

## CONCOURS DE RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ECOLES

### Epreuve d'admission 2<sup>ème</sup> épreuve orale : mise en situation professionnelle

#### SUJET N°19

**Durée :** 45 minutes (exposé n'excédant pas 15 minutes suivi de 30 minutes d'entretien)

#### Thème : La motivation scolaire

##### Dossier :

Texte 1 : Apprendre autrement aujourd'hui : la motivation à l'école ; Fabien Fenouillet ; 10<sup>ème</sup> Entretiens de la Villette, 1999 (Extraits)

Texte 2 : Le désir d'apprendre : un oublié de l'école ; André Giordan ; article mis en ligne le 7 juin 2010 (Extraits)

Texte 3 : Ressources pour l'école primaire - Vers la réussite de tous les enfants à l'école : Des principes d'action à redécouvrir dans les classes du premier degré ; Claude Seibel ; MEN/DGESCO octobre 2013 ; Eduscol (Extraits)

##### Questions posées au candidat :

- A partir des documents fournis, pouvez-vous identifier les composantes principales de la motivation dans le contexte scolaire ?
- Comment peuvent s'exprimer les difficultés de motivation et quelles sont leurs conséquences à l'école ?
- Comment le désir d'apprendre peut-il être suscité à travers les choix pédagogiques de l'école ? Donnez quelques exemples.

## Texte 1 :

**Apprendre autrement aujourd'hui : la motivation à l'école ; Fabien Fenouillet ; 10<sup>ème</sup> Entretiens de la Villette, 1999 (Extraits)**

(...)

### **Motivation extrinsèque, motivation intrinsèque**

La première théorie que nous allons aborder a permis de mettre au jour tout un pan de la psychologie de la motivation, que les chercheurs ne cessent de révéler encore à l'heure actuelle. Une originalité de cette théorie, initialement présentée par Richard Deci en 1975, est de décrire deux grandes catégories de motivation, l'extrinsèque et l'intrinsèque.

- La *motivation extrinsèque* se définit comme suit : le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même ; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation sont des motivations extrinsèques. Dans le monde scolaire, les exemples de ce type de motivation ne manquent pas : travailler pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, voire à son ou ses professeurs.
- Dans la *motivation intrinsèque*, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l'activité ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité. Dans le monde scolaire, les exemples de motivation intrinsèque sont plus difficiles à mettre en évidence. En effet, lorsqu'un élève travaille beaucoup une matière telle que les mathématiques ou l'histoire, l'enseignant pourrait être tenté de dire que cet élève semble intéressé. Cependant si ce travail est effectué en vue d'obtenir ou d'éviter quelque chose, l'élève n'est pas guidé par l'intérêt, mais bien par une promesse extérieure à l'activité. Si un individu est réellement intéressé par une activité, la lecture par exemple, il ne l'est pas forcément par les livres qui sont au programme de français, d'où une inadéquation entre cette motivation manifeste et les performances scolaires. Nous pouvons donc considérer que la motivation intrinsèque — c'est à-dire l'intérêt que l'on trouve à pratiquer une activité — est presque absente du système scolaire classique, dans la mesure où ce dernier met en place toute une série de contraintes en vue de contrôler l'apprentissage de l'élève. En revanche, cette motivation intrinsèque peut tout à fait s'épanouir dans des activités extrascolaires, qui peuvent, cette fois, être pratiquées uniquement pour le plaisir : faire du tennis, jouer aux échecs, jouer sur ordinateur, lire.

### **La contrainte tue l'intérêt**

Une deuxième originalité de cette théorie est l'organisation des motivations entre elles suivant un continuum dit d'« autodétermination ». Deci et Ryan ont utilisé les résultats de nombreuses études pour montrer que la motivation intrinsèque est totalement autodéterminée, alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte. Les résultats vont même plus loin puisqu'ils montrent qu'une activité jugée au préalable intéressante par des élèves, c'est-à-dire qu'ils pratiquent uniquement pour le plaisir, perd de son intérêt si elle est pratiquée sous la contrainte. Autrement dit, la contrainte tue l'intérêt. Différents types de contraintes ont été expérimentés ; citons à titre d'exemple la récompense, les limites temporelles ou encore la recherche de valorisation. Nous pouvons remarquer que ces trois exemples de contraintes sont couramment — on pourrait aller jusqu'à dire institutionnellement — utilisés dans le monde scolaire.

