



L'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite scolaire (cycle 2)

Audrey Blocus

► To cite this version:

Audrey Blocus. L'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite scolaire (cycle 2). Education. 2018. dumas-01915341

HAL Id: dumas-01915341

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01915341>

Submitted on 10 Dec 2018

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

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

Année universitaire 2017-2018

Master MEEF
Mention 1^{er} degré
2^{ème} année

L'IMPACT DE L'INTERDISCIPLINARITE SUR LA MOTIVATION ET LA REUSSITE SCOLAIRE (CYCLE 2)

Mots Clefs : interdisciplinarité, motivation, réussite scolaire, école primaire

Présenté par : Audrey Blocus

Encadré par : M. Pierre Couprie

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier M. Pierre COUPRIE, qui a encadré ce mémoire et m'a offert l'opportunité d'accomplir ce travail dans les meilleures conditions. Son regard avisé, ses conseils et ses remarques constructives ont été, en effet, indispensables à l'aboutissement de ce mémoire.

Enfin, je tiens également à remercier ma tutrice ESPE, Mme Michela GRIBINSKI, ainsi que mon maître formateur, M. Stéphane JAMAN, qui m'ont accompagnée et guidée dans ma pratique professionnelle, tout au long de cette année de formation en alternance dans le cadre du M2 MEEF Premier degré.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	5
1. La motivation scolaire	7
1.1. Champ théorique et conceptuel.....	7
1.1.1. Qu'est-ce que la motivation ?	7
1.1.2. Historique des différentes approches théoriques	8
1.1.2.1. Approche psychanalytique.....	9
1.1.2.2. Approche behavioriste.....	10
1.1.2.3. Approche humaniste.....	10
1.1.2.4. Approches cognitivistes.....	11
1.1.3. Perspectives théoriques et conceptuelles récentes	12
1.1.4. Liens entre motivation et réussite scolaire.....	17
1.2. Méthodologie de recherche.....	21
1.2.1. Cadre de l'étude	21
1.2.2. Population, procédure et outils	22
1.2.2.1. Population	22
1.2.2.2. Procédure	22
1.2.2.3. Outils	23
1.3. Analyse réflexive des résultats.....	24
1.3.1. Traitement des résultats.....	24
1.3.2. Analyse des résultats	25
1.3.2.1. Corrélations entre le SEP et les résultats scolaires.....	25
1.3.2.2. Corrélations entre le SEP, la motivation intrinsèque, le <i>flow</i> et les résultats dans des activités de lecture-compréhension.....	26
1.3.2.1. Corrélations entre la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et les résultats dans des activités de lecture-compréhension.....	27
2. L'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite scolaire	29
2.1. Champ théorique et conceptuel.....	29
2.1.1. Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ?	29
2.1.1.1. Définitions	29
2.1.1.2. Histoire des disciplines.....	30

2.1.1.3. Niveaux et modes d'intégration des disciplines scolaires	32
2.1.2. Cadre institutionnel	34
2.1.3. Construction du sens des apprentissages, impact sur la motivation et la réussite scolaire	35
2.2. Méthodologie de recherche.....	37
2.2.1. Cadre de l'étude	37
2.2.2. Participants, procédure, outils.....	39
2.2.2.1. Population	39
2.2.2.2. Procédure	39
2.2.2.3. Outils	40
2.3. Analyse réflexive des résultats.....	40
2.3.1. Traitement des résultats.....	40
2.3.2. Analyse des résultats	41
CONCLUSION.....	42
BIBLIOGRAPHIE	44
RESUME	46
Résumé (français).....	46
Résumé (anglais)	46
ANNEXES	47

INTRODUCTION

Le mot « savoir » vient du latin *sapere* qui signifie « avoir de la saveur » ; le terme « savoir », relatif à « la chose dont on est instruit », n'émerge finalement qu'à partir du IX^e siècle, avec un impact sémantique du dérivé *sapiens*, qui signifie « sage ». Or, la parenté étymologique entre « savoir » et « saveur » semble offrir, d'emblée, une piste de réflexion intéressante : le rôle de l'enseignant n'est-il pas, d'une certaine manière, de donner de la « saveur aux savoirs », selon l'expression de Jean-Paul Astolfi¹, et de susciter, puis de développer, chez les élèves le plaisir et l'envie d'apprendre ?

« L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès »².

Ainsi, d'après le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, le rôle de l'enseignant n'est pas d'attendre que l'intérêt (en référence à la « motivation ») émerge seul mais bien de penser et de réunir les conditions pour que tous les élèves se mobilisent et puissent acquérir les savoirs nécessaires à leur développement ainsi qu'à leur réussite scolaire. Il s'agit, en outre, de proposer aux élèves des activités centrées « sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens ».

« La construction du sens des apprentissages » est une problématique apparue dans les années 1960-1970 avec la démocratisation de l'enseignement. Dans leurs travaux de recherche en sociologie de l'éducation, Bourdieu et Passeron soulignent les difficultés croissantes qu'éprouvent les élèves à donner du sens aux savoirs scolaires. Ils montrent, en effet, que le sens des apprentissages ne va pas nécessairement de soi pour les élèves qui ne sont pas des « héritiers »³ (élèves issus de milieux favorisés dont le capital culturel correspond aux exigences et aux attentes, souvent implicites, de l'école). Pour ces élèves, l'acquisition de la

¹ Jean-Pierre, Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008, p.256 p.

² Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

³ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, 1964

culture scolaire requiert une véritable acculturation et les apprentissages sont souvent vécus comme des artifices ; ils ne perçoivent pas les enjeux d'apprentissage sous l'habillage des tâches et ne parviennent pas à tisser, seuls, les liens entre les savoirs (et entre les disciplines scolaires) qui permettent de mieux appréhender la « réalité naturelle, humaine et sociale »⁴ dans laquelle ils vivent.

Dans le cadre de ce mémoire, qui prend appui sur le stage de la formation en alternance (M2 MEEF Premier degré), le choix délibéré de travailler autour de l'interdisciplinarité s'est ainsi opéré à partir du constat de terrain suivant : en début d'année scolaire, certains élèves – qui éprouvaient en particulier des difficultés à mettre en relation des savoirs disciplinaires afin de répondre à une problématique complexe (mobilisant plusieurs champs disciplinaires) – semblaient peu à peu se démobiliser et perdre l'envie d'apprendre. La situation décrite ci-après par Ferdinand Brunot semble, à ce propos, parfaitement illustrer les nombreuses situations analogues qui ont pu se présenter dans ce contexte et susciter, de fait, un vif questionnement sur les relations entre les disciplines à l'école : « *Un des défauts principaux de l'enfant, et il n'en est plus entièrement responsable, c'est que son cerveau enferme dans des cases à part, arithmétique, histoire, grammaire, etc. Un enfant reste coi, cependant il sait, mais il croit que vous l'interrogez en autre chose* » (1909)⁵.

Dans le cadre de ce questionnement, l'interdisciplinarité nous est progressivement apparue comme une modalité pédagogique qui permettrait à la fois de lutter contre la segmentation des savoirs scolaires, de construire le sens des apprentissages et de favoriser la motivation ainsi que la réussite des élèves.

En somme, l'objectif principal de ce travail est d'évaluer l'impact de la mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire sur la motivation et la réussite des élèves en cycle 2 (CE2).

Il s'agira donc, dans un premier temps, de présenter les principaux apports théoriques et conceptuels du champ de la motivation scolaire ainsi qu'une première étude visant à effectuer une « évaluation diagnostique » de la motivation des élèves ; puis, selon la même démarche, nous présenterons, dans un second temps, les principaux apports théoriques et conceptuels du champ de l'interdisciplinarité ainsi qu'une étude permettant d'analyser précisément l'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite des élèves en cycle 2 (CE2).

⁴ Yves Lenoir, « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », *Les Cahiers pédagogiques*, juillet 2015

⁵ Cours de méthodologie : *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est – ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*. Recueilli par N. BONY. Paris, A. Colin, 1909.

1. La motivation scolaire

Selon Rolland Viau, les enseignants définissent intuitivement la motivation comme « ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort » (1997⁶). Or, bien que la motivation scolaire soit de plus en plus fréquemment évoquée depuis la seconde moitié du XXe siècle et apparaisse aujourd'hui comme l'un des plus importants déterminants des performances scolaires ; elle constitue un terme très générique, en réalité, relativement complexe et difficile à appréhender (Vianin, 2007⁷).

Dans cette première partie, il s'agira donc, tout d'abord, de circonscrire le champ théorique et conceptuel de la motivation puis de présenter notre méthodologie de recherche dont l'objectif principal – qui constitue la première étape de cette étude - est de confirmer l'effet de la motivation sur la réussite à l'école primaire.

1.1. Champ théorique et conceptuel

1.1.1. Qu'est-ce que la motivation ?

Apparu tardivement au cours du XIXe siècle, le terme « motivation » vient du latin *movere* qui signifie « se déplacer, se mouvoir ». La notion de « mouvement » semble être ainsi au cœur de ce concept. La motivation peut donc, a priori, être définie comme la « source de tout mouvement ». Nous comprenons alors d'entrée l'importance que revêt la motivation dans l'apprentissage : tout apprentissage étant rendu impossible « sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit et même du corps » (Vianin⁸).

Néanmoins, au-delà de cette dimension étymologique, la motivation demeure un domaine de recherche complexe qui fait l'objet d'une multiplicité de sources, de littératures et qui suscite

⁶ Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, p.221

⁷ Pierre Vianin, *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre*, Coll. Pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur, 2006

⁸ *Ibid.* p.21

de nombreux débats. Galand & Bourgeois (2006⁹) écrivent, à ce propos, que « dans le champ de la motivation, il n'existe pas à l'heure actuelle de théorie unifiée ». Vianin explique, en effet, que « les définitions de la motivation sont multiples [car] elles se rattachent souvent à des « écoles » particulières » (2006¹⁰).

Afin de mieux rendre compte de ce concept complexe, il importe de présenter brièvement ces différentes écoles et les différentes approches théoriques et conceptuelles de la motivation qui ont émergé tout au long de ces deux derniers siècles.

1.1.2. Historique des différentes approches théoriques

« Parler de motivation pour expliquer le comportement revient à se demander pourquoi l'individu agit. Cette recherche des causes du comportement humain a d'abord été l'objet de différentes conceptions philosophiques avant de devenir celui de théories psychologiques » (Fabien Fenouillet¹¹).

En effet, les premières études sur ce qui détermine les comportements humains trouvent leurs sources chez les anciens philosophes grecs (ca. 400 av. J.C.). Tandis que Thrasymaque (- 454 av. JC), le sophiste, postule que « le comportement de l'organisme est motivé par l'intérêt personnel, la recherche du plaisir et l'évitement de la douleur » - ; les partisans du rationalisme - notamment Socrate, Platon et Aristote – affirment, par opposition, que « la raison est le déterminant premier du comportement humain ».

Fabien Fenouillet indique, dans son ouvrage¹², que si la conception de Thrasymaque - reprise ensuite par l'hédonisme - est devenue populaire au cours du XVIIIe siècle et se retrouve en filigrane dans certaines théories modernes de la motivation ; l'avènement, au début du XXe siècle, d'une étude du comportement humain sur des bases empiriques - qui s'appuie sur l'expérience et non sur la théorie - a révélé les limites de cette philosophie du comportement. Fabien Fenouillet explique qu'il est, en effet, très difficile de déterminer précisément les

⁹ Benoît Galand, Étienne Bourgeois, *(Se) motiver à apprendre*, Apprendre, Presses Universitaires de France, 2006, p.24

¹⁰ Pierre Vianin, *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre*, op.cit. p.23

¹¹ Fabien Fenouillet, *La motivation - 3ème édition*, Dunod, 2012

¹² *Ibid.*

événements susceptibles de provoquer du plaisir ou de la douleur puisqu' « une grande partie de cette évaluation demeure subjective et donc inaccessible ».

Dans les années 1890, les premières études sur ce que nous appelons maintenant la « motivation » se sont donc appuyées sur un objet d'étude spécifique, à savoir l' « instinct ». Dans la lignée des travaux de Darwin¹³, Williams James a ainsi déterminé une liste d'une dizaine d'instincts (la peur, la colère, la curiosité, etc.) qui influenceraient, selon lui, les différents comportements humains. Toutefois, selon Fenouillet, McDougall (1908) est le premier auteur à avoir proposé une théorie ambitieuse de l'instinct. En effet, la définition qu'il en propose induit qu'un instinct particulier (la peur, la colère, la curiosité, etc.) est reconnaissable au but qu'il poursuit - les comportements étant dirigés vers un objectif. Cette définition permet ainsi d'établir une classification riche qui tend à inclure l'ensemble des comportements finalisés de l'être humain (la sociabilité, par exemple, peut donc être considérée comme un instinct au même titre que la peur ou la curiosité). De plus, cette théorie met notamment en évidence l'existence de comportements d'approche ou d'évitement en présence des objets qui pourront a priori satisfaire ou décevoir l'instinct.

L'explication des comportements humains par l'« instinct » s'est largement développée au début du XXe siècle – cette terminologie fut, d'ailleurs, fréquemment reprise par les psychologues, sociologues mais aussi économistes contemporains – et a favorisé l'émergence de nouvelles approches.

