront quand même motivés, car d'eux même ils trouveront dans la situation, une opportunité pour apprendre.

Les élèves au profil motivationnel extrinsèque à régulation identifiée ont tous eu des résultats confirmant nos hypothèses de départ. Au regard des résultats sur le déclenchement du comportement et la persistance du comportement, on s'aperçoit que lors de la situation "motivante", ces deux effets sont beaucoup plus appropriés à une réussite de l'activité que dans la deuxième situation "d'inadéquation". En effet, les élèves se sont rapidement mis au travail, avec un objectif précis qu'ils ont gardé en vue durant tout le temps de l'activité. De plus ils ont persisté dans leur travail et ce, malgré la difficulté qu'ils pouvaient rencontrer. On peut ainsi affirmer selon les définitions de Ford (1992) et de Vallerand et Thill (1993), que nos élèves au profil motivationnel extrinsèque à régulation identifié ont été motivés par les situations d'apprentissage utilisant la pédagogie de projet. Cette idée est renforcée lorsque nous comparons le déclenchement du comportement, la persistance du comportement et le ressenti des élèves avec la situation d'inadéquation (cf. graphique p.50, 51). En effet pour un même élève, le temps du déclenchement du comportement est beaucoup plus court lors de la situation d'adéquation, qui utiliserait une pédagogie adaptée à la motivation de l'élève. La persistance du comportement est aussi plus longue pour les situations d'adéquation. Nous pouvons donc valider notre hypothèse de départ au regard de ces résultats puisque la motivation de l'élève est nettement supérieure lorsque nous utilisons une certaine pédagogie dite "en adéquation avec le profil motivationnel de l'élève.

Pour notre élève Nathanaël, nous nous apercevons qu'il a tout à fait les capacités pour réaliser une tâche, mais que suivant l'intérêt qu'il y voit il peut se trouver en situation d'échec. C'est

d'ailleurs le cas pour la situation d'inadéquation. L'élève n'arrive pas à réaliser la tâche, il refuse de rentrer dans l'activité. En observant cela nous pourrions hâtivement conclure que l'élève n'a pas les compétences requises pour réaliser la tâche donc qu'il faudrait diminuer les attentes et lui proposer une situation d'apprentissage plus simple. Cependant, pour la situation d'adéquation, qui met pourtant en avant exactement la même compétence l'élève a mis en place différentes stratégies lui permettant de réussir l'activité. Nous pouvons ainsi en déduire que l'élève est capable de faire et possède les compétences nécessaires.

Se mettre en action pour des élèves de 5 ans met en jeu de nombreux processus émotionnels, cognitifs... qui peuvent être très éprouvants pour les élèves. C'est pour cela, qu'ils s'investissent généralement dans une activité seulement s'ils y trouvent un intérêt. Cette idée se retrouve dans l'équation définissant la motivation (cf.p.11).

Ces résultats confirment nos hypothèses. En effet nous pouvons voir que lorsqu'un élève est motivé par une tâche, il obtient de meilleurs résultats puisqu'il se met en action, persiste plus longtemps et oriente son comportement pour réussir. De plus la motivation de l'élève varie bien selon la pédagogie employée par l'enseignant, l'intérêt et le sens que l'élève porte à l'activité.

c) Les limites

Lors de la mise en application de notre protocole en classe, nous nous sommes aperçus que certaines conditions pouvaient influencer les résultats obtenus. Par exemple, notre situation d'adéquation a toujours été réalisée le lundi matin à 9h et notre situation d'inadéquation le lendemain matin à la même heure. C'est un paramètre à prendre en compte, puisque le deuxième jour les élèves avaient déjà travaillé sur la compétence la veille. Nous pouvons donc nous demander si un phénomène de lassitude a pu apparaître et ainsi diminuer la motivation de l'élève dans notre situation d'inadéquation. Pour une prochaine étude, il faudra donc penser à faire varier l'ordre des situations d'apprentissages proposées.

Nous avons également rencontré un phénomène auquel nous n'avions pas pensé. En effet, pour notre élève Nathanaël nous avons choisi d'utiliser la pédagogie coopérative, en pensant que le travail de groupe pourrait le stimuler. En effet, l'élève est tout de suite rentré dans la situation, mais a détourné la pédagogie coopérative. Il s'est positionné en leader du groupe, empêchant les autres élèves de réfléchir puisqu'il donnait des ordres. Nathanaël s'est

approprié la situation en mettant en avant des valeurs qui ne peuvent être transmises à l'école. Même si cette situation nous a permis de comprendre que cet élève avait les capacités et pouvait avoir l'envie de s'investir dans une situation, il faut cependant faire attention avec cet élève à la pédagogie que nous employons avec lui qui peut faire émerger des comportements qui ne seraient pas à encourager.

