



HAL
open science

**LES FACTEURS DE LA FAIBLE MOTIVATION ET
LEURS EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE. Cas des
élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au
Rwanda**

Jean-Baptiste Ndagijimana

► **To cite this version:**

Jean-Baptiste Ndagijimana. LES FACTEURS DE LA FAIBLE MOTIVATION ET LEURS EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE. Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda. Psychologie et comportements. Université de Bouaké; Université de Bouaké/Côte d'Ivoire, 2013. Français. NNT : 0033/2013/UB/CDNR . tel-00920269

HAL Id: tel-00920269

<https://theses.hal.science/tel-00920269>

Submitted on 18 Dec 2013

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

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



UFR Communication, Milieu et Société / Département des Sciences de l'Education

THESE DE DOCTORAT UNIQUE

Mention: Sciences de l'Education

Option : *Psychologie de l'éducation*

LES FACTEURS DE LA FAIBLE MOTIVATION ET LEURS EFFETS SUR L'APPRENTISSAGE. *Cas des élèves de l'Ecole Normale Primaire (ENP/TTC) au Rwanda.*

Présentée et soutenue par

M. NDAGIJIMANA Jean-Baptiste,
pour obtenir le grade de Docteur.

Sous la direction de

Pr. KOUDOU Opadou,
Professeur Titulaire de Psychologie,
Département des Sciences de l'Education
ENS d'Abidjan (Côte d'Ivoire)

Composition du Jury :

Pr. DADIE D. Célestin, Professeur Titulaire, UAO
Pr. KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire, ENS d'Abidjan
Pr. GBONGUE Jean-Baptiste, Maître de Conférences, IPNETP
Pr. KOFFI Elvis GBAKLIA, Maître de Conférences, ENS d'Abidjan

Année universitaire 2012 - 2013

DEDICACE

- A mon regretté père : Jean IRYIVUZE
- A ma mère : Agnès MUKARUTETE
- A ma chère épouse : Christine UWIMBABAZI
- A mes enfants :
 - Blaise NDAGIJIMANA-NSHUTI
 - Kétia NDAGIJIMANA-BERWA
 - Tyara NDAGIJIMANA-ITUZE
- A mon petit frère : Théoneste HABIMANA

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser ma sincère et profonde gratitude à mon directeur de thèse, Professeur KOUDOU Opadou pour ses conseils et son soutien qui ont jalonné cette thèse.

Je tiens à remercier Professeur DADIE D. Célestin pour avoir accepté d'être rapporteur de cette étude et Président du jury.

Je remercie également Professeur GBONGUE Jean-Baptiste et Professeur KOFFI Elvis GBAKLIA pour avoir accepté d'être rapporteurs de cette étude et membres du jury.

Merci également à l'administration académique de l'Ecole Normale Supérieure et de l'Université Alassane OUATTARA pour avoir organisé cette formation doctorale.

Je n'oublie pas l'Université de Kibungu (INATEK-Rwanda) dans laquelle je travaille et qui m'a autorisé sans aucune condition de suivre la formation doctorale.

Merci aux Directeurs des Ecoles Normales Primaires au Rwanda qui ont accepté de m'accueillir dans leurs établissements. Merci aux enseignants et aux élèves qui ont accepté de participer à cette étude et sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour.

De manière générale, je remercie tous les collègues, mes amis et familles amies d'Abidjan, qui m'ont soutenu moralement et encouragé durant ces années.

Je remercie Madame Christine d'avoir partagé cet instant de vie si particulier.

Je souhaite exprimer toute ma tendresse à mes parents pour ce qu'ils m'ont transmis et sans qui je ne serais pas ce que je suis.

SIGLES ET ABREVIATIONS

AEC: East African Community

CELAF: Centre Lasselien Africain,

COMESA: Common Market Southern Africa

DEA: Diplôme d'Etudes Approfondies

EDPRS: Economic Development and Poverty Reduction Strategy

EDUCI : Editions Universitaires de Côte d'Ivoire

ENP/TTC: Ecole Normale Primaire/Teacher Training College

ENS: Ecole Normale Supérieure

FR : Francs Rwandais

INATEK: Institute of Agriculture, Technology and Education of Kibungo

IPNETP: Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel

MDGs: Millennium Development Goals

MIFOTRA : Ministère de la Fonction Publique et de Travail

MINECOFIN: Ministère des Finances et de la Planification

MINEDUC : Ministère de l'Education

PDF : Portable Document Format

PUF : Presses Universitaires de France

UAO : Université Alassane Ouattara

UCAO: Université Catholique de l'Afrique de l'Ouest

SOMMAIRE

Introduction générale :	5
1^{er} PARTIE : Considérations théoriques	12
CHAPITRE I: Justifications du choix du sujet.....	13
CHAPITRE II : Définitions des concepts	19
CHAPITRE III : Problème et questions de recherche	39
CHAPITRE IV : Recension des écrits et cadre théorique de référence	43
CHAPITRE V: Thèse, objectifs et hypothèses	134
2^{ème} PARTIE : Considérations méthodologiques	142
CHAPITRE VI : Contexte d'étude, population et échantillon	143
CHAPITRE VII: Instruments de collecte des données	158
CHAPITRE VIII: Méthodes d'analyse des données	169
3^{ème} PARTIE : Résultats	175
CHAPITRE IX : Conditions socio-économiques et professionnelles.....	177
CHAPITRE X : Démotivation et échec scolaire	190
CHAPITRE XI : Interprétation et discussions des résultats	211
CHAPITRE XII : Stratégies et recommandations238
Conclusion générale	245
Bibliographie	248

INTRODUCTION GENERALE

Le métier d'enseignant exige une connaissance approfondie des savoirs à transmettre et des qualités physiques, morales et intellectuelles de la part de l'enseignant. C'est un métier qui exige aussi plus de l'amour et de tous les types de motivation (internes et externe). Il est quasiment impossible de se réaliser et d'aider les autres à se réaliser sans motivation ; l'état de démotivation peut conduire à des effets néfastes chez l'apprenant et chez l'enseignant, voire la société concernée. Cette démotivation est due à plusieurs facteurs ; en matière d'apprentissage les plus connus selon Quinton (2007) sont:

- constater que ce que l'on doit apprendre ne correspond pas à ce qu'on croyait (cas d'étudiants en psychologie découvrant l'importance de la méthodologie et des statistiques),
- l'apprentissage de connaissances auxquelles on n'attribue pas un sens par rapport à ses projets,
- des conditions d'apprentissage exténuantes ou humiliantes,
- des épreuves d'examens où le rôle du hasard semble majeur au point qu'on a le sentiment de ne pouvoir agir sur son destin,
- la survenue d'autres besoins qui détournent l'énergie vers d'autres motivations (cas d'élèves-maîtres des Ecoles Normales au Rwanda découvrant les mauvaises conditions socio-économiques des enseignants du primaire)

Cependant, nous avons constaté aussi qu'au Rwanda, ces facteurs peuvent être liés à d'autres facteurs de la démotivation chez l'enseignant du primaire, par exemple les conditions financières et professionnelles. Celles-ci peuvent avoir les effets

négatifs sur l'apprentissage. Cette observation de la situation de l'enseignant du primaire nous a conduit à la thèse de doctorat sur l'étude des facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage.

Les résultats de cette étude sur les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage relèvent des travaux réalisés au cours de nos recherches pour le Diplôme d'Etudes Approfondies portant sur « Motivation et réussite des apprentissages scolaires ». La motivation est un des facteurs déterminants de l'apprentissage, car l'apprentissage n'est possible que si l'on est motivé. Les enseignants sont conscients que l'acte pédagogique est difficile devant un groupe d'élèves démotivés et sans aucun objectif. L'apprentissage ne peut être agréable que dans une classe d'élèves motivés ayant des buts et intérêts bien précis. Dans le contexte scolaire, la motivation joue un rôle primordial dans la réussite des apprentissages et nous devons lutter contre la démotivation des apprenants car comme le souligne Viau(1994) dans sa conférence à Université de Sherbrooke, les enseignants sont démotivés, parce qu'ils:

- jugent inutiles ou inintéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées;
- se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires;
- ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux.

Au cours de la pré-enquête, des personnes interrogées nous ont amené à faire les observations suivantes :

- Une mauvaise orientation scolaire peut conduire à la démotivation et aux manques d'excellence chez les apprenants;
- Le modèle de l'enseignant est un élément important de déclenchement de la motivation ou de démotivation chez les élèves qui se préparent à devenir enseignants.
- Le métier d'enseignant, c'est une vocation, un appel personnel bien qu'il soit influencé par les facteurs environnementaux.
- Les motivations extrinsèque et intrinsèque sont complémentaires dans l'apprentissage scolaire. Il est presque impossible qu'un apprenant soit conduit seulement par un de ces types. Mais il est à constater que la motivation extrinsèque prend plus de place que la motivation intrinsèque chez les adolescents qui souhaitent s'orienter vers un métier ou une profession (avoir un diplôme, un bon salaire, amélioration des conditions de vie).
- Les principales causes de démotivation chez les élèves-maîtres sont liées à l'orientation scolaire, au manque de confiance en soi, aux méthodes et procédés utilisés dans l'enseignement et la valeur que la société accorde à l'enseignant.
- Les conséquences de démotivation conduisent à l'échec, à l'abandon, à la délinquance juvénile, aux manques d'excellence et de performance. Pour s'en sortir, la contribution de tous les intervenants du domaine éducatif (apprenant, enseignant, parent, établissement, centres des programmes et des examens, ministère de l'éducation) est indispensable ou sine qua non.

Ces constats nous ont conduit à formuler une hypothèse principale en ces termes :
« Il ya un lien entre les conditions socioéconomiques et professionnelles des enseignants du primaire et la démotivation des élèves-maîtres. Ainsi, moins ces

conditions sont améliorées, plus les élèves-maîtres sont démotivés dans le processus de l'apprentissage. » Pour opérationnaliser notre hypothèse, nous avons formulé deux hypothèses secondaires :

- Il existe une relation entre la démotivation des élèves-maîtres et les conditions financières et professionnelles. Plus les conditions financières et professionnelles sont défavorables, plus les élèves-maîtres sont démotivés
- Il existe une relation entre la démotivation et l'échec scolaire. Plus les élèves-maîtres sont démotivés, moins ils réussissent leurs apprentissages.

Les résultats de notre pré-enquête évoqués dans les pages précédentes corroborent les principes d'apprentissage tels qu'ils sont définis par Wlodkowski cité par Viau (1994:109) :

- une personne est toujours motivée à agir, sinon pour apprendre, du moins pour faire quelque chose;
- une personne est responsable de sa motivation;
- l'apprentissage est impossible sans motivation;
- il n'existe pas de stratégie d'intervention idéale et universelle pour faciliter l'apprentissage; l'efficacité d'une stratégie est toujours fonctions de plusieurs variables, par exemple les caractéristiques personnelles, les particularités d'une matière, etc.
- chaque intervention auprès des apprenants doit contribuer à améliorer leur motivation.

Pour pouvoir évaluer le niveau de la motivation et savoir si les élèves sont motivés ou démotivés, nous avons utilisé trois composantes de la motivation en contexte

scolaire qui nous ont servi comme indicateurs d'évaluation de la motivation (Viau 1994 :73-93) :

- Le choix d'entreprendre une activité d'apprentissage: la valeur que l'élève accorde à une activité et à la matière qui s'y rattache.
- La persévérance dans l'apprentissage scolaire: l'opinion que l'élève a de sa compétence à la réussite.
- L'engagement cognitif à accomplir une activité d'apprentissage : Contrôle de soi sur le déroulement de l'activité d'apprentissage.
- La performance qui correspond aux résultats observables de l'apprentissage

Que représente alors la démotivation dans le contexte scolaire ?

Bien que notre travail s'intéresse davantage à la démotivation des élèves, il nous paraît important de l'analyser sous l'angle de la motivation des enseignants. En général, les causes de la démotivation de l'enseignant sont liées à plusieurs facteurs: facteurs liés à la gestion de la classe, facteurs liés à la pression sur les enseignants par une multitude de textes officiels relatifs au fonctionnement, en particulier le contrat de performance qui ne correspond pas au rémunération actuelle. Ceci est affirmé par Rwanda Education Country Status Report (2009 :116) : au Rwanda, le travail demandé à l'enseignant est supérieur au salaire accordé (Teacher commitment in Rwanda is higher than might be expected given poor pay). Le manque de valorisation et de considération dont souffrent les enseignants sont à l'origine aussi de la démotivation.

Pour évaluer la motivation des élèves des écoles Normales Primaires au Rwanda, nous avons constaté que leur démotivation scolaire est due à plusieurs facteurs et

nous avons mis en évidence les facteurs externes à l'élève influençant la réussite et la performance: vie affective, représentation de l'emploi en rapport avec celui des parents, insertion sociale, réalisation personnelle et collective, univers culturel, vécu, rêves et désirs et capacité de se projeter dans le futur. Les facteurs internes sont : les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant qui semblent insignifiantes aux yeux de l'élève, l'évaluation que l'enseignant propose surtout quand l'élève est souvent en échec, les principes des récompenses et sanctions que l'enseignant utilise et la personnalité de l'enseignant (passion pour son métier, respect des élèves)

Si nous nous situons dans l'approche behavioriste, la démotivation serait considérée comme un dysfonctionnement de l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance.

Dans le contexte scolaire, la faible motivation ou la démotivation serait un état passif (statique) basé sur la mauvaise perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement. Ceux-ci le pousseraient à ne rien choisir comme activité d'apprentissage. L'engagement et la persévérance dans le processus d'apprentissage ne sont plus à l'ordre du jour. Comment déclencher alors la motivation ?

La question qui pourrait déclencher la motivation est celle-ci : « suis-je motivé; suis-je intéressé ? » Dans le contexte scolaire qui nous intéresse, cette question est rarement posée à la première personne du singulier. Elle est plutôt, habituellement posée à la troisième ou à la deuxième personne et adressée souvent aux enseignants en ces termes : « tes élèves sont-ils motivés ? » Les

enseignants répondent souvent par un « oui » ou un « non ». Derrière ces réponses se cache parfois la motivation de l'enseignant lui-même et de ses élèves. Ce que nous avons observé dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} de l'Ecole Normale Primaire, plusieurs enseignants ne pensent pas se poser la question si leurs élèves sont motivés. Ils exposent leurs matières de façon dogmatique, leur préoccupation étant de terminer le programme. Ils sont plus centrés sur le contenu que sur l'apprenant ; c'est à l'élève de prendre les notes et de les mémoriser.

Certains enseignants ignorent la motivation pendant l'acte pédagogique, ils n'y pensent même pas. La question qu'ils se posent souvent est « pourquoi nos élèves ne réussissent-ils pas ? » Leur réponse est : « ils sont faibles, sans niveau. »

Cette thèse en psychologie de l'éducation est organisée en trois parties :

La première partie est consacrée aux considérations théoriques avec cinq chapitres : justification du choix du sujet; définitions des concepts ; problème et questions de recherche ; recension des écrits et cadre de référence ; thèse, objectifs et hypothèses.

La deuxième partie porte sur la méthodologie utilisée pour mener cette étude. Celui-ci est structurée autour de trois chapitres : contexte d'étude, population et échantillon ; instruments de la recherche ; méthodes d'analyse des données.

La troisième partie est consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats. Quatre chapitres composent cette partie : Conditions socioéconomiques et professionnelles ; démotivation et échec scolaire ; interprétations et discussion des résultats ; stratégies et recommandations.

Enfin, nous avons voulu situer les apports et les limites de la recherche, pour dégager de nouvelles et éventuelles pistes à explorer, mais surtout envisager les prolongements éducatifs qu'elle pourrait receler.

PREMIERE PARTIE

CONSIDERATIONS THEORIQUES

CHAPITRE I : JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Cette étude est orientée vers les facteurs de la faible motivation et de leurs effets sur l'apprentissage chez les élèves de l'Ecole Normale Primaire au Rwanda. La problématique découle de la motivation de départ qui se situe dans notre expérience pédagogique à ladite école. Cette motivation est exprimée à travers trois catégories d'intérêts: intérêt personnel, pertinence sociale et pertinence scientifique.

1. Intérêt personnel

Dans le domaine de l'enseignement - apprentissage, un sujet de recherche est souvent choisi pour répondre à un problème de société.

Le choix du sujet de notre travail de recherche a pour but de trouver la réponse à une question qui prend ses racines dans les méthodes et procédés utilisés dans la réalisation des apprentissages scolaires en rapport avec notre expérience pédagogique ; une expérience d'abord en tant qu'enseignant à l'Ecole Normale Primaire¹. En effet, notre intérêt pour **l'étude des facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage scolaire** est né au moment où nous enseignions les élèves-maîtres. Un bon nombre d'élèves-maîtres étaient démotivés, ce qui conduisait ceux-ci à des échecs. Dans le cours de psychologie d'apprentissage à l'Ecole Normale Primaire, il a été question de la « motivation », ce qui nous a permis d'aider les élèves-maîtres à retrouver « la motivation » du sens des apprentissages. Ainsi, nous avons commencé à nous intéresser aux facteurs de la démotivation des élèves-maîtres au cours de leur formation initiale.

¹ Une école d'enseignement secondaire professionnel qui forme les futurs enseignants du primaire

Nous nous demandions pourquoi la motivation n'était pas souvent prise en compte pendant le choix des candidats de l'Ecole Normale et pendant leur formation. La réponse est à l'origine des faibles résultats de ces écoles comme nous le confirme Rwanda Education Country Status Report (2009: 99) en ces termes « Les faibles résultats scolaires des Ecoles Normales Primaires sont liés à la faible qualité des élèves orientés dans ces écoles. La formation de l'enseignant est perçue comme "la formation du dernier recours" et les candidats des Ecoles Normales Primaires sont choisis parmi les plus bas niveaux aux résultats des examens du Tronc commun(collège). Les enseignants des Ecoles Normales Primaires croient aussi que beaucoup de leurs élèves sont très peu motivés pour suivre les études de l'Ecole Normale Primaire »

2. Pertinence sociale

Ce sujet présente un intérêt social dans toute société en général, spécialement pour les enseignants et les parents car les élèves-maitres présentent l'espoir d'un personnel qualifié du primaire. S'il s'avère que la motivation conduit l'apprenant à plus de dynamisme dans l'apprentissage, et donc à plus de succès, il va sans dire que les enseignants devront être formés et sensibilisés à une pédagogie motivationnelle et plus dynamique qui évite tout échec causé par la démotivation. Parce qu'aujourd'hui, à tout niveau du système éducatif, on cherche à améliorer et à atteindre la réussite des apprentissages. Il s'agit de faire tout pour que plus d'apprenants réalisent à l'école des apprentissages plus significatifs, efficaces et plus durables. C'est dans ce sens qu'on peut montrer l'importance de la motivation scolaire. C'est la société qui pourra en tirer un profit par une bonne formation des élèves-maîtres motivés, des élèves bien formés et dynamiques, capables de s'engager pour leur société en général, et capable spécialement de

participer au développement de leur nation et la formation des futures générations. Les recommandations issues de ce document pourront aider les décideurs politiques dans la prise de décisions adéquates relatives à la motivation dans l'enseignement professionnel en général et à la motivation des élèves-maîtres en particulier.

3. Pertinence scientifique

La motivation est un sujet qui préoccupe des psychopédagogues et beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation. La motivation a fait l'objet de nombreux travaux (articles scientifiques, conférences, thèses et mémoires). Les enseignants sont d'accord pour dire qu' « on apprend mieux quand on est motivé. » On ne peut pas espérer la réussite sans motivation des apprenants. Beaucoup de chercheurs en sciences de l'éducation et en psychologie ainsi que des enseignants s'intéressent à la motivation scolaire.

Il est à souligner que la motivation est très importante dans le choix des candidats aux études professionnelles. Des recherches montrent que la motivation scolaire de l'apprenant varie d'une année à l'autre et d'une matière à l'autre. Les recherches en France (Quinton, 2007) sur les étudiants en médecine au cours de leurs études à base des textes rédigés chaque année par les candidats sur leurs motivations à faire des études médicales (considérées comme études professionnelles), ont identifié quelques sources de motivation : l'altruisme et la curiosité scientifique sont les motivations les plus fréquemment avancées pour s'engager dans les études de médecine.

La première grande motivation est l'altruisme ; le candidat veut être utile, aider, soigner et guérir. Il s'agit donc d'une vocation, d'un appel intérieur pour la

carrière médicale. Certains aspects jouent souvent un rôle décisif dans ce choix : avoir des parents dans le domaine de la santé, avoir eu un malade ou avoir été soi-même malade.

La deuxième grande motivation, isolée ou accompagnant l'altruisme, vient de la curiosité pour les sciences naturelles, la physiologie, la biologie cellulaire.

Cependant, les autres sources de motivation ont été mises en évidence; on peut citer: le désir d'avoir un métier assurant une sécurité d'emploi et des ressources financières; l'intérêt pour un métier qui suscite l'estime ou l'admiration ; l'agrément d'un travail qui laisse une liberté d'action; prouver sa valeur à soi-même et/ou à des proches ou des parents sceptiques sur leurs capacités; absence d'attrait pour d'autres études.

Ainsi dans le contexte scolaire, la motivation intrinsèque ou extrinsèque peut varier d'une année scolaire à l'autre, d'un cycle d'étude à l'autre.

Au cours de la première année, **la réussite au concours d'entrée** a été considérée comme la motivation essentielle ; les motivations initiales passent au second plan. Le constat est qu'après avoir commencé les études, les difficultés qui surgissent peuvent constituer un obstacle (frein), voire un blocage qui peut conduire à l'abandon ou un stimulant donnant le sentiment valorisant qu'on est capable de se dépasser.

De la deuxième année à la quatrième année, les motivations sont concrétisées et rationalisées par **le contact avec la vie hospitalière et les diverses expériences**. En fonction de ce qu'on perçoit possible dans le futur, de l'intérêt ressenti pour les stages, les disciplines, l'enseignement, les motivations incitent à travailler

seulement pour des objectifs à court terme (réussir des examens), ou aussi avec une perspective à long terme à laquelle on s'attache fortement (devenir généraliste, pédiatre, urgentiste,...).

Au cours du **troisième cycle de médecine**, les motivations sont de plus en plus concrètes et mobilisent l'énergie vers ce qu'on tient absolument à maîtriser pour son exercice futur.

A partir de cette thèse, il est possible de mener une recherche similaire dans les études de profession d'enseignement ; ainsi, nous voulons scientifiquement conduire une réflexion sur la motivation au cours des études secondaires professionnelles, à l'Ecole Normale Primaire. Dans ce sens nous corroborons l'idée de Viau (1994: 55): *« plus l'élève avance dans le système scolaire, plus il doit penser aux conséquences de ses apprentissages. Le défi de l'enseignant est de favoriser chez l'élève le développement d'une perspective future étendue en lui montrant l'importance de se fixer des buts à long terme. Il devra cependant s'assurer en même temps que l'élève poursuit des buts d'apprentissage, car ils pourront influencer sa motivation de façon positive »*

Dans la même perspective, CHESNAIS (1998) insiste sur l'autonomie. Pour CHESNAIS, motiver un apprenant, c'est l'accompagner dans ses apprentissages. Le but principal de l'accompagnement des apprentissages est d'amener l'accompagné à être autonome, c'est-à-dire à agir efficacement seul, ce qui suppose qu'il ait intériorisé les éléments de remédiation mis en lumière avec l'accompagnateur. Dans sa recherche, CHESNAIS admet que face à une personne non-motivée, on peut se sentir démuni, mais il y a moyen de construire la motivation comme une recherche de sens qui se construit peu à peu. Ce que nous pouvons constater

comme limites de ce travail; l'accompagnement est global dans cette recherche, il n'est pas situé essentiellement à l'école.

Selon DELANNOY(1997), le chemin de la motivation est sinueux et difficile à comprendre, mais certains traits qu'en dessinent les contours sont identifiables et les repères permettent de mieux ajuster les remèdes là où il y a carence. Son étude s'est limitée à l'enseignement primaire et au second cycle d'enseignement général et technique. Elle n'a pas étudié l'**enseignement professionnel**.

ZIMMERMANN (1995), fait remarquer que pour plus de 50% des étudiants, leurs réussites sont liées à la motivation et l'intérêt porté à la matière. La motivation des étudiants est donc davantage liée à l'amour de la matière à étudier qu'à un Diplôme. Dans ce contexte, le choix des études peut influencer favorablement la motivation des apprenants. Mais il semble à notre sens qu'il ait peu de travaux sur la motivation comme un des facteurs de la réussite des apprentissages scolaires dans l'enseignement secondaire professionnel.

Une recherche sous cet angle peut contribuer à la progression des connaissances actuelles sur la motivation d'apprendre. C'est un sujet où on se pose des questions sur les méthodes et procédés des enseignants. Devront-ils motiver les apprenants et donner le sens aux apprentissages? Ou doivent-ils leur apprendre à être motivés? C'est dans ce cadre que nous avons voulu apporter notre contribution en la matière tout en nous référant au cas du Rwanda. Ce document pourra, nous l'espérons, être utile à tout chercheur qui voudra s'orienter dans ce domaine.

CHAPITRE II : DEFINITIONS DES CONCEPTS

1. Motivation et renforcement

Le concept de motivation selon Larousse (2001: 672) a plusieurs significations; elle peut désigner un ensemble des motifs qui explique un acte. En linguistique, il désigne la relation entre la forme et le contenu d'un signe. En psychologie, c'est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement. En économie, c'est une étude visant à déterminer les facteurs psychologiques qui expliquent l'achat d'un produit, sa prescription ou son rejet.

Dans le domaine de la psychologie et de la pédagogie, les théories sur la motivation sont abondantes et la multitude de définitions du concept "motivation" est loin d'être épuisée. La littérature montre que les fondateurs et premiers utilisateurs du concept ont eu des difficultés de synthétiser et définir la motivation. Il y a eu aussi de vifs désaccords sur certains aspects du concept, désaccords qui continuent aujourd'hui comme nous le verrons plus loin. Cependant, dans le langage courant, la motivation correspond à la force qui nous pousse à faire ou à réaliser quelque chose, au fait c'est ce que nous voulons faire, conditionnés par une récompense ou une sanction.

Pour C. Prévost cité par DORON, (1991: 467) « *la motivation s'inscrit dans la fonction de relation du comportement : grâce à elles, les besoins se transforment en but, plans et projets* » Il continue en disant que pour que la motivation se développe, il faut impliquer quatre éléments suivants du processus : la canalisation des besoins (apprentissage), l'élaboration cognitive (buts et projets), la

motivation instrumentale (moyens et fins), la personnalisation (autonomie fonctionnelle).

La motivation a été perçue longtemps comme l'ensemble de forces qui impulsent notre activité: besoin, instinct, envie, passion, désir, intérêt, curiosité, volonté, projet, but, etc.... Ce sont des conceptions qui partaient de l'instinct déterminé génétiquement à la volonté où l'homme garde son libre arbitre. Le courant Béhavioriste a tenté le premier de synthétiser et de définir la motivation comme : *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance.* (LIEURY, et FENOUILLET, 1997).

Pour SPENCER (1991: 236-237), les motivations sont définies comme « des états hypothétiques au sein de l'organisme qui activent le comportement et poussent l'organisme vers un but ». Ce sont des états hypothétiques parce que « les motivations ne sont pas perçues et mesurées directement, comme de nombreux autres concepts psychologiques, elles sont déduites du comportement. Les psychologues présument que le comportement ne se produit pas au hasard et qu'il est provoqué; le comportement des organismes est censé être en grande partie engendré par des motivations. Les besoins, les tendances et les incitateurs sont des concepts étroitement liés ». Ainsi, la motivation peut être provoquée par un besoin physiologique (oxygène, nourriture, eau, ..) ou un besoin psychologique (accomplissement, pouvoir, estime de soi, approbation sociale et appartenance). Ces besoins donnent lieu aux tendances. Exemples: l'épanouissement de nourriture provoque une tendance de la faim. Être poussé à gravir les échelons professionnels. Par ailleurs, l'incitateur est un objet, une personne ou une situation en soi.

Exemples: l'argent, la nourriture, une personne sexuellement séduisante, l'approbation sociale et l'attention peuvent tous servir les incitateurs que motive le comportement.

SILLAMY (1999: 173) considère la motivation comme un « ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent la conduite d'un individu ». En d'autres termes, le même auteur affirme que « *la motivation est le premier élément chronologique de la conduite; c'est celle qui met en mouvement l'organisme, mais elle persiste jusqu'à la réduction de la tension.* »

Quant à Nuttin (1996), spécialiste de la motivation, « la motivation c'est l'aspect dynamique et directionnel du comportement. » Elle désigne « *l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation, l'intensité et la persistance.* » Sa définition est semblable à celle du courant béhavioriste. Nuttin (1997: 238) affirme aussi que « *la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle elle serait devenue satisfaisante.* » Nuttin comme d'autres auteurs psychologues d'ailleurs, distingue deux grands types de motivation : motivation dite intrinsèque, motivation dite extrinsèque

Pour Racle cité par Delannoy et al. (1997: 10), la motivation n'est sans doute pas autre chose qu'une stimulation limbique qui fait aller vers un apprentissage parce qu'il est perçu comme bon, désirable, agréable, de nature à satisfaire des besoins de l'individu. La motivation n'est donc pas un état inné du récepteur... elle n'est pas non plus une réaction volontaire, abstraite, au commandement « motivez-vous ! ». La communication émotion/raison est à sens unique. Les émotions

déclenchées par des stimuli agissant sur le système limbique ne sont pas sous le contrôle direct des zones tertiaires du cortex. La peur, la frayeur, ne disparaissent pas par voie de raisonnement. Il est donc évident que l'implication positive et nécessaire du cerveau limbique dans un processus ne s'obtient pas par des voies rationnelles. On ne saurait motiver un apprenant en lui fournissant un large éventail d'arguments logiques destinés à lui faire comprendre l'importance pour lui de la discipline enseignée, par exemple. La motivation est un mécanisme du type action/rétroaction qu'il faut entretenir, voire déclenché de l'extérieur.

Cette définition invite les motivateurs à donner essentiellement le sens à l'apprentissage aux apprenants. L'apprenant a besoin de savoir pourquoi doit-il être motivé. Le rôle de l'enseignant comme médiateur entre l'apprenant et le savoir est très important quand il s'agit de la motivation dans le contexte scolaire.

Vu les différentes définitions données au concept de motivation, avec tout le débat sur la motivation selon les approches, Perrenoud, (1996: 10) préfère de parler du sens de travail ou d'apprentissage scolaire au lieu de parler de la motivation. Il trouve le terme de motivation trop chargé de malentendus. Pour lui, la motivation est « un concept qui s'enracine avant tout en psychologie. Or les besoins, les désirs, les envies, les intérêts relèvent tout autant d'une approche anthropologique et sociologique, en termes d'appartenance à une communauté, à une culture, à une classe sociale, à une organisation, en termes aussi de stratégies d'acteurs, de rapports de pouvoir, de conformisme ». Il propose de parler « du sens du travail, des savoirs, des situations et des apprentissages scolaires, en esquissant trois thèses : le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance, Il se construit à partir

d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, il se construit en situation, dans une interaction et une relation »

La motivation est importante dans l'amélioration de la maintenance des stimuli en gardant l'organisme actif jusqu'à ce que le but soit atteint. La motivation a des outils essentiellement basés sur **le renforcement et le conditionnement**. Ce concept a été développé par les théoriciens du conditionnement. Cette théorie nous apporte l'idée que, si on ne renforce pas régulièrement et si on ne réactive pas ce qui a été installé, cela va devenir inopérant. Dans les modèles du behaviorisme, il y a les conditionnements du type répondant (voir Pavlov et le chien). C'est suite à Pavlov, en psychologie expérimentale qu'on pose l'idée de réflexes conditionnés (LIEURY, 2000).

Le concept de Renforcement a été établi scientifiquement en contexte expérimental. Il peut être un procédé (réactivation des acquis : rappel des séances précédentes) ou peut être un mode de valorisation dans un dispositif de formation (renforcement positif). Le champ d'étude de la psychologie objective pose que l'on observe jamais que des comportements : « on ne constate jamais la présence d'un apprentissage, on conclut à son existence à partir de la comparaison de deux ou plusieurs comportements que l'on a observés dans des conditions déterminées » écrit l'auteur comportementaliste (Le Ny, 1980)

Par le renforcement, toutes les actions (opérations de pensée, de faire) offrent l'occasion de remobiliser ce qui a été construit; soit de le renforcer soit de le reconstruire. Dans toute situation d'apprentissage, il y a la question du renforcement (Vygotsky, 1985). Autrement dit, de la réactivation de

l'apprentissage ; il y a la remise en contexte, la réactualisation de quelque chose qui a été acquis ou appris.

Dans la situation d'apprentissage, Genthon(1993) dans sa thèse de recherche doctorale sur le transfert dans le champ de la psychologie cognitive conseille de réutiliser l'existant, ce qui a été gratifiant et reconstruire une nouvelle organisation (quand je réussis c'est que j'ai généralisé, j'ai repris une même démarche que j'ai su faire). Selon la théorie piagétienne (1992), quand l'action est liée à la compréhension, il y a conceptualisation (« qu'est ce que je sais de comment je fonctionne ? »). C'est la compréhension qui va permettre la généralisation (pour pouvoir généraliser ce que j'ai appris, il faut que je l'aie compris). J. Piaget(1992) évoque la conceptualisation en ces termes : « *ce que la conceptualisation fournit à l'action c'est un renforcement de ses capacités de révision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate* ». C'est une méthode la plus efficace qui oriente un apprentissage.

2. Motivation scolaire

A travers les différentes définitions selon les auteurs, nous pouvons constater des points communs qui nous permettront d'avoir une définition opérationnelle dans le domaine d'apprentissage.

Dans ses recherches, Viau montre que certains enseignants définissent intuitivement la motivation scolaire comme « ce qui fait que leurs élèves écoutent attentivement et travaillent fort » (1997: 6). Viau précise que cette définition est vague et floue pour permettre l'élaboration de stratégies d'intervention qui favorisent la motivation. Que serait une écoute attentive ou un travail fort ?

Le concept de motivation a fait l'objet de nombreuses études en contexte d'apprentissage scolaire. Pour Viau (1997: 7), la motivation en contexte scolaire est « un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Au cours de ces dernières années, la conception de Viau sur la motivation scolaire a suscité plusieurs réflexions. A titre d'exemple, ANDRE (1998) reprend la définition de Viau (1997: 16). Pour lui, cette définition est composée de trois dimensions fondamentales de la motivation : c'est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées ; elle se mesure au choix, à l'engagement et à la persistance de l'élève dans les activités qui lui sont proposées; elle dépend de la perception de l'élève, plus précisément de la manière dont il se perçoit et la manière dont il perçoit son environnement, plus directement l'école et ses buts.

Par ailleurs ANDRE donne sa propre définition : *« motiver, c'est créer des conditions de travail permettant à l'élève de passer de son impuissance apprise à un engagement de qualité dans les activités qui lui sont proposées. L'élève n'arrive pas « neutre » devant l'apprentissage. »* (1998: 41) Il nous semble important de considérer la motivation comme un processus dynamique et non comme un état figé et permanent, ou encore une caractéristique individuelle. Pendant l'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'agir, mais il doit savoir comment le faire. Pour F. RAYNAL et REUNIER A. (1997: 239), l'enseignant doit donner le sens à tout apprentissage car *« motiver un élève, c'est donner du sens à ses apprentissages en les finalisant autrement que par une motivation extrinsèque »*

Pour le cognitiviste Gagné cité par Moser et al. (1992: 36), la motivation est une attente créée au point de mettre le sujet en situation pour recevoir un message. En d'autres termes, la motivation est l'ensemble des forces qui poussent un individu à agir. Piaget dira que la motivation qu'il qualifie comme l'affectivité, « *c'est l'énergétique des conduites* ». C'est dans ce sens que la motivation correspond à ce qu'on veut faire par opposition à l'habileté ou à la compétence qui correspond à ce que l'on sait faire. On peut être parfaitement capable de faire quelque chose, et choisir de ne pas le faire, parce que rien ne nous motive. Être motivé, c'est avoir l'envie de faire quelque chose.

Archambault et Chouinard affirment que la motivation scolaire est l'ensemble des déterminants internes et externes qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des attitudes et des comportements susceptibles de conduire à la réalisation des objectifs d'apprentissage qu'il poursuit et à **persévérer** devant les difficultés.

Nous pouvons retenir ces définitions qui semblent synthétiser tous les points de vue. Cependant, Myers (1998) rappelle que dans le contexte scolaire il existe aussi deux sortes de motivation :

- La motivation intrinsèque qui prend sa source dans les désirs de l'apprenant (de réussite, de la valorisation sociale, etc.). la motivation dépend de l'individu lui-même. Il se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixé.

- La motivation extrinsèque qui dépend de facteurs externes à l'apprenant, telles que des récompenses ou des punitions. Ce type de motivation est provoqué par une force extérieure à l'apprenant, c'est-à-dire lorsque la motivation est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur.

L'école et toute autre institution d'apprentissage devraient favoriser la motivation intrinsèque pour pouvoir donner une formation qui rendra les apprenants adultes, autonomes et responsables. Cela fait partie de l'ensemble des finalités de l'éducation. L'apprenant devrait faire impérativement de multiples expériences de succès soutenus par des motivations extrinsèques et des renforcements externes. Si nous cherchons à ce que l'élève donne du sens à ses apprentissages et s'investisse dans ceux-ci, il faut que la motivation intrinsèque soit plus importante que la motivation extrinsèque (Cf. Myers, 1998). Nuttin (1997: 238) nous trace cinq conditions pour qu'une personne apprenne: se créer des systèmes de motivation et de renforcement; définir ses propres objectifs; construire des stratégies pour les atteindre; être satisfaisant lorsqu'il a atteint ses objectifs; à ne pas renoncer en cas d'échec. Dans le cas contraire, l'élève entre dans un processus de démotivation.

3. Démotivation

Le concept de démotivation selon le Dictionnaire de la langue française est l'action de démotiver, c'est-à-dire de faire perdre à quelqu'un toute envie ou toute raison de continuer un travail. C'est le démobiliser et le démoraliser. La démotivation est le vocable opposé à la motivation. Elle désigne un sentiment de désespérance ou d'angoisse face aux obstacles, qui s'exprime sous forme de manque

d'enthousiasme, de disposition et d'énergie. La démotivation est une conséquence considérée normale dans le cas des personnes qui voient limitées leurs aspirations pour plusieurs raisons. Quoi qu'il en soit, ces conséquences peuvent être prévenues. La démotivation est caractérisée par la présence de sentiments pessimistes et par la sensation d'accablement survenant suite à la généralisation de mauvaises expériences vécues, concernant la propre personne ou autrui, et par l'auto-perception d'incapacité à atteindre les buts souhaités. De ce fait, la démotivation peut nuire si elle se convertit en une tendance récurrente et constante dans la vie d'une personne, pouvant même affecter sa santé (<http://lesdefinitions.fr/motivation#ixzz2Xu2DgyzW> consulté le 28/06/2012).

En psychologie appliquée aux relations dans le monde du travail, c'est une des raisons essentielles de l'échec en équipe, de la non-atteinte des objectifs, voire de la fermeture des entreprises. Certes il y a des raisons extérieures aux difficultés des entreprises mais la (dé)motivation est quelque chose sur lequel on peut jouer facilement, en interne, pour faire que tout aille mieux dans l'équipe (<http://www.psycho-travail.com/psycho-def/demotivation.html> consulté 28/06/2012).

En contexte scolaire, la démotivation n'est pas l'absence de la motivation, elle peut être un processus qui aboutit à la perte de la motivation originelle ; il s'agit de perdre tout intérêt à apprendre.

Beaucoup des théories sur la motivation nous citent des facteurs qui peuvent être à l'origine de la motivation. Leur absence peuvent entraîner automatiquement la démotivation. Les facteurs externes et internes sont à prendre en considération lorsque l'on est enseignant pour améliorer la performance et le rendement

scolaire. On peut donc être plus ou moins démotivé. Ce qui nous laisse à penser qu'il existerait aussi un continuum de démotivation (KELLER, L. 2003 : 28). Contrairement à la théorie des deux facteurs d'Herzberg(1959) qui stipule que la motivation varie selon des facteurs internes, mais **la démotivation influe selon les facteurs externes**, qu'il appelle facteurs d'hygiènes (bruit, chaleur, salaire, statut, relations humaines). Ainsi, la motivation n'est possible que si les facteurs d'hygiènes sont hauts. Mais il n'y a pas motivation pure. Ces deux concepts (motivation et démotivation) sont donc parallèles, et ne relèvent pas d'un continuum.

Herzberg tente de repérer les éléments facteurs de satisfaction et d'insatisfaction au travail. Il en décèle 2 types :

- Les facteurs d'ambiance - hygiène (bruit, chaleur, salaire, statut, relations humaines...) : Ils sont relatifs aux conditions de travail et doivent avoir un niveau de base. Si les conditions sont en dessous de ce niveau minimal, le travail s'en ressent, mais la productivité n'est pas influencée à la hausse si les conditions de travail sont supérieures au niveau de base. Ces conditions doivent être remplies pour ne pas générer d'insatisfaction.
- Les facteurs valorisants - motivation (évolution de carrière, responsabilités, autonomie...) : ceux-ci correspondent aux besoins supérieurs de Maslow. Ils sont intrinsèques au travail et relèvent de l'épanouissement de l'individu. Une fois les facteurs d'hygiène assurés, les facteurs de motivation peuvent être remplis pour générer de la satisfaction.

La démotivation n'est pas le processus strictement inverse de celui de la motivation. C'est un processus qui peut être réversible. C'est-à-dire que la démotivation est une réalité en devenir mais non définitive, produite par les hommes et les contextes qu'ils construisent. Quand les hommes changent ou que le contexte change, la démotivation peut diminuer, disparaître ou s'aggraver.

L'approche behavioriste considère la démotivation comme un dysfonctionnement de l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action dans son orientation, intensité et persistance. A l'école, la démotivation est un état passif basé sur la mauvaise perception qu'un élève peut avoir de lui-même et de son environnement. Ceux-ci le pousseraient à ne rien choisir comme activité d'apprentissage. Il n'a plus d'engagement et de persévérance dans le processus d'apprentissage.

Les causes possibles de la démotivation dans le contexte scolaire sont liées :

- au manque de correspondance entre la perception et la réalité de l'apprenant
- à l'orientation scolaire ; l'intérêt porté au programme d'étude est remis sérieusement en question (le cas des élèves orientés à l'Ecole Normale Primaire au Rwanda).
- à l'humeur dépressive : l'apprenant se sent triste et découragé avec manque de concentration et se dévalorise facilement.
- aux mauvaises performances scolaires: l'apprenant fait beaucoup d'effort mais sans résultats

- au manque d'engagement en dehors des heures de cours suite aux autres activités
- à la procrastination; l'apprenant a tendance à reporter des tâches scolaires à plus tard, cela entraîne inévitablement un retard et des émotions négatives qui peuvent démotiver.
- aux attributions : l'apprenant perçoit les causes de son échec au manque d'intelligence, aux professeurs, et au système plutôt qu'à des stratégies d'apprentissages inadéquates, à un manque d'efforts ou à son attitude qui peut contribuer à entretenir la démotivation. De même, il attribue des succès à la chance plutôt qu'à des compétences. Cela n'est pas tellement encourageant dans le processus de l'apprentissage

4. Apprentissage

Le concept d'apprentissage prend toute sa valeur au sein de la psychologie de l'éducation. Sillamy (1999) définit l'apprentissage comme « un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation ». L'apprentissage est toujours concerné dès qu'un enseignant doit élaborer, construire, un plan dans lequel les formés ont nécessairement quelque chose à apprendre.

LIEURY (2000: 63) précise que les concepts d'apprentissage et de mémoire se réfèrent à la même réalité psychologique mais le terme d'apprentissage est plutôt employé pour désigner la modification systématique du comportement en fonction de l'expérience, tandis que le terme de mémoire désigne plutôt l'ensemble des structures qui permettent ces modifications. Le béhaviorisme (ou

comportementalisme) définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier.

L'apprentissage est « *un changement de comportement d'un organisme, résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire* » (DORON, 1991). L'apprentissage est concerné dès qu'un formateur doit élaborer, construire un plan dans lequel les formés ont nécessairement quelque chose à apprendre. Tout apprentissage vise nécessairement la performance.

5. Performance

Sillamy (1983: 506) définit la performance comme la « *mise en œuvre d'une aptitude et le résultat de cette action à partir duquel on peut déduire les possibilités d'un sujet dans un domaine particulier.* » Ainsi, il distingue au niveau de l'évaluation, les performances sportives, les performances à un test psychologique des performances scolaires.

DE LANDSHEERE (1979: 198) définit la performance comme « *une activité destinée à accomplir une tâche. Le résultat de cette activité... La performance désigne aussi un résultat individuel (performance scolaire d'un élève), par opposition au rendement, résultat collectif.* »

Quant à Hotyat et Délepine-Messe (1973: 230), la performance correspond aux données précisées sur le niveau maximal atteint par un apprentissage à un moment donné. Selon la nature de l'activité en cause, elles peuvent être numériques ou descriptives. La performance est perçue comme un résultat individuel dans une activité, la performance scolaire devient le résultat qu'obtiennent les élèves dans les différentes matières scolaires.

En matière d'enseignement-apprentissage, la performance correspond aux résultats observables. Il s'agit de degré de réussite aux examens. Normalement, le but de la performance demandée à l'apprenant de réaliser, consiste à lui permettre

d'acquérir des connaissances, comme lors d'activités d'enseignement ou d'apprentissage.

La performance peut permettre à l'élève de démontrer qu'il a acquis des connaissances lors d'un examen. La performance devient ainsi une conséquence de la motivation parce qu'un apprenant motivé persévéra plus qu'un autre non motivé et utilisera plus de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, ce qui aura pour effet d'influencer sa performance. Bref la performance est un indicateur de la motivation (R. Viau, p 93). Dans l'apprentissage, les buts de performance incitent l'élève à faire mieux que les autres afin d'accroître son statut d'habileté aux dépens des pairs. Les buts de la performance peuvent être abordés sur **deux niveaux différents : performance en tant qu'approche ; performance en tant qu'évitement.**

Dans un système scolaire, il existe des écoles de performance et d'excellence. Ces écoles ont comme valeurs : la compétition, l'autonomie et l'indépendance.

6. Compétence

Selon le dictionnaire Larousse (2001: 241), le concept de compétence a plusieurs significations ; elle est peut être une capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne droit d'en juger. Le terme renvoie au domaine d'activité d'un métier et à ses exigences propres. En gestion des ressources humaines, la compétence est souvent définie ainsi : ensemble des savoirs, savoir-faire et comportements tirés de l'expérience nécessaires à l'exercice d'un métier. En effet, la compétence est une capacité reconnue dans un domaine, ce que les Anglais appellent « skill» ou « ability ».

Dans le domaine de la pédagogie pour l'école, MEIRIEU (1995 : 111-112) précise que la compétence est l'ensemble des « savoirs renvoyant à des situations complexes qui amènent à gérer des variables hétérogènes et qui permettent de résoudre des problèmes qui échappent à des situations référentielles épistémologiquement à une seule discipline. »

C'est ainsi que « une compétence est toujours une combinaison de connaissances, de capacités à mettre en œuvre ces connaissances, et d'attitudes, c'est-à-dire de dispositions d'esprit nécessaires à cette mise en œuvre. Ainsi, par exemple, la compétence "prendre en compte la diversité des élèves" requiert parmi les connaissances, des notions sur les diverses formes d'intelligence et sur le fonctionnement des mécanismes cérébraux, parmi les capacités, celle de savoir travailler et faire travailler à partir des erreurs des élèves; parmi les attitudes, celle d'être convaincu que tous les élèves peuvent apprendre »

Etre compétent, c'est acquérir des connaissances approfondies dans une matière et être capable d'en bien juger. Ce ne sont que les buts d'apprentissage qui peuvent augmenter la compétence, la compréhension et l'appréciation de ce qui est appris.

Selon Chenu (2007: 201-208), quand il s'agit de la compétence professionnelle, l'industrie admet que la compétence est avant tout le savoir en situation. Dans la mesure où les compétences s'adressent à des professionnels, la définition empruntera aux travaux des domaines des sciences de l'éducation, de la psychologie du travail et de la didactique professionnelle. Cette définition s'appuie sur trois notions. La première considère que la compétence est proche d'un système intégré de savoirs au sens large (savoir, savoir-faire, savoir-être). Cette notion se retrouve en partie dans la définition de Wittorski (1997: 57-69) : « la

compétence correspond à la mobilisation de l'action d'un certain nombre de savoirs combinés de façon spécifique en fonction du cadre de perception que se construit l'auteur en situation ». La seconde notion considère que la compétence permet d'aboutir à une performance, laquelle pour certains auteurs ne représente que sa part observable voire mesurable. De plus, cette compétence est mobilisable dans plusieurs contextes professionnels ou familles de situations. Cependant, pour que les deux notions précédentes prennent effet, il est important d'y adjoindre une troisième. Une compétence requiert pour son acquisition et sa mise en œuvre que le professionnel soit en mesure de mener une activité réflexive au cours même de sa réalisation ou après celle-ci. Ainsi selon Le Boterf (2006), est compétent un professionnel qui :

- Mobilise et organise différents savoirs et gère les émotions révélées au cours de leur acquisition et de leur mobilisation.
- Analyse le contexte dans lequel il utilisera sa compétence pour rester performant.
- Régule sa compétence au cours même de sa réalisation et analyse à distance tant sur le plan de son processus que de sa performance.
- Transfert cette compétence dans différentes familles de situation, tout en gardant un niveau de performance attendu.
- Sait que toute famille de situation suscitera des conflits de nature éthique questionnant alors la valeur de sa compétence.

