

Pratiques déclarées et efficacité perçue : les dispositifs pédagogiques des enseignants du secondaire I du canton du Jura pour soutenir la motivation scolaire

Formation secondaire – Filière A

Mémoire de Master d'Eddy Girard
Sous la direction de Roger Grünblatt
Bienne, le 11 mai 2026

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma sincère gratitude à mon directeur de mémoire, Roger Grünblatt, pour son accompagnement, ses conseils avisés et sa disponibilité tout au long de ce travail. Ses retours rigoureux et bienveillants ont contribué de manière déterminante à la qualité de ce mémoire.

Je remercie chaleureusement les directions et secrétariats des établissements du secondaire I du canton du Jura pour leur collaboration précieuse dans la diffusion du questionnaire, ainsi que l'ensemble des enseignants qui ont pris le temps de répondre malgré les contraintes de leur quotidien professionnel. Sans leur participation, cette recherche n'aurait pas pu voir le jour.

Je tiens également à remercier chaleureusement ma maman pour son soutien sans faille, sa présence et ses encouragements tout au long de ce parcours. Merci également à Gabriel Sikorowski et Alessandro Anzani pour leur soutien indéfectible tout au long de ce travail, leurs encouragements dans les moments de doute et les échanges stimulants qui ont nourri ma réflexion.

Je souhaite enfin remercier mes proches pour leur soutien et leur patience tout au long de ce parcours de formation.

Dans le cadre de la rédaction de ce mémoire, des outils d'intelligence artificielle ont été utilisés afin de soutenir la fluidité rédactionnelle, la relecture orthographique, la structuration du texte et la reformulation de certains passages. L'ensemble des analyses, des interprétations et des choix scientifiques demeure de la responsabilité exclusive de l'auteur.

Résumé

Ce mémoire s'intéresse aux dispositifs pédagogiques que les enseignants du secondaire I du canton du Jura déclarent mettre en œuvre pour soutenir la motivation de leurs élèves, ainsi qu'à l'efficacité qu'ils leur attribuent. Ancré dans deux cadres théoriques complémentaires, le modèle de Viau (1994) centré sur les perceptions de l'élève et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) fondée sur les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, ce travail mobilise également les travaux sur le climat de classe, les pratiques d'évaluation et les obstacles structurels au métier enseignant. Une enquête par questionnaire menée auprès de 45 enseignants du secondaire I a permis de recueillir des données quantitatives analysées à l'aide de statistiques descriptives et de tests non paramétriques. Les résultats montrent que les enseignants identifient le climat de classe et la relation enseignant-élève comme les facteurs les plus déterminants pour la motivation. Certains dispositifs comme la démarche de projet sont reconnus comme efficaces mais sous-utilisés, principalement en raison d'obstacles structurels qui dominent largement les obstacles individuels. Contrairement à ce qu'anticipait la littérature, les enseignants ne perçoivent pas l'évaluation de manière fortement ambivalente et l'expérience professionnelle ne constitue pas un facteur différenciant significatif dans les pratiques déclarées.

Mots-clés : motivation scolaire, pratiques enseignantes, secondaire I, théorie de l'autodétermination, dispositifs pédagogiques

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé	ii
Table des matières.....	3
Introduction.....	5
1 Problématique et question de recherche.....	8
1.1 Ancrage professionnel et question de recherche :.....	8
1.2 Définir la motivation scolaire : un état dynamique et contextuel	9
1.3 La théorie de l'autodétermination.....	12
1.4 Mise en dialogue : Viau et Deci & Ryan	14
1.5 Le climat de classe et la relation pédagogique	16
1.6 L'évaluation entre motivation et pression.....	18
1.7 Les obstacles à la mise en œuvre des dispositifs motivants	20
1.8 Questions de recherche.....	22
1.9 Intérêts de la recherche.....	24
2 Démarche méthodologique	26
2.1 Fondements méthodologiques.....	26
2.2 Le questionnaire comme outil de recueil de données.....	27
2.3 Structure du questionnaire.....	28
2.4 Population et échantillon.....	30
2.5 Procédure de recueil des données	31
2.6 Méthodes d'analyse des données	32
2.7 Considérations éthiques	33
2.8 Limites méthodologiques	34

