

Collégium Arts, lettres, langues
Faculté des arts, Département de musique

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

Célestine Weckerle
22100151

LES PÉDAGOGIES ACTIVES ET LEURS INFLUENCES SUR LA MOTIVATION ET LES APPRENTISSAGES

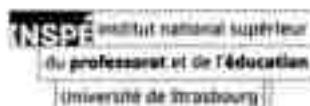
**Mémoire de recherche en vue de l'obtention du master
Métiers de l'enseignement, de l'éducation et
de la formation (2nd degré)**

***Parcours « Pédagogie musicale et enseignement »
Option : B***

Préparé sous la direction Mme Maria DENAMI

Session de mai/septembre 2024

Annexe 3B : Attestation d'authenticité



ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Ce document rempli et signé par l'étudiant(e) doit être inséré dans tous les documents soumis à évaluation, sous la page de garde.

Je, soussigné(e) : (nom et prénom) WICKERLE, Céline

Etudiant(e) de : (Formation et année) Master MEEF, 1^{er} degré, 1^{re} année

- certifie avoir pris connaissance du « Guide du Mémoire » de Master de l'INSPE et en particulier des pages consacrées au plagiat,
- certifie que le document soumis ne comporte aucun texte ou son, aucune image ou vidéo, copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Strasbourg, le 30/05/2024

Signature de l'étudiant(e) :

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 11 juillet 1983 relatif à la procédure disciplinaire dans les établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (MCCP). La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	5
Introduction	6
1. Première partie : État de l'art des pédagogies actives et la motivation dans la littérature	
1.1 Littérature pédagogique : une revue historique des pédagogies actives	8
1.2 Les pédagogies actives aujourd'hui	17
1.3 La motivation, carburant de l'apprenant	18
1.3.1 Définition de la motivation	18
1.3.2 La motivation à long terme	20
2. Seconde partie : Étude empirique réalisée	
2.1 L'Éducation musicale dans les programmes	30
2.2 Terrain de l'étude	34
2.3 Première hypothèse	35
2.3.1 Méthodes utilisées	35
2.3.2 Résultats de l'étude	37
2.3.3 Discussion des résultats	39
2.4 Seconde hypothèse	40

2.4.1 Méthodes utilisées	40
2.4.2 Résultats de l'étude	41
2.4.3 Discussion des résultats	44
Conclusion	45
Bibliographie	47
Annexes	49

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire. Leur soutien, leurs conseils et leurs encouragements ont été essentiels à chaque étape de ce projet.

Je remercie sincèrement Madame Maria Denami, ma directrice de mémoire, pour sa guidance précieuse, son expertise et sa disponibilité tout au long de ce travail. Ses conseils éclairés ont été d'une aide inestimable pour affiner mes idées et orienter mes recherches.

Mes remerciements vont également à Nardin Delphine, ma tutrice de stage, ainsi qu'à toute l'équipe pédagogique du collège Caroline-Aigle. Leur accueil chaleureux, leur soutien logistique et leur collaboration ont facilité la réalisation de l'étude empirique intégrée à ce mémoire.

Je tiens à adresser mes sincères remerciements à l'ensemble de mes formateurs de l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE), ainsi qu'à mon binôme de stage. Leur expertise, leurs conseils avisés et leur soutien inestimable ont été des éléments cruciaux de mon parcours académique et professionnel. Leur engagement dans la formation des enseignants et leur collaboration active ont enrichi mon expérience et ont contribué à mon développement en tant que future éducatrice. Merci pour votre dévouement et votre accompagnement tout au long de cette période.

Enfin, je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes dont les travaux et les contributions ont enrichi ma réflexion et mes analyses. Leurs recherches ont éclairé ma compréhension du sujet et ont contribué à la qualité de ce travail.

Merci à tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire. Votre soutien a été précieux et je suis reconnaissante de votre présence à mes côtés tout au long de ce parcours académique.

Introduction

En débutant mes études dans l'enseignement, j'ai été amenée à réfléchir à ma propre expérience en tant qu'apprenant. Aussi loin que je m'en souviens, je n'ai jamais eu d'accrocs et de réticence envers l'enseignement dit « traditionnel », c'est-à-dire une approche pédagogique dans laquelle l'enseignant se place en tant que seul détenteur de savoir, transmettant ses connaissances de manière verticale à ses élèves. Cependant (la particularité de mon cas étant la raison pour laquelle je n'ai pas pris conscience de ce fait plus tôt), la majorité de mes anciens camarades et des élèves en général montraient et montrent encore une certaine passivité et un désengagement face à ce type de pédagogie.

Ce n'est qu'en entamant ma première année d'études en Master de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) dans le second degré en Éducation musicale que j'ai eu l'opportunité d'expérimenter la pédagogie active pour la première fois, qui s'est alors présentée à moi comme une révélation : allant au-delà de la simple transmission de connaissances brutes, cette approche permet l'acquisition de compétences transversales telles que la communication, la créativité ou encore la collaboration, autant de compétences qui, en somme, permettent aux individus de fonctionner efficacement dans une société en constante évolution, ce que les connaissances académiques seules ne nous permettent pas de faire. C'est ainsi que la problématique suivante s'est naturellement imposée à moi : **Comment les pédagogies actives influencent-elles la motivation, ayant un impact sur les apprentissages scolaires ?**

Afin de répondre à cette question, je vais exposer mon travail de la manière suivante : d'abord, je présenterai une revue historique des pédagogies actives, en retraçant leur évolution depuis leurs débuts jusqu'à aujourd'hui, et en fournissant une définition actualisée ainsi qu'un aperçu des principales méthodes employées. Ensuite, j'examinerai la motivation, en analysant les facteurs qui peuvent l'influencer et en la mettant en relation avec les pédagogies actives. Enfin, je discuterai de l'enquête que j'ai menée sur le terrain lors de mon stage effectué au

cours de cette année en établissement de l'enseignement secondaire en Éducation musicale.

1. Première partie : État de l’art des pédagogies actives et la motivation dans la littérature

1.1 Littérature pédagogique : une revue historique des pédagogies actives

Dans la littérature pédagogique, l’élève du XX^e siècle est représenté de manière quasi systématique comme passif, essayant tant bien que mal à retenir et à pouvoir retranscrire l’inlassable monologue de son professeur. Comme le souligne particulièrement bien Evelyne Hery (2007), l’élève qu’on pourrait qualifier alors de docile, n’avait que rarement son mot à dire voire jamais. De l’autre côté, l’enseignant lui, est représenté comme une figure d’autorité austère, unique détenteur de savoir, « qui fait autorité, qui sanctionne ou qui récompense » (Rétif, 2017, p.21) uniquement lorsque des attentes très précises sont satisfaites par l’auditoire. Voilà comment on pourrait grossièrement représenter la pédagogie dite « traditionnelle » en opposition avec les pédagogies actives. Cette conception de la désuète de la pédagogie sous-entend un apprentissage uniquement centré sur la rétention et l’accumulation de connaissances dans le seul but de les restituer laissant alors une faible place à l’interaction et l’expression individuelle. De même, cette vision de l’enseignement suggère que l’enseignant serait le seul acteur, seul responsable de déclencher l’apprentissage chez les élèves, sans leur participation active, ce qui semble désormais illusoire. Ce modèle, ayant montré ses limites, soulève un problème semblant presque évident : le manque de motivation apparent des élèves et les répercussions de ce désengagement (qui est jusqu’alors justifié) sur l’efficacité de l’apprentissage à long terme. Il est crucial de comprendre l’importance de cette question dans le contexte éducatif actuel. Le manque de motivation des élèves dans les pédagogies traditionnelles n’est pas qu’un simple désagrément : il constitue un obstacle majeur à l’apprentissage durable et à l’épanouissement intellectuel. Dans une société où les compétences critiques,

créatives et collaboratives sont de plus en plus valorisées, il est impératif de repenser les approches pédagogiques pour mieux engager les élèves et favoriser une participation active. C'est ici que les pédagogies actives prennent tout leur sens. En plaçant l'élève au centre du processus d'apprentissage, elles visent à transformer la dynamique en classes et à rendre les élèves non seulement récepteurs, mais aussi cocréateurs de leur savoir. La problématique que nous allons aborder – **Comment les pédagogies actives influencent-elles la motivation, ayant un impact sur les apprentissages scolaires ?** – est fondamentale pour envisager des pratiques éducatives plus efficaces et plus humanistes. Pour comprendre pleinement l'importance des pédagogies actives, il est indispensable d'examiner comment elles redéfinissent les rôles de l'enseignant et de l'élève à travers une revue historique. En effet, la littérature pédagogique contemporaine a largement remis en question cette conception de l'enseignement. Au lieu de placer l'enseignant comme seul moteur des apprentissages comme mentionné précédemment, nombre de travaux mettent en avant le rôle actif des élèves dans leur propre processus d'apprentissage qui, en les plaçant au centre de l'attention, souligne l'importance de leur participation active, de leur curiosité et de leur engagement dans la construction de leur savoir.

Les premières formes de pédagogies actives remontent à des pédagogues comme Friedrich Fröbel et John Dewey. Fröbel a révolutionné l'éducation préscolaire en introduisant le concept de *Kindergarten* [jardins d'enfants] au début du XIX^e siècle. Influencé par les travaux de Johann Heinrich Pestalozzi, pédagogue suisse, Fröbel ouvre son premier institut basé sur le jeu et l'activité en 1837 à Bad Blankenburg en Allemagne, et décide de le renommer ainsi en 1840 pour mieux refléter sa philosophie éducative. Selon Fröbel, le jardin, c'est l'école : les enfants sont les plantes dont les institutrices sont les jardinières (Fröbel, 1826). Cette approche repose sur l'idée que les enfants doivent être élevés dans un environnement stimulant et naturel dont les éléments clés sont les suivants : le jeu, le chant, les activités pratiques telles que le jardinage, et l'interaction sociale avec les autres enfants présents. Ces éléments servent de transition entre la maison et l'école avec pour objectifs principaux de favoriser l'autonomie et l'indépendance des enfants.

John Dewey, philosophe et éducateur américain, a promu l'idée que l'éducation doit être centrée sur l'expérience et la réflexion avec la résolution de

problèmes, et doit encourager les élèves à apprendre par la pratique et l'interaction avec leur environnement. Il a posé les bases de son approche avec son œuvre *Democracy and Education* (1916) dans laquelle, selon Gérard Deledalle, « l'école n'est pas un moyen d'adapter l'enfant à la société des adultes, quelle qu'elle soit ; l'école est la société où l'enfant se prépare à la société qui sera la sienne demain » (1995, p. 25). Dans son ouvrage (Dewey, 1916), il met en lumière l'importance de l'éducation pour la démocratie et souligne que l'école doit préparer les enfants à devenir des citoyens actifs et engagés. Il voit l'enseignant comme un guide qui facilite l'apprentissage par l'expérience plutôt que comme un simple transmetteur de savoirs. Il sera considéré comme une référence en matière de pédagogie par les pédagogues francophones de l'école nouvelle, courant pédagogique que je vais maintenant aborder.