7. Orientation scolaire et professionnelle

L'orientation scolaire a été longtemps liée à l'orientation professionnelle. En 1922, le premier décret en France sur l'orientation professionnelle la définissait comme

« l'ensemble d'opérations qui précède le placement des jeunes et qui ont pour but de révéler leurs aptitudes physiques, morales et intellectuelles. »

Sans confondre l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle, l'orientation scolaire concerne en premier lieu les élèves et leurs familles. GUICHARD et HUTEAU (2005: 18) la définissent ainsi : « Quelle formation choisir, compte tenu des résultats scolaires, de l'architecture et des procédures [...] de répartition des élèves propres au dispositif scolaire et des attentes personnelles (et familiales) relatives à une future insertion sociale et professionnelle. »

La définition de l'UNESCO(1970) a rendu plus claire la définition de l'orientation scolaire en précisant que « l'orientation consiste à mettre l'individu en mesure de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études et de ses activités professionnelles dans toutes les conjonctures de son existence avec le souci conjoint de servir le développement de la société et l'épanouissement de sa responsabilité. » Cette définition met en évidence deux aspects à savoir :

- Une ambition: «... dans toutes les conjonctures de son existence ... »
- Une double finalité:
 - « servir le développement de la société... »
 - « et l'épanouissement de sa responsabilité. »

Bien que l'orientation scolaire et professionnelle reste complexe et exige une planification rigoureuse, son importance reste capitale pour la vie sociale de l'être humain. C'est ainsi que Blaise Pascal disait que « la chose la plus importante de

toute la vie, c'est le choix d'un métier. Le hasard en dispose. La coutume fait les maçons, les couvreurs...A force d'ouïr louer en l'enfance des métiers, et mépriser tous les autres, on choisit. »

Il est difficile de dissocier l'orientation scolaire et l'orientation professionnelle car la première prépare la deuxième. Si l'orientation scolaire est bien réussie, elle favorisera l'orientation professionnelle. Michel GEORGES-SKELLY insiste sur l'importance de l'orientation scolaire et précise : « *Mieux l'orientation scolaire sera faite, plus l'orientation professionnelle sera facilitée parce que toutes les compétences nécessaires pour l'orientation professionnelle seront acquises et ne seront plus à acquérir. Si l'orientation dans le système de formation initiale était bien faite, ce qui n'est pas encore le cas aujourd'hui, l'adulte aurait déjà les outils pour être capable de s'orienter ou de se réorienter* ».

Le moment de l'orientation l'élève doit disposer d'une certaine autonomie lui permettant d'effectuer son choix en connaissance de cause. Pour cela, l'éducation de l'élève à l'orientation est indispensable pour la connaissance de lui-même. Ainsi, « *la connaissance de soi est une des conceptions de l'orientation : il faut d'abord être capable de s'appréhender soi-même, se connaître un peu mieux, cela va permettre de déboucher ensuite sur le reste: la connaissance des métiers, des filières, des enseignements. Ce travail sur l'élève, sa famille, le monde qui l'entoure va amener l'élève à être acteur de ses choix et acquérir une certaine autonomie.* »

Cependant cette autonomie n'exclut pas les conseils que l'élève a droit de bénéficier. Il doit être guidé dans ses choix scolaires qui préparent son avenir professionnel. C'est avec un bon choix correspondant à la capacité de l'élève que

la motivation peut donner le sens à ses apprentissages. Une orientation exige une reconnaissance de certains repères pour se guider dans sa marche ou pour mener à bien une entreprise. Dans certains pays de l'Occident comme en France par exemple, l'orientation professionnelle consistait à diriger un adolescent vers un métier que correspondait le mieux à ses capacités, à ses goûts et à sa personnalité tout en tenant compte des possibilités d'emploi et de sa situation familiale.

Actuellement, selon SILLAMY, (1999: 187), l'école oriente les adolescents vers une famille de métiers ou un secteur professionnel afin qu'il puisse recevoir une formation générale suffisante lui permettant de changer aisément de filière si cela devient nécessaire. Les élèves doivent se préparer à leur orientation scolaire et professionnelle à partir de la première année du secondaire. Pour cela, ils ont besoin des conseils de leurs enseignants et des conseillers d'orienteurs-psychologues. Donc, l'éducation à l'orientation doit se faire par ces derniers. En général, elle se fait sur trois volets : connaissance de soi, formations possibles, information sur le monde du travail (SILLAMY, 1999 :187). C'est en réunissant tous ces éléments d'orientation scolaire et professionnelle que la motivation peut agir avec efficacité en donnant du sens aux apprentissages scolaires. Une bonne orientation scolaire et professionnelle influence grandement la motivation de l'élève dans l'apprentissage.

CHAPITRE III : PROBLEME ET QUESTIONS DE RECHERCHE

1. Problème de recherche

« Motiver est l'un des grands défis de l'enseignement actuel devant lequel il est possible de réagir sans désabusement, repli ou agression face aux élèves » (André, 1998). Beaucoup de raisons sont évoquées pour expliquer l'échec scolaire et la performance des élèves : niveau faible, enseignants non formés, mauvaise organisation pédagogique des écoles, manque de suivi des parents, etc.

Cependant, on n'évoque pas les causes liées à la faible motivation des élèves et à la pratique pédagogique des enseignants, au choix des candidats, au métier des enseignants (leur faible motivation), au système éducatif et à son instabilité. Au Rwanda, nous constatons que les enseignants des écoles primaires et les élèves fréquentant les centres de formation des enseignants du primaire sont démotivés (NDAGIJIMANA, 2008). Rwanda Education Country Status Report (2009: 99) précise que les enseignants des ENP/TTC croient aussi que beaucoup de leurs élèves-maîtres sont très peu motivés (TTC teachers also believe that many of their students are poorly motivated).

Dans le système éducatif rwandais le problème se présente de la manière suivante :

Dans un premier temps, beaucoup d'enseignants de ces écoles n'intègrent pas la motivation dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. En plus, leur salaire est très insignifiant (constitue un facteur de démotivation) par rapport au coût de la vie pour qu'ils soient aussi motivés eux-mêmes (120 000Frs Rwandais, soit 92307 FCFA par mois). C'est pourquoi les enseignants ne peuvent pas dire à leurs élèves : "soyez motivés". Le constat est que l'élève commence sa formation avec une

conception négative du métier et pourtant « les aspirations qu'il entretient à l'égard de l'avenir sont à l'origine de la dynamique motivationnelle » (Viau, 1994)

En deuxième temps, les élèves -maîtres de l'Ecole Normale Primaire qui se préparent comme enseignants du primaire ne sont pas très motivés (ont une faible motivation) puisque l'enseignant du primaire commence sa carrière avec un salaire minimal (27 012frw Francs Rwandais, soit 20778 FCFA par mois). Le salaire maximal à l'école primaire est autour de 54800 Francs Rwandais, soit 42153 FCFA par mois). Ce salaire est en dessous du seuil de pauvreté² au Rwanda. L'évidence montre que la carrière enseignante ne donne pas des avantages socioéconomiques en considérant le salaire mensuel d'un enseignant aux autres agents de la fonction publique comme nous pouvons le visualiser dans le tableau suivant :

Tableau N°01: Comparaison du salaire mensuel de l'enseignant et autres agents

Grade/Niveau	Enseignant	Agent de l'hôpital	Autres
Licence (Bac+4)	113000 FR soit 8700FCFA : pour l'enseignant du 2 ^{ème} cycle du secondaire	387 784FR soit 298300 FCFA	200 000FR soit 153846 FCFA
Diploma (Bac+2)	89000 FR soit 68500 FCFA pour l'enseignant du 1 ^{er} cycle du secondaire	200000 FR soit 154FCFA	144000 FR soit 110770 FCFA
Diplôme d'études secondaires professionnelles A2 (bac)	27 012 FR soit 20800 FCFA pour l'enseignant du primaire	138596 FR soit 106612 FCFA	80012 FR soit 61548 FCFA

Source: MIFOTRA(2008) cité par Rwanda Education Country Status Report (p 110) et adapté par nous

***NB :** les autres options du même niveau ont connu l'augmentation de 147% en 2006 et 2007 tandis que les enseignants du primaire ne bénéficient que 3% d'augmentation annuelle. L'inflation annuelle est de 18% au Rwanda.*

Il faudrait souligner aussi que la note exigée aux lauréats de l'enseignement professionnel est très élevée par rapport aux autres filières pour avoir accès à l'enseignement supérieur, ce qui fait que très peu de lauréats ont accès à

² La base du seuil de pauvreté est 64 000 Francs Rwandais, soit 49231 FCFA

l'enseignement universitaire. Cela ne favorise pas non plus la motivation d'apprentissage des élèves orientés dans cette filière car « les adolescents ont une plus grande capacité que les enfants de se projeter dans le futur, et voient les apprentissages qu'ils font comme un moyen d'accéder à des métiers, à des professions ou même à un meilleur statut social » (Viau, 1994: 46).

Le problème de salaire a provoqué la baisse du nombre d'élèves-maîtres des Ecoles Normales Primaires comme Rwanda Education Country Status Report (2009: 98) l'affirme en ces termes: « la demande de suivre la formation initiale des enseignants du primaire (dans les Ecoles Normales Primaires) parmi les élèves du tronc commun(collège) est très bas et peut continuer à diminuer à cause du salaire bas payé aux enseignants du primaire et des opportunités des lauréats des Ecoles Normales Primaires pour l'enseignement supérieur sont très limitées.»

Tous ces éléments sont à l'origine de la démotivation des élèves fréquentant les Ecoles Normales Primaires au Rwanda. Comment alors penser à une meilleure réussite de ces élèves si nous savons que la réussite dépend de la motivation de l'élève et de l'enseignant ? La satisfaction de l'élève dans son orientation et de l'enseignant dans son métier est un facteur primordial (déterminant) de motivation qui conduit à la réussite et à la performance. Il convient alors, de se poser des questions suivantes :

2. Questions de recherche

2.1. Question principale

Quels sont les liens entre les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage ?

2.2. Questions spécifiques

- Quels sont les facteurs liés à la faible motivation des élèves-mâtres dans le processus de l'apprentissage scolaire ?
- Quels sont les effets de la faible motivation des élèves-mâtres sur leur apprentissage?

CHAPITRE IV: RECENSION DES ECRITS ET CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

1. Recension des écrits

Il existe des nombreuses publications sur les questions auxquelles celles-ci s'articulent sur les points suivants : principales théories sur la motivation en général, principales théories sur la motivation scolaire, théories sur la démotivation scolaire, théories sur les causes de la motivation chez l'élève et les principales théories sur l'apprentissage.

A la fin de cette revue de littérature, nous avons synthétisé les grandes théories de la motivation (et démotivation) et de l'apprentissage et nous avons fait aussi l'analyse et critique de ces théories. L'approche sociocognitive choisie comme cadre de référence de cette thèse explique de façon satisfaisante pour nous la dynamique motivationnelle en milieu scolaire (Weiner 1984).

1.1. Principales théories sur la motivation en général

Plusieurs théories ont été élaborées sur la motivation. Cinq théories ont été résumées par C. Lévy - Leboyer (1991: 467) à cet effet :

- ***Théories des besoins*** : elles expliquent la motivation par l'existence des besoins que l'individu cherche à satisfaire
- ***Théories cognitives (ou de l'instrumentalité)***: elles analysent le processus motivationnel à travers l'élaboration, propre à chacun, d'une représentation des liens entre l'effort et ses résultats.
- ***Théories des buts*** : elles soulignent le rôle motivationnel des objectifs

- **Théories de l'équité**, appuyées par le concept de balance, elles mettent en évidence la recherche d'un équilibre équitable entre le travail fourni et la récompense reçue
- **Théories du renforcement** : elles s'appliquent aux situations de travail un schéma skinnérien fondé sur la contingence récompense - réponse.

D'autres théories sur la motivation ont été aussi élaborées selon les approches disciplinaires. C'est une autre façon de les aborder en utilisant quatre approches qui résument les principales théories de la motivation que nous allons voir : approche biologique, approche de l'apprentissage, approche humaniste, approche psycho-dynamique (<http://www.netrover.com/~darveau/th-motiv.htm> consulté le 20 février 2009).

1.1.1. Approche biologique

Dans l'approche biologique, la motivation a été abordée par plusieurs auteurs. En 1908, McDougall a écrit sur les instincts. Sa théorie est basée sur des comportements. Pour lui, les comportements suivent un modèle complexe, inné ; biologiquement préétabli et essentiel à la survie.

Quant à Cannon, en 1932, il a abordé la motivation dans une approche biologique de l'homéostasie. Il affirme que l'organisme vise à maintenir ses besoins à un point d'équilibre nul et préétabli.

La théorie de la réduction des pulsions a été abordée par Hull en 1943 comme approche biologique de la motivation. Hull affirmait qu'une carence physiologique (besoin) provoque une mobilisation d'énergies psychologiques (pulsion) dirigées vers un acte visant la satisfaction de la carence. C'est à la suite de cette théorie que la

théorie de l'activation fut élaborée par Duffy en 1950 et révisée par Hebb en 1955. Cette théorie stipule que le niveau optimal de stimulations qui entraîne la meilleure performance se trouve au sommet d'une courbe parabolique inversée.

En 1974, une autre théorie des processus antagonistes s'insère dans l'approche biologique de la motivation par Solomon et Corbit. Cette théorie stipule que les stimuli qui produisent une réaction intense amènent, une fois ceux-ci passés, une réaction opposée, tout aussi intense. Ce processus entraîne certainement un dynamisme comportemental. C'est ainsi que des comportements sociaux sont déterminés biologiquement et se transmettent génétiquement selon la théorie de la sociobiologie développée en 1975 par Wilson (nos commentaires des tableaux tirés sur <http://www.netrover.com/~darveau/th-motiv.htm> consulté le 20 février 2009).

1.1.2. Approche de l'apprentissage

De façon plus explicite, Lieury (2000) précise que les grands auteurs qui ont abordé la motivation dans l'apprentissage sont Hull en 1943 dans sa théorie de la réduction des pulsions et des incitateurs et Skinner en 1938 dans sa théorie du conditionnement.

Au niveau de la relation motivation - apprentissage, Lieury (2000: 79) affirme ceci: « C. Hull pense que l'apprentissage est déterminé par des variables intermédiaires, le comportement n'étant lui-même que l'expression d'un potentiel excitatif résultant dont la valeur est déterminée par la formule suivante : $\text{COMPORTEMENT} = \text{HABITUDE} * \text{MOTIVATION}$ ». C'est dans ce même direction que Hull, dans sa théorie des incitateurs, affirme que des stimuli externes perçus comme pouvant assouvir un besoin suscitent et dirigent des comportements. Dans la même optique, Skinner

développant la théorie du conditionnement qui stipule que des comportements sont émis pour obtenir une récompense ou éviter une punition (Lieury, 2000: 64-69).

1.1.3. Approche humaniste

Bien que l'approche humanisme soit plus vaste et utilisée par plusieurs auteurs, la motivation a été abordée par Maslow en 1943 avec la théorie sur la hiérarchie des besoins et Murray en 1938 avec la théorie sur la motivation d'accomplissement (que nous abordons aussi dans les principales théories sur la motivation scolaire.)

Maslow psychologue comportementaliste, avant de s'intéresser à d'autres aspects de la psychologie, a établi une théorie sur la hiérarchie de besoins qui a été abondamment appliquée dans les organisations. Cette théorie dit surtout par quoi on est motivé. Lieury (2000 : 231-232) précise que l'idée de base de la théorie de Maslow est que les besoins suivent une hiérarchie de satisfactions successives débutant avec les besoins physiologiques (*physiological needs*) pour ensuite aller aux besoins de sécurité (*safety needs*), d'amour et d'appartenance ou besoins sociaux (*belonging needs*), d'estime de soi ou besoin d'autonomie et d'indépendance (*esteem needs*), (de connaissance, d'esthétisme) et finalement aux besoins de réalisation de soi (*self-actualization*). Maslow estimait qu'un niveau ne peut être exprimé que si les inférieurs sont satisfaits (Lieury (2000 : 231-232). En résumé cette théorie s'interroge sur « ce qui motive », et « quels sont les facteurs de la motivation ? » D'après Maslow c'est la volonté de satisfaire des besoins (force interne) hiérarchisés qui est à l'origine de la motivation. Il observe que l'individu hiérarchise ses besoins selon un ordre de priorité croissante ([http : www.lesclesdelamotivationhumaine.fr](http://www.lesclesdelamotivationhumaine.fr)).

Murray, insiste sur la théorie basée sur la motivation d'accomplissement (achievement motivation). RAYNAL et REUNIER (1997: 239-240) précisent que cette théorie est basée sur le concept de besoin d'accomplissement (*need for achievement*). Ce besoin se définit comme le désir de faire les choses rapidement et bien, de dépasser les obstacles, de réussir des activités difficiles, et atteindre de hauts niveaux d'efficacité.

1.1.4. Approche psycho-dynamique

Dans cette approche, S. Freud est le plus grand auteur qui a abordé cette approche avec une conception de motivation en 1920 dans sa théorie de la psychanalyse. L'idée de base est que des pulsions (de vie et de mort) en provenance de l'inconscient et répondant au principe de plaisir poussent à l'action.

1.2. Principales théories sur la motivation scolaire

L'élaboration de la théorie de la motivation scolaire vient essentiellement des approches suivantes: motivation d'accomplissement, approche comportementale, approche d'autodétermination, approche sociocognitive, théorie de but en perspective de motivation et de réussite scolaire, théorie de l'estime de soi.

1.2.1. Motivation d'accomplissement (Achievement motivation)

Comme nous l'avons vu dans l'approche humaniste, cette théorie a été développée initialement par Murray (1938)³. Elle est basée surtout sur le concept de « need for achievement ». Ce concept peut être traduit en français comme besoin d'accomplissement ou motivation pour l'accomplissement. Nuttin(1996) le traduit comme une motivation de performance ou généralement motivation pour la réussite. Nous pouvons aussi le traduire dans le contexte scolaire comme une

³ Toutes les informations sur la motivation d'accomplissement sont tirées de : Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, pp.239-240

motivation pour la réussite des apprentissages d'autant plus que le concept de « need for achievement » est défini comme « *le désir de faire les choses rapidement et bien, de dépasser les obstacles, de réussir des activités difficiles et d'atteindre de hauts niveaux d'efficacité* ». Cette définition peut être appliquée dans le processus d'apprentissage scolaire. L'un des buts de l'apprentissage n'est-il pas « *réussir au mieux et éviter l'échec* »? Nous savons que le processus d'apprentissage scolaire contient des obstacles et des difficultés que l'apprenant doit dépasser pour pouvoir réussir.

Atkinson et Raynor définissent la motivation de l'accomplissement de la même façon en disant qu'elle est caractérisée par ces deux tendances: « *réussir au mieux et éviter l'échec* ». Mc Clelland, Atkinson, Clark et Lowel notent que « need for achievement » se caractérise en termes du haut niveau de compétition et standards d'excellence. Maehr parle de trois éléments essentiels et trois sortes de « need for achievement » à savoir :

- les niveaux d'excellence (des standards) peuvent être évalués en termes de succès ou d'échecs: c'est une **motivation orientée vers l'habileté** ; le but consiste à maximiser la probabilité subjective de s'attribuer une haute habileté,
- l'individu se sent responsable des résultats: c'est une **motivation orientée vers la tâche**, le but premier est de résoudre un problème par sa valeur intrinsèque,
- il y a un certain niveau de défi (challenge) : c'est une **motivation orientée vers l'approbation sociale**.

Nous pouvons expliquer cette théorie de motivation basée sur le concept « need for achievement » en s'appuyant sur deux raisons principales à savoir :

- l'individu a besoin de se prouver lui-même qu'il est compétent,
- l'individu a besoin de prouver aux autres qu'il est compétent et qu'il fait partie des meilleurs.

Sachant que toute école qui se respecte vise l'excellence et la réussite maximale de ses apprenants, et que l'acquisition des compétences est un des objectifs principaux de l'école, la théorie du concept « need for achievement » peut nous servir comme approche dans la recherche de la motivation en contexte scolaire.

1.2.2. Béhaviorisme

L'approche du béhaviorisme estime que la motivation est essentiellement extrinsèque (extérieure) à l'élève. Les comportements qui sont renforcés par l'environnement sont plus susceptibles de réapparaître que ceux qui ne le sont pas ou que ceux qui ont été punis. L'élève recherche donc la récompense et il évite la punition (Bandura, 1980).

Généralement, il existe un certain nombre de facteurs de motivation en contexte scolaire. Nous pouvons citer sept facteurs principaux : Faire la socialisation, Éviter de perdre la face, Éviter les tâches trop difficiles, Avoir de bonnes notes, Recevoir de l'approbation, Éviter la critique, Apprendre des choses intéressantes.

1.2.3. Approche de l'autodétermination

La motivation s'inscrit dans la théorie d'autodétermination. L'individu a besoin de se considérer comme cause principale de ses actions.

L'approche de l'autodétermination postule qu'un « élève sera plus motivé s'il se considère comme la source et la cause principale de ses actions et s'il se sent

compétent. De plus, un élève qui aime une activité s'engagera plus rapidement et plus intensément » (Deci and Vallerand, 1991).

Deci, Ryan, Pilletier et Vallerand cités par Viau (1994:105) précisent que le besoin d'autorégulation est intimement lié à deux autres besoins : le besoin de se sentir compétent correspond au désir de bien faire ce que l'on entreprend, et le besoin d'entretenir des relations avec les autres correspond au désir d'entretenir des relations sécurisantes et satisfaisantes avec l'entourage. La satisfaction de ces besoins influence directement la motivation, car une personne se trouvant dans un environnement où elle peut s'autodéterminer est plus motivée intrinsèquement qu'une autre se trouvant dans un environnement qui ne lui permet pas de s'autodéterminer. C'est la forme de motivation la plus idéale.

Contrairement à ce qui est dit par Myers (1998) que dans le contexte scolaire il existe deux sortes de motivation (voir le cadre conceptuel). Deci et Ryan (1985) adoptent dans cette approche trois états de la motivation classés sur un continuum d'autodétermination :

Motivation intrinsèque: L'élève s'engage dans une activité pour elle-même. Pour le plaisir qu'il en retire. Le renforcement vient pendant l'activité. Cette motivation caractérise les individus motivés par des besoins de compétence et d'autodétermination. C'est dans ce sens que AMABILE (1993) précise que « les individus sont intrinsèquement motivés lorsqu'ils effectuent une activité pour le plaisir, l'intérêt, la satisfaction de curiosité, l'expression de soi ou le challenge personnel. »([http : www.lesclesdelamotivationhumaine.fr](http://www.lesclesdelamotivationhumaine.fr))

Exemple: l'élève fait un devoir de mathématiques car il aime les mathématiques.

Motivation extrinsèque : L'élève s'engage dans un comportement afin d'obtenir quelque chose. Le renforcement vient après. Cette motivation caractérise les individus dont les comportements sont guidés par des mobiles de nature instrumentale, le travail devenant le moyen pour atteindre une fin (bien-être matériel). Le sentiment d'autodétermination décroît alors selon que l'individu perde la maîtrise de la régulation de ses comportements. C'est dans ce contexte que AMABILE(1993) affirme que « les individus sont extrinsèquement motivés lorsqu'ils s'engagent dans une activité pour satisfaire un objectif en dehors de l'activité elle-même (salaire, carrière, cadre de vie...) » (idem)

Exemple: l'élève fait des études pour obtenir un diplôme

L'amotivation est caractérisée par les individus qui effectuent leur travail de façon mécanique. Vallerand et Sénécal (1992: 52) affirment que l'amotivation désigne l'absence de toute forme de motivation. L'individu caractérisé par cet état n'aperçoit pas des relations entre ses actions et les résultats obtenus.

Exemple : l'élève fait des études sans considérer ce qu'il veut obtenir, sans plaisir et intérêt. C'est-dire, sans aucune motivation, ni extrinsèque, ni intrinsèque.

Cette théorie n'oppose pas la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque, elle situe les deux sur un continuum d'appropriation et montre qu'un élève peut être autorégulé sans pour autant être motivé intrinsèquement. Cette manière de voir ces deux types de motivation devrait aider les enseignants à ne pas penser qu'un élève qui n'est pas motivé intrinsèquement est nécessairement motivé extrinsèquement et que la réussite implique nécessairement la motivation intrinsèque (Viau, 1994:107-108).

1.2.4. Approche sociocognitive

L'approche sociocognitive affirme que les opérations cognitives de l'élève déterminent son comportement. La priorité de l'élève est d'organiser et de conserver un système de croyances cohérent et fonctionnel. Les interactions avec l'environnement, particulièrement social, agissent sur le système de valeur. Exemple: Si un élève ne réussit pas son but, un échec en sciences par exemple, il pourra diminuer l'intérêt qu'il a pour cette activité pour conserver son estime de soi.

Comme postulat de l'approche sociocognitive, Bandura cité par Viau (1994 : 29-30) affirme que « tous les humains, à des degrés différents, ont les aptitudes suivantes:

- La capacité de se représenter et d'interpréter l'environnement grâce à des systèmes symboliques comme les langages parlés et écrits. En contexte scolaire, les habiletés langagières de l'élève aident à interpréter ce qui lui arrive et ses interprétations influencent sa motivation à apprendre.
- La capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur : Les souvenirs que l'élève évoque et les aspirations qu'il entretient à l'égard de l'avenir sont à l'origine de la dynamique motivationnelle.
- La capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même. Ce postulat implique qu'il est possible d'apprendre en regardant les autres effectuer une tâche sans avoir à l'accomplir soi-même. L'observation des autres n'est donc pas un acte passif, mais actif et peut contribuer à motiver un élève à s'engager dans des activités qu'il appréhende.

- La capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler et de modifier éventuellement des comportements selon l'évaluation que l'on fait de la situation dans laquelle on se trouve : l'être humain est un agent actif qui ne se limite pas à répondre à son environnement, mais qui est capable de se contrôler et de modifier au besoin sa démarche pour parvenir à atteindre ses buts.

L'approche sociocognitive telle que nous la connaissons aujourd'hui a connu une certaine évolution historique à partir des différentes théories et des différents auteurs⁴.

Tolman (1932) et Lewin (1936) ont élaboré la théorie « **de l'expectation-valeur** ». L'idée de base de leur théorie précise que « *les conduites sont déterminées par les attentes à propos d'une conduite pour atteindre un but et les valeurs que l'objectif a pour nous.* »

Quant à Heider (1958), sa théorie « **de l'attribution causale** » est de mettre l'accent sur des causes internes ou externes.

Festinger (1957) dans la théorie « **de la dissonance cognitive** » affirme que « *lorsque des cognitions ne vont pas bien ensemble, un travail cognitif de réduction des dissonances se fait pour rétablir une plus grande harmonie* ».

Deci et Ryan (1985), dans leur recherche sur « **des motivations intrinsèques, extrinsèques et l'amotivation** » précisent que « *les comportements qui se manifestent librement, par plaisir et qui amènent un sentiment de compétence et*

⁴ <http://www.netrover.com/~darveau/th-motiv.htm> consulté le 25 février 2009

d'autodétermination persistent dans le temps alors que les comportements qui reposent sur des mobiles ou buts externes risquent d'être délaissés ».

1.2.5. Théorie du but

Bouchard (2000: 171) souligne que dans cette théorie du but en perspective de motivation et de réussite scolaire, il s'agit tout simplement de la compréhension de la réussite scolaire. La qualité de l'apprentissage de l'élève, de même que sa volonté à poursuivre son apprentissage, dépend de l'interaction entre la nature des : buts scolaires et sociaux ; propriétés de ces buts et structures de renforcement de la classe.

Dans la théorie des buts, on distingue la motivation en tant que pulsion et la motivation en tant que but. Ces deux tendances se complètent. La théorie de but n'offre pas de réponse quant aux raisons pour lesquelles un individu choisit un but plutôt qu'un autre. Ce problème est au cœur de la théorie dynamique des tendances.

1.2.5.1. Motivation comme pulsion.

Bouchard (2000: 171) précise que la motivation en tant que pulsion suppose un état interne, un besoin, une condition qui pousse les individus à l'action. Dans cette manière de penser, s'élabore au début des années soixante, une théorie dynamique de la motivation selon laquelle tout comportement de réalisation provient d'un conflit émotionnel entre la recherche du succès et l'évitement de l'échec. Ces deux états de motivation obéiraient à une dynamique conçue surtout en termes d'émotions : d'une part, l'espoir du succès et l'anticipation de gagner ou de surpasser les autres encourageraient les individus orientés vers le succès à viser l'excellence. D'autre part, les émotions associées à la honte mèneraient les

personnes à éviter les situations dans lesquelles elles croient avoir des fortes chances d'échouer. Le déséquilibre entre ces deux facteurs déterminerait la direction, l'intensité et la qualité des comportements. Les individus voulant éviter l'échec auraient tendance à éviter toutes les activités à moins que des agents d'incitation extrinsèques tels que l'argent ou la menace de punition ne soient introduits pour surmonter la résistance.

1.2.5.2. Motivation comme but.

La théorie de la motivation en tant que but postule que : « d'une part, toute action acquiert un sens, une direction et une intention par les buts visés. D'autre part, la qualité et l'intensité du comportement changent si ces buts changent » (Bouchard: 200). L'avantage de cette théorie est qu'elle offre un substitut pratique à un concept, celui de la motivation, dont la nature demeure imprécise. En renforçant certains buts, les enseignants peuvent changer les raisons pour lesquelles les élèves apprennent, ce qui équivaut à changer leur motivation.

1.2.6. Théorie des buts scolaires et pro-sociaux

Selon la théorie des buts scolaires, les buts de réussite exercent une influence sur le succès scolaire en agissant sur la qualité des processus d'autorégulation cognitive. Dans l'apprentissage, il existe deux catégories de buts qui influencent la motivation et la réussite des apprentissages scolaires : les buts d'apprentissage et les buts de performance.

Les buts d'apprentissage augmentent la compétence, la compréhension et l'appréciation de ce qui est appris.

Dans les buts de performance (appelés aussi buts d'ego ou buts de prestige): il s'agit de faire mieux que les autres afin d'accroître son statut d'habileté aux dépens des pairs. La recherche distingue deux buts de performance : la performance en tant qu'approche et la performance en tant qu'évitement.

En ce qui concerne la théorie des buts pro-sociaux, la recherche ne permet vraiment pas encore de comprendre comment la poursuite de buts sociaux à l'école est reliée à la réussite scolaire. En revanche, il est possible d'en tracer certains principes généraux: se faire des amis ; être responsable pour les autres (ces deux principes forment une priorité personnelle pour les enfants de tous les âges); être aimé et respecté par ses pairs; la coopération, le partage et la conciliation sont associés au succès scolaire; les buts d'apprentissage(explorer, expérimenter et découvrir) dépendent de l'assentiment et même de la coopération des autres alors que l'objectif principal des buts de performance est à l'opposé des valeurs sociales positives puisqu'il implique le sabotage, la tromperie et la résistance à coopérer.

Cependant, certains buts sociaux et de l'école peuvent compromettre la réussite de l'école de certains élèves. Exemple: l'école dite de performance et d'excellence a comme valeurs la compétition, l'autonomie et l'indépendance. Les valeurs sociales dites positives sont à l'opposé de ces valeurs. Dans tous les cas, la réussite scolaire dépend d'une composition dynamique de divers buts et les enseignants constituent un important facteur modérateur de cette dynamique.

1.2.7. Théorie de l'estime de soi

D'après Covington cité par Bouchard (2000 :171) la théorie de l'estime de soi, est le but de la réussite que l'élève se donne : « *le reflet d'une lutte afin d'établir et maintenir l'estime de soi et le sentiment d'appartenance dans une société qui*

valorise la compétence et la réussite ». La manière dont les élèves définissent le succès est un facteur capital par lequel les mécanismes d'estime de soi agiront sur le niveau de réussite. Pour certains, le succès est « *une démarche visant à devenir le meilleur possible, sans tenir comptes des réalisations des autres* ».

Ces élèves accordent de l'importance à l'acquisition d'habiletés mais en tant que moyen pour atteindre des objectifs significatifs sur le plan personnel. Pour d'autres, la compétence (succès) consiste à être meilleur que les autres sur le plan scolaire, une fois engagés dans le processus d'apprentissage, ils se voient forcés d'éviter l'échec et d'éviter ce qu'il implique (l'incompétence). Ils accordent la valeur aux habiletés en tant que statut.

1.2.8. Dynamique de développement

La théorie de motivation en tant que pulsion, montre les liens existants entre la façon d'élever les enfants et les caractéristiques de modes de résolution de conflits en utilisant le style d'approche/évitement. Les parents d'enfants orientés vers le succès encouragent l'indépendance et l'exploration d'options dans un contexte d'aide chaleureuse et orientant. Ces pratiques parentales accélèrent chez l'enfant le développement des habiletés requises pour assumer la responsabilité reliée à ses choix et à l'essai de nouvelles idées. Ces parents récompensent les réalisations de leur enfant et ignorent les résultats décevants.

Dans le cas des parents de jeunes orientés vers l'évitement, l'attitude est inversée. Les mauvais résultats des enfants sont perçus comme un outrage aux attentes de l'adulte et sont punis sévèrement. La réponse donnée aux succès se limite à une faible marque d'appréciation voire à de l'indifférence (Bouchard, 2000)

1.2.9. Structures de la motivation de la classe

Toutes les classes ont des règles de l'évaluation et des récompenses par l'intermédiaire de félicitation ou des résultats obtenus. Cet arrangement pédagogique est comparable à un jeu sérieux par lequel les élèves essaient de gagner le plus de points possible. Dans le cadre de l'analogie à un jeu, deux systèmes de motivation ont été l'objet de recherche d'après Bouchard (2000 : 171): jeux d'habiletés et jeux d'équité.

1.2.9.1. Jeux d'habileté

Plusieurs classes adoptent des règles qui font de la scolarisation un jeu d'habileté orienté vers l'échec, c'est-à-dire des règles qui encouragent des buts de performance. Ces buts rehaussent le statut d'habileté de l'élève s'il s'avère meilleur que les autres, s'il évite l'échec ou évite ce que l'échec implique, c'est-à-dire l'incompétence personnelle. Ces buts négatifs sont le résultat du manque de récompense (de bons résultats). Cet arrangement se résume en un système à somme zéro. Si un élève (joueur) gagne (des points), d'autres élèves doivent perdre (des points).

Les bonnes notes scolaires prennent leur valeur non parce qu'elles indiquent que l'élève a bien appris les notions à l'étude mais plutôt parce qu'elles impliquent qu'il est capable d'apprendre. De faibles notes impliquent un manque d'habiletés et mènent à une dévalorisation de soi. Les élèves qui vivent des échecs répétés en viennent à se percevoir comme de plus en plus dépourvus d'habiletés qui leur apparaissent alors comme le facteur le plus important dans la compétition pour le succès. Une telle dynamique s'accompagne d'un niveau croissant d'anxiété. Pour d'autres on constate, au contraire, un niveau plus faible d'anxiété accompagné

d'un sens accru d'incapacité menant à un état de résignation et d'indifférence croissante aux événements.

1.2.9.2. Jeux d'équité

La recherche s'inspirant de la théorie du but affirme que « *l'obstacle majeur de l'apprentissage dans une classe est la restriction des renforçateurs pour motiver les élèves* » (Bouchard 2000) ; ainsi la plupart des élèves s'organisent pour éviter l'échec au détriment de l'orientation vers le succès. Pour résoudre ce problème, pour eux, il faut établir de nouvelles règles reconnaissant l'effort de l'élève, son évolution personnelle, son application à la tâche, ses progrès réalisés et la correction de ses propres erreurs d'apprentissage, autant de marques de réussite accessibles à tous, peu importe l'habileté, le statut ou les expériences passées.

La théorie du but cherche à établir des conditions d'équité sur le plan de la motivation. Pour cela, il faut fixer des standards absolus d'excellence pour tous les élèves et rendre explicite la relation entre l'atteinte du but et la conséquence positive. A cela s'ajoute : la possibilité de choix de tâche, l'établissement de buts individuels, l'autonomie à l'action des élèves.

Les avantages de ce paradigme d'équité sont, selon les résultats de recherche: se fixer des buts individuels; les élèves du primaire par exemple sont amenés à établir leurs propres buts d'apprentissage perçoivent les expériences d'échecs comme temporaires, alors que des sujets comparables ayant adopté un but compétitif interpréteraient l'échec comme l'effet d'une incompetence personnelle. Les élèves du collège se donnent aussi des buts d'apprentissage si l'école encourage des buts individuels et leur permet de choisir des travaux.

1.2.10. Modèles des attentes de l'attribution causale

Des théories ont été élaborées pour expliquer la motivation; nous pouvons par exemple nous inspirer du modèle des attentes et de la valeur (Atkinson) du modèle des attributions causales (Weiner, 1984)

1.2.10.1. Modèle des attentes et de la valeur

Selon le modèle développé par Atkinson(1966), la motivation dépend des attentes que l'élève a de réussir une tâche et de la valeur qu'il lui accorde. Pour que la motivation soit maximale, la probabilité de succès doit être moyenne, car sur le plan de l'estime de soi, il est motivant pour un élève de chercher à faire une activité qui présente un défi et qui a donc un certain niveau de difficulté.

Exemple: Si une tâche est très facile, l'élève n'y trouvera pas un moyen pour se prouver sa compétence, sa motivation sera donc faible.

1.2.10.2. Modèle de l'attribution causale

Le modèle de l'attribution causale développé par Weiner(1984) affirme que le comportement de l'élève dépend de ce qu'il fait des éléments qu'il perçoit pour expliquer ses succès et ses échecs. Un élève peut donc attribuer ses succès à sa grande intelligence ou à la bonté de son enseignant ou aux efforts qu'il a déployés à étudier. Lorsque les événements n'ont pas d'influences importantes sur l'image qu'un élève a de lui-même, ses perceptions attributionnelles ont peu d'effets sur ces décisions. En revanche, lorsque des événements importants surviennent, comme des échecs scolaires, les perceptions attributionnelles prennent une grande importance et influence la motivation.

Pour dresser une liste des causes invoquées par les élèves pour expliquer leurs succès ou leurs échecs scolaires, nous utilisons le résumé des recherches sur la motivation, en lien avec la théorie de l'attribution (Viau, 1994 : 68-69, citant Covington, 1984).

- ✓ La plupart des élèves, quel que soit leur âge, ont tendance à attribuer ses réussites à leurs capacités intellectuelles, alors qu'ils attribuent leurs échecs aux efforts qu'ils n'ont pas faits ou à des causes externes à eux-mêmes.
- ✓ Les élèves de maternelle et primaire confondent intelligence et effort, ce qu'ils ne font plus dès la fin du primaire. Ensuite, l'intelligence est perçue comme une cause interne, stable et incontrôlable.
- ✓ Certains élèves ont tendance à éviter d'entreprendre des tâches qui comportent un certain risque d'échec, afin de conserver une image auprès de leurs camarades. Ils entreprennent donc des tâches très faciles ou très difficiles (des dernières ne menaçant pas leur image, puisqu'un échec sera considéré comme normal).
- ✓ Les élèves qui réussissent le mieux attribuent leurs succès aux efforts qu'ils fournissent et à leurs capacités intellectuelles, alors qu'ils attribuent leurs échecs à des causes internes, modifiables et contrôlables, comme l'effort.
- ✓ Les élèves développant une incapacité apprise ont tendance à attribuer leur succès à des causes externes, comme la chance, et leurs échecs à des causes internes, stables et incontrôlables, comme leurs capacités intellectuelles. Leurs échecs les conduisent ainsi à se diminuer, et ils ne s'accordent aucun crédit pour leurs succès.

- ✓ Lorsque les élèves faibles sentent qu'ils vont échouer, ils cherchent à préserver une image positive d'eux-mêmes en ne fournissant pas les efforts nécessaires pour réussir, afin de pouvoir se dire, en cas d'échec, " si j'avais voulu, j'aurais pu réussir ".

1.3. Théories sur la démotivation

Beaucoup de théories ont été élaborées en faveur de la motivation, mais on éprouve beaucoup de difficultés à trouver les livres contenant les théories qui ont été élaborées uniquement pour la démotivation en dehors de théories sur la motivation. Les théories élaborées sur les causes de la motivation chez l'élève expliquent bien d'où vient la démotivation. La démotivation peut signifier le manque de motivation ou la faible motivation. La plupart des recherches portent sur la motivation humaine au sens large. Nous avons trouvé de nombreux articles de revue traitant de la démotivation des salariés et de la démotivation scolaire mais aucun de manière rigoureuse et scientifique. Ces articles utilisent aussi les théories sur la motivation.

Benoît Galand (2004 : 125-142) dans son article sur *le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves*, il a utilisé la théorie des buts schématisant les relations entre contexte scolaire et motivation scolaire. Pour lui, la démotivation scolaire ne peut pas être mesurée en dehors de théories sur la motivation scolaire. Le déficit des facteurs influençant la motivation scolaire engendre la démotivation dans le contexte scolaire.

Quant à Viau(2002), pour répondre à la question concernant *les principales sources de démotivation des élèves en difficulté d'apprentissage*, il utilise le modèle de la dynamique motivationnelle issu de l'approche sociocognitive (choisie comme cadre de référence de cette thèse).

1.3.1. Principales sources de démotivation

Viau (1999) précise que pour identifier les principales sources de démotivation, nous devons connaître les différentes composantes de la dynamique motivationnelle qui animent un élève lorsque celui-ci accomplit une activité en classe. Le modèle de la dynamique motivationnelle issu des recherches d'approche sociocognitive implique que la motivation de l'élève a pour principales sources trois perceptions : la perception de la valeur qu'il accorde à l'activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité, c'est-à-dire du degré de contrôle qu'il a sur son processus d'apprentissage et sur les résultats de celui-ci. Le modèle spécifie également que les principales conséquences de la motivation sont le choix qu'il fait de s'engager cognitivement dans l'activité, sa persévérance et sa performance.

Pour Viau (1999), les trois sources de la dynamique motivationnelle se définissent de la façon suivante :

- La *perception de la valeur d'une activité* est le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit.
- La *perception de sa compétence* est une perception de soi par laquelle un élève, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate.
- La *perception de contrôlabilité* se définit comme étant la perception qu'a un élève du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique. On rencontre souvent chez les élèves en difficulté d'apprentissage la forme la plus aiguë du sentiment de perte de contrôle qu'un élève puisse ressentir : l'impuissance apprise. Il s'agit d'une

réaction de démission de la part de l'élève, qui en vient à croire en son incapacité à réussir, quoi qu'il fasse. Par exemple, dans le cadre d'un cours de français, langue seconde, un élève souffrira d'impuissance apprise si, à l'égard d'activités d'écriture, il croit qu'il sera toujours un mauvais scripteur; il a beau essayer d'écrire sans faire d'erreurs, ça ne marchera jamais.

Ces trois sources motivationnelles influencent trois comportements d'apprentissage:

- *Le choix d'entreprendre une activité d'apprentissage* correspond à la valeur que l'élève accorde à une activité et à la matière qui s'y rattache.
- *L'engagement cognitif* correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage (Salomon, 1983). Cet engagement se traduit par l'utilisation systématique et régulière de stratégies d'apprentissage. Un élève démotivé utilise sur une base régulière des stratégies d'évitement. Ces stratégies consistent en des comportements qu'il adopte pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il doit l'accomplir.
- *La persévérance* se traduit par le temps que l'élève consacre à des activités d'apprentissage, alors que la performance désigne les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de comportements indiquant le degré de réussite à une activité.

Selon Viau (2002), une meilleure connaissance des sources de la dynamique motivationnelle nous permet maintenant de dire pourquoi bon nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage sont démotivés en classe, alors que d'autres demeurent motivés. Sous forme de tableau, voici les principales sources de la démotivation et motivation :

Tableau N°02 : les principales sources de la démotivation et motivation

<i> Ils sont démotivés, car ils ...</i>	<i> Ils sont motivés, car ils ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> · jugent inutiles ou inintéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées; · se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires; · ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire et croient que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux. 	<ul style="list-style-type: none"> · jugent utiles ou intéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées; et/ou et · se sentent capables de faire ce qu'on leur demande; et · ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de leurs apprentissages et croient que leurs succès comme leurs échecs dépendent en grande partie d'eux.

Certes, d'autres causes peuvent être à l'origine de la démotivation des élèves en difficulté d'apprentissage à accomplir des activités en classe, mais selon l'état de la recherche, on peut affirmer que les principales raisons résident dans l'absence ou le faible niveau de l'une ou l'autre des perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle de l'élève.

Pour Deci et Ryan Legendre (1993), la source de démotivation dépend du contexte.

Pour lui, il existe quatre contextes, source de démotivation (voir tableau N°03):

Tableau N°03 : Source de démotivation selon le contexte

<i>École</i>	<i>Famille</i>	<i>Troubles psychiques et physiques</i>	<i>Société</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Absence d'un rêve d'avenir; - Fréquentation scolaire vide de sens; - Fréquentation scolaire obligatoire; - Manque d'intérêt; - Inadéquation des besoins; - Trop accentué sur le rendement; - Trop axé sur la compétition plutôt que sur l'apprentissage et la collaboration; - Effet de surjustification (récompense); - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Foyer perturbé et/ou instable; - Atmosphère non propice à l'étude; - Manque de soutien et d'encouragement; - Abandon du jeune à lui-même; - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de sommeil; - Fatigue ; - Stress et anxiété; - Découragement et dépression; - Consommation de drogue; - Maladie; - Changement physique et psychologique; - Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rejet des autres; -Souffre-douleur à l'école; - Solitude; - Etc.

1.3.2. Signes et caractéristiques de la démotivation scolaire

Après avoir vu les différentes sources de démotivation, comment pouvons-nous décrire les signes visibles d'un élève démotivé ? Dans le contexte scolaire, Valentine A(2009). précise que l'élève démotivé a des signes suivants : il s'ennuie, il a des faibles performances scolaires, il est mal perçu par les enseignants, il n'étudie pas, il chahute, il déprime, il se trouve nul, il a une certaine délinquance et l'agressivité, repli sur soi, échec scolaire.

Deci et Ryan in Legendre (1993) nous énumèrent les caractéristiques d'un élève démotivé (voir le tableau N°4) :

Tableau N°04 : Caractéristiques d'un élève démotivé

- Distraction en classe;	- Faible aspiration;
- Étude et travaux scolaires insuffisants;	- Manque de motivation;
- Indiscipline en classe;	- Retrait de l'école;
- Conflits avec l'autorité;	- Faible estime de soi;
- Conflits avec les parents au sujet des notes;	- Dévalorisation;
- Absentéisme;	- Incompétence;
- Échec;	- Manque d'intérêt pour les réalisations;
- Décrochage scolaire;	- Regard négatif porté sur l'élève de la part de son enseignant;
- Renvoi de l'école ou suspension;	- Système de récompenses et de punitions déficitaire;
- Stress et anxiété;	

La liste n'est pas exhaustive, on peut continuer. Cependant l'élève motivé sera caractérisé par le contraire des caractéristiques d'un élève démotivé; il a une forte estime de soi, le sentiment de compétence, il a un libre choix (autodétermination) et agit par plaisir. Quels sont alors les facteurs qui influencent la démotivation en

contexte scolaire ? Pourquoi certains élèves sont motivés à l'école et d'autres non ?
Pourquoi les enseignants sont-ils parfois démotivés ?

La motivation dépend d'une série de facteurs qui dépassent le cadre scolaire, autant du point de vue de l'élève que de l'enseignant. Nous examinons pourquoi un enseignant peut devenir démotivé à l'épreuve du temps, pourquoi un élève est démotivé en classe.

1.3.3. Facteurs de démotivation.

Pourquoi un enseignant n'est plus motivé en classe ? Nous allons voir en premier lieu une série de facteurs liés à la gestion de la classe, puis des facteurs liés à la pression faite sur les enseignants, enfin manque de valorisation et de considération dont souffrent les enseignants. En deuxième lieu nous verrons les facteurs qui font qu'un élève n'est pas motivé en classe (Charles MEIRIEU, 2004).

1.3.3.1. Facteurs de la démotivation de l'enseignant

I. Facteurs de démotivation liés à la gestion de la classe

Charles MEIRIEU (2004) affirme que la motivation de l'enseignant, les élèves la ressentent directement, intuitivement, en intensité et en qualité. Les élèves vérifient aussi si l'enseignant est capable de transformer ses motivations en actes cohérents, dans le long terme. Les élèves se font ainsi une idée que l'enseignant a de son métier: une ressource alimentaire ou s'il cherche un bon rapport d'inspection (on parle de facteurs extrinsèques) ou s'il est passionné par son sujet ou par les démarches d'apprentissage et s'il s'intéresse vraiment à eux (facteurs de motivation intrinsèques).

On peut lister ainsi une série de facteurs qui font qu'un enseignant peut être démotivé : L'enseignant ne comprend plus le type d'élèves qu'il a en face de lui, n'accepte plus le décalage, la distance avec les élèves qu'il ne comprend plus. Il

ne gère pas le manque d'écoute, d'attention, de non-respect de l'enseignant, du manque de concentration, de l'absence du sens de l'effort, des problèmes de comportements (l'élève n'arrive pas à rester assis, il est turbulent, rêveur, passif). Par conséquent, Charles MEIRIEU (2004) précise que l'enseignant n'arrive pas à clarifier ses propres valeurs et les rendre transparentes. L'enseignant n'est plus vivant dans sa capacité d'apprendre, de chercher. Il est dans le doute et l'incertitude....Il ne poursuit plus la construction de son identité d'enseignant. Il ne s'inscrit plus dans une démarche de croissance pédagogique. il n'ose plus prendre des risques y compris la possibilité de remettre en question le choix de cette profession.