1.1.2.1. Approche psychanalytique

Selon la théorie psychanalytique (Freud, 1917) et celle des pulsions (Hull, 1943), tous les comportements sont déterminés par un nombre limité de pulsions physiologiques ; le terme « pulsion » étant la traduction française du terme allemand *Trieb* qui fut choisie à la place de la traduction initiale « instinct » - terme trop utilisé par la psychologie pré-freudienne.

Ainsi, la théorie psychanalytique « aborde la question de la motivation dans le registre affectif et la considère comme une caractéristique individuelle de la personne » (Vianin¹⁴). De cette théorie émerge le « modèle de réduction de tension » ou « modèle homéostatique » : à

¹³ Charles Darwin, *Expression des émotions chez les hommes et chez les animaux*, 1872

¹⁴ Pierre Vianin, *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre*, op.cit. p.47

l'origine, il y a une pulsion qui crée une tension désagréable ; puis, cette tension pousse le sujet à l'action pour rétablir l'équilibre (en réduisant la tension). Deux principes sous-tendent ce modèle, à savoir les principes de plaisir et de réalité (frustration).

1.1.2.2. Approche behavioriste

Dans le cadre de la psychologie, le débat s'est principalement cristallisé autour de « l'inné et de l'acquis » ainsi qu'autour des problèmes épistémologiques sur la prise en compte ou non des processus mentaux. Un autre courant théorique, le behaviorisme (ou comportementalisme), s'est distingué de la position de McDougall sur ces deux points.

En effet, la théorie behavioriste - qui émerge au milieu du XXe siècle avec Skinner et ses études sur le conditionnement – postule que « le comportement des individus est modelé par les récompenses (ou leur absence) et les punitions (ou leur absence) qui en découlent ; il peut ainsi être renforcé positivement ou négativement » (Houssaye¹⁵, 1993, p.224).

En ne considérant pas la motivation comme une caractéristique individuelle de la personne, nous constatons que cette théorie ne prend finalement en compte que les motivations dites « extrinsèques », c'est-à-dire des motivations qui sont extérieures à l'individu (à l'apprenant).

1.1.2.3. Approche humaniste

À partir des années 1950, des chercheurs tels que Maslow et Rogers, établissent que la motivation serait finalement plutôt déterminée par des besoins physiologiques. Si cette approche humaniste présente des similarités avec la théorie des pulsions - comme Freud et Hull, Maslow estime que les individus naissent avec des besoins innés qu'ils tentent continuellement de satisfaire -, elle présente néanmoins un certain nombre de différences.

Maslow ajoute, en l'occurrence, qu'un individu tend à assouvir des besoins qui sont hiérarchisés (cf. modèle de la *Pyramide de Maslow*¹⁶). Ainsi, avant d'atteindre la réalisation de

¹⁵ HOUSSAYE (Jean) (dir.), *La Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993.

¹⁶ Abraham Maslow, *Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Eyrolles, 2008

soi, un individu doit satisfaire d'autres besoins. Ces besoins – qui sont les conditions nécessaires à une possible motivation – sont les suivants : « *la sécurité économique, la sécurité psychologique, le besoin d'être libéré de toute culpabilité, le besoin d'appartenir à une collectivité, le besoin d'amour et d'affection, le besoin de réussite, le besoin de partager et de se sentir respecté et le besoin de comprendre et de se comprendre* » (Vianin¹⁷). En conséquence, si ces différents besoins ne sont pas respectés, l'enfant ne pourra pas se concentrer sur les apprentissages.

1.1.2.4. Approches cognitivistes

En 1932, Tolman¹⁸ est le premier psychologue à avoir proposé une approche cognitive de la motivation. Pour lui, les comportements humains ne sont pas seulement déterminés par des besoins ou des stimuli de l'environnement : les représentations individuelles jouent également un rôle important. Tolman est ainsi un précurseur de l'ensemble des théories de l'expectation-valeur.

Selon Kurt Lewin, « la valeur d'une réussite dépend des attentes ou expectations des individus » (Fenouillet¹⁹) : une performance jugée « facile » aura nécessairement moins de valeur qu'une performance jugée « difficile » à réaliser. Dans la psychologie cognitive, la motivation est ainsi considérée comme « *le fruit d'une élaboration cognitive du sujet [...] Le contrôle que l'élève a de ses propres pensées peut effectivement influencer directement ses sentiments et son comportement* » (Vianin²⁰). Tardif (1997) affirme, en outre, que cinq ensembles de facteurs composent la motivation scolaire : « *deux systèmes de conception – conception des buts poursuivis par l'école et conception de l'intelligence – et trois systèmes de perception – perception de la valeur de la tâche, perception des exigences de la tâche et perception de la contrôlabilité de la tâche* »²¹. Nuttin, lui, rappelle l'importance du but mais également celle de l'environnement. Nuttin établit, en effet, que « le sujet en situation élabore

¹⁷ Pierre Vianin, *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre, op.cit.* p.69

¹⁸ Edward Tolman, *Behavior and Psychological Man: Essays in Motivation and Learning*, 1951

¹⁹ Fenouillet, *Les théories de la motivation*, 2015, p. 36

²⁰ Pierre Vianin, *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre, op.cit.* p.81

²¹ *Ibid.* p.94

cognitivement des buts et des projets. La tension motivationnelle naît de l'écart créé entre la situation actuelle et le but conçu » (Vianin²²).

Enfin, en reprenant l'apport de Nuttin en ce qui concerne la relation entre l'individu et son environnement, les modèles sociocognitifs « soulignent que le comportement de l'individu dépend de facteurs internes, mais que leur origine se trouve dans l'environnement » (Vianin, 2006²³). Finalement, Rolland Viau (2007²⁴) - s'inspirant lui-même des travaux de Schunk, Zimmerman et Pintrich & Schrauben - propose la définition suivante : « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* »²⁵. Depuis l'avènement des courants cognitivistes et sociocognitivistes en psychologie, de nombreuses théories, concepts, et sous-concepts, ont été proposées sur la motivation.

1.1.3. Perspectives théoriques et conceptuelles récentes

Parmi les théories sociocognitivistes les plus importantes qui ont émergé au cours de ces dernières décennies figure notamment la théorie de l'auto-détermination proposée par Edward Deci et Richard Ryan. Le modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985, 2002) postule que chaque être humain est un organisme actif qui, de manière innée, cherche continuellement à se développer psychologiquement, et ce, notamment par la satisfaction de ses trois besoins psychologiques de base, à savoir un besoin de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Bryan & Solmon²⁶ ; Deci & Ryan²⁷, 2000, 2002). Les auteurs avancent également qu'il existe différentes formes de motivation qui se différencient par leur degré d'auto-détermination (le degré avec lequel une activité est effectuée avec un sentiment de libre choix et de cohérence interne) (Deci & Ryan, 2000, 2002). Deci et Ryan (2002) distinguent ainsi trois grands types

²² Pierre Vianin, *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre*, op.cit. p.97

²³ *Ibid.* p.25

²⁴ Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, p.221

²⁵ *Ibid.* p.7

²⁶ Bryan, C. L., & Solmon, M. A., "Self-Determination in Physical Education Designing Class Environments to Promote Active Lifestyles", *Journal of Teaching in Physical Education*, 2007

²⁷ Deci et Ryan, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, 1973

de motivation organisés selon un continuum : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'automotivation - chaque forme de motivation étant associée à un niveau d'auto-détermination plus ou moins élevé.

À une extrémité du continuum, nous trouvons la motivation intrinsèque qui se caractérise par un locus perçu de causalité interne (Ryan & Deci, 2000). La motivation intrinsèque est ainsi « l'attrait de l'activité pour elle-même » (Lieury & Fenouillet²⁸, 1996, p.39) et dépend de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs et se construit ses attentes.

« L'enfant est motivé pour l'activité elle-même, indépendamment des éventuelles satisfactions ou récompenses extérieures que lui procure l'activité. L'élève souhaite donc approfondir le sujet et poursuivre son apprentissage pour le plaisir, par curiosité et pour son intérêt personnel. » (Vianin²⁹).

Le concept de motivation intrinsèque se rapproche du concept de flow (Biddle, Chatzisarantis & Hagger, 2001)³⁰. Selon Csikszentmihalyi, le concept de flow peut être défini comme étant « un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité » (Demontrond & Gaudreau, 2008³¹). Autrement dit, c'est le fait de s'engager dans une tâche en étant porté par l'activité et sans avoir l'impression de faire des efforts ni de subir de pressions extérieures.

Nous trouvons ensuite la motivation extrinsèque qui, contrairement à la motivation intrinsèque, est caractérisée par un locus perçu de causalité externe, c'est-à-dire, une motivation essentiellement dirigée par des facteurs externes – récompenses, obligations, pressions sociales, sanctions, etc. (Biddle et al., 2001). Par ailleurs, le développement de la motivation extrinsèque tend à diminuer la motivation intrinsèque.

« L'élève effectue ici une activité pour en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément. » Cette forme de motivation comporte un risque, à savoir « [qu'] en détournant les élèves de l'objet lui-même de

²⁸ Alain Lieury, Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996.

²⁹ Pierre Vianin, *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre*, op.cit. p.30

³⁰ Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). *Théorie de l'autodétermination dans le domaine du sport et de l'exercice physique*. In F. Cury & P. Sarrazin (Eds.), *Théories de la motivation et pratique sportive. Etat des recherches* (pp. 19-55). Paris : PUF.

³¹ Demontrond, P., & Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*.

l'apprentissage, on risque de le détourner aussi d'un apprentissage réellement signifiant » (Vianin³²).

C'est, par exemple, le phénomène qui se produit souvent lors de l'utilisation de jeux, de matériel, de présentations ou formes attractives pour les élèves : ils ont du plaisir, mais n'apprennent pas nécessairement. Quatre formes de motivation extrinsèque peuvent être classées sur un continuum caractérisé par des degrés décroissants de motivation auto-déterminée :

- La régulation intégrée : le sujet choisit librement de s'engager dans une activité parce qu'il perçoit une relative concordance entre l'activité et ses motifs internes.
- La motivation extrinsèque à régulation identifiée : « le sujet s'engage parce qu'il juge l'activité valable et qu'il a identifié l'importance de son engagement » (Ryan & Deci, 2000).
- La motivation à régulation introjectée : l'individu s'engage dans une activité « pour éviter des sentiments négatifs, tels que la culpabilité, ou pour chercher l'approbation des autres » (Biddle et al., 2001). Cette forme de motivation est dépendante de facteurs externes (Deci & Ryan, 2002).
- La motivation extrinsèque à régulation externe : l'individu est motivé « par des éléments extérieurs à l'activité comme des récompenses matérielles ou l'évitement de punitions » (Ryan & Deci, 2000). Dans ce cas, l'engagement est complètement dépendant de la présence de ces facteurs externes, dès qu'ils disparaissent, la participation s'estompe (Ryan & Deci³³). L'aspect auto-déterminé de la motivation y est totalement absent.

Le modèle de l'auto-détermination n'oppose donc pas, de façon dichotomique, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque puisque cette dernière s'organise sur le continuum de sorte que certaines formes de motivations extrinsèques présentent un locus de causalité perçu plutôt interne, et d'autres, un locus perçu de causalité plutôt externe. Les auteurs vont d'ailleurs rassembler les motivations intrinsèques et les deux formes de motivation extrinsèque à régulation intégrée et identifiée sous une même terminologie, à savoir celle de « motivation auto-déterminée » (opposée à la « motivation non auto-déterminée »).

³² Pierre Vianin, *La motivation scolaire, Comment susciter le désir d'apprendre*, op.cit. p.30

³³ Ryan & Deci, *Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie*, University of Rochester, 2007

Enfin, à l'autre extrémité du continuum, nous trouvons l'amotivation qui correspond à « l'absence de toutes motivations chez l'individu » (Ryan & Deci, 2000, 61). Celle-ci apparaît lorsque l'individu ne fait pas ou plus de lien entre l'action qu'il entreprend et le résultat de cette action.

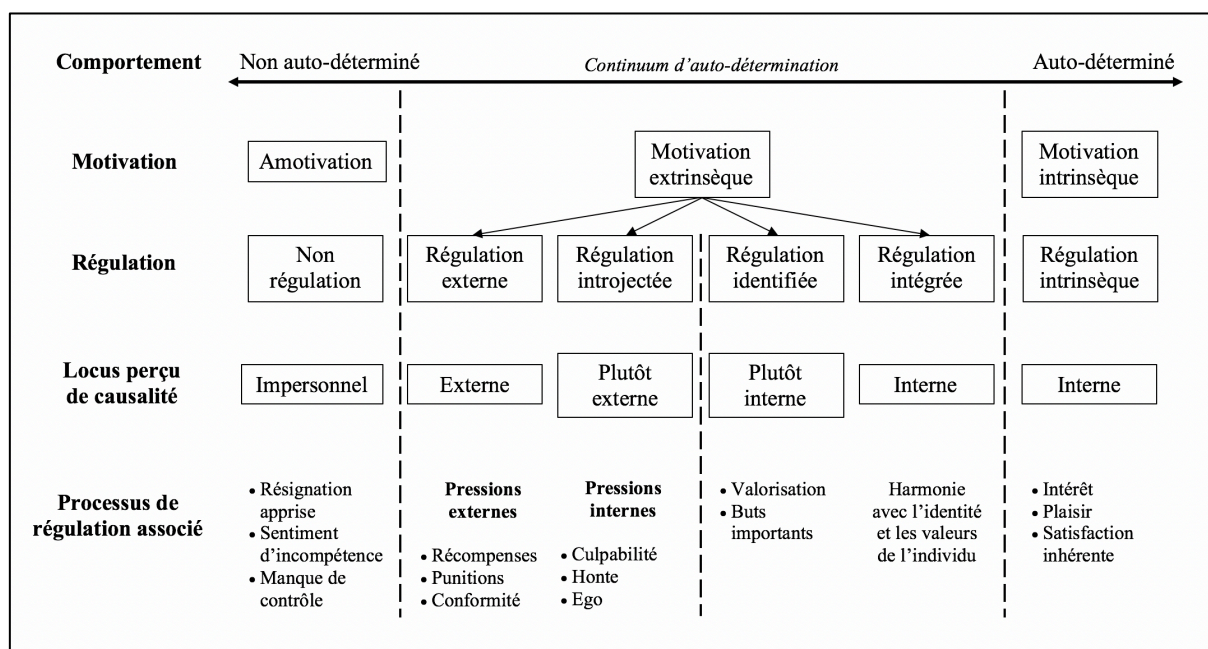


Figure 1 : Principales caractéristiques des différentes formes de motivation selon la théorie de l'auto-détermination développée par Ryan & Deci (2000).