L'éducation nouvelle est un courant pédagogique qui s'est développé à partir de 1921 sous le nom de « Ligue Internationale pour une Éducation nouvelle » (LIEN). Selon Gaston Mialaret dans *L'Éducation Nouvelle : Répondre aux défis éducatifs et sociaux de notre temps* (Baraër, M. Neumayer, M. Reboul, S. & Vellas, E., 2022), elle se définit par trois orientations principales. Tout d'abord, c'est une philosophie de l'éducation qui place la confiance en l'enfant et en l'homme au centre, avec une vision démocratique et une constante remise en question des objectifs et des méthodes éducatives. Ensuite, c'est un ensemble de méthodes et de techniques éducatives tel que le projet, les méthodes actives et l'étude du milieu. Enfin, c'est un ensemble de réalisations concrètes, incarnées par des écoles telles que Montmorency, l'école Decroly et d'autres, toutes basées sur les principes de l'éducation nouvelle. L'éducation nouvelle est également un mouvement social, humaniste et éducatif en marge des institutions scolaires officielles, prônant une participation active des individus à leur propre formation. Mentionné pour la première fois par Adolphe Ferrière dans son *Projet d'École nouvelle*, l'éducation ou école nouvelle « est active pour l'élève comme pour le maître » pour citer l'ouvrage d'Alexandre Renard (2005, p. 49). Pour lui, l'enseignant ne doit plus seulement transmettre de manière verticale mais plutôt se placer entre l'élève et les connaissances afin de susciter des interrogations chez l'apprenant, le faire entrer en action dans son propre apprentissage : il travaille **avec** l'élève. Plusieurs pédagogues sont à l'origine de ce courant que je vais maintenant aborder.

Maria Montessori, pédagogue et médecin italienne a grandement contribué à l'essor de ce courant pédagogique. Reconnue comme une visionnaire en avance sur son temps, elle est à l'origine de la pédagogie Montessori fondée en 1907. Construite à partir d'une démarche scientifique, ce système éducatif est entièrement centré sur l'enfant car, selon la pédagogue, l'enfance est la période la plus importante du développement et de la construction de tout adulte à en devenir. La pédagogie Montessori repose sur trois piliers étant les suivants : un matériel pédagogique spécifique, une posture particulière de l'éducateur et un environnement préparé ayant pour objectif l'épanouissement de l'enfant. Dans *La pédagogie Montessori* de Charlotte Poussin (2021), l'auteure souligne le fait que l'enfant doit être accompagné dans sa démarche d'apprentissage et son développement naturel et l'enseignant lui, doit se rééduquer lui-même afin de ne plus voir l'enfant comme « un adulte miniature qu'il faudrait modeler et remplir de connaissances. » (Poussin, 2021, p. 15). Bien que conçue initialement pour un public de classes de primaire, les fondements de cette méthode s'avèrent tout aussi efficaces pour un public plus âgé tel qu'un public de collège ou de lycée.

Adhérant à la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle et participant actif au mouvement associé, Ovide Decroly, médecin, pédagogue et psychologue belge, est un autre contributeur aux pédagogies actives actuelles. Sa pédagogie a été influencée par le contexte belge du début du XX^e siècle où il a remis en question le système scolaire dès 1904 en réaction au manque d'inclusion permanent d'enfants qu'il qualifie d'irréguliers ou, en d'autres termes, les enfants atteints de handicaps, le but de sa pédagogie étant l'égalité de tous. Convaincu que chacun mérite un traitement équitable et le même droit à l'éducation, il élabore sa pédagogie sur la base de plusieurs composantes clés. Tout d'abord, il privilégie l'apprentissage par l'expérience de l'apprenant, intégrant des activités manuelles pour stimuler son potentiel créatif, une approche partagée par la plupart, voire toutes, les pédagogies actives. Ensuite, à l'instar de Friedrich Fröbel et Maria Montessori, il accorde une importance capitale à l'environnement dans lequel évolue l'apprenant, favorisant un milieu naturel et social propice à son développement optimal par le biais d'interactions où il va, par exemple, l'immerger dans des milieux très concrets tels que des magasins, des ateliers pour ensuite, mieux faire le pont vers des concepts plus abstraits. De plus, il met en avant les centres d'intérêt individuels de chaque élève comme élément central de l'éducation, considérant que cet intérêt peut être un moteur

puissant et une source de motivation pour l'apprentissage. Enfin, s'inspirant de Dewey, Decroly promeut des instances démocratiques au sein de l'école, permettant à l'élève de devenir un acteur actif de ses apprentissages et de la vie scolaire, le préparant ainsi à la vie en société.

Il semble impensable de parler d'École nouvelle sans mentionner l'œuvre du pédagogue français, Roger Cousinet. Son travail est fondé sur la prise en compte de la personnalité de l'enfant et dédie une place majeure à, plus précisément, l'enfant évoluant dans un environnement, notamment avec ses pairs dans des travaux de groupes auquel il y a dédié un ouvrage pointant vigoureusement l'importance du rôle social dans le développement de celui-ci (Cousinet, 1968). Selon Louis Raillon (2008), étudiant de Cousinet, il a rapidement identifié et cerné le problème auquel il allait consacrer beaucoup d'efforts qui allait lui prendre une vie de travail. Il a observé avec intérêt les interactions de la société enfantine, mais a rapidement constaté que lorsqu'ils rentrent en classe, cette société est subordonnée à l'autorité autocratique de l'enseignant, ce qui conduit au développement un intérêt profond pour les enfants qui l'entourent, observant avec attention leur psychologie et leurs interactions. Cette fascination va le pousser à remettre en question les pratiques pédagogiques de son époque. Inspiré par les travaux de Dewey, les méthodes éducatives de Montessori et Decroly (tous cofondateurs de la Ligue internationale pour une éducation nouvelle), Cousinet entreprend une exploration du monde de l'éducation. Il rédige une thèse, sous la direction d'Emile Durkheim (sociologue français), portant sur la vie sociale des enfants et la place de l'instituteur dans ce contexte. Après avoir accédé au poste d'inspecteur en 1910, Cousinet adopte une approche à contre-courant de son métier : contrairement à la traditionnelle fonction d'inspection axée sur le contrôle, il autorise et favorise la liberté des élèves et des enseignants. Cette approche novatrice est parfaitement résumée par Philippe Meirieu, qui affirme que Cousinet ne vient pas pour contrôler, mais pour autoriser et libérer. Cousinet, en observateur averti, constate le manque d'engagement des élèves dans de nombreuses classes, où seul l'enseignant semble actif. Animé par le désir de mettre fin à ce schéma, il collabore avec un groupe d'instituteurs pour concevoir sa célèbre méthode de travail libre par groupes. À partir de ses observations des interactions des enfants pendant leurs jeux dans la cour de récréation, Roger Cousinet émet l'hypothèse que les élèves sont capables de s'organiser et de travailler de manière autonome. Il constate que la nature des

enfants est intrinsèquement positive sur le plan social lorsqu'ils ne sont pas soumis à des contraintes institutionnelles. La méthode de Cousinet repose sur deux principes fondamentaux : la libre constitution des groupes et le libre choix des activités par chaque groupe donc, en somme, la liberté. Elle transforme le rôle de l'enseignant, passant de celui qui enseigne à celui qui guide et facilite l'apprentissage. Cette approche révolutionnaire, matérialisée par la phrase-choc « Il faut que le maître arrête d'enseigner pour que les élèves commencent à apprendre » (Cousinet, s.d.), a contribué en majeure partie au bouleversement des normes éducatives de l'époque en mettant l'accent sur l'autonomie et la responsabilité des élèves dans leur propre apprentissage. « Le maître n'enseigne plus, il renseigne il permet à chacun de trouver le savoir et le savoir nécessaire aux apprentissages fondamentaux devant s'effectuer à l'école. » (Anonyme)

Partisans de l'œuvre de Cousinet, concernant l'aspect social de l'élève, les époux Élise et Célestin Freinet, pédagogues français se sont aussi penchés sur la question d'un nouveau type de pédagogie. Ayant émergé dans contexte d'après-guerre, la pédagogie Freinet s'est focalisée sur une éducation plus démocratique et centrée sur l'enfant. Elle se fonde sur la confiance en l'enfant et l'idée que l'apprentissage doit être une expérience active. Ses principes reposent sur la philosophie de l'auto-expression, de la coopération et de l'apprentissage par la pratique. Selon Yves Reuter *et al.* dans *Une pédagogie Freinet* (2007), l'apprentissage des élèves repose sur dix principes fondamentaux que je vais synthétiser. Le premier, étant l'importance accrue de l'environnement d'apprentissage : tout enfant peut apprendre avec un environnement favorable, ce qui implique une responsabilité importante des enseignants et une nécessité constante de remise en question des méthodes et du fonctionnement de l'établissement. Les élèves, en tant qu'apprenants, sont amenés à s'engager dans une communauté éducative avec des règles et des normes spécifiques, tout en maintenant un lien avec leur environnement familial et social. Ensuite, les enseignants doivent adapter leurs méthodes en fonction des rythmes et des besoins individuels des élèves, tout en les encourageant à poser des questions et à participer activement à leur propre apprentissage ce qui fait de la pédagogie Freinet, une pédagogie différenciée c'est-à-dire une pédagogie faisant « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves. » (Legrand, 1984). Selon Reuter *et al.*, le quatrième principe repose sur l'apprentissage par l'action c'est-à-dire en réalisant des projets concrets, en

s'engageant dans des activités « authentiques » (Reuter *et al.*, p. 22) favorisant ainsi, la compréhension approfondie de connaissances. Bien que l'accent soit mis sur l'apprentissage par l'expérientiel, la pédagogie souligne aussi l'importance de la distanciation par rapport à celui-ci : les élèves apprennent non seulement par l'expérience mais aussi en réfléchissant à celle-ci, en discutant des problèmes potentiels rencontrés afin de coopérer avec leurs pairs et l'enseignant. L'élève se voit aussi endosser une multiplicité de rôles qui, par la variété, va faciliter la construction des apprentissages ainsi que par l'encouragement dans l'exploration de formes de pensées convergentes et divergentes lors de la résolution de problèmes favorisant ainsi la créativité. La sécurité elle, est vue comme un préalable à l'apprentissage ; la création d'un environnement sécurisé, où les erreurs sont acceptées et les besoins des élèves sont pris en compte est essentielle pour favoriser l'apprentissage et l'engagement des élèves. Enfin, les élèves sont invités à se situer dans une trajectoire d'apprentissage cohérente, grâce à des dispositifs tels que les plans de travail et étapes de projets, renforçant ainsi leur sentiment d'identité scolaire et leur permet de donner du sens à leurs apprentissages.