L'enseignant ne se renseigne plus sur les recherches faites sur la motivation des élèves ni sur les conditions pour établir de meilleures relations de travail. Il n'accepte pas que les échecs des élèves ne sont pas que le fait de l'enseignant mais aussi peut être de l'institution et d'autres facteurs liées au vécu de l'élève ou à la société. L'enseignant se trouve dans une routine, s'ennuie avec ce qu'il enseigne, n'ose plus confronter ses pratiques, ne cherche pas à tisser des liens avec d'autres ou entre ce qui se passe dans le monde et ce que vivent les élèves. L'enseignant est isolé. L'enseignant ne va plus à la rencontre de chaque élève, de sa spécificité. Il fait son cours en fonction d'une norme établie pour la classe.

L'enseignant n'arrive pas à vivre la déception sans se dévaloriser. Il confond ce qu'il fait avec ce qu'il est. Il n'arrive pas à se débarrasser de certaines illusions sans sombrer dans la dépression.

II. Facteurs liés à la multitude de textes officiels

Charles MEIRIEU (2004) affirme que le nombre des textes officiels(lois d'orientation, circulaires, contrat de performance, etc.) constitue une pression

importante pour les enseignants. Tous les textes obligent les enseignants à s'informer, se renouveler, se remettre en cause dans sa pédagogie, dans le contenu de ses apprentissages, etc. Tout cela constitue une cause de démotivation parfois chez l'enseignant.

III. Manque de considération et de valorisation

Le manque de considération et de valorisation par les élèves, les parents, parfois par les collègues ou la hiérarchie conduit certains enseignants à une démotivation importante. La démotivation naît d'un écart devenu insupportable entre ce que l'on croit et ce que l'on fait.

1.3.3.2. Facteurs de la démotivation de l'élève

Il existe deux types de facteurs de la démotivation chez l'élève : les facteurs extrinsèques de motivation ou démotivation et les facteurs intrinsèques.

I. Facteurs extrinsèques

Les tendances positives ou négatives des perspectives de l'élève après l'école jouent un rôle important comme facteurs extrinsèques de démotivation: Quels sont-ils ?

Pour Charles MEIRIEU (2004), les facteurs extrinsèques sont : la vie affective de l'enfant ; la représentation qu'il a de l'emploi (si les parents sont sans profession, pourquoi aller à l'école si c'est pour ne pas avoir de métier); l'insertion sociale; les possibilités de réalisation personnelle et collective ; son univers culturel; son vécu, ce qui le concerne directement, aujourd'hui, ses besoins; ses rêves et ses désirs et sa capacité à se projeter dans le futur; son passé avec ses réussites et ses échecs .

Tout cela fait référence à l'élève qui ne sait pas ce qu'il fait là, à l'école et il n'accepte pas le "contrat" unilatéral qui lie l'élève à l'école et l'aide à se situer, à

se construire dans le système scolaire et plus largement dans la société. L'élève critique tout, ne s'exprime pas, a l'impression de ne pas être écouté, ne reconnaît pas l'autorité de l'enseignant. Cela renvoie aux finalités de l'école (faire un citoyen autonome, instruire et éduquer, s'intégrer à la société).

On pourra rajouter dans les facteurs extrinsèques **le rôle des parents**, que le rôle de ces derniers soit indifférent ou trop envahissants. En effet des parents totalement indifférents aux résultats scolaires et à l'attitude de l'enfant à l'école sont un problème. Il en est de même pour les parents qui font travailler les enfants longuement à la maison dans un but de performance et de compétition à l'école ou si les parents ont une attente très importante de bons résultats de leur enfant à l'école.

II. les facteurs intrinsèques

Pour Charles MEIRIEU (2004), seule la motivation intrinsèque permet un véritable apprentissage. Et cette motivation dépend de l'enseignant : On peut classer 4 grands facteurs intrinsèques:

1) **Les activités d'apprentissage que l'enseignant propose.** Les chercheurs ont recensé dix raisons pour lesquelles des activités sont sources de démotivation chez l'élève :

- l'activité n'est pas signifiante aux yeux des élèves.

L'activité ne correspond pas aux intérêts, aux préoccupations de l'élève. Plus l'élève juge l'activité intéressante et utile, plus il sera motivé. Autre cas : l'élève n'est pas intéressé par les thèmes étudiés (pas de représentations mentales)

- Les activités ne sont pas diversifiées

Quand il y a une tâche à accomplir à l'intérieur d'une même activité, elle est généralement peu motivante aux yeux des élèves. La répétition d'une même

activité, jour après jour, est également une source de démotivation pour l'élève en raison de son caractère routinier. Si l'activité ne s'inscrit pas dans une séquence logique d'autres activités, l'élève n'en perçoit pas la valeur.

- l'activité n'est pas un défi pour l'élève.

Une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile, ni trop difficile. Ainsi, un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité.

-L'activité n'est pas authentique.

L'activité doit ressembler le plus possible à ce qu'on trouve. C'est le problème des supports à l'école. Une affiche, un article de journal, un document audiovisuel, un site Internet, une pièce de théâtre, un poème, une chanson. Ce sont des réalisations qui ont de l'intérêt pour l'élève. Il faut éviter le plus possible que l'élève pense qu'il doit accomplir un travail qui ne présente d'intérêts que pour l'enseignant et qui n'est utile que pour des évaluations.

- L'activité n'exige pas un engagement cognitif de l'élève.

Si les exercices demandés à l'élève consistent seulement à appliquer de façon mécanique une procédure grammaticale, ils seront davantage pour celui-ci une source d'ennui qu'une incitation à s'engager sur le plan cognitif. Et il faut que l'engagement cognitif corresponde à ce que l'élève est en mesure d'offrir pour assurer la réussite de l'activité en question.

- L'activité ne responsabilise pas l'élève en lui permettant de faire des choix.

Il est clair que les éléments de l'enseignement et de l'apprentissage sont sous la responsabilité de l'enseignant. Mais le thème de travail, le choix de l'œuvre, le matériel peuvent faire l'objet d'un choix des élèves. Une activité risque de devenir

démotivante si elle exige de tous les élèves qu'ils accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon.

- l'activité ne permet pas à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres.

Des activités axées sur la compétition plutôt que sur la collaboration ne peuvent motiver que les plus forts c'est à dire ceux qui ont des chances de gagner.

- les activités n'ont pas de caractère interdisciplinaire.

Ceci est particulièrement vrai pour le français. Il est souhaitable que les activités de français se déroulent dans des séances liées à d'autres domaines comme l'histoire, les mathématiques, etc. L'élève comprend ainsi qu'avoir de bonnes connaissances langagières sont utiles dans toutes les disciplines.

-L'activité ne comporte pas des consigne claires.

L'élève ne sait pas ce que l'enseignant attend de lui. Il perd du temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire. Quand les consignes ne sont pas claires, cela crée l'anxiété et le doute chez certains élèves quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande.

-L'activité ne se déroule pas sur une période de temps suffisante.

Pousser l'élève à agir rapidement, lui « arracher la copie des mains », amène l'élève à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas la terminer à temps.

2) Evaluation

Le deuxième grand facteur de démotivation est l'évaluation que l'enseignant propose, surtout si l'enfant est constamment en échec. Ce facteur pose le problème de la forme de l'évaluation et de la place de la note.

3) Principe des récompenses et des sanctions.

Le troisième facteur de démotivation est le principe des récompenses et des sanctions que l'enseignant impose. Ces facteurs contribuent à inhiber fortement la motivation intrinsèque.

4) Personnalité de l'enseignant.

Enfin le quatrième facteur concerne la personnalité même de l'enseignant et surtout sa passion pour son métier et le respect qu'il porte à ses élèves. La motivation intrinsèque de l'élève ne sera entretenue que si l'élève ressent de la part de l'enseignant, des valeurs de respect de soi et de l'autre, de confiance et de partage, de plaisir, d'autonomie et de créativité, de responsabilité et de coopération.

En conclusion de cette partie de théories sur la démotivation, Charles MEIRIEU(2004) dit que « le pédagogue doit se faire aimer car jamais rien ne se négocie dans l'humain en dehors d'une relation affective.... tout en maintenant une hygiène professionnelle rigoureuse qui permette à l'autre d'échapper à la voracité de son affectivité » (c'est pour l'élève). Et tout enseignant doit être un militant pédagogique, c'est qu'il fait comme si tout était toujours possible mais qu'il doit être capable de se reconnaître impuissant tout en continuant à se battre comme s'il était tout puissant.

1.4. Théories sur les causes de la motivation chez l'élève.

La tâche principale de l'élève consiste à s'engager dans un processus d'apprentissage et d'arriver au terme de son cursus scolaire. Au cours du processus d'apprentissage, l'élève rencontre certainement, des difficultés d'apprentissage auxquelles il doit absolument faire face sans renoncer, mais en tirer l'expérience

et progresser sans abandonner. L'école attend que les élèves soient motivés, mais cela n'est pas le cas pour tous. Quelles sont les causes principales qui font que certains s'engagent sérieusement dans les activités d'apprentissage scolaire et d'autres abandonnent l'idée de suivre et d'autres perdent l'idée de suivre d'une année à l'autre ?

La motivation de l'élève est déterminée par l'image qu'il se fait de lui-même et de son environnement ou la situation dans laquelle il travaille, surtout la manière que l'élève se présente cette situation. La réussite est toujours profitable pour un élève, on peut le motiver s'il croit qu'il est capable de réussir, s'il croit à sa compétence. S'il ne croit pas à sa compétence, parfois l'élève aura tendance à baisser les bras⁵ et pourtant quand tous les élèves de la classe écoutent attentivement et travaillent fort, des enseignants croient que les élèves sont motivés.

Dans le contexte scolaire, nous pouvons souligner que la motivation est un phénomène dynamique qui change constamment. Il est influencé par les perceptions de l'élève, son comportement, son environnement. Ce phénomène implique l'atteinte des objectifs. Il ne s'agit pas dans ce cas de parler seulement de la motivation en fonction des disciplines enseignées mais des conditions dans lesquelles l'élève apprend et la manière qu'il perçoit ces conditions. Pour attirer l'attention de l'enseignant, nous disons que la matière enseignée n'est pas la seule génératrice de motivation. La perception que l'élève a de l'intelligence et des buts de l'école peut intervenir (Crahay, 1999 : 281). Comment l'élève peut travailler en étant motivé s'il se fait faible, s'il pense que le but principal de l'école est de

⁵ L'enseignant doit chercher des stratégies de motivation appropriées pour cette catégorie d'élève.

sélectionner et l'intelligence est stable ? En fait, la motivation est influencée par trois paramètres :

- ✓ L'attribution des causes de réussite ou d'échec de la situation ;
- ✓ La conception de l'intelligence.
- ✓ La perception des buts poursuivis par l'école ou l'enseignant.

1.4.1. Attribution des causes de réussite ou d'échec.

La théorie de l'attribution causale affirme que les élèves ont tendance à trouver des causes à leurs réussites ou à leurs échecs. Cette perception des causes de réussite ou d'échec d'une activité qu'on propose de faire à l'élève joue un rôle important dans sa motivation. Les causes sont généralement classées en trois catégories à savoir (Crahay, 1999: 283) :

- **Le lieu de la cause** : la cause est **interne** quand l'élève attribue sa réussite ou son échec à un facteur qui lui est propre (talent, effort, aptitude intellectuelle, fatigue, méthode de travail, etc.). La cause est **externe** dans le cas contraire (qualité ou lourdeur du programme scolaire, compétence des enseignants, difficulté de l'épreuve).
- **La stabilité de la cause** : elle est **stable** quand la cause est permanente aux yeux de l'élève, variable ou **instable** quand elle lui paraîtra pouvoir varier avec la durée (ex. : humeur de l'enseignant, divers aléas, etc.)
- **La contrôlabilité de la cause** : la cause est contrôlable lorsque l'élève considère qu'il est l'acteur principal de ce qui se produit ou qu'il pense qu'il pourra, dans l'avenir, infléchir sur ce type d'événement. La cause sera

incontrôlable dans le cas contraire (il pense n'avoir aucun pouvoir sur ce qu'il advient)

Ces trois paramètres se combinent pour donner huit causes différentes de réussite ou d'échec ainsi que des émotions associées, comme l'indique le tableau suivant :

Tableau N°05: Combinaison des trois paramètres de l'attribution causale de la réussite ou de l'échec de la tâche, et émotions associées en cas de réussite ou d'échec

Interne	Contrôlable	stable	Stratégies d'apprentissage	Gratitude/colère
Interne	Non contrôlable	stable	Aptitudes intellectuelles	Fierté/honte, désespoir
Interne	Contrôlable	Instable	Effort	Fierté, culpabilité
Interne	Non contrôlable	Instable	Maladie	
Externe	Contrôlable	stable	Cours de rattrapage	
Externe	Non contrôlable	stable	Niveau de difficulté du travail, programmes	Désintérêt, colère
Externe	Contrôlable	Instable	Perceptions de l'enseignant	
Externe	Non contrôlable	Instable	Chance, humeur de l'enseignant	Gratitude, surprise, résignation

Source: Crahay, 1999 : 284; Archambault et Chouinard, 1996 : 110

On peut retenir que c'est la perception de cette attribution causale par l'apprenant qui est important et non pas une causalité réelle. Par exemple, un élève pense que, quoi qu'il fasse, son enseignant le considère comme incapable (perception de l'enseignant non contrôlable) ; un autre élève pense l'inverse. Cette perception de causalité est personnelle, même pour des activités identiques, deux élèves pourront les attribuer à des propriétés différentes.

Ces différentes situations génèrent des émotions différentes. Par exemple, un élève qui échoue à l'examen pour la première fois a des espoirs; il croit qu'il n'a pas de capacités requises pour réussir ce genre d'épreuve (cause interne, stable et non contrôlable). Il sera déçu s'il attribue son échec à la difficulté de la tâche

(cause externe, instable si la tâche peut être moins difficile la prochaine fois, non contrôlable).

1.4.2. Conception de l'intelligence.

Certaines théories de la psychologie présentent la mesure de l'intelligence par les tests de Quotient Intellectuel (QI). C'est une tendance à présenter l'intelligence comme innée et stable. Certains élèves ont cette conception qui influence leur manière de travailler et leur motivation (pourquoi travailler si l'on est né intelligent ou pas?). D'autres élèves pensent que l'intelligence a une caractéristique évolutive dans le temps et selon les matières. Des études expérimentales ont confirmé que la conception de l'intelligence influe sur la motivation et le travail scolaire. On peut classer des élèves en deux catégories (Crahay, 1999: 285):

- ✓ **Les élèves d'une conception fixe de l'intelligence:** ils choisissent des activités qui leur assurent un jugement positif de la part de l'enseignant. Ils font tout pour éviter les risques d'évaluation négative, donc les activités plus complexes et pourront en revanche les faire progresser. Ils se comportent en classe comme s'ils étaient face à un jeu « quitte ou double »; en cas de réussite, ils croient à leur intelligence; en cas d'échec, ils l'attribuent à leur non-intelligence, définitive parce que l'intelligence est stable dans le temps pour eux.

- ✓ **Les élèves d'une conception évolutive de l'intelligence:** ils considèrent les échecs non pas comme un signe d'incompétence définitive intrinsèque à eux-mêmes, mais comme le signe d'une stratégie inappropriée.

1.4.3. Perception des buts poursuivis par l'école

Suite aux échanges avec des parents, des enseignants, des camarades, les élèves se construisent une représentation du système scolaire: ses normes, ses buts, la manière de s'y comporter (la discipline). Avec l'évolution de cette représentation, les élèves du primaire considèrent l'école comme un lieu d'apprentissage. Quand on leur pose des questions pour savoir ce qu'ils font à l'école, ils disent : « nous apprenons à lire, écrire, ... ». Cette perception est différente des élèves du secondaire et du supérieur. Pour eux, l'école est un lieu d'évaluation et de sélection. Leur souci est d'éviter l'échec et réussir aux examens.

La conception que l'élève se fait des buts de l'école influence donc les risques qu'il est prêt à prendre, le niveau de réussite qu'il se fixe, les émotions qu'il ressent ainsi que la nature de ses attributions causales (Crahay, 1999: 287).

1.4.4. Intervention motivationnelle de l'enseignant

Les enseignants peuvent intervenir sur la motivation de leurs élèves. Tout d'abord en affirmant le caractère évolutif, non figé, de l'intelligence et la possibilité pour chacun d'essayer de maîtriser les compétences scolaires. " *Tu es capable de faire cela comme les autres* " plutôt que " *Le calcul et toi, cela fait deux* ". L'enseignant peut aussi sembler moins préoccupé par l'évaluation, afin de montrer aux élèves qu'il n'est pas là uniquement pour les évaluer (Crahay, 1999 : 289). L'enseignant peut aussi tenter de montrer aux élèves que les élèves sont en grande partie responsables de leurs succès et échecs (attribution interne)

1.4.5. Évaluation de la motivation scolaire.

C'est à partir d'une tâche qu'il est possible d'évaluer la motivation des élèves. Il existe quatre questions principales pour établir le profil motivationnel d'un apprenant (Viau, 1994: 148) :

- *Quelle valeur l'élève accorde-t-il à une activité et à la matière qui s'y rattache ?*
- *Quelle opinion a-t-il de sa compétence à la réussir ?*
- *Quel degré de contrôle estime-t-il avoir sur le déroulement de cette activité ?*
- *Connaît-il des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation qui l'aideront à l'accomplir ?*

1.4.6. Stratégies pour motiver.

L'enseignant peut également préconiser quelques stratégies qui pourront aider l'élève à comprendre qu'il peut essayer de se motiver lui-même plutôt que d'attendre qu'on le motive (R. Viau, 1994:170):

- Se fixer des objectifs afin d'évaluer le travail accompli et de pouvoir se dire, une fois ces objectifs atteints, qu'on est satisfait.
- Diviser son travail à faire en plusieurs parties, afin de pouvoir se dire :
« Bon, voilà une étape de franchie, passons à une autre. »
- Se récompenser après la réalisation d'une activité longue et difficile, par exemple en écoutant de la musique,

- Entrecouper les activités difficiles par des activités plus faciles (par exemple, recopier au propre les exercices réussis, afin d'en commencer d'autres),
- Prendre le temps d'évaluer le chemin parcouru et les apprentissages réalisés afin de pouvoir se dire, par exemple : « Il ne me reste plus que quelques exercices à faire et je saurai enfin comment faire. »
- S'imaginer en train de faire le métier auquel on aspire dans les moments difficiles.
- Se rappeler ses réussites antérieures et se dire qu'elles prouvent que l'on est capable de réussir.

1.4.7. Modèles de motivation

Il existe plusieurs modèles pour aborder la motivation; quelques-uns nous paraissent pertinents: motivation-compétence, motivation-vecteur et motivation extrinsèque et intrinsèque. Ces modèles nous serviront aussi dans la compréhension de notre sujet de recherche : « étude des facteurs de démotivation et leurs effets sur l'apprentissage »

1.4.7.1. Motivation-compétence.

D'après Viau (1994), le modèle de motivation-compétence dépend de trois facteurs essentiels : la valeur de la tâche, le sentiment de sa compétence à la réaliser et le sentiment de contrôle sur le déroulement

1.4.7.2. Motivation - vecteur

D.G. Myers (1998) élabore le modèle de motivation - vecteur en considérant la motivation comme « un besoin ou un désir à orienter vers un but ». Pour lui, la motivation est l'ensemble des facteurs qui :

- Incitent l'action : l'intensité de la motivation
- Dirigent cette action : l'activité vers laquelle cette envie d'agir est dirigée.

On peut comparer la motivation à un vecteur qui se définit par une longueur (une norme pour les mathématiciens) et une direction.

1.4.7.3. Motivation extrinsèque et intrinsèque

Nous avons abordé ces deux types de motivation dans les théories développées sur l'approche d'autodétermination. Beaucoup de psychologues sont d'accord pour dire que ces types de motivation existent chez tous les individus. Bien que notre cadre de référence choisi ne nous permette pas de chercher à savoir le meilleur d'entre ces deux types de motivation, nous allons les retenir comme formant l'ensemble d'un modèle de motivation en contexte scolaire.

Ryan et Deci (1998) présentent la motivation extrinsèque et intrinsèque de la manière suivante:

- **Extrinsèque** : elle dépend de facteurs externes à savoir des récompenses ou des punitions. Elle est renforcée si la récompense/punition est accrue. Il doit y avoir proportionnalité entre l'effort et la récompense/punition.
- **Intrinsèque** : elle prend sa source dans les désirs de l'apprenant (désirs de réussite, de valorisation sociale, etc.). Elle se renforce par des manifestations symboliques de reconnaissance, d'estime et d'honneur.

Comme nous l'avons constaté avec plusieurs chercheurs de théorie de la motivation, nous pouvons noter que l'apport de motivation a souvent tendance à éteindre la motivation intrinsèque, ou à dévaloriser l'activité puisqu'il faut « payer » les gens pour la faire. Une application maladroite de récompenses peut avoir un effet inverse à ce qui est souhaité. Un élève intéressé peut ainsi se mettre à ne plus travailler « que pour les notes » (Myers, 1998).

1.5. Principales théories sur l'apprentissage

La littérature sur l'apprentissage est très vaste. Il ne s'agit pas dans notre travail de développer toutes les théories, mais il s'agira de présenter les théories qui ont joué un grand rôle dans l'apprentissage en général et dans l'apprentissage scolaire en particulier. Ainsi, nous retenons quatre grandes théories à savoir : le béhaviorisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et les théories interactionnistes. A chacune de ces théories, nous devons souligner l'impact qu'elle peut avoir sur les pratiques de l'enseignement. Nous insistons sur l'articulation entre l'acte d'enseignement et l'acte d'apprentissage.

1.5.1. Approche générale

L'apprentissage est défini comme « *un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation* » (N. SILLAMY, 1999). L'apprentissage est toujours concerné dès qu'un enseignant doit élaborer, construire un plan dans lequel les formés ont nécessairement quelque chose à apprendre.

La littérature sur l'apprentissage nous offre de nombreux théories et modèles d'apprentissage. A l'intérieur de chaque théorie ou modèle se dégage l'importance

accordée au sujet et aux situations lors du « *changement de comportement et la construction du nouveau comportement* ».

Nous allons présenter ces théories en mettant en évidence les différences et en soulignant les similitudes et les points en débat tout en étant attentif aux conduites motivationnelles du sujet dans chaque théorie. Ce qui pourra nous permettre de distinguer les différents théories et modèles de l'apprentissage; c'est bien la place accordée à la motivation, à l'assimilation, à l'acquisition des compétences et à la réussite des apprentissages pour confirmer le changement ou la modification du comportement.

1.5.2. Behaviorisme

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage qui a fortement marqué les domaines de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Ce courant théorique exerce encore une influence dans les pays anglo-saxons. SPENCER (1991) souligne que le terme de « behaviorisme » est créé à partir du mot anglais « behaviour » qui signifie « comportement » marqué par une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance qui permet de s'assurer l'atteinte des objectifs visés.

Le behaviorisme (ou comportementalisme) définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. SPENCER, (1991) affirme que le concept « behavioriste » fut utilisé pour la première fois par Watson en 1913 dans un article portant sur la nécessité d'observer des comportements pour pouvoir les étudier. Cependant, Skinner n'est pas d'accord avec les théories de Watson et Pavlov qui prétendent que toute réponse dépend d'un stimulus, même si ce dernier n'est pas identifiable.

Selon Skinner « cela force les faits ». Avec deux classes de réponses de Skinner (les répondantes produites, suscitées par les stimuli connus et les opérantes, les événements spontanés, les liaisons innées,... »). Deux points priment : le taux de réponses et la manière dont l'organisme réagit au renforcement de l'environnement.

Skinner développa alors le concept de « conditionnement opérant » (initié au départ par Thorndike, 1913), qu'il distingue du conditionnement pavlovien ou classique (Pavlov, 1901). Skinner est le plus convainquant des représentants que la méthodologie behaviorale ait eu. Il est le plus empiriste des théoriciens behavioristes. Sa thèse est que « *le comportement peut être structuré par l'utilisation appropriée des conditionnements appropriés* ».

Skinner rejette toute explication mentale ou cognitive. Il accorde l'importance à deux éléments : le stimulus et la réponse mais en décrivant le lien qui les unit. Il s'intéresse de façon particulière au « réflexe » qui est une « corrélation observée entre le stimulus et la réponse ». Skinner veut faire du behaviorisme une méthode empiriste raffinée. Ses définitions décrivent les phénomènes sur le plan expérimental.

L'opérationalisme est fondamental pour lui, car les comportements d'un organisme se modifient en fonction de ses actions et des résultats obtenus : « nous devons ce que nous faisons ». Pour Skinner, toute hypothèse ou proposition doit être vérifiée par l'observation afin de lui donner un sens. L'opérationalisme pose les « comment » et non les « pourquoi » des choses. Il préfère les termes qui décrivent les opérations.

Skinner définit l'apprentissage comme une modification du comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement, développant une théorie de modèle empiriste il en a tiré une pratique pédagogique. Il affirme que l'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées « renforcements positifs » (ex. : des bonnes notes chez les élèves) et de punitions appelées « renforcements négatifs » (ex. : des mauvaises notes chez l'élève).

C'est dans ce sens que l'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la chance d'obtenir les renforcements positifs. Cette procédure est appelée « conditionnement opérant ».

Skinner(1971) a critiqué sérieusement l'enseignement traditionnel fondé essentiellement sur des renforcements négatifs et a proposé de remplacer ceux-ci par des renforcements positifs. Les travaux de Skinner sont adaptés aux situations d'apprentissage et le modèle qui en résulte est celui de l'enseignement programmé. Ce modèle se base sur les principes suivants :

- la matière à enseigner est découpée en une série d'éléments courts pour permettre un renforcement le plus rapide possible,
- le contenu part du niveau le plus simple et le niveau de difficulté augmente de manière graduelle afin de favoriser un apprentissage sans erreur,
- le contenu est présenté sous forme d'une séquence linéaire mais chacun peut la faire à son propre rythme ce qui va dans le sens d'une individualisation de l'enseignement,
- les renforcements positifs (à travers des encouragements, etc.) sont favorisés et doivent être donnés le plus rapidement possible. Des études

expérimentales ont démontré que plus le délai entre la réponse fournie et le renforcement est bref, meilleure est la performance finale.

Dans le domaine de l'enseignement, soulignons aussi que la *pédagogie de maîtrise* et *l'évaluation formative* sont également en partie basées sur le béhaviorisme. L'objectif de ces systèmes d'enseignement consiste à mettre en place un programme d'apprentissage qui s'assure l'atteinte des objectifs d'apprentissage par tous les élèves. Toutes les formes d'enseignement basées sur le béhaviorisme partent de l'idée que l'apprentissage se fait par le biais d'un enseignement qui peut être dispensé par un enseignant ou une machine (O'SHEA and SELF, 1983).

Nous devons souligner enfin que l'apport du béhaviorisme est de proposer une théorie complète de l'apprentissage. Il définit l'apprentissage en ces termes : « *apprendre c'est devenir capable de donner la réponse adéquate, c'est encore construire un comportement adapté à un environnement* ». Cette théorie propose aussi une méthode d'enseignement - apprentissage : opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, conditionner, apprendre par essais-erreurs, provoquer des renforcements positifs en cas de formes réponses, et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs.

Les éléments essentiels d'un enseignement de type béhavioriste sont les suivants :

- les structures mentales sont constituées par la boîte noire à laquelle on n'a pas accès. Pour être plus réaliste et efficace, l'enseignement béhavioriste s'intéresse aux entrées et aux sorties qu'aux processus eux-mêmes.
- l'enseignant s'attache à définir les connaissances à acquérir en termes de comportements observables, qui sont mis en œuvre en fin d'apprentissage.

- le comportement attendu au niveau de l'élève est formulé comme suit : l'élève devra être capable de..... + verbe d'action (identifier, distinguer, nommer, reconnaître, classer,...). Il faut éviter les verbes mentalistes (comprendre, savoir, réfléchir, ...)
- des observations permettent à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à les rectifier.

L'enseignement de type béhavioriste a des aspects positifs que nous voulons énumérer sans faire de commentaire :

- le dogmatisme verbal est limité chez l'enseignant.
- L'enseignant est centré sur l'élève et sur la tâche intellectuelle pour permettre l'élève à réussir ses apprentissages scolaires.
- Echange entre enseignants sur leurs gestes professionnels.
- Efficacité dans les apprentissages techniques et professionnels.
- Contribution au renouvellement des pratiques en matière d'évaluation. Une question correspond à l'objectif fixé au départ.

Quelques remarques critiques sont adressées à l'enseignement de type béhavioriste à savoir :

- Opérationnaliser les objectifs à atteindre fait que l'enseignement se trouve rapidement face à un grand nombre d'objectifs à viser au même moment. Ce qui limite ce genre de pratique chez les enseignants.

- Réduire un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples, peut avoir comme effet que même si l'élève est satisfait à toutes les étapes intermédiaires d'apprentissage, il peut ne pas maîtriser l'apprentissage complexe visé initialement.
- Vouloir les difficultés inhérentes à un apprentissage peut finir par les contourner et amener les élèves à réaliser les tâches au cours desquelles ils n'apprennent plus suffisamment.

1.5.3. Constructivisme piagétien

Le représentant le plus célèbre du constructivisme est Piaget (psychologue et pédagogue). Il a développé les théories dites constructivistes à partir de 1925. Ses travaux portent essentiellement sur la construction des connaissances au cours du développement biologique de l'homme. Ses théories transposent les modèles du développement biologique à la construction de la connaissance. Pour lui, apprendre c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cette construction suppose que chaque sujet acquiert des outils conceptuels (mentaux) qui lui permettent de comprendre le monde dans lequel il est et de s'en approprier. C'est parce que l'homme est actif qu'il acquiert des connaissances.

Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent; nécessairement, l'acquisition des connaissances suppose l'activité des apprenants (manipulation d'idées et de conceptions). Cette activité bouscule et contrarie les manières de faire et de comprendre de l'apprenant. L'individu devient protagoniste actif du processus de connaissance. Les constructions mentales sont les produits de son activité. Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend; il organise son monde au fur et à mesure qu'il

apprend en s'adaptant. Piaget insiste sur la nature adaptative de l'intelligence et la fonction organisatrice et structurante. Cela implique deux processus d'interaction de l'individu et son milieu: l'assimilation et l'accommodation.

Piaget centre ses recherches sur une modélisation que l'on nomme la psychologie cognitive (c'est, selon l'auteur, la psychogenèse de la connaissance). Pour Piaget, il ne suffit pas de voir, de percevoir (théorie empiriste), mais il faut agir et expérimenter. Apprentissage c'est avoir les outils conceptuels (modèles théoriques) et expérimenter (situations).

Le modèle constructiviste considère « l'apprendre » comme le résultat d'une construction des savoirs. Les étapes de la construction du savoir sont définies par des paramètres biologiques qui définissent un développement naturel de l'enfant. Les recherches menées par Piaget (1947) sur le développement des jeunes enfants ont valu cette conception de l'apprendre.

Ce courant de pensée présente de multiples variantes, Gagne (1965, 1976, 1985) et Bruner (1986) mettent l'accent sur les associations à établir entre les informations externes et la structure de pensée. Pour eux, toute perception est une catégorisation. Ausubel (1968) parle de « ponts cognitifs ». L'école piagétienne de Genève propose les concepts « d'assimilation » et « d'accommodation ».

Ces premiers modèles ont pu montrer qu'« apprendre » résulte d'abord de l'activité d'un sujet. Le modèle de constructivisme se base surtout sur l'apprentissage des sciences tel qu'il se pratique dans les clubs scientifiques en situation extrascolaire ou en classe à l'école primaire.

Le modèle constructiviste a donné naissance à une pédagogie qui part des besoins spontanés à des intérêts « naturels » de l'enfant. Sous l'appellation de constructivisme, cette pédagogie vise l'expression personnelle, la créativité et le développement de l'autonomie, en octroyant une place importante aux tâtonnements et à l'expérimentation individuelle ou en groupe. La construction du savoir s'opère par une grande place à l'action et à l'expression de ses représentations. Les méthodes dites actives sont fondées sous ce modèle éducatif.

Comme toutes les théories, celle du constructivisme a aussi les limites. On peut citer quelques-unes:

- L'idée d'une simple accumulation du savoir: la pédagogie constructiviste reste très limitée pour comprendre les difficultés et les erreurs et à plus forte raison, pour apporter les moyens d'y remédier.
- La pédagogie inspirée du modèle constructiviste ne permet pas de répondre aux questions suivantes :
 - Pourquoi dans certains cas n'apprend-on pas ou retient-on approximativement malgré les explications ?
 - Pourquoi certains savoirs nouveaux se désagrègent-ils après quelques semaines ou quelques années pour être remplacés par les savoirs élémentaires?
- Les constructivistes ne rendent pas compte du traitement des situations spécifiques pour les apprenants.

1.5.4. Socioconstructivisme

Outre la théorie behavioriste et constructiviste, nous pouvons aussi évoquer la théorie socioconstructiviste basée sur le modèle social de l'apprentissage (Bandura, 1986). Cette théorie a été développée essentiellement par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social.

L'approche socioconstructivisme appelée aussi sociocognitive par rapport au constructivisme, introduit une dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration (Vygotsky, 1985). On peut constater l'idée de base de cette théorie dans les titres de plusieurs ouvrages aujourd'hui. Dans le sens d'interagir et connaître, d'apprentissage de groupe et de partage d'idée dans l'apprentissage.

Dans cette théorie développée principalement par Vygotsky (1985), l'apprentissage est considéré comme le résultat des activités sociocognitives liées aux échanges didactiques entre enseignant-élèves et élèves - élèves. Le concept d'une construction sociale de l'intelligence est la continuité d'une auto-socioconstruction des connaissances par ceux qui apprennent.

Les conditions de mise en activité des apprenants sont indispensables dans le cadre des socioconstructivistes, parce que l'acquisition des nouvelles connaissances et la restriction des connaissances existantes ne sont pas les seuls objectifs de l'apprentissage. L'apprentissage considère aussi le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils d'apprentissage. Nous devons souligner que l'apprentissage n'est plus, seulement ce que l'enseignant transmet et les formes de mise en activité des élèves, mais l'apprentissage est

aussi la mise en interactivité entre élèves, entre enseignant et élèves. C'est à partir de cela que le savoir se construit.

Comme nous l'avons vu au début, cette théorie socioconstructiviste a été développée essentiellement par les psychologues sociaux et les psychologues du développement social. Quelques grands représentants de cette théorie sont : Vygotsky, Bruner et Ausubel.

1.5.4.1. Théorie socioculturelle de Vygotsky

Dans ses recherches, Vygotsky (1985) met en avant le rôle de la culture dans l'apprentissage. Son hypothèse centrale est «le fonctionnement fondamentalement social de l'être humain». Dans son approche historico-culturelle, il affirme que l'homme étant un acteur culturel et social, il se développe grâce au processus social et historique. Pour Vygotsky(1985), « *la vraie direction du développement ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel* ». C'est l'apprentissage qui conditionne le développement. Vygotsky affirme que « les recherches montrent incontestablement (...) que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » et parle alors de « zone proche de développement » (ZPD) pour décrire les fonctions en maturation chez l'enfant (Goupil et Lusignan, 1994).

Vygotsky (1985: 45) définit la zone proche de développement comme la distance entre deux niveaux : celui du développement actuel, mesuré par la capacité qu'a un enfant de résoudre seul des problèmes, et le niveau de développement mesuré par la capacité qu'a l'enfant de résoudre des problèmes lorsqu'il est aidé par quelqu'un. Apprendre revient alors à former une zone proche de développement.

Vygotsky a étudié le développement cognitif des enfants. Selon Gredler (1992), Piaget et Vygotsky ont quatre points en commun :

- ✓ L'établissement d'un cadre théorique pour l'étude des processus psychologiques ;
- ✓ L'identification de différentes structures psychologiques durant le développement ;
- ✓ L'analyse des processus psychologiques requis pour atteindre des niveaux plus élevés de développement ;
- ✓ L'affirmation que le développement psychologique ne procède pas par des petits changements isolés.

Vygotsky (1985) affirme que « le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser. » Dans cette perspective, le devoir de l'école est de proposer à cet enfant des tâches à un niveau supérieur de ce qu'il sait faire. L'enfant peut imiter de nombreuses actions qui dépassent de loin les limites de ses capacités. Grâce à l'imitation, dans une activité collective, sous la direction d'adultes, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. La théorie de Vygotsky met l'accent sur la *coopération sociale* parce qu'elle permet à l'enfant de développer plusieurs fonctions intellectuelles: l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, l'habileté à comparer et différencier.

Au niveau de l'enseignement, Vygotsky n'est pas favorable à l'enseignement magistral. L'aspect fondamental de l'apprentissage chez lui consiste à la formation d'une zone proche de développement. L'apprentissage donne naissance, réveille et

anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui, une fois intériorisés, deviendront une conquête propre de l'enfant. Vygotsky (1985) postule qu'il existe un lien entre la croissance et l'apprentissage. Il soutient que l'enfant a un certain contrôle sur son développement en fonction de son apprentissage. Il exprime son opposition à ceux qui, comme Piaget, pensent que la croissance précède l'apprentissage. Il s'oppose aussi à ceux qui prétendent que l'apprentissage se confond avec la croissance et que les deux se déroulent ensemble.

En résumé, l'apprentissage ne coïncide pas avec le développement, mais active le développement mental de l'enfant, en réveillant les processus évolutifs qui ne pourraient être actualisés sans lui, grâce à la médiation socioculturelle. La zone proche de développement a une caractéristique spéciale: elle est sociale et culturelle. Par exemple, le sujet qui apprend à utiliser l'ordinateur, l'utilisera comme le professeur d'informatique lui a montré et comme les autres apprenants l'utilisent. Le comportement est déterminé par le contexte de l'apprentissage. En apprenant, le sujet imite aussi les autres. Ce qui constitue un processus d'apprentissage social et culturel. La zone proche de développement est bien une théorie sociale et culturelle dont l'impact peut être très important en apprentissage scolaire.

1.5.4.2. Perspective de Bruner

Bruner affirme que « *le processus éducatif nécessite une structure de connaissances en un tout cohérent, pour en faciliter l'encodage* ». Bruner accorde

beaucoup d'importances au stade du développement intellectuel chez l'enfant : « *il faut respecter les étapes* ». Il parle aussi du rôle de la motivation intrinsèque et de sa valeur.

Bruner a été inspiré par Piaget et il a élaboré trois modes de représentation des connaissances (le mode actif, le mode symbolique et le mode iconique). Pour Bruner, pour qu'il y ait un réel apprentissage, l'élève doit participer à celui-ci. Pour lui, il existe deux modes d'enseignement : le mode fondé sur l'**exposition** (l'élève est auditeur) et le mode fondé sur l'**hypothétique** (coopération entre l'élève et l'enseignant).

Selon la théorie de Bruner, l'acte d'apprendre comporte trois processus (G. Goupil et G. Lusignan, 1994) : l'acquisition de la nouvelle information; la transformation de cette information et l'évaluation.

Bruner (1987) préconise quatre techniques pédagogiques : l'emploi des contrastes; la formulation d'hypothèses; la participation (jeu); l'éveil de la conscience de l'élève quant aux stratégies d'apprentissage.

Au total, les principes de la théorie de Bruner sont l'apprentissage par la découverte, l'exploration ainsi que l'action chez l'élève.

L'œuvre de Bruner a deux grandes idées importantes: la culture donne forme à l'esprit et l'activité mentale ne se produit jamais isolément.

Pour Bruner (1987), apprendre est un « processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres ». C'est dans ce sens qu'il a contribué à développer le modèle social de l'apprentissage. Bruner affirme que le modèle transmissif n'est plus à mesure de répondre convenablement aux exigences de maîtrise de savoir-

faire, de cheminement vers l'autonomie, d'acquisition du jugement, de capacité à s'auto-évaluer. Bruner voit plus le rôle de l'enseignant à travers la mise en œuvre d'un processus d'étayage. Les fonctions de ce processus attestent que ce qui est bénéfique tient autant aux aspects socio - affectifs qu'aux aspects cognitifs ou intellectuels.

Dans ce domaine socio-affectif nous pouvons citer : la mobilisation, le maintien de l'intérêt et de la *motivation de l'élève* dans le champ de la tâche ainsi que le but à atteindre. En apprentissage, l'enseignant doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide, tout en évitant que l'élève soit très dépendant de lui.

Le premier aspect correspond à l'effort d'enrôlement pour intéresser l'élève à la tâche, *solliciter sa motivation*, le mettre davantage devant les exigences de la tâche.

Le deuxième aspect se veut doublement dynamisant: il s'agit ici de maintenir l'orientation, garder l'élève dans le champ de résolution du problème sans oublier le but à atteindre, encourager l'élève, faire preuve d'entrain et de sympathie pour *maintenir sa motivation*.

Les bases d'assistance sur le plan cognitif concernent la prise en charge par l'enseignant (dans son rôle de tuteur) de certains aspects de la tâche, la signalisation des caractéristiques spécifiques et la suggestion de modèles de résolution.

Le premier aspect correspond à la nécessité d'alléger la tâche de certaines de ses difficultés en la simplifiant un peu afin qu'elle soit momentanément davantage à la portée de l'élève.

Le second aspect correspond à la signalisation des caractéristiques spécifiques de la tâche pouvant conduire sur la voie de la résolution. C'est une manière d'apprécier l'écart qui sépare ce que l'élève vient de faire de ce qui aurait dû être fait.

Le troisième aspect consiste à montrer ce qui peut être fait sans pour autant donner la solution, à partir de ce que l'élève a déjà réalisé, soit parce que c'est une manière de lui faire voir qu'il est sur la bonne voie, ou au contraire pour le prévenir par rapport à une procédure de réalisation inadéquate.

Le processus d'étayage produit souvent deux sortes d'effets : effets immédiats et effets d'apprentissage.

Dans les effets immédiats, celui qui est aidé, parvient à faire des choses qu'il ne réussirait pas à faire correctement tout seul ;

Dans les effets d'apprentissage à plus long terme, ceux-ci sont le fruit du travail verbal d'explicitation et de compréhension des exigences de la tâche à réaliser et des procédures de résolution.

1.5.4.3. Ausubel et l'apprentissage significatif

Ausubel (cité par Goupil et Lusignan, 1999) a élaboré le premier modèle systématique de l'apprentissage cognitif appliqué à l'enseignement. Ce qui est important pour ce chercheur à l'intérieur de ce modèle, ce sont les **relations entre**

la structure cognitive, les intentions de l'élève, le matériel à acquérir et les modes de transmission de la connaissance. Comme nous l'avons vu avec le constructivisme, Ausubel (1968) parle de « ponts cognitifs ».

Ausubel s'intéresse beaucoup à la réussite scolaire et affirme que les connaissances antérieures déterminent la réussite de l'apprentissage. Cela constitue le plus grand facteur déterminant du succès dans un apprentissage.

La théorie d'Ausubel contient trois éléments fondamentaux :

- La clarté ;
- La quantité ;
- L'organisation.

Le concept central de sa théorie est la structure cognitive, l'organisation hiérarchique. Pour Ausubel, il existe deux modes d'apprentissage: la réception et la découverte. Ce qui est très important dans l'apprentissage, c'est la manière dont l'élève assimile les connaissances. Il peut y avoir des apprentissages significatifs (sens, liens avec ce que l'élève sait déjà) et des apprentissages mécaniques (sans liens, du «par cœur»)

Ausubel propose qu'on accorde une attention particulière aux ordonnateurs supérieurs. Ces ordonnateurs sont les structures de connaissances à l'apprentissage qui permet d'organiser et d'interpréter les nouvelles notions.

1.5.5. Théories interactionnistes

Les théories interactionnistes accordent la prédominance à l'interaction entre facteurs internes et externes. L'interaction peut s'opérer par exemple entre deux théories; la théorie cognitive qui prône les activités mentales et la théorie béhavioriste qui se base sur la relation entre les comportements et ses

conséquences. Intéressons-nous à ces deux chercheurs psychologues ; Gagné et Bandura.

1.5.5.1. Interactionnisme de Gagné

En apprentissage, Gagné(1976) affirme qu'il faut partir des principes du conditionnement, dont celui du renforcement. Il définit l'apprentissage comme un processus qui résulte d'une interaction entre l'individu et son environnement. Pour qu'il y ait apprentissage, le changement dans la performance est très important à observer. Selon la théorie de Gagné, « l'apprentissage est influencé par des événements internes (motivation) et externes (rétroaction donnée par une personne externe, l'enseignant) ». Autrement, l'apprentissage nécessite les deux types de motivation : extrinsèque et intrinsèque.

Pour procéder à un apprentissage efficace, Gagné utilise des hiérarchies qui consistent à décrire les habiletés et leurs relations dans la réalisation d'une tâche plus globale. Pour obtenir un apprentissage signifiant, il faut un ensemble des préalables ; c'est ainsi qu'apprendre résulte d'une séquence d'événements où interviennent les récepteurs et le registre sensoriel, la mémoire à court terme et à moyen terme et les générateurs de réponses. Pour Gagné l'acte d'apprendre est constitué de huit phases: la motivation, l'appréhension, l'acquisition, la rétention, le rappel, la généralisation, la performance et la rétroaction (feed-back)

Il affirme que les événements externes favorisent l'apprentissage tels que : l'activation de la motivation de l'élève, formulation des objectifs d'apprentissages, activation de l'attention, stimulation du rappel des connaissances antérieures,

guidage de l'apprenant. Certains enseignants appliquent cette théorie de Gagné dans l'acte d'apprentissage scolaire.

1.5.5.2. Interactionnisme de Bandura

Bien que la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976) ne soit pas admise en milieu scolaire, elle peut servir dans toute recherche concernant l'apprentissage. Elle a été utilisée comme cadre de référence par exemple par Viau (1994 :27-29) dans ses recherches sur « la motivation en contexte scolaire. » Sa théorie cognitive sociale fait partie des théories interactionnistes de l'apprentissage car elle reconnaît l'importance du conditionnement classique et opérant et du traitement de l'information. Dans sa théorie, il met l'accent sur :

- les processus vicariants symboliques et autorégulations dans le fonctionnement psychologique
- le renforcement et l'observation de comportements
- L'aspect cognitif.

Pour expliquer le processus d'apprentissage, Bandura utilise un modèle de triangle. L'acquisition du nouveau comportement se fait en interaction entre l'environnement et les caractéristiques de l'individu. Pour lui, les individus ne réagissent pas tous de la même manière face à un comportement. Dans sa théorie, il insiste sur l'importance de l'observation. Le processus d'essai/erreur n'est pas toujours important pour l'acquisition de nouvelles connaissances. Pendant l'apprentissage par observation, les modèles de pensée et d'action sont importants. Le renforcement est essentiel dans sa théorie, plus il y a renforcement, la probabilité d'adoption d'un nouveau comportement augmente. La

motivation est très capitale dans tout apprentissage. Bandura soutient que les médiats jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage car l'imitation est proposée (soit à la TV, radio, livres, etc.)

Bandura, dans sa recherche affirme qu'on peut apprendre par autorégulation et la perception d'efficacité personnelle. Pour lui, l'apprentissage est constitué de quatre phases importantes: phase d'attention, phase de rétention, phase de reproduction et phase de motivation.

Au niveau de l'apprentissage, Bandura (1986) évoque l'influence sociale dans la dynamique des apprentissages. Il propose un modèle de « **théorie sociale de l'apprentissage** » qui s'oppose aux théories behavioristes par le fait que le renforcement peut être anticipé par les représentations mentales dans l'apprentissage. C'est ce que Bandura appelle le renforcement symbolique qui dépend du niveau de développement mental.

La première caractéristique de ce modèle est basée sur **l'influence mutuelle**. Bandura affirme que le sujet influence son environnement qui, en retour, l'influencera. Ce modèle social essaie d'expliquer le comportement humain en termes d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux. Le sujet et ses environnements sont tous des déterminants réciproques l'un de l'autre.

La deuxième caractéristique consiste à **l'apprentissage indirect**. Pour apprendre, le sujet peut tout simplement observer les autres. C'est l'aptitude du sujet de réaliser un apprentissage social indirect. Quand un élève constate qu'un autre se fait toujours punir quand il arrive en retard en classe, décide de ne pas tenter

d'arriver en retard ! Donc Bandura affirme, tout sujet dispose une capacité d'apprentissage par observation des résultats des actions des autres.

La troisième caractéristique consiste à **la représentation symbolique**. Bandura précise que « l'être humain possède une certaine flexibilité qui dépend de ce qu'il est, de ce qu'il fait, de ce qu'il veut faire et de ce qu'il pense qu'il pourrait faire ». Dans ce sens les pensées et les actions sont organisées par des représentations que le sujet se donne de tout ce qui se fait dans son univers.

La quatrième caractéristique consiste à **la perception** qu'a un sujet sur son aptitude de réussir et du rendement de ses interventions. Bandura insiste sur l'importance du rôle joué par les perceptions d'un sujet sur la performance de ses actions. L'apprentissage et les actions du sujet dépendent du jugement qu'il porte sur ses aptitudes. Bandura affirme que la perception qu'a un sujet sur sa capacité de réaliser une tâche donnée influencera certainement les résultats de ses futurs comportements.

La cinquième caractéristique consiste en **l'autorégulation** du sujet. A. Bandura montre que le sujet possède la capacité de s'autoréguler. L'homme ne dépend pas de son environnement et de ses instincts. Il est capable d'agir en fonction de ses besoins et modifier ses actions en fonction des résultats obtenus. L'homme a l'aptitude de réfléchir sur ce qui se passe; il est capable de s'observer, s'analyser et même analyser comment il pense et modifier ses perceptions, ses actions. Bref, l'homme sujet détient un certain contrôle sur sa propre destinée. Mais l'apprentissage scolaire est un atout pour arriver à l'autorégulation.