Cette conception multidimensionnelle de la motivation s'accompagne d'une vision dynamique de la motivation, en la présentant comme pouvant évoluer d'une extrémité à l'autre du continuum. Par ailleurs, la motivation est composite : les individus sont finalement souvent animés simultanément par plusieurs formes de motivation avec des combinaisons de motivations intrinsèque et extrinsèque (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier & Chanal, 2008). Rolland Viau souligne, à ce propos, que si la motivation extrinsèque est moins efficace et moins persistante sur le long terme (Lieury & Fenouillet, 2013), elle ne peut être réellement dissociée de la motivation intrinsèque puisque, selon lui, la perception de soi et de l'environnement (à l'origine de la motivation intrinsèque) est nécessairement influencée par cet environnement lui-même - dont les activités pédagogiques, l'évaluation, les règlements d'école et le milieu familial (Viau, 2000).

La définition de la motivation proposée par Fabien Fenouillet rejoint celle de Rolland Viau. En effet, Fenouillet établit - en s'inspirant de plusieurs définitions antérieures, et notamment de celle de Vallerand et Thill (1993)³⁴ - que :

« La motivation désigne une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes et/ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action [...]. La motivation est avant tout un terme générique, utilisé à défaut d'une spécification plus précise sur la nature exacte de la force qui produit un comportement ou une action. En fonction du contexte, d'autres termes peuvent être utilisés pour définir plus précisément la nature de cette force. Les notions telles que « but », « besoin », « émotion », « intérêt », « désir », « envie », et bien d'autres encore, peuvent être utilisées pour une description plus précise. » (Fenouillet³⁵).

En outre, Fabien Fenouillet (2009) met en évidence quatre modalités caractéristiques de la motivation :

- La direction : la motivation est une force qui oriente l'individu vers certaines finalités. En effet, pour comprendre le comportement de l'individu, il convient de prendre en compte la finalité du comportement, le « pourquoi ».
- Le déclenchement : effet le plus visible de la motivation. Il correspond à la modification du comportement (par exemple, la motivation va expliquer pourquoi l'individu passe du repos à l'activité.
- La persistance : persévérer sur la durée dans son comportement peut s'expliquer par le fait que l'individu maintient de manière volontaire une certaine force pour faire perdurer l'action.
- L'intensité : on retrouve ici la notion de force qui explique la production d'un effort.

Considérant cette mosaïque de théories de la motivation, nous allons maintenant nous intéresser aux sous-concepts permettant d'appréhender l'impact de la motivation sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire.

³⁴ Vallerand, R.J., & Thill, E.E. (1993). *Introduction au concept de motivation*. In R.J. Vallerand & E.E. Thill (Eds.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39), Laval : Editions études vivantes - Vigot.

³⁵ Fabien Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation*. Théories et pratiques, Psycho Sup, Dunod, 2009, p.26-27

1.1.4. Liens entre motivation et réussite scolaire

La relation entre la motivation et l'apprentissage - et au-delà, avec la réussite scolaire - paraît relativement naturelle. Plusieurs chercheurs dans le domaine de la motivation confirment d'ailleurs qu'il existe une relation réciproque entre la motivation et la réussite du processus d'apprentissage.

Martin et Albanese (2001) postulent notamment que l'absence ou la faiblesse de la motivation constituent un véritable obstacle pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage (cité par Vianin, 2006). Chappaz (1992, p.40), quant à lui, confirme le lien entre la réussite et le degré de motivation et affirme ainsi que « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation » (l'influence de la motivation scolaire étant encore plus forte chez des sujets faibles). Enfin, la conclusion de la recherche exploratoire de Métrailler (2005) – qui confirme également cette corrélation entre motivation et réussite scolaire – ajoute que plus les notes sont élevées, plus les résultats de la motivation « intrinsèque » sont élevés, et plus les notes sont basses, plus les résultats de l'« amotivation » (l'absence de motivation) sont élevés (cité par Vianin, 2006).

Pour Schunk (1991), la motivation influence « ce que l'on apprend, quand on l'apprend et comment on l'apprend », elle tient du processus. On ne peut donc l'observer directement : elle se déduit, en effet, par le choix que fera l'individu, les efforts qu'il conduira, la persévérance dont il fera preuve et la mise en mot qu'il en fera. Lorsque l'on aborde le concept de motivation on atteint donc nécessairement les perceptions que l'élève a de lui-même et des expériences qu'il vit. On retrouve, de ce fait, l'association d'un phénomène interne – comment l'élève se perçoit – et d'un phénomène externe – dans quel milieu cela a lieu. Et si, selon Viau (2000), cette perception que l'élève a de lui-même peut se décomposer selon trois axes - à savoir, la perception de la valeur de l'activité (le jugement qui est fait par l'élève sur l'utilité de l'activité qui lui est proposée), la perception de la compétence (la capacité que l'élève croit posséder pour réussir un cours), la perception de la contrôlabilité (le degré de contrôle que l'élève croit posséder dans le but de réaliser une activité) ; Fabien Fenouillet, quant à lui, insiste néanmoins sur le fait que le besoin de compétences joue un rôle essentiel dans la motivation à apprendre. En effet, selon Fenouillet, la motivation intrinsèque est la résultante de deux besoins cognitifs : la compétence perçue (sentiment d'efficacité personnelle ou auto-efficacité) et l'autodétermination (libre-arbitre, libre-choix, autonomie) – en références à la théorie de Deci & Ryan (1985) vue précédemment.

Le concept de la « compétence perçue » se retrouve dans différentes théories de la motivation avec des définitions diverses. La perception de compétence se retrouve notamment dans la théorie de Deci et Ryan (1985) au travers de plusieurs relations possibles avec le sentiment d'auto-détermination. D'après les auteurs, lorsque le sentiment d'auto-détermination est fort et que la perception de compétence est également à son apogée alors la motivation est maximum. La perception de compétence a également été très étudiée par Bandura (1997) au travers d'un autre concept, à savoir celui de l'auto-efficacité.

« L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles. Cependant elle n'est pas une mesure des aptitudes d'une personne mais une croyance relative à ce qu'elle peut faire dans diverses situations, quelles que soient ses aptitudes. Des personnes différentes avec des aptitudes identiques, ou la même personne dans des circonstances différentes peuvent donc obtenir des performances faibles, bonnes ou extraordinaires, selon les variations de leurs croyances d'efficacité personnelle » (Bandura³⁶).

L'efficacité personnelle perçue contribuerait ainsi fortement aux performances, quelles que soient les capacités réelles : les élèves persuadés de pouvoir réussir ont nécessairement plus de chances d'essayer différentes stratégies, de persévérer et de réussir mieux que d'autres, qui, troublés par des incertitudes, font un mauvais usage de leurs aptitudes (Bandura, 2003). Or, comme nous pouvons le constater dans nos pratiques professionnelles, les élèves régulièrement confrontés à des échecs risquent de se trouver pris dans un engrenage :

« Un apprenant dont un échec ébranle la confiance en ses compétences devient moins susceptible de produire une performance élevée, ce qui en retour risque d'ébranler encore davantage son sentiment d'efficacité, et ainsi de suite » (Galand & Vanlede³⁷).

En effet, les échecs répétés risquent de conduire à une « résignation apprise » (Maier & Seligman³⁸) - qui apparaît quand l'élève ne perçoit plus l'utilité de son action - et à faire naître ou renforcer un sentiment d'incompétence.

³⁶ A. Bandura, Auto-efficacité. *Le sentiment d'efficacité personnelle*, 2003

³⁷ Benoît Galand, Marie Vanlede. *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il ? Comment intervenir?*, 2004

³⁸ Maier & Seligman, *Learned helplessness: Theory and evidence*. 1976

Bandura (2003) précise, cependant, que le sentiment d'auto-efficacité n'est pas une information globale, mais qu'il s'applique spécifiquement à un domaine, voire à des sous-domaines. Ainsi, un élève peut avoir des niveaux différents de croyances en ses aptitudes, selon qu'il s'agisse des mathématiques, du français, des langues, des sciences ou de l'histoire. Bandura (2003) veille également à différencier le concept d'efficacité personnelle perçue de celui d'estime de soi :

« L'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle. Or, il n'y a pas de relation systématique entre ces deux groupes de données »³⁹ (p. 24).

Selon Galand et Vanlede (2004-2005), c'est d'ailleurs précisément le fait que le sentiment d'efficacité personnelle varie d'un domaine d'activité à un autre qui le rend plus flexible et permet aux croyances d'efficacité d'être plus accessibles à des interventions éducatives que des croyances globales (comme l'estime, la conception de soi). Legrain rappelle, en outre, que « la motivation n'est pas un trait de personnalité et dépend avant tout de ce que la personne va vivre pendant sa formation » (Legrain, 2003, p29, p74-75). Levy Leboyer ajoute, à ce propos, que :

« La motivation n'est pas un état stable, mais un processus toujours remis en question, qui se déroule dans le temps, se renouvelle et s'ajuste en fonction de ce que vit la personne » (Levy Leboyer⁴⁰).

Ceci nous conduit à constater que la motivation n'est pas immuable et qu'elle peut être amenée à se modifier tout au long de la vie et en fonction des expériences vécues par l'individu. Or, le contexte scolaire est générateur d'une multitude d'événements susceptibles d'influencer différemment chaque élève. La classe constitue ainsi un microcosme au sein duquel chaque individu se construit sous l'influence des pairs et des enseignants. Toutefois, le contexte scolaire présente d'entrée des contraintes externes qui conduisent à limiter le développement de la motivation intrinsèque. En effet, le caractère obligatoire que revêt la scolarisation - et qui induit d'emblée un enseignement de style contrôlant – représente déjà, par exemple, un premier facteur externe de contrainte pour les élèves qui tend à diminuer la motivation intrinsèque et le sentiment d'efficacité personnelle. De plus, il existe généralement dans les écoles une forte

³⁹ A. Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, Éditions De Boeck Université, 2003.

⁴⁰ Claude Levy-Leboyer, *Le bilan de compétences*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1993

compétition sociale qui pousse les élèves à poursuivre des buts de performance ou des buts d'évitement. Aussi, les études en sociologie de l'éducation sur les inégalités scolaires et la reproduction sociale (Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron⁴¹) montrent que les exigences de l'école, elles-mêmes, - amène certains élèves, par soucis de conformité, à poursuivre ces mêmes buts.

Selon les recherches, trois buts d'accomplissement peuvent orienter les activités des élèves durant la réalisation d'une activité et affecter l'intérêt porté à la tâche :

- Le but de maîtrise - ou « but d'apprentissage » (Dweck, 1986,1992) : correspond au désir d'apprendre, de comprendre le problème, d'acquérir de nouvelles connaissances, d'augmenter la maîtrise de la tâche. La compétence, dans ce cadre, est donc définie en termes de progrès personnels, elle est auto-référencée.
- Le but de performance - aussi appelé but d'implication de l'ego (Nicholls, 1984) : correspond au désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences, d'engendrer une évaluation positive, de réussir mieux que les autres. Ici, l'évaluation de la compétence repose sur une comparaison normative et est socialement référencée.
- Le but d'évitement : correspond à une volonté de ne pas engendrer une évaluation négative, d'éviter la démonstration d'incompétence. Ce qui se traduit souvent par l'adoption de diverses stratégies d'évitement de la tâche ou de dissimulation de l'incompétence.

Le but d'évitement a un effet négatif sur la motivation intrinsèque puisqu'il augmente l'anxiété, et agit en même temps négativement sur la valorisation de la compétence. L'inverse se produit pour le but de maîtrise – lié positivement à la motivation intrinsèque : ce dernier agit négativement sur l'anxiété et positivement sur la valorisation des compétences en entraînant un pattern de réponses positives et adaptées. En effet, il favorise le choix de tâches difficiles, la persistance après des échecs (le succès étant alors attribué à l'effort) et l'utilisation de stratégies d'apprentissage adaptées, telles que l'organisation, l'écoute, et l'engagement dans des activités d'autorégulation. Concernant le but de performances, si les chercheurs sont moins unanimes, la plupart tendent néanmoins à expliquer qu'il n'affecte pas la motivation. En effet, l'action

⁴¹ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, op. cit.

positive du but de performance sur la valorisation des compétences s'accompagne d'anxiété (vulnérabilité à l'échec), or, cette dernière annule le caractère positif⁴².