Du côté de l'enseignant, la pédagogie Freinet s'articule de la manière suivante : l'enseignant est responsable de garantir les apprentissages des élèves et de veiller au bon fonctionnement des dispositifs pédagogiques mis en place ; cette responsabilité inclut également un rôle de modèle pour les comportements des élèves. L'enseignant se doit d'assurer la coordination des différents acteurs de la classe et la gestion des dispositifs pédagogiques : ces dispositifs sont conçus comme des outils flexibles et évolutifs, adaptés aux besoins des élèves et ouverts aux imprévus. Ensuite, l'enseignant se voit endosser un rôle de garant des apprentissages des élèves, en veillant à ce que chacun puisse progresser dans ses apprentissages de manière sécurisée, impliquant également d'assurer un équilibre entre soutien et autonomie pour les élèves. Il agit aussi comme facilitateur pour les élèves en les aidant à travers des interventions adaptées, des encouragements et des retours constructifs et cherche à soutenir chaque élève dans son parcours sans se substituer à lui. Enfin, le dernier principe et probablement le moins aisé à mettre en œuvre : l'enseignant doit jongler avec diverses tensions et paradoxes inhérents à sa pratique, tels que l'équilibre entre autonomie et cadre, individualisation et collectif, démocratie et autorité pour favoriser un environnement d'apprentissage optimal. Bien que la pédagogie Freinet soit

révolutionnaire, la raison pour laquelle il est complexe de l'appliquer réside dans ce souci d'équilibre absolu, sans lequel il est impensable de la mettre en œuvre.

C'est à partir de toutes ces pédagogies allant de la pédagogie Montessori à la pédagogie Freinet que l'école nouvelle a su s'étoffer et gagner en notoriété. Considéré alors comme les premiers courants éducatifs utilisant les pédagogies actives, le développement de celles-ci ne s'est pas arrêté là.

Jérôme Bruner, psychologue et pédagogue américain, a introduit le concept de l'apprentissage par la découverte, suggérant que les élèves devraient organiser eux-mêmes le savoir plutôt que de le recevoir sous sa forme finale. L'enseignant lui, endosse un rôle de guide pour les élèves dans leurs apprentissages. Bruner parlera alors d'échafaudage : il s'agit d'un concept décrivant un processus d'apprentissage interactif où un adulte ou un pair plus compétent fournit un soutien temporaire et ajusté pour aider un apprenant à acquérir de nouvelles connaissances et compétences. Bruner considère l'apprentissage comme un processus actif et social, enraciné dans un contexte culturel. L'échafaudage est crucial pour permettre à l'apprenant de s'engager dans des tâches légèrement au-dessus de son niveau actuel, mais accessibles avec le soutien approprié. Ce soutien se manifeste par des explications, des exemples concrets, des indices ou des rappels, ajustés selon les besoins de l'apprenant. Cela permet à l'apprenant de progresser dans sa zone proximale de développement (ZPD), définie comme l'écart entre ce qu'il peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide. Lev Vygotsky, psychologue et théoricien du développement russe, a introduit la notion de ZPD, étroitement liée au concept d'échafaudage de Bruner. Pour Vygotsky, la ZPD est l'espace où un apprenant peut accomplir des tâches avec un soutien, mais pas encore de manière autonome. Il met l'accent sur l'apprentissage par interactions sociales, particulièrement avec des personnes plus compétentes, telles que des enseignants ou des pairs avancés. Selon lui, ces interactions offrent des opportunités d'apprentissage guidé et de développement de compétences supérieures, permettant aux individus de s'approprier des connaissances et de progresser cognitivement.

Figure 1. La Zone Proximale de Développement. (Anonyme)



Les travaux de Bruner et Vygotsky montrent l'importance cruciale de l'étaillage dans l'apprentissage et le développement cognitif. En fournissant un soutien adapté, les adultes ou les pairs aident les apprenants à accéder à des connaissances et compétences auparavant inaccessibles. L'étaillage renforce également la confiance en soi, l'autonomie et la motivation intrinsèque, en encourageant les apprenants à s'engager activement dans leur apprentissage, à surmonter les obstacles et à développer leur pensée critique. L'étaillage favorise une approche active et participative où les apprenants construisent leur propre compréhension grâce à des interactions sociales et aux savoirs préexistants. Ainsi, l'étaillage, concept de Bruner, enrichi par les travaux de Vygotsky sur la ZPD, souligne l'importance des interactions sociales pour l'apprentissage et le développement cognitif, et constitue un outil précieux pour l'épanouissement intellectuel des individus, rejoignant alors les principes des pédagogies actives.

1.2 Les pédagogies actives aujourd'hui

Aujourd'hui, on pourrait définir les pédagogies actives comme des approches éducatives qui visent à rendre les apprenants acteurs de leur propre apprentissage, en favorisant l'engagement, la réflexion critique et l'autonomie dont les méthodes se basent sur les théories constructivistes et socio-constructivistes, selon lesquelles l'apprentissage est un processus actif de construction des connaissances à travers l'expérience et l'interaction sociale. De nos jours, plusieurs méthodes sont employées dans les pédagogies actives, dont je vais énoncer les principales pratiques employées :

- L'apprentissage par projet où les apprenants travaillent sur des projets concrets nécessitant la mobilisation de diverses compétences et connaissances favorisant l'esprit collaboratif
- L'apprentissage par problèmes (PBL) où les apprenants sont confrontés à des problèmes réels qu'ils doivent résoudre, favorisant ainsi une compréhension approfondie et pratique des concepts.
- La classe inversée où les apprenants doivent en prérequis étudier des concepts théoriques chez eux afin de consacrer le temps en présentiel à des activités pratiques et collaboratives
- Les jeux de rôle et les simulations permettant l'immersion des apprenants dans des scénarios réalistes où ils doivent appliquer leurs connaissances en interagissant.

Ces méthodes, fondées sur l'implication active des élèves, ont un impact direct sur leur motivation. En effet, l'engagement dans des activités interactives est susceptible de stimuler la curiosité et l'intérêt des élèves, éléments clés d'un apprentissage efficace et sur la durée. Afin de favoriser l'autonomie de l'apprenant et de stimuler son engagement dans ce processus, la motivation occupe une place centrale. Dans cette perspective, je consacrerai une partie entière à son étude.

1.3 La motivation, carburant de l'apprenant

Selon Rolland Viau dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire* (2009), 50 % des facteurs motivationnels sont d'origine cognitive tandis que les 50% restants sont d'origine affective et motivationnelle. La motivation n'est donc pas un processus fixe ; nous pouvons tous devenir motivés ou démotivés en fonction du contexte. Dans un contexte scolaire en l'occurrence, l'enseignant joue un rôle crucial en tant que source de motivation, ce qui nous montre que la motivation n'est pas simplement abstraite, mais qu'elle repose sur des éléments tangibles. Dans un premier temps, j'aborderai la définition de la motivation avec une approche pragmatique. Ensuite, dans une seconde partie, je discuterai des facteurs et des méthodes qui favorisent le maintien de la motivation à long terme.

1.3.1 Définition de la motivation

Quand on parle de motivation en disant « je ne suis pas motivé » ou « je suis motivé », qu'entend-t-on par-là ? Qu'est-ce que ça évoque exactement ? La motivation n'est rien d'autre que l'énergie nécessaire à fournir pour réaliser une tâche ; elle est essentielle car elle agit comme un carburant. Vallerand et Thill proposent une définition générale de la motivation qui est « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. » (Vallerand & Thill, 1993, p. 18) ; en d'autres termes, il s'agit d'un processus psychologique par lequel une activité dirigée vers un but est engagée et maintenue. Afin de parler de quelque chose de motivé, nous allons cibler les ingrédients nécessaires pour ce faire car oui, la motivation peut être suscitée et renforcée mais elle peut également s'évanouir rapidement ; autant qu'un élève initialement peu motivé peut changer d'état et le devenir !

La première condition essentielle pour parler de motivation, c'est de se demander, si l'on reprend notre définition, pour quelle activité a-t-on besoin d'énergie. Nous pouvons définir une activité spécifique pour laquelle nous nous motivons car il est plus aisé de se motiver pour des activités précises et bien

définies. Mais une activité seule sans finalité ne se suffit pas à elle-même car, comme l'affirme Viau (2009, p. 24) « La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit. ».

La deuxième condition nécessaire pour aborder la motivation réside dans le but : pour que cela fonctionne, il est crucial que l'élève sache précisément ce qui est attendu à la fin de l'activité. Lorsque les objectifs sont trop abstraits, éloignés ou peu tangibles, il est compliqué de se motiver. Il est donc important de s'assurer que l'élève a bien compris quel est le résultat attendu : sans but, pas de motivation. La question qui se pose maintenant est la suivante : Comment déterminer si un but est bien formulé ? Pour le savoir, l'élève doit être capable d'exprimer lui-même s'il a atteint ou non ce but. Cependant, avoir un but ne garantit pas automatiquement sa réalisation ni la motivation : sans but, il n'y a pas de motivation, mais la simple existence de celui-ci ne la garantit pas non plus.

La troisième condition pour être motivé est l'engagement. Le simple fait d'avoir des attentes d'engagement ne garantit pas que celui-ci se produira. Comment se manifeste alors l'engagement ? Il se manifeste par la participation active, le fait d'être impliqué, ce qui rejoint le principe des pédagogies actives ; un engagement moral envers une activité ou un but. L'engagement est étroitement lié au but : il se traduit par les actions entreprises en relation avec ce but. En définitive, l'engagement ou *engagement cognitif* (Viau, 2009) selon Butler et Cartier se définit par « la gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lorsqu'il doit accomplir une activité pédagogique, cette gestion étant fondée sur ses connaissances métacognitives et sur sa motivation » se résume à l'association entre l'individu et son but et se mesure à quel point ce but l'influence, le préoccupe. Cette préoccupation découle souvent de l'engagement envers ce but ; l'engagement se manifestant alors par les actions entreprises pour atteindre cet objectif, indépendamment du fait que ça soit plaisant ou non. Ce qui engage un élève sont ses actions pour atteindre un but. Et concrètement, quand un élève a en vue l'activité en question, le but, que faut-il de plus pour qu'il s'engage ? Il pourrait s'agir de lui fournir un ordre d'actions à réaliser ou une liste de tâches à cocher une fois terminées. Cet engagement peut conduire à ce que Kurt Lewin appelle un *effet de gel*, où une personne peut être amenée à changer de comportement en pensant avoir pris une décision librement

alors qu'en réalité elle a été influencée de manière subtile. Pour synthétiser, lorsque nous avons à la fois l'activité et le but, nous sommes engagés et donc motivés.

La plupart des élèves arrivent à réunir ces trois conditions. Cependant, ce qui distingue ceux qui vont aller jusqu'au bout des autres, c'est la motivation à long terme.