## **L'autodétermination est une clef de la motivation**

Mais il ne s'agit pas d'une théorie manichéenne et les auteurs parlent d'un « continuum d'autodétermination » qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque qui présente, elle, une gradation des niveaux d'autodétermination. Des comportements motivés extrinsèquement peuvent être de très faiblement à fortement autodéterminés. Prenons l'exemple d'un élève qui ne travaille en cours que sous la menace de la sanction immédiate. Nous sommes alors en présence d'un comportement très faiblement autodéterminé, dans la mesure où il cesse dès l'arrêt des promesses de sanction. Imaginons maintenant un élève qui veut absolument étudier plus tard l'astronomie : il sait que ses aspirations sont conditionnées par ses résultats scolaires ; il va donc de lui-même travailler les différentes matières qui lui permettront d'accéder à son but. Il s'agit là encore d'une motivation extrinsèque, mais le niveau d'autodétermination est plus élevé ; le comportement d'apprentissage peut ainsi être initié, comme le ferait la motivation intrinsèque, sans une intervention extérieure.

L'autodétermination est donc une des clefs de la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Il faut cependant distinguer, dans le cadre scolaire, l'autodétermination de l'autonomie, dans la mesure où le deuxième concept n'implique par forcément le premier.

En effet, si nous définissons l'autonomie comme la capacité pour l'élève d'effectuer une activité sans l'intervention d'un encadrement quelconque, il reste que cette activité peut être effectuée sous la menace ou en vue d'en soutirer une récompense.

## **La résignation ou l'apprentissage de l'échec**

L'autodétermination n'est pas la seule clef de la motivation, la perception de compétence en est une autre au moins aussi importante, car elle conditionne en plus l'absence de motivation. La théorie d'une résignation apprise développe l'idée que la perte de motivation n'est pas le fruit du hasard ou de la génétique du comportement, mais celui d'un apprentissage de l'échec. La mise en évidence de la résignation a d'abord été produite chez l'animal avant d'être reproduite chez l'homme. Chez l'animal, les auteurs avaient montré que lorsqu'un chien est mis dans une situation où il ne peut prévoir l'effet de son comportement sur l'environnement, c'est-à-dire quand se produit un événement incontrôlable, il cesse d'agir. Chez l'homme, cette même situation a pu être reproduite et il s'est avéré, en fait, que l'individu juge qu'un événement est incontrôlable en fonction des réflexions qu'il porte sur les causes des événements.  
(...)

## **Attribution causale et résignation**

Les théoriciens de la résignation apprise considèrent que, lorsqu'un individu est confronté à une situation incontrôlable, il va faire des attributions en fonction de trois critères principaux.

- L'un d'eux est l'*attribution interne ou externe* : les individus peuvent attribuer leurs échecs à des causes externes ; par exemple, quelqu'un peut attribuer sa faible performance à une épreuve de mémorisation au fait qu'il y avait trop de bruit lors de son apprentissage. A l'inverse, il peut estimer que sa très bonne performance à cette même épreuve est due à sa capacité de mémorisation, et donc il attribue sa performance à une cause interne.
- Un autre critère est l'*attribution globale ou spécifique* : quand la résignation apparaît dans toutes les situations, on peut alors la qualifier de « globale », alors que si elle n'apparaît que dans certaines catégories de situations, elle est considérée comme « spécifique ». Par exemple, un individu peut attribuer un mauvais résultat en mathématiques à un manque d'habileté (résignation globale) ou à un manque d'efforts (résignation spécifique).
- Enfin, un dernier critère est l'*attribution stable et temporaire* : la résignation apprise est dite « chronique » ou « stable » lorsqu'elle est d'une longue durée et récurrente. Elle est dite « transitoire » ou « temporaire » lorsqu'elle est de courte durée de vie et non récurrente. Il faut souligner que la résignation est effective quand l'individu fait des attributions stables pour expliquer ses échecs à contrôler l'environnement. Par exemple : un manque d'habileté ou d'intelligence est un état stable alors qu'un manque d'efforts est un état normalement temporaire.