La sixième caractéristique consiste à l'utilisation **des modèles**. Bandura mentionne que le sujet apprend par mimétisme ou par imitation: il imite les autres. Parfois, il choisit une personne comme modèle à imiter surtout dans ses comportements. La différence entre l'apprentissage indirect et l'apprentissage par modèle est dans la nuance suivante : en apprentissage indirect, le sujet apprend en observant les résultats des comportements d'un autre; en apprentissage par modèle, il apprend à partir des résultats de ses comportements. Pourquoi l'apprenant n'imiterait-il pas son enseignant dans la pratique de la motivation ?

1.6. Motivation et apprentissage scolaire

Nous allons préciser le rôle de la motivation dans le processus d'apprentissage. Donner un sens à l'apprentissage doit être l'objectif principal de la motivation en milieu scolaire. Cela implique les profils d'apprentissage et de motivation. Pour que la motivation soit renforcée en classe, l'enseignant doit créer un climat de dialogue. Ne faut-il pas que l'enseignant lui-même soit motivé pour pouvoir motiver ?

1.6.1. Nécessaire motivation

La motivation est un concept intégré au cadre de référence de l'apprentissage. Elle se situe à deux niveaux : la *motivation extrinsèque* qui est provoquée par une force extérieure de l'apprenant et la *motivation intrinsèque* qui dépend de l'individu lui-même. Les deux sont obligatoires pour s'engager dans un processus d'apprentissage comme dans toute autre activité d'ailleurs.

Il faudrait souligner que la motivation extrinsèque met beaucoup l'accent sur le rôle des renforcements en provenance de l'environnement de l'apprenant. Ses renforcements (récompenses, sanctions) sont positifs ou négatifs. Les behavioristes

ont travaillé sur ce type de motivation en apprentissage, cependant ils leur sont reprochés d'avoir omis le mental (le cognitif) pourtant nécessaire dans l'acte pédagogique. Le renforcement reste capital et nécessaire dans l'apprentissage scolaire. Rares sont les renforcements qui n'apportent pas la modification au comportement chez l'individu. Les enseignants disent souvent: « donnez-nous des élèves motivés et nous les ferons réussir », comme si les élèves devaient être motivés avant d'arriver à l'école. La motivation est une condition importante et nécessaire à l'apprentissage. Bien qu'elle ne soit pas suffisante pour réussir les apprentissages, elle caractérise les dimensions affectives et cognitives dans l'acte d'apprentissage. Cependant, la connaissance de l'importance de motivation en classe ne suffit pas pour l'enseignant, il doit choisir un modèle de motivation dans le but de l'exploiter chez les élèves en situation d'apprentissage. C'est dans ce sens que le rôle de l'enseignant -tuteur marque son importance.

1.6.2. Motivation scolaire et tutorat

Si la motivation est le moteur du processus « d'apprentissage », elle ne peut être renforcée et maintenue que dans certaines conditions de tutorat. L'évolution de la motivation scolaire nécessite la présence d'un tuteur expérimenté qui conduit progressivement l'apprenant vers une motivation intrinsèque voire la recherche de sens des apprentissages. Pour passer de la motivation extrinsèque à la motivation intrinsèque dans la plus part des cas, la médiation du maître est nécessaire. La prise de distance par rapport au produit des récompenses et des sanctions habituelles (bonnes notes ou mauvaises notes) dans l'enseignement ne peut être faite qu'en collaboration avec le tuteur (le maître). La question de tutorat devrait être donc au centre de la motivation. Pour un apprentissage de dynamique

motivationnelle, il importe de prendre en compte le tutorat ou médiation basé sur la théorie de Vygotsky et Bruner.

Amener l'apprenant à l'auto-déterminisme d'apprendre exige la diminution des contraintes (la surveillance, limite de temps, ..) qui est le rôle de l'enseignant. Parfois « la répétition de l'apprentissage est une forme de contrainte » selon Lieury et Fenouillet (1997). Plus l'apprenant doit apprendre et moins il se sent autodéterminé et plus sa motivation intrinsèque diminue. Doit-il aider donc à l'apprenant de tels points que la compétence perçue et l'auto-déterminisme soient réunis pour aboutir à une motivation intrinsèque forte. Nous observons parfois des élèves ayant une grande motivation et qui obtiennent des faibles résultats (il existe peu de répétitions de l'apprentissage) ou des élèves avec faible motivation qui obtiennent des bons résultats (il existe beaucoup de répétition de l'apprentissage). Dans ce contexte, l'observation et l'expérience du tuteur (ou enseignant) sont de grande importance dans un processus d'apprentissage.

Alors, quel est le profil idéal du tuteur pour renforcer la motivation scolaire ?

Vygotsky et Bruner n'ont pas défini spécifiquement le profil de tuteur ou médiateur. Nous trouvons les caractéristiques de ce profil chez Cardinet (2000). En effet, selon l'auteur, le tuteur est celui-ci qui planifie et programme les objectifs et travaux éducatifs de chaque session avec assiduité; cherche l'information nécessaire pour connaître les difficultés d'apprentissage des élèves, les causes et les effets; il essaie d'identifier les fonctions cognitives déficientes de ses élèves pour en faire l'objet de son travail éducatif. Le tuteur est celui qui est capable de s'assurer que les élèves ont compris clairement et avec précision l'information

donnée, avant de commencer d'autres travaux; il suscite la participation de chaque élève, tant personnelle qu'en groupe, favorisant la coopération et l'interactivité.

Le tuteur sonde les connaissances antérieures des élèves et le vocabulaire de base connu, au commencement d'un nouveau thème, il provoque aussi chez les élèves la nécessité de la recherche, l'auto-découverte des stratégies et des solutions aux problèmes qui se présentent pendant la leçon.

Dans l'apprentissage, il gradue et adapte les contenus selon les capacités des élèves; sélectionne et combine les stratégies d'apprentissage au fur et à mesure qu'elles sont connues et assimilées; aide les élèves à découvrir les objectifs, l'intentionnalité et la transcendance des interactions et activités pour arriver à une plus grande motivation et implication dans leurs travaux (Cardinet, 2000).

Le tuteur prête attention à chaque élève pour qu'il augmente le contrôle de son impulsivité et qu'il arrive à une plus grande auto-connaissance; il prévoit et anticipe les difficultés d'apprentissage que les élèves vont rencontrer dans la leçon en sélectionnant les critères de médiation et son mode d'interaction selon les nécessités des élèves. Le tuteur donne le temps nécessaire pour la recherche et l'investigation des réponses aux questions posées pour une plus grande autonomie dans le travail; il fait attention à l'analyse des questions posées et à l'élaboration des hypothèses pour arriver à la connaissance des objectifs, de l'amplitude et de la flexibilité mentales des élèves; il cherche des changements de modalité et des nouveautés dans la présentation des contenus et des activités; il analyse avec les élèves leurs processus de recherche, de planification et de réussite des objectifs pour qu'ils acquièrent une connaissance de leurs changements et apprennent à planifier et à programmer. Dans ce sens il aide les élèves à découvrir de nouvelles

relations et les aspects positifs et optimistes des thèmes proposés; enlève graduellement la complexité des activités pour arriver à donner plein pouvoir aux capacités des élèves; (Cardinet, 2000).

Le tuteur présente des modèles de comportement et adapte les difficultés dans l'apprentissage pour assurer le succès d'apprentissages significatifs, spécialement chez les élèves les moins doués; il alterne la méthode inductive-déductive pour créer intentionnellement "un conflit cognitif" et met en jeu diverses opérations mentales; fait en sorte que les élèves verbalisent les connaissances pour vérifier qu'ils ont compris ou assimilé;

Le tuteur habitue les élèves à faire la synthèse de ce qui a été traité, lorsqu'un thème ou une leçon se termine; il propose des activités qui exigent un effort majeur d'abstraction et d'intériorisation pour vérifier la capacité de compréhension et d'assimilation des élèves; il aide aussi les élèves à ce qu'ils découvrent les valeurs, élaborent des principes et des conclusions généralisés à propos de ce qui a été étudié. Le tuteur fait attention à la médiation du sentiment d'appartenance et à l'estime des élèves pour la culture du monde environnant dans lequel ils vivent; il oriente les élèves pour qu'ils trouvent l'utilité et l'application des apprentissages dans d'autres matières scolaires et dans leur vie; propose avec fréquence aux élèves qu'ils s'auto-évaluent et s'auto-analysent dans le processus d'apprentissage; (Cardinet, 2000).

Le tuteur aide les élèves à chercher et à comprendre les causes des réussites et des erreurs, et les pousse à avoir une connaissance équilibrée d'eux-mêmes; suscite chez les élèves l'auto-exigence, la précision, l'exactitude et le travail bien fait, selon leurs capacités à faire des efforts; suscite la créativité et la diversité dans

leurs travaux pour donner l'opportunité à chacun de manifester ses potentialités. Le tuteur révisé et change aussi le système de travail, selon les résultats de l'évaluation et les objectifs atteints dans les programmations antérieures (Cardinet, 2000).

Dans le but d'améliorer le travail de l'enseignant comme médiateur qui vise à la réussite des apprentissages, des chercheurs en psychologie de l'apprentissage, ont élaboré aussi les profils de l'apprentissage, de motivation et de compréhension.

1.6.3. Profils d'apprentissage

Bien que chacun ait sa propre façon d'apprendre, de comprendre et d'enregistrer l'information, tout apprentissage scolaire doit aboutir à la réussite scolaire. En général, les chercheurs ont identifié les profils d'apprentissage (Michel 2005:37-47)

Pour comprendre ces profils, il est important de savoir que les apprenants qui ont un mode d'apprentissage correspondant le mieux au système éducatif et de formation sont plus disposés à faire une bonne scolarité et réussir leurs études. Cependant, tout le monde n'a pas cette prédisposition, et il est presque impossible au système scolaire de s'adapter à chacun. Alors comment faire ? Dans ce cas, il est très indispensable de découvrir comment on apprend, c'est-à-dire comprendre le cheminement mental nécessaire pour intégrer un savoir. Le grand problème est que ce processus est le plus souvent inconscient pour chacun. Il faut connaître et maîtriser ce processus à partir des profils d'apprentissage. Les profils d'apprentissage, c'est un outil développé par Jean-François Michel (2005) et construit sur la base de recherches américaines en psychologie comportementale. Ces profils représentent la carte sur la façon dont chacun apprend. C'est une carte composée de trois niveaux (Michel 2005: 37-47):

Le premier niveau correspond aux profils d'identité : ils concernent l'attitude d'un élève en situation d'apprentissage. On distingue sept profils d'identités différents : l'intellectuel, le rebelle, l'aimable, le dynamique, Le perfectionniste, l'émotionnel, l'enthousiaste (Michel, 2005).

L'élève considéré comme « l'intellectuel » aime apprendre. Habituellement, il pratique la solitude. Il est Introverti et il peut paraître distant vis-à-vis des autres. Il est souvent un bon élève (Michel, 2005).

L'élève de type « le rebelle », de peur d'être blessé, évite de montrer tout signe de faiblesse. Il n'hésite pas à rentrer en confrontation. Il est capable de s'emporter dans de grandes colères. Il peut être un élève assez difficile (Michel, 2005).

L'élève de tendance « l'aimable » travaille beaucoup pour faire plaisir à ses parents et à ses enseignants. Il est généralement sociable et gentil. C'est un élève agréable. Cependant il a besoin beaucoup d'attention pour s'épanouir (Michel, 2005).

L'élève considéré comme « le dynamique » aime agir. Il a les potentialités (don) de vouloir réussir ce qu'il décide d'entreprendre. Il n'est pas automatiquement un bon élève. Il compte beaucoup sur son sens de la débrouillardise. (Michel, 2005).

L'élève de type « le perfectionniste » a horreur d'avoir le sentiment de mal faire. Il a une grande faculté à voir ce qui pourrait aller de travers. Soucieux et inquiet, il prend le temps de faire les choses correctement. C'est un élève qui aime faire un travail irréprochable (devoir, dissertation, etc.). Dès qu'il s'aperçoit que ce qu'il entreprend n'est pas parfait (selon lui), il se décourage. Les symptômes typiques de ce comportement sont les expressions du type « je suis nul !!! », « je ne sais rien

faire ... ». La spirale de l'auto dévalorisation peut se mettre en marche et conduire à un blocage. L'enseignant, ou les parents doivent être très vigilants dans leurs critiques face à un élève de type perfectionniste. Les remarques négatives du genre « tu es mauvais, ton travail est nul... » ont un grand pouvoir destructeur chez le perfectionniste. Valoriser ce qui peut être perçu comme « non-parfait », et changer le vocabulaire : ce qui est « nul » doit être transformé en « points qui sont à améliorer » (Michel, 2005).

L'élève de type « l'émotionnel » agit en fonction de ses émotions qu'il a du mal à contrôler. Une raison par laquelle il peut réagir de façon théâtrale. Il a un esprit très créatif et aime se différencier de ses camarades. Ne vise pas forcément la perfection, ce qui est important pour lui c'est la créativité, le beau. Il peut être très doué dans les matières artistiques. Par contre, c'est quelqu'un qui peut facilement broyer du noir, sans savoir pourquoi. N'essayez pas de le rassurer ou de le consoler en demandant ce qui ne va pas. Bien souvent il ne le sait pas lui-même. Il a des difficultés à maîtriser ses émotions, ce qui peut le conduire à des réactions théâtrales lorsqu'il est contrarié (Michel, 2005).

L'élève de type « l'enthousiaste » a une forte joie de vivre. Il a une grande faculté à voir le bon côté des choses. Cependant l'ordre et la discipline ont tendance à le frustrer (Michel, 2005).

Le deuxième niveau correspond aux profils de motivation : ils concernent les éléments extérieurs qui conditionnent l'intérêt d'un élève. On distingue quatre profils de motivation différents : vais-je apprendre ? Où ça se situe ? Avec qui ? Quelle utilité ? (Michel, 2005).

L'élève sensible au profil « vais-je apprendre ? » aime apprendre pour savoir. Il est curieux d'esprit. Sa motivation est d'apprendre quelque chose.

L'élève de tendance au profil « où ça se situe ? » a besoin de situer les choses dans un plan, dans une vision globale, dans un lieu. Dans ce cas sa motivation dépend aussi de l'environnement.

L'élève sensible au profil « avec qui ? » a une motivation d'apprentissage centrée sur l'enseignant et les camarades de classe avec qui il peut faire des travaux pratiques.

L'élève sensible au profil « quelle utilité ? », sa motivation dépend du degré d'utilité perçu de l'enseignement. Les élèves qui ont cette motivation aiment davantage le concret. Tant que ce profil d'élève ne trouvera pas ce à quoi une matière peut servir, il ne se sentira pas du tout motivé. Un des rôles possibles d'un enseignant est de montrer l'intérêt de la matière à ce type de profil. Par exemple, lorsque un élève dit « je n'aime pas cette matière, ça me servira à rien ! », on peut être sûr qu'on a à faire à une personne ayant ce type de profil. A noter qu'une personne peut combiner deux profils de motivation avec toutefois une dominante.

Le troisième niveau correspond aux profils de compréhension : ils permettent de savoir par quel sens les informations sont enregistrées. On distingue trois profils de compréhension différents : visuel, auditif, kinesthésique. (Michel, 2005).

Les élèves visuels ont besoin de voir les choses, d'avoir des graphiques, des couleurs. Ils auront de difficultés à comprendre un cours où l'enseignant, le formateur ne fait que parler. Cependant certaines matières (la philosophie, les

langues, ...) ne peuvent pas être enseignées par des graphiques ou des couleurs. L'expression orale prend plus de place dans ces matières.

Les élèves auditifs : contrairement aux visuels, la compréhension s'effectue principalement par l'écoute, ils ont besoin d'apprendre en écoutant. Ils enregistrent l'information, principalement par le mode auditif (Michel, 2005).

Les élèves kinesthésiques ont besoin d'un ressenti, d'apprendre en faisant, de comprendre le pourquoi des choses. On trouve beaucoup de personnes de ce profil dans les métiers manuels. Cette population est plus exposée au processus d'échec scolaire (Michel, 2005).

Selon l'auteur cependant, ce n'est pas parce qu'une personne a un profil kinesthésique qu'elle est destinée à faire un métier manuel. Dans les profils de compréhension il s'agit d'une dominante, un canal sensoriel privilégié. Tout le monde a les sens de vue, ouïe, et du ressenti. Mais tout dépend de canal privilégié pour enregistrer l'information chez l'individu. Chacun a donc un canal sensoriel dominant combiné aux deux autres restants qui jouent un rôle moindre.

1.7. Synthèse, Critiques.

1.7.1. Synthèse de la revue de littérature

Dans cette revue de littérature, nous avons abordé les grandes théories de la motivation, de démotivation et de l'apprentissage.

Cinq théories sur la motivation (et démotivation) ont attiré notre attention. Il s'agit de : théories des besoins qui identifient des besoins que l'homme cherche à satisfaire; théories cognitives qui se situent dans une représentation des liens entre

l'effort et résultat; théories des buts qui précisent le rôle motivationnel des objectifs, théories de l'équité qui établie une équilibre équitable entre le travail fourni et la récompense reçue; théorie du renforcement qui applique aux situations de travail un schéma skinnérien fondé sur la contingence récompense - réponse.

Pour résumer les principales théories de la motivation, nous avons procédé par l'approche disciplinaire. Il s'agit de: approche biologique, approche de l'apprentissage, approche humaniste et approche psycho-dynamique.

L'approche biologique consiste à prouver que les comportements suivent un modèle complexe, inné, biologiquement préétabli et essentiel à la survie(McDougall). C'est-à-dire que l'organisme vise à maintenir ses besoins à un point d'équilibre nul et préétabli(Cannon). Une carence physiologique provoque une mobilisation d'énergies psychologiques dirigées vers un acte visant la satisfaction de la carence(Hull). Pour obtenir une motivation, il y a l'activation dans l'organisme. En ce sens le niveau optimal de stimulation qui entraîne la meilleure performance se trouve au sommet d'une courbe parabolique inversée (Hebb et Duffy)

Quant à l'approche d'apprentissage, l'apprentissage est déterminé par des variables intermédiaires, le comportement n'étant lui-même que l'expression d'un potentiel excitatif résultant dont la valeur est déterminée par la formule : $COMPORTEMENT = HABITUDE * MOTIVATION$ (Hull). A l'intérieur de cette approche d'apprentissage, les comportements sont émis pour obtenir une récompense ou éviter une punition (Skinner).

Dans l'approche humaniste, la volonté de satisfaire des besoins (force interne) hiérarchisés est à l'origine de la motivation. L'individu hiérarchise ses besoins selon

l'ordre de priorité croissante (Maslow). Cette approche aborde aussi la motivation d'accomplissement comme concept de besoin d'accomplissement. Ce concept traduit le désir de faire les choses rapidement et bien, de dépasser les obstacles, de réussir des activités difficiles, et atteindre des hauts niveaux d'efficacité(Murray).

L'approche psycho-dynamique précise que des pulsions en provenance de l'inconscient et répondant aux principes de plaisir poussent à l'action.

Au-delà de ces théories sur la motivation en général, il existe des théories sur la motivation scolaire : motivation d'accomplissement, approche comportementale, approche d'autodétermination, approche sociocognitive et théorie du but en perspective de motivation et de réussite scolaire et théorie de l'estime de soi.

Comme nous l'avons vu dans l'approche humaniste, la motivation d'accomplissement vise la performance. Elle est appelée aussi « motivation de performance ou motivation pour la réussite ou pour prestige »(Nuttin, Atkinson, Raynor, Clelland, Clark et Lowel, Maehr). En ce sens la motivation est intrinsèque.

Pour l'approche comportementale, la motivation est extrinsèque à l'élève. Les comportements qui sont renforcés par l'environnement sont plus susceptibles de réapparaître que ceux qui ne le sont pas où que ceux qui ont été punis. L'élève cherche la récompense pour éviter la punition.

Quant à l'approche auto-détermination, la motivation intrinsèque est mise en avant. Une personne a besoin de se considérer comme la cause principale de ses actions. Deux besoins essentiels dans cette théorie: l'apprenant doit se sentir

compétent et d'entretenir des relations avec d'autres. La satisfaction de ces besoins influence directement la motivation (Deci, Vallerand).

Selon l'approche sociocognitive, les opérations cognitives de l'élève déterminent son comportement. Sa priorité est d'organiser et de conserver un système de croyances cohérent et fonctionnel. Les interactions avec l'environnement, particulièrement social, agissent sur le système de valeur. Si un élève ne réussit pas son but en échouant en sciences par exemple, il pourra diminuer l'intérêt qu'il a pour cette activité pour conserver son estime de soi (Viau). Cette approche explique convenablement les sources de la motivation et de la démotivation. L'approche sociocognitive montre que tous les humains ont les capacités suivantes: se représenter et d'interpréter l'environnement; se référer au passé et d'anticiper le futur, observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même; s'autoréguler (Bandura).

Pour la théorie du but, il s'agit de la compréhension de la réussite scolaire. La qualité de l'apprentissage de l'élève, sa volonté à poursuivre son apprentissage, dépendent de l'interaction entre la nature des buts scolaires et sociaux, propriétés de ces buts, structures de renforcement de la classe. Dans cette théorie, nous avons deux sortes de motivation: motivation entant que pulsion qui pousse les individus à l'action (état interne) et motivation entant que but qui prône que toute action acquiert un sens, une direction et une intention par les buts visés. La qualité et l'intensité du comportement changent si ces buts changent (Bouchard).

Dans la théorie des buts scolaires, les buts de réussite exercent une influence sur le succès scolaire. En ce sens, cette théorie met en exergue deux catégories qui

influencent la motivation, il s'agit des buts d'apprentissage et buts de performance.

A l'intérieur de la théorie des buts, il est question des buts pro-sociaux, qui vise à ce que l'apprenant puisse se faire des amis, soit responsable des autres, soit aimé et respecté par ses pairs. Cette théorie vise aussi la coopération, le partage et la conciliation qui sont associés au succès scolaire.

Au regard de ces buts scolaires qui visent le succès scolaire, la théorie d'estime de soi intervient et précise que le succès scolaire dépend des buts de réussite que l'élève se donne. C'est le reflet d'une lutte afin d'établir et de maintenir l'estime de soi et le sentiment d'appartenance dans la société qui valorise la compétence et la réussite. L'élève cherche à devenir le meilleur possible sans tenir compte des autres. Il accorde la valeur aux habiletés en tant que statut.

Quant aux dynamiques de développement, il existe un lien entre la façon d'éduquer et les caractéristiques de modes de résolution de conflits (selon un mode d'approche/évitement). Les parents orientés vers le succès encouragent l'indépendance et l'exploration dans un contexte d'aide et d'orientation. Ils récompensent les réalisations et ignorent les résultats décevants. Cela développe les habiletés de l'élève pour assumer la responsabilité reliée à ses choix et à l'essai des nouvelles idées. Mais à l'intérieur de la classe, il doit suivre la structure de la motivation établie.

La théorie sur les structures de motivation en classe nous présente dans un cadre analogique deux systèmes de motivation (Bouchard) :

- Jeux d'habileté : un système qui encourage des buts de performance. Il rehausse le statut d'habileté de l'élève s'il s'avère meilleur que les autres. L'élève évite l'échec et l'incompétence personnelle.
- Jeux d'équité : consiste à reconnaître l'effort de chaque élève, son évolution personnelle, son application à la tâche, ses progrès réalisés et la correction faite de ses propres erreurs d'apprentissage par lui-même.

Nous avons abordé aussi les théories d'explication de la motivation scolaire. Il s'agit de modèle des attentes et de valeur, d'attribution causale, causes de la motivation, perception des buts poursuivis par l'école, intervention motivationnelle de l'enseignant, évaluation de la motivation et les stratégies pour motiver.

Pour le modèle des attentes et de valeur, la motivation dépend des attentes que l'élève a de réussir une tâche et de la valeur qu'il lui accorde. Sur le plan d'estime de soi, il est motivant pour un élève de chercher à faire une activité qui lui présente un défi (challenge) et qui a un certain niveau de difficulté. Une tâche très facile ne donne pas à l'élève le moyen de prouver sa compétence; sa motivation sera faible(Atkinson)

Pour la théorie de l'attribution causale (B. Weiner), le comportement de l'élève dépend de ce qu'il fait des éléments qu'il perçoit pour expliquer ses succès et ses échecs. Il attribue ses succès à sa grande intelligence ou à la bonté de son enseignant ou aux efforts qu'il a déployés à étudier.

Suite cette attribution causale située dans le contexte scolaire, la motivation de l'élève est influencée par trois paramètres: l'attribution des causes de réussite ou

d'échec de la situation, la conception de l'intelligence et la perception poursuivis par l'école et l'enseignant. Quel serait alors le rôle de l'enseignant ?

L'enseignant peut intervenir sur la motivation de ses élèves en affirmant le caractère évolutif de l'intelligence et la possibilité de chacun d'essayer de maîtriser les compétences scolaires; montrer aux élèves qu'il n'est pas là uniquement pour évaluer mais pour les aider en apprentissage et montrer aux élèves qu'ils sont en grande partie responsables de leur succès et échecs. Mais il faudrait avoir des stratégies pour motiver.

Viau(1994)donne des grandes lignes des stratégies que l'enseignant peut utiliser pour motiver l'élève ou lui apprendre à se motiver: Se fixer des objectifs afin d'évaluer le travail accompli; Diviser son travail à faire en plusieurs parties; Se récompenser après la réalisation d'une activité; Entrecouper les activités difficiles par des activités plus faciles; Prendre le temps d'évaluer le chemin parcouru et les apprentissages réalisés; Dans les moments difficiles *s'imaginer en train de faire le métier auquel on aspire*, Se rappeler ses réussites antérieures et se dire qu'elles prouvent que l'on est capable de réussir.

Dans cette revue de littérature, nous concluons les théories sur la motivation par trois modèles de motivation à savoir (D.G. Myers) : Motivation - compétence, Motivation - vecteur, Motivation extrinsèque et intrinsèque.

Après ces théories sur la motivation, nous avons abordé quatre grandes théories de l'apprentissage : le béhaviorisme, le constructivisme, le socioconstructivisme et les théories interactionnistes.

En résumé, le béhaviorisme est une première grande théorie d'apprentissage. Pour le béhaviorisme, l'apprentissage est une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Cette théorie accorde l'importance à deux éléments : le stimulus et la réponse en donnant le lien qui les unit (B.F. Skinner). L'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation des récompenses appelées « renforcements positifs » et punitions appelées « renforcements négatifs ». L'enseignement programmé, pédagogie de maîtrise, évaluation formative sont des courants pédagogiques d'origine béhavioriste.

Quant au constructivisme, apprendre c'est construire des connaissances au cours de son développement. Cela suppose que l'individu acquiert des outils conceptuels qui lui permettent de comprendre le monde dans lequel il est et de s'en approprier par assimilation et accommodation (Piaget). Apprendre résulte d'abord de l'activité du sujet. Le modèle de constructivisme est basé sur l'apprentissage des sciences en situation extrascolaire et à l'école primaire. Ce modèle qui part des besoins spontanés à des intérêts naturels de l'enfant a donné naissance au socioconstructivisme.

Le socioconstructivisme est un modèle social d'apprentissage (A. Bandura). Il insiste sur la dimension des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de construction et de co-élaboration (L.S. Vygotsky). L'apprentissage est conçu comme la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser et la maîtrise d'outils d'apprentissage. Dans la littérature disponible de cette théorie, nous avons développés les théories de trois grands représentants: L.S. Vygotsky et son hypothèse centrale sur le fonctionnement fondamental social de l'être humain,

Jérôme Seymour Bruner et le processus d'étayage, Ausubel et l'apprentissage significatif.

Pour les théories interactionnistes, elles accordent la prédominance à l'interaction entre deux facteurs internes et externes. L'interaction s'opère entre deux théories : cognitive (les activités mentales) et béhaviorisme (la relation entre comportement et conséquences). Ex₁ : R. Gagné : « l'apprentissage est influencé par des événements internes (motivation) et externes (rétroaction donnée par une personne externe, l'enseignant. Ex₂ : La théorie cognitive sociale (A. Bandura) est une théorie interactionniste car elle reconnaît l'importance du conditionnement classique et opérant (béhaviorisme) et du traitement de l'information (cognitivism).

En dernier lieu, nous avons fait le lien entre la motivation et l'apprentissage scolaire. Nous avons insisté sur le rôle de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Les théories (Vygotsky et Bruner) affirment que la motivation n'est peut être renforcée et maintenue que s'elle est dans certaines conditions du tutorat. Elles insistent sur l'auto-déterminisme d'apprendre en diminuant des contraintes et sur le profil du tuteur (nous avons listé 32 attitudes pédagogiques). La connaissance des profils d'apprentissage aide à renforcer et à maintenir la motivation de l'apprenant. Ces profils représentent la carte composée de trois niveaux sur la façon dont chacun apprend(Michel). **Profils d'identité** : l'attitude d'un élève en situation d'apprentissage. Sept profils : l'intellectuel, le rebelle, l'aimable, le dynamique, le perfectionniste, l'émotionniste, l'enthousiaste. **Profils de motivation** : éléments extérieurs qui conditionnent l'intérêt d'un élève. Quatre profils : vais-je apprendre ? Où ça se situe ? Avec qui ? Quelle utilité? **Profil de**

compréhension : savoir par quel sens les informations sont enregistrées. Trois profils : visuel, auditif, kinesthésique.

1.7.2. Analyse et Critiques

En général, toutes les théories élaborées en faveur de la motivation sont toutes pertinentes car elles indiquent d'où la motivation de l'homme peut venir, son origine, son processus et son fonctionnement. Chaque approche a des particularités et des convictions. Certaines approches se complètent et d'autres se contredisent.

L'approche biologique tend à démontrer que tout comportement peut suivre le modèle inné biologiquement établi pour la survie. Ce n'est que l'organisme qui peut maintenir ces besoins (Dougall, Cannon). Dans les années 1974-75, une approche sociobiologique affirme que les comportements sociaux sont déterminés biologiquement et se transmettent génétiquement (Solomon et Corbit, Wilson). En admettant l'influence biologique sur le comportement de l'individu, cette approche comporte des faiblesses. Les auteurs de cette approche n'analysent pas les facteurs qui influencent le comportement de l'individu. L'intelligence, l'influence sociale ou du milieu, des relations interpersonnelles, l'école, par exemple, sont des facteurs qui influencent les comportements. Ils ne sont pas tous transmis génétiquement, si cela était le cas, tous les individus de la même famille auraient les mêmes comportements sociaux et même niveau d'intelligence. On peut difficilement se baser sur l'approche biologique pour étudier la motivation en milieu scolaire dans lequel l'intelligence est évolutive et les comportements sont modifiables par l'apprentissage.

L'approche d'apprentissage sur la motivation montre que les comportements sont émis pour obtenir une récompense ou éviter une punition (Skinner). Elle affirme

aussi qu'une carence physiologique peut mobiliser des énergies psychologiques pour satisfaire cette carence et que l'activation peut aboutir à la meilleure performance (Hull). Cependant, Hull (physiologiste) accepte l'influence du milieu sur le comportement en affirmant que l'apprentissage est déterminé par les variables intermédiaires. Ce qui le place aussi dans l'approche d'apprentissage penché vers les behavioristes en écrivant « Principes du comportement : Principles of Behaviour (1943) » et « un système du comportement : A Behaviour System (1952) ». De même que l'approche du behaviorisme, cette approche tend à montrer que la motivation est extrinsèque à l'individu. La faiblesse de cette approche est le manque d'engagement cognitif (motivation intrinsèque) de la personne, la motivation est influencée par l'extérieur de l'individu. La vie intérieure de l'individu qui peut être source de motivation n'est pas mise en considération. En acceptant que le behaviorisme est la première grande théorie qui a marqué l'enseignement et a beaucoup d'aspects positifs, on peut difficilement se baser uniquement sur cette approche pour étudier la motivation en milieu scolaire, il faudrait l'appuyer par d'autres approches considérant la motivation intrinsèque, la structure mentale et aux processus d'apprentissage.

L'approche humaniste peut avoir les éléments complétant la précédente. Pour être motivé, il faut qu'il y ait un besoin à satisfaire. La volonté de satisfaire ce besoin vient des forces internes. Les auteurs (Maslow et autres) ont plus hiérarchisé la motivation : l'individu hiérarchise ses besoins selon un ordre de priorité croissante. D'autres auteurs (Murray, Nuttin, Atkinson et autres) se sont basés sur la motivation d'accomplissement : il s'agit de faire les choses rapidement et bien, de dépasser les obstacles, de réussir des activités difficiles, et atteindre des hauts niveaux d'efficacité. Ni l'une ni l'autre, il faut faire course contre à la montre

pour satisfaire les besoins et atteindre la performance. Pour ces auteurs, la compétition et la performance sont mises en évidence. En analysant, c'est la motivation intrinsèque qui est la plus favorisée par ces auteurs, car toutes les forces sont internes. Bien que cette approche peut nous servir, on ne peut pas l'utiliser intégralement dans le système scolaire à moins que l'école vise la formation des élites. Surtout que la motivation d'accomplissement vise que l'approbation sociale. Cependant elle intègre une des structures de motivation de la classe qui a été définie dans un cadre analogique (jeux d'habiletés) qui motive le meilleur élève et démotive le moins bon. Et pourtant l'école doit considérer l'effort de chacun, son évolution et ses progrès (jeux d'équité). C'est dans ce contexte qu'on peut aider l'élève à s'autodéterminer à partir d'un processus de motivation.

La motivation s'inscrit dans la théorie d'autodétermination. C'est une très bonne théorie car elle précise que l'individu a besoin de se considérer comme cause principale de ses actions. L'avantage de cette théorie, elle n'oppose pas la motivation extrinsèque à l'intrinsèque, elle situe les deux sur un continuum d'appropriation et montre qu'un élève peut être autorégulé sans pour autant être motivé intrinsèquement. L'élève qui n'est pas motivé intrinsèquement, il ne l'est pas nécessairement extrinsèquement. Cette théorie prouve que la réussite n'implique pas nécessairement la motivation. Bien que cette théorie est plus idéale dans le milieu scolaire, les auteurs nous semblent très idéalistes, ils oublient que beaucoup d'élèves ne vont pas à l'école pour leurs plaisir et satisfaction, mais c'est parce qu'ils ont l'âge d'aller à l'école ou ils y sont orientés. Toutes les activités d'enseignement-apprentissage sont obligatoires. L'élève ne choisit pas son milieu scolaire, il lui est imposé. L'élève subi des contraintes sociales durant

son processus d'apprentissage scolaire. Il faudrait peut-être associer cette approche à l'approche sociocognitive.

Dans le domaine de motivation scolaire, l'approche sociocognitive affirme que les opérations cognitives de l'élève déterminent son comportement. Les auteurs de cette approche affirment que tous les humains ont les capacités de: se représenter et interpréter l'environnement; se référer au passé et anticiper le futur, observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même; s'autoréguler. Cette approche est complétée par le modèle social d'apprentissage qui prône les interactions, des échanges, le travail de verbalisation, la construction et la co-élaboration. Nous avons choisi cette approche comme cadre de référence à notre recherche car elle étudie la nature de la motivation en expliquant la dynamique motivationnelle en contexte scolaire, elle **étudie la motivation dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage**. Elle ne cherche pas à savoir si la **motivation intrinsèque est plus meilleure que la motivation extrinsèque**. L'essentiel est de savoir si la motivation de l'élève s'inscrit dans **l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement**.

La théorie du but en perspective de motivation et de réussite scolaire tend à prouver que la qualité de l'apprentissage dépend de l'interaction entre la nature des buts scolaires et sociaux, propriétés de ces buts sur le plan de motivation et les structures de renforcements de la classe. Cette théorie fait une distinction entre la motivation entant que pulsion et motivation entant que but. Bien que cette théorie nous semble importante pour la motivation et réussite scolaire, elle ne montre pas

les raisons qui font qu'un individu choisit un but plutôt qu'un autre. Elle n'explique pas réellement l'interaction qui peut exister entre les buts scolaires et sociaux.

Quant aux théories d'explication de la motivation scolaire(modèle des attentes et de valeur, d'attribution causale), le modèle des attentes et de valeur tend à prouver que la motivation dépend des attentes qu'a l'élève pour réussir une activité et de la valeur qu'il lui accorde. Tandis que la théorie de l'attribution causale tend à démontrer que le comportement d'une personne influencé par ses perceptions des causes de ce qui lui arrive. Les causes sont : lieu de la cause (interne ou externe), sa stabilité (stable ou modifiable) et le degré de contrôle (contrôle ou incontrôlable). Bien que les élèves situent les causes dans ces catégories des causes et qu'elles sont réellement les déterminants de la motivation, l'auteur de cette théorie(Weiner) n'envisage pas ce qu'il faut faire quand l'élève arrive à attribuer son échec à une cause interne, stable et incontrôlable. Et pourtant si cela arrive, la situation de l'élève ne pourra jamais s'améliorer et son estime de soi s'affaiblira. Il faudrait associer ce modèle aux théories d'apprentissage pour envisager des stratégies à prendre.

Certaines théories d'apprentissage ont été associées aux approches de motivation dans cette analyse, il nous reste les théories du constructivisme et interactionnistes. Les auteurs du constructivisme cherchent à démontrer que l'activité d'apprentissage constitue un moment de construire des connaissances au cours du développement humain (J. Piaget). Ce modèle qui part des besoins spontanés à des intérêts naturels de l'enfant donne plus d'importance à l'accumulation du savoir sans se préoccupe des difficultés et des erreurs pendant l'apprentissage. Cela veut dire qu'il ne prévoit pas les moyens d'y remédier.

Les théories interactionnistes tendent à accorder la prédominance à l'interaction entre deux facteurs internes et externes. L'interaction s'opère entre deux théories par exemple : cognitive et béhaviorisme. C'est une théorie qui nous semble plus complète car elle démontre que l'apprentissage est influencé par des événements internes et externes. La théorie sociocognitive est une théorie interactionniste aussi car elle reconnaît l'importance du conditionnement classique et opérant (béhaviorisme) et du traitement de l'information (cognitivisme).

Les dernières théories utilisées dans ce travail concernent la théorie sur le tutorat et les profils d'apprentissage. La théorie sur le tutorat (Vygotsky et Bruner) cherche à prouver que la motivation n'est peut être renforcée et maintenue que s'elle est dans certaines conditions du tutorat. C'est une théorie intéressante mais il ne faudrait pas que l'omniprésence du tuteur soit un obstacle pour l'autonomie de l'élève en apprentissage.

La théorie sur les profils d'apprentissage (Michel) a été élaborée pour aider les enseignants à comprendre le cheminement mental de chacun apprenant et à maintenir sa motivation. La difficulté est que ce processus est souvent inconscient pour l'élève et que l'enseignant (en considérant le nombre d'élèves en classe) ne peut pas avoir le temps d'analyser le système d'apprendre, de comprendre et d'enregistrer l'information de chaque élève. Il n'est pas aussi si facile au système scolaire de s'adapter à chacun apprenant selon son profil d'apprentissage. Ces difficultés liés à la connaissance de chacun élève peut être un des facteurs de la démotivation en apprentissage.

2. Cadre théorique de référence

La littérature sur la motivation, la démotivation et l'apprentissage nous a montré des différentes écoles qui sont autant de philosophies du sujet. Elle nous a aussi révélé que l'apprentissage nécessite un minimum de motivation, « pas d'apprentissage sans motivation ». Les enseignants éprouvent des difficultés d'enseigner les élèves démotivés. Nous apprenons avec une certaine motivation certes, mais nous apprenons aussi à apprendre en donnant le sens à nos apprentissages.

Un constat s'impose au regard de cette littérature. Si les auteurs ont pris le soin de bien décrire ce qu'est la motivation dans le processus d'apprentissage de même quel était le rôle de l'enseignant dans ce processus. Ils insistent très peu sur les pratiques pédagogiques des enseignants, aux choix des candidats à ce métier (leur motivation), au système éducatif et sa stabilité comme facteurs influant de motivation à la réussite des apprentissages scolaires.

La visée de la motivation est d'assurer le déclenchement, la régulation et le maintien du comportement jusqu'à la réalisation des ententes initiales. Sur ces bases, la motivation entraîne systématiquement l'apprenant à comprendre et à réussir ses apprentissages scolaires qui déterminent d'ailleurs son avenir professionnel.

Mais la grande question est de savoir si réellement cette visée de la motivation conduit réellement à la réussite des apprentissages scolaires. Le modèle sociocognitif de Viau choisie pour notre thèse étudie la motivation au niveau des activités d'enseignement -apprentissage. Ce modèle nous a permis d'établir les indicateurs de la motivation. Etant étude sur les facteurs de la démotivation des

futurs enseignants influencés par l'environnement et la référence sur leur futur, ils observent les enseignants et tirent des conclusions pour eux-mêmes. Ceci corrobore ce modèle qui considère que l'homme est capable de se représenter et d'interpréter l'environnement, se référer au passé et d'anticiper le futur, observer les autres et d'en tire des conclusions pour soi-même, s'autoréguler.

Nous nous référons essentiellement au modèle d'une approche sociocognitiviste. C'est un modèle de motivation en contexte scolaire utilisé en partie dans une communauté d'apprentissage⁶, il est présenté dans une approche sociocognitive de VIAU (1994 :27). Dans le cadre de référence, Viau s'est inspiré des travaux sur le postulat d'approche sociocognitive (voir la théorie de cette approche au chapitre 4) et de définition de la motivation de Bandura (1986). Cette approche propose de fonder l'étude de phénomènes humains comme motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue. Ce modèle est composé de neuf aspects suivants :

Le premier aspect correspond à l'environnement, aux comportements et caractéristiques individuelles : il s'agit de proposer une étude fondée sur des phénomènes humains. Par exemple, la motivation sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue.

Le deuxième aspect correspond au déterminisme réciproque : à l'intérieur de ce modèle, l'interaction est soumise au déterminisme réciproque et propose l'influence des composantes les unes aux autres. Le concept de déterminisme

⁶ Le document complet est publié par Ménard Louise sur le web site en 1997 : <http://www.protic.net/profs/menard/reflexion/unmodle.htm> consulté le 12 janvier 2008

réciroque propose l'idée d'une composante pouvant être la cause d'un phénomène et devenir par la suite un effet de celui-ci. (Zimmerman, 1990)

Le troisième aspect correspond aux choix de l'approche sociocognitive: le choix de cette approche se situe à trois niveaux à savoir :

1. Son but étant d'étudier la nature de la motivation, elle n'utilisera pas les approches béhavioriste, psychanalytique, gestaltiste et humaniste. En accord avec Weiner (1984) et Dweck (1988), l'approche sociocognitive suppose que ces dernières n'expliquent pas de façon satisfaisante la dynamique motivationnelle en milieu scolaire
2. Ne pas s'engager dans le débat qui consiste à déterminer si la motivation intrinsèque est plus importante que la motivation extrinsèque dans l'apprentissage (Lepper et Hodell, 1988). Le concept de déterminisme réciroque lui a en effet permis d'éviter ce débat, car il inscrit la motivation de l'élève dans l'interaction constante et réciroque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement.
3. Étudier la motivation dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que d'étudier la motivation à apprendre en général (Pintrich et Schrauben, 1992). Elle suppose qu'une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire, en tout temps et en tout lieu, mais qu'elle est plutôt motivée par une matière et par les activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent.

Le quatrième aspect insiste sur la dynamique : avec ce modèle, Rolland Viau (1994: 32) fonde la dynamique dans une définition de motivation en milieu scolaire

qu'il considère comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Le cinquième aspect détermine les dénominateurs communs des activités d'enseignement et d'apprentissage dans ce modèle : ils impliquent un engagement cognitif de la part de l'élève et leur contenu est une matière scolaire (Viau, p.33). Le contenu est essentiel car la motivation d'un élève est influencée autant par une activité en soi que par les éléments d'apprentissage qu'une matière véhicule. Le contexte est aussi un ensemble diversifié de stimuli qui influencent les perceptions qu'un élève a de lui-même. Le contexte peut être formé de stimuli ou d'événements (conflits entre élèves, tensions à la maison, etc.), qui ont de rapport avec les activités sociales et d'apprentissage.

Le sixième aspect précise les déterminants de ce modèle : ils sont l'ensemble des composantes de la motivation influencées directement par le contexte dans lequel l'élève se trouve. En neurosciences, les perceptions sont premièrement captées par l'amygdale zone affective qui pousse à l'action (Goleman, 1997). Ces perceptions aussi sont composées d'un certain nombre des déterminants.

Le septième aspect consiste à indiquer les déterminants de la perception à l'intérieur de ce modèle : Le concept de perception de soi, les perceptions de soi et les processus mentaux, le processus d'auto-évaluation donne naissance à deux types de connaissances : les perceptions générales et les perceptions spécifiques.

► **Perceptions générales** : Les perceptions générales sont l'ensemble de perceptions de ses compétences, de ses valeurs, de ses préférences, de ses buts, de ses aspirations. Le concept de soi a une fonction dynamique ; celle de régir les comportements d'une personne. L'estime de soi : cette perception de soi concerne les jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même. Des chercheurs utilisent des instruments destinés à mesurer l'estime de soi pour mesurer le concept de soi.

► **Perceptions spécifiques** : Les perceptions spécifiques des perceptions qu'un élève a de lui-même quant aux différentes matières scolaires et aux activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent (Schunk, 1991). Il existe deux types de perceptions spécifiques : la perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir une activité et sa perception de la contrôlabilité de cette activité.

Types de perception : dans ce modèle on affirme que les recherches sociocognitives en pédagogie portent à croire que la motivation en contexte scolaire est surtout influencée par 3 types de perception : (Mc Combs (1998) ; Schunk (1991); Pintrich et De Groot (1990) : la perception de la valeur d'une activité : Pourquoi ferais-je cette activité ? la perception de sa compétence à l'accomplir : Est-ce que je suis capable de l'accomplir ? la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences : Ai-je un certain contrôle sur son déroulement et sur ses conséquences ?

Le huitième aspect donne l'éclaircissement sur perception de la valeur d'une activité : L'importance des buts dans la perception de la valeur d'une activité : représentation cognitive qu'un élève a de ce qu'il veut accomplir. Les buts dans ce modèle sont perçus de la manière suivante :

Les buts sociaux concernent la relation qu'un élève établit avec les autres élèves et avec l'enseignant. Les chercheurs qui étudient la motivation ignorent souvent les buts sociaux. Pourtant, il s'agit pour certains élèves des seuls buts qui les incitent à venir à l'école. Mais ils ne suffisent pas à motiver l'élève à choisir de s'engager cognitivement.

Les buts scolaires ont trait à l'apprentissage et à ses conséquences. Les recherches américaines ont surtout porté sur l'orientation que peuvent prendre les buts d'un élève ; elles ont amené les chercheurs à distinguer les buts d'apprentissage des buts de performance (Dweck 1986, Sweck 1989)

Les buts d'apprentissage sont ceux que l'on poursuit lorsqu'on accomplit une activité pour acquérir des connaissances. Un élève qui valorise une activité parce qu'elle lui permet de connaître davantage une matière ou d'acquérir certaines habiletés poursuit des buts d'apprentissage. Pour certains auteurs, les buts d'apprentissage sont identifiés à la motivation intrinsèque (Lepper et Hodell, 1989)

Les buts de performance sont ceux poursuivis lorsqu'on veut réussir une activité pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent. Pour Nicholls (1984) et plusieurs auteurs, ce type de but ego correspond à la motivation extrinsèque (Lens, 1991)

Le neuvième aspect établi les indicateurs d'évaluation de la motivation : dans ce modèle d'approche sociocognitive, il s'agit de l'ensemble des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation. Ce modèle utilise trois indicateurs principaux à savoir : le choix d'entreprendre une activité ; la persévérance dans l'activité et l'engagement cognitif à accomplir une activité.

L'auteur établit une relation dynamique entre les éléments de ce modèle de la manière suivante : liens entre les déterminants et les indicateurs, liens entre les trois types de perceptions, liens entre les indicateurs.

Lorsque l'élève réagit positivement à un événement, on parle d'une dynamique fonctionnelle: les perceptions qu'un élève a de lui-même influencent sa motivation et l'amènent à s'engager cognitivement dans une activité et à persévérer. Lorsque l'élève réagit négativement, dans ce cas on parle d'une dynamique dysfonctionnelle. Dans ce cas, les perceptions influencent négativement la motivation de l'élève et l'amènent à choisir de ne pas s'engager dans l'activité.

CHAPITRE V : THESE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES

1. Thèse de l'étude

Au regard des critiques les facteurs de la démotivation et leurs effets ne sont pas bien évidents dans la littérature explorée. Les causes internes et externes abordées par des auteurs de la motivation scolaire sont liées à la motivation, à la réussite et à l'échec scolaire. Dans ce sens, notre thèse cherche à mettre en évidence les facteurs de la faible motivation (ou de la démotivation) et leurs effets sur l'apprentissage chez les élèves se préparant à devenir enseignants du primaire au Rwanda.

Pour notre étude, l'échec scolaire ne traduit pas nécessairement la démotivation, de même que l'absence de la motivation n'est pas synonyme de la démotivation. On peut manquer la motivation sans l'avoir eue. L'individu est démotivé parce qu'il était motivé. La démotivation veut dire en quelque sorte une faible motivation ou une perte progressive de motivation. C'est une raison pour laquelle nous utilisons des théories sur la motivation. En nous inscrivant dans les théories interactionnistes (qui nous permettent d'utiliser les théories des différentes approches), nous considérons la motivation de l'élève dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, les comportements et l'environnement. Ce qui nous évite de chercher à savoir si la motivation intrinsèque est meilleure à la motivation extrinsèque.

Nous avons préféré d'utiliser le modèle de motivation inscrit dans une approche sociocognitive parce que nous étudions la motivation dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage et non la motivation en général. L'élève est motivé par une matière et les activités d'enseignement et d'apprentissage.

Ce modèle considère que l'homme est capable de se représenter et d'interpréter l'environnement; se référer au passé et anticiper le futur, observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même; s'autoréguler. Ce modèle est plus adapté à notre cas d'étude sur des élèves qui se préparent à devenir des enseignants du primaire.