Enfin, ce protocole nous a permis de comprendre que pour différencier il n'était pas forcément nécessaire de faire varier la difficulté de la tâche, mais qu'un élève pouvait réussir une tâche complexe, si la nature de l'activité lui était adaptée. Cependant par l'intermédiaire de ce protocole nous avons "cloisonné" les élèves dans un profil type de motivation. Il est possible d'adapter notre pédagogie par rapport au profil motivationnel de l'élève mais il ne faut pas l'enfermer dans un profil type sans jamais lui proposer autre chose.

Nous proposons comme piste pour continuer notre réflexion, d'amener progressivement tous les élèves dans un profil motivationnel intrinsèque, permettant une meilleure réussite scolaire.

d) Les apports de cette réflexion

Cette réflexion nous a permis de mettre du sens derrière la notion de différenciation pédagogique. Nous avons pu mettre en pratique une différenciation dans notre classe et ainsi favoriser une réussite pour tous nos élèves. Nous avons pu mettre en avant l'élève en tant qu'individu avec une prise en compte de ses ressentis, de ses envies et de ses motivations pour adapter le travail proposé. Aujourd'hui, notre différenciation s'effectue en deux parties. D'une part lors de la réflexion sur la préparation des séances, nous cherchons différents outils qui pourraient motiver chaque élève (des outils de manipulation, d'écoute, d'écrit...), différentes façon pour amener la situation d'apprentissage (sous forme d'histoire, d'intrigue, de présentation par manipulation...). D'autre part lors de la réalisation des situations en classe, nous n'agissons pas de manière identique pour tous les élèves. La mise en pratique du protocole nous a révélé chez certains élèves une peur de l'échec ou une volonté de perfection. Nous essayons maintenant d'adapter nos feedbacks en fonction de chaque élève pour que toutes les consignes, les recommandations et tous les encouragements soient bénéfique pour tous.

Ainsi, professionnellement cette réflexion nous a permis de grandir, tant dans la réalisation de nos situations d'apprentissage que dans la mise en œuvre en classe. Elle nous a également fait réfléchir sur notre projet professionnel, puisque nous envisageons d'étendre nos recherches en psychologie de l'éducation en poursuivant ces questions lors d'un travail de thèse. Nous essayons de construire un projet de thèse.

VI. BIBLIOGRAPHIE

Bouffard, T., Vezeau C., Simard G. (2006) Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance* 4/2006, 58, p. 395-409

Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G., (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation en contexte sportif : L'Echelle de motivation dans les sports (EMS), *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial Job Satisfaction*, 163 behavior, performance, and effectiveness. New York : McGraw-Hill Book Company.

Chevalier, S. (2003). *Les motivations de la pratique sportive*. Repéré à [http://www.er.uqam.ca/nobel/r12110/pdf/8-Les motivations dans la pratique sportive.pdf](http://www.er.uqam.ca/nobel/r12110/pdf/8-Les%20motivations%20dans%20la%20pratique%20sportive.pdf)

Deci E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum Press.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York : Plenum Press

Guillaumin, (1962)

Gray, J.A., McNaughton, N. (1982). The neuropsychology of anxiety : An enquiry into the functions of the septo-hippocampal system. *Oxford psychology series*, 33

Fenouillet, F., Lieury, A. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3è éd.). Paris, France : Dunod.

Fenouillet, F. (2009). *Les théories de la motivation*. Paris, France : Dunod.

Ford, M.E. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs*. London, United Kingdom : SAGE Publications

Galand, B. (2006, avril-juin). La motivation en situation d'apprentissage : La motivation scolaire : approches récentes et perspectives pratiques. *Revue française de pédagogie*, 155.

Gendolla, G. (2015). Le concept de la motivation : *Motivation et apprentissage*. Repérer à <https://www.unige.ch/fapse/motivation/coursgendolla.pdf>

Gilliéron, F., Jacquier, S., Wenger, A., Imhof, C., Lochmatter, S. (2007). *Analyse de l'influence des motivations et des buts d'accomplissement sur la performance aux examens dans différents filières universitaires*. Psychologie sociale. <https://infoscience.epfl.ch>

Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C., Hebert, W., Larose, S., Boivin, M. (2010). *Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children*. British Journal of Educational Psychology.