La recherche et la mise en place d'outils permettant non seulement de rompre le cercle vicieux de la résignation apprise mais aussi de favoriser le développement de la motivation intrinsèque - en renforçant le sentiment d'efficacité personnel et en favorisant la poursuite de buts d'apprentissages - semble donc particulièrement importante, afin que les élèves puissent transformer leurs capacités, leur potentiel, en réalisation comportementale effective et aborder les nouveaux apprentissages avec davantage de confiance. Flavell⁴³ (1970) relève, en outre, qu'un fonctionnement inefficace provient plus fréquemment d'une non utilisation d'aptitudes cognitives que de compétences insuffisantes.

Tenant compte de l'ensemble de ce cadre théorique - et afin de parvenir, in fine, à évaluer l'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite scolaire à l'école primaire -, il importe d'effectuer, en amont, un premier état des lieux de la motivation et des résultats des élèves.

1.2. Méthodologie de recherche

1.2.1. Cadre de l'étude

D'après Pierre Vianin, « si l'enseignant souhaite agir dans le domaine de la motivation, il doit d'abord évaluer la situation de l'élève et établir son profil motivationnel ». Cette étude, qui vise à réaliser une évaluation diagnostique de la motivation des élèves, constitue donc une première étape dans notre recherche.

Rappelons ici qu'il s'agit, au-delà de l'évaluation diagnostique, de vérifier - au regard du cadre théorique précédemment établi - l'effet de la motivation sur les apprentissages, les résultats et la réussite des élèves à l'école primaire. Ainsi, afin de rendre compte de manière plus pertinente des processus psychologiques et sociaux impliqués dans la motivation et des

⁴² B. Darnon, F. Butera, *Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor* (2001), L'Année psychologique, PERSEE, 2005

⁴³ J.H Flavell, *Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive, Developmental Inquiry*, 1970

acquisitions des élèves, cette première étude se propose de tester un modèle intégrant les apports théoriques issus du champ théorique et conceptuel de la motivation. Nous nous attacherons donc à mettre en évidence les processus motivationnels susceptibles de favoriser ou, au contraire, d'entraver les acquisitions scolaires des élèves et tenterons d'observer – à l'échelle d'une classe – les cinq faits suivants : le SEP impacte positivement les résultats scolaires (Bandura, 1997) ; le SEP renforce la motivation intrinsèque (Fenouillet, Lieury) ; le *flow* est lié à la motivation intrinsèque ; la motivation intrinsèque favorise la réussite scolaire (Fenouillet, Lieury) ; la motivation extrinsèque diminue la motivation intrinsèque (Fenouillet, Lieury).

1.2.2. Population, procédure et outils

1.2.2.1. Population

Cette étude repose sur une enquête qui fut menée sur un échantillon relativement réduit de 25 élèves (dont 12 filles et 14 garçons, âgés de 8 à 9 ans) de cycle 2, issus de la classe CE2 au sein de laquelle j'ai enseigné, à raison d'une année scolaire, en tant que professeur des écoles stagiaires dans le cadre d'une alternance organisée sur trois semaines. La classe compte 2 élèves suivis par le Réseau d'Aides Spécialisées aux élèves en difficultés (RASED). Et, si les évaluations diagnostiques de début d'année ont révélé un niveau général plutôt homogène et relativement conforme aux compétences et attendus du programme, trois élèves demeurent en grande difficulté dans l'ensemble des domaines disciplinaires.

1.2.2.2. Procédure

Afin d'obtenir des données quantitatives, la passation d'un questionnaire (Annexe 2) permettant de mesurer le SEP, la motivation et le flow des élèves, fut organisée en début de troisième période d'année scolaire, et, plus précisément, le lundi 08 janvier 2018, sur un créneau horaire de 20 minutes, en début de matinée. Il a été précisé aux élèves que les résultats des questionnaires seraient anonymés et serviraient exclusivement à l'étude.

Précédemment à la passation de ce questionnaire, les élèves ont été régulièrement évalués dans l'ensemble des domaines disciplinaires depuis le début de l'année scolaire : le livret

scolaire unique (LSU 1) du premier trimestre a ainsi servi de base de données permettant de renseigner le niveau de chaque élève, en termes d'acquisition de compétences.

Cette procédure nous a ainsi permis :

- de comparer le sentiment d'efficacité personnelle scolaire général (SEPSS) aux résultats scolaires généraux (LSU 1) ;
- de comparer le sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine ou sous-domaine spécifique au choix – afin de limiter le cadre de la recherche – à la motivation et aux résultats scolaires obtenus dans ce même domaine (LSU 1). Il nous a ainsi paru intéressant d'évaluer le SEP des élèves en « lecture-compréhension » puisqu'il s'agit d'un sous-domaine qui occupe une place importante dans les programmes de cycle 2. En outre, ces derniers insistent, à plusieurs reprises, sur l'importance de "susciter le goût et le plaisir de lire" chez les élèves ; plaisir inhérent au développement de la motivation intrinsèque.
- de comparer, enfin, le *flow* des élèves en situation de « lecture-compréhension », à la motivation et aux résultats scolaires en lecture-compréhension (LSU 1).
- de comparer la motivation (intrinsèque, extrinsèque par régulation identifiée, extrinsèque par régulation contrôlée, amotivation) des élèves en situation de « lecture-compréhension » au SEP en lecture puis aux résultats scolaires en lecture-compréhension (LSU 1).

1.2.2.3. Outils

La première partie du questionnaire a été construite à partir des échelles proposées par Julien Masson⁴⁴. Cette première partie comporte ainsi 32 items et permet d'évaluer d'une part, le sentiment d'efficacité personnelle scolaire (SEPSS) ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle en lecture compréhension (SEPLE), et, d'autre part, les diverses formes de motivation proposées par la théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan, 1985, 1991).

⁴⁴Julien Masson, *Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?*, 2011

Ainsi, la première partie du questionnaire comprend les deux échelles, et l'ensemble des sous-échelles, suivantes :

- le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) – 15 items :
 - scolaire (SEPSS) – six items ;
 - en lecture-compréhension (SEPLE) - neuf items ;
- la motivation (M) – 17 items :
 - la motivation intrinsèque (MI) – quatre items ;
 - la motivation extrinsèque (ME) qui se décompose, elle-même, en deux sous-échelles :
 - la ME par régulation plutôt interne (MEI) qui comprend la régulation identifiée et la régulation intégrée – quatre items,
 - la ME par régulation plutôt externe ou contrôlée (MEC) qui comprend, à la fois la régulation introjectée et la régulation externe – quatre items.
 - l'amotivation (AM) – quatre items.

Les participants indiquent leur degré d'accord avec les items à l'aide d'une échelle de type Likert variant de "un" (pas du tout vrai) à six (totalement vrai).

La seconde partie du questionnaire est une adaptation de l'échelle « EduFlow » (Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin Krumm & Csikszentmihalyi, 2014) pour des élèves de l'école primaire. Elle permet ainsi d'évaluer le *flow* (FLO) des élèves en situation de lecture-compréhension. Selon le même principe utilisé dans la première partie du questionnaire, les participants indiquent leur degré d'accord avec les items à l'aide d'une échelle de type Likert qui varie de "un" (pas du tout en accord) à "sept" (tout à fait en accord). Cette échelle comprend 12 items.

1.3. Analyse réflexive des résultats

1.3.1. Traitement des résultats

Après avoir récolté l'ensemble des questionnaires et calculé les scores obtenus par les élèves pour chaque échelle à l'aide d'une feuille de calcul Excel, l'ensemble des données ont

été traitées avec le logiciel d'analyse statistique IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) afin de pouvoir notamment effectuer des tests de corrélation entre les différentes variables (soit les différentes échelles : SEPS, SEPLE, MI, MEI, MEC, FLO).

Par ailleurs, afin de permettre d'évaluer l'impact de ces échelles sur les résultats scolaires, deux colonnes), intitulées « COMPGE » et « COMPLECO », ont été ajoutées au tableau de synthèse des scores (Annexe 3) et indiquent respectivement le niveau d'acquisition des compétences général (moyenne calculée à partir des résultats du LSU du premier trimestre) et le niveau d'acquisition des compétences en lecture-compréhension (moyenne des résultats obtenus en lecture-compréhension figurant dans le LSU du premier trimestre) de chaque élève.

En outre, les résultats sont à manier avec prudence puisque l'étude se déroule dans un cadre très précis et s'appuie sur un échantillon relativement réduit de 25 élèves.

1.3.2. Analyse des résultats

1.3.2.1. Corrélations entre le SEP et les résultats scolaires

Corrélations				
			SEPS	COMPGE
Rho de Spearman	SEPS	Coefficient de corrélation	1,000	,722**
		Sig. (unilatéral)	.	,000
		N	25	25
	COMPGE	Coefficient de corrélation	,722**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	.
		N	25	25

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

Figure 2 : Corrélations (Spearman) entre le SEP et les résultats scolaires (logiciel *IBM SPSS*)

Les résultats (cf. Figure 2) mettent en évidence que le SEP scolaire et le niveau d'acquisition des compétences général (COMPGE) entretiennent des liens significatifs

importants⁴⁵ ($r = .722^{**}$). Cette corrélation positive – lorsque le SEPS scolaire augmente, le COMPGE augmente – nous permet d’observer que le SEP impacte, en effet, positivement les résultats scolaires (Bandura, 1997).

1.3.2.2. Corrélations entre le SEP, la motivation intrinsèque, le *flow* et les résultats dans des activités de lecture-compréhension

→ **Corrélations non paramétriques**

Corrélations			SEPLE	MI	FLO	COMPLECO
Rho de Spearman	SEPLE	Coefficient de corrélation	1,000	,780 ^{**}	,587 ^{**}	,624 ^{**}
		Sig. (unilatéral)	.	,000	,001	,000
		N	25	25	25	25
	MI	Coefficient de corrélation	,780 ^{**}	1,000	,569 ^{**}	,750 ^{**}
		Sig. (unilatéral)	,000	.	,001	,000
		N	25	25	25	25
	FLO	Coefficient de corrélation	,587 ^{**}	,569 ^{**}	1,000	,510 ^{**}
		Sig. (unilatéral)	,001	,001	.	,005
		N	25	25	25	25
	COMPLECO	Coefficient de corrélation	,624 ^{**}	,750 ^{**}	,510 ^{**}	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	,000	,005	.
		N	25	25	25	25

^{**}. La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

Figure 3 : Corrélations entre le SEP, la motivation intrinsèque, le *flow* et les résultats dans des activités de lecture-compréhension (logiciel *IBM SPSS*)

Les résultats (cf. Figure 3) mettent en évidence que le SEP en situation de lecture-compréhension (SEPLE) et la motivation intrinsèque en situation de lecture-compréhension (MI) sont corrélés positivement, de façon significative et importante⁴⁶ – $r = .780^{**}$. Cette même observation peut être réitérée pour la relation entre la motivation intrinsèque en situation de

⁴⁵ D’après Corroyer et Rouanet (1994), l’importance des effets peut être interprété ainsi :

- Autour de .10 : "effet faible" ;
- À partir de .24 : "effet moyen" ;
- À partir de .45 : "effet important".

lecture-compréhension (MI) et le flow en situation de lecture-compréhension (FLO) – $r = .569^{**}$; ainsi que pour la relation entre la motivation intrinsèque de lecture-compréhension (MI) et le niveau d'acquisition des compétences en lecture-compréhension (COMPLECO) – $r = .750^{**}$. Aussi nous pouvons constater que la relation entre le SEP en situation de lecture-compréhension (SEPLE) et le niveau d'acquisition des compétences en lecture-compréhension (COMPLECO) entretiennent également des liens positifs et significatifs importants – $r = .624^{**}$. Il en va de même pour la relation entre le SEPLE et le FLO : $r = .587$.

Dans le cadre de cette étude, l'ensemble de ces résultats nous permettent donc d'observer non seulement que le SEPLE renforce la motivation intrinsèque (MI) mais aussi que le flow (FLO) est lié positivement à la motivation intrinsèque, et enfin, que le SEPLE et la motivation intrinsèque (MI) favorisent, tous deux, la réussite dans des activités de lecture-compréhension.

1.3.2.1. Corrélations entre la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et les résultats dans des activités de lecture-compréhension

→ **Corrélations non paramétriques**

Corrélations			MI	MEI	MEC	AM	COMPLECO
Rho de Spearman	MI	Coefficient de corrélation	1,000	,583**	,100	-,474**	,750**
		Sig. (unilatéral)	.	,001	,318	,008	,000
		N	25	25	25	25	25
	MEI	Coefficient de corrélation	,583**	1,000	,366*	-,526**	,342*
		Sig. (unilatéral)	,001	.	,036	,003	,047
		N	25	25	25	25	25
	MEC	Coefficient de corrélation	,100	,366*	1,000	-,138	,176
		Sig. (unilatéral)	,318	,036	.	,256	,199
		N	25	25	25	25	25
	AM	Coefficient de corrélation	-,474**	-,526**	-,138	1,000	-,490**
		Sig. (unilatéral)	,008	,003	,256	.	,007
		N	25	25	25	25	25
	COMPLECO	Coefficient de corrélation	,750**	,342*	,176	-,490**	1,000
		Sig. (unilatéral)	,000	,047	,199	,007	.
		N	25	25	25	25	25

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).
 * . La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).