1.3.2 La motivation à long terme

Nous allons maintenant aborder la partie la plus complexe et délicate, à savoir les facteurs du maintien de la motivation à long terme. Pour une activité donnée, un élève peut se poser quatre questions cruciales à cet égard. Premièrement, « Est-ce que je me sens capable de réaliser cette activité ? » La réponse à cette question constitue le premier facteur : la perception de compétence (Viau, 2009) ou d'auto-efficacité (Bandura, 2007). Deuxièmement, « Pour quelles raisons vais-je jusqu'au bout de cette activité ? ». Les réponses à cette question représentent le deuxième facteur : la motivation intrinsèque ou extrinsèque. Troisièmement, « Pour quelles raisons est-ce que je vise un certain niveau de performance ? » La réponse à cette question englobe le troisième facteur : le but d'accomplissement. Enfin, « Comment la performance des autres influence-t-elle ma motivation ? » La réponse à cette dernière question réside dans le quatrième facteur : le facteur social.

2.3.2.1 La perception de compétence

Le premier facteur, étant le sentiment de compétence/auto-efficacité est énormément étudié. Initialement étudié dans la psychologie clinique, le sentiment de compétence vise à atteindre un état où l'individu se sent compétent dans sa vie, sans nécessairement prétendre à la perfection, mais en étant en accord avec lui-même. Selon le psychologue Bandura, cette notion revêt un aspect pragmatique : chacun peut évoluer vers une personnalité actualisée. Comment ?

Bandura définit le sentiment de compétence comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour atteindre un but. » Ainsi, pour atteindre un objectif, il est essentiel de se sentir capable de le réaliser. Mais par où commencer ? Il est souvent confondu que le sentiment de compétence soit équivalent à la compétence elle-même. En réalité, il s'agit d'un processus nécessitant du temps et des efforts pour développer cette compétence. La clé réside dans la croyance en sa capacité à devenir compétent et dans la volonté de fournir les moyens pour y parvenir. Il est crucial de clarifier les attentes envers l'élève et de lui offrir la possibilité de devenir compétent, plutôt que de supposer qu'il l'est déjà.

La croyance est subjective tout comme la perception de soi. Le cœur du sentiment de compétence réside dans l'organisation, en lien avec l'activité. Trois aspects sont impliqués dans cette organisation : tout d'abord, il est essentiel que les actions à réaliser soient claires dans notre esprit. Pour ce faire, il est nécessaire de transférer nos intentions dans un support concret, tel qu'un agenda, afin de rendre nos engagements tangibles. Il est donc crucial de se poser trois questions : quoi faire, quand le faire, et dans quel ordre. Cependant, être organisé ne suffit pas. L'exécution concrète des actions planifiées est tout aussi importante. En effet, le sentiment de compétence dépend de la capacité de l'individu à mettre en œuvre ce qu'il a organisé. Si l'on ne passe pas à l'action selon ce que l'on a programmé, on entre dans le cycle de la procrastination. Le sentiment de compétence est souvent compromis par la procrastination, qui entraîne stress et culpabilité. Lorsque nous ne parvenons pas à mener à bien nos tâches, la procrastination renforce ce sentiment d'incompétence. Il est donc impératif d'agir, de passer à l'action. Mais comment éviter la procrastination ? Pourquoi succombons-nous à cette tendance ? Fondamentalement, l'être humain cherche à éviter les contraintes et à privilégier ce qui lui plaît. Cependant, le sentiment de compétence, alimenté par l'organisation, peut parfois être perçu comme contraignant, ce qui nous pousse à chercher à nous en échapper. Pourtant, le coût de la procrastination est élevé. Il est essentiel de reconnaître que le bénéfice de repousser une tâche est souvent minime par rapport au coût que cela engendre. Dans ces situations, nous avons tendance à nous donner des excuses pour ne pas agir. Lorsque nous procrastinons, nous trouvons toujours d'autres choses à faire pour nous distraire. Par exemple, si nous sommes chez nous, nous pouvons nous laisser distraire et ne pas travailler. En revanche, si nous travaillons avec

quelqu'un d'autre, nous sommes moins susceptibles de nous dérober, car nous ne voulons pas décevoir l'autre personne. Ainsi, pour contrer la procrastination, il est nécessaire de créer des conditions qui nous empêchent de céder à cette tendance. Les études comparant les personnes ayant un haut et un faible sentiment de compétence montrent que ceux ayant un niveau faible tendent à formuler des buts plutôt globaux, tandis que les autres se fixent des objectifs très concrets et immédiats. Plus on établit des buts proximaux (Bandura, 2007, p. 208) plus ils sont concrets et immédiats, ce qui favorise une meilleure efficacité dans leur réalisation. La troisième différence réside dans le fait que ceux qui ont un faible sentiment de compétence gaspillent leurs ressources cognitives dans des pensées parasites, tandis que les autres mettent en place des stratégies pour surmonter les obstacles, réfléchissant constamment à des solutions. Cela crée un cercle vicieux ou vertueux. Nos expériences de vie peuvent influencer notre tendance à adopter l'un ou l'autre comportement, mais il est possible de développer l'un ou l'autre. Cela a une incidence significative sur l'expérience de l'enseignant : un fort sentiment de compétence est associé à une plus grande satisfaction professionnelle et à une responsabilité accrue vis-à-vis de l'apprentissage des élèves. Augmenter ce sentiment de compétence implique de renforcer la confiance en soi, bien que cela soit souvent entravé par la procrastination et la peur de l'échec. Pourquoi ? Lorsque nous parvenons à la conclusion que nous sommes capables de quelque chose, c'est généralement parce que nous avons réussi dans le passé. Après un échec, il est difficile de maintenir ce sentiment de compétence, car nous avons tendance à nous dévaloriser en pensant « je suis nul ». Cependant, il est essentiel de ne pas rester bloqué à cette conclusion négative. Pour renforcer ce sentiment de compétence, différentes stratégies peuvent être mises en place. La première consiste à utiliser l'expérience active de maîtrise (Bandura, 2007, pp. 125-135) : accompagner l'apprenant à revivre des situations de réussite qu'il a déjà rencontrées par le passé, afin de lui permettre de retrouver la même sensation de réussite qu'il a connue initialement. Le deuxième facteur est l'expérience vicariante (Bandura, 2007, pp. 135-155), qui consiste à observer ses pairs ou des personnes que l'on sous-estime réussir et à se dire « si elles l'ont fait, nous pouvons aussi y parvenir ». Le troisième facteur est la persuasion verbale (Bandura, 2007, pp. 156-162), comme consoler quelqu'un, mais elle n'est efficace que lorsqu'elle est justifiée et argumentée, en mettant en avant les qualités de la personne ou en

rappelant des situations de réussite passées. Le quatrième facteur est l'interprétation des états physiologiques et émotionnels (Bandura, 2007, pp. 163-173) pendant des tâches exigeantes (comme les évaluations). Lors de ces situations, nous ressentons souvent du stress et de l'anxiété, ce qui peut nous amener à penser « je n'ai pas assez révisé, je ne suis pas assez compétent ». Il est important de ne pas trop se focaliser sur ces émotions pour éviter de telles interprétations négatives. Les stratégies d'évitement pour détourner l'attention, comme écrire son prénom sur toutes les feuilles, relire sa feuille jusqu'à la dernière minute, ou se poser des questions réciproques avec un ami, ne sont pas efficaces. Il est préférable de discuter d'autres sujets, comme des films ou de la musique, pour détourner son attention de ses émotions. En ce qui concerne la théorie de l'autodétermination, (Ryan & Deci, 2000) chacun de nous possède une tendance innée à se développer harmonieusement dès la naissance. Cependant, ce n'est pas garanti. Pourquoi ? Parce que notre bien-être peut être soit entravé, soit favorisé par notre environnement et notre interaction avec celui-ci. Quatre types d'environnements influencent l'élève, sa motivation et qui il est selon Viau : l'environnement scolaire (comprenant sa classe et l'école de manière générale), l'environnement familial et la société.

Figure 2. Le cadre de référence (Viau, 2009).



Cependant, nous allons nous focaliser sur les figures d'autorité représentées par les parents et l'enseignant, puisque l'influence systématique de ces deux environnements serait la raison de l'empêchement du développement harmonieux de l'apprenant.

1.3.2.2 La motivation intrinsèque et extrinsèque

L'influence systématique se caractérise par une action similaire et prolongée dans le temps, où l'environnement agit de manière constante chaque jour. L'autorité agit sur l'individu selon un certain style, et la manière dont les enseignants et les parents fixent les limites et les règles est cruciale pour l'autonomie. Les limites sont nécessaires pour réduire la complexité du monde et rendre l'environnement accessible à l'enfant. Il existe trois types de styles éducatifs ayant des conséquences sur l'autonomie. Le premier étant le style autoritaire : La figure d'autorité sélectionne et impose les règles de manière unilatérale, avec des conséquences claires pour le non-respect, visant le contrôle. Le deuxième étant le style permissif correspondant à l'absence de règles ou des règles qui changent constamment, manquant de structure et enfin, le dernier étant le style démocratique : Les règles sont considérées nécessaires, mais sont introduites de manière collaborative ; l'enfant participe à leur formulation, ou si elles viennent des parents, elles sont toujours expliquées de manière non arbitraire. Le bien-fondé de la règle est expliqué et justifié à l'enfant, qui a la possibilité d'en discuter. Les règles et limites sont établies pour favoriser son développement optimal, sans chercher à démontrer une autorité ou à prouver qui est le chef, mais pour soutenir le bon développement de l'enfant. Dans le style autoritaire, il y a peu d'occasions de développer son sens critique puisque les décisions sont prises pour l'enfant, ce qui ne garantit pas l'autonomie. Si l'autorité disparaît, il n'y a plus de repères ni de règles. Le style permissif, tout comme le style autoritaire, peut être efficace à court terme, mais pas à long terme. Le style démocratique, bien que plus épuisant à court terme, est payant à long terme : l'enfant développe une indépendance de pensée et son propre avis. Ces styles éducatifs sont extrêmement importants. En contexte scolaire, en tant qu'enseignant, il est crucial de définir ce qui est acceptable ou non dans la classe. Le style démocratique favorise l'autonomie des élèves. Les élèves, tout comme les enseignants, ont des attentes. Il est possible de donner et d'établir les règles dès le début de l'année scolaire, bien que cela puisse sembler contraignant. Quel lien avec la motivation ? Ces styles éducatifs peuvent influencer la motivation chez l'enfant. Le style autoritaire, par exemple, favorise la motivation