Houssaye, J. (1989). Théorie et pratique de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 88.

Joet, G. (2009). *Le sentiment d'auto-efficacité en primaire : de son élaboration à son impact sur la scolarité des élèves* (Thèse de doctorat). Université Pierre Mendès.

Masson, J. (2011). *But d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire* (Thèse de doctorat). Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Mérieux, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris, France : ESF éditeur.

Ministère de l'Education Nationale. Bulletin officiel spéciale : programme d'enseignement de l'école maternelle, n°2, 26 mars 2015.

Ministère de l'Education Nationale. Projet de loi pour la refondation de l'école, janvier 2013, Loi n° 2013-595.

Peyronie, H. (1999). *Célestin Freinet, pédagogie et émancipation*. Paris, France : Hachette édition.

Schunk, D.H. (1991). *Self-efficacy and academic motivation*. Journal of Educational Psychologist, 26.

Vallerand, R.J., Thill, E.E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.

Vellas, E. (2007, mai). Comparer les pédagogies : un casse-tête et un défi. *Educateur*, numéro spécial.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck édition.

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/p%C3%A9dagogique/58918> consulté le 03/01/2016

<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm> consulté le 23/03/2016

Annexe n°2

Domaine : Construire les premiers outils...		Cycle : 1	Niveau : GS	Place de la séance dans la séquence : Séance n° 3 / 6	
Mon bonhomme géométrique					
COMPETENCE (S) : Reproduire, dessine des formes planes.					
Objectif spécifique à la séquence : Etre capable de repérer et de dessiner des formes planes (carré, triangle, rond)					
Objectif de la séance : A l'aide de formes plastiques, réaliser un bonhomme, puis dessiner ses formes pour refaire le bonhomme en papier.					
DUREE	DEROULEMENT	CONSIGNES		ELEVES	MATERIEL
15'	1 ^{ère} phase :	Dans notre projet de réaliser des bonhommes dans toutes les façons possibles, nous allons essayer d'en construire avec des formes géométrique. Est-ce que vous connaissez des formes géométriques ? "il y les carrés..." Très bien maintenant vous allez les dessiner. On en fait plusieurs. Ensuite on les découpera puis on fabriquera notre bonhomme.		L'élève doit se rappeler comment sont les formes pour les reproduire. Il doit utiliser la règle et le crayon de papier.	Crayon de papier
5'	Les élèves dessinent des formes géométriques sur une feuille. Ils en font plusieurs, de plusieurs tailles et de plusieurs formes.				
7'	2 ^{ème} phase :	Il faut vérifier que notre carré ressemble bien à un carré. Que faut-il pour que ce soit un carré ? quatre cotés et quatre sommets. On va vérifier		Il découpe ses formes puis les assemble comme il le souhaite pour retrouver toutes les parties d'un bonhomme.	Feuilles Formes géométriques
3'	Les élèvent découpent les formes géométriques pour les reconstituer en bonhommes. Ils peuvent faire plusieurs bonhommes en utilisant différentes formes par bonhommes.				
3'	3 ^{ème} phase :				Ciseaux
	Vérifier ses formes à l'aide de formes géométriques en plastiques et des propriétés des formes.				

Annexe n°3

Domaine : Construire les premiers outils	Cycle : 1	Niveau : GS	Place de la séance dans la séquence : Séance n° 1 / 5	
Le partage des carottes				
COMPETENCE (S) : Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.				
Objectif spécifique à la séquence : Partager une quantité de manière égale entre tous les personnages.				
Objectif de la séance : phase de découverte, manipulation et réflexion des élèves				
DUREE	DEROULEMENT	CONSIGNES	ELEVES	MATERIEL
20'	<u>1^{ère} phase :</u>			
3'	Définition du critère de réussite et de l'objectif de la séance	Vous allez devoir donner à manger aux lapins. Attention chaque lapin doit manger le même nombre de carottes.	L'élève reformule pour s'approprier la consigne.	
7'	<u>2^{ème} phase :</u> Phase de manipulation libre, les élèves essaient plusieurs méthodes, font comme ils le sentent.	Je vous laisse faire tout seul. Vous faites comme vous voulez pour donner le bon nombre de carottes.	Soit par tâtonnement Soit par distributivité (j'en donne un, puis un jusqu'à ne plus en avoir.)	4 lapins par élève x6
5'	Selon l'élève plusieurs méthodes vont apparaître.	Vous devez retenir comment vous faites car quand je reviens je vous demande de m'expliquer comment vous avez fait.	Soit prend un peu de carottes et met au hasard, puis en enlève d'un lapin pour en redonner à un autre.	28 carottes par élèves x6
2'	<u>3^{ème} phase :</u> Mise en commun, explication des méthodes utilisées par les élèves. <u>4^{ème} phase :</u> Correction commune, Trace écrite méthodes	Alors comment vous avez fait pour réussir l'exercice ? On va compter le nombre de carottes qu'à chaque lapin. Si on trouve le même nombre alors c'est réussi.	Les élèves vont essayer de mettre des mots sur l'action qu'ils viennent de faire. L'élève va vérifier son résultat, puis il va entendre les autres stratégies des élèves et les comparer.	(180)