Figure 4 : Corrélations entre la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et les résultats dans des activités de lecture-compréhension (logiciel *IBM SPSS*)

Si les résultats obtenus ici (cf. Figure 4) montrent qu'il n'existe pas de corrélation significative ($\text{sig.} > 0,01$ ou $\text{sig.} > 0,05$) entre la motivation intrinsèque en situation de lecture-

compréhension (MI) et la motivation extrinsèque contrôlée (MEC) ; ils mettent, toutefois en évidence, une corrélation positive, significative et importante, entre la motivation intrinsèque en situation de lecture-compréhension (MI) et la motivation extrinsèque par régulation plutôt interne (MEI) – $r = .583^{**}$. Les résultats permettent également d’analyser une corrélation négative, significative et importante entre la motivation intrinsèque en situation de lecture-compréhension (MI) et l’amotivation – $r = -.474^{**}$. Enfin, l’amotivation impacte négativement et significativement les résultats scolaires – $r = -.490^{**}$.

Ainsi, les résultats ne permettent pas de constater une diminution de la motivation intrinsèque sous l’impact de la motivation extrinsèque (Fenouillet, Lieury). Cependant, ils nous permettent d’observer que la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque par régulation interne sont liées positivement et que la motivation intrinsèque et l’amotivation sont nécessairement liées négativement.

2. L'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite scolaire

L'interdisciplinarité est, en effet, une question centrale dans la réflexion contemporaine sur l'utilité sociale des savoirs scolaires. La compréhension par les élèves du monde complexe dans lequel ils se développent s'accommode mal d'une appréhension par des disciplines totalement segmentées. Dans le contexte pédagogique, l'interdisciplinarité est vue par certains chercheurs comme un moyen de construire le sens des apprentissages, d'accroître la motivation scolaire et de favoriser la réussite éducative des élèves (Kain, 1993; Klein, 1998)⁴⁷.

2.1. Champ théorique et conceptuel

2.1.1. Qu'est-ce que l'interdisciplinarité ?

2.1.1.1. Définitions

« Les travaux de recherche et les écrits relatifs à l'interdisciplinarité scientifique ou scolaire sont nombreux, (Allieu-Mary, 1998 ; Audigier 2001, 2006 ; Develay, 1995 ; Lenoir, 1991 ; Lenoir et Sauvé, 1998 ; Levy, 2008 ; Morin 1977, 1990). Il n'en demeure pas moins que le concept d'interdisciplinarité reste "polysémique et flou" (Morin, 1990) et se voit attribuer des significations différentes selon les champs dans lesquels il est mobilisé. » (Thierry Philippot⁴⁸)

Dans le cadre de ce mémoire, il s'agit délibérément de travailler dans le champ l'interdisciplinarité pédagogique - par opposition au champ de l'interdisciplinarité académique, selon la distinction établie par Françoise Cros (1987, p.41). L'interdisciplinarité pédagogique

⁴⁷ Lenoir et Sauvé, 1998b ; Lenoir et Sauvé, 1998a ; Lenoir et Sauvé, 1998c; *Interdisciplinarité et enseignement des sciences, technologies et mathématiques au premier cycle du secondaire* : Place ; Modalités de mise en œuvre; Contraintes disciplinaires et institutionnelles.

⁴⁸Thierry Philippot, « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre », *Tréma*, 2013

étant une modalité d'enseignement qui propose aux élèves des situations d'apprentissage qui mettent en relation plusieurs disciplines scolaires.

Aussi, nous choisissons de recourir à la terminologie utilisée par Nicole Allieu-Mary (1998⁴⁹) qui considère le concept d'interdisciplinarité dans son sens large, c'est-à-dire, comme un « vocable générique pour désigner les relations établies entre disciplines scolaires d'une manière générale » ; l'interdisciplinarité nécessitant une « interaction existant entre deux ou plusieurs disciplines pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes » (Nicole Allieu-Mary⁵⁰).

Si l'interdisciplinarité pose nécessairement la question des « disciplines » ; en considérant les définitions précédentes, nous prenons le parti d'écarter ici le champ de réflexion d'inspiration post-moderne qui tend notamment à postuler que l'interdisciplinarité scolaire doit se créer en dehors des disciplines existantes (École Nouvelle, Célestin Freinet, Morin, 1977 ; Pourtois et Desmet, 1999). En effet, au regard de la définition proposée par Nicole Allieu-Mary, la réflexion sur l'interdisciplinarité n'a de sens que dans un contexte disciplinaire puisqu'elle présuppose l'existence d'au moins deux disciplines de référence.

Dans ce cadre, il ne peut finalement y avoir d'interdisciplinarité sans disciplinarité, soit « sans un contenu cognitif formalisé et sans "démarches d'apprentissage" (dispositifs instrumentaux et procéduraux associés au contenu) »⁵¹.

2.1.1.2. Histoire des disciplines

« Dans son usage scolaire, le terme de " discipline " et l'expression " discipline scolaire " ne désignent, jusqu'à la fin du XIXe siècle, que la police des établissements, la répression des conduites préjudiciables à leur bon ordre, et cette partie de l'éducation des élèves qui y contribue (1). Dans le sens qui nous intéresse ici de " contenus de l'enseignement ", il est absent de tous les dictionnaires du XIXe siècle, et même encore du Dictionnaire de l'Académie de 1932. [...]

Dans les textes, officiels ou non, mainte formule embarrassée manifeste l'absence et le besoin d'un terme générique. Les équivalents les plus fréquents au XIXe siècle sont les expressions "objets", "

⁴⁹ Nicole Mary Allieu, *Pour une pédagogie des liens contribution aux recherches sur les pratiques de l'interdisciplinarité dans le champ pédagogique*, 1998

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ Yves Lenoir, « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », *Les Cahiers pédagogiques*, juillet 2015

*parties", "branches" ou encore "matières de l'enseignement". »
(Chervel⁵²)*

Si la naissance, au cours des premières décennies du XXe siècle, du terme « discipline » comble une lacune lexicologique, elle rend surtout compte du processus de renouvellement des finalités de l'enseignement.

En effet, le processus de massification de l'école et d'acculturation sociale, engagé sous l'impulsion des lois de Jules Ferry puis de la loi Goblet en 1886, entraîne une réorganisation des méthodes pédagogiques de l'enseignement primaire : des programmes sont fixés par les instructions et l'école est progressivement organisée en classes d'âges dans lesquelles se succèdent des enseignements codifiés, avec des horaires spécifiques. Ce bouleversement des objectifs de l'enseignement primaire conduit à repenser en profondeur la nature de la formation donnée à l'élève : il s'agit désormais de « discipliner l'intelligence des enfants » (Frédéric Baudry). Cette nouvelle acception du mot est apportée par un vaste courant de pensée pédagogique qui se manifeste dans la seconde moitié du XIXe siècle. En effet, d'après André Chervel, le terme « discipliner » se répand comme « *l'un des thèmes fondamentaux de la nouvelle instruction primaire grâce à Félix Pécaut, et aux artisans de la rénovation pédagogique de 1880. Or, jusqu'en 1880, il n'y a qu'une seule façon de former les esprits, qu'une seule " discipline", au sens fort du terme : les humanités classiques* »⁵³.

Cependant, la fin du XIXe siècle et le début du XXe sont marqués par l'approfondissement, la diversification et la spécialisation de plus en plus étroite des domaines de la pensée. Après 1880, le développement de la connaissance permet, en effet, d'envisager une organisation du savoir et de nouveaux champs enseignements (dictée, problèmes sur le système métrique, résumés d'histoire et de géographie, notions de sciences à travers les leçons de choses) s'ajoutent progressivement aux premiers rudiments (lire, écrire, compter). À partir premières années du XXe siècle, le terme « discipline » passe alors du général (pour désigner l'ensemble des « humanités classiques ») au particulier, et désigne une « matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel » ; permettant ainsi l'emploi du mot « discipline » au pluriel. Il est désormais possible de parler de « différentes disciplines ». Au lendemain de la Première Guerre mondiale, le cloisonnement disciplinaire devient un élément

⁵² André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin, 1988

⁵³ André Chervel, *L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche*, Histoire de l'éducation, 1988, p. 59-119

fondamental du système scolaire et le terme « discipline » en vient finalement à désigner « une pure et simple rubrique » classant les différentes matières, les différents contenus de l'enseignement.

Ainsi, les disciplines scolaires peuvent être définies comme des constructions sociales organisées autour de contenus – transposés de la discipline académique si elle existe ou des pratiques sociales de référence (toute matière scolaire étant historiquement définie et portée par un corps professionnel qui l'incarne) – mais aussi autour de finalités éducatives, d'orientations didactiques et de moyens pédagogiques. Les savoirs enseignés dans le cadre des disciplines scolaires constituent ainsi un ensemble cohérent.

« Toutes les disciplines ou presque se présentent sur ce plan comme des corpus de connaissances, pourvus d'une logique interne, articulés sur quelques thèmes spécifiques, organisés en plans successifs nettement distincts et débouchant sur quelques idées simples et claires, ou en tous cas chargées d'éclairer la solution de problèmes plus complexes. [...]. Un phénomène de "vulgate" qui semble commun aux différentes disciplines. A chaque époque, l'enseignement dispensé par les maîtres est en gros identique, pour la même discipline et pour le même niveau » (Chervel⁵⁴).

2.1.1.3. Niveaux et modes d'intégration des disciplines scolaires

Darbellay et Paulsen précisent que l'interdisciplinarité dépasse la simple juxtaposition de disciplines scolaires en mettant « en œuvre la collaboration et l'intégration entre des disciplines spécifiques autour d'un objet commun » (Darbellay et Paulsen, 2008, p.3). Ainsi, l'interdisciplinarité se distingue d'autres pratiques d'enseignement telles que la multidisciplinarité, la pluridisciplinarité ou la transdisciplinarité en fonction de différents niveaux, degrés d'intégration des disciplines scolaires.

⁵⁴André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin, 1988, *op. cit.*

Terminologie	Nature des relations logiques
Multidisciplinarité	Juxtaposition de disciplines diverses sans rapport apparent.
Pluridisciplinarité	Juxtaposition de disciplines plus ou moins voisines dans des domaines de la connaissance.
Interdisciplinarité	Interaction existante entre deux ou plusieurs disciplinaires pouvant aller de la communication des idées jusqu'à l'intégration des concepts, des terminologies ou des méthodes.
Transdisciplinarité	Mise en œuvre d'une axiomatique commune à un ensemble de disciplines.

Figure 5 : Proposition d'une typologie des « relations entre disciplines »
Yves Michaud (colloque OCDE, 1972)

Compte tenu des définitions précédentes, les différents aspects de l'interdisciplinarité peuvent ainsi également être envisagés selon le mode d'intégration des disciplines – c'est-à-dire, selon la manière dont les disciplines sont intégrées et non plus, selon leur niveau (degré) d'intégration. On peut alors distinguer quatre modes d'intégration⁵⁵ :

- L'interdisciplinarité de disciplines voisines : cas dans lesquels deux domaines scientifiques deviennent si étroitement imbriqués qu'il y a une zone de chevauchement où les deux disciplines peuvent faire intervenir les méthodes et les concepts qui leur sont propres.
- L'interdisciplinarité des problèmes : situations dans lesquelles la collaboration entre plusieurs disciplines est nécessaire afin de traiter les différentes dimensions d'un problème qui ne s'inscrit pas dans un champ disciplinaire unique.
- L'interdisciplinarité des méthodes : cas dans lesquels les méthodes propres d'une discipline peuvent être appliquées dans la résolution de problèmes qui s'inscrivent dans le champ d'une autre discipline.

⁵⁵ Colloque de Bucarest par W. Vosskamp, directeur du Centre de recherche interdisciplinaire de Bielefeld dans le rapport "Interdisciplinarity in Higher Education". Bucarest : CEPES/Unesco, 1983, p. 24 et 25.

- L'interdisciplinarité des concepts : situations dans lesquelles des modèles et des concepts élaborés dans un champ disciplinaire sont transférés et appliqués afin de compléter la recherche dans une autre discipline.

Ces différents modes d'intégration nous permettent notamment de constater que des relations de natures différentes, et plus ou moins étroites, entre les disciplines peuvent donc être établies, dans le cadre même de l'interdisciplinarité, en fonction de l'objet d'étude et des différents objectifs poursuivis. De cette façon, l'interdisciplinarité permet d'aborder un objet d'étude spécifique de manière adaptée et de le considérer dans toute sa complexité.

Ainsi, afin de favoriser la création de liens et de transfert de connaissances entre les disciplines scolaires, les programmes d'enseignement pour l'école primaire encouragent vivement, depuis les années 1950, l'essor des démarches et des pratiques d'enseignement interdisciplinaires.

2.1.2. Cadre institutionnel

En ouvrant un espace aux perspectives interdisciplinaires, la période de « l'éveil » – allant de la fin des années 1960 au début des années 1980 – peut être interprétée comme une tentative de mettre fin, en partie, à la segmentation disciplinaire à l'école élémentaire (Thierry Philippon, 2013⁵⁶). Toutefois, les programmes de 1985, qui prévoient le retour à une structuration disciplinaire des enseignements pour tous les niveaux de classe, enrayent cette première tentative. D'après Thierry Philippon (2013), cela témoigne, en outre, de la tension qui marque les générations de programmes qui vont se succéder (1995, 2002, 2008) entre, d'une part, la volonté d'une intégration des perspectives interdisciplinaires et, d'autre part, le maintien de la structuration disciplinaire traditionnelle.