extrinsèque et peut diminuer la motivation intrinsèque (Bandura, 2007, pp. 332-338). La motivation extrinsèque (hétéronome) est liée aux récompenses, aux punitions, aux résultats, aux contraintes et à l'image sociale que l'on souhaite projeter. En revanche, la motivation intrinsèque (autonome) est alimentée par le plaisir et la satisfaction personnelle. Bien que les deux types de motivation puissent aider à atteindre des objectifs, la motivation intrinsèque présente des avantages significatifs : elle permet de rester motivé plus longtemps, favorise un engagement plus profond, un bien-être accru, plus de créativité, une plus grande persistance face aux difficultés et de meilleurs résultats. De plus, elle encourage à répéter une activité dans le futur sans contraintes. En termes de proportions, la plupart des gens sont motivés extrinsèquement dans leur quotidien. Pourquoi faisons-nous presque tout par contrainte ? L'une des premières raisons est la présence de contraintes temporaires et l'omniprésence des récompenses et punitions dans la vie de tous les jours. Les erreurs éducatives des parents et des professeurs incluent, par exemple, l'utilisation de récompenses matérielles (les bons points en contexte scolaire, par exemple). Le problème est que l'enfant commence à ne plus faire ce qu'il fait par plaisir, mais pour obtenir la récompense. La fascination pour le savoir motive intrinsèquement. Si on parvient à montrer à l'élève que l'effort conduit à un progrès, on peut stimuler sa motivation intrinsèque. Une autre erreur courante est l'omniprésence des récompenses, notamment lors des anniversaires, de Noël, etc., où on oublie même le plaisir d'offrir en raison de la profusion de matériel : la motivation intrinsèque devient alors rare (Bandura, 2007, p. 335). Pour susciter la motivation intrinsèque et transformer la motivation extrinsèque en motivation intrinsèque, le processus d'intériorisation est crucial ; l'intériorisation, c'est le processus par lequel une personne intègre des valeurs, des croyances ou des normes externes pour les rendre cohérentes avec son propre système de valeurs et ses motivations internes. Il y a des situations où l'on doit passer par la motivation extrinsèque, notamment quand il y a mise en danger de la personne et que les limites doivent être posées fermement sans possibilité de négociation. Pour l'intériorisation, il faut partir de quelque chose d'externe : la dissonance cognitive est une stratégie efficace pour passer de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque. La dissonance cognitive est la sensation désagréable ressentie en raison d'une contradiction présente chez l'individu (entre ce qu'il affirme, ce qu'il est, et ce qu'il fait). Dans

cette rééquilibration, un changement se produit ; soit le comportement, soit la conception de qui on est doit changer pour retrouver l'équilibre.

1.3.2.3 Le but d'accomplissement

Le troisième facteur de maintien de la motivation à long terme est l'autonomie, souvent influencée par le style éducatif auquel on a été soumis. On peut établir un cadre structuré. Dans les situations de performance, comme les évaluations par note, plusieurs éléments entrent en jeu, notamment les compétences et les connaissances. Les raisons pour lesquelles on s'engage dans ces situations varient et sont liées à différents types de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance, qui se divisent en deux catégories : approche et évitement.

Les buts de maîtrise incitent à participer à des processus de performance dans le but de progresser et d'augmenter ses propres compétences. Par exemple, pourquoi s'entraîner pour un semi-marathon ? C'est pour le développement de ses propres compétences et son propre progrès, indépendamment des autres. Ce qui importe, c'est son propre développement.

Le but de performance a. Approche caractérise les personnes qui s'engagent dans des performances dans le but d'être meilleures que les autres. Ils sont motivés par le classement et leur position relative par rapport aux autres. Ce qui les intéresse, c'est la reconnaissance, le statut élevé ou la démonstration de leurs compétences à leur entourage. Ils sont moins préoccupés par les connaissances ou le progrès que par le résultat final.

Le but de performance b. Évitement est caractérisé par la peur de l'échec, la crainte d'être perçu comme moins compétent que les autres, le doute de leurs propres capacités, et le syndrome de l'imposteur. Ils veulent éviter l'échec à tout prix, ce qui engendre une forte anxiété et une grande insécurité, même s'ils parviennent à obtenir des performances moyennes ou légèrement supérieures, cela entraîne une dépense énergétique élevée.

Ceux qui ont des buts de maîtrise sont plus adaptatifs, car ils se concentrent sur l'acquisition de connaissances et de compétences. En revanche, ceux qui ont des buts de performance ont souvent une vision négative de l'effort, se concentrant uniquement sur la note finale, peu importe les moyens utilisés pour l'atteindre. Cela peut entraîner des effets superficiels en termes d'apprentissage, car l'accent est mis sur la réussite immédiate plutôt que sur la compréhension à long terme. Il est important de reconnaître ce problème et d'engager une conversation avec les élèves concernés, sans entrer en conflit, mais en les aidant individuellement. Ces orientations peuvent découler de nos propres expériences et de notre vécu scolaire. Par exemple, si nous avons eu des professeurs qui mettaient beaucoup l'accent sur les notes, nous sommes plus susceptibles de nous orienter vers des buts de type performance a. Approche.

1.3.2.4 Le facteur social

Le dernier facteur de maintien de la motivation est la comparaison sociale. Nous nous comparons constamment aux autres, même si cela n'est pas toujours bien perçu dans la vie sociale, où cela peut être vu comme un signe de faiblesse ou de dépendance envers les autres. Nous avons recours à la comparaison sociale dans toutes sortes de situations, même les plus anodines, comme lors d'un examen lorsque nous jetons un coup d'œil aux autres lorsque nous avons un blanc. Initialement, on pensait que cela se produisait uniquement lorsque nous manquions de repères, mais en réalité, cela se produit tout le temps, y compris dans les situations d'apprentissage. La comparaison sociale nous permet de nous auto-évaluer en termes de valeur. Le résultat de cette comparaison peut générer le sentiment d'être meilleur que les autres, pareil ou moins bon que les autres. Bien que ces perceptions soient subjectives, elles ont une réalité pour nous et peuvent influencer notre motivation. La comparaison ascendante peut entraîner des effets négatifs sur notre perception de nous-mêmes, générant des sentiments d'infériorité et des affects négatifs. Pour maintenir sa motivation dans de telles situations, nous pouvons réagir de deux manières : soit en utilisant la stratégie d'évitement : Nous pouvons choisir de nous éloigner de la source de comparaison, mais cette approche n'est pas très constructive et peut entraîner une

stagnation dans notre développement. Soit en utilisant la stratégie d'assimilation : Au lieu de fuir la source de comparaison, nous pouvons l'utiliser comme modèle et source d'inspiration. Nous pouvons approcher ces personnes que nous percevons comme meilleures que nous et travailler en coopération avec elles. En classe, instaurer des travaux coopératifs peut atténuer considérablement les effets de la comparaison sociale en transformant la situation compétitive en une situation de collaboration, où chacun peut contribuer et apprendre les uns des autres. La coopération peut neutraliser le potentiel menaçant de la source de comparaison.

Dans son ouvrage, Viau mentionne « les 10 conditions motivationnelles » nécessaires à une activité d'apprentissage pour qu'elle puisse être considérée comme complète d'un point de vue motivationnel. Il s'agit des suivants : Une activité doit

- Comporter des buts et des consignes clairs
- Être signifiante aux yeux de l'élève
- Amener à la réalisation d'un produit authentique
- Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
- Représenter un défi pour l'élève
- Exiger un engagement cognitif de l'élève
- Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire ses choix
- Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres
- Avoir un caractère interdisciplinaire
- Se dérouler sur une période de temps suffisante (Viau, 2009, pp. 136-144)

Après avoir examiné les conditions motivationnelles énoncées par Viau et Bandura, il est manifeste que les pédagogies actives offrent un environnement propice à l'épanouissement des apprenants. En alignant leurs pratiques sur ces dix critères, ces approches éducatives suscitent l'engagement, la curiosité et la responsabilisation des élèves, favorisant ainsi des apprentissages efficaces et durables. La capacité des pédagogies actives à répondre à ces exigences motivationnelles renforce leur pertinence dans le paysage éducatif contemporain : en offrant aux élèves des expériences d'apprentissage qui font sens pour eux,

elles contribuent à cultiver une motivation intrinsèque essentielle à leur succès académique et personnel. Bien que la mise en place des pédagogies actives puisse sembler moins évidente que celle des pédagogies traditionnelles, elles s'y prêtent très bien en cours d'Éducation musicale. Cette matière présente un aspect concret, immédiat et pratique, offrant ainsi un terrain propice à l'expérimentation de ces approches novatrices. Ainsi, la transition vers la dernière partie de cette étude, où je vais aborder ce que j'ai pu expérimenter au cours de mon stage, s'inscrit dans cette réflexion. En observant concrètement l'impact des pédagogies actives sur la motivation et les apprentissages des élèves en cours d'Éducation musicale, nous pourrions mieux comprendre leur efficacité et envisager des pistes d'amélioration pour les pratiques éducatives futures dans ce domaine spécifique.

2. Seconde partie : Étude empirique réalisée

Comment les pédagogies actives influencent-elles la motivation, ayant un impact sur les apprentissages scolaires ? Afin de répondre à cette problématique, deux hypothèses sont envisageables : la première hypothèse est que les pédagogies actives augmentent l'engagement des élèves, ce qui améliore leur motivation intrinsèque et, par conséquent, leurs apprentissages scolaires. La seconde est qu'elles renforcent leur sentiment de compétence et d'autonomie, ce qui accroît leur motivation et améliore leurs performances scolaires. Pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, la pratique et la mise en place de ces pédagogies actives lors de mon stage sera cruciale.

Pour articuler cette seconde et dernière partie, je vais d'abord passer en revue les programmes en vigueur en Éducation musicale pour les cycles 3 et 4 afin de voir s'ils entrent en accord avec les pédagogies actives. Ensuite, je décrirai le contexte du site de l'étude et présenterai la classe avec laquelle j'ai réalisé mes recherches. Après avoir exposé en détail les méthodes et outils utilisés ainsi que le plan expérimental, je présenterai les résultats obtenus. Enfin, j'analyserai et discuterai ces résultats, en mettant en évidence leurs implications pour la pratique pédagogique et les recherches futures dans le domaine de l'Éducation musicale.

2.1 L'Éducation musicale dans les programmes

Afin d'appuyer mes propos, nous allons utiliser comme support le Bulletin Officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 de l'Éducation Nationale, où nous allons d'abord étudier le programme en vigueur en pour les cours d'Éducation musicale en cycle 3, autrement appelé cycle de consolidation, correspondant alors au niveau de classe de 6^e.

Dans le cadre du cycle 3 en Éducation musicale, les enseignements sont articulés autour de quatre compétences essentielles, qui sont elles-mêmes fondées sur l'interaction entre deux champs de compétences que sont la perception et la production que je vais sans plus tarder citer :

Chanter et interpréter :

- » Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.
- » Interpréter un répertoire varié avec expressivité.

Écouter, comparer et commenter :

- » Décirer et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.
- » Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.
- » Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique contemporain, proche ou lointain.

Explorer, imaginer et créer :

- » Imaginer l'organisation de différents éléments sonores.
- » Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation.

Échanger, partager et argumenter

- » Argumenter un jugement sur une musique.
- » Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité (Bulletin officiel spécial n° 11 de l'Éducation Nationale, 2015).