2. Objectifs de recherche

2.1. Objectif général

L'objectif principal de ce travail de recherche est de connaître les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage.

2.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques de cette étude sont les suivants :

- Identifier les facteurs liés à la faible motivation des élèves-maîtres dans le processus d'apprentissage scolaire.
- Identifier les effets de la faible motivation des élèves-maître sur leur apprentissage scolaire.

3. Hypothèses de recherche

Une hypothèse générale et deux hypothèses opérationnelles conduisent notre recherche.

3.1. Hypothèse principale

Il y a un lien entre les conditions socioéconomiques et professionnelles des enseignants du primaire et la démotivation des élèves-maîtres. Moins ces conditions sont améliorées, plus les élèves-maîtres sont démotivés dans le processus de l'apprentissage.

3.2. Hypothèses secondaires

3.2.1. Hypothèse secondaire une

- Il existe une relation entre la démotivation des élèves-maîtres et les conditions financières et professionnelles. Plus les conditions financières et professionnelles sont défavorables, plus les élèves-maîtres sont démotivés

3.2.2. Hypothèse secondaire deux

- Il existe une relation entre la démotivation et l'échec scolaire. Plus les élèves-maîtres sont démotivés, moins ils réussissent leurs apprentissages.

3.3. Cadre opératoire : variables et indicateurs

Au niveau de cette étude, nous allons prendre en considération les indicateurs se représentant sous forme de comportements spécifiques, d'opinion ou d'attitudes significatives, de jugements, de préférences qui pourront être l'objet de questions.

Variables découlant de la 1^{ère} hypothèse

Pour la première hypothèse, pour savoir s'il y a la démotivation, il faut se donner le moyen d'identifier les facteurs de démotivation d'une part et les conditions financières et professionnelles d'autre part.

A un certain niveau de motivation, l'apprentissage est possible avec des résultats satisfaisants. Mais quand on est démotivé, l'apprentissage ne peut aboutir qu'aux faibles résultats. Au fond, les difficultés d'apprentissage sont dues à la démotivation. ZIMMERMANN (1995) souligne que « les étudiants accordent une grande importance à la motivation, au fait d'aimer la matière. » Dans ce cas là, l'apprentissage dépend de la motivation des apprenants, au fait d'aimer la filière de l'enseignement secondaire pédagogique. C'est ainsi que nous avons une variable à expliquer et une autre qui est explicative.

Pour la variable à expliquer (variable dépendante), « démotivation », on peut retenir comme indicateurs :

- Manque de vocation et de performance d'enseignant: manque de choix
- Dégout pour les études: manque d'efforts et de persévérance (en cas d'échec) dans l'apprentissage
- Refus de s'engager cognitivement
- Comportement non conforme en classe et à l'école
- Mauvaise perception sur le métier d'enseignant
- Engagement cognitif faible (prendre le temps insuffisant pour se préparer à l'examen national)

Pour la variable explicative (variable indépendante) , «insuffisantes conditions financières et professionnelles », on peut retenir :

- Salaire insuffisant (poor pay): inférieur à la base du seuil de la pauvreté(au Rwanda⁷ est de 64 000 Francs rwandais par mois, soit 84 Euro, le seuil de la pauvreté alimentaire est de 48750Francs rwandais⁸, soit 62,5 Euro par mois).
- Conditions de vie : logement, transport, assurance maladie, sécurité alimentaire

⁷Ces chiffres sont tirés du document de « Economic Development and Poverty Reduction Strategy (EDPRS), Ministère des Finances et de la Planification, 2002 (Rwanda)

⁸ Rwanda Education Country Status Report : Follow-Up since 2004 (2009: 110)

- Conditions de travail: nombre d'élèves par classe, nombre d'heures de travail, infrastructures, matériels ou supports didactiques et manuels scolaires,
- Opportunités limitées pour le développement professionnel : moyenne de notes exigée au Diplôme d'études secondaires (Baccalauréat) en rapport avec d'autres filières pour avoir accès aux études universitaires et à la bourse d'études, les formations et recyclages.

Variables découlant de la 2^{ème} hypothèse.

Pour la deuxième hypothèse, la démotivation des élèves-maitres dans le processus d'apprentissage scolaire dépend des avantages limités de l'enseignant du primaire (renforcements : salaire, bourse d'études, formation et conditions de vie et de travail).

En principe, la compétence et la performance des enseignants sont deux des principaux éléments importants pour conduire les élèves à la réussite. Cependant, la motivation a une grande influence sur la compétence et la performance des enseignants, de même qu'à la réussite des apprenants ; raison pour laquelle le système éducatif doit mettre en place les stratégies de motivation. Il faudrait que les enseignants soient motivés pour pouvoir motiver les élèves. Pour le cas de notre étude, les enseignants des Ecoles Normales Primaires sont-ils motivés pour pouvoir motiver les élèves-maîtres? Parce que la motivation de ces derniers est influencée par celle des enseignants, nous avons pris en compte la démotivation de ces derniers dans le seul but de mesurer la démotivation des élèves.

Ainsi, nous avons une variable à expliquer et une autre qui est explicative.

La variable à expliquer (variable dépendante), « moindre réussite des apprentissage », est expliquée par une faible réussite scolaire. On peut retenir comme indicateurs :

- Résultats issus des évaluations continues : inférieur ou égal à 60%
- Résultats des examens trimestriels à l'école : inférieur ou égal à 55 %
- Résultats issus de l'examen de fin d'études secondaires : inférieur ou égal à 55%
- Manque d'effort et de persévérance dans les activités d'apprentissage
- Manque de performance et de compétence
- Comportements non conforme en classe et à l'école
- Engagement cognitif faible (prendre le temps insuffisant pour se préparer à l'examen national)

Pour la variable explicative (variable indépendante), « démotivation », on peut retenir (les éléments sur les critères de la démotivation de la 1^{ère} hypothèse) :

L'indicateur pour nous, est déterminé en fonction de la motivation des enseignants dit motivés, compétents et performants. L'enseignant est dit motivant, compétent et performant pendant la séance quand il reçoit la note (score) supérieure ou égale à 70% selon notre grille d'observation de la séance. Il est dit démotivé, incompetent, quand il obtient la note (score) inférieure à 70%.

En effet, les facteurs de la démotivation et leurs effets sont étudiés chez les élèves-maîtres de la 5^{ème} et 6^{ème} de l'ENP/TTC, parce que ces derniers s'exercent au métier d'enseignant en faisant des pratiques pédagogiques et des stages dans les écoles primaires d'application.

L'indicateur est l'engagement cognitif et l'application dans des activités d'apprentissage traduit par une préparation d'une leçon à enseigner dans une école primaire et sa capacité de la transmettre en appliquant les méthodes et procédés. Le déroulement de la leçon sera un indicateur de persévérance. L'élève-maître est dit motivé pour pouvoir exercer le métier d'enseignant lorsqu'il obtient la cote de plus de 60 % et démotivé en obtenant une cote inférieure ou égale à 60%.

Conclusion partielle 1

Les écrits antérieurs sur la motivation en général (contenant les approches biologique, de l'apprentissage, humaniste, psycho-dynamique), la motivation et la démotivation en contexte scolaire et les principales théories sur l'apprentissage (béhaviorisme, constructivisme, socioconstructivisme, théories interactionnistes et la théorie sur les profils d'apprentissage) nous ont permis d'affiner le problème, les questions et les hypothèses de notre thèse. C'est ainsi que le premier chapitre avait l'objet de justifier le choix de notre sujet en présentant l'intérêt personnel, la pertinence scientifique et sociale, le problème et des questions de recherche concernant les facteurs de la faible motivation et de leurs effets sur l'apprentissage chez les élèves se préparant à devenir des enseignants du primaire. L'objectif général de la thèse était de connaître les facteurs de la faible motivation et leurs effets sur l'apprentissage.

Hypothèse principale de cette thèse affirme qu'il y a un lien entre les conditions socioéconomiques et professionnelles des enseignants du primaire et la faible motivation des élèves-maîtres. Moins ces conditions sont améliorées, plus les élèves-maîtres sont moins motivés dans le processus de l'apprentissage.

En résumé, notre étude montre que les écrits disponibles ne mettent pas en évidence les facteurs de la démotivation et de leurs effets sur l'apprentissage chez les élèves-maîtres. Nous pensons que l'échec de l'élève ne traduit pas automatiquement la démotivation parce que l'élève peut échouer en étant motivé. L'absence de la motivation ne veut pas toujours signifier la démotivation. La démotivation veut traduire une perte de motivation qu'on avait. Dans le contexte de notre thèse, les causes de la démotivation chez les élèves-maîtres sont liées aux facteurs socioéconomiques et professionnels. Ainsi, ces causes sont externes à l'apprenant. Ils sont contrôlables et instable aussi; il suffit de modifier les perceptions des élèves-maitres sur les enseignants du primaire.

C'est dans ce sens que le modèle sociocognitive de Viau a été choisi comme cadre de référence parce qu'il s'inscrit dans les théories interactionnistes. Dans ce modèle, la motivation de l'élève est située dans « l'interaction constante et réciproque entre les caractéristiques individuelles, les comportements et environnements ». La motivation est considérée dans le contexte des activités d'enseignement-apprentissage et non la motivation en général. Ce modèle nous permet d'établir les indicateurs d'évaluation de la motivation parce qu'il montre l'ensemble des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation en se basant sur trois indicateurs : choix d'entreprendre une activité, persévérance et engagement cognitif.

DEUXIEME PARTIE

CONSIDERATIONS

METHODOLOGIQUES

L'objectif de cette partie est d'expliquer la méthodologie adoptée pour évaluer l'engagement des élèves dans le processus d'apprentissage scolaire, et les effets de la démotivation sur la réussite des apprentissages scolaires dans l'enseignement secondaire professionnel à l'occurrence « Ecole Normale Primaire dans le système éducatif rwandais »

CHAPITRE VI: CONTEXTE D'ETUDE, POPULATION ET ECHANTILLON

1. Contexte de l'étude

Notre étude nous renvoie au milieu éducatif rwandais. Le Rwanda est un des pays en voie de développement⁹. C'est un petit pays enclavé d'une superficie de 26340km². Le recensement général de la population au Rwanda en 2012 estime la population rwandaise à 11,689696 millions d'habitants avec une densité de 443,8 habitants/km². Le taux de croissance annuelle de 2,65 %, l'espérance de vie y est de 58,44 ans. Ce pays, composé de quatre Provinces avec la Ville de Kigali, est situé au sud de l'Équateur et au centre de l'Afrique. Il partage ses frontières avec la République Démocratique du Congo à l'Ouest, l'Ouganda au nord, la Tanzanie à l'Est, le Burundi au Sud (www.statistiquesmodiales.com/rwanda.htm consulté le 10/02/2013)

Bien que le Gouvernement ait pris la décision d'utiliser l'anglais comme langue d'enseignement (année scolaire 2009), la Constitution de la République Rwandaise précise que le Rwanda utilise trois langues officielles: le Kinyarwanda, le Français et l'Anglais. Toute la population parle le Kinyarwanda comme langue nationale, 52 % de la population est alphabétisée dans cette langue. Le Rwanda a très peu de ressources naturelles, il exporte essentiellement du thé et du café. Pendant la

⁹ 60 % de la population vit en dessous du seuil de la pauvrette

période de redressement, on constate la réalisation d'une croissance économique et un programme de libéralisation économique et politique (Ministère de l'éducation, 2003, p.13).

Pour faire face aux problèmes économiques, les Stratégies et actions de développement ont été élaborées et sont dans la phase d'exécution.

Ces stratégies sont « la vision 2020 », les objectifs du millénaire (MDGs) ainsi que la stratégie du développement de l'économie et de la réduction de la pauvreté (EDPRS), ces stratégies, combinées avec le programme du Gouvernement, visent à rendre le Rwanda un pays à revenu moyen d'ici 2020. Pour y arriver, le Rwanda doit réaliser les objectifs clés ci-dessous (MINECOFIN: 2002):

- Bonne gouvernance économique et politique;
- Transformation économique rurale;
- Développement des ressources humaines;
- Développement et promotion du secteur privé;
- Intégration économique, régionale et internationale;
- Réduction de la pauvreté.

Les structures administratives et politiques décentralisent le pouvoir jusqu'au niveau local et encouragent la participation de la population. Les activités du Ministère de l'éducation sont entreprises au niveau décentralisé. Ceci ne facilite pas le travail au niveau de la formation continue des enseignants du primaire pour toute la Province. Les Écoles Normales sont, d'une part, centralisées au Ministère de l'Éducation et, d'autre part, à la Province. Les Ecoles Normales Primaires sont difficilement décentralisées au niveau de District parce que l'espace géographique

et administratif des Ecoles Normales Primaires dépasse le District. Elles devraient avoir un statut spécial dans la politique de la décentralisation.

Le Rwanda fait face à une situation macro-économique qui résulte d'un grand problème macro-structurel, dû au sous-développement des ressources humaines, surtout dans l'alphabétisation et le développement des compétences. Ceci représente une priorité d'action concernant l'amélioration de l'enseignement de base qui est un facteur important dans la réduction de la pauvreté. Le secteur de l'éducation et de la formation a besoin d'une planification rigoureuse et consistante, d'une orientation et d'un suivi conformément aux politiques éducatives définies. Les Écoles Normales Primaires méritent une restructuration et une réorientation des missions en faveur de l'Education Pour Tous. Cependant avant de présenter la population des ENP/TTC, présentons la structure du système d'enseignement au Rwanda pour pouvoir identifier la place de ces écoles dans cette structure (Voir le tableau N° 6).

Tableau N°06: LA STRUCTURE DU SYSTEME D'ENSEIGNEMENT AU RWANDA (MINEDUC, 1997).

Degré d'enseignement	Durée et cycle										Age
I. Supérieur /universitaire	Cycle unique de 5ans, 6ans et 4 ans					3 ^{ème} cycle					
						Masters		Doctorat			
Pharmacie, Agronomie, Sciences de l'Ingénieur	1	2	3	4	5					20/21 – 26/27	
Médecine	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	20/21 – 30/31
Autres facultés	1	2	3	4	1	2					20/21 – 27/28
2. Secondaire	1 ^{er} cycle: Tronc commun					2 ^{ème} cycle: Filières					
Enseignement secondaire général	1	2	3	4	5	6					13/14 – 18/19
Enseignement secondaire pédagogique (ENP/TTC)				4	5	6					16/17 – 18/19
3. Primaire	1	2	3	4	5	6					7 – 13
4. Préscolaire	1		2			3					3 – 6

La structure suivante a été adoptée à partir de 2000. On peut expliquer les différentes étapes de cette structure à la manière suivante:

- ✓ **EDUCATION PRESCOLAIRE** : le cycle dure 2 à 3 ans. Cette éducation qui se fait dans les écoles maternelles accueille les enfants de 3 à 6.
- ✓ **ENSEIGNEMENT PRIMAIRE** : 6 ans dont 3 ans de 1^{er} cycle pour lecture, écriture, mathématiques de base en anglais et 3 ans de 2^{ème} cycle d'enseignement général fondamental.
 - *Le primaire est sanctionné par un certificat d'études primaires.*
- ✓ **ENSEIGNEMENT POST - PRIMAIRE** : formation professionnelle de 1 à 3 ans dans les centres des métiers.
- ✓ **ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**: dure 6 ans : 1^{er} cycle de 3 ans (Tronc commun), 2^{ème} cycle de 3 ans: diverses filières ou sections d'enseignement secondaire général, d'enseignement secondaire pédagogique (ENP/TTC), d'enseignement technique et professionnel.
 - *Le premier cycle est sanctionné par un Certificat de fin de tronc commun.*
 - *Le 2^{ème} cycle par un Certificat d'études secondaires ou par un Diplôme d'Etudes Secondaires Professionnelles A₂.*
- ✓ **EDUCATION SPECIALE** : assure aux handicapés physiques et mentaux une éducation qui leur facilite l'intégration sociale. Une attention particulière est consentie en vue d'établir les textes légaux et réglementaires régissant l'éducation spéciale et de créer davantage de structures d'accueil et de

gestion. Pour l'instant, il y a seulement 3 écoles, une école pour les sourds-muets, une pour les aveugles et une autre pour les handicapés mentaux.

✓ **ENSEIGNEMENT SUPERIEUR** : le Rwanda a 2 cycles aujourd'hui:

- Un cycle unique de Licence (Bachelor's degree) à 4 ans sauf en Pharmacie, Agronomie, Sciences de l'Ingénieur, où l'on fait 5 ans et la Médecine qui dure 6 ans.

- Un 3ème cycle : Masters de deux ans sauf en Médecine où l'on fait 4 ans. Le Doctorat a une durée de 3 à 4 ans après le Masters (pour le moment la formation doctorale n'a pas encore commencé dans le système d'enseignement supérieur au Rwanda)

Cette structure d'enseignement montre que les ENP/TTC sont situées dans l'enseignement secondaire, 2^{ème} cycle. La durée de formation est de 3ans. Cela veut dire que notre population d'étude se trouve au 2^{ème} cycle d'enseignement secondaire, option pédagogie.

2. Population d'étude.

N'DA (2002 : 65) définit la population comme une collection d'individus (humains ou non) c'est-à-dire un ensemble d'unités élémentaires (une personne, un groupe, une ville, un pays) qui partagent des caractéristiques communes précises selon des critères définis. Les critères peuvent concerner par exemple l'étendue, l'âge, le sexe, la scolarité, le revenu, etc.

La population d'étude est située dans neuf Écoles Normales Primaires. La population mère est constituée de : 9 Directeurs, 194 Enseignants et 3464 Elèves-maîtres. Ces ENP/TTC que nous vous présentons dans le tableau suivant sont

chargées de donner la formation initiale et la formation continue¹⁰ aux enseignants du primaire.

Tableau N° 07 : Les enrôlements par Institution pédagogique, 2008

N°	ENP/TTC	Province administrative	Statut	Effectifs des élèves en 2008	Nombre de Classes	Effectifs des enseignants
1	Bicumbi	Est	Publique	402	10	17
2	Byumba	Nord	Libre Subsidiée	253	13	13
3	Gacuba	Ouest	Libre Subsidiée	304	12	26
4	Mbuga	Sud	Libre Subsidiée	576	14	26
5	Mururu	Ouest	Libre Subsidiée	199	5	22
6	Rubengera	Ouest	Libre Subsidiée	442	11	18
7	Kirambo	Nord	Libre Subsidiée	525	11	18
8	Save	Sud	Libre Subsidiée	433	12	27
9	Zaza	Est	Libre Subsidiée	330	8	27
	TOTAL			3464		194

Source: Rwanda Education Country Status Report, September 17, 2009, p 98-99

1. Aperçu historique des ENP/TTC au Rwanda

Les Ecoles Normales Primaires se situent ainsi dans l'histoire du Rwanda. La formation des enseignants du primaire a commencé avec les Congrégations religieuses qui ont créé les Ecoles des Moniteurs D₃ et les Ecoles Normales D₄ en 1960. Ces écoles utilisaient les programmes calqués sur ceux de la Belgique.

Avec l'indépendance, la formation des enseignants fut améliorée en créant les Ecoles Normales Terminales D₅ et les Ecoles Normales Moyennes Pédagogiques D₇ en 1967. Ces Ecoles Normales fonctionnaient sur le modèle de la Belgique. Avec la réforme de 1979-1980, nous avons connu la création des Ecoles Normales Primaires et Ecoles Normales Techniques en 1981 : des Ecoles Normales Primaires D₆ pour

¹⁰ Mission qu'elles ont du mal à mettre en exécution

former les enseignants de l'enseignement général au primaire et les Ecoles Normales Techniques (D₅)¹¹ pour former les enseignants de l'enseignement professionnel (petits métiers) au primaire et au post-primaire (NDAGIJIMANA, 2005 :74-75)

Après le génocide de 1994, la volonté de réformer les Ecoles Normales Primaires est manifeste. L'Etat a connu une réforme des programmes (voir les paragraphes consacrés aux programmes d'enseignement) avec l'arrivée de l'anglais comme langue unique d'enseignement primaire, secondaire et supérieur (décision du 08 octobre 2008 du Gouvernement Rwandais). Le motif principal serait que le Rwanda se trouve dans une région où une grande importance, tant économique que sociopolitique, est orientée vers l'anglophonie plutôt que la francophonie. A titre d'exemple, beaucoup d'intégrations régionales sont anglophonisées : (Commonwealth, COMESA, EAC,).

Actuellement, l'École Normale Primaire (ENP) ou Primary Teachers College (PTC) est appelée aussi Teachers' Training College (TTC) pour signifier qu'elle est un établissement scolaire de formation pédagogique. Ce modèle de formation des enseignants confié à l'Ecole Normale a une double mission: la formation initiale et la formation continue des enseignants du primaire. La formation initiale commence avec le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, technique et professionnel. Elle dure trois ans. Quant à la formation continue, elle doit se faire en faveur des enseignants du primaire en fonction sous forme de séminaires ou de sessions.

¹¹ Après quelques années, les ENT sont supprimées

2. Organisation, structure

Dans les ENP/TTC au Rwanda, les élèves-maîtres vivent en internat pendant leur formation. C'est une manière d'apprendre à vivre ensemble pour un « but commun de l'éducation ».

Au Rwanda, les Ecoles Normales Primaires s'organisent autour d'un programme de formation défini par le ministère de l'éducation. Normalement, toute formation a des objectifs bien précis qui déterminent le profil de sortie. L'enseignant du primaire doit avoir acquis des savoirs, savoir-faire et savoir être lui permettant de :

- donner aux élèves une formation humaine valable et adaptée aux réalités nationales ;
- se perfectionner sans cesse et de se sentir à la hauteur de sa tâche ;
- rendre l'élève capable d'acquérir un bagage suffisant qui lui permette de s'intégrer dans la vie du pays et par conséquent d'y être utile ;
- exercer certaines fonctions administratives, notamment celle de responsable ou de Directeur d'un centre scolaire primaire, tout en respectant leurs exigences
- accéder aux études supérieures dans certaines facultés : Sciences de l'éducation et d'autres disciplines appliquées à l'enseignement.

3. Programme

Il nous semble important de présenter d'abord le programme des Ecoles Normales Primaires réformé pour pouvoir instaurer un système de professorat dans l'enseignement primaire. Ceci, parce que nous avons commencé notre recherche doctorale(en 2008) avant ces remaniements des programmes.

3.1. Ancien programme des ENP/TTC

Il était constitué de cours professionnels et de cours généraux. Les cours professionnels portent sur : psychopédagogie, méthodologie : (leçons d'essai, leçons pratiques) et didactique spéciale. Celle-ci se présente en contenus de la manière suivante :

- ❖ *quatrième année* : Kinyarwanda, français, anglais, calcul, Sciences et Technologie Elémentaire
- ❖ *cinquième année* : histoire, géographie, éducation politique, religion/morale, dessin, musique, éducation physique et sportive
- ❖ *sixième année* : la pratique pédagogique et le séminaire

Les cours généraux sont composés par la mathématique, la physique, la biologie, la chimie, le français, l'anglais, le kinyarwanda, la géographie, l'histoire, la musique.

3.2. Nouveau programme des ENP/TTC

Avec l'entrée du Rwanda dans le système éducatif anglophone, le Ministère de l'Education a introduit une réforme en 2009 dans les écoles chargées de la formation initiale et continue des enseignants du primaire. Ces Ecoles Normales Primaires appelées couramment TTC (Teacher Training Colleges) ont adopté un système appelé « combination of TTC » avec trois options: option sciences et mathématiques, option études sociales et option langues.

- Option sciences et mathématiques (Science and Mathematics Option) : Enseignement des sciences et mathématiques (Teaching Sciences and Mathematics)
- ❖ Core subjects (all compulsory and examinable)

- Foundations of education (psychology, philosophy and sociology)
- Teaching methods and practice (math and integrated science)
- English
- Math
- Entrepreneurship
- Integrated Science(biology, chemistry, physics) and mathematics
 - ❖ *Non examinable subjects (Schools may choose from the list of non examinable subjects below but Kinyarwanda and Creative performance and physical education are Compulsory)*
- Swahili
- Kinyarwanda
- Creative performance and Physical education
- Computer science
- Co-curricular activities: sport, culture activities, clubs, Religious studies, study and research in library
- Option études sociales (Social Studies option) : Enseignement des études sociales (teaching social studies)
 - ❖ Core subjects (all compulsory and examinable)
- Foundations of education (psychology, philosophy and sociology)
- Teaching methods and practice (social studies)
- English

- Social studies
- Entrepreneurship
- Creative performance and physical education
- ❖ *Non examinable subjects (Schools may choose from the list of non examinable subjects below but Kinyarwanda and Drama are Compulsory)*
- Swahili
- Kinyarwanda
- Computer science
- Drama
- Co-curricular activities: sport, culture activities, clubs, Religious studies, study and research in library
- Option langues (Languages option): enseignement des langues modernes (Teaching Modern languages)
- ❖ *Core subjects (all compulsory and examinable)*
- Foundations of education (psychology, philosophy and sociology)
- Teaching methods and practice (English Kinyarwanda)
- French
- Entrepreneurship
- English
- Kinyarwanda

❖ **Non examinable subjects** (Schools may choose from the list of non examinable subjects below but Swahili and Creative Performance and Physical Education are Compulsory)

- Swahili
- Creative performance and physical education
- Computer science
- Co-curricular activities: sport, culture activities, clubs, Religious studies, study and research in library

Les élèves-maîtres sont orientés dans ces options par le Conseil National des Examens (Rwanda National Examinations Council).

3. Echantillon

Une enquête est enrichie et intéressante lorsque les données recueillies concernent une grande population. Par contre les contraintes temporelles, matérielles, et financières obligent souvent le chercheur à utiliser les moyens propres à diminuer les difficultés qu'il peut avoir à contacter une large population, mais en s'assurant la possibilité de généraliser les résultats. Pour notre étude nous avons fait recours aux techniques d'échantillonnage.

L'échantillon est défini comme un groupe d'individus choisi dans une population dans le but d'étudier certaines caractéristiques concernant la population à partir de laquelle le groupe est tiré. Selon De LANDSHEERE (1982: 382), « échantillonner c'est choisir un nombre limité d'individus, d'objets ou d'événements dont l'observation permet de tirer des conclusions applicables à la population entière à l'intérieure de laquelle le choix a été fait ». L'échantillon est comme une quantité

réduite de la population, calculée ou choisie méthodiquement, de telle sorte qu'il soit représentatif de l'ensemble ou au moins avec un écart calculable. C'est la représentativité de l'échantillon qui rend fiable et possible la généralisation des résultats.

Nous avons choisi de porter notre étude sur toutes les ENP/TTC du Rwanda pour pouvoir rendre notre étude objective et généralisable. Les directeurs au nombre de neuf, sont tous dans notre échantillon, nous avons eu l'entretien avec chacun. Cependant, pour les enseignants et les élèves, nous avons préféré utiliser la formule 20% de Javeau (1982 :46) qui précise que « l'échantillon peut présenter 20% ou plus de population-mère, soit un cinquième ». La formule utilisée est la suivante :

$$n = \frac{N_i \times n_i}{N}$$

Avec

n = la population de l'échantillon à déterminer

N_i = la proportion de la population

n_i = l'échantillon pris

En appliquant cette formule, nous avons utilisé plus de 20% (c'est-à-dire 50 %) pour le choix des enseignants à cause de leur nombre. Pour le choix des élèves-maîtres nous avons appliqué la formule de 20% comme nous pouvons le visualiser dans le tableau suivant :

Tableau N° 08: Echantillons de l'étude

N°	ENP/TTC	Effectifs des élèves en 2008	Echantillon des élèves (20%)	Effectifs des enseignants en 2008	Echantillon des enseignants (50%)	TOTAL DES ECHANTILLONS
1	Bicumbi	402	80	17	9	89
2	Byumba	253	51	13	7	58
3	Gacuba	304	61	26	13	74
4	Mbuga	576	115	26	13	128
5	Mururu	199	40	22	11	51
6	Rubengera	442	88	18	9	97
7	Kirambo	525	105	18	9	114
8	Save	433	87	27	14	101
9	Zaza	330	66	27	14	80
	TOTAL	3464	693	194	99	792

Source : notre enquête 2010

Ce tableau nous montre que notre échantillon total est de 792 personnes. C'est avec cet échantillon que le questionnaire d'enquête a été administré. Pour l'entretien et l'observation (enseignants et élèves-maître), nous avons retenu de manière arbitraire quatre ENP/TTC (une école pour chaque Province administrative). Il s'agit de : ENP/TTC Byumba, ENP/TTC Mbuga, ENP/TTC Rubengera, ENP/TTC Zaza.

Tableau N° 09: Population d'élèves et enseignants à observer

N°	ENP/TTC	Province administrative	Effectifs des élèves en 2008	Nombre d'élèves par classe	Echantillon d'élèves-maîtres (20%) en pratique pédagogique	Nombre d'enseignants à observer	Nombre de classes
1	Byumba	Nord	253	20	4	7	13
2	Mbuga	Sud	576	42	8	13	14
3	Rubengera	Ouest	442	42	8	9	11
4	Zaza	Est	330	39	8	14	8
Total					28	43	

Les observations pour les enseignants se sont déroulées dans les deux dernières classes du TTC, c'est-à-dire 5^{ème} et 6^{ème} (nous avons observé 43 enseignants deux fois). La classe de 4^{ème} a déjà fait l'objet de notre recherche de Diplôme d'Etudes Approfondies (pré-enquête pour la thèse). Ces élèves observés et interrogés sont actuellement en 6^{ème}. Ce qui nous a permis d'identifier l'évolution de leur motivation scolaire. Nous avons observé aussi 28 élèves-maîtres de 5^{ème} (une séance par élève-maître) qui sont supposés faire les leçons pratiques dans les écoles primaires d'application. Voici les catégories de personnes ayant été observées pendant l'acte pédagogique et ayant répondu aux questionnaires et à l'interview.

Tableau N°10 : Personnes ayant participées à notre recherche

Catégories	Questionnaire	Interview	observation	Total
Directeurs des ENP/TTC	0	9	0	9
Enseignants	99	43	43	185
Elèves	693	28	28	749
Total	792	80	71	943

Source : résultats de notre enquête 2009

CHAPITRE VII : INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.

Les instruments de collecte des données sont constitués de l'observation, de l'entretien et du questionnaire.

1. Observation

Nous avons utilisé l'observation à cause de son importance au niveau de la connaissance des apprenants pendant l'acte pédagogique. DELDIME et al (1994: 14) affirment que l'étude de l'individu en lui-même a une portée pratique pour tous ceux qui ont une mission éducative (au sens large du terme). Jean-Jacques Rousseau disait déjà : « Observez vos élèves, car assurément vous ne les connaissez pas. » L'élaboration de la grille d'observation nous permet, à partir de l'observation directe, d'identifier les comportements pédagogiques intéressants dans le cadre de la motivation et apprentissage, de les sélectionner et tirer les conclusions quant à la motivation des enseignants. L'observation directe est décrite comme une observation où le chercheur est présent sur le terrain. A partir d'une grille d'observation, il note, décrit les comportements des acteurs au moment où ils se produisent, tels que les conduites des élèves et des enseignants en classe. L'observation consiste donc à regarder se dérouler sur une période de temps donnée des comportements ou des événements et à les enregistrer (N'DA, 2002 : 73)

L'observation directe est utile dans le sens où elle permet au chercheur d'identifier la manifestation des comportements. Il enregistre des comportements directement observables. Il peut alors confronter les observations avec les « dires » des acteurs. Le fait d'utiliser un intermédiaire méthodique (la grille) aide à rendre crédible l'observation; à faire de celle-ci une observation « objective ». En

plus, observer plusieurs situations avec la même grille d'une manière systématique, constitue une garantie pour la valeur des faits présentés. L'intermédiaire technique assure dans ce cas aux données une fiabilité instrumentale certaine. Pour notre étude, en accord avec les enseignants nous avons réalisé des visites dans les deux dernières classes (5^{ème} et 6^{ème}) et dans les écoles primaires d'application.

En premier lieu, nous avons observé deux séances par enseignant sur une durée de 50 minutes ; c'est-à-dire que nous avons observé 86 séances, soit 72 heures pour 43 enseignants. Nous avons observé deux enseignants par jour, ce qui nous a exigé 22 journées de classe effective (soit une période d'un mois et demi).

En deuxième lieu, nous avons observé une séance par élève-maître sur une durée de 30 minutes ; soit 28 séances pour 28 élèves-maîtres de la 5^{ème} ENP. Nous avons observé deux élèves-maîtres par jour, ce qui nous a exigés 14 journées de pratique pédagogique pour les élèves-maîtres de 5^{ème} ENP.

Ces séances nous ont permis d'identifier les méthodes et procédés de l'enseignant, la communication pédagogique, les interactions de l'enseignant avec les élèves et les conduites des élèves-maîtres en situation d'enseignement ainsi que la pratique de l'enseignement motivationnel. La grille d'observation possède plusieurs rubriques.

Au début de la séance, le rappel consiste à dire ce qui a été étudié dans la séance précédente ou à des pré-requis quand il s'agit de la première leçon de l'année scolaire. Cela manifeste l'intérêt ou la motivation que l'apprenant a pour telle leçon pour pouvoir emmagasiner dans sa mémoire et de se rappeler la matière apprise. C'est toujours à l'enseignant de susciter la motivation de l'apprenant en

sollicitant, en appréciant les apprenants et en les tenant en éveil de manière intellectuelle et active. C'est dans cette ambiance pédagogique que l'apprenant peut se voir comme acteur principal de son apprentissage. Cela exige la présentation de la tâche, de sa nature aux apprenants avant le déroulement de la nouvelle séance(ou leçon du jour).

Pendant le déroulement de la séance, l'enseignant doit soigner sa communication pédagogique en choisissant la meilleure pour sa classe et centrer plus son enseignement à la fois sur l'objet cognitif, l'aspect affectif et sur les démarches de la leçon. Pendant le déroulement de la séance, nous analysons aussi les termes et expressions employés par l'enseignant, les questions posées et les réponses données par les élèves, les questions posées par les élèves et les réponses données par l'enseignant. L'engagement cognitive et la persévérance de l'apprenant pendant la séance sont des signes devaient nous témoigner de la motivation de l'apprenant.

La fin de la séance doit être marquée par le retour sur la démarche en donnant des exercices faisant appel aux stratégies. La valeur donnée aux exercices par l'apprenant, la compréhension et la réussite de ces exercices de la part de l'apprenant devraient montrer que l'élève est motivé ou démotivé dans ses apprentissages scolaires. Certes, pendant notre observation nous avons noté d'autres comportements qui sont survenus de la part de l'enseignant et des élèves que nous n'avons pas mis sur notre grille d'observation.

Comment déterminer la motivation des élèves-maîtres ? Comme nous avons choisi un cadre de référence à partir de l'approche sociocognitive, Viau (1994 : 34) précise que « les indicateurs sont des composantes qui permettent de mesurer le

degré de motivation d'un élève. Le choix d'entreprendre une activité, la persévérance, et l'engagement cognitif à l'accomplir sont les principaux indicateurs de la motivation d'un élève. » C'est l'ensemble de tout cela que nous voulons saisir au cours de nos séances d'observation.

Les résultats d'observation sont composés par des visites de classes effectuées dans les classes de 5^{ème} et 6^{ème} ENP/TTC de quatre établissements et dans leurs écoles primaires d'application. Les résultats sont obtenus par l'observation des comportements des élèves et des enseignants au cours des séquences de leçons. L'observation adoptée est participante car des ENP sont des écoles d'application de la faculté d'éducation, option psychopédagogie dans laquelle nous sommes enseignant permanent. Cela veut dire que nous participons activement à la vie de ces écoles. Cela nous a facilité à la vérification de nos hypothèses comme P. N'DA (2002: 75) le précise en ces termes : « l'observateur, parce qu'il est chercheur, parce qu'il a des hypothèses à vérifier, percevra l'expérience qu'il fait avec le groupe des choses que les autres ne verront peut-être pas. »

Notre grille d'observation (pour les enseignants des ENP) nous a permis d'évaluer l'acte pédagogique sur une échelle d'attitude comprenant cinq niveaux de cotation :

5. Excellent 4. Très Bien 3. Bien 2. Assez-Bien 1. Médiocre

Le pointage consiste à mettre sur la grille le chiffre correspondant à l'appréciation pour montrer la position du sujet selon le comportement observé. Les performances sont déterminées par l'observation sur chaque trait comportemental identifié. Cette grille se présente de la manière suivante :

Tableau N° 11: Grille d'observation d'une leçon

Étapes	Comportements à observer	5	4	3	2	1
Début de la séance	Rappel de la séance précédente					
Déroulement de la séance	Communication pédagogique					
Fin de la séance	Synthèse et évaluation					

N.B : les détails de cette grille d'observation sont en annexe N° 4

La grille d'observation est constituée de plusieurs éléments de traits des comportements. Il faudrait expliquer comment l'appréciation a été faite à chaque niveau. Nous avons tenu compte de trois étapes les plus importantes de la séance : le rappel, le déroulement de la leçon (communication pédagogique), synthèse et évaluation. A chaque niveau, nous avons donné les éléments à considérer pour pouvoir apprécier (voir en annexe N°5), ce qui nous a permis d'utiliser d'autres observateurs pour pouvoir le rendre objectivement possible notre observation.

Bien que l'observation faite en classe des ENP/TTC nous permet de mesurer la motivation des élèves-maîtres, il nous faut une autre observation complémentaire pour être plus objectif. Pour pouvoir déterminer davantage la motivation des élèves-maîtres, nous avons élaboré une grille d'observation pour identifier leur choix d'entreprendre une activité (pratique pédagogique), la persévérance et leur engagement cognitive à accomplir la pratique pédagogique.

La grille d'observation nous permet d'évaluer l'acte pédagogique sur une échelle d'attitude comprenant cinq niveaux de cotation :

5. Excellent 4. Très Bien 3. Bien 2. Assez-Bien 1. Médiocre

Comme nous l'avons fait sur la première grille d'observation, le pointage consiste à mettre sur la grille le chiffre en rapport avec l'appréciation pour justifier le niveau du sujet observé selon le comportement identifié. Les résultats sont déterminés par l'observation sur chaque élément comportemental identifié. Les éléments détaillés à observer sont sur la grille suivante :

Tableau N° 12 : Grille d'observation et évaluation de la leçon (élèves-maîtres)

		5	4	3	2	1
Préparation de la leçon	Objectifs de la leçon					
	Plan, soin, orthographe					
Déroulement de la leçon	Introduction/révision					
	Emploi du Matériel didactique					
	Quantité de la matière enseignée					
	Exactitude de la matière					
	Adaptation au niveau de la classe					
	Progression de la leçon					
	Synthèse ou applications					
Relation pédagogique	Interactions avec les apprenants					
	Autres observations et commentaires:					

Comment faut-il utiliser cette grille d'observation ? Nous avons expliqué ou donné des critères à suivre pour que l'appréciation soit faite à chaque niveau. Pour évaluer les élèves-maîtres, nous considérons trois éléments essentiels à savoir : la préparation de la leçon, la leçon proprement dite et la relation pédagogique. A chaque niveau, nous précisons des éléments à considérer pour pouvoir apprécier. La clarté des critères de cotation était fondamentale pour pouvoir engager d'autres observateurs dans le but d'objectivité. Ces critères sont présentés selon les parties ci-haut citées de la grille d'observation (voir annexe n°6).

Pour compléter les informations de l'observation, nous avons administré l'entretien avec un groupe d'enseignants dans chaque ENP/TTC ainsi que tous les neuf directeurs des ENP/TTC

2. Entretien

L'entretien est une technique au cours de laquelle un enquêteur interroge une personne sur ses opinions, ses expériences et ses perceptions. Il s'agit d'un tête-à-tête oral entre deux personnes ou une personne et un groupe de personnes dont l'une transmet à l'autre les informations recherchées. C'est un dialogue dans lequel l'interviewé s'exprime librement, tandis que le chercheur facilite ce dialogue par ses questions ouvertes et ses réactions. Le chercheur oriente l'entretien pour éviter que l'interlocuteur s'éloigne des objectifs de la recherche (N'DA, 2006 : 86).

Il existe plusieurs types d'interviews, mais l'interview la plus utilisée en sciences sociales est celle de type semi-directif ou semi-dirigé. Pour N'DA (2002 : 87), l'entretien semi-directif est ni entièrement libre, ni entièrement dirigé par un grand nombre de questions précises structurées. Il s'agit tout simplement d'utiliser un guide d'entretien relativement ouvert qui permet au chercheur d'obtenir les informations nécessaires. Toutes les questions prévues ne sont pas nécessairement posées, le chercheur exerce une souplesse pour permettre à l'interviewé de s'exprimer, il suffit seulement de recentrer parfois l'entretien sur les objectifs de recherche.

Pour notre travail, nous avons utilisé en premier lieu l'interview individuelle avec les Directeurs des ENP/TTC. Nous avons choisi ce type d'interview car la personne est seule et peut s'exprimer en toute liberté sans craindre d'être contredite et

avec le sentiment de dire la vérité et d'être prise au sérieux parce que sollicitée pour donner son avis, ses sentiments (N'DA, 2002 : 88). Pour notre cas, il ne fallait pas interviewer les Directeurs en groupe d'enseignants ou des élèves-maîtres.

En deuxième lieu nous avons utilisé l'interview de groupe avec des groupes d'enseignants et des groupes d'élèves-maîtres. L'avantage de ce type d'interview selon N'DA (2002: 88) est que les sujets parlent et se délient la langue les uns aux autres du fait qu'ils sont ensemble : il y a un effet d'entraînement qui amène tout le monde à s'exprimer avec le temps. Les propos des uns peuvent provoquer la réaction et la contradiction des autres et ainsi se compléter, se préciser. Grâce à la stimulation collective, des critiques, des propositions, des renseignements peuvent être apportés que l'interview individuelle pourrait ne pas fournir.

L'interview de groupe poursuit en général deux objectifs simultanés :

- Réunir des informations factuelles (par exemple, proposition concernant l'organisation de la vie scolaire),
- Observer les attitudes des participants.

Le chercheur note comment les participants interviennent, la caractéristique de leur intervention (construction négative, sans rapport avec le thème, propos conciliateur, synthétique, etc.). Ces éléments peuvent permettre d'inférer des conclusions concernant l'intelligence et la personnalité des individus.

Le nombre de participants à une interview de groupe est généralement compris entre 4 et 12. Le nombre maximum d'interactions semble enregistré pour des groupes de 5 à 9 participants. Le nombre de participants le plus fréquemment réuni va de 6 à 8 personnes. L'accord entre observateurs est maximum pour des groupes de 6 sujets.

Notre guide d'entretien s'est fait en fonction des objectifs poursuivis. Les thèmes d'entretien sont élaborés à partir de notre problématique et nos hypothèses de recherche. Nos thèmes tournent autour de la démotivation en matière d'apprentissage :

- Facteurs liés à la démotivation des élèves-maîtres dans le processus de l'apprentissage scolaire
- Effets de la démotivation sur l'apprentissage
- Stratégies à prendre pour que les enseignants puissent intégrer la motivation dans les pratiques pédagogiques

Bien que nous ayons choisi ces thèmes dans l'enquête écrite, cette interview nous a permis de compléter les informations recueillies par le questionnaire.

3. Questionnaire

Dans un travail de recherche, « l'enquête par questionnaire consiste à poser, par écrit, à des sujets une série de questions relatives à une situation, à leur opinion, à leurs attentes ... » (N'DA, 2002: 80). Cette méthode exige que les réponses soient écrites. En général, l'enquête par questionnaire vise à vérifier des hypothèses en faisant l'analyse de phénomènes sociaux qu'on peut étudier à partir des informations données par des individus. Pour notre travail, nous avons utilisé deux types de questions: des questions fermées et des questions ouvertes.

1. Questions à réponses fermées.

Une question à réponse fermée donne deux possibilités de réponse: Oui ou Non. Exemple : As-tu choisi l'option NP (Normale Primaire)? Oui.....Non..... La question à réponse fermée peut parfois offrir plus de deux possibilités de réponses.

Bien que la question fermée permette d'orienter le sujet vers les possibilités des réponses auxquelles les personnes interrogées ne pouvaient penser, elle ne donne pas assez d'informations utiles. Ce qui nous a poussé à privilégier des questions ouvertes pour notre travail.

2. Questions à réponses ouvertes.

Les enquêtes basées sur les questions à réponses ouvertes permettent aux personnes interrogées de s'exprimer librement et longuement. Exemple : *à votre avis, que faudrait-il faire pour améliorer la motivation des élèves?*

Les questions à réponses ouvertes donnent des informations riches et diversifiées, et le dépouillement soulève alors des problèmes de classement et de catégorisation. Pour notre recherche, les questions ont été formulées de façon indirecte de manière qu'elles se présentent dans les catégories suivantes (Paul N'DA: 2002) :

Questions de comportement : ces questions veulent susciter des personnes interrogées à décrire la place ou le rôle qu'elles occupent pour nous permettre de connaître leur engagement en faveur de l'apprentissage par motivation. Ex. : quelle est votre attitude face à un élève qui n'aime pas suivre votre cours ? Qui est désintéressé parce qu'il est dans une école qu'il n'a pas choisie ?

Questions d'opinion : ces questions ont pour but de connaître la manière de penser ou de juger de la personne interrogée face à un problème précis. Ex. : à votre avis que faudrait-il faire pour améliorer la motivation en faveur de la réussite des apprentissages scolaires ?

Questions d'intention ou d'anticipation : ces questions ont pour but de préparer un projet pour l'avenir. Ex.: quelles sont les stratégies préconisées qui pourront aider l'élève à comprendre qu'il peut essayer de se motiver lui-même?

Questions de connaissance : ces questions sont formulées pour permettre au chercheur de savoir ce que les personnes interrogées savent réellement. Ex. : savez-vous donner du temps à vos élèves pour expliquer à leurs camarades, les processus mis en jeu dans une situation-problème réalisée?

Le choix de nos questions a été fait en fonction des objectifs poursuivis. Les questions ont donc été construites à partir de notre problématique et de notre hypothèse, ce qui nous permet de présenter les résultats de notre recherche dans la troisième partie de ce travail. Mais avant cela, présentons les méthodes utilisées pour analyser nos données.

CHAPITRE VIII: METHODES D'ANALYSE DES DONNEES

Comment allons-nous exploiter, traiter, analyser les informations recueillies ? les réponses issues des questions fermées et de l'observation ont été analysées quantitativement par leurs données statistiques. Ils ont été analysés aussi qualitativement suite à leurs données qualitatives de même que les résultats issus de l'entretien et des questions ouvertes du questionnaire.

1. Analyse quantitative

La recherche est dite quantitative quand les instruments utilisés sont conçus pour recueillir des données observables et quantifiables. Elle se fonde sur l'observation des faits, des événements, des conduites et des phénomènes existants(N'DA, 2002: 20).

Pour notre cas, l'analyse quantitative nous a permis d'observer la pratique de l'enseignement motivationnel des enseignants des ENP/TTC et de leurs élèves-maîtres et examiner l'incidence éventuelle de l'enseignement motivationnel sur la formation des enseignants du primaire. Cette analyse quantitative nous a permis également de comparer la performance des sujets utilisant l'enseignement motivationnel et ceux qui ne pratiquent pas ce type d'enseignement.

En vue de quantifier les données, nous avons adopté le barème suivant pour les quatre situations.

Concernant l'analyse des résultats issus de l'observation en classe, pour mesurer la pratique de l'enseignement motivationnel par exemple, l'enseignant obtient :

- 5 quand il attire une excellente attention et suscite l'intérêt de l'apprenant pendant l'acte pédagogique.

- 4 quand il suscite l'intérêt de l'apprenant sans toutefois attirer son attention
- 3 quand il suscite un moyen intérêt de l'apprenant en classe
- 2 quand la classe est très passive avec très peu d'intérêt des apprenants.
- 1 quand il ne suscite aucun intérêt de l'apprenant

Au total, nous avons procédé à un traitement statistique des données recueillies.

Les données des grilles d'observation ont été regroupées dans un tableau récapitulatif. Ce tableau montre par exemple combien d'enseignants à chaque étape de la leçon obtiennent le score correspondant au « Niveau 5 »: Excellent, Niveau 4 : Très Bien, Niveau 3 : Bien, Niveau 2 : Assez-Bien, Niveau 1 : Médiocre.

Voici le tableau utilisé pour l'analyse des données d'observation :

Tableau N° 13 : Grille d'analyse des données d'observation

Étapes de la leçon	Ens/Niveau5	Ens /Niveau4	Ens /Niveau3	Ens /Niveau2	Ens /Niveau1
Total					

Ces données quantitatives ont été suivies par les opinions ou les avis des enseignants ou élèves-maîtres observés en classe. Leur style direct a été mis en exergue dans la présentation des résultats.

Les données d'observation nous ont permis de vérifier notre hypothèse concernant les effets de la démotivation sur l'apprentissage.

Les données des questions fermées offrant plus de deux possibilités de réponses ont été arrangées dans les différents tableaux. Par exemple la question suivante :

« quels sont tes sentiments aujourd’hui ? », l’enquêté devrait choisir deux ou plus parmi les réponses suivantes :

- sentiment d’abandonner,
- découragement
- sans motivation
- peu de motivation
- très motivé, j’accepte cette orientation
- espoir

Voici le tableau utilisé pour cette analyse des questions à plusieurs réponses.

Tableau N° 14 : Grille d’analyse des questions à plusieurs réponses

Réponses proposées	Effectif exprimé	Pourcentage
Total		

Cependant cette analyse pouvait être suivie par une analyse qualitative car l’interview (élève- maître) avait la possibilité de s’exprimer. Le « style direct » des enquêtés a été respecté pendant l’analyse des données.

2. Analyse qualitative

L’analyse qualitative met l’accent sur les mots. Il y a dans cette analyse l’approche phénoménologique qui met l’accent sur le vécu des sujets ou l’expérience des sujets concernant l’objet d’étude. Il y a aussi l’approche ethnographique mettant l’accent sur la culture ayant certainement « modulé » les comportements.