Les programmes publiés en 1995, en introduisant au cycle 2 de l'école élémentaire le domaine d'enseignement de « la découverte du monde » (au sein duquel sont intégrés quatre sous-domaines : l'espace et la diversité des paysages ; le temps dans la vie des hommes ; le monde de la matière et des objets ; le monde du vivant), remettent en cause les logiques disciplinaires traditionnelles et offrent aux enseignants la possibilité de développer des

⁵⁶ Thierry Philippon, « Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre », Tréma, 2013

démarches interdisciplinaires. Cependant, la structuration traditionnelle en disciplines scolaires demeure effective pour le cycle 3.

Si les programmes de 2002 et 2008 conservent cette « disciplinarisation » progressive – de « la découverte du monde » au cycle 2 vers les disciplines scolaires au cycle 3 –, la publication en juillet 2006 du « socle commun des connaissances et compétences » marque néanmoins une évolution importante. En effet, ce « socle commun » témoigne de la volonté de l'Institution « de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève » et de construire « les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes » (BO 2006). Les textes précisent ainsi que « chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences » (BO 2006).

Enfin, notons que les nouveaux programmes de 2015 maintiennent ces perspectives interdisciplinaires et font notamment évoluer le socle qui s'intitule désormais le « Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture ». Les connaissances disciplinaires – compétences didactiques et pédagogiques – y sont ainsi présentées en réseau à travers cinq domaines d'apprentissages élargis et transversaux : « les langages pour penser et communiquer » ; « les méthodes et outils pour apprendre » ; « la formation de la personne et du citoyen » ; « les systèmes naturels et les systèmes techniques » ; « les représentations du monde et l'activité humaine ». Le *Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture* (2015) indique, par ailleurs, que la polyvalence des professeurs doit permettre de « privilégier des situations de transversalité, avec des retours réguliers sur les apprentissages fondamentaux ».

Ainsi, l'interdisciplinarité est progressivement apparue comme une modalité d'enseignement permettant de construire le sens des apprentissages scolaires.

2.1.3. Construction du sens des apprentissages, impact sur la motivation et la réussite scolaire

La réalité naturelle, humaine et sociale dans laquelle nous vivons est complexe (Morin, 1990), ce qui exige de recourir à différents savoirs disciplinaires pour l'appréhender. Dès lors, à moins de croire au miracle, il importe d'être conscient que les liens que les élèves établiront pour cerner cette réalité ne se feront pas tout seuls ; ils requièrent la médiation active de l'enseignant [...] pour les aider à

*tisser ces liens qui exigent de faire appel à des savoirs provenant de différentes disciplines scolaires.*⁵⁷

Les élèves sont quotidiennement confrontés à des questions qui relèvent de savoirs interdisciplinaires. Or, si les disciplines constituent un élément fondamental du système éducatif français, les chercheurs ont souvent souligné, d'une part, les contradictions qui existent entre les savoirs scolaires « segmentés », cloisonnés, qu'elles proposent et le « monde réel » non disciplinaire, et d'autre part, les difficultés croissantes qu'éprouvent les élèves à donner du sens aux savoirs scolaires.

Dans leurs travaux de recherche, Hasni et Lenoir⁵⁸ montrent, en l'occurrence, que l'interdisciplinarité est pleinement compatible avec les fondements psychologiques de l'apprentissage ; ils dressent, en outre, les conclusions suivantes :

- En présentant les savoirs de façon globale, l'enseignement interdisciplinaire correspond à la perception de la réalité par les enfants, chez qui la perception globale précède l'analyse systématique.
- L'interdisciplinarité peut être vue comme moyen important de différenciation pédagogique puisqu'elle permet d'aborder un sujet d'étude selon des angles de vue différents. En effet, en se basant sur les données de la psychologie différentielle et de la psychologie génétique piagétienne, les auteurs expliquent que les élèves, à l'école primaire, n'auraient pas tous encore développé le raisonnement hypothético-déductif leur permettant d'appréhender les situations abstraites. De ce fait, les disciplines scolaires à caractère plus abstrait doivent nécessairement être enseignées dans un contexte interdisciplinaire, plus concret.
- La contextualisation des savoirs, dans le cadre de l'interdisciplinarité permet d'augmenter la motivation et la réussite éducative des élèves.

Par ailleurs, selon le travail de recherche de Hasni *et.al.* en 2012⁵⁹, l'interdisciplinarité permet le croisement des trois pôles suivants : le pôle didactique et épistémologique (construction d'une représentation adéquate du monde et d'un rapport au savoir fondé sur la

⁵⁷ Yves Lenoir, « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », *op. cit.*

⁵⁸ Lenoir et Sauvé, 1998b ; Lenoir et Sauvé, 1998a ; Lenoir et Sauvé, 1998c; *op.cit.*

⁵⁹Hasni *et.al.*, *Interdisciplinarité et enseignement des sciences, technologies et mathématiques au premier cycle du secondaire : Place ; Modalités de mise en œuvre ; Contraintes disciplinaires et institutionnelles*, 2012

complexité) ; le pôle sociologique (favoriser l'égalité des chances face aux savoirs et l'appropriation d'un savoir utile pour tous) ; le pôle pédagogique (prise en considération des processus psychopédagogiques afin d'augmenter la motivation des élèves).

En somme, en favorisant des apprentissages larges par l'imbrication des disciplines, l'interdisciplinarité apparaît comme une modalité pédagogique permettant d'augmenter les chances de « rejoindre chaque apprenant dans ses expériences, ses champs d'intérêt, ses valeurs, et d'accroître ainsi sa motivation » (Samson et al., 2012). De plus, dans le cadre de la gestion de l'hétérogénéité des élèves, inscrire sa pratique dans une telle perspective favorise, *de facto*, la mise en œuvre de la différenciation pédagogique et permet de prendre en considération la réussite de tous et de chacun.

Considérant les deux cadres théoriques précédemment établis sur l'interdisciplinarité et la motivation ainsi que les résultats de la première étude réalisée dans le cadre de ce mémoire, il s'agira, dans cette deuxième partie, de répondre enfin à la problématique initiale en évaluant concrètement l'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite scolaire à l'école primaire.

2.2. Méthodologie de recherche

2.2.1. Cadre de l'étude

Afin de rendre compte de l'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite scolaire à l'école primaire, cette seconde étude repose sur la mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire en accord avec les exigences des programmes scolaires de 2015 (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015).

Ainsi l'interdisciplinarité, dans le cadre de cette étude, et conformément aux textes officiels, est pensée sous la forme d'un projet pédagogique.

« La pédagogie du projet se caractérise par l'engagement dans l'action de l'apprenant. L'apprenant est placé en situation de résolution de problèmes, participant de fait au processus d'apprentissage. Cette pédagogie est fondée sur la motivation des élèves que permet l'objectif de réalisation concrète. Les différentes activités d'un projet doivent

mener à l'aboutissement de celui-ci. Ainsi, tout ce que l'apprenant fait et apprend dans le cadre du projet devrait être directement lié à l'aboutissement du projet. »⁶⁰

Si l'objectif de la production finale (réalisation concrète) constitue, certes, une source de motivation dans le cadre de la pédagogie de projet, rappelons ici que cette étude vise cependant à évaluer l'impact de l'interdisciplinarité, elle-même – en tant que vecteur du sens dans les apprentissages quotidiens –, sur la motivation. C'est pourquoi nous avons fait le choix de proposer une tâche finale relativement classique – à savoir, la production d'un affichage collectif prenant la forme d'un schéma heuristique.

En outre, la construction de ce projet a, tout d'abord, nécessité de définir un cadre de travail en se concentrant sur le choix d'une problématique recouvrant différents champs disciplinaires. Dans cette perspective, le domaine « Questionner le monde »⁶¹, nous a semblé offrir de nombreuses entrées à l'interdisciplinarité. C'est pourquoi nous avons choisi de traiter la problématique suivante « Pourquoi le règne de Louis XIV a-t-il marqué la période moderne ? » qui s'inscrit initialement dans le sous-domaine « Se situer dans le temps »⁶² et permet de préparer le thème « Louis XIV, le roi soleil à Versailles » étudié en CM1 (« Le temps des rois » BO 2015). En effet, la résolution de cette problématique nécessite de recourir à plusieurs autres domaines, et sous-domaines disciplinaires (Annexe 1).

En somme, compte tenu des résultats obtenus dans la première partie de ce mémoire, cette seconde étude, en évaluant l'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation scolaire, a pour objectif de nous permettre d'observer les faits suivants à l'échelle de la classe : l'interdisciplinarité renforce le sentiment personnel d'efficacité des élèves en situation de lecture compréhension, qui, lui-même renforce la motivation intrinsèque ainsi que le *flow*, et, favorise la réussite en situation de lecture-compréhension.

⁶⁰ EDUC-TICE ENS DE LYON et INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION. *La pédagogie de projet*.

⁶¹ Programmes scolaires de 2015 (Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015) Cycle 2

⁶² Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, *op.cit*

2.2.2. Participants, procédure, outils

2.2.2.1. Population

Cette seconde étude s'appuie sur le même échantillon de population que l'étude précédente, soit sur un échantillon de 25 élèves (dont 12 filles et 14 garçons, âgés de 8 à 9 ans).

2.2.2.2. Procédure

Afin d'obtenir des données quantitatives et de parvenir à évaluer l'impact de l'interdisciplinarité sur la motivation et la réussite scolaire, la procédure de cette seconde étude repose également sur la passation d'un questionnaire à la fin de la mise en œuvre du projet interdisciplinaire – soit le vendredi lundi 26 janvier 2018, sur un créneau horaire de 20 minutes, en début de matinée. Cette passation réunit les mêmes conditions que la première passation.

Pareillement à l'étude précédente, les élèves ont été régulièrement évalués dans l'ensemble des domaines disciplinaires tout au long de la période allant du 08 janvier 2018 au 26 janvier 2018 : les évaluations mises en œuvre tout au long du projet ont ainsi servi de bases de données permettant de renseigner la progression de chaque élève, en termes d'acquisition de compétences.

Cette seconde procédure nous a ainsi permis de :

- comparer le sentiment d'efficacité personnelle scolaire général (SEPSS) aux résultats scolaires généraux obtenus depuis le 08 janvier 2018 ;
- comparer le sentiment d'efficacité personnelle dans un domaine ou sous-domaine spécifique au choix – afin de limiter le cadre de la recherche – aux résultats scolaires obtenus dans ce même domaine depuis le 08 janvier 2018. Le sous-domaine choisi, demeure la lecture-compréhension.
- comparer la motivation (intrinsèque, extrinsèque par régulation identifiée, extrinsèque par régulation contrôlée, amotivation) des élèves en situation de « lecture-compréhension » au SEP en lecture puis aux résultats scolaires en lecture-compréhension obtenus depuis le 08 janvier 2018 ;
- comparer, enfin, le *flow* des élèves en situation de « lecture-compréhension » aux résultats scolaires en lecture-compréhension obtenus depuis le 08 janvier 2018.

- Comparer l'évolution des résultats entre le début et la fin du projet interdisciplinaire.

2.2.2.3. Outils

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette seconde étude est strictement identique au questionnaire utilisé dans la première étude.

Plusieurs évaluations formatives ont été proposées aux élèves tout au long du projet. De plus, au-delà de la production finale commune (qui ne permettait pas finalement d'évaluer efficacement les compétences réelles de chaque élève), chaque domaine ou sous-domaine mis en œuvre dans le projet interdisciplinaire a fait l'objet d'une évaluation sommative spécifique.

2.3. Analyse réflexive des résultats

2.3.1. Traitement des résultats

Le procédé de traitement des résultats est également identique à celui mis en œuvre dans le cadre de la première étude.

Toutefois, compte tenu des constats établis lors de la première étude et grâce au logiciel IBM SPSS⁶³, il s'agit ici de comparer le premier jeu de données (tableau de synthèse des scores 1) obtenu avec le second jeu de données (tableau de synthèse des scores 2 – Annexe 4) afin de mesurer l'évolution des scores obtenus par les élèves pour chaque échelle, et donc, d'évaluer l'impact du projet interdisciplinaire sur la motivation et la réussite scolaire.

En outre, les résultats sont à manier avec prudence puisque l'étude se déroule dans le cadre très précis du projet interdisciplinaire mis en œuvre et s'appuie sur un échantillon relativement réduit de 25 élèves.

⁶³ IBM, *SPSS*, version : 24.0, SPSS

2.3.2. Analyse des résultats

Nous observons, sur le tableau de comparaison (Annexe 5) que les scores obtenus, lors de la deuxième passation à l'issue du projet interdisciplinaire, pour les échelles MEC et AM ont tendance à diminuer pour l'ensemble des élèves tandis que ceux obtenus pour les échelles SEPS, SEPLE, MI, MEI, FLO, COMPGE, COMPLECO ont tendance à augmenter. Par ailleurs, comme en témoigne le tableau ci-dessous, la corrélation positive, significative et importante, entre le SEPLE et la motivation intrinsèque en situation de lecture-compréhension est toujours effective – $r=.482^{**}$:

➔ **Corrélations non paramétriques**

Corrélations			SEPLE	MI	EVLECO
Rho de Spearman	SEPLE	Coefficient de corrélation	1,000	,482 ^{**}	,509 ^{**}
		Sig. (unilatéral)	.	,007	,005
		N	25	25	25
	MI	Coefficient de corrélation	,482 ^{**}	1,000	,672 ^{**}
		Sig. (unilatéral)	,007	.	,000
		N	25	25	25
	EVLECO	Coefficient de corrélation	,509 ^{**}	,672 ^{**}	1,000
		Sig. (unilatéral)	,005	,000	.
		N	25	25	25

^{**}. La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

Figure 6 : Corrélations entre le SEPLE, la MI et les résultats en lecture-compréhension (seconde passation) – logiciel *IBM SPSS*.