A priori, chacune de ces compétences semble parfaitement alignée avec les principes des pédagogies actives : la première compétence « Chanter et interpréter » requiert une participation active des élèves dans leur apprentissage à travers la réalisation concrète de projets musicaux ; en d'autres termes, cela correspond à l'apprentissage par l'expérience, comme le préconisent les principes des pédagogies actives, notamment avec l'apprentissage par projets. La

deuxième compétence, « Écouter, comparer et commenter », s'inscrit parfaitement dans les pédagogies actives, car elle encourage une approche participative et critique de l'apprentissage musical. En invitant les élèves à écouter activement, comparer et commenter différentes œuvres musicales, elle les engage dans un processus de réflexion personnelle. Les élèves ne sont pas simplement des récepteurs passifs de connaissances, mais plutôt des participants actifs qui interagissent avec le matériel musical de manière réfléchie et analytique. Dans le cadre des pédagogies actives, cette compétence favorise l'autonomie des élèves en les encourageant à prendre des initiatives dans leur apprentissage musical. En leur permettant de formuler des arguments fondés sur ce qu'ils écoutent, ils développent leur capacité à penser de manière critique et à exprimer leurs opinions de manière constructive. De plus, cette approche, qu'on pourrait qualifier de collaborative, encourage les échanges d'idées et la discussion en classe, ce qui enrichit l'expérience d'apprentissage de chaque élève et entre à nouveau, en résonance avec les pédagogies actives. La troisième compétence, « Explorer, imaginer et créer », s'aligne également parfaitement avec les pédagogies actives : cette compétence va au-delà de la simple reproduction de modèles existants ; elle encourage les élèves à devenir des acteurs indépendants et autonomes. En favorisant l'autonomie et l'expression personnelle de chacun, cette compétence leur offre l'opportunité de cultiver leur créativité. Enfin, pour ce qui est de la quatrième et dernière compétence « Échanger, partager et argumenter », elle trouve également sa place dans les pédagogies actives : elle encourage les élèves à interagir, à partager leurs idées et à argumenter leurs opinions, favorisant à nouveau un environnement d'apprentissage dynamique et leur permet d'exprimer leur sensibilité musicale et d'enrichir leur compréhension en écoutant et en respectant les points de vue des autres, élément essentiel au bon développement de l'individu en société ce qui peut rappeler la pédagogie à l'aspect démocratique initié par Dewey. De plus, en les incitant à argumenter leurs jugements, elle développe leurs compétences de communication et de pensée critique, ce qui correspond à nouveau parfaitement aux principes des pédagogies actives qui encouragent l'engagement actif et la participation de chaque élève dans son propre apprentissage.

Le cycle 4, également connu sous le nom de cycle d'approfondissement, concerne les classes de niveaux 5^e, 4^e et de 3^e. En ce qui concerne les compétences liées à ce cycle, elles restent fondamentalement les mêmes dans leur

essence, mais sont étoffées en offrant davantage d'autonomie aux élèves grâce à une progression spiralaire. Elles deviennent alors plus exigeantes et complexes, ce qui nécessite une plus grande responsabilité, initiative et engagement de la part des élèves. Ces compétences sont les suivantes :

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création

- » Définir les caractéristiques musicales d'un projet puis en assurer la mise en œuvre en mobilisant les ressources adaptées.
- » Interpréter un projet devant d'autres élèves et présenter les choix artistiques effectués.

Écouter, comparer, construire une culture musicale commune

- » Analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis.
- » Situer et comparer des musiques de styles proches ou éloignés dans l'espace et/ou dans le temps pour construire des repères techniques et culturels.
- » Identifier par comparaison les différences et ressemblances dans l'interprétation d'une œuvre donnée.

Explorer, imaginer, créer et produire :

- » Réutiliser certaines caractéristiques (style, technique, etc.) d'une œuvre connue pour nourrir son travail.
- » Concevoir, réaliser, arranger, pasticher une courte pièce préexistante, notamment à l'aide d'outils numériques.
- » Réinvestir ses expériences personnelles de la création musicale pour écouter, comprendre et commenter celles des autres (Bulletin officiel spécial n° 11 de l'Éducation Nationale, 2015).

Après avoir étudié les programmes et les compétences travaillées dans chaque cycle, l'Éducation musicale se présente comme un terrain propice à l'application des pédagogies actives. Néanmoins, d'un point de vue motivationnel, le défi pour l'enseignant réside dans sa capacité à concevoir des enseignements suffisamment captivants dès le début de sa séquence afin de susciter des questionnements et de stimuler la curiosité des élèves, les incitant ainsi à s'engager activement dans leurs apprentissages.

2.2 Terrain de l'étude

Mon stage s'est déroulé au Collège Caroline-Aigle, localisé dans le quartier de la Krutenau à Strasbourg, au sein de l'académie de Strasbourg. Durant mon premier semestre de M1, j'ai effectué trois semaines consécutives de stage d'observation, suivi d'un second stage durant le deuxième semestre, avec une fréquence hebdomadaire tous les vendredis, période durant laquelle j'ai eu l'opportunité de conduire une séquence de cours avec une classe de niveau 6°. Cet établissement de centre-ville accueille environ 700 élèves d'une grande diversité, avec la présence de plusieurs dispositifs d'inclusion tels que les ULIS, ULIS TSA, UPE2A et SEGPA. Les élèves proviennent de 47 nationalités différentes, ce qui en fait un public très hétérogène. En ce qui concerne l'Éducation musicale, l'établissement compte deux enseignants : l'un à temps partiel, intervenant dans plusieurs établissements, et l'autre, ma tutrice, employée à temps plein, en charge des enseignements chant choral et de l'ensemble instrumental.

Pour ce qui est de la classe avec laquelle j'ai mené mon étude, il s'agit d'une classe de 6° dans laquelle il y a 26 élèves ; 12 élèves sont des filles et les 14 restants sont des garçons. Parmi ces eux, 2 filles et 1 garçon sont inclus dans le dispositif UPE2A soit 3 élèves. La classe en question est très hétérogène et présente une grande diversité de profils et, de mon point de vue et du point de vue de ma tutrice, ne présentait pas de réel élément pouvant être considéré comme perturbateur. Lors de mon premier stage au premier semestre (étant un stage d'observation), j'ai noté que les élèves de cette classe avaient plutôt tendance à adopter une attitude passive plutôt que de bavarder. Il convient de préciser que ces cours avaient lieu à 8h du matin les vendredis, qui est un facteur significatif à prendre en compte.

2.3 Première hypothèse

2.3.1 Méthodes utilisées

Lors de mon stage avec la classe que j'ai prise en charge, j'ai réalisé une séquence ayant pour thématique la musique et les bruits dont la problématique était la suivante : Peut-on faire de la musique avec des objets du quotidien ? C'est dans le cadre de cette séquence que j'ai pu mener mes recherches, dont je vais expliciter les méthodes utilisées pour les mener à bien.

Les pédagogies actives augmentent l'engagement des élèves, ce qui améliore leur motivation intrinsèque et, par conséquent, leurs apprentissages scolaires.

Pour confirmer ou infirmer la première hypothèse, j'ai décidé de réaliser une activité prenant la forme d'un projet de création musicale en petits groupes répartie sur deux séances, soit un total de 2 heures. Il s'agissait, lors de ma séquence sur la musique et les bruits, de réaliser une petite pièce musicale en groupe à partir d'un seul objet de leur choix dans le but d'intégrer les notions d'intention, de discours et d'organisation au sein d'une œuvre musicale. Pour ce faire, je leur ai aussi demandé de réaliser une sorte de codage sur une feuille, s'apparentant à une partition, qui leur permettrait de reproduire leur production. Dans le cadre de ce travail, la compétence que j'ai décidé d'évaluer en plus de l'étude en elle-même était la suivante : « Imaginer l'organisation de différents éléments sonores » (Bulletin officiel spécial n°11 de l'Éducation Nationale, 2015). Pour ce qui est de la salle de classe, elle ne possède pas de tables et les chaises sont disposées en arc de cercle, donc il était aisé pour les élèves de circuler dans la salle et de se disposer comme ils le souhaitaient. Concernant le processus, l'activité leur a été présentée dans un premier temps où ils ont formé des petits groupes de 3/4 élèves non imposés. Ensuite, lors de sessions de travail ultérieures, j'ai régulièrement rendu visite aux groupes pour leur faire des retours et, enfin, l'activité a abouti à la présentation des compositions finales devant la classe. Concernant les outils utilisés, un questionnaire utilisant l'échelle de Likert (Annexe A) évaluant leur motivation intrinsèque leur a été fourni en double

exemplaire en aval et en amont de l'activité ainsi que, de mon côté, une grille d'observation (Annexe C) pour noter les interactions et les niveaux d'engagement des élèves au courant de l'activité.

Le plan expérimental se déploie en plusieurs étapes stratégiques pour assurer la robustesse de l'étude. Tout d'abord, une phase de pré-test a été initiée, durant laquelle j'ai administré le questionnaire évaluant la motivation intrinsèque des élèves avant le début de l'activité. Simultanément, j'ai procédé à une observation initiale du comportement des élèves en classe afin d'avoir un aperçu de leur niveau d'engagement et d'interaction préalable à l'activité. Ensuite, dans la phase principale de l'expérimentation, les élèves ont été impliqués dans la réalisation concrète du projet de création musicale. Ils ont suivi le processus défini, formant des groupes et travaillant ensemble pour créer une pièce musicale. Tout au long de cette phase, j'ai maintenu un suivi régulier en fournissant des retours aux groupes, les guidant et les encourageant dans leur démarche créative. Dans un troisième temps, j'ai réalisé un post-test après présentation de leurs projets devant toute la classe, où le questionnaire sur la motivation a de nouveau été administré après la conclusion de l'activité. Cette étape nous permettra de comparer les scores de motivation en amont et en aval de l'activité, afin d'évaluer l'impact de celle-ci sur les élèves. Ensuite, je procéderai à une analyse statistique des questionnaires de motivation pour comparer les scores pré et post-activité. Cette analyse nous permettra d'évaluer de manière quantitative les changements de motivation chez les élèves après leur participation à l'activité. Parallèlement, je synthétiserai les observations effectuées en classe tout au long de l'activité. Ces observations compléteront les résultats en fournissant des perspectives qualitatives sur l'engagement, la collaboration et l'enthousiasme des élèves lors de la réalisation du projet de création musicale. Enfin, j'interpréterai les résultats en comparant les données pré et post-activité afin d'évaluer l'impact de l'activité sur la motivation intrinsèque des élèves. Je discuterai des résultats en les mettant en perspective avec la littérature existante sur le sujet ainsi qu'avec les théories de la motivation évoquées dans la première partie de mon travail. En outre, j'identifierai des implications pratiques pour la conception des activités pédagogiques futures en Éducation musicale.

2.3.2 Résultats de l'étude

Comme indiqué précédemment, les élèves ont rempli des questionnaires avant et après l'activité de création. Ce questionnaire, d'une durée d'environ dix minutes, se déroulait en ma présence pour répondre à leurs éventuelles questions. Je tiens à préciser que 3 élèves étaient absents lors de la première séance de l'étude et 2 lors de la seconde.