3	Résultats	36
3.1	Présentation de l'échantillon :	36
3.2	Présentation des résultats	38
3.3	Analyse et interprétation des résultats	56
4	Apports et limites de la recherche	60
4.1	Apports de la recherche	60
4.2	Limites de la recherche	62
	Conclusion	63
	Liste des figures et tableaux	66
	Bibliographie	68
	Annexe 1 : Questionnaire Google Forms	I
	Annexe 2 : Autorisation cantonale	XII

Introduction

L'enseignement au secondaire I confronte régulièrement les enseignants à un défi central : maintenir l'engagement d'élèves dont l'investissement dans les apprentissages est loin d'être uniforme. L'adolescence est en effet une période de transformation profonde, marquée par une quête d'autonomie, une sensibilité accrue au regard des pairs et une remise en question des normes institutionnelles. Ces dynamiques influencent directement la manière dont les élèves investissent ou désinvestissent les situations d'apprentissage proposées en classe. À cela s'ajoutent les transformations sociales et technologiques du contexte éducatif contemporain. Sur le plan social, l'évolution des structures familiales et la diversification des parcours de vie influencent le rapport des jeunes à l'institution scolaire. Sur le plan technologique, la multiplication des sources de distraction numérique et la fragmentation de l'attention modifient progressivement les conditions dans lesquelles les enseignants exercent leur métier. Dans ce contexte, la motivation scolaire, qui influe à la fois sur la réussite académique, la persévérance, le climat de classe et le bien-être des élèves, devient un enjeu incontournable pour les enseignants, amenés à repenser continuellement leurs pratiques pour maintenir un climat favorable aux apprentissages.

La question de la motivation scolaire me touche également à titre personnel. Peu attiré par l'école obligatoire, j'ai choisi de quitter le système scolaire classique pour débiter un apprentissage d'employé de commerce. C'est précisément cette expérience qui a ravivé mon goût pour les apprentissages et m'a conduit, progressivement, à vouloir retourner à l'école, puis à envisager l'enseignement comme vocation. Formé à la HEP-BEJUNE pour l'enseignement de l'histoire, de la géographie et du français au secondaire I, j'ai vu cet intérêt personnel se transformer en questionnement professionnel lors de mes stages lorsque j'ai été confronté à une classe particulièrement passive en géographie. Les élèves y adoptaient une posture majoritairement attentiste : participation orale très rare, implication limitée dans les tâches proposées et engagement souvent conditionné par la contrainte évaluative. Les séquences d'enseignement, pourtant structurées selon les étapes classiques de la progression didactique, à savoir l'amorce, la mise en activité, l'institutionnalisation du savoir et la conclusion, peinaient à générer une véritable adhésion. Les moments d'échanges collectifs se résumaient

fréquemment à des silences embarrassés, ponctués de quelques interventions des mêmes élèves. Les travaux de groupe, censés favoriser la collaboration et l'entraide, donnaient lieu à une répartition inégale des tâches, certains élèves s'investissant pleinement tandis que d'autres restaient en retrait. Cette observation n'était pas isolée : lors de discussions informelles avec d'autres stagiaires et enseignants titulaires, plusieurs ont évoqué des situations similaires, décrivant des classes où la motivation semblait fluctuante, difficile à saisir et encore plus difficile à maintenir sur la durée.