Nous pouvons donc en déduire – en considérant également le champ théorique précédemment établi – que le projet interdisciplinaire a eu un impact positif sur le sentiment d'efficacité personnelle en situation de lecture-compréhension, et par relation de cause à effet, sur la motivation intrinsèque des élèves ainsi que sur la réussite en situation de lecture-compréhension ($r = .672^{**}$).

CONCLUSION

En offrant un contexte d'apprentissage dans lequel l'élève peut attribuer du sens (notamment en prenant conscience des liens qui existent entre les disciplines) et des significations aux situations qui lui sont proposées, la mise en œuvre de l'interdisciplinarité constitue, en effet, un moyen de prendre en considération la diversité psychologique des publics enseignés. En effet, l'interdisciplinarité facilite le transfert, suscite la motivation scolaire et l'implication des élèves ; et favorise, par conséquent, leur réussite.

L'interdisciplinarité permet également à l'enseignant, lui-même, de disposer d'une programmation harmonieuse qui tend à faciliter les phases de transitions entre les différentes activités ainsi que les phases de rappels, de réinvestissements et/ou de restitutions.

Toutefois la mise en œuvre de l'interdisciplinarité comporte quelques limites. Le manque de moyens matériels constitue, en effet, souvent le premier frein à la mise en place de dispositifs interdisciplinaires. De plus, comme en témoigne Yves Lenoir, l'interdisciplinarité ne se résume pas à la simple mise en œuvre d'un thème :

« Traiter séparément les contenus cognitifs de différentes disciplines scolaires sur la base d'une même thématique, ou même à partir d'un projet, demeure un enseignement cloisonné. Beaucoup d'enseignants considèrent que le fait de sélectionner un thème (une visite, une fête, un événement particulier, un concept) et de concevoir des activités diversifiées dans différentes matières scolaires est suffisant pour assurer des approches interdisciplinaires. Sans nier l'intérêt éventuel que ces approches thématiques peuvent éveiller chez l'élève, elles n'assurent pas cependant l'existence d'activités réellement interdisciplinaires [...] le thème ne fait pas l'interdisciplinarité, mais il peut cependant en favoriser l'usage. »⁶⁴

Par ailleurs, la construction d'un projet interdisciplinaire cohérent requiert un travail de préparation et d'organisation particulièrement conséquents ainsi que d'une gestion du temps rigoureuse ; l'avancement du projet s'accommode difficilement d'un retard puisque les objectifs visés sont interdisciplinaires, et donc, très souvent dépendants les uns des autres selon

⁶⁴ Yves Lenoir, *Quelle interdisciplinarité à l'école ?* - juillet 2015, *op.cit*, p4

la programmation et la progression établies. Dans le cadre de notre projet, certaines évaluations ont d'ailleurs été reportées à la période suivante ; si des rappels ont été effectués, il est possible que le temps écoulé entre les deux périodes ait faussé, en petite partie, les résultats obtenus lors de ces évaluations.

Aussi, si la période déterminée pour mener à bien le projet doit être suffisamment longue, nous avons néanmoins constaté à la fin du projet que certains élèves exprimaient, plus ou moins implicitement, une forme de lassitude quant au thème général ; cela impactant, *in fine*, négativement la motivation. Il est donc nécessaire de veiller à déterminer une durée raisonnable qui permettrait correctement la problématique, d'éviter la répétition et de conserver la motivation des apprenants.

Enfin, si le travail réalisé et les résultats obtenus confirment qu'il est important de construire régulièrement des séquences et/ou des projets interdisciplinaires – afin de permettre à tous les élèves d'accéder à une vision d'ensemble assez solide et cohérente de problèmes complexes – ; l'interdisciplinarité ne peut se substituer totalement à un enseignement disciplinaire, indispensable à l'acquisition et à la maîtrise de savoirs, de compétences et de méthodes spécifiques complémentaires.

En somme, il serait intéressant de poursuivre et compléter cette recherche en construisant, à partir des programmes scolaires de 2015, une programmation annuelle intégrant, de façon plus régulière, des séquences et/ou projets interdisciplinaires et tenant compte de l'ensemble des apports théoriques et pratiques présentés dans le cadre de ce mémoire.

BIBLIOGRAPHIE

Textes officiels

- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 Cycle 2

Ouvrages généraux

- Fabien Fenouillet, *La motivation - 3ème édition*, Dunod, 2012
- Fabien Fenouillet, *Les théories de la motivation*, 2015
- Fabien Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation. Théories et pratiques*, Psycho Sup, Dunod, 2009
- Alain Lieury, Fabien Fenouillet, *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod, 1996
- Pierre Vianin, *La motivation scolaire*, Comment susciter le désir d'apprendre, Coll. Pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur, 2006
- Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, p.221

Ouvrages spécifiques

- Jean-Pierre Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Paris, ESF, 2008, p.256 p.
- Albert Bandura. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris, Éditions De Boeck Université, 2003.
- Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Éditions de Minuit, 1964
- André Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, 1988

- B. Darnon, F. Butera, *Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001)*, L'Année psychologique, PERSEE, 2005
- Yves Lenoir, « Quelle interdisciplinarité à l'école ? », *Les Cahiers pédagogiques*, juillet 2015
- Lenoir et Sauvé, 1998b ; Lenoir et Sauvé, 1998a ; Lenoir et Sauvé, 1998c; *Interdisciplinarité et enseignement des sciences, technologies et mathématiques au premier cycle du secondaire : Place ; Modalités de mise en œuvre; Contraintes disciplinaires et institutionnelles.*
- Abraham Maslow, *Besoins fondamentaux, motivation et personnalité*, Eyrolles, 2008
- Thierry Philippot, « *Les enseignants de l'  cole primaire et l'interdisciplinarité : entre adhésion et difficile mise en œuvre* », Tréma, 2013
- Pierre Vianin, *La motivation scolaire*, Comment susciter le désir d'apprendre, Coll. Pratiques pédagogiques, De Boeck Supérieur, 2006
- Rolland VIAU, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boeck Université, 1994, p.221
- Colloque de Bucarest par W. Vosskamp, directeur du Centre de recherche interdisciplinaire de Bielefeld dans le rapport "Interdisciplinarity in Higher Education". Bucarest : CEPES/Unesco, 1983, p. 24 et 25.

RESUME

Résumé (français)

Dans le cadre de ce mémoire, qui prend appui sur le stage de la formation en alternance (M2 MEEF Premier degré), le choix délibéré de travailler autour de l'interdisciplinarité s'est opéré à partir du questionnement suivant : comment donner ou redonner le goût des apprentissages aux élèves ?

En offrant un contexte d'apprentissage dans lequel l'élève peut attribuer du sens (notamment en prenant conscience des liens qui existent entre les disciplines) et des significations aux situations qui lui sont proposées, l'interdisciplinarité semble constituer une modalité pédagogique pertinente qui permet de prendre en considération la diversité psychologique des publics enseignés.

En somme, l'objectif principal de ce travail est d'évaluer l'impact de la mise en œuvre d'un projet interdisciplinaire sur la motivation et la réussite des élèves en cycle 2 (CE2).

Résumé (anglais)

Within the framework of this master thesis, which is based on the work-linked training course (M2 MEEF First degree), the deliberate choice to work around interdisciplinarity was made on the basis of the following questioning : how to give or give back the motivation to learn to pupils ?

By offering a learning context in which the pupil can attribute meaning (notably by becoming aware of the links that exist between disciplines) and meanings to the situations that are proposed to him, interdisciplinarity seems to constitute a relevant pedagogical modality that makes it possible to take into consideration the psychological diversity of the audiences taught.

The main objective of this work is to evaluate the impact of the implementation of an interdisciplinary project on students' motivation and success in cycle 2 (CE2).

ANNEXES

Annexe 1 : Fiche de séquence du projet interdisciplinaire

Cycle 2 CE2	Projet interdisciplinaire		Période 3 08 janvier 2018 au 26 janvier 2018
	Pourquoi le règne de Louis XIV a-t-il marqué la période moderne ?		
Compétence : Situer les événements les uns par rapport aux autres (BO 2015)			
Le projet mobilise l'ensemble des domaines et sous-domaines suivants :			
• Français : littérature / lecture-compréhension / langage oral • Mathématiques : géométrie (symétrie) • Questionner le monde : se situer dans le temps/ se situer dans l'espace / Vivant • Enseignement moral et civique • Éducation physique et sportive (EPS) : danse • Enseignements artistiques : éducation musicale / arts plastiques			
Objectif didactique principal	Séances	Domaines interdisciplinaires mobilisés	Objectifs didactiques et pédagogiques principaux
Quels sont les symboles du pouvoir absolu de Louis XIV ?	1	Se situer dans le temps Arts plastiques Langage oral	○ Comprendre les dimensions symboliques et politiques de Versailles. ○ Comprendre des œuvres architecturales et artistiques ○ Pratiquer différents langages en histoire. ○ Coopérer et mutualiser. ○ Respecter le patrimoine.
	2	Se situer dans le temps Se situer dans l'espace Arts plastiques Mathématiques	○ Comprendre les dimensions symboliques et politiques de Versailles. ○ Comprendre des œuvres architecturales et artistiques (les jardins de Versailles) ○ Observer, analyser et reproduire la symétrie des jardins de Versailles ○ Pratiquer différents langages en histoire. ○ Coopérer et mutualiser. ○ Respecter le patrimoine.
	3	Se situer dans le temps Se situer dans l'espace Arts plastiques Mathématiques	
	4	Se situer dans le temps Se situer dans l'espace Arts plastiques Mathématiques	
Comment Louis XIV gouverne-t-il à Versailles ?	5	Se situer dans le temps Lecture-compréhension Se situer dans l'espace	○ Savoir comment Louis XIV justifie son « pouvoir absolu » et comment il organise son gouvernement. ○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes. ○ Lire un plan
	6	Se situer dans le temps	

		Lecture-compréhension Se situer dans l'espace	○ Répondre correctement au questionnaire (logique, lexique, syntaxe et orthographe). ○ Pratiquer différents langages en histoire ○ Coopérer et mutualiser.
	7	Se situer dans le temps Éducation musicale Langage oral	○ Savoir comment Louis XIV organise la vie de cour. ○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes ○ Analyse d'une œuvre musicale de Lully (XVIIe-XVIIIe siècle) ○ Répondre correctement au questionnaire (logique, lexique, syntaxe et orthographe). ○ Pratiquer différents langages en histoire ○ Coopérer et mutualiser.
	8	Se situer dans le temps Éducation musicale Langage oral	○ Répondre correctement au questionnaire (logique, lexique, syntaxe et orthographe). ○ Pratiquer différents langages en histoire ○ Coopérer et mutualiser.
Quel fut l'impact de la politique menée par Louis XIV sur les Français et sur l'évolution du territoire français ?	9	Se situer dans le temps Se situer dans l'espace Lecture-compréhension	○ Connaître les conséquences de l'absolutisme religieux et de la politique fiscale de Louis XIV sur la société française d'Ancien Régime. ○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes. ○ Lire une carte du territoire français ○ Répondre correctement au questionnaire (logique, lexique, syntaxe et orthographe). ○ Pratiquer différents langages en histoire. ○ Coopérer et mutualiser.
	10	Se situer dans le temps Se situer dans l'espace Lecture-compréhension	○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes. ○ Lire une carte du territoire français ○ Répondre correctement au questionnaire (logique, lexique, syntaxe et orthographe). ○ Pratiquer différents langages en histoire. ○ Coopérer et mutualiser.
	11	Se situer dans le temps Se situer dans l'espace Lecture-compréhension	○ Connaître les principales guerres de Louis XIV en Europe et l'évolution des frontières du royaume. ○ Comprendre l'impact de l'application du Code Noir sur l'évolution du premier empire colonial. ○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes. ○ Compléter une carte, un schéma, une frise chronologique. ○ Comprendre un document audiovisuel. ○ Pratiquer différents langages en histoire. ○ Coopérer et mutualiser.
	12	Se situer dans le temps Se situer dans l'espace Lecture-compréhension	○ Comprendre l'impact de l'application du Code Noir sur l'évolution du premier empire colonial. ○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes. ○ Compléter une carte, un schéma, une frise chronologique. ○ Comprendre un document audiovisuel. ○ Pratiquer différents langages en histoire. ○ Coopérer et mutualiser.
Quelles sont les limites du pouvoir absolu de Louis XIV ?	13	Se situer dans le temps Lecture-compréhension Langage oral	○ Comprendre les contestations du règne de Louis XIV. ○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes. ○ Littérature : Les fables de Jean de la Fontaine ○ Langage oral : extraits de la pièce de théâtre « <i>M. Jourdain, le bourgeois gentilhomme</i> ». ○ Adaptation pour enfants de la pièce de Molière par Bruno CLAVIER et Paul MAUCOURT.
	14	Se situer dans le temps Lecture-compréhension Langage oral	○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes. ○ Littérature : Les fables de Jean de la Fontaine ○ Langage oral : extraits de la pièce de théâtre « <i>M. Jourdain, le bourgeois gentilhomme</i> ». ○ Adaptation pour enfants de la pièce de Molière par Bruno CLAVIER et Paul MAUCOURT.
	15	Se situer dans le temps Questionner le monde du vivant EPS	○ Connaître les avancées culturelles et scientifiques (connaissance du corps humain) de la fin du XVII et du début du XVIIIe siècle (siècle des Lumières). ○ Connaître les principes élémentaires des mouvements du bras (squelette et muscles). ○ Intégrer des variations de vitesses et d'énergie dans ses mouvements corporels
	16	Se situer dans le temps Questionner le monde du vivant EPS	○ Connaître les principes élémentaires des mouvements du bras (squelette et muscles). ○ Intégrer des variations de vitesses et d'énergie dans ses mouvements corporels

			○ Pratiquer différents langages en histoire, en sciences et en EPS. ○ Coopérer et mutualiser
	17	Se situer dans le temps Enseignement moral et civique	○ Connaître les valeurs de la République ○ Comparer l'absolutisme et la République ○ Dégager, à partir de l'analyse de documents de natures différentes, des informations pertinentes.
	18	Se situer dans le temps Enseignement moral et civique	○ Pratiquer différents langages en histoire. ○ Coopérer et mutualiser.