Paillé et Mucchielli,(2008: 9) précisent que la recherche est dite “qualitative” principalement dans deux sens: d’abord dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus pour, d’une part, recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo...), d’autre part, pour analyser ces

données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que de les transformer en pourcentages ou en statistiques); la recherche est aussi dite qualitative en un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière 'naturelle', sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages.

Ainsi en est-il de l'analyse des données, qui met à profit les capacités naturelles de l'esprit du chercheur et vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques.

Selon ces distinctions, l'analyse qualitative nous a permis d'observer les réponses issues de l'entretien et du questionnaire (uniquement pour des questions ouvertes). Nous étions attentif justement à la qualité des productions écrites de chacun enquêté au regard de la motivation scolaire. Nous avons noté précisément les termes utilisés par les sujets et la qualité d'explications.

Pour ainsi dire, les informations données par les interviews (9 directeurs) ont été synthétisées en trois catégories :

- informations sur les facteurs liés à la démotivation des élèves-maîtres dans le processus d'apprentissage scolaire
- informations sur les effets de la démotivation chez les élèves-maîtres sur l'apprentissage
- informations sur les stratégies permettant aux enseignants d'intégrer la motivation dans la pratique pédagogique.

Pour être plus objectif aux informations données par les directeurs, nous avons utilisé parfois leur « style direct » pendant l'analyse des données. C'est une analyse qualitative.

Quand aux informations données par les enseignants pendant l'interview, elles ont été synthétisées en trois catégories comme celles des directeurs. Pour rendre plus compréhensive la synthèse, nous avons utilisé quelques exemples de leur « style direct ».

Le dépouillement des questions à réponses ouvertes (élèves-maîtres et enseignants formateurs) nous exigeaient de classement et de catégorisation des données.

Exemple : questions d'opinion : A votre avis, quels sont les effets de la démotivation des élèves-maîtres ?

Les réponses ont été regroupées selon leurs significations ou catégorisations dans ce modèle de tableau :

Tableau N° 15 : Grille d'analyse des questions à réponses ouvertes

Unité significative/catégorie	Effectif exprimé	Pourcentage
Manque de performance		
Echec		
Etc.		

Les autres données des questions à réponses ouvertes ont été synthétisées selon les objectifs de la recherche. Le « style direct » des répondants a été pris en compte pour être plus objectifs dans la présentation des données.

Les données quantitatives de l'observation ont été suivies par les opinions ou les avis des enseignants ou élèves-maîtres observés en classe. Leur style direct a été mis en exergue dans la présentation des résultats.

Les données qualitatives de l'observation des leçons nous ont permis de connaître l'impact de la démotivation sur l'apprentissage.

Toutes ces données statistiques et qualitatives révèlent-ils l'impact de la démotivation sur la réussite des apprentissages scolaires ? Nous allons le voir dans les résultats de cette recherche.

TROISIEME PARTIE

RESULTATS

Beaucoup des travaux de recherche du domaine de la psychologie utilisent la méthode quantitative dans le traitement des données. Nous avons 790 sujets auxquels nous devons à l'aide d'un questionnaire connaître leurs opinions sur les facteurs de la démotivation et de leurs effets sur l'apprentissage. Nous avons ensuite 80 sujets auxquels aussi nous avons interviewés pour pouvoir nous rassurer si les résultats du questionnaire nous ont donné réellement les vrais facteurs de la démotivation et leurs effets sur l'apprentissage scolaire. Puisque la psychologie en tant que science utilise aussi la technique d'observation, nous avons observé 71 sujets deux fois dans une situation pédagogique en classe (observation d'une leçon) pour pouvoir nous rassurer si les facteurs de démotivation sont observables dans un acte pédagogique ainsi que leurs effets. Nous avons au total 941 sujets pour lesquels nous devons connaître la situation de la motivation dans l'enseignement primaire et dans les centres de formation pédagogique des enseignants du primaire (TTC) au Rwanda.

Comme nous l'avons souligné, les résultats que nous présentons dans cette partie proviennent des faits observés au cours des enquêtes menées sur le terrain de recherche.

La présentation des résultats s'articule sur trois points:

- Facteurs liés à la démotivation des élèves-maîtres dans le processus de l'apprentissage scolaire
- Effets de la démotivation sur l'apprentissage
- Stratégies pour que les enseignants puissent intégrer la motivation dans les pratiques pédagogiques

CHAPITRE IX: CONDITIONS SOCIO-ECONOMIQUES ET PROFESSIONNELLES.

Nous allons examiner d'abord si les élèves-maîtres sont démotivés et s'ils sont démotivés connaître les causes de leur démotivation. Ces causes peuvent nous permettre d'identifier les principaux facteurs de leur démotivation. Pour identifier les facteurs de la démotivation chez les élèves-maîtres, nous avons eu l'entretien (suivi d'un questionnaire) avec les enseignants. Cependant, les résultats montrent que la démotivation dans ce contexte d'étude a un lien avec les facteurs liés aux conditions socio-économiques et professionnelles de l'enseignant du primaire. Cela analyse les résultats liés à notre première hypothèse secondaire qui stipule que « il existe une relation entre la démotivation des élèves-maîtres et les conditions financières et professionnelles. Plus les conditions financières et professionnelles sont défavorables, plus les élèves-maîtres sont démotivés »

1. Facteurs liés aux conditions économiques

La démotivation dans le contexte d'enseignement primaire au Rwanda est due aux conditions économiques et cela a une influence négative sur les élèves se préparant à devenir des enseignants du primaire.

Pour connaître les facteurs de démotivation liés aux conditions économiques chez les élèves-maîtres, nous avons demandé les avis des enseignants, des directeurs et des élèves. Ils insistent sur le faible salaire de l'enseignant du primaire.

1.1. Opinions des enseignants des ENP

Selon les opinions des enseignants des ENP/TTC pendant notre entretien et ceux qu'ils ont écrit en répondant notre questionnaire, la démotivation des élèves-maîtres a ses origines dans les conditions économiques de l'enseignant du primaire.

KARIBATA (enseignant de Math à l'ENP) s'exprime en ces termes : « *j'habite avec un enseignant du primaire qui n'est pas capable d'acheter du lait pour ses enfants et ses enfants portent toujours des habits déchirés !! Comment est-ce qu'un élève peut-il être motivé pour se préparer à devenir un enseignant du primaire ?* ». Le constat des enseignants des ENP est basé sur deux facteurs ayant un lien avec les conditions économiques; l'inquiétude du futur est plus visible chez les élèves-maîtres car le travail de l'enseignant du primaire est moins rémunérant et des difficultés pour pouvoir envisager d'autres avantages financiers. Cela est dû au salaire insignifiant de l'enseignant du primaire. Le faible salaire de l'enseignant est un des principaux facteurs de la démotivation dans la carrière enseignante.

Tableau N° 16: Facteurs de la démotivation liés aux conditions financières

Facteurs	EFFECTIF	(%)
Inquiétude du futur	97	100
Salaire insignifiant de l'enseignant du primaire	97	100

Source : Résultats de notre enquête 2010

Dans ce tableau, tous les enseignants enquêtés ont montré qu'il existe deux facteurs de la démotivation de leurs élèves à savoir l'inquiétude du futur (travail moins rémunérant et sans autres avantages financiers) et le salaire insignifiant de l'enseignant du primaire (salaire à bas du seuil de la pauvreté au Rwanda). Ainsi, MBONYINTURO(Enseignant à l'ENP) s'est exprimé en ces termes : « *considérant les conditions financières de l'enseignant du primaire aujourd'hui surtout le salaire, je ne peux jamais accepter que un de mes enfants soit orienté à l'ENP, si jamais j'accepte je serai obligé de m'occuper de lui-même quand il sera enseignant du*

primaire ». Dans le même ordre d'idées, Viau affirme que « ces facteurs impliquent la dynamique motivationnelle dans le contexte scolaire, car ce type de motivation prend ses origines dans les souvenirs que l'élève évoque et les aspirations qu'il entretient à l'égard de son avenir » ; ce qui explique convenablement l'inquiétude du futur qu'ont des élèves-maitres. Viau précise aussi que « l'apprenant a la capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur ». C'est dans ce contexte que nous avons voulu savoir si les élèves-maîtres ont des mêmes avis que leurs enseignants. C'est dans leur dynamique motivationnelle que nous pouvons identifier les facteurs de leur démotivation.

1.2. Avis des élèves-maitres

Les élèves-maîtres enquêtés se sont exprimés sur les causes de leur démotivation dans le processus d'apprentissage. La principale cause est liée aux conditions économiques des enseignants du primaire selon les facteurs suivants énumérés par les élèves-maîtres des ENP : salaire insignifiant en rapport avec le travail, développement économique difficile, aucun intérêt économique, logement et nourriture.

Tableau N° 17: Facteurs de démotivation liés aux conditions économiques

Facteurs	Effectifs	%
Salaire insignifiant en rapport avec le travail	578	83.43
Développement économique difficile	32	4.68
Aucun intérêt économique	35	5
Logement et nourriture	11	1.56
Total	693	100

Source : Résultats de notre enquête 2010

Selon les résultats du questionnaire adressé aux élèves-maîtres, nous constatons que le problème majeur prend son origine dans ces trois éléments constituant les facteurs économiques: Salaire insignifiant en rapport avec le travail (83.43%) , Développement économique difficile(4.68%), Aucun intérêt économique (5%); Logement et nourriture(1.56%). Le principal facteur de la démotivation lié aux conditions économiques est « *le salaire insignifiant en rapport avec le travail* ». Selon les sujets enquêtés, le développement économique est difficile car le métier d'enseignant ne donne aucun un intérêt économique et financier. Un enseignant de l'école primaire ne peut jamais se construire un logement avec son salaire et il peut difficilement avoir un repas équilibre dans sa famille. C'est ainsi que Nadia (élève-maître en 5^{ème} ENP) exprime ses sentiments d'insatisfaction en ces termes : « *je n'ai aucune motivation de suivre ces études si je dois être une enseignante à l'école primaire !!! Les préparations des leçons tous les jours, l'enseignement sans repos car il faut corriger des devoirs des élèves ça fatigue !! Le salaire très insignifiant ne correspond pas à ces tâches Beaucoup de travail, peu de salaire* ». Cet élève manque de persévérance qui est un des indicateurs mesurant le degré de motivation d'un élève. Viau précise que « la persévérance est un prédicteur de réussite, car plus un élève persévère en accomplissant une activité d'apprentissage, plus il a de chances de réussir. » Bien évidemment la persévérance doit être accompagnée par l'engagement cognitif et la performance car ces éléments constituent l'ensemble des indicateurs de la motivation dans le contexte scolaire. Cela a été confirmé aussi par les directeurs des ENP avec qui nous avons eu l'interview sur la motivation des élèves-maîtres.

1.3. Entretien avec les Directeurs des ENP

Pour vérifier nos informations recueils auprès des enseignants, nous avons fait l'entretien avec les Directeurs des ENP. Concernant les facteurs de démotivation liés aux conditions économiques, les directeurs partagent les avis des enseignants et élèves-maîtres. Le salaire des enseignants du primaire et avantages limités constituent l'ensemble des facteurs de démotivation liés aux facteurs économiques. Les Directeurs ont dit que : *« si le gouvernement accepte de donner un bon salaire aux enseignants du primaire, les élèves-maîtres seront motivés ! Certainement !! Et accepteront des conditions professionnelles difficiles »*.

2. Facteurs liés aux conditions professionnelles

Les conditions professionnelles d'un enseignant du primaire influencent négativement les élèves- maîtres se préparant à devenir enseignants du primaire au Rwanda. Ainsi, 67.5 % de nos élèves enquêtés, ont été orientés dans les ENP par le Ministère de l'Education sans avoir choisie cette option contrairement à 32.5% qui l'avait choisie. Les enseignants des ENP enquêtés nous ont dit que si les élèves maitres sont démotivés suite aux facteurs suivants : orientation professionnelle non acceptée, profil de sortie, opportunités d'accès à l'université nationale limités. KALISA (élève en 5^{ème} ENP) s'est exprimé sur son orientation professionnelle en ces termes : *« moi je n'ai pas choisi cette option, j'ai été orienté par le Ministère de l'éducation, je ne sais pas sur quelles conditions !! Ce que je peux vous dire : je n'aime pas ce métier d'enseignant du primaire ; ils travaillent trop ! Et trop peu de salaire. »* Les enseignants des ENP ont dit aussi que la majorité de leurs élèves ont été orientés à l'ENP sans l'avoir choisie. Et pourtant nous savons que « le choix est le premier indicateur de la motivation d'un élève ». Cela a été confirmé par nos enquêtes car des élèves-maîtres qui n'ont pas choisi l'ENP sont tous démotivés.

2.1. Opinions des enseignants des TTC

Les enseignants des ENP enquêtés nous ont dit que les élèves-maitres sont démotivés suite aux facteurs suivants : orientation professionnelle non acceptée, profil de sortie, opportunités d'accès à l'université nationale limités. Si beaucoup d'élèves ne choisissent pas cette option, cela ne veut pas dire qu'ils n'aiment pas le métier d'enseignant, mais ils n'aiment les conditions professionnelles liées à ce métier actuellement au Rwanda. KARAKE (enseignant à l'ENP) a affirmé ceci « *nos élèves-maîtres n'ont pas des problèmes avec le métier d'enseignant, mais les conditions qu'on exige aux lauréats et les opportunités limités font que les gens s'abstiennent quand il s'agit de choisir cette option professionnelle, et ceux qui l'exercent sont démotivés* »

Tableau N° 18: Facteurs de démotivation liés aux conditions professionnelles

Facteurs	Effectif	(%)
Orientation professionnelle non acceptée	97	100
Profil de sortie	97	100
Opportunités d'accès à l'université limités	81	78,5
Total	97	100

Source : Résultats de notre enquête 2010

Selon les résultats du questionnaire adressé aux enseignants et de l'entretien avec eux, nous constatons que le problème majeur prend son origine dans ces deux éléments (100%): « orientation professionnelle non acceptée (beaucoup d'élèves sont orientés dans la formation des futurs enseignants du primaire sans l'avoir choisie), profil de sortie (adopté à l'enseignement primaire).» Ces éléments engendrent d'autres éléments secondaires qui handicapent l'aspect de la motivation au cours de l'apprentissage : opportunités limités d'accès à l'université

(78,5%) car la note exigée pour être admis à l'université nationale est très élevée par rapport aux élèves des autres options d'enseignement secondaire au Rwanda. Tous ces éléments sont à l'origine de la démotivation des élèves-maîtres des ENP au Rwanda. Ce qui nous a permis de confirmer que toute démotivation a ses origines. Cela peut être constaté à l'intérieur des avis des élèves.

2.2. Avis des élèves-maîtres

Puisque des élèves enquêtés concernent les classes faisant la pratique pédagogique dans les écoles d'application (5^{ème} et 6^{ème}), ils connaissent les exigences du métier et leurs avantages. KARAME (élève en classe terminale) s'exprime en disant : « *je suis à la fin de la formation, je connais maintenant les exigences du métier, les préparations quotidiennes, on est toujours au travail même à la maison quand il s'agit de corriger les devoirs des élèves et faire les préparations détaillées !! C'est un travail très dur ; et pourtant les enseignants nous ont dit qu'ils ne gagnent pas grand-chose !! C'est très démotivant !* » Quant à la démotivation des élèves-maîtres, ils énumèrent les facteurs suivants liés aux conditions professionnelles :

Tableau N° 19: Facteurs de démotivation en rapport avec les conditions professionnelles

Facteurs	Effectif	%
Travail très dur	283	40,84
Accès difficile à l'université	194	28
Profil de sortie	113	16,30
Métier exigeant	103	14,86
Total	693	100

Source : Résultats de notre enquête 2010

Selon les résultats du questionnaire adressé aux élèves-maîtres, nous constatons que suite à leur manque de motivation, l'enseignement se présente comme un

travail très dure (40,84 %) et très exigeant (14,86%). C'est métier difficile à étudier car il implique les théories, plusieurs pratiques et la vocation. Etant étude professionnelle par leur profil de sortie, les lauréats des ENP ne peuvent pas obtenir un autre emploi (16, 30%). Ils ont accès difficile à l'université nationale (28%) parce que la note exigée est très supérieure et cinq ans d'enseignement obligatoire à l'école primaire. Bien qu'en considérant chaque facteur statistiquement, le pourcentage n'est pas significatif, l'ensemble de tous ces facteurs de démotivation liés aux conditions professionnelles ont été évoqué par 100 % des élèves-maîtres enquêtés. KAYOBOTSI (élève en 5^{ème}) a exprimé sa démotivation en ces termes : « *les éléments qui peuvent être à l'origine de ma démotivation sont liés aux conditions professionnelles; parce qu'on m'a dit que je dois absolument enseigner à l'école primaire à la fin de mes études à l'ENP et pas autre travail ; et pourtant le travail d'enseignant très exigeant suite au nombre d'élèves en classe et très peu de matériel didactique !!!, avec un salaire insignifiant !!* ».

Les Directeurs des ENP ont partagé les opinions des élèves pendant l'entretien et ils nous ont donné d'autres éléments aussi pouvant compléter les informations recueillies auprès des élèves-maîtres.

2.3. Avis des Directeurs des ENP

Pour vérifier nos données recueillies auprès des enseignants des élèves-maîtres, nous avons réalisé une interview avec les Directeurs des ENP. Nous leur avons demandé de nous dire les facteurs de démotivation en rapport avec les conditions professionnelles de l'enseignant du primaire. Ils nous ont dit que leurs élèves sont démotivés pour se préparer à devenir les enseignants du primaire suite aux facteurs

suivants : La non valorisation de profession de l'enseignant au Rwanda par la société; les enseignants ne sont même pas considérés comme les fonctionnaires de l'Etat par cette expression : « les fonctionnaires de l'Etat et les enseignants », les inégalités salariales entre les enseignants et les fonctionnaires ayant les mêmes diplômes. Un des directeurs des ENP s'est exprimé en ces termes : *Il y a quinze ans comme Directeur de l'ENP mais je ne vois pas comment peux-tu motiver les élèves à devenir enseignant du primaire ? Je ne vois pas vraiment la valeur donnée à la profession de l'enseignant du primaire dans notre pays ! Il y a l'inégalité des salaires avec les diplômes égaux.... Cependant nous motivons des élèves pour qu'ils puissent réussir..... »*

3. Facteurs liés aux conditions sociales

3.1. Opinions des enseignants des ENP sur les conditions sociales

Les enseignants des ENP qui ont répondu à notre questionnaire et ont participé à notre entretien ont insisté sur la considération de l'enseignant par la société (73.7%). La société exige à l'enseignant des conditions de vie supérieure à ses revenus mensuels. KABURAME (enseignant de méthodologie à l'ENP) nous a raconté ce qui est arrivée à son ami enseignant à l'école primaire à ces termes : *« mon ami avait besoin d'avoir une maison à louer proche de son travail, et puis il a demandé un des parents des élèves de lui trouver une petite maison (studio). Le parent a trouvé un joli studio équipé à cent milles francs rwandais (100 000 FRW soit 77 000 FCFA). Quand le parent a dit à l'enseignant, ce dernier lui dit que cette somme est supérieure à sa capacité. Le parent a dit qu'il n'est pas d'accord qu'un enseignant puisse loger dans les bidonvilles »*. Cette histoire nous montre que la société exige à l'enseignant les conditions de vie et sociales supérieures à ses revenus mensuels.

Tableau N° 20: Facteurs de démotivation liés aux conditions sociales

Facteurs	Effectif	%
Considération de l'enseignant par la société	76	73.7
Vie affective	21	26.3
Total	97	100

Source : Résultats de notre enquête 2010

Ce tableau nous montre deux facteurs de démotivation liés aux conditions sociales de l'enseignant du primaire. L'enseignant est considéré par la société comme une personne intellectuelle et honnête qui doit avoir de conditions de vie supérieures à la classe ouvrière. Pourtant son salaire ne lui permet pas de vivre ces conditions car il gagne l'équivalent d'1Euro par jour contrairement aux ouvriers qui s'occupant des petits travaux comme nettoyages et autres travaux managers ou aides-maçons et cultivateurs qui touchent 3000 Francs Rwandais (plus de 3Euros) par jour.

Les enseignants enquêtés (26.3%) ont précisé que la vie affective d'un enseignant du primaire peut être affectée par la pauvreté car le manque de conjointe est parfois possible chez les garçons. UMUTONI (enseignante à l'ENP) nous dit comment son petit frère enseignant au primaire a perdu sa fiancée en ces termes : « *mon petit frère voulait se marier à une fille et la famille de la fille a exigé la dote de 1 250 000 Francs Rwandais (soit un million de FCFA). Mon frère ne pouvait pas trouver cette somme il fallait que les membres la famille donnent les cotisations. Au moment où nous cherchions à trouver cette somme, la fille a été demandée par un commerçant au mariage. Ainsi mon frère a perdu sa fiancée. Actuellement mon frère est très affecté par la déception et très découragé au*

travail». Ce qui est arrivé à cet enseignant prouve qu'il existe des difficultés d'intégration sociale chez l'enseignant suite à ces faibles revenus mensuels. Certainement, cet enseignant n'avait pas la possibilité d'organiser les festivités de son mariage. Sa vie affective est affectée aussi. Il lui est difficile de participer aux autres cotisations sociales dans son village.

3.2. Avis des élèves-maîtres

Les élèves enquêtés ont montré que leur démotivation est causée par des conditions sociales de l'enseignant du primaire comme nous pouvons les visionner dans le tableau suivant :

Tableau N° 21: Causes de démotivation liées aux conditions sociales

Causes	Effectif	%
Conditions de vie difficile	180	25.98
Manque de valorisation du métier	165	23.80
Découragement de l'entourage	144	20.78
Métier négligeable	122	17.60
Sans opinion	82	11.84
TOTAL	693	100

Source : Résultats de notre enquête 2010

Les données de ce tableau N°21 nous montrent que 693 les élèves enquêtés dans les ENP au Rwanda, se sont exprimés sur les facteurs liés aux conditions sociales pour leur démotivation. Les conditions de vie difficile de l'enseignant (25.97%) constitue un facteur de démotivation chez les élèves-maîtres comme KAMANZI (élève en classe terminale) l'a bien dit en ces termes : « *Je ne peux pas étudier en utilisant tous mes efforts intellectuels !! le métier que je me prépare à faire ne donne pas des bonnes conditions de vie !! La pauvreté de l'enseignant du primaire*

ne lui permet pas d'être présentable dans la société. » Les élèves (23.80%) disent que le métier d'enseignant n'est pas valorisé par l'Etat, ce qui fait que les élèves fréquentant les ENP sont découragés par leur entourage, comme Victor (élève en 5^{ème} ENP) nous a raconté en ces termes : « *j'ai une amie qui étudie en math physique, mais il me demande toujours de changer l'option car il ne voit pas comment elle pourra vivre avec un enseignant du primaire, ses parents ne sont pas d'accord aussi..... , les autres amis me disent la même chose !! je ne sais pas quoi faire !!* » Le découragement des élèves-maîtres par leur entourage fait que les élèves soient démotivés dans leur processus d'apprentissage ; ils ne peuvent pas atteindre la performance dans leur formation initiale car ils considèrent aussi le métier d'enseignant comme un métier négligeable (17.6%). Parmi les élèves-maîtres enquêtés, 82 élèves (soit 11.83%) ont dit que un enseignant n'est peut rien décider ou proposer sur son sort au niveau de sa carrière. Faustin (élève de la classe terminale) s'exprime en ces termes : « *le gouvernement ne prennent pas en compte des enseignants parce qu'ils sont souvent pauvres et leur salaire est insuffisant* ». Ici l'élève se demande si le gouvernement considère l'enseignant en sachant bien que son salaire est en bas du seuil de la pauvreté au Rwanda.

3.3. Opinion des Directeurs des ENP

Pour valider nos données collectées auprès des enseignants et des élèves-maîtres, nous avons interviewé les Directeurs des ENP. Nous leurs avons posé la question pour savoir s'il existe des facteurs de démotivation liés aux conditions sociales chez les élèves maîtres de leurs écoles. Les Directeurs nous ont dit que si les élèves sont démotivés ; c'est à cause de la dévalorisation du métier de l'enseignant du primaire : au niveau des choix des candidats dans les ENP (ceux qui n'ont pas pu avoir des places dans les sections des sciences(ou pas admis) sont orientés dans les

ENP. Un des Directeurs des ENP/TTC s'est exprimé en ces termes : « *les élèves orientés dans nos écoles ont la plus basse note aux examens de fin du Tronc Commun (collège). Ce qui veut dire que les élèves qui suivent cette formation sont en majorité faibles en résultats scolaires. Il y a donc au Rwanda, l'inégalité dans la valorisation des sections* ».

Tous ces facteurs de la démotivation ne peuvent que conduire aux mauvais résultats et aux effets néfastes dans le processus de l'apprentissage. Pour conclure les facteurs de la démotivation que nous avons identifiés sur le terrain d'enquête chez les élèves de l'Ecole Normale Primaire ont nécessairement leurs effets sur l'apprentissage. Nos enquêtés ont pu les identifier et nous les avons observé.

CHAPITRE X : LA DEMOTIVATION ET L'ECHEC SCOLAIRE

Après avoir présenté les facteurs de la démotivation liés aux conditions socioéconomiques et professionnelles, nous pouvons analyser les résultats de notre hypothèse secondaire deux qui stipule que « il existe une relation entre la démotivation et l'échec scolaire. Plus les élèves-maîtres sont démotivés, moins ils réussissent leurs apprentissages ». En contexte scolaire, la démotivation et l'échec scolaire sont les effets du manque de motivation chez l'enseignant et l'apprenant. Ainsi, pendant notre enquête nous avons relevé les effets de la démotivation qui constituent l'ensemble des obstacles à la réussite des apprentissages. Nous avons surtout identifié les effets de la démotivation chez les enseignants et chez les élèves-maîtres en posant la question suivante: « à votre avis, quels sont les effets de la démotivation chez les enseignants et les élèves-maîtres ? » Nous avons eu des réponses concernant les effets de la démotivation chez l'enseignant du primaire et chez l'élève-maître de l'Ecole Normale Primaire au Rwanda.

1. Conséquences de la démotivation chez l'enseignant du primaire.

1.1. Effets de la démotivation sur l'apprentissage selon les enseignants

Les enseignants enquêtés des ENP nous ont dit que les effets de la démotivation sur l'apprentissage chez les enseignants du primaire peuvent se manifester dans les aspects suivants : absence au travail, mauvaise préparation des leçons, mauvaise qualité de l'enseignement, découragement, manque d'espoir, manque de performance au travail, subjectivité dans l'évaluation, incapacité de réaliser les projets, pauvreté, conflits, maladies, mauvais climat en classe, non accessibilité à la promotion, mauvaise condition de vie, dictature et l'intolérance, perturbation des idées pédagogiques, régression, changement des comportements, inachèvement du programme d'enseignement prévu, abandon du métier

d'enseignant pour faire autres choses, faire échouer les élèves, problème affective (refusé au mariage), mauvaise relation entre élève et enseignant. UTUJE (enseignant à l'ENP) s'est exprimé en ces termes : *« moi, je comprends très bien l'enseignant du primaire qui s'absente à l'école ; il est normal qu'il cherche d'autres possibilités d'avoir d'autres revenus pour survivre. on ne peut pas enseigner tous les jours avec un salaire très insignifiant..... »*. Ces absences de l'enseignant ne favorisent pas la réussite des élèves ainsi que l'acquisition des compétences prévues dans le programme. Les enseignants enquêtés ont insisté sur la lourde tâche de l'enseignant sans motivation. Ainsi Charles KU (Enseignant à l'ENP) dit ceci : *« j'ai lu les préparations des leçons de mon voisin enseignant du primaire, et je lui ai demandé pourquoi ces préparations n'utilisent pas les méthodes actives ou d'autres méthodes permettant aux élèves de participer en classe. Il m'a répondu : hiiiiiii, je n'ai pas le temps à perdre, j'utilise les anciennes préparations, la préparation prend du temps et je ne peux donner les devoirs à domicile car je dois les corriger, je dois utiliser mon temps libre pour travailler dans le champ ou chercher où encadrer les élèves des parents qui me payer le soir à leur domicile »*

Bref, le modèle de l'enseignant du primaire actuellement au Rwanda influence négativement les élèves-maîtres car l'apprenant a la capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même. Ce postulat de l'approche sociocognitive de Vieu implique qu'il est possible d'apprendre en regardant les autres effectuer une tâche sans avoir à l'accomplir soi-même. L'observation des autres n'est donc pas un acte passif, mais actif, et peut contribuer à motiver un élève à s'engager dans des activités qu'il appréhende. Pour notre cas d'étude, l'élève-maître observe l'enseignant du primaire en classe pendant l'acte

pédagogique pour apprendre à enseigner, mais l'élève-maître observe aussi l'enseignant du primaire dans tous les aspects de sa vie. C'est ainsi que sa vie professionnelle et socioéconomique peut influencer l'élève-maître.

C'est dans ce contexte que nous avons demandé aux élèves-maîtres d'exprimer leurs sentiments d'être à l'Ecole Normale Primaire; leurs réponses se présentent à l'intérieur des attitudes suivantes : peu de motivation, découragement, sans motivation, sentiment d'abandonner, sans espoir.

Tableau n° 22: attitudes adoptées par les élèves-maîtres

Attitudes	Effectifs	%
Peu de motivation	165	23.80
Découragement	160	23.1
Sans motivation	150	21.64
Sentiment d'abandonner	121	17.46
Sans Espoir	97	14
TOTAL	693	100

Source : Résultats de notre enquête 2010

Les données de ce tableau n°22 nous montrent que sur 693 élèves-maîtres enquêtés dans les Ecoles Normales Primaires au Rwanda, ont exprimé leur démotivation sous formes des différentes attitudes : peu de motivation (23.80 %), découragement (23.10 %), sans motivation (21.64 %), sentiment d'abandonner (17.46 %), sans espoir (14 %). Ces attitudes expriment le sentiment d'insatisfaction qui mérite d'être motivé par chaque élève-maître. Un des élèves-maîtres Monsieur BUTERA (élève en classe terminale) nous a exprimé son sentiment de découragement en ces termes : « *je vais terminer mes études d'ici quelques mois, quand je pense au salaire que j'aurais d'ici peu, ça me décourage ... mon Dieu...!!*

Et je fourni très peu d'efforts dans mes études. J'étude juste pour ne pas échouer, pas plus que ça... » Ce sentiment de découragement de cet élève-maître constitue un des effets de la démotivation et ne peut que conduire à l'échec scolaire ou au manque de performance scolaire. Ce qui fait que toute une chaîne des effets de la démotivation peut constituer l'ensemble des obstacles pour la carrière enseignante. Le constat est que chaque élève-maître enquêté a un sentiment ou attitudes manifestant l'insatisfaction dans son processus d'apprentissage. Cela peut être observé en classe par leurs formateurs ou par autre observateur.

1.2. Effets de la démotivation observés en classes des ENP

Pour pouvoir compléter nos informations reçues à partir des techniques par questionnaire et par observation nous avons fait l'observation des leçons. Cette observation nous a permis d'observer les comportements des élèves démotivés et les effets de démotivation.

Les éléments suivants ont été observés :

- Rappel de la science précédente ou l'introduction de la nouvelle leçon
- communication pédagogique
- synthèse et évaluation

A partir de ces éléments d'une leçon, nous pouvons mesurer la motivation des élèves en classe de même que celle des enseignants. Nous avons observé d'abord les séances données par les enseignants formateurs des ENP et nous avons eu des résultats suivants :

Tableau N° 23: les leçons données par les enseignants des TTC (43 enseignants) 1^{ère} Séance

Étapes de la leçon	Ens/Niveau5	Ens/Niveau4	Ens/Niveau3	Ens/Niveau2	Ens/Niveau1
Révision/ introduction	3	10	8	17	5
Communication pédagogique	2	8	7	16	10
Synthèse et évaluation	1	6	8	13	15
Total/Score	6/129	24/129	23/129	46/129	30/129

Source : Résultats de notre enquête 2010

Légende des tableaux N° 23 et 24:

- Ens = le nombre d'enseignants par niveau et étape de la leçon.
- Niveau5 = Excellent, Niveau4 = Très Bien, Niveau3 = Bien, Niveau2 = Assez Bien,
Niveau1 = Médiocre
- Total/Score = Le nombre total des enseignants par niveau de compétence.

Pour confirmer notre première observation, nous avons fait la 2^{ème} observation.

Les résultats de cette dernière n'ont pas montré une différence significative à la première observation.

Tableau N° 24: les leçons données par les enseignants des TTC (43 enseignants) 2^{ème} Séance

Étapes de la leçon	Ens/Niveau5	Ens/Niveau4	Ens/Niveau3	Ens/Niveau2	Ens/Niveau1
Révision/ introduction	2	9	9	17	6
Communication pédagogique	2	9	8	17	7
Synthèse et évaluation	2	7	8	12	14
Total/Score	6/129	25/129	25/129	46/129	27

Source : Résultats de notre enquête 2010

Ces deux tableaux précédents montrent que nous avons observé deux séances par enseignant sur une durée de 50 minutes ; soit 72 heures pour 43 enseignants.

Pendant notre observation nous avons pu évaluer l'acte pédagogique des enseignants des TTC. A partir de ces données d'observation, nous constatons que 3 /43 enseignants pendant la 1^{ère} observation et 2/43 enseignants pour la 2^{ème} observation seulement se placent sur l'échelle d'excellence dans leur manière d'introduire la nouvelle leçon et ou/de faire la révision de la leçon apprise. Pour pouvoir situer ces enseignants à ce niveau parce qu'ils ont manifesté des comportements suivants : l'enseignant

- a posé des questions sur la séance précédente à partir des éléments motivants
- fait la synthèse des éléments de la séance précédente
- sollicité les élèves pour introduire la nouvelle séance
- introduit la nouvelle séance en faisant la liaison avec la séance précédente.
- présenté la situation et la tâche

Nous avons situé 10 enseignants (1^{ère} observation) et 9 enseignants (2^{ème} observation) sur le « niveau 4 » de « Très bien » car ils ont été capables de réaliser les activités suivantes pendant la leçon:

- Poser des questions sur la séance précédente
- Faire la synthèse de la séance précédente
- solliciter les élèves pour introduire la nouvelle séance

- Introduire la nouvelle séance en tenant compte de la motivation des élèves
- Faire la liaison entre la nouvelle séance et la séance précédente.

Dans cette partie de l'introduction de la leçon, nous avons constaté que 8 enseignants (1^{ère} observation) et 9 enseignants (2^{ème} observation) font une synthèse de la séance précédente sans solliciter des élèves, sont peu attentifs aux problèmes individuels, et ils introduisent la nouvelle séance sans faire aucun appel aux pré-requis des élèves. Nous leurs avons attribué la mention « Bien » selon les critères d'observation fixés pour cette recherche.

Nous avons constaté aussi que certains enseignants ne donnent pas d'importance au rappel de la leçon ou à l'introduction de la nouvelle leçon (8 enseignants en 1^{ère} observation et 9 enseignants en 2^{ème} observation). La mention « Assez bien » a été accordée à ces enseignants observés pendant la leçon.

Parce que nous avons observé chez eux que (17 pour observation 1 et 17 enseignants pour l'observation 2) le rappel de la leçon est flou et très rapide et ne sollicitent pas des élèves, ils introduisent la nouvelle séance sans tenir compte de la séance précédente.

Notre observation a accordé la mention « médiocre » aux 5 enseignants pour observation 1 et 6 enseignants pour 2^{ème} observation parce qu'ils ne font aucun rappel sur la séance précédente, introduisent la nouvelle séance sans appel à la séance précédente, ne se préoccupent pas des pré requis des élèves.

L'observation faite sur le « rappel de la science précédente ou l'introduction de la nouvelle leçon » montre que beaucoup des formateurs des élèves-maîtres ne respectent pas des principes d'enseignement dans chaque étape de la leçon. Nous

avons constaté aussi qu'ils ne préparent pas leurs leçons. Comme les chiffres de notre observation le montrent, très peu d'enseignants font une excellente introduction ou révision de la science précédente. Après l'observation certains enseignants nous ont dit qu'ils ne donnent plus l'importance à la préparation, parce que les élèves-maîtres ne sont pas motivés et ne s'engagent pas cognitivement. Jean-Aimé (Enseignant de l'ENP) s'est exprimé en ces termes « *nos élèves ne sont pas motivés, nous ne savons plus comment préparer pour eux, nous avons épuisé toutes les méthodes sans succès !! Maintenant je me contente à donner les notes des cours à mémoriser, je ne peux pas perdre mon temps à préparer les leçons détaillées* ». Pour compléter Jean-Aimé, sa collègue Claudine UKU, a dit ceci : « *il n'est plus possible de faire l'évaluation de la leçon parce que nous lisons le cours et nous expliquons, donc ne cherche pas à nous demander comment l'introduction est faite ou comment l'évaluation est faite à la fin de la leçon, nous évaluons l'ensemble du contenu à la fin du trimestre, nos élèves sont démotivés, inutile de faire l'évaluation continue.....* ».

Dans le sens l'approche sociocognitive de Viau, les élèves ne veulent pas se donner des stratégies d'apprentissage (mémorisation, organisation et élaboration) et des stratégies d'autorégulation (métacognitives, de gestion et motivationnelles). Bref, il n'est pas facile d'enseigner les apprenants démotivés car la communication pédagogique n'est pas aisée.

Quant à la **communication pédagogique** pendant la leçon proprement dite, 2/43 enseignants (1^{ère} observation) et 2/43 enseignants (2^{ème}) se placent au niveau de l'excellence car ils se sont montrés capables de :

- être actif ainsi que la classe et exposer clairement

- Favoriser le dialogue à partir des questions, des explications et de recherche de sens
- Favoriser des travaux de groupes et utiliser des stratégies pour que l'élève puisse s'engager personnel
- Donner de pause et temps suffisants pour que les élèves puissent prendre des initiatives et des risques pendant la séance
- Evaluer leurs démarches et prendre conscience de leurs erreurs en les corrigeant.
- Appliquer le pédocentrisme
- Utiliser les expressions encourageantes et motivantes

Les enseignants (8/43 pour observation 1 et 9/43 pour observation 2) se placent au niveau 4 de « Très bien » parce qu'ils sont actifs et leurs exposés sont plus ou moins clairs et favorisent le dialogue et le travail individuel au détriment du travail en groupe pendant la séance. D'autres comportements que nous avons observés chez eux sont les suivants :

- les initiatives des élèves sont encouragées
- l'enseignant constate ses erreurs et sont vite corrigées pendant la séance
- l'enseignant est plus centré sur l'objet cognitif
- ses questions et ses expressions sont plus claires.

Nous avons aussi attribué la mention « Bien » aux enseignants (7 enseignants pour la 1^{ère} observation et 8 pour la 2^{ème} observation) qui ont manifesté dans l'acte pédagogique les comportements suivants :

- La classe est passive et l'exposé de l'enseignant n'est pas clair
- Le dialogue n'est pas favorisé pendant la séance
- Les explications mutuelles ne sont pas acceptées
- L'enseignant invite rarement les élèves à prendre les initiatives.
- L'enseignant constate ses erreurs mais sans toutefois les corriger pendant la séance
- L'enseignant est plus centré sur les démarches
- Les questions et les expressions de l'enseignant sont plus ou moins claires

Au niveau de la synthèse et d'évaluation, il a été constaté que beaucoup d'enseignants terminent la séance sans faire la synthèse et l'évaluation (15/43) ou une synthèse floue sans aucun exercice d'application (14/43). Cependant, deux enseignants ont pu faire la synthèse et évaluation en posant des questions et faisant retour à la démarche de la séance, en facilitant les élèves pour faire la synthèse de la séance et en donnant les exercices d'application évaluant l'assimilation de la séance. 7/43 enseignants qui se placent sur le niveau de Très Bien ont fait la synthèse sans tenir compte des élèves et donné les exercices d'application en évaluant toute la séance. Néanmoins, 8 enseignants ont fait la synthèse de la séance et donné quelques exercices sans tenir compte de l'ensemble de la séance.

Ces observations faites montrent à quel degré de motivation l'enseignant peut motiver ou démotiver les apprenants (élèves-maitres). Pendant nos observations, nous avons constaté que la majorité des formateurs des élèves-maîtres ne font aucun effort pour les motiver. Et pourtant si l'enseignant, formateur des futurs enseignants du primaire les motive davantage, ces derniers aussi pourront motiver les élèves du primaire avec lesquels les élèves-maîtres font leurs pratiques

pédagogiques. La préparation des leçons doit toujours respecter le premier principe de l'enseignement à savoir la motivation. Quand l'enseignant connaît déjà que sa classe est démotivée, il doit envisager un ensemble de motivation pour pouvoir atteindre ses objectifs opérationnels (pédagogiques). Cela lui permettra de maîtriser les comportements des élèves démotivés en classe.

1.3. Comportements liés à la démotivation en classe.

Après l'observation de l'acte pédagogique, nous avons eu l'entrevu avec des enseignants. Nous leur avons demandé s'ils arrivent à observer les comportements de leurs élèves en classe. Ils nous ont donné les comportements inappropriés des élèves-maîtres que nous avons nous-mêmes observés pendant l'acte pédagogique. Jeanne KARAKE (enseignante à l'ENP) nous a parlé des comportements de ses élèves ces termes : *« j'ai l'impression que mes élèves sont souvent démotivés, certains lisent la bible ou le dictionnaire pendant mon cours de psychologie, d'autres dorment sur leur pupitre et manquent de dynamisme en classe »*. Ceci a été dit aussi par d'autres enseignants observés en classe. NDABAYE Marc (enseignant à l'ENP) nous a révélé les autres comportements des élèves-maîtres en ces termes : *« pendant la leçon, beaucoup d'élèves cherchent les moyens justifiés (maladie, toilette) pour être en dehors de la classe et cherchent à me faire répéter suite aux distractions pendant les explications. Ils aiment les blagues plus que le cours »*

Avec des enseignants des Ecoles Normales Primaires, nous avons considéré ces comportements comme « indicateurs de la démotivation ». Ces indicateurs sont les suivants :(voir le tableau suivant):

Tableau N° 25: Comportements observés en classe des ENP

Comportements	Effectifs	%
Lecture inappropriée pendant la leçon (Distractions)	60	58.20
Dormir à table pendant la leçon	18	17.46
Lenteur pour entrer dans les activités de groupe	31	30
Faire semblant d'être malade (mensonge)	15	14.55
Montrer les signes de fatigue	8	7.76
Dégout pour les études	24	23.28
Absentéisme sans motif	42	40.74
Demander des explications inutiles	11	10.67
Faire répéter l'enseignant pour gagner du temps	23	22.31
Aimer les blagues de l'enseignant plus que la leçon	54	52.38
Total	97	100

Source : Résultats de notre enquête 2010

A partir de ce tableau N° 25, nous pouvons constater les effets exprimés en terme d'indicateurs de démotivation: distraction (lecture inappropriée pendant la leçon(58,20%), indifférence (se coucher à table(17,46%) pendant la leçon), passivité (lenteur(30%) pour entrer dans les activités de groupe), mensonge(faire semblant(14,55%) d'être malade), découragement[(7,76%)montrer les signes de fatigue], Dégout pour les études(23,28%), absentéisme sans motif(40,74%), demander des explications inutiles(10,67%), faire répéter l'enseignant pour gagner du temps(22,31%), aimer les blagues de l'enseignant plus que la leçon du jour(52,38%). Nos résultats confirment ceux de Lebeau (1992) ; ce dernier a

recensé des stratégies que les élèves disent adopter pour éviter d'accomplir des activités d'apprentissage. En voici quelques-unes : « *regarder des images dans le dictionnaire, se lever pour aiguiser un crayon, repasser avec un crayon sur des lettres déjà écrites, demander des explications inutiles, faire répéter le professeur pour gagner du temps, etc.* »

Comme nous pouvons le lire dans « *Monde de l'éducation* (septembre 2004) dans article « *Paresse, courage et motivation à l'école* », à partir de ces indicateurs de démotivation des élèves, « l'enseignant ne comprend plus le type d'élèves qu'il a en face de lui, n'accepte plus le décalage, la distance avec les élèves qu'il ne comprend plus. Il ne gère pas le manque d'écoute, d'attention, de non-respect de l'enseignant, du manque de concentration, de l'absence du sens de l'effort, des problèmes de comportements (l'élève n'arrive pas à rester assis, il est turbulent, rêveur, passif)..... »

Ces comportements manifestant l'attitude de démotivation s'observent chez les élèves-maîtres des Ecoles Normales Primaires au Rwanda et ont des effets néfastes sur leurs études concernant l'apprentissage du métier d'enseignant du primaire. Ce qui veut dire que le système d'enseignement primaire au Rwanda peut avoir la majorité des enseignants non-motivés.

2. Effet de la démotivation chez l'élève de l'ENP/TTC

2.1. Opinion des élèves sur les effets de la démotivation

Après avoir dépouillé nos données de nos élèves enquêtés, nous avons pu décrire les effets de la démotivation de la manière suivante : non acquisition d'une connaissance suffisante, arrêt des études (manque de continuité) ou abandon scolaire, mauvaise acquisition des connaissances, manque d'attention pendant la

leçon, sentiment d'abandon des études et dégoût de l'école, découragement, manque d'enseignants qualifiés, manque des notes de cours, manque de confiance, manque de compétence et de socialisation, mauvaise conception sur le métier d'enseignant, manque de volonté, manque d'espoir, stage pédagogique mal fait (pour les ENP), reclassement vers d'autres options, non acquisition des compétences suffisantes pour enseigner, manque de discipline, manque d'intérêt pour le métier d'enseignant, passivité, repris sur soi, somnolence, mauvaise relation être élève et enseignant.

Comme nous pouvons le constater, la démotivation peut engendrer les effets négatifs sur l'apprentissage et sur le métier d'enseignant. Ces facteurs sont internes et externes aux enseignants et aux élèves et peuvent créer une mauvaise relation pédagogique entre le maître et l'apprenant sans oublier l'abandon scolaire et l'abandon du métier. Cependant, les élèves-maîtres nous ont signifié que comme tout autre métier, le métier d'enseignant a des aspects positifs et négatifs comme nous pouvons le lire dans le tableau N° 26:

Tableau 26: appréciations sur le métier d'enseignant au primaire

Aspects positifs	Aspects négatifs
<ul style="list-style-type: none"> - La socialisation avec les enfants, avoir des connaissances suffisantes pour pouvoir vivre dans la société. - Considération - Métier très intéressant et s'habituer à enseigner - Méthode active utilisée et le respect de l'rythme de chacun écolier - Coopérative bancaire « Mwarimu SACCO » - Education des élèves aide l'enseignant a bien éduqué ses propres enfants - Etre capable de se contente de peu de chose 	<ul style="list-style-type: none"> - Salaire insignifiant de l'enseignant du primaire, et ils sont incapables de payer la scolarité de leurs enfants. - Accès difficile aux bourses d'études universitaires octroyées par l'Etat et aux universités publiques - Difficile à se développer et financer les études universitaires - Etre condamné à enseigner au primaire toute la vie - Matériel scolaire insuffisant - Problèmes familiaux jamais résolus suite à la pauvreté et être continuellement en chagrin et fatigue

<ul style="list-style-type: none"> - Métier sympathique - Accès facile au travail pour ceux qui ont terminé la formation dans les ENP - Etudier le cours de psychologie pour avoir des connaissances sur les comportements de l'enfant - Etre capable de s'adapter à toutes les conditions de vie - Etre connu dans toutes les régions (suite à ses anciens élèves) - La bonne formation de l'enseignant reçue dans les ENP - Etre capable de parler en public - Bonne discipline des enseignants - Préparation des leçons - Avoir la culture de la lecture - Etre capable de se programmer 	<ul style="list-style-type: none"> - La démotivation des enseignants - Absentéisme des enseignants - Découragement - classes pléthoriques et beaucoup d'heures d'enseignement par jour - Travail pénible - Manque de valorisation parmi les autres fonctionnaires de l'état - Instabilité du système d'enseignement rwandais - Demande beaucoup d'effort - Etre enseignant sans l'avoir choisi - Mépris et sans considération - Accès difficile au logement décent - Accès difficile au moyen de transport - Conditions de travail difficile
--	---

Source : Résultats de notre enquête 2010

Tous les répondants soulignent le problème de salaire et disent que tous les aspects négatifs de ce métier sont dus au salaire insignifiant qui n'aide pas l'enseignant à être épanoui dans la société et d'être ce qu'il devrait être comme enseignant suite aux mauvaises conditions de vie. Ce manque d'épanouissement de l'enseignant handicape le système d'enseignement primaire au Rwanda car les élèves enrôlés dans les écoles primaires publiques terminent le cycle avec moins de compétences prévues par le programme.

Pour être plus complet, nous avons demandé aux élèves-maîtres s'ils n'ont pas d'autres informations sur la démotivation et leurs effets sur l'apprentissage. Les réponses qu'ils ont données sont dans le tableau suivant :

Tableau N° 27: démotivation et leurs effets sur l'apprentissage

Facteurs	Effets
- Absoluité (dictature) de l'enseignant	- Manque de socialisation
- Manque de liberté dans les leçons	- Manque d'intérêt pour l'apprenant
- Famine, maladies, pauvreté	- Manque de discipline en classe
- Salaire	- Manque d'intérêt
- Primes insuffisants	- Découragement dans la vie
- La volonté d'enseigner est très lente	- Echec à l'examen national
- Manque de logement	- La non compétition des élèves
- Manque d'intérêt	- Connaissances insuffisantes
- Insuffisance du matériel scolaire	- Consommation du tabac et de
- Manque de confiance de soi	l'alcool chez les enseignants
- Inégalités d'accès à l'université en	démotivés (consommation des
rapport avec d'autres options	drogues)
	- Retard à l'école
	- Découragement
	- Abandon scolaire

Source : Résultats de notre enquête 2010

Ce que nous pouvons constater dans ce tableau, chaque facteur de démotivation engendre des effets néfastes sur le système d'enseignement et sur la société concernée en générale. Pour valider et compléter nos informations sur les effets de la démotivation, nous avons fait l'observation des leçons dispensées par les élèves-maîtres dans les écoles primaires d'application.