### **L'enseignant doit aider l'élève à reprendre confiance en lui**

Il ressort de ces deux théories motivationnelles qu'il existe au moins deux grandes clefs à la motivation : l'autodétermination et la perception de compétence. Si l'enseignant arrive à favoriser l'autodétermination de l'élève tout en lui permettant de percevoir qu'il gagne en compétence, alors la motivation de ce dernier devrait au moins être maintenue. En ce qui concerne les élèves en échec scolaire — certains disent « en démotivation » — (...) la solution passe dans un premier temps, pour la plupart d'entre eux, par une reprise de confiance en leurs capacités d'apprentissage. Il est à noter que les effets de la résignation ne se voient pas seulement dans l'évitement des activités que l'élève considère comme incontrôlables mais également par l'augmentation du stress qui, comme chacun le sait, est source de nombreux maux, dont l'agressivité.

## **Texte 2 :**

**Le désir d'apprendre : un oublié de l'école ; André Giordan ; article mis en ligne le 7 juin 2010 (Extraits)**

### **Motiver ?**

Depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, de nombreux de pédagogues ont avancé des propositions pour donner vie et force au désir d'apprendre. Alfred Binet, pédagogue et psychologue français, plus connu pour ses tests, écrivait par exemple en 1902 dans son livre « Les idées modernes sur les enfants » : « Au lieu de lui expliquer des idées, il vaut mieux les lui faire trouver ; au lieu de lui donner des ordres, il vaut mieux lui laisser la spontanéité de ses actes, et n'intervenir que pour contrôler ». Il ajoutait plus loin : « Entrez dans une classe ; si vous voyez les élèves immobiles, écoutant sans peine un maître agité qui péroré dans sa chaire, ou encore vous voyez ces enfants, copier, écrire le cours que le maître leur dicte, dites-vous que c'est de la mauvaise pédagogie. J'aime mieux une classe où je verrais des enfants moins silencieux, plus bruyants mais occupés à faire le travail le plus modeste, pourvu que ce soit un travail où ils mettent un effort personnel, un travail qui est leur œuvre, qui exige un peu de réflexion, de jugement et de goût. »

Depuis la mise en place des écoles actives voici plus d'un siècle, l'activité justement et l'autonomie de l'élève, son plaisir de découvrir par lui-même, de se questionner et de chercher sont recommandés comme les meilleurs agents de la motivation. Les questions nourrissent la curiosité et entraînent la dynamique du « connaître ». Les attentes de l'enfant, ses projets jouent un rôle moteur, auquel contribuent fondamentalement la confiance dans ses compétences intellectuelles et l'estime de soi, que notre système scolaire met particulièrement à mal.

D'autres pédagogues, comme Freinet, Montessori ou Decroly, mettront plutôt l'accent sur le contexte éducatif : la construction d'une identité de classe ou encore une pédagogie du projet. Pour eux, il suffit de « surprendre » le jeune, de rendre la classe ludique ou de faire ressortir l'aspect « magique » des savoirs enseignés. Il s'agit de rendre vivant ce qui apparaît comme immobile sur le papier, de « favoriser le tâtonnement expérimental » ou encore promouvoir l'activité de groupe dans les apprentissages.

Une place importante est faite au débat et à la coopération entre élèves, à l'expression de leurs vécus ou de leurs expériences. On suscite leurs intérêts, on fait exprimer leurs conceptions ; on les fait encore travailler sur leurs différences ou partager leurs interprétations. Sont convoqués également : la nouveauté, l'actualité, les sujets qui font débat comme l'environnement, le développement durable.

Les pédagogues québécois y ajoutent le défi, le goût du risque ou l'émulation... Toutes ces propositions fournissent des éléments de réponses pour (re)motiver les élèves. Elles constituent des « plus » pédagogiques dans la monotonie ambiante.

(...)