Annexe n°4

Domaine : Construire les premiers outils		Cycle : 1	Niveau : GS	Place de la séance dans la séquence : Séance n° 2 / 5	
Partage de Kaplas					
<p>COMPETENCE (S) : Utiliser le dénombrement pour comparer deux quantités ou pour réaliser une collection de quantité égale à la collection proposée.</p> <p>Objectif spécifique à la séquence : Partager une quantité de manière égale entre tous les personnages.</p> <p>Objectif de la séance : phase de découverte, manipulation et réflexion des élèves</p>					
DUREE	DEROULEMENT	CONSIGNES		ELEVES	MATERIEL
	<p><u>1^{ère} phase :</u></p> <p>Définition du critère de réussite et de l'objectif de la séance</p> <p><u>2^{ème} phase :</u></p> <p>Phase de manipulation libre, les élèves essaient plusieurs méthodes, font comme ils le sentent.</p> <p><u>3^{ème} phase :</u></p> <p>Mise en commun, explication des méthodes utilisées par les élèves.</p> <p><u>4^{ème} phase :</u></p> <p>Correction en commun, Trace écrite</p>	<p>Je vais vous donner une boîte de kaplas. Vous faites comme vous voulez mais vous devez tous avoir le même nombre de kaplas et il ne doit plus en rester dans la boîte.</p> <p>Vous devez trouver une solution pour que chacun d'entre vous ayez la même quantité de kaplas.</p> <p>Expliquez nous comment vous avez fait pour partager tous les kaplas.</p> <p>L'élève va vérifier son résultat, puis il va entendre les autres stratégies et les comparer.</p>		<p>L'élève reformule pour s'approprier la consigne.</p> <p>Soit par tâtonnement, soit par distributivité (j'en donne un, puis un ...)</p> <p>Soit prend un peu de carottes et met au hasard, puis en enlève d'un lapin pour en redonner à un autre. Les élèves vont essayer de mettre des mots sur l'action qu'ils viennent de faire.</p>	Boîte de KAPLAS

Meggan PINSON

La motivation scolaire : Un outil de différenciation ?

Résumé :

La réussite de tous les élèves est un objectif présent chez tous les enseignants. Nous nous sommes demandé pourquoi nos élèves se mettaient plus ou moins en action suivant l'activité proposée, et si cela avait un impact sur leur réussite. Pour cela nous avons défini les différents effets de la motivation sur le comportement des élèves.

Comment à partir de cette réflexion est-il possible d'adapter notre pédagogie pour différencier les situations d'apprentissage afin de répondre à la motivation de chaque élève ? Voici la question à laquelle ce mémoire tente de répondre.

La mise en place d'un protocole en quatre étapes nous a permis de récolter des résultats que nous analyserons.

Mots clés : motivation, pédagogie, différenciation, réussite scolaire

The school motivation : a differentiation tool ?

Summary :

Pupils' success is set as a general goal for every teacher. We wondered if there were any differences in pupils' behaviour depending on the proposed activity, and whether or not these changes in behaviour had any impact on their academic success. In order to pursue this reflexion, we have defined the different effects of motivation on pupils' behaviour.

From the results of this research, how could we adapt our teaching methods to distinguish every learning situation in order to match the motivation of each pupil in the best possible way ?

The setting up of a four step protocol has allowed us to gather results that we will analyze and discuss.

Keywords: motivation, teaching methods, differentiation/specialisation, academic success.