2.2. Effets de la démotivation observés en classes du primaire

Après avoir observé des comportements inappropriés, indicateurs de démotivation chez les élèves-maîtres, nous avons opté la méthode de compléter nos informations reçues en faisant l'observation des leçons pratiques données par les élèves-maîtres. Certains effets de la démotivation peuvent être observables aussi en classe chez l'enseignant et chez l'apprenant pendant l'acte pédagogique.

Les éléments suivants ont été observés : Rappel de la science précédente ou l'introduction de la nouvelle leçon ; communication pédagogique ; synthèse et évaluation

Nous avons fait l'observation d'une séance par élève-maître à l'école primaire d'application pour une durée de 30 minutes, soit 28 séances pour 28 élèves-maîtres de 5^{ème} pendant 14 journées de pratique pédagogique. (Voir le tableau suivant).

Tableau N° 28: Leçons données par 28 élèves-maîtres des TTC (5^{ème})

Étapes	EM/Niveau 5	EM/Niveau 4	EM/Niveau 3	EM/Niveau 2	EM/Niveau 1
Préparation de la leçon	0	5	7	12	4
Leçon proprement dite	0	3	13	11	1
Relation pédagogique	0	6	10	9	3
TOTAL/ SCORE	0/84	14/84	30/84	32/84	8/84

Légende du tableau n° 28:

- EM = le nombre d'élèves-maîtres par niveau et étape de la leçon.
 - Niveau5 = Excellent, Niveau4 = Très Bien, Niveau3 = Bien, Niveau2 = Assez Bien,
Niveau1 = Médiocre
 - Total/Score = Le nombre total des élèves-maîtres par niveau de compétence.
-

Ce tableau montre que nous avons observé 28 séances, soit une séance par élève-maître de la 5^{ème} ENP. Nous constatons qu'aucun élève-maître qui se place au niveau 5 de l'excellence sur toutes les étapes de la leçon. Cependant 5 élèves-maîtres se placent au niveau 4 de « Très bien » car la préparation de leurs leçons remplit les conditions suivantes :

- Les objectifs évaluables bien définis avec les verbes d'action
- Les objectifs correspondants au sujet du jour
- Les étapes de la leçon bien respectées
- Fiche de préparation avec quelques fautes de grammaire et d'orthographe

Notre observation a donné mention « Bien » aux 7 élèves maîtres parce leur préparation était faite de la manière suivante :

- Les objectifs plus ou moins définis et difficilement évaluables
- Les objectifs correspondants à peu près au leçon du jour
- Les étapes de la leçon plus ou moins respectées
- Fiche de préparation mal tenue avec des fautes de grammaire et d'orthographe

Quand aux 12 élèves - maîtres, ils ont obtenu une note à bas de la moyen « Passable » car les objectifs de leurs leçons sont flous et aucun rapport entre les objectifs. Bref, ils n'ont pas respecté le plan d'une leçon et leurs préparations contiennent des fautes de grammaire et d'orthographe.

Concernant la mention de « médiocrité », quatre élèves se sont montrés incapables de préparer une leçon car celle qui était préparée les objectifs n'étaient pas bien

définis et n'ont aucun rapport avec la leçon du jour. En plus de cela, les étapes de la leçon n'étaient pas claires et des préparations avaient beaucoup d'erreurs d'orthographe et de grammaire.

Au niveau de la leçon proprement dite, trois élèves-maîtres se placent au mention de « Très Bien » parce que ces élèves-maîtres ont pu :

- Mobiliser l'attention et l'intérêt des élèves.
- utiliser le matériel didactique en donnant la possibilité aux apprenants de les manipuler
- donner la matière suffisante pour le temps alloué
- Maitriser le contenu de la leçon
- faire plus ou moins l'adaptation au niveau de la classe
- réaliser une bonne progression de la leçon
- faire une synthèse et évaluation à la fin de la leçon

Quand aux 13 élèves-maîtres, ils ont eu mention « bien » parce qu'ils ont réussi à mobiliser plus ou moins l'attention et l'intérêt de l'élève en utilisant eux-mêmes le matériel didactique sans donner l'occasion aux apprenants de les manipuler. Ainsi, la matière enseignée était insuffisante par rapport au temps alloué et le contenu de la leçon était moyennement maitrisé par les élèves-maitres. Cela complique l'adaptation et la progression de la leçon au niveau de la classe. La synthèse et l'évaluation n'étaient pas conformes aux objectifs de la leçon.

Pendant notre observation nous avons constaté que 11 élèves sont en bas de la moyenne et nos critères de cotation leurs a donné mention « assez-bien » car ils avaient beaucoup de difficultés à mobiliser et à tire l'attention et l'intérêt des

apprenants, l'utilisation du matériel didactique était non adaptée à la leçon, le contenu enseigné très insuffisante et non maîtrisé. Ce qui conduit à la mauvaise adaptation et progression de la leçon au niveau de la classe. A la fin de la leçon, ils n'ont pas pu faire la synthèse et l'évaluation de la leçon.

Concernant la leçon proprement dit, un seul élève-maître a eu la mention « médiocre » car nous avons observé chez lui les éléments suivants :

- Ne tire aucune attention et l'intérêt de l'élève.
- Aucune utilisation du matériel didactique
- Matière enseignée très insuffisante
- La non-maîtrise du contenu de la leçon
- Aucune adaptation au niveau de la classe
- Manque de logique dans la progression de la leçon
- Aucune synthèse et évaluation de la leçon.

Au niveau de relation pédagogique, nous avons pu constater que 6 élèves-maîtres avaient une très bonne relation pédagogique avec les apprenants car ils suscitent une très bonne interaction, l'intérêt et l'attention des apprenants en favorisant la discipline dans un climat démocratique. C'est dans ce contexte qu'ils ont eu la mention « Très Bien ».

Quand aux 10 élèves-maîtres observés, ils ont obtenu le score de « bien » car ils ont suscité une interaction mais attiré très peu l'intérêt et l'attention des apprenants. Ce que nous avons constaté de ces élèves-maîtres, ils établissaient rarement la discipline dans un climat démocratique.

L'observation faite auprès des élèves maîtres dans une situation classe a montré que 9 se placent au niveau 2 correspondant à la mention « assez bien » parce qu'ils suscitaient rarement une interaction avec les apprenants, pas du tout un climat démocratique et attiraient difficilement l'intérêt et l'attention des apprenants.

Enfin pour le dernier niveau 1 de la médiocrité, trois élèves ont obtenu la cette mention parce que pendant la leçon nous n'avons observé qu'aucune interaction avec les apprenants et n'attirent jamais l'intérêt et l'attention des apprenants, ces trois élèves-maîtres donnaient uniquement des ordres aux apprenants.

A partir de l'observation des leçons données à l'école primaire d'application par les élèves-maîtres, nous avons pu mesurer leur motivation en considérant surtout un des indicateurs de motivation « Engagement cognitive » de l'approche sociocognitive de Viau car la préparation de la leçon et son enseignement implique l'engagement cognitif de l'élève-maître. Ainsi le score montre que 44/84 soit 52,4% ont réussi la pratique pédagogique d'une leçon tandis que 40/84 soit 47,6% représente l'échec de la pratique pédagogique de la leçon. Par conclusion, la démotivation peut conduire à l'échec.

Tous ces éléments de démotivation non négligeable dans le processus d'enseignement apprentissage montrent le type d'enseignant du primaire que le système éducatif rwandais confi l'éducation de base. C'est dans ce contexte que nous avons interprété et discuté nos résultats en rapport avec le cadre théorique choisi pour cette étude.

CHAPITRE XI : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

1. Interprétation des résultats

Nous voulons interpréter l'ensemble de résultats par rapport aux hypothèses et à la problématique. Nous allons d'abord vérifier le cadre théorique et de référence pour pouvoir mettre en évidence la pertinence de ces résultats.

1.0. Vérification du cadre théorique

Le cadre théorique de référence de cette investigation sur les facteurs de la démotivation et leurs effets sur l'apprentissage est basé sur le modèle sociocognitif de Viau. Les résultats de cette thèse confirme ce cadre théorique dans la mesure où les facteurs de la démotivation ont leur origine à l'environnement de l'enseignant et aux comportements et aux caractéristiques individuelles. Bref, la démotivation trouve ses origines dans des phénomènes humains. C'est-à-dire qu'il existe l'interaction entre l'environnement dans lequel l'élève-maître évolue et ses comportements. Les conditions socioéconomiques de chacun sont analysées et appréciées par son environnement. Nos enquêtés (253/693 élèves-maîtres, soit 36,37 %) ont prouvé que la vie affective est affectée à cause de la pauvreté de l'enseignant du primaire au moment où l'enseignant manque de conjoint (e) à cause de la pauvreté. Par exemple, un enseignant du primaire nous a dit qu'il lui est difficile de trouver une femme qu'il souhaite avoir car les conditions financières ne lui permettent pas de se doter une fille et de préparer un mariage apprécié par son milieu social. Ce qui confirme le premier aspect de l'approche sociocognitif qui proposer une étude fondée sur des phénomènes humains(Viau).

Nos résultats ont montré que le phénomène de démotivation chez les élèves-maîtres est causé par la faible rémunération des enseignants du primaire. Et la

démotivation devient aussi l'effet de la faible rémunération. Ces constats confirment le deuxième aspect de l'approche sociocognitif là où l'interaction est soumise au déterminisme réciproque et propose l'influence des composantes les unes aux autres (Viau).

L'aboutissement de cette thèse montre qu'un élève n'est pas en lui-même motivé à tout faire, en tout temps et en tout lieu, mais qu'est plutôt motivée par l'utilité de ce qu'il apprend et son avenir professionnel. Donc, le profil de sortie et ses prérogatives. En respectant le modèle choisie, nous avons préféré la dynamique motivationnelle en milieu scolaire qui intègre la capacité de l'élève de se référer au passé d'anticiper le futur (Viau). Nous n'avons pas toutefois cherché à comparer la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Le concept de déterminisme réciproque nous a conduits à analyser la motivation dans le cadre d'activités d'enseignement et apprentissage. Ce qui nous a permis d'observer des leçons dispensées par les élèves-maîtres et leurs formateurs. Ces résultats confirment le troisième aspect qui correspond aux choix de l'approche sociocognitif.

Le quatrième aspect de ce modèle qui considère que la motivation a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau) a été confirmé par des élèves-maîtres enquêtés. Par exemple les élèves-maîtres ont dit le pourquoi ont-ils choisi ou pas de suivre la formation initiale des enseignants du primaire. Ceux qui ont choisi cette activité (32% des élèves-maîtres) motivés par leur entourage (parents et autres) avaient la perception qu'ils peuvent se trouver facilement un travail

après les études ou avoir une très bonne note pour avoir l'accès à l'université nationale. Ce qui les a permis d'être motivés et d'accepter leur orientation professionnelle et de persévérer dans leurs études.

Pour réussir les apprentissages, l'engagement cognitif de la part de l'apprenant est conditionné par la motivation influencée par l'activité et les éléments des apprentissages. Le contexte constitue un ensemble des stimuli influençant les perceptions de l'apprenant qui ont un rapport avec les activités sociales et d'apprentissage. Ce cinquième aspect de ce modèle corrobore nos résultats qui ont montré l'influence du contexte socioéconomique actuel au Rwanda sur les apprentissages et la motivation des apprenants. C'est ainsi que le sixième aspect de ce modèle montre que les composantes de la motivation sont influencées directement par le contexte dans lequel l'élève-maître se trouve.

Le septième aspect de notre cadre théorique a été confirmé par nos résultats dans la condition où nous avons constaté que la motivation est influencée par les types de perceptions suivantes : la perception de la valeur d'une activité: « Est-il nécessaire de penser au travail à faire et au salaire de l'enseignant du primaire avant que je termine mes études? Question posée par un élève-maitre. La perception de sa compétence à l'accomplir: Mbarushimana (Un élève de la classe terminale à l'ENP/TTC) s'est exprimé en ces termes : « *Suis-je capable de réussir et d'avoir une note qui me permettra d'avoir une bourse d'études à l'université nationale? Impossible, la note exigée est très supérieure à ma capacité* ». Cet élève désapprouve sa compétence à accomplir une activité d'apprentissage. Cela confirme le huitième aspect du modèle sociocognitif sur l'importance des buts sur la perception de la valeur d'une activité.

Quand au dernier aspect de notre cadre théorique de référence, nos résultats corroborent le modèle de l'approche sociocognitif dans l'établissement des indicateurs d'évaluation de la motivation tel que : choix d'entreprendre une activité, persévérance dans l'activité, engagement cognitif à accomplir une activité.

Après avoir constaté que le cadre théorique choisi pour cette étude est confirmé par nos résultats, nous pouvons interpréter l'ensemble des résultats par rapport aux hypothèses et à la problématique.

1.1. Facteurs de la démotivation

Les résultats obtenus montrent selon l'hypothèse secondaire un, qu'il existe une relation entre la démotivation des élèves-maîtres et des conditions financières et professionnelles. Plus les conditions financières et professionnelles sont défavorables, plus les élèves-maîtres sont démotivés. Qu'en est-il ?

Les résultats obtenus nous prouvent que la faible rémunération est un **facteur de démotivation** : dans le contexte de notre étude, le salaire de l'enseignant du primaire est le plus bas des salariés des autres fonctionnaires de l'Etat et du secteur privé. Ce qui est plus remarquable, même les employés appelés « les par jours » qui s'occupent des petits travaux comme nettoyages et autres travaux managers ou aides maçons et cultivateurs sont mieux payés que les enseignants du primaire car ils touchent 3000 Francs Rwandais par jour contrairement à l'enseignant du primaire qui n'a même pas 1000 Francs Rwandais (touche un Euro) par jour car il a 27012, soit 900 Francs Rwandais par jour.

Nous pouvons conclure que la démotivation est due dans la plupart des cas aux facteurs externes à l'individu comme l'avenir financièrement incertain chez les élèves qui se préparent à devenir enseignants du primaire au Rwanda. C'est en ce

sens que ces élèves trouvent les causes de leurs échecs externes à eux-mêmes comme la théorie de l'attribution causale affirme que « les élèves ont tendance à trouver des causes à leurs réussites ou à leurs échecs. Cette perception des causes de réussite ou d'échec d'une activité qu'on propose de faire à l'élève joue un rôle important dans sa motivation » (Crahay, 1999)

Notre recherche a presque abouti aux mêmes résultats en s'opposant à ceux de Lens et Decruyenaere (1990). Ceux derniers ont « démontré qu'il y avait effectivement une relation positive entre la motivation d'un élève et sa perspective future : plus un élève est capable de se représenter ce qu'il désire faire dans le futur, plus il est motivé » (Viau 1994 :53). Notre recherche menée auprès de 693 élèves rwandais des écoles normales primaires a démontré qu'il y a une relation négative entre la motivation d'un élève et sa perspective future, plus l'élève devient capable de se représenter ce que ces études le préparent à faire dans le futur (enseignant du primaire), plus il est démotivé. Ainsi les conditions financières et professionnelles attribuées aux perspectives futures de l'élève influencent positivement ou négativement la motivation de l'apprenant. C'est ainsi que Lens cité par Viau (1994 :53) affirme que « l'élaboration d'une perspective future au moyen de projets bien structurés, détaillés, étalés sur une longue période de temps et comportant des buts intermédiaires et terminaux, a un effet positif sur la motivation ». Dans le cas contraire, si le système scolaire ne promet pas l'apprenant une perspective future heureuse, l'effet est négatif sur la motivation, ce qui conduit directement les élèves à la démotivation.

La définition de la démotivation d'un élève en contexte scolaire pourrait être la perte de la motivation qu'on avait. Dans ce contexte, la motivation peut être

retrouvée si les éléments qui ont causé la démotivation sont remplacés par ceux de renforcement(ou agents renforçateurs) comme Vygotsky (1985) l'affirme « dans toute situation d'apprentissage, il y a la question du renforcement ». Il s'agit donc de réactivation ou de réactualisation de quelque chose en disparition. Quels sont les facteurs qui ont occasionné la démotivation chez les élèves rwandais de l'école normale primaire ? Il faudrait souligner que les écoles normales ne sont pas mises en cause, c'est le débouché qui n'est pas attirant car les rémunérations sont peu attractives comme nous l'avons vu dans les résultats de notre recherche. La motivation ne peut être retrouvée qu'à la hausse de rémunération des enseignants du primaire jusqu'au niveau du seuil de la pauvreté ou plus, d'où l'importance de la motivation extrinsèque. Ainsi, la variable « salaire » serait un agent renforçateur qui pourra résoudre le problème d'inquiétude du futur chez les élèves des écoles normales au Rwanda et établira une relation positive entre la motivation d'un apprenant et sa perspective future. C'ainsi que ses apprentissages peuvent avoir un sens par rapport à ses projets.

Etant donné que le comportement est le résultat de l'habitude multiplier par la motivation(Hull), le comportement de l'enseignant du primaire peut influence l'apprentissage des élèves, futurs enseignants du primaire dans la mesure où la société lui exige des conditions de vie supérieures à ses revenus. C'est ainsi que l'élève de l'école normale peut diminuer l'intérêt qu'il avait pour les études et conserver son estime de soi (Viau) car tous les humains ont les capacités de: se représenter et d'interpréter l'environnement; se référer au passé et d'anticiper le futur, observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même; s'autoréguler (Bandura).

Au regard de la démotivation causée par la variable « salaire », beaucoup d'élèves ne choisissent pas l'option « normale primaire ». Ils sont orientés sans tenir compte de leur choix, mais de la disponibilité des places dans les écoles normales primaires. Le choix de s'engager dans une activité est une variable importante constituant les facteurs de la démotivation et de la motivation. C'est ainsi que Viau (1994 :75) affirme que « le choix est le premier indicateur de la motivation d'un élève. L'élève motivé choisit d'entreprendre une activité d'apprentissage tandis qu'un élève démotivé a tendance à l'éviter. » Cela confirme les résultats qui montrent que 67,5% des élèves des écoles normales primaires n'ont jamais fait le choix de poursuivre ces études; ce qui fait que leur motivation est faible. Ils peuvent être considérés comme des élèves démotivés. Lebeau cité par Viau (1994: 75) affirme que les élèves adoptent certaines stratégies pour éviter d'accomplir des activités d'apprentissage. Ces stratégies sont : regarder les images dans le dictionnaire, se lever pour aiguiser un crayon, repasser avec un crayon sur des lettres déjà écrites, demander des explications inutiles, faire répéter le professeur pour gagner du temps. C'est dans ce sens que nos résultats corroborent ceux de Lebeau (1992) tel que nous pouvons le constater dans le tableau N°25. Les stratégies adoptées par les élèves rwandais de l'école normale primaire nous ont servi à identifier dix indicateurs de la démotivation dans le milieu scolaire : lecture inappropriée, dormir au pupitre, lenteur pour entrer dans les activités de groupe, faire semblant d'être malade, montrer les signes de fatigue, dégoût pour les études, absentéisme sans motif, demander des explications inutiles, faire répéter l'enseignant pour gagner du temps, aimer les blagues de l'enseignant plus que la leçon du jour. Ces indicateurs sont aussi les effets de la démotivation car ce n'est

qu'un élève démotivé qui peut avoir les comportements dont nous avons cité comme indicateurs de démotivation.

Que se passe-t-il quand ces élèves arrivent à l'ENP?

Pour la première fois, ils ont le sentiment d'abandon, découragé, démotivé et sans espoir. Toutes ces attitudes des élèves après leur orientation exprime bien les signes de démotivation de l'élève. Devant l'incapacité d'agir et de changer cette orientation, l'élève accepte d'étudier. Mais il reste à se poser des questions sur quel type de motivation d'apprendre qu'ils peuvent avoir. Beaucoup de recherches ont prouvé qu'il n'est pas possible d'apprendre sans motivation. Comme le dit Viau (1994 :5), *« vous me demandez si la motivation est importante pour l'apprentissage de mes élèves ? Bien sûr, qu'elle l'est ; sans elle, ils peuvent difficilement réussir. Comment je définis la motivation ? Bien, c'est ..., c'est ce qui fait que mes élèves écoutent avec intérêt ce que j'ai à leur dire et travaillent fort. Où je situe la motivation dans l'ensemble des composantes de l'enseignement et de l'apprentissage ? Je ne sais pas »*. Cet entretien de R. Viau avec un enseignant du secondaire montre combien de fois si on est devant un élève démotivé, l'apprentissage serait pénible pour l'apprenant et l'enseignant. D'autant plus que la motivation en contexte scolaire reste un état dynamique ayant ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau).

Par notre recherche, nous avons constaté que les perceptions d'un élève de l'école normale primaire sur ce qu'il sera après ses études n'est pas positif et que son environnement ne l'incite pas aussi à choisir des études qui le préparent à devenir

l'enseignant du primaire. Donc beaucoup d'élèves de l'école normale primaire restent dans un état de démotivation du début de leurs études jusqu'à la fin. Comment certains de ces élèves peuvent réussir s'ils n'ont ni motivation extrinsèque, ni motivation intrinsèque? Il peut y avoir certains qui fonctionnent avec le système de l'amotivation soulignée par Vallerand et Sénécal (1992) en disant qu'elle désigne l'absence de toute sorte de motivation. Ces élèves peuvent effectuer leurs apprentissages de manière mécanique pour pouvoir réussir mais sans toutefois établir des relations entre leurs actions et leurs résultats scolaires. C'est dans ce sens que l'élève de l'Ecole Normale Primaire peut faire ses études sans considérer ce qu'il fera après ses études, sans aucun plaisir et intérêt dans l'apprentissage; cela veut dire qu'il n'a aucune motivation, soit extrinsèque, soit intrinsèque. Il prend conscience de ce qu'il doit faire : étudier et réussir. Ce qui explique bien la réussite des élèves rwandais de l'école normale primaire malgré leurs démotivations, donc ils sont capables de s'autoréguler. Qu'en est-il avec leurs facteurs de démotivation? Quel est le type de ces facteurs? Nous avons constaté que les facteurs de démotivation chez les élèves-maîtres des écoles normales primaires au Rwanda peuvent être classés en deux catégories : facteurs extrinsèques et facteurs intrinsèques. Ces facteurs constituent l'ensemble des facteurs de démotivation dans le processus d'apprentissage scolaire.

1.1.1. Facteurs extrinsèques

Dans les principaux facteurs inventoriés dans le tableau 14, nous pouvons les distinguer en deux catégories : intrinsèques et extrinsèques à l'apprenant. Nous avons discuté d'abord sur les facteurs intrinsèques suivants : activités d'apprentissage, évaluation proposée par l'enseignant et principe des récompenses et des sanctions imposées par l'enseignant. Ensuite sur les facteurs extrinsèques

suivants : - vie affective de l'élève ; - représentation qu'il a de l'emploi ; - insertion sociale; -possibilités de réalisation personnelle et collective; - univers culturel ; - vécu, ce qui le concerne directement, aujourd'hui, ses besoins ; - ses rêves et ses désirs et sa capacité à se projeter dans le futur ; -son passé avec ses réussites et ses échecs. Ce qui corrobore bien avec la théorie de Charles MEIRIEU sur les causes de la démotivation en contexte scolaire qui affirme que « Les tendances positives ou négatives des perspectives de l'élève après l'école jouent un rôle important comme facteurs extrinsèques de démotivation »

1.1.1.1. Vie affective de l'élève

La vie affective de l'apprenant joue un rôle important au niveau de la motivation par le fait même que l'équilibre et le déséquilibre de l'individu ont de leur origine dans la vie affective. Comme nous l'avons constaté, parmi 749 sujets enquêtés, 253 élèves se préparant à devenir enseignants du primaire, ont souligné que la pauvreté affecte la vie affective en ces termes : « il est difficile à un enseignant du primaire d'avoir une fiancée à cause de sources de revenus très limités. Ces genres de réponses ont été données surtout par les garçons car dans la culture rwandaise, le dot est plus élevés (plus de mille dollars) ainsi que le coût de festivité du mariage. Ces derniers (dot et festivité) sont à la charge du garçon. Cela affecte aussi l'estime de soi. Le manque d'estime de soi ne serait-il pas un des facteurs de la démotivation? Dans ce contexte, le manque d'estime de soi peut être remarquable chez les élèves-maîtres dans leur processus d'apprentissage et chez l'enseignant du primaire dans la manière dont il se représente le métier de l'enseignant.

1.1.1.2. Représentation négative de l'emploi comme facteur de démotivation

L'apprenant peut avoir la représentation positive ou négative de l'emploi selon son entourage y compris leurs parents. Si les parents sont sans profession, pourquoi aller à l'école si c'est pour ne pas avoir de métier. Si le métier est aussi moins rémunérant pourquoi s'y engage ? Le salaire insignifiant de l'enseignant du primaire est un facteur majeur de la démotivation dans le système éducatif rwandais d'autant plus que le métier d'enseignant du primaire est plus exigeant.

1.1.1.3. Insertion sociale difficile

Après les études et l'insertion professionnelle, l'insertion sociale devient une préoccupation majeure des jeunes enseignants du primaire. Il est à souligner que l'insertion professionnelle est plus facile pour les lauréats des écoles normales primaires. Cependant, l'insertion sociale devient problématique pour ces jeunes enseignants à cause de leur salaire très minime en rapport avec le coût de la vie et les cotisations sociales exigées (participation aux activités culturelles) par la société selon le milieu de vie du jeune enseignant. Des jeunes enseignants du primaire éprouvent cette incapacité d'insertion sociale. Cela devient un facteur de démotivation des élèves-maîtres, ce qui peut conduire aux élèves-maîtres à réfléchir sur leur réalisation personnelle et collective.

1.1.1.4. Réalisation personnelle et collective

Puisque la fin des études professionnelles est une période où l'élève-maître atteint le sommet de sa réussite, c'est aussi une période où il évalue ses apprentissages à la lumière de ses premières aspirations et des attentes des autres, notamment les membres de sa famille et des ses amis.

1.1.1.5. Univers culturel

L'univers culturel peut être un élément motivant pour l'apprenant dans la mesure où l'entourage favorise l'apprentissage et encourage l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Il peut être aussi un élément démotivant dans le cas contraire. Pour le cas des élèves-maîtres, l'univers culturel rwandais est un obstacle car le métier d'enseignant est très négligé suite aux revenus non satisfaisants pour s'épanouir dans l'univers culturel rwandais. Bref, la communauté rwandaise ne valorise pas le métier d'enseignant. Il reste à se demander quelle valeur donnée à l'éducation au Rwanda si l'enseignant du primaire n'est pas valorisé selon les conditions de vie actuelle du pays.

1.1.1.6. Vécu et le besoin immédiat

Le vécu de l'individu peut influencer la motivation de l'apprenant ainsi que son passé. Le besoin immédiat de l'apprenant a une très grande influence sur son apprentissage et son intérêt est focalisé dans ce qu'il souhaite avoir aujourd'hui. Cela peut se caractériser chez l'apprenant par des rêves, désirs et projection dans son avenir.

1.1.1.7. Rêves, désirs et projection

Aristote cité par S. Freud (interpretation of dreams, p 172) précise que les rêves sont une continuation de penser dans le sommeil. Si pendant le jour, nos pensées exécutent une telle diversité d'actes psychiques : jugement, conclusion ou décision, objection, attentes, intentions, etc., Pourquoi nos rêves devraient être emprisonnés à la production de vœux seulement la nuit ? N'y a-t-il pas au contraire beaucoup de rêves qui présentent entièrement les différentes actes psychiques dans une forme de rêve ? Dans notre contexte, les désirs, les souhaits

et ambitions des élèves pour leur avenir ne constituent pas en grande partie une forme de rêves sur leur futur ? Ces rêves, désirs et projection constitue l'ensemble d'un des facteurs de la motivation. Si ces derniers sont orientés dans la négativité, ces facteurs peuvent conduire à la démotivation des apprenants dans leurs apprentissages car l'apprenant devient incapable de se projeter dans le futur.

1.1.1.8. Réussites et échecs

Le passé de l'apprenant a un grand rôle à jouer dans le processus enseignement-apprentissage ; ses réussites et ses échecs. Un apprenant qui a connu des échecs peut-il espère la réussite ? le passé peut être un facteur de démotivation et de blocage dans le processus d'enseignement-apprentissage.

1.1.2. Facteurs intrinsèques

Les facteurs intrinsèques dans notre contexte d'étude ne concernent que la motivation intrinsèque. Bien que la motivation extrinsèque soit importante aussi pour l'apprentissage, le véritable apprentissage ne peut se réaliser que si réellement l'apprenant est motivé intrinsèquement. Comme nous l'avons vu les facteurs de démotivation peuvent être aussi intrinsèques. On peut classer 4 facteurs intrinsèques de démotivation (Charles MEIRIEU, 2004):

1. Les activités d'apprentissage que l'enseignant propose.
2. L'évaluation que l'enseignant propose, surtout si l'élève est constamment en échec.
3. Le principe des récompenses et des sanctions que l'enseignant impose.
4. La personnalité de l'enseignant et surtout sa passion pour son métier et le respect qu'il porte à ses élèves

1.1.2.1. Activités d'apprentissage proposées par l'enseignant

Bien que les apprenants fassent toutes les activités proposées par l'enseignant, il arrive parfois que ces activités ne correspondent pas à leurs intérêts et à leurs préoccupations. Dans ce contexte les apprenants ne sont pas motivés. Notre recherche a trouvé dix raisons pour lesquelles des activités sont sources de démotivation chez les élèves - maîtres ; ce qui corroborent la théorie de Meirieu.

Ces raisons sont :

- a. l'activité n'est pas signifiante aux yeux des élèves, c'est-à-dire que l'activité ne correspond pas à leurs intérêts et préoccupations. Dans notre contexte d'étude, nous pouvons dire que l'élève est plus motivé au moment où il juge que l'activité est très intéressante et très utile pour son avenir professionnel. Si les thèmes étudiés ne donnent aucune représentations mentales pour les apprenants, les élèves ne sont pas intéressés à suivre, donc ils sont démotivés.
- b. -Les activités ne sont pas diversifiées : quand il y a un travail à faire à l'intérieur d'une même activité, ce travail n'est pas très motivant. Répétition d'une même activité jour après jour est une source de démotivation pour l'apprenant à cause de son caractère routinier. L'activité de l'enseignant a parfois le caractère routinier, car il peut répéter une leçon pour des groupes d'élèves différents ainsi que d'une année à une autre année. Ce qui exige à l'enseignant l'esprit de créativité pour pouvoir diversifier ces activités ayant le même contenu à enseigner. Si l'activité d'apprentissage n'est pas inscrite dans une suite logique d'autres activités (sans aucune répétition), l'apprenant peut être démotivé. Cela est le cas des

élèves se préparant à devenir enseignant du primaire car ils se trouvent souvent dans une situation de répétition de mêmes activités d'apprentissage.

- c. l'activité n'est pas un défi pour l'élève: quand l'enseignant ne propose pas une activité qui représente un défi pour l'apprenant, ce dernier peut être démotivé. Quand est-ce qu'une activité peut constituer un défi? Nous pouvons dire qu'une activité constitue un défi pour l'élève dans la mesure où elle n'est ni trop facile, ni trop difficile. Ainsi, un élève se désintéresse rapidement d'un succès qui ne lui a coûté aucun effort ou d'un échec dû à son incapacité à réussir une activité. Cela est le cas des élèves-maîtres qui se préparent à devenir enseignants du primaire au Rwanda.
- d. L'activité n'est pas authentique : quand l'activité pédagogique n'est pas plus authentique, les apprenants peuvent être démotivés. L'activité proposée par l'enseignant doit ressembler le plus possible à ce qu'on trouve. C'est le problème des supports didactique à l'école. Charles MEIRIEU précise qu'une affiche, un article de journal, un document audiovisuel, un site Internet, une pièce de théâtre un poème, une chanson.....Ce sont des réalisations qui ont de l'intérêt pour l'élève. il faut éviter le plus possible que l'élève pense qu'il doit accomplir un travail qui ne présente d'intérêts que pour l'enseignant et qui n'est utile que pour des évaluations.
- e. L'activité n'exige pas un engagement cognitif de l'élève : Si les exercices demandés à l'élève consistent seulement à appliquer de façon mécanique une procédure grammaticale, ils seront davantage pour celui-ci une source

d'ennui qu'une incitation à s'engager sur le plan cognitif. Et il faut que l'engagement cognitif corresponde à ce que l'élève est en mesure d'offrir pour assurer la réussite de l'activité en question.

- f. L'activité ne responsabilise pas l'élève en lui permettant de faire des choix. Il est clair que les éléments de l'enseignement et de l'apprentissage sont sous la responsabilité de l'enseignant. Mais le thème de travail, le choix de l'œuvre, le matériel peuvent faire l'objet d'un choix des élèves....une activité risque de devenir démotivante si elle exige de tous les élèves qu'ils accomplissent les mêmes tâches, au même moment et de la même façon.
- g. l'activité ne permet pas à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres : des activités axées sur la compétition plutôt que sur la collaboration ne peuvent motiver que les plus forts c'est à dire ceux qui ont des chances de gagner.
- h. les activités n'ont pas de caractère interdisciplinaire : Ceci est particulièrement vrai pour l'enseignement des langues. Il est souhaitable que les activités de l'enseignement des langues se déroulent dans des séances liées à d'autres domaines comme l'histoire, les mathématiques, etc. L'élève comprend ainsi qu'avoir de bonnes connaissances langagières sont utiles dans toutes les disciplines.
- i. L'activité ne comporte pas des consignes claires: L'élève ne sait pas ce que l'enseignant attend de lui. Il perd du temps à chercher à comprendre ce qu'il doit faire. Quand les consignes ne sont pas claires, cela crée l'anxiété et le doute chez certains élèves quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande.

- j. L'activité ne se déroule pas sur une période de temps suffisante: Pousser l'élève à agir rapidement, lui "arracher la copie des mains", amène l'élève à éprouver de l'insatisfaction et à hésiter à s'investir dans une autre activité, de peur de ne pas la terminer à temps. C'est le cas des évaluations programmées sur une durée bien déterminée (2heures pour l'examen de mathématique par exemple)

1.1.2.2. Evaluation proposée par l'enseignant

L'évaluation peut être un facteur de démotivation dans le cas où l'apprenant est constamment en échec ou la forme d'évaluation proposée est décisive pour l'apprenant comme l'évaluation sommative et la place qu'on accorde la note. Pendant l'évaluation l'enseignant devait choisir des critères d'évaluation sur les apprentissages réalisés, le progrès accompli par l'apprenant, l'effort déployé et les améliorations à apporter.

1.1.2.3. Principe des récompenses et des sanctions

Le principe des récompenses et des sanctions que l'enseignant impose constitue l'ensemble des facteurs contribuant à inhiber fortement la motivation intrinsèque

1.1.2.4. Personnalité de l'enseignant

La personnalité même de l'enseignant et surtout sa passion pour son métier et le respect qu'il porte à ses élèves. La motivation intrinsèque de l'élève ne sera entretenue que si l'élève ressent de la part de l'enseignant, des valeurs de respect de soi et de l'autre, de confiance et de partage, de plaisir, d'autonomie et de créativité, de responsabilité et de coopération.

1.2. Conséquences de la démotivation sur l'apprentissage

Après avoir vu les facteurs de la démotivation, nous pouvons voir s'il existe des effets de la démotivation sur l'apprentissage des élèves-maîtres ? Nous avons formulé l'hypothèse secondaire deux en disant qu' « il existe une relation entre la démotivation et l'échec scolaire. Plus les élèves-maîtres sont démotivés, moins ils réussissent leurs apprentissages ». Notre hypothèse avait l'objectif de relever les effets de la démotivation sur l'apprentissage.

Les résultats de notre recherche ont montré qu'il existe les effets de la démotivation sur l'apprentissage chez l'enseignant et chez les élèves.

1.2.1. Effets de la démotivation chez les enseignants

Nous avons vu par nos résultats de recherche qu'il existe des effets de la démotivation chez les enseignants du primaire au Rwanda tel que : l'absentéisme, mauvaise qualité de l'enseignement, découragement, manque d'espoir et de performance, régression, changement des comportements, etc. Ces effets sont très néfastes sur l'apprentissage. Pouvons-nous espérer la réussite et la performance des élèves ayant des enseignants démotivés ? Cet état de l'enseignant ne pourra pas conduire les élèves motivés à être démotivés ? Ne serait-il pas important de motiver les enseignants pour pouvoir espérer ou envisager les stratégies de motiver les apprenants dans leur processus d'apprentissage ?

1.2.2. Effets de la démotivation chez les élèves de l'ENP/TTC

Puisque les apprenants dont il s'agit dans notre contexte d'étude sont les élèves se préparant à devenir enseignants du primaire, les effets de leur démotivation ont un impact négatif sur l'apprentissage des élèves-maître car ces enseignants sont un modèle pour leur futur professionnel. Comme nous l'avons vu à l'intérieur de nos résultats de recherche, les effets de la démotivation chez les élèves-maîtres sont

tel que : non acquisition d'une connaissance suffisante, abandon scolaire ou reclassement vers d'autres options d'enseignement, manque d'intérêt pour le métier d'enseignant, mauvaise conception sur le métier d'enseignant, carence des enseignants qualifiés dans les écoles primaires au Rwanda, manque d'attention pendant la leçon, etc. Ces effets de la démotivation sont néfastes dans un système d'enseignement et nous pouvons dire en accord avec Quinton (2007) que l'origine de ces effets est dans les facteurs de démotivation. L'élève-maître:

- constate que ce qu'il doit apprendre ne correspond pas à ce qu'il croyait,
- se rend compte que l'apprentissage poursuivi n'a pas un sens par rapport à ses projets,
- se trouve dans des conditions d'apprentissage exténuantes ou humiliantes,
- constate que des épreuves d'examens (examen d'état) où le rôle du hasard semble majeur au point qu'on a le sentiment de ne pouvoir agir sur son destin,
- trouve d'autres besoins qui détournent l'énergie vers d'autres motivations (cas des élèves des Ecoles Normales au Rwanda découvrant les mauvaises conditions socio-économiques des enseignants du primaire)

Pour que le processus d'apprentissage puisse se réaliser malgré les facteurs de la démotivation, les moyens pouvant favoriser la motivation dans le contexte scolaire sont à envisagées par des sujets enquêtés. Nous l'avons constaté dans nos résultats de recherche, ces moyens sont sous forme de stratégies de: augmentation du salaire des enseignants du primaire, donner l'accès à la bourse d'études universitaires aux lauréats des écoles normales primaires, développer la compétence et la conscience professionnelle, responsabiliser les apprenants pendant l'acte pédagogique, application des méthodes actives, utilisation du matériel didactique concret et local, etc.

En accord avec Viau (1994 :170), les formateurs des élèves-maîtres peuvent préconiser des stratégies qui peuvent aider les élèves-maîtres à comprendre qu'ils peuvent essayer de se motiver eux-mêmes plutôt que d'attendre qu'on les motive.

C'est dans ce sens qu'ils peuvent :

- se fixer des objectifs afin d'évaluer le travail accompli et de pouvoir se dire une fois ces objectifs atteints, qu'on est satisfait.
- Diviser son travail à faire en plusieurs parties, afin de pouvoir se dire : « Bon, voilà une étape de franchie, passons à une autre. »
- Se récompenser après la réalisation d'une activité longue et difficile, par exemple en écoutant de la musique,
- Entrecouper les activités difficiles par des activités plus faciles (par exemple, recopier au propre les exercices réussis, afin d'en commencer d'autres),
- Prendre le temps d'évaluer le chemin parcouru et les apprentissages réalisés afin de pouvoir se dire, par exemple : « Il ne me reste plus que quelques exercices à faire et je saurai enfin comment faire. »
- Dans les moments difficiles *s'imaginer en train de faire le métier auquel on aspire*,
- Se rappeler ses réussites antérieures et se dire qu'elles prouvent que l'on est capable de réussir.

2. Discussion des résultats.

Nous voulons procéder à la validation des résultats par rapport aux hypothèses, aux objectifs et au cadre de référence et montrer leur pertinence.

L'objectif principal de cette thèse est de connaître les facteurs de la démotivation et leurs effets sur l'apprentissage. En général, cet objectif a été atteint parce que les résultats obtenus nous ont permis de connaître les facteurs de la démotivation et leurs effets. La vie affective de l'apprenant, la représentation négative du métier d'enseignant, l'insertion sociale et économique difficile, l'univers culturel sont les principaux facteurs de la démotivation des élèves-maîtres des ENP/TTC au Rwanda. L'absentéisme, l'enseignement de mauvaise qualité, le découragement, l'abandon, le manque d'espoir et de performance, la régression et le changement des comportements sont les effets de la démotivation chez les enseignants. L'acquisition insuffisante des connaissances, la conception négative du métier d'enseignant, la carence des enseignants qualifiés du primaire, le manque d'attention pendant l'acte pédagogique, l'échec scolaire et l'abandon scolaire sont les principaux effets de la démotivation sur l'apprentissage chez les élèves-maîtres.

Sommairement, les deux premiers objectifs spécifiques de cette recherche ont été atteints car les résultats ont identifié les facteurs liés à la démotivation des élèves-maîtres dans le processus d'apprentissage scolaire et relever les effets de la démotivation sur l'apprentissage.

Qu'en est-il alors du troisième objectif de proposer des stratégies à développer permettant que les enseignants puissent intégrer la motivation dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes ? Les résultats obtenus nous permettent de proposer les

stratégies à mettre sur place pour favoriser la motivation dans le contexte scolaire. L'augmentation du salaire de l'enseignant du primaire jusqu'au-dessus du seuil de la pauvreté au Rwanda, la valorisation et le respect du métier d'enseignant du primaire, l'accès facile des lauréats des ENP/TTC à l'université nationale ou autres institutions d'enseignement supérieur de l'Etat et aux autres opportunités, l'équipement pédagogique sont des stratégies proposées par nos enquêtés. Ce qui permet de dire que tous les objectifs de cette recherche ont été entièrement atteints.

Ces objectifs corroborent notre hypothèse principale qui stipule qu' « il y a un lien entre les conditions socioéconomiques et professionnelles des enseignants du primaire et la démotivation des élèves-maîtres. Moins ces conditions sont améliorées, plus les des élèves-maîtres sont démotivés dans le processus d'apprentissage » ; pour dire aussi que les hypothèses secondaires suivantes de cette thèse ont été entièrement confirmées :

- Il existe une relation entre la démotivation des élèves-maîtres et les conditions socioéconomique et professionnelles. Plus les conditions socioéconomiques et professionnelles sont défavorables, plus les élèves-maîtres sont démotivés
- Il existe une relation entre la démotivation et l'échec scolaire. Plus les élèves-maîtres sont démotivés, moins ils réussissent leurs apprentissages.

2.1. DEMOTIVATION ET CONDITIONS SOCIOECONOMIQUES-PROFESSIONNELLES

Il y a-t-il un lien entre la démotivation des élèves-maîtres et les conditions socioéconomiques et professionnelles ? Les résultats de cette recherche prouvent qu'il existe une relation entre la démotivation des élèves-maîtres et les conditions

socioéconomiques et professionnelles. Nous avons constaté que ces conditions sont défavorables chez les enseignants du primaire, ce qui fait que les élèves qui se préparent à devenir enseignants du primaire sont démotivés. C'est dans ce sens que nous voulons analyser le rapport entre la motivation, la formation, la rémunération et les conditions de travail de l'enseignant.

La formation dans le contexte scolaire implique le concept de l'orientation scolaire et son importance. Michel GEORGES-SKELLY(1996) précise que : « *Mieux l'orientation scolaire sera faite, plus l'orientation professionnelle sera facilitée parce que toutes les compétences nécessaires pour l'orientation professionnelle seront acquises et ne seront plus à acquérir. Si l'orientation dans le système de formation initiale était bien faite, ce qui n'est pas encore le cas aujourd'hui, l'adulte aurait déjà les outils pour être capable de s'orienter ou de se réorienter* ». Comme nous l'avons constaté avec les résultats de cette recherche, l'orientation n'est pas mis en cause d'après nos sujets enquêtés (ex. Jean a dit : *notre problème n'est pas l'école normale primaire, le problème réel est le salaire insignifiant accordé à un enseignant*). Ainsi nos résultats corroborent la théorie d'AMABILE (1993) qui affirme que les individus sont extrinsèquement motivés lorsqu'ils s'engagent dans une activité pour satisfaire un objectif en dehors de l'activité elle-même (salaire, carrière, cadre de vie...)

KUBWIMANA (élève en 5^{ème} ENP) a dit aussi : *après nos études nous sommes sûrs d'être engagé; sur ça nous avons plus d'avantage : notre démotivation est lié au salaire insignifiant accordé à l'enseignant ; nous n'avons pas l'avantage aussi d'avoir accès à l'université. Suite à un salaire insignifiant ; la société ne considère pas l'enseignant*. HABIMANA (élève en classe terminale de l'ENP) dit ceci :

« impossible de me trouver une femme quand je serais enseignant du primaire car il est impossible de me trouver une dot de 500000fr et d'autres frais de mariage ; donc plus d'un million ».

Les conditions de travail de profession de l'enseignant aussi sont pénibles. Comme KAMANA (élève en classe terminale) le souligne : *« l'enseignant a un grand nombre d'élèves en classe du primaire 80 à 120 élèves dans une classe. Pas de matériel didactique, très peu de formation pédagogique après l'ENP/TTC ».* Cette conception de l'élève-maître laisse une évidence de la démotivation venant des conditions financières et professionnelles défavorable. Ainsi nous pouvons dire que notre hypothèse est confirmée car la situation socioéconomique et professionnelle actuelle de l'enseignant du primaire influence négativement la motivation des élèves-maître de l'ENP/TTC. Cela est confirmé aussi par les études réalisées en Belgique par Lens et Decruyenaere (1991) en ces termes : *« il y a effectivement une relation positive entre la motivation d'un élève et sa perspective future : plus un élève est capable de se représenter ce qu'il désire faire dans le futur, plus il est motivé »* Pour notre étude, cette relation entre la motivation et la perspective future de l'élève-maître est négative, ce qui conduit à la démotivation et à l'échec scolaire possible.

2.2. Démotivation et l'échec scolaire

La démotivation est considérée comme une perte de motivation ou un découragement du à une certaine insatisfaction à la suite d'une déception d'un engagement pris dans lequel on avait l'espoir de réussir. Les facteurs de cette démotivation sont liés à l'environnement ou à l'activité elle-même ou à la compétence de l'individu de réaliser cette activité. Ainsi l'élève est démotivé

parfois par son environnement ou aux exigences de l'activité d'apprentissage ou à sa capacité d'apprendre ou la manière dont il se représente ce qu'il désire faire dans le futur. Dans le contexte scolaire la démotivation peut conduire à l'échec scolaire si cette démotivation persiste chez l'apprenant. A moins que cette démotivation se traduise dans l'amotivation (théorie qui s'oppose aux travaux de Wlodkowski ayant un principe que l'apprentissage est impossible sans motivation) pour que l'apprentissage puisse connaître une certaine satisfaction car l'amotivation est caractérisée par les individus qui effectuent leur travail de façon mécanique. UZAMUKUNDA (élève en classe terminale à l'ENP/TTC) nous a dit ceci : « *je n'ai aucune motivation, mais je dois étudier et réussir car je n'ai aucune autre chose à faire sauf étudier* ». Ces résultats corroborent la théorie de Vallerand et Sénécal qui affirment que l'amotivation désigne l'absence de toute forme de motivation. L'individu caractérisé par cet état n'aperçoit pas des relations entre ses actions et les résultats obtenus. Dans le contexte scolaire, l'élève fait ses études sans aucune motivation, ni extrinsèque, ni intrinsèque. Il étudie parce qu'il faut étudier sans réfléchir sur la finalité. Cela nous a été affirmé par MUJAWAMARIYA (une élève de la classe terminale à l'ENP/TTC) en ces termes : « *Est-il nécessaire de penser au travail à faire et au salaire de l'enseignant du primaire avant que je termine mes études ? Inutile ! Je dois étudier tout ! Je verrais ce qu'il faut faire après les études* ». Cette fille fait ses études de façon mécanique, sans aucune motivation classique et pourtant elle réussit bien ses études. Cela veut dire que l'amotivation peut conduire aussi à la réussite des apprentissages scolaires. Cependant, nous ne pouvons pas généraliser car d'autres élèves-maitres nous ont fait constater que la démotivation peut conduire à une réussite médiocre ou à une performance moyenne même à l'échec. MUKASHEMA

(élève en 5^{ème} ENP/TTC) nous a donné une impression d'une élève démotivée en ces termes : « *j'étudie juste pour avoir la moyenne, il n'est pas bon que je sois renvoyée de l'école, sinon je ne compte pas sur ma vie future comme enseignante du primaire !! Mais étant fille et ayant un diplôme, je pourrais avoir un mari riche qui n'est pas enseignant (fonctionnaire ou commerçant)* ». Pendant notre pré-enquête SEBAGABO (élève en 4^{ème} ENP/TTC) nous a dit que « s'il avait la possibilité de changer son option d'études il pouvait le faire » en ces termes : « *je viens juste de commencer mais je n'ai pas choisie de me préparer à devenir enseignant du primaire, si ma famille ne m'aide pas à changer, je dois quitter l'école, sinon je ne vois pas comment puis-je être motivé dans ces études ! La réussite ne me préoccupe pas beaucoup ; je prépare les stratégies à utiliser pour pouvoir changer mon orientation professionnelle* ». Le constat qui est généralisable au Rwanda, les élèves-maîtres de l'ENP/TTC ont les sentiments d'abandon, de découragement. Cependant ils ont l'espoir que les choses pourront changer à la faveur de l'enseignant du primaire. Ces résultats corroborent Nuttin qui affirme que la motivation prend naissance lorsque l'individu est en situation de tension. Il perçoit la situation actuelle comme non satisfaisante et peut imaginer une situation future dans laquelle elle serait devenue satisfaisante. Pour notre étude nous pouvons confirmer notre hypothèse secondaire deux.