Tableau des résultats du questionnaire de motivation avant l'activité de création musicale (pré-test)

De manière générale...	Moyenne (sur 5)
J'apprécie vraiment les cours de musique.	2.9
Je me sens inspiré(e) par les activités.	2.3
La musique est une matière que je trouve passionnante.	2.9
J'aime étudier de nouveaux sujets en musique.	3.1
J'ai hâte de participer aux activités.	2.8
Les activités me permettent de m'exprimer librement.	3.1
Les activités me motivent à m'améliorer.	2.7
Je suis motivé(e) à faire de la musique, même en dehors des cours.	2.2
J'éprouve de la satisfaction en participant aux activités.	2.9
Les cours d'Éducation musicale représentent une partie importante de ma vie au collège.	2.2

Tableau des résultats du questionnaire de motivation après l'activité de
création musicale (post-test)

De manière générale...	Moyenne (sur 5)
J'apprécie vraiment les cours de musique.	3.2
Je me sens inspiré(e) par les activités.	2.5
La musique est une matière que je trouve passionnante.	3
J'aime étudier de nouveaux sujets en musique.	3.4
J'ai hâte de participer aux activités.	3.1
Les activités me permettent de m'exprimer librement.	3.6
Les activités me motivent à m'améliorer.	2.8
Je suis motivé(e) à faire de la musique, même en dehors des cours.	2.4
J'éprouve de la satisfaction en participant aux activités.	3.4
Les cours d'Éducation musicale représentent une partie importante de ma vie au collège.	2.4

Dans le premier tableau des moyennes pré-test évaluant la motivation des élèves, nous observons des scores allant de 2,2 à 3,1 sur 5. Après l'activité, le tableau des résultats post-test montre une augmentation des moyennes, avec des scores variant de 2,4 à 3,6 sur 5. Cela indique une amélioration notable de la motivation intrinsèque des élèves suite à cette activité.

Pour exploiter la grille d'observation utilisée pendant l'activité, je vais synthétiser mes observations faites avant et pendant celle-ci. La grille de référence, qui sera placée en annexe, évalue les élèves individuellement sur cinq critères : l'implication, la capacité à collaborer avec leurs pairs, la créativité, la

communication et la réceptivité aux retours. Avant l'activité, la majorité des élèves semblaient relativement calmes (je rappelle que le cours avait lieu en fin de semaine à 8h du matin), ce qui rendait difficile de déterminer si cette passivité était due à la fatigue ou au manque d'intérêt. Après avoir introduit l'activité et expliqué les consignes, les élèves ont montré des niveaux de facilité variés pour se mettre en action après le questionnaire pré-test. J'ai observé que permettre aux élèves de choisir leurs partenaires et leur objet a rapidement stimulé leur motivation. En ce qui concerne la grille d'observation, le critère de collaboration s'est avéré très efficace. Cependant, ce qui a été particulièrement surprenant, c'est de constater que les élèves qui semblaient initialement désintéressés se sont engagés activement dans le travail une fois associés à des pairs partageant leurs affinités, à l'exception d'un groupe où des tensions étaient présentes pour des raisons externes au cours d'Éducation musicale.

2.3.3 Discussion des résultats

Pour mener cette expérimentation, j'ai largement puisé dans les enseignements de Roger Cousinet, notamment sa *méthode de travail libre par groupes* (1968), mettant en avant la capacité des élèves à s'autogérer lorsqu'ils collaborent en pairs. La philosophie de Cousinet trouve également un écho harmonieux dans la littérature sur la motivation. En effet, selon Viau et Bandura, le travail de groupe entre pairs favorise et renforce le sentiment d'appartenance et de valeur personnelle, ce qui nourrit la motivation intrinsèque des élèves. De plus, l'autonomie dont ils ont bénéficié pendant l'activité a été un facteur crucial de cette motivation intrinsèque, leur offrant un sentiment de contrôle et d'indépendance dans leur propre apprentissage. Malgré la courte durée de l'activité et le nombre limité de participants dans cette étude, les résultats des questionnaires semblent indiquer une amélioration de la motivation intrinsèque des élèves sur cette période, ce qui permet de valider notre première hypothèse.

2.4 Seconde hypothèse

2.4.1 Méthodes utilisées

Pour évaluer la seconde hypothèse, j'ai mené une expérimentation lors de mon premier stage au premier semestre, qui était un stage d'observation avec une classe de niveau 4^e, dirigée par ma tutrice de stage, l'enseignante référente de cette classe. Cette hypothèse, rappelons-le, était la suivante :

Les pédagogies actives renforcent le sentiment de compétence et d'autonomie des élèves, ce qui accroît leur motivation et améliore leurs performances scolaires.

Pour cette étude, j'ai travaillé avec une demi-classe de 4^e comprenant des élèves en dispositifs d'inclusion SEGPA, soit 15 élèves au total, tous très différents. L'activité en question s'est déroulée sur 2 séances, les jeudis matin de 9h à 10h dans le cadre d'une séquence portant sur la musique afro-américaine, avec pour problématique : « Comment le mélange des cultures donne-t-il naissance à de nouveaux genres musicaux ? ». Dans le cadre de cette séquence, l'objectif était de créer une pièce musicale inspirée par la musique de travail des Afro-Américains, en mettant en avant le concept de question/réponse entre un groupe et un soliste. Le résultat final devait inclure une chorégraphie, une partie de percussion et la création d'un texte. La seule contrainte imposée était l'utilisation d'une grille d'accords jouée en boucle, dont la vitesse et la sonorité pouvaient être modifiées à volonté selon le bon vouloir de chaque groupe. Quant au lieu où s'est déroulée l'activité, il s'agissait d'une salle de classe ordinaire, équipée de tables et non adaptée à la pratique musicale. Cependant, toutes les tables ont été déplacées pour libérer de l'espace afin que les élèves puissent mener à bien leur activité. Des percussions ont été fournies, ainsi qu'un synthétiseur pour jouer la grille d'accords en boucle, permettant ainsi aux élèves de s'exercer.

Concernant le processus, l'activité leur a été présentée dans un premier temps où ils ont formé des petits groupes de 3/4 élèves non imposés. Ensuite, lors de sessions de travail ultérieures, leur enseignante leur a régulièrement rendu visite pour leur faire des retours et, enfin, l'activité a abouti à la présentation des

compositions finales devant la classe, de la même manière que l'activité présentée concernant la première hypothèse. Concernant les outils utilisés, un questionnaire utilisant l'échelle de Likert (Annexe B) évaluant leur sentiment de compétence et leur autonomie leur a été fourni en double exemplaire en aval et en amont de l'activité ainsi que, de mon côté, une grille d'observation (Annexe C) pour noter les interactions et les niveaux d'engagement des élèves au cours de l'activité.

Le plan expérimental adopté est similaire à celui utilisé pour l'étude menée avec la classe de 6^e, à l'exception du questionnaire qui se concentre cette fois-ci sur le sentiment de compétence et d'autonomie.

2.4.2 Résultats de l'étude

De la même manière que pour les questionnaires administrés pour la première hypothèse, les élèves ont rempli des questionnaires avant et après l'activité de création, qui se déroulait en ma présence pour répondre à leurs éventuelles questions.

Tableau des résultats du questionnaire mesurant le sentiment de compétence et d'autonomie avant l'activité de création musicale (pré-test)

De manière générale...	Moyenne (sur 5)
Je me sens compétent(e) dans ma capacité à jouer d'un instrument de musique.	2.2
Je me sens à l'aise dans ma capacité à suivre un rythme.	2.9
J'ai suffisamment de connaissances/compétences pour contribuer de manière significative à une activité musicale en groupe.	3.2
Je suis fier(e) de mes progrès en Éducation musicale.	2.6

Je suis capable de comprendre et d'appliquer les concepts musicaux enseignés en classe.	3.1
Je me sens compétent(e) dans ma capacité à m'exprimer musicalement.	2.6
Je me sens à l'aise dans ma capacité à faire de la musique en groupe avec mes camarades.	2.5
Je me sens capable de m'adapter à différents styles de musique.	2.6

Tableau des résultats du questionnaire mesurant le sentiment de compétence et d'autonomie après l'activité de création musicale (post-test)

De manière générale...	Moyenne (sur 5)
Je me sens compétent(e) dans ma capacité à jouer d'un instrument de musique.	2.7
Je me sens à l'aise dans ma capacité à suivre un rythme.	3.2
J'ai suffisamment de connaissances/compétences pour contribuer de manière significative à une activité musicale en groupe.	3.5
Je suis fier(e) de mes progrès en Éducation musicale.	2.8
Je suis capable de comprendre et d'appliquer les concepts musicaux enseignés en classe.	3.5
Je me sens compétent(e) dans ma capacité à m'exprimer musicalement.	3.0

Je me sens à l'aise dans ma capacité à faire de la musique en groupe avec mes camarades.	2.9
Je me sens capable de m'adapter à différents styles de musique.	2.8

Dans le premier tableau des moyennes pré-test évaluant le sentiment de compétence et d'autonomie des élèves, nous observons des scores allant de 2,2 à 3,1 sur 5. Après l'activité, le tableau des résultats post-test montre une augmentation des moyennes, avec des scores variant de 2,7 à 3,5 sur 5 qui indiquent une amélioration notable du sentiment de compétence et d'autonomie des élèves suite à cette activité.

Concernant l'observation réalisée pendant cette activité, je vais en synthétiser les points clés. Avant l'activité, les élèves semblaient très agités et légèrement contrariés par la présence de mon binôme de stage et moi-même, car c'était notre première rencontre. Durant le début de la première séance, certains élèves tentaient d'établir une connexion avec nous en essayant de nous parler. Face à cette situation, nous devions régulièrement les rappeler à l'ordre pour qu'ils se concentrent sur le cours dispensé. En toute franchise, la mise en place de l'activité ne semblait pas aisée en raison du caractère assez turbulent d'une partie de cette demi-classe. Après l'annonce de l'activité et l'administration du questionnaire de pré-test, les élèves paraissaient peu enclins à participer et peu coopératifs. Cependant, une fois la salle aménagée pour l'activité, les percussions disposées et les groupes formés, les élèves se sont rapidement investis dans la création musicale. Ils ont alors manifesté un enthousiasme inattendu et une capacité irréprochable à coopérer entre eux. Leur engagement dans l'activité était notable, et ils nous sollicitaient fréquemment pour obtenir des conseils afin d'améliorer leur production et de trouver un accompagnement correspondant à l'identité de leur production au synthétiseur se distinguant de celui des autres groupes. En ce qui concerne les productions finales, elles se sont révélées être de grande qualité et très élaborées, selon l'avis de leur enseignante référente, de mon binôme de stage et de moi-même. Je dois dire que j'ai été très agréablement surprise par cette expérience, qui m'a non seulement marquée, mais a également fait l'objet de mon premier oral de stage pour cette même raison.