## Texte 3

**Ressources pour l'école primaire - Vers la réussite de tous les enfants à l'école : Des principes d'action à redécouvrir dans les classes du premier degré ; Claude Seibel ; MEN/DGESCO octobre 2013 ; Eduscol (Extraits) (1 )** « Genèses et conséquences de l'échec scolaire », Claude Seibel, Revue française de pédagogie, avril-juin 1984

(...) Je développerai davantage le second principe, car il s'efforce de mieux fonder l'action pédagogique de l'enseignant vers tous et vers chacun des enfants qui lui sont confiés. Au cours de la concertation de l'été 2012, de nombreux intervenants ont insisté sur la nécessité de « réinternaliser » l'aide apportée à certains enfants en butte à des fragilités d'apprentissage ou à des blocages, pour des notions difficiles. Il faut évidemment distinguer l'ampleur des difficultés liées à certains apprentissages et à certains élèves : tout est question de degré et il serait absurde de se priver de l'apport de professionnels formés pour pallier des difficultés graves que rencontrent certains enfants.

Mais, quelque soit le parcours parfois difficile de certains enfants, tout doit être fait pour préserver le lien pédagogique et affectif de l'enseignant avec chacun de ses élèves : ceci est particulièrement crucial dans la phase des apprentissages fondamentaux où, comme l'avait bien montré Henri Wallon, l'enseignant est le modèle du « désir mimétique » de l'enfant, dans ces phases progressives de la construction de sa personnalité et de ses connaissances. Toute rupture, tout relâchement, de ces liens (en partie conscients, en partie inconscients) peut se retourner contre l'enfant : aux difficultés scolaires qu'il rencontre, s'ajoute le désarroi d'une situation affective qu'il vit comme un rejet. « La rupture inconsciente du désir mimétique de l'enfant entraîne un « retournement » progressif dans son attitude vis-à-vis de l'école et dans les attentes de l'école vis-à-vis de lui. Les premiers obstacles mal surmontés ou sanctionnés entraînent chez un enfant jugé en difficulté scolaire, des traces négatives qui ne sont pas seulement affectives ou psychologiques mais aussi pédagogiques. » (1 )

Ce principe d'action ne se décrète pas : il se construit au niveau de chaque enseignant et de chaque équipe éducative : il sollicite les capacités (techniques professionnelles) des enseignants pour prendre en charge au sein de la classe ces difficultés, mais également pour dialoguer au sein de l'équipe éducative, pour partager avec les parents de l'enfant ces difficultés d'apprentissage, pour assurer la bonne insertion de chaque enfant dans le groupe-classe, par exemple en valorisant ses progrès aux yeux de ses camarades...

Tout en mettant l'accent sur une école « bienveillante » basée sur la confiance et le respect de l'autre, l'école de la « réussite pour tous » est aussi une école exigeante puisque tous les enfants et chacun des enfants doit s'inscrire dans un parcours de maîtrise de ses apprentissages : il est exclu de baisser le niveau d'exigence pour ce qui est considéré comme essentiel. (...)

Je voudrais, en conclusion, proposer un dernier principe d'action celui de découvrir individuellement et collectivement les apports de la « pédagogie de la réussite ». Il y a en effet des opportunités encore peu explorées par la majorité des enseignants, mais que connaissent bien les enseignants les plus expérimentés et surtout les plus attentifs au vécu et à la progression de chaque élève et de tous les élèves dans leur classe. Peut-on recourir à la « pédagogie de la réussite » tout au long de la scolarité dans notre pays ? Au stade actuel de notre école (mais sans doute plus largement de la société française), ce concept est saugrenu, parfaitement utopique, puisque, pour la plupart d'entre nous, nous avons été élevés dans le registre de l'erreur, de la lacune, de la déficience, voire de la « faute ».

Viser la réussite de chaque élève, c'est aussi connaître et reconnaître ses potentialités, ses points forts même modestes, au même titre que ses difficultés, ses déficiences, ses lacunes.... C'est savoir lui dire ce qu'il réussit ; lui dire là où il est en train de progresser, sans masquer les domaines ou les points qui sont encore défaillants. C'est savoir peu à peu élargir ce qu'il réussit ou ce qu'il est en train de réussir à d'autres domaines dans une maïeutique toujours positive. (...)