Annexe 2 : Questionnaires SEP, motivation et *flow* (première et deuxième passations)

Questionnaires

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds le plus honnêtement possible en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Pas du tout vrai

Totalement vrai

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Réponses							
SEPS1	J'ai des bonnes notes à l'école.	1	2	3	4	5	6
SEPS2	Le travail à l'école n'est pas très difficile.	1	2	3	4	5	6
SEPS3	Comme je suis bon(ne) à l'école, je peux résoudre tous les exercices que l'on me pose.	1	2	3	4	5	6
SEPS4	Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.	1	2	3	4	5	6
SEPS5	Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois pour y arriver.	1	2	3	4	5	6
SEPS6	Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.	1	2	3	4	5	6
SEPLE7	Si je lis un texte de 10 lignes, je suis capable de déchiffrer tous les mots.	1	2	3	4	5	6

SEPLE8	Je ne suis pas trop stressé lorsque je dois lire un livre parce que je sais que je suis assez bon pour réussir à le lire.	1	2	3	4	5	6	
SEPLE9	Si je lis un texte de 10 pages, je suis capable de déchiffrer au moins la moitié des mots.	1	2	3	4	5	6	
SEPLE10	Grâce à mon aisance en lecture, je peux répondre à toutes les questions de compréhension qu'on peut me poser sur un livre.	1	2	3	4	5	6	
SEPLE11	Si je lis un texte de 10 pages, je suis capable de comprendre le sens général du texte.	1	2	3	4	5	6	
SEPLE12	On rentre en classe, la maîtresse donne un texte à lire et fait un contrôle. Je sais que je peux avoir une bonne note même si je ne savais pas qu'on allait avoir un texte à lire et un contrôle dessus.	1	2	3	4	5	6	
SEPLE13	Si je lis un livre, je suis capable de déchiffrer au moins la moitié des mots.	1	2	3	4	5	6	
SEPLE14	C'est facile pour moi de lire et de comprendre ce qui est écrit.	1	2	3	4	5	6	
SEPLE15	Si je lis un livre, je suis capable de déchiffrer tous les mots.	1	2	3	4	5	6	
SEPLE16	Je peux toujours réussir à comprendre ce que je lis si je me concentre.	1	2	3	4	5	6	
MI17	J'éprouve du plaisir à lire.	1	2	3	4	5	6	
MI18	J'éprouve du plaisir à lire parce que je comprends plein de choses.	1	2	3	4	5	6	

MI19	En lisant, je découvre des choses intéressantes.	1	2	3	4	5	6	
MI20	Je lis même quand je ne suis pas obligé(e) de le faire.	1	2	3	4	5	6	
MEI 21	Je lis pour faire plus tard le métier que j'ai choisi.	1	2	3	4	5	6	
MEI22	Je lis pour préparer mon avenir.	1	2	3	4	5	6	
MEI23	Bien savoir lire est essentiel pour bien commencer dans la vie.	1	2	3	4	5	6	
MEI24	Je lis pour apprendre plein de choses.	1	2	3	4	5	6	
MEC25	Je lis surtout quand je suis obligé(e) de le faire et que j'ai peur d'être sanctionné.	1	2	3	4	5	6	
MEC26	Je lis parce que je suis fier/fière de savoir lire.	1	2	3	4	5	6	
MEC27	Je lis un livre quand je suis certain d'avoir une récompense.	1	2	3	4	5	6	
MEC28	Je lis pour faire plaisir à mes parents.	1	2	3	4	5	6	
AM29	Je n'éprouve pas de plaisir lorsque je lis.	1	2	3	4	5	6	
AM30	Je ne suis pas intéressée par la lecture.	1	2	3	4	5	6	
AM31	Je perds mon temps lorsque je lis.	1	2	3	4	5	6	
AM32	Je préfère faire autre chose que de la lecture.	1	2	3	4	5	6	

	Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Tout à fait d'accord		
	1	2	3	4	5	6	7		
<i>En général, quand je suis dans une activité de « lecture-compréhension »...</i>									
FLO33	Je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation.		1	2	3	4	5	6	7
FLO34	Je ne vois pas le temps passer.		1	2	3	4	5	6	7
FLO35	Je ne suis pas préoccupé par ce que les autres pourraient penser de moi.		1	2	3	4	5	6	7
FLO36	J'ai le sentiment de vivre un moment enthousiasmant.		1	2	3	4	5	6	7
FLO37	Je sens que je contrôle parfaitement mes actions.		1	2	3	4	5	6	7
FLO38	J'ai l'impression que le temps passe rapidement.		1	2	3	4	5	6	7
FLO39	Je ne suis pas préoccupé par le jugement des autres.		1	2	3	4	5	6	7
FLO40	Cette activité me procure beaucoup de bien-être.		1	2	3	4	5	6	7
FLO41	A chaque étape, je sais ce que je dois faire.		1	2	3	4	5	6	7
FLO42	Le temps semble s'écouler de façon différente que d'habitude.		1	2	3	4	5	6	7
FLO43	Je ne suis pas inquiet de ce que les autres peuvent penser de moi.		1	2	3	4	5	6	7
FLO44	Quand j'évoque cette activité, je ressens une émotion que j'ai envie de partager.		1	2	3	4	5	6	7
FLO45	Je suis entièrement concentré sur ce que je fais.		1	2	3	4	5	6	7

Annexe 3 : Tableau de synthèse des scores 1 (logiciel IBM SPSS)

Traitement 1ère passation.sav

	SEPS	SEPLE	MI	MEI	MEC	AM	FLO	COMPGE	COMPLECO
1	32	52	17	20	22	20	79	2	2
2	34	54	23	18	23	9	85	3	3
3	22	47	20	24	14	4	65	2	2
4	24	47	16	22	24	4	53	2	2
5	23	45	16	14	11	12	70	2	2
6	27	52	19	11	12	17	71	2	2
7	32	59	22	24	23	6	83	3	3
8	31	60	24	24	14	9	91	3	3
9	25	51	17	22	15	6	61	2	2
10	31	57	22	11	14	13	75	3	3
11	13	41	15	17	21	17	60	2	2
12	20	43	15	19	10	15	39	2	2
13	7	38	8	18	22	20	30	2	2
14	28	40	12	23	18	12	50	2	2
15	30	49	18	12	18	12	68	3	3
16	35	58	24	21	17	6	73	3	3
17	30	59	23	24	24	24	80	2	2
18	32	49	23	23	23	8	79	3	3
19	34	60	19	23	24	4	85	3	3
20	31	59	24	24	12	4	42	3	3
21	31	37	11	16	23	14	88	2	2
22	19	35	10	16	16	10	50	2	2
23	26	34	6	7	14	24	29	2	2
24	30	53	23	26	20	12	80	3	3
25	30	59	14	4	4	19	65	2	2

Annexe 4 : Tableau de synthèse des scores 2 (logiciel IBM SPSS)

Traitement 2e passation.sav

	SEPS	SEPLE	MI	MEI	MEC	AM	FLO	LSU	EVLECO
1	33	55	23	21	21	12	85	2	3
2	35	57	24	24	24	6	85	3	3
3	22	56	24	24	24	4	74	2	2
4	27	53	24	14	14	4	58	2	3
5	29	44	24	24	18	12	67	2	2
6	31	44	23	21	23	12	68	2	2
7	33	59	24	24	23	6	82	3	3
8	36	60	24	24	14	4	91	3	3
9	28	47	22	23	16	7	55	2	3
10	34	57	23	20	22	13	91	3	3
11	33	51	20	20	20	21	72	2	2
12	31	53	23	23	19	22	72	3	3
13	14	32	15	10	6	4	46	2	2
14	32	50	22	24	14	11	63	2	2
15	31	50	22	12	19	13	66	2	3
16	36	60	24	24	9	6	89	3	3
17	32	49	24	23	23	8	62	3	3
18	36	60	24	24	10	5	91	3	3
19	34	60	24	24	24	4	91	3	3
20	31	50	24	24	14	4	91	2	3
21	36	55	23	20	16	18	80	3	3
22	18	47	20	20	14	8	61	2	2
23	30	30	16	16	12	24	52	2	2
24	32	54	23	23	20	8	76	3	3
25	35	60	19	7	19	9	82	3	3

Annexe 5 : Tableau de comparaison des tableaux de synthèse des scores 1 et 2 (logiciel IBM SPSS)

Comparaison observation par observation

Ligne		SEPS	SEPLE	MI	MEI	MEC	AM
Actif	Comparer						
1	1	(1) 32 (2) 33	(1) 52 (2) 55	(1) 17 (2) 23	(1) 20 (2) 21	(1) 22 (2) 21	(1) 20 (2) 12
2	2	(1) 34 (2) 35	(1) 54 (2) 57	(1) 23 (2) 24	(1) 18 (2) 24	(1) 23 (2) 24	(1) 9 (2) 6
3	3		(1) 47 (2) 56	(1) 20 (2) 24		(1) 14 (2) 24	
4	4	(1) 24 (2) 27	(1) 47 (2) 53	(1) 16 (2) 24	(1) 22 (2) 14	(1) 24 (2) 14	
5	5	(1) 23 (2) 29	(1) 45 (2) 44	(1) 16 (2) 24	(1) 14 (2) 24	(1) 11 (2) 18	
6	6	(1) 27 (2) 31	(1) 52 (2) 44	(1) 19 (2) 23	(1) 11 (2) 21	(1) 12 (2) 23	(1) 17 (2) 12
7	7	(1) 32 (2) 33		(1) 22 (2) 24			
8	8	(1) 31 (2) 36					(1) 9 (2) 4
9	9	(1) 25 (2) 28	(1) 51 (2) 47	(1) 17 (2) 22	(1) 22 (2) 23	(1) 15 (2) 16	(1) 6 (2) 7
10	10	(1) 31 (2) 34		(1) 22 (2) 23	(1) 11 (2) 20	(1) 14 (2) 22	
11	11	(1) 13 (2) 33	(1) 41 (2) 51	(1) 15 (2) 20	(1) 17 (2) 20	(1) 21 (2) 20	(1) 17 (2) 21
12	12	(1) 20 (2) 31	(1) 43 (2) 53	(1) 15 (2) 23	(1) 19 (2) 23	(1) 10 (2) 19	(1) 15 (2) 22
13	13	(1) 7 (2) 14	(1) 38 (2) 32	(1) 8 (2) 15	(1) 18 (2) 10	(1) 22 (2) 6	(1) 20 (2) 4
14	14	(1) 28 (2) 32	(1) 40 (2) 50	(1) 12 (2) 22	(1) 23 (2) 24	(1) 18 (2) 14	(1) 12 (2) 11
15	15	(1) 30 (2) 31	(1) 49 (2) 50	(1) 18 (2) 22		(1) 18 (2) 19	(1) 12 (2) 13
16	16	(1) 35 (2) 36	(1) 58 (2) 60		(1) 21 (2) 24	(1) 17 (2) 9	
17	17	(1) 30 (2) 32	(1) 59 (2) 49	(1) 23 (2) 24	(1) 24 (2) 23	(1) 24 (2) 23	(1) 24 (2) 8
18	18	(1) 32 (2) 36	(1) 49 (2) 60	(1) 23 (2) 24	(1) 23 (2) 24	(1) 23 (2) 10	(1) 8 (2) 5
19	19			(1) 19 (2) 24	(1) 23 (2) 24		
20	20		(1) 59 (2) 50			(1) 12 (2) 14	
21	21	(1) 31 (2) 36	(1) 37 (2) 55	(1) 11 (2) 23	(1) 16 (2) 20	(1) 23 (2) 16	(1) 14 (2) 18
22	22	(1) 19 (2) 18	(1) 35 (2) 47	(1) 10 (2) 20	(1) 16 (2) 20	(1) 16 (2) 14	(1) 10 (2) 8
23	23	(1) 26 (2) 30	(1) 34 (2) 30	(1) 6 (2) 16	(1) 7 (2) 16	(1) 14 (2) 12	