2.3. Limites de l'étude et recherches ultérieures.

Les résultats de cette thèse sont généralisables uniquement au Rwanda ou dans un autre pays où l'enseignant du primaire n'est pas bien rémunéré. Ces résultats peuvent être adaptés aux autres écoles ayant les mêmes défis que les écoles normales primaires au Rwanda ou dans d'autres pays.

Au terme de ce travail, nous remarquons donc que de nombreux points restent inexplorés et d'autres questions surgissent. Dans notre étude, nous nous sommes focalisés uniquement sur les élèves-maîtres qui se préparent à devenir enseignant du primaire. Notre étude n'a pas considéré les enseignants du primaire comme notre population d'étude, ce qui pouvait nous permettre d'analyser les compétences acquises par les élèves du primaire à la fin du cycle. Nos prochaines recherches prendront en considération ces éléments et nous aborderons aussi l'étude de la motivation chez des élèves des écoles professionnelles au Rwanda. Notre étude sur la motivation en contexte scolaire sera approfondie dans une étude comparative de motivation entre des élèves fréquentant les écoles professionnelles et des élèves fréquentant les écoles d'enseignement général.

CHAPITRE XII : STRATEGIES ET RECOMMANDATIONS

Pour proposer des stratégies en faveur de la motivation des élèves-maîtres dans le processus des apprentissages, nous avons voulu d'abord considérer les avis des acteurs du système (élèves-maîtres, enseignants et directeurs). C'est ainsi que eux-mêmes connaissent le problème et envisagent des stratégies et des propositions pour que les enseignants et les élèves puissent intégrer la motivation dans les pratiques pédagogiques. Nos recommandations considèrent aussi les avis de nos enquêtés et l'analyse de l'ensemble des résultats de cette thèse.

1. Stratégies proposées par les enquêtés.

Toutes les analyses faites montrent que la motivation exige des stratégies adéquates, c'est dans ce cadre que nos sujets enquêtés proposent les stratégies suivantes pour que les enseignants et les élèves-maîtres puissent intégrer et améliorer la motivation dans les pratiques pédagogiques : (voir tableau n°29):

Tableau N° 29: intégration et amélioration de la motivation

Intégration de la motivation	Amélioration de la motivation
- Augmentation du salaire et de la prime de l'enseignant du primaire	- Augmentation du salaire de l'enseignant du primaire
- Contrat de performance bien réalisé	- Amélioration de la vie quotidienne
- Faciliter l'accès à l'université aux élèves du TTC comme ceux des autres options	- Donner les informations sur l'importance de l'éducation
- Gestion de la classe bien précise	- Avoir la conscience professionnelle
- Utilisation du matériel didactique local pendant la leçon (surtout matériels concrets)	- Eviter la paresse
- Matériel nécessaires et les écoles proche de	- Donner la liberté aux

<p>la population (du logement de l'enseignant)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer la compétence et la conscience professionnelle des enseignants - Donner la responsabilité aux enfants pendant l'acte pédagogique et dans les activités extrascolaires - Donner plus d'opportunités aux enseignants - Donner plus de chances aux élèves de poser les questions pendant l'acte pédagogique - Pause café pendant la récréation - Participation active des élèves en classe (cela montre l'enthousiasme des élèves) - Etude en groupe, jeu de rôle, brain storming, motivation, maître comme facilitateur - Application de méthode active, pédocentrisme, débat ou discussion et l'utilisation du Matériel Didactique - Diminuer les heures de travail par jour en enseignant dans les avant-midi ou après-midi seulement, donc supprimer la double vacation pour l'enseignant ; c'est-à-dire que chaque groupe doit avoir son enseignant 	<p>enseignants et faciliter les élèves à étudier près de chez eux</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donner plus de valeur au métier d'enseignant - Faciliter l'accès aux bourses d'études aux enseignants du primaire - Organisation en classe - Stimuler les élèves pour qu'ils participent pendant la leçon - Montrer les images intéressantes - Equipement de la bibliothèque en achetant des livres du domaine de fondement de l'éducation - Amélioration de la condition de vie de l'enseignant - Collaboration des autorités supérieures du pays sur le problème de l'enseignant - Développer la personnalité et le courage
---	---

Source : Résultats de notre enquête

De ce tableau, la variable « salaire » en rapport avec les conditions socioéconomiques et professionnelles a un impact pour l'intégration et l'amélioration de la motivation bien qu'elle soit motivation extrinsèque. Nous pouvons dire alors que la motivation extrinsèque peut préparer la motivation intrinsèque. L'équipement pédagogique dans son ensemble (son actualisation et contextualisation) est une variable soulignée aussi pour pouvoir améliorer et intégrer la motivation dans les pratiques pédagogiques. Les méthodes et les procédés qui déterminent parfois le type de motivation à utiliser dans l'acte pédagogique sont suggérés pour aider l'enseignant du primaire. Mais il faudrait voir aussi ce qui peut se faire pour améliorer la motivation des élèves des Ecoles Normales Primaires qui se préparent à devenir enseignant du primaire. Pour avoir les éléments pertinents, la question suivante a été posée aux élèves-maîtres: A votre avis, que faudrait-il faire pour améliorer votre motivation ? Les élèves-maîtres enquêtés ont dit qu'il faudrait :

- Faire connaître la valeur de la formation des enseignants (ex : la psychologie nous aide à comprendre le comportement humain)
- augmenter le salaire pour motiver les enseignants et ceux qui se préparent à le devenir
- la valorisation et le respect de l'enseignant
- faire aimer le métier d'enseignant et éduquer pour la nation
- donner aux lauréats des Ecoles Normales Primaires l'accès facile à l'université nationale ou autres instituts supérieurs de l'Etat
- prendre le temps d'écouter les problèmes des enseignants du primaire

- nourrir les enseignants du primaire à 12h00
- aimer l'enseignement parce que c'est un bon métier (car les cours enseignés dans les Ecoles Normales Primaires te permettent de savoir comment vivre avec les autres.
- faciliter le transport et le logement de l'enseignant du primaire
- répondre aux besoins des enseignants du primaire
- augmenter la connaissance et la conscience professionnelle
- donner un grand respect de l'enseignant dans la société
- améliorer l'éducation (présence des matériels utilisés dans l'enseignement)

Cependant, ils ont insisté sur les éléments suivants : augmentation de salaire, accès à l'université nationale et autres institutions d'enseignement supérieur de l'Etat, valorisation de l'enseignant. Ces éléments sont des stratégies données par les élèves pour intégrer et améliorer leur motivation.

Dans la recherche des stratégies suffisantes et efficaces, nous avons demandé aux Directeurs des ENP/TTC s'ils envisagent des stratégies pour que les élèves puissent réussir avec excellence pour pouvoir obtenir la note exigée pour l'enseignement universitaire ?

Si oui lesquelles sont ? Sinon quel est votre projet sur ce sujet ? Que faudrait-il faire pour retrouver la motivation des élèves ?

Pour répondre à ces questions, les directeurs nous ont donnés quelques exemples des résultats à l'examen national et surtout ceux qui ont eu l'accès à l'Université

Nationale du Rwanda. Ainsi, suite aux résultats à l'examen national, les élèves ci-après ont pu obtenir une bourse d'études :

- Résultats du TTC Byumba : 2008 : 33/136 (24 %) ont eu l'accès à l'enseignement supérieur (College of Education Niveau A1)¹²
- Résultats du TTC Gacuba : 2008 : 4/79 (3%) et 2009 : 16/87 (14 %) ont eu l'accès à l'enseignement supérieur (College of Education Niveau A1)
- Résultats du TTC Rubengera : 2008 : 2% ont eu l'accès à l'université nationale, 2009 : 3-4 % et 40 % au College of education.

Ces résultats ne sont pas satisfaisants, une raison pour laquelle les directeurs envisagent les stratégies suivantes :

- terminer le programme
- évaluation régulière et rigoureuse
- renforcement de travail en départements
- visite des classes par le directeur
- assurer la régularité des évaluations
- réunion pédagogique et formation des enseignants en matière d'évaluation
- conseil de direction pour évaluer la qualité des enseignements
- sensibilisation pendant les réunions avec les élèves
- recruter les enseignants qualifiés et compétents
- documentation ----- bibliothèque et culture de la lecture
- demander aux enseignants d'utiliser les examens des années passées
- test d'évaluation /trimestre/examen d'état
- retrouver la motivation : prix d'excellence.

¹² Soit BTS du système français ou ivoirien

- encadrement adapté
- méthodologie basée sur le niveau de l'apprenant.

Pour conclure, directeurs demandent aux enseignants d'aider les élèves à poursuivre leurs études malgré leur démotivation en utilisant les stratégies suivantes (selon les directeurs des Ecoles Normales Primaires)

- les conseils et utilisation des méthodes adaptées aux démotivés : processus d'enseignement - apprentissage, méthodes actives et participatives.
- sensibilisation de la part de l'enseignant et du directeur sur d'autres ouvertures des lauréats des ENP, difficile à sensibiliser pour devenir enseignant. les élèves cherchent à avoir un diplôme pour aller à l'université soit privée ou faire autres choses que l'enseignement.
- donner des conseils en disant qu'ils peuvent aller à l'université s'ils obtiennent une très bonne note

L'enseignant doit toujours bien préparer la matière structurée à enseigner aux apprenants ; s'organiser de façon à ce que la matière soit plus facile à apprendre. Pendant l'enseignement, l'enseignant doit être soucieux de la motivation de ses élèves.

2. Recommandations

Pour enrôler les futurs enseignants du primaire dans le système éducatif rwandais, le gouvernement devait :

- revaloriser le métier des enseignants du primaire en appliquant : « diplôme égal, salaire égal » à tous les agents de la fonction publique.
- augmenter les opportunités d'avoir accès aux bourses d'études en exigeant les mêmes conditions que les lauréats des autres options.

- mettre en place les stratégies pouvant diminuer les facteurs de démotivation des futurs enseignants du primaire car les effets de cette démotivation sont néfastes et mettent en cause la qualité de l'éducation qui est le moteur du développement.
- mener une étude sur les conditions socioéconomiques et professionnelles de l'enseignant du primaire en rapport avec les autres fonctionnaires de l'Etat ayant le même niveau d'instruction.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail, nous rappelons que l'objectif principal était de réaliser une étude des facteurs de la démotivation et de leurs effets sur l'apprentissage dans les écoles normales primaires (ENP/TTC) au Rwanda.

La problématique de ce travail est liée d'abord aux mauvaises conditions financières des enseignants du primaire car leur salaire se situe en bas du seuil de la pauvreté au Rwanda. Ce qui fait que l'orientation scolaire ou professionnelle n'est pas très motivante. Les principales causes de la démotivation chez ces élèves sont à l'origine de cette orientation scolaire et professionnelle et à la valeur que la société rwandaise accorde à l'enseignant.

Dans la recherche des causes et des solutions, nous avons formulé l'hypothèse qu'il y a un lien entre les conditions socioéconomiques et professionnelles des enseignants du primaire et la démotivation des élèves-maîtres. Moins ces conditions sont améliorées, plus les élèves - maîtres sont démotivés dans le processus d'apprentissage.

Pour avoir suffisamment d'informations significatives, nous avons choisi de mener une enquête auprès des Directeurs des ENP, des enseignants et des élèves-maîtres de neuf écoles normales primaires. Nos instruments de collecte des données portent sur le questionnaire d'enquête, l'interview et l'observation. Pour analyser les données, nous avons utilisé les méthodes quantitative et qualitative. L'analyse des résultats nous a permis d'atteindre les objectifs fixés au départ.

Nous avons d'abord identifié les facteurs liés à la démotivation des élèves-maîtres dans le processus d'apprentissage scolaire. Nous avons constaté que les principaux

facteurs de la démotivation chez les élèves-maîtres au Rwanda sont : orientation scolaire ou professionnelle non acceptée à cause de profil de sortie ; inquiétude du futur parce que les opportunités d'accès à l'université nationale sont très limités, la non considération du métier d'enseignant du primaire en rapport avec le salaire insignifiant.

Les résultats nous ont également permis de relever les effets de la démotivation sur l'apprentissage. Nous avons constaté que la démotivation conduit à l'échec, à l'abandon scolaire, à la délinquance juvénile, au manque d'excellence et de performance, au découragement et au manque de socialisation.

Enfin, l'analyse des résultats nous a révélé que les élèves-maîtres sont démotivés parce que les enseignants du primaire ne sont pas bien rémunérés. Ainsi les conditions financières influencent l'apprentissage.

Au terme de ce travail, peut-on dire qu'il existe un lien entre la motivation et la formation des enseignants du primaire ?

Cette étude nous a permis de découvrir que :

- Les élèves peuvent apprendre et réussir sans toutefois avoir la motivation intrinsèque ou extrinsèque. Cela va dans le sens de la théorie sur l'amotivation.
- Les élèves fréquentant l'école normale primaire projettent leur présent dans le futur (penser être enseignant et toucher le salaire) ; cela influence leur motivation. Parce que les enseignants du primaire au Rwanda n'ont pas un salaire correspondant aux conditions de vie, les élèves sont démotivés.

- Le modèle ou condition de vie du fonctionnaire influence positivement ou négativement la motivation des élèves se préparant à ce profil de sortie.

Les grandes recommandations ont été proposées à savoir :

- La revalorisation du métier d'enseignant du primaire en appliquant « le diplôme égal, salaire égal » aux agents de la fonction publique.
- La politique d'enseignement devrait diminuer les inégalités dans les options d'enseignement en exigeant les mêmes conditions à tous les lauréats pour avoir accès aux bourses d'études.
- Le gouvernement devait mettre en place les stratégies pouvant diminuer les facteurs de démotivation des futurs enseignants du primaire puisque les effets sont néfastes et diminuent la qualité de l'éducation, moteur du développement durable.
- Mener Une étude comparative sur les conditions socioéconomiques et professionnelles de l'enseignant du primaire en rapport avec les autres fonctionnaires de l'Etat ayant le même niveau d'instruction. Cette étude permettra au Gouvernement Rwandais d'envisager les stratégies de motivation pour les enseignants du primaire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

a. OUVRAGES SPECIALISES.

- ANDRE, B. (1998), *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*, Paris : Hachette Education.
- Atkinson, J.W. (1966). *Motivational determinants of risk-taking behavior*. In J.W. Atkinson, & J.T. Feather (Eds.), *A theory of achievement motivation*, New York: Wiley, pp.11-31.
- Atkinson, R.C. et al (1987). *Introduction à la psychologie*, Paris : Vigot - Etudes vivantes, 2^{ème} édition.
- BANDURA, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga éditeur
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N.J): Prentice-Hall.
- BRUNER, J. (1987). *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- CARDINET, A. (2000). *Ecoles et médiations*. Paris: Erès.
- CHESNAIS, M.F. (1998). *Vers l'autonomie, l'accompagnement dans l'apprentissage*. Paris : Hachette Education
- Covington, M. L. (1992). *Making the grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- CRAHAY, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF, 1^{er} cycle

- CROIZIER, M. (1995), *Motivation, projet personnel, apprentissages*, Paris : ESF Editeur
- DECI, E.L. et R.M. RYAN(1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- DELANNOY, C. (1997), *La motivation*. Paris : Hachette Education
- DELDIME R. et R. DEMOULIN(1994), *Introduction à la psychopédagogie*, Bruxelles, De Boeck-Université.
- DUBÉ, L. (1986). *Psychologie de l'apprentissage*, Québec : Presses de l'université du Québec, Sillery, deuxième édition,
- FENOUILLET, F. (1996). *Motivation et découragement*. in A. Lieury (éd.). *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation*. Paris : Dunod.
- GAGNE R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage*. Montréal : H.W.R.
- GAGNE R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 4ème Edition.
- GAONAC'H, D. et GOLDER, C. (1995), *Manuel de psychologie pour l'enseignant, Profession enseignant*, Paris : Hachette - Education.
- GOUPIL G. et LUSIGNAN G. (1993) *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- GUICHARD J. and HUTEAU M. (2005) *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : Dunod.

- HERZBERG, F et VORAZ C. (1959). *Le Travail et la Nature de l'homme*. Entreprise moderne d'édition, Paris.
- KELLER, L. (2003). *Le rôle du supérieur hiérarchique dans la démotivation des salariés*, Paris, L'Harmattan.
- LE NY, J.F, (1980) *Le conditionnement et l'apprentissage*. Paris: PUF, Coll. « SUP »
- LIEURY, A. et FENOUILLET, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Michel, J-F. (2005). *Les 7 profils d'apprentissages pour former et enseigner*. Paris: Editions d'Organisation.
- MORISSETTE, D. et GINGRAS, M. (1989). *Enseigner des attitudes ?* Bruxelles : De Boeck.
- MORISSETTE, R. (2002), *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chanelière/McGraw-Hill.
- NUTTIN, J. (1996), *Théorie de la motivation humaine : de besoin au projet d'action*, Paris: PUF.
- PERRENOUD, P. (1993). *Sens du travail et travail du sens à l'école*. Paris : CRAP.
- Quinton, A.(2007). *Psychologie d'apprentissage: Les motivations - DU de pédagogie*, Paris : PUF.

- Skinner, B.F.(1972). *Analyse expérimentale du comportement*. Bruxelles: Dessart, (1ère éd. 1954).
- SPENCER, A. R. (1991). *Psychologie générale*. Montréal : Editions Etudes Vivantes.
- TARDIF, J (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Editions Logiques.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : ERPI.
- VYGOTSKY, L.S. (1985). *Pensée et langage* (trad. F. Sève). Paris : Editions Sociales (1^{ère} édition en russe, 1934)
- Watson, J.B (1972). *Le Behaviorisme*. Paris: PUF, (éd. américaine 1925).
- Wittorski, R. (1997). *Analyse du travail et production de compétences collectives*. Paris : L'Harmattan
- Zimmerman, M.R. (1995). *Les difficultés d'apprentissage*, Genève: LDES

b. OUVRAGES GENERAUX

- De LANDSHEERE G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation*, Paris : Armand Colin, 5^{ème} édition.
- JAVEAU, Cl. (1982). *L'enquête par questionnaire*. Paris : Edition d'organisation/Edition de l'Université de Bruxelles.
- LIEURY, A. (2000) *Psychologie générale: cours et exercices*. Paris : Dunod

- MEIRIEU P. (1994) *Quelle pédagogie pour quelle école ?* Paris : ESF. (10^{ème} édition)
- N'DA, P., (2002) *Méthodologie de la recherche : de la problématique à la discussion des résultats*, Abidjan: EDUCI.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* Paris : Armand Colin, (2^{ème} éd.).

c. THESES ET MEMOIRES

- GENTHON M. (1993). *Le transfert dans le champ de la psychologie cognitive avec des références piagetiennes*, Thèse de doctorat, Marseille : Université de Provence.
- LEBEAU, M. (1992), *Les stratégies d'évitement dans un contexte de déterminisme réciproque*. Thèse de doctorat. Sherbrooke(Québec) Université de Sherbrooke.
- NDAGIJIMANA J.B. (2005). *Contribution des Ecoles Normales Primaires au processus de l'Education Pour Tous au Rwanda*. Mémoire de Maîtrise, Abidjan : UCAO/CELAF.
- NDAGIJIMANA J.B. (2008). *Motivation et réussite des apprentissages scolaires*. Cas des élèves de la 4^{ème}, Ecole Normale Primaire du système éducatif rwandais. Mémoire de DEA. Abidjan: ENS.

d. REVUES ET ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Chenu F. (2007) *Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence*, Éducation permanente, n° 162, pp. 201-208
- DECI, E.L., R.J. VALLERAND, L.G. PELLETIER et R.M. RYAN(1991). *Motivation and education: The Self-Determination Perspective. Educational Psychologist N°26*, pp. 325-346.
- GALAND B. (2004). *Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves* in Revue des sciences de l'éducation, vol.30, n° 1, p. 125-142.
- Goupil, G. et Lusignan, G. (1999). *Des théories de l'apprentissage à l'enseignement*, Sciences Humaines n° 98
- MEIRIEU, C. (2004). *Paresse, courage et motivation à l'école* in Revue du Monde de l'Education, Paris.
- VALLERAND, R.J. et SENEAL C.B. (1992). *Une analyse motivationnelle de l'abandon des études*. Apprentissage et socialisation n° 15, 49 - 62
- VIAU, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*, Université de Sherbrooke, Québec.
- Weiner, B. (1984). *Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework*. In R. E. Ames and C. Ames (Eds), motivation in education (15 - 38, vol1: student motivation Orlando), Academic Press.

- Weiner, B. (1985). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. Psychological Review, vol. 92, 548-573.
- Zimmerman, B. J. (1989). *A Social Cognitive View of Self Regulated Learning*. Journal of Educational Psychology, vol. 81, pp. 329-339.

e. **DICTIONNAIRES ET RAPPORTS:**

- DORON, R. (1991). *Dictionnaire de Psychologie*. Paris : PUF.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin
- MINEDUC (2009) *Rwanda Education Country Status Report Follow-Up since 2004*.
- Ministère de l'éducation (2003). *Éducation pour tous : Plan d'action*, Kigali, Gouvernement du Rwanda
- Ministère des Finances et de la Planification, (2002). *Economic Development and Poverty Reduction Strategy* (EDPRS), Kigali, Gouvernement du Rwanda)
- RAYNAL, F. et REUNIER, A. (1997) *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés; apprentissages, formation et psychologie cognitive*. Paris : ESF.
- SILLAMY, N. (1999). *Dictionnaire de Psychologie*, Paris : Larousse

f. **Sites Web sur internet:**

- www.web.ordre.medecin.fr/actualite/enqueteb consulté le 15 juin 2008
- www.netrover.com/~darveau/th-motiv.htm consulté le 20 février 2009
- www.lesclesdelamotivationhumaine.fr consulté le 20 juin 2009
- www.lesclesdelamotivationhumaine.fr Consulté le 20 juin 2009

- www.lesclesdelamotivationhumaine.fr consulté le 20 juin 2009
- www.netrover.com/~darveau/th-motiv.htm consulté le 25 février 2009
- www.chambery.grenoble.iufm.fr/home/SHS/CAPSAIS/Fichenligne/BiblioAIS-Motiv-GrM.htm#LIEUR
- www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_18.html#Heading1#Heading1 consulté le 12/12/2008
- www.csmb.qc.ca/gesclasse/html/documentation/comprendre/motivation_base.htm consulté le 5 janvier 2009
- fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence consulté le 24 juin 10
- www.pedagopsy.eu/iufm_hce.htm#discipline consulté le 24 juin 10
- cpe.paris.iufm.fr/IMG/ppt/Le_projet_personnel_et_l_orientation.ppt
Consulté le 24 juin 2010
- intranet.ac-ontpellier.fr/Ressources/Education_Orientation/pdf/Circulaire_EAO_juillet_1996.pdf Consulté le 22 juin 2010
- crdp.ac-bordeaux.fr/documentalistes/docadmin/CIRC%20de%20RENTREE/96-230.PDF Consulté le 22 juin 2010
- www.protic.net/profs/menardl/reflexion/unmodle.htm consulté le 12 janvier 2008
- Attentes, projets **et** motivations **des** médecins face à leur exercice professionnel, mars 2007, Voir le Site :
<http://www.web.ordre.medecin.fr/actualite/enqueteb>
- <http://www.statistiquesmodiales.com/rwanda.htm> consulté le 10/02/2013

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	1
REMERCIEMENTS.....	2
SIGLES ET ABREVIATIONS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION GENERALE	5
PREMIERE PARTIE : CONSIDERATIONS THEORIQUES	12
CHAPITRE I : JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET.....	13
1. Intérêt personnel.....	13
2. Pertinence sociale.....	14
3. Pertinence scientifique	15
CHAPITRE II : DEFINITIONS DES CONCEPTS.....	19
1. Motivation et renforcement	19
2. Motivation scolaire	24
3. Démotivation	27
4. Apprentissage	31
5. Performance.....	32

6. Compétence	33
7. Orientation scolaire et professionnelle	35
CHAPITRE III : PROBLEME ET QUESTIONS DE RECHERCHE	39
1. Problème de recherche	39
2. Questions de recherche	41
CHAPITRE IV: RECENSION DES ECRITS ET CADRE THEORIQUE DE REFERENCE. 43	
1. Recension des écrits	43
1.1. Principales théories sur la motivation en général	43
1.1.1. Approche biologique	44
1.1.2. Approche de l'apprentissage	45
1.1.3. Approche humaniste	46
1.1.4. Approche psycho-dynamique	47
1.2. Principales théories sur la motivation scolaire	47
1.2.1. Motivation d'accomplissement (Achievement motivation)	47
1.2.2. Béhaviorisme	49
1.2.3. Approche de l'autodétermination	49
1.2.4. Approche sociocognitive	52
1.2.5. Théorie du but	54
1.2.5.1. Motivation comme pulsion.	54

1.2.5.2. Motivation comme but.	55
1.2.6. Théorie des buts scolaires et pro-sociaux.....	55
1.2.7. Théorie de l'estime de soi.....	56
1.2.8. Dynamique de développement	57
1.2.9. Structures de la motivation de la classe	58
1.2.9.1. Jeux d'habileté	58
1.2.9.2. Jeux d'équité.....	59
1.2.10. Modèles des attentes de l'attribution causale	60
1.2.10.1. Modèle des attentes et de la valeur	60
1.2.10.2. Modèle de l'attribution causale	60
1.3. Théories sur la démotivation	62
1.3.1. Principales sources de démotivation	63
1.3.2. Signes et caractéristiques de la démotivation scolaire	66
1.3.3. Facteurs de démotivation.	67
1.3.3.1. Facteurs de la démotivation de l'enseignant	67
1.3.3.2. Facteurs de la démotivation de l'élève	69
1.4. Théories sur les causes de la motivation chez l'élève.	73
1.4.1. Attribution des causes de réussite ou d'échec.....	75
1.4.2. Conception de l'intelligence.	77

1.4.3. Perception des buts poursuivis par l'école.....	78
1.4.4. Intervention motivationnelle de l'enseignant	78
1.4.5. Évaluation de la motivation scolaire.	79
1.4.6. Stratégies pour motiver.....	79
1.4.7. Modèles de motivation	80
1.4.7.1. Motivation-compétence.	80
1.5. Principales théories sur l'apprentissage	82
1.5.1. Approche générale.....	82
1.5.2. Béhaviorisme.....	83
1.5.3. Constructivisme piagétien.....	88
1.5.4. Socioconstructivisme	91
1.5.4.1. Théorie socioculturelle de Vygotsky	92
1.5.4.2. Perspective de Bruner	94
1.5.4.3. Ausubel et l'apprentissage significatif	97
1.5.5. Théories interactionnistes.....	98
1.5.5.1. Interactionnisme de Gagné	99
1.5.5.2. Interactionnisme de Bandura	100
1.6. Motivation et apprentissage scolaire.....	103
1.6.1. Nécessaire motivation.....	103

1.6.2. Motivation scolaire et tutorat	104
1.6.3. Profils d'apprentissage	108
1.7. Synthèse, Critiques	112
1.7.1. Synthèse de la revue de littérature	112
1.7.2. Analyse et Critiques	121
2. Cadre théorique de référence	127
CHAPITRE V : THESE, OBJECTIFS ET HYPOTHESES	134
1. Thèse de l'étude	134
2. Objectifs de recherche	135
2.1. Objectif général	135
2.2. Objectifs spécifiques	135
3. Hypothèses de recherche	135
3.1. Hypothèse principale	135
3.2. Hypothèses secondaires	136
3.3. Cadre opératoire : variables et indicateurs	136
Conclusion partielle 1	140
DEUXIEME PARTIE : CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES	142
CHAPITRE VI: CONTEXTE D'ETUDE, POPULATION ET ECHANTILLON	143
1. Contexte de l'étude	143

	261
2. Population d'étude.....	147
3. Echantillon.....	154
CHAPITRE VII : INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	158
1. Observation.....	158
2. Entretien	164
3. Questionnaire	166
CHAPITRE VIII: METHODES D'ANALYSE DES DONNEES.....	169
1. Analyse quantitative.....	169
2. Analyse qualitative.....	171
TROISIEME PARTIE : RESULTATS.....	175
CHAPITRE IX: CONDITIONS SOCIO-ECONOMIQUES ET PROFESSIONNELLES. ...	177
1. Facteurs liés aux conditions économiques	177
1.1. Opinions des enseignants des ENP.....	177
1.2. Avis des élèves-maitres.....	179
1.3. Entretien avec les Directeurs des ENP.....	181
2. Facteurs liés aux conditions professionnelles	181
2.1. Opinions des enseignants des TTC.....	182
2.2. Avis des élèves-maîtres.....	183
2.3. Avis des Directeurs des ENP	184

3. Facteurs liés aux conditions sociales	185
3.1. Opinions des enseignants des ENP sur les conditions sociales	185
3.2. Avis des élèves-maîtres.....	187
3.3. Opinion des Directeurs des ENP.....	188
CHAPITRE X : LA DEMOTIVATION ET L'ECHEC SCOLAIRE	190
1. Conséquences de la démotivation chez l'enseignant du primaire.....	190
1.1. Effets de la démotivation sur l'apprentissage selon les enseignants	190
1.2. Effets de la démotivation observés en classes des ENP	193
2. Effet de la démotivation chez l'élève de l'ENP/TTC	202
2.1. Opinion des élèves sur les effets de la démotivation	202
2.2. Effets de la démotivation observés en classes du primaire.....	206
CHAPITRE XI : INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS	211
1. Interprétation des résultats	211
1.0. Vérification du cadre théorique	211
1.1. Facteurs de la démotivation	214
1.1.1. Facteurs extrinsèques.....	219
1.1.2. Facteurs intrinsèques	223
1.2. Conséquences de la démotivation sur l'apprentissage.....	228
2. Discussion des résultats.	231

2.1.DEMOTIVATION ET CONDITIONS SOCIOECONOMIQUES-PROFESSIONNELLES....	232
2.2. Démotivation et l'échec scolaire.....	234
2.3. Limites de l'étude et recherches ultérieures.	236
CHAPITRE XII : STRATEGIES ET RECOMMANDATIONS	238
1.Stratégies proposées par les enquêtés.	238
2.Recommandations	243
CONCLUSION GENERALE	245
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	248
TABLE DES MATIERES	256
LISTE DES TABLEAUX	264
ANNEXES	266

LISTE DES TABLEAUX

Tableau N°01 : Comparaison du salaire mensuel de l'enseignant et autre agent	40
Tableau N°02 : Principales sources de la démotivation et motivation	65
Tableau N°03 : Sources de la démotivation selon le contexte	65
Tableau N°04 : Caractéristiques d'un élève démotivé	66
Tableau N°05 : Combinaison de trois paramètres de l'attribution causale	76
Tableau N°06 : Structure du système d'enseignement au Rwanda	145
Tableau N°07 : Enrôlements par institution pédagogique	148
Tableau N°08 : Echantillon de l'étude.....	156
Tableau N°09 : Population d'élèves et enseignants à observer	156
Tableau N°10 : Personnes ayant participées à notre recherche.	157
Tableau N°11 : Grille d'observation d'une leçon.	162
Tableau N°12 : Grille d'observation et évaluation de la leçon.	163
Tableau N°13 : Grille d'analyse des données d'observation..	170
Tableau N°14 : Grille d'analyse des questions à plusieurs réponses.....	171
Tableau N°15 : Grille d'analyse des questions à réponses ouvertes	173
Tableau N°16 : Facteurs de la démotivation liés aux conditions financières.....	178
Tableau N°17 : Facteurs de démotivation liés aux conditions économiques.....	179

Tableau N° 18 : Facteurs de démotivation liés aux conditions professionnelles.....	182
Tableau N° 19 : Facteurs de démotivation en rapport avec les conditions professionnelles	183
Tableau N° 20 : Facteurs de la démotivation liés aux conditions sociales	186
Tableau N° 21 : Causes de démotivation liées aux conditions sociales	187
Tableau N° 22 : Attitudes adoptées par les élèves maîtres	192
Tableau N° 23 : Leçons données par les enseignants des TTC, 1 ^{ère} séance.....	194
Tableau N° 24 : Leçons données par les enseignants des TTC, 2 ^{ème} séance.....	194
Tableau N° 25 : Comportements observés en classe.....	201
Tableau N° 26 : Appréciations sur le métier d'enseignant au primaire	203
Tableau N° 27 : Démotivation et leurs effets sur l'apprentissage.....	205
Tableau N° 28 : Leçons données par 28 élèves-maîtres des TTC (5 ^{ème})	206
Tableau N° 29 : Intégration et amélioration de la motivation	238

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire adressé aux élèves-maîtres

Annexe 2 : Guide d'entretien avec les directeurs

Annexe 3 : Guide d'entretien avec les enseignants

Annexe 4 : Grille d'observation

Annexe 5 : critères d'observation d'une leçon donnée par enseignant formateur de
l'ENP/TTC

Annexe 6 : critères d'observation d'une leçon donnée par les élèves-maîtres

ANNEXE 1 : Questionnaire adressé aux élèves de l'ENP/TTC

I. Identification :

Etablissement : Classe :

II. Consignes

Dans le cadre de recherche doctorale en sciences de l'éducation, nous menons une étude sur les facteurs de démotivation et de leurs effets sur l'apprentissage scolaire dans les TTC au Rwanda. Nous vous demandons de fournir librement des informations sincères puisque vos réponses ne seront utilisées qu'à des seules fins de recherche. Les résultats de cette recherche seront présentés à l'ENS d'Abidjan en partenariat avec l'Université de Bouake- Côte d'Ivoire.

III. Trois catégories de questions vous sont proposées

- Pour des questions fermées, vous cochez la réponse correspondante.
- Pour des questions semi-fermées, vous expliquez brièvement
- Pour des questions ouvertes, exprimez-vous brièvement.

IV. Questions :

1. Quelle est la note obtenue à l'examen national de fin du Tronc commun ?.....
2. As-tu choisi l'option NP (Normale Primaire)? Oui : Non :
3. Quelles sont les raisons principales qui font que beaucoup d'élèves ne choisissent pas l'Ecole Normale Primaire?.....
.....
.....
.....
4. Quels sont tes sentiments aujourd'hui ?
 - sentiment d'abandonner
 - découragement
 - sans motivation
 - peu de motivation
 - très motivé, j'accepte cette orientation
 - espoir
5. Si tu es démotivé ou découragé, cela est dû à quoi?.....
.....
.....
6. Quels sont tes principaux facteurs de démotivation (tu peux cocher plus d'un ou plusieurs et donne une brève explication si nécessaire) ?

Vie affective :

- Représentation qu'on a de l'emploi (le salaire insignifiant de l'enseignant du primaire) :
.....
- Insertion sociale :
- Possibilités de réalisation personnelle et collective :
- Univers culturel :
- Vécu, ce qui le concerne directement, aujourd'hui, ses besoins
- Rêves, désirs et capacité à se projeter dans le futur :
- Le passé avec réussites et échecs :
- Activité insignifiante :
- Activité ne correspond pas aux intérêts et aux préoccupations :
- Juge l'activité intéressante et utile, pour qu'on soit motivé :
- Sans intérêt pour les thèmes étudiés (pas de représentations mentales) :
- Activités non diversifiées :
- Autres (à préciser) :

7. A votre avis, les enseignants du primaire sont-ils motivés ? oui non

- si oui, quels sont les indicateurs ? :
- sinon, quels sont les facteurs de leur démotivation ? Gestion de la classe , contrat de performance , manque de valorisation (salaire insignifiant) , Autres (à préciser) :

8. A votre avis, quels sont les effets de la démotivation :

a. Chez les enseignants :

.....
.....
.....

b. Chez les élèves-maîtres :

.....
.....
.....

9. Quelles sont tes appréciations sur le métier de l'enseignant du primaire aujourd'hui :

Aspects positifs :

Aspects négatifs :

10. A votre avis, quelles sont des stratégies à prendre pour que les enseignants et les élèves-maîtres puissent intégrer la motivation dans les pratiques pédagogiques ?

.....

11. A votre avis, que faudrait-il faire pour améliorer votre motivation ?

.....

12. Autres informations sur les facteurs de la démotivation et de leurs effets sur l'apprentissage:

.....

Merci pour votre collaboration!

NDAGIJIMANA Jean-Baptiste,

Doctorant en Psychologie de l'Education

ANNEXE 2 : Guide d'entretien avec les enseignants de l'ENP/TTC

I. Consignes

Dans le cadre de recherche doctorale en sciences de l'éducation, nous menons une étude sur les facteurs de la démotivation et de leurs effets sur l'apprentissage dans les ENP/TTC au Rwanda. Nous vous demandons de fournir librement des informations sincères puisque vos réponses ne seront utilisées qu'à des seules fins de recherche. Les résultats de cette recherche seront présentés à l'ENS d'Abidjan en partenariat avec l'Université de Bouake- Côte d'Ivoire. Après la soutenance une copie de la thèse sera envoyée au Ministère de l'Éducation au Rwanda à titre d'information.

II. Les thèmes d'entretien avec des enseignants des ENP/TTC tournent au tour de trois composantes de la motivation en contexte scolaire :

1) Le choix d'entreprendre une activité d'apprentissage : la valeur que l'élève accorde à une activité et à la matière qui s'y rattache.

- Comment vos élèves trouvent-ils les activités proposées ?
- Posent-ils des questions dépassant le programme ou la matière ?
- Sont-ils intéressés de s'engager dans les activités d'apprentissage non obligatoire ? ou sont-ils démotivés ?
- S'ils sont démotivés, pourquoi sont-ils démotivés, quels sont les principales causes de cette démotivation?

2) La persévérance dans l'apprentissage scolaire : l'opinion que l'élève a de sa compétence à la réussite.

- Comment les élèves arrivent-ils à persévérer dans l'accomplissement d'une tâche difficile (devoir, examen, préparation des leçons, pratique pédagogique, stage) ? sont-ils motivés ou démotivés ? Quels sont les effets s'ils sont motivés ou démotivés ?
- Comment appréciez-vous vos élèves dans les travaux individuels ? Sont-ils autonome ? quand ils rencontrent des difficultés, ne sont-ils pas tentés d'abandonner ?

- Vos élèves répondent volontairement aux questions posées ?
- Comment vos élèves arrivent à relever des défis dans le domaine d'apprentissage ?

3) L'engagement cognitive à accomplir une activité d'apprentissage : Contrôle de soi sur le déroulement de l'activité d'apprentissage.

- Vos élèves sont-ils attentifs à vos explications (du début à la fin du cours) ?
- Commencent-ils immédiatement à travailler lorsque vous demandez d'accomplir une tâche,
- Le temps donné pour accomplir une tâche est-il respecté ?
- Etes-vous satisfaits de leur réussite scolaire ?
- Si les résultats ne sont pas satisfaisants, que faudrait-il faire pour améliorer leur réussite ?

Merci pour votre collaboration !

NDAGIJIMANA Jean-Baptiste,

Doctorant en Sciences de l'Education

ANNEXE 3 : Guide d'entretien avec les Directeurs de l'ENP/TTC

I. Consignes

Dans le cadre de recherche doctorale en sciences de l'éducation, nous menons une étude sur les facteurs de la démotivation et de leurs effets sur l'apprentissage dans les ENP/TTC au Rwanda. Nous vous demandons de fournir librement des informations sincères puisque vos réponses ne seront utilisées qu'à des seules fins de recherche. Les résultats de cette recherche seront présentés à l'ENS d'Abidjan en partenariat avec l'Université de Bouake- Côte d'Ivoire. Après la soutenance une copie de la thèse sera envoyée au Ministère de l'Éducation au Rwanda à titre d'information.

a. Les thèmes prévus pour l'entretien

1. Les facteurs liés à la démotivation des élèves-maîtres dans le processus d'apprentissage scolaire.
2. Les effets de la démotivation chez les élèves-maîtres sur l'apprentissage
3. Les stratégies à développer permettant que les enseignants puissent intégrer la motivation dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

Merci pour votre collaboration !
NDAGIJIMANA Jean-Baptiste,
Doctorant en Sciences de l'Éducation

ANNEXE 4 : Grille d'observation

Etablissement :

Classe : date : Heure :

Nombre d'élèves présents :G :F :

Nombre d'élèves absents :G :F :

Objet de la séquence :

L'observateur :

Début de la séance	Comportements à observer	5	4	3	2	1
		Rappel de la séance précédente				
	Sollicitation des élèves					
	Présentation de la tâche, de sa nature					
	Présentation de la situation					
Déroulement de la séance	Communication pédagogique :					
	Magistral(exposé clair), Frontal, actif					
	Situation de dialogue, questionnement d'explication, de recherche de sens					
	Explication mutuelle(en atelier; travail de groupe), engagement personnel de l'apprenant					
	Pause méthodologique: Temps nécessaire aux élèves pour prendre des initiatives et des risques					
	Auto-évaluer leur démarche					
	Prendre conscience de leurs erreurs et de les corriger					
	Centration :					
	Pédocentrisme					
Expressions encourageantes et motivantes						
Fin de la séance	Synthèse et évaluation					
	Retour à la démarche de la séance					
	Exercices faisant appel aux stratégies					
Autres observations comportementales :						
- Pour l'enseignant :						
- Pour les élèves :						

**ANNEXE N° 5 : CRITERES D'OBSERVATION D'UNE LEÇON DONNEE PAR
ENSEIGNANT FORMATEUR DE L'ENP/TTC**

Rappel de la séance précédente

Niveau 5

- L'enseignant pose des questions sur la séance précédente à partir des éléments motivants
- Fait la synthèse des éléments de la séance précédente
- Sollicite les élèves pour introduire la nouvelle séance
- Introduit la nouvelle séance en faisant la liaison avec la séance précédente.
- Présente la situation et la tâche

Niveau 4

- Pose des questions sur la séance précédente
- Fait la synthèse de la séance précédente
- Ne sollicite les élèves pour introduire la nouvelle séance
- Introduit la nouvelle séance en tenant compte de la motivation des élèves
- Fait la liaison entre la nouvelle séance et la séance précédente.

Niveau 3

- Fait une synthèse de la séance précédente sans solliciter des élèves
- Peu attentifs aux problèmes individuels

- Introduit la nouvelle séance sans faire aucun appel aux pré requis des élèves

Niveau 2

- Le rappel est flou et très rapide
- Ne sollicite pas des élèves
- Introduit la nouvelle séance sans tenir compte de la séance précédente.

Niveau 1

- L'enseignant ne fait aucun rappel sur la séance précédente
- Introduit la nouvelle séance sans appel à la séance précédente
- Ne se préoccupe pas des prés-requis des élève

4. Communication pédagogique

Niveau 5

- L'enseignant est actif ainsi que sa classe et expose clairement
- Favorise le dialogue à partir des questions, des explications et de recherche de sens
- Favorise des travaux de groupes et utilise des stratégies pour que l'élève puisse s'engager personnel
- Donne de pause et temps suffisants pour que les élèves puissent prendre des initiatives et des risques pendant la séance
- Evalue ses démarches et prend conscience de ses erreurs en les corrigeant.
- Applique le pédocentrisme

- Utilise les expressions encourageantes et motivantes

Niveau 4

- L'enseignant est actif et son expose est plus ou moins clair
- Le dialogue est favorisé pendant la séance
- Le travail individuel est plus favorisé au détriment de travail en groupe
- Les initiatives des élèves sont encouragées
- L'enseignant constate ses erreurs et sont vite corrigées pendant la séance
- L'enseignant est plus centré sur l'objet cognitif
- Ses questions et ses expressions sont plus claires

Niveau 3

- La classe est passive et l'exposé de l'enseignant n'est pas clair
- Le dialogue n'est pas favorisé pendant la séance
- Les explications mutuelles ne sont pas acceptées
- L'enseignant invite rarement les élèves à prendre les initiatives.
- L'enseignant constate ses erreurs mais sans toutefois les corriger pendant la séance
- L'enseignant est plus centré sur les démarches
- Les questions et les expressions de l'enseignant sont plus ou moins claires

Niveau 2

- L'enseignant favorise la passivité en classe
- Aucun dialogue avec les élèves pendant la séance

- Les explications mutuelles sont faites dans un désordre
- L'enseignant ne donne pas le temps aux élèves pour prendre les initiatives.
- L'enseignant n'arrive pas à constater ses erreurs pendant la séance
- L'enseignant est plus centré sur les démarches
- Les questions et les expressions de l'enseignant ne sont pas motivant

Niveau 1

- L'exposé de l'enseignant est flou
- La situation de dialogue manque de logique
- L'enseignant ne sollicite jamais les élèves à un engagement individuel
- L'enseignant répond aux questions à la place des élèves.
- L'enseignant ne constate pas ses erreurs pendant la séance
- L'enseignant est plus centré sur le contenu
- Les questions et les expressions de l'enseignant ne sont pas bien formulées.

Synthèse et évaluation

Niveau 5

- Pose des questions faisant retour à la démarche de la séance
- Facilite les élèves pour faire la synthèse la séance
- Donner les exercices d'application évaluant l'assimilation de la séance.

Niveau 4

- L'enseignant fait la synthèse de la séance
- Donner les exercices d'application évaluant toute la séance

Niveau 3

- L'enseignant fait la synthèse de la séance
- L'enseignant donne quelques exercices sans tenir compte de l'ensemble de la séance

Niveau 2

- La synthèse est floue
- Aucun exercice d'application

Niveau 1

- L'enseignant termine la séance sans faire la synthèse
- Ne fait pas l'évaluation de la séance.

ANNEXE N° 6 : critères d'observation d'une leçon donnée par les élèves-maîtres.

Préparation de la leçon**Niveau 5**

- Les objectifs sont bien définis et évaluables avec verbes d'action
- Les objectifs correspondants au sujet du jour
- Les étapes de la leçon bien respectées
- Fiche de préparation sans fautes de grammaire et d'orthographe

Niveau 4

- Les objectifs évaluables bien définis avec les verbes d'action
- Les objectifs correspondants au sujet du jour
- Les étapes de la leçon bien respectées
- Fiche de préparation avec quelques fautes de grammaire et d'orthographe

Niveau 3

- Les objectifs plus ou moins définis et difficilement évaluables
- Les objectifs correspondants à peu près au leçon du jour
- Les étapes de la leçon plus ou moins respectées
- Fiche de préparation mal tenue avec des fautes de grammaire et d'orthographe

Niveau 2

- Les objectifs flous

- Manque de rapport entre les objectifs
- Le plan de la leçon n'est pas bien respecté
- Fautes de grammaire et d'orthographe

Niveau 1

- Les objectifs ne sont pas bien définis
- aucun rapport entre les objectifs et la leçon du jour
- les étapes de leçon de sont pas claires et la préparation contient des erreurs d'orthographe et de grammaire.

Leçon proprement dite

Niveau 5

- Un excellent rappel de la leçon précédente ou de pré requis.
- Très bonne utilisation du matériel didactique en donnant la chance aux apprenants de les manipuler
- Matière excellente pour le temps alloué
- Maitrise du contenu de la leçon
- Une bonne adaptation au niveau de la classe
- Le déroulement logique de la leçon en respectant toutes les étapes
- Une très bonne synthèse et évaluation à la fin de la leçon

Niveau 4

- Mobilise l'attention et l'intérêt de l'élève.

- Utilisation du matériel didactique en donnant la possibilité aux apprenants de les manipuler
- Matière suffisante pour le temps alloué
- Maîtrise du contenu de la leçon
- Plus ou moins l'adaptation au niveau de la classe
- Une bonne progression de la leçon
- Une synthèse et évaluation à la fin de la leçon

Niveau 3

- Mobilise plus ou moins l'attention et l'intérêt de l'élève.
- Utilisation du matériel didactique sans l'occasion aux apprenants de les manipuler
- Insuffisance de la matière enseignée par rapport au temps alloué
- Une maîtrise très moyenne du contenu de la leçon
- Une adaptation difficile au niveau de la classe
- Une progression de la leçon en difficulté
- Une synthèse et évaluation non conforme aux objectifs de la leçon.

Niveau 2

- Difficultés à mobiliser et à tirer l'attention et l'intérêt de l'élève.
- Utilisation du matériel didactique non adaptée à la leçon
- Insuffisance exagérée de la matière enseignée
- Insuffisance de la maîtrise du contenu de la leçon

- Une mauvaise adaptation au niveau de la classe
- Une mauvaise progression de la leçon
- Une mauvaise synthèse et manque d'évaluation de la leçon.

Niveau 1

- Ne tire aucune attention et l'intérêt de l'élève.
- Aucune utilisation du matériel didactique
- Matière enseignée très insuffisante
- La non-maîtrise du contenu de la leçon
- Aucune adaptation au niveau de la classe
- Manque de logique dans la progression de la leçon
- Aucune synthèse et évaluation de la leçon.

Relation pédagogique

Niveau 5

- Suscite une excellente interaction avec les apprenants
- Attire l'intérêt et l'attention des apprenants de manière extraordinaire
- Etabli la discipline dans un climat démocratique

Niveau 4

- Suscite une très bonne interaction avec les apprenants
- Attire ordinairement l'intérêt et l'attention des apprenants
- Favorise la discipline dans un climat démocratique

Niveau 3

- Suscite une interaction avec les apprenants
- Attire très peu l'intérêt et l'attention des apprenants
- Etabli rarement la discipline dans un climat démocratique

Niveau 2

- Suscite rarement une interaction avec les apprenants
- Attire difficilement l'intérêt et l'attention des apprenants
- Ne suscite pas un climat démocratique

Niveau 1

- Aucune interaction avec les apprenants
- N'attire jamais l'intérêt et l'attention des apprenants
- Donne uniquement des ordres aux apprenants