2.4.3 Discussion des résultats

Pour mener cette étude, je me suis à nouveau grandement inspirée des pédagogies actives prônant les activités de groupes entre élèves, comme les pédagogies établies par Cousinet ou Freinet, bien que je ne sois pas à l'origine de la réalisation de cette activité. D'un point de vue motivationnel, la littérature affirme que la participation à des activités nécessitant des compétences spécifiques permettant des réussites concrètes contribue significativement au renforcement du sentiment de compétence en se confrontant à des défis et en les surmontant où les élèves ont pu constater leurs propres capacités. Concernant l'autonomie, la création musicale, par sa nature ouverte et collaborative, a permis aux élèves de prendre des décisions, de faire des choix artistiques et de gérer leur propre processus de travail, de choisir leurs instruments et de structurer leur travail en groupe. De plus, d'après les théories de l'autodétermination, l'autonomie est un facteur clé de la motivation intrinsèque. Bien que l'étude ait ses limites en raison du faible nombre de participants et du questionnaire manquant peut-être de précision, les résultats disponibles à l'issue de cette étude semblent confirmer notre deuxième hypothèse.

Conclusion

L'objectif de cette étude était d'explorer l'impact des pédagogies actives sur la motivation et, par conséquent, sur les apprentissages des élèves. En abordant cette problématique, nous avons cherché à comprendre si des approches pédagogiques plus engageantes et participatives pouvaient réellement améliorer les performances scolaires des élèves. Pour répondre à cette problématique, deux hypothèses principales ont été émises, la première étant que les pédagogies actives augmentent l'engagement des élèves, ce qui améliore leur motivation intrinsèque et, par conséquent, leurs apprentissages scolaires, et la seconde qu'elles renforcent le sentiment de compétence et d'autonomie des élèves, ce qui accroît leur motivation et améliore leurs performances scolaires.

Dans un premier temps, un état de l'art a été réalisé, où la littérature pédagogique et motivationnelle a été passée en revue, où les recherches existantes ont montré que les pédagogies actives, en favorisant l'engagement et la participation des élèves, sont potentiellement plus efficaces que les méthodes d'enseignement traditionnelles. Les théories de la motivation, notamment celles de Ryan et Deci (2000) sur l'autodétermination, soulignent l'importance de la motivation intrinsèque pour l'apprentissage durable. De plus, l'apprentissage actif a été lié à de meilleurs résultats cognitifs, suggérant que les élèves non seulement apprennent mieux, mais retiennent également les informations plus efficacement. Pour tester ces hypothèses, une étude empirique a été réalisée durant mon stage dans un collège, dans le cadre de cours d'Éducation musicale ayant impliqué deux activités de création musicale en petits groupes visant à engager activement les élèves dans leur apprentissage dans lesquelles un questionnaire évaluant la motivation intrinsèque ainsi que le sentiment de compétence et d'autonomie a été administré avant et après les activités, accompagné d'observations qualitatives en classe.

Malgré les résultats prometteurs, cette étude présente plusieurs limites et difficultés. Premièrement, la taille de l'échantillon était restreinte à une seule classe de 26 élèves et une autre classe de 15 élèves, ce qui peut limiter la

généralisation des résultats à un plus large groupe d'élèves. De plus, l'absence d'un groupe de contrôle rend difficile l'attribution exclusive des changements observés à l'activité pédagogique active, sans pouvoir éliminer d'autres variables contextuelles influençant les résultats. Deuxièmement, l'activité étant réalisée sur une courte période, il est possible que les effets observés soient temporaires et ne reflètent pas nécessairement des changements durables dans la motivation ou le sentiment de compétence et d'autonomie. Il serait bénéfique de conduire des études longitudinales pour évaluer l'impact des pédagogies actives sur une période prolongée. Enfin, les outils de mesure utilisés reposent sur des auto-évaluations et des observations subjectives, pouvant introduire un biais de désirabilité sociale où les élèves pourraient répondre de manière à plaire à leurs enseignants. De plus, l'application des pédagogies actives présente également des défis potentiels pour les enseignants. L'implémentation de ces méthodes nécessite une préparation minutieuse et une flexibilité dans l'organisation des cours. Les enseignants doivent être capables de gérer des activités plus dynamiques et interactives, ce qui peut être plus exigeant en termes de gestion de classe, surtout avec des groupes d'élèves au comportement turbulent. De plus, le suivi individualisé et les retours réguliers demandent du temps et des ressources supplémentaires. Les enseignants peuvent également rencontrer des résistances initiales de la part des élèves, habitués à des méthodes plus traditionnelles, ce qui nécessite des stratégies pour les motiver et les engager dès le début.

En conclusion, bien qu'elle présente ses limites, cette recherche contribue à la littérature existante en démontrant que les pédagogies actives peuvent effectivement améliorer la motivation et, par extension, les apprentissages des élèves. En engageant les élèves de manière plus profonde et en les impliquant activement dans leur processus d'apprentissage, les enseignants peuvent créer des environnements d'apprentissage plus stimulants et efficaces. Cette étude souligne l'importance de poursuivre l'exploration et l'implémentation des pédagogies actives dans divers contextes éducatifs pour promouvoir une éducation plus dynamique et centrée sur l'élève.

Références Bibliographiques

Ouvrages

- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Baraër, M. Neumayer, M. Reboul, S. & Vellas, E. (2022). *L'Éducation Nouvelle : Répondre aux défis éducatifs et sociaux de notre temps*. Chronique Sociale.
- Cousinet, R. (1968). *Une méthode de travail libre par groupes*. Éditions du Cerf.
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. PUF.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Ferrière, A. (1909). *Projet d'École nouvelle*. Foyer Solidariste.
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques, tome I*. Seuil.
- Fröbel, F. (1826). *Die Menschenerziehung*. Wienbrack.
- Hery, E. (2007). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XX^e siècle*. L'Harmattan.
- Legrand, L. (1984). *La différenciation pédagogique*. CEMEA.
- Poussin, C. (2021). *La pédagogie Montessori*. Que sais-je ?.
- Raillon, L. (2008). *Roger Cousinet, Une pédagogie de la liberté*. Éditions Fabert.
- Renard, A. (2008). *La pédagogie et la philosophie de l'école nouvelle*. Don Bosco.
- Rétif, N. (2017). *La pédagogie active à la crèche. Pour des enfants autonomes, libres et authentiques*. Dunod.
- Reuter, Y., Carra, C., Cohen-Azria, C., Bécousse, G., Pagoni-Andréani, M., Jovenet, A.-M., Fialip Baratte, M., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. & Hassan,

R. (2007). *Une école Freinet : fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Vallerand, R. J. & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Vigot.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.

Sites internet

Éducation nationale. (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015* [PDF]. Education.gouv.fr
https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/2015_collegeprogramme_28-7_614019.pdf

Joulain, B. & Tougeron, M. (2018). Étayage et différenciation pédagogique [Mémoire de master, Université de Nantes]. dumas.ccsd.cnrs.fr
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823101/document>

Wagnon, S. (2008). Ovide Decroly, un programme d'une « école dans la vie » aux accents leplaysiens ? Cairn.info. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2008-1-page-129.html>

Schärer, M. E., (2003). *La pédagogie fröbelienne dans l'éducation préscolaire en Suisse romande: 1860-1914* [PDF]. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 25 (2)

file:///C:/Users/CELESTINE/Downloads/ibaeriswyl,+SZBW_3.2_Schaerer.pdf

Swaen, B. (2020, 30 novembre). *Le Résumé de votre Mémoire - Méthodologie et Astuces*. Scribbr. Consulté le 24 juin 2024, de <https://www.scribbr.fr/plan-memoire/le-resume-de-votre-memoire/>

Annexes

Annexe A : Grille d’observation.

Annexe B : Questionnaire évaluant la motivation intrinsèque des élèves.

Annexe C : Questionnaire évaluant le sentiment de compétence et d’autonomie des élèves.

Annexe A : Grille d'observation.

Critères d'Observation	Description
Implication	1. Absent : L'élève ne participe pas activement à l'activité. 2. Passif : L'élève participe peu mais observe. 3. Actif : L'élève participe activement à l'activité. 4. Leader : L'élève prend souvent l'initiative et guide le groupe.
Collaboration	1. Individuel : L'élève travaille seul, sans interaction avec les autres. 2. Minimale : L'élève contribue peu aux discussions ou aux tâches du groupe. 3. Collaboratif : L'élève participe activement aux échanges et partage les responsabilités avec les autres membres du groupe.

Créativité	1. Routines : Le groupe suit des méthodes conventionnelles sans proposer d'idées originales. 2. Exploratoire : Le groupe teste différentes idées, même si elles ne sont pas toutes réalisables. 3. Innovant : Le groupe propose des idées créatives et cherche des solutions originales aux problèmes rencontrés.
Communication	1. Limitée : Les membres du groupe ne communiquent pas ou peu entre eux. 2. Directive : La communication est principalement centrée sur la répartition des tâches. 3. Ouverte : Les membres du groupe échangent des idées et discutent ouvertement des différentes options.

Réceptivité aux retours	1. Résistant : L'élève rejette systématiquement les retours ou les suggestions des autres. 2. Réceptif partiellement : L'élève accepte certains retours, mais pas tous. 3. Réceptif : L'élève écoute activement les retours des autres et les utilise pour améliorer son travail.
-------------------------	--

Annexe B : Questionnaire évaluant la motivation intrinsèque des élèves.

Pour chaque affirmation, indique à quel point tu es en accord ou en désaccord en utilisant l'échelle suivante en cochant le numéro correspondant dans le tableau :

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt en désaccord
3. Ni d'accord ni en désaccord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

	1	2	3	4	5
J'apprécie vraiment les cours de musique.					
Je me sens inspiré(e) par les activités.					
La musique est une matière que je trouve passionnante.					
J'aime étudier de nouveaux sujets en musique.					
J'ai hâte de participer aux activités.					
Les activités me permettent de m'exprimer librement.					

Les activités me motivent à m'améliorer.					
Je suis motivé(e) à faire de la musique, même en dehors des cours.					
J'éprouve de la satisfaction en participant aux activités.					
Les cours d'Éducation musicale représentent une partie importante de ma vie au collège.					

Annexe C : Questionnaire évaluant le sentiment de compétence et d'autonomie.

Pour chaque affirmation, indique à quel point tu es en accord ou en désaccord en utilisant l'échelle suivante en cochant le numéro correspondant dans le tableau :

1. Pas du tout d'accord
2. Plutôt en désaccord
3. Ni d'accord ni en désaccord
4. Plutôt d'accord
5. Tout à fait d'accord

	1	2	3	4	5
Je me sens compétent(e) dans ma capacité à jouer d'un instrument de musique.					
Je me sens à l'aise dans ma capacité à suivre un rythme.					
J'ai suffisamment de connaissances/compétences pour contribuer de manière significative à une activité musicale en groupe.					
Je suis fier(e) de mes progrès en Éducation musicale.					
Je suis capable de comprendre et d'appliquer les concepts musicaux enseignés en classe.					

Je me sens compétent(e) dans ma capacité à m'exprimer musicalement.					
Je me sens à l'aise dans ma capacité à faire de la musique en groupe avec mes camarades.					
Je me sens capable de m'adapter à différents styles de musique.					