C'est d'abord autour d'un dispositif pédagogique spécifique que ce questionnement s'est cristallisé : le jeu de rôle. Souvent présenté dans la littérature comme favorable à l'engagement et au développement de compétences sociales et cognitives, il m'apparaissait comme une réponse possible à la passivité observée. J'ai eu l'occasion de le mettre en œuvre en géographie sur la thématique des migrations, avec un engagement effectivement visible chez certains élèves. Néanmoins, l'animation s'est révélée exigeante et les échanges informels avec plusieurs collègues ont confirmé que ce dispositif reste peu intégré de manière régulière, en raison des contraintes de temps et de gestion du groupe.

Face à cette réalité, il est apparu plus pertinent d'élargir la réflexion au-delà d'un dispositif unique. Plutôt que de se focaliser sur le seul jeu de rôle, cette recherche s'intéresse de manière globale aux dispositifs pédagogiques que les enseignants du secondaire I mobilisent pour soutenir la motivation de leurs élèves. L'accent est mis sur deux dimensions complémentaires : les dispositifs que les enseignants déclarent mettre en œuvre, et le jugement qu'ils portent sur leur efficacité pour favoriser les apprentissages. Cette double entrée permet d'identifier des pratiques concrètes issues du terrain tout en recueillant la perception des enseignants quant à leur impact.

Ce travail s'organise en trois parties. La première s'attache à définir la motivation scolaire à travers les principaux cadres théoriques issus de la recherche en sciences de l'éducation, puis à examiner les facteurs qui influencent l'engagement des élèves, notamment le climat de

classe, les pratiques d'évaluation et les contraintes structurelles auxquelles font face les enseignants. La deuxième présente la démarche méthodologique retenue pour recueillir les pratiques déclarées des enseignants du secondaire I et leur perception de l'efficacité de ces pratiques. La troisième expose et analyse les résultats issus du questionnaire, afin de dégager des tendances sur ce que les enseignants mettent en œuvre concrètement et sur le regard qu'ils portent sur leurs propres pratiques.

Enfin, pour des raisons de lisibilité, le masculin générique est utilisé dans ce travail. Il désigne aussi bien les femmes que les hommes.

1 Problématique et question de recherche

1.1 Ancrage professionnel et question de recherche :

Selon l'Office fédéral de la statistique (2024), 6.4% des jeunes âgés de 18 à 24 ans se trouvent en dehors du système de formation sans disposer d'un titre du degré secondaire II. Les disparités sont par ailleurs marquées selon la nationalité : cette proportion s'élève à 13.1% chez les jeunes étrangers, contre 4.3% chez les jeunes suisses. Ce constat souligne les difficultés du système de formation à amener l'ensemble des jeunes vers l'obtention d'un premier titre certifiant. Si cette situation s'explique par une pluralité de facteurs, la motivation scolaire constitue néanmoins une dimension essentielle à considérer. Le décrochage scolaire est en effet conçu dans la littérature comme un processus progressif et multidimensionnel, dont les signes précurseurs, comme le désengagement scolaire et la faible réussite, peuvent se manifester bien avant la rupture effective de formation. Ces deux facteurs figurent parmi les plus puissants prédicteurs du décrochage, ce qui souligne l'importance d'agir sur les facteurs motivationnels tout au long de la scolarité obligatoire (Duval et al., 2019, pp. 148-149).

Face à ce défi, les enseignants du secondaire I occupent une position centrale. En contact quotidien avec des élèves qui n'investissent pas tous l'école de la même manière, ils développent des stratégies et des dispositifs pédagogiques pour maintenir l'engagement de leurs classes. Confrontés à des programmes chargés, des effectifs élevés et des exigences institutionnelles croissantes, ils doivent composer avec des conditions d'exercice parfois contraignantes pour agir sur la motivation de leurs élèves.

C'est dans ce contexte que s'inscrit cette recherche, dont la question centrale est la suivante : quels dispositifs pédagogiques les enseignants du secondaire I du canton du Jura déclarent-ils mettre en œuvre pour soutenir la motivation de leurs élèves, et quelle efficacité leur attribuent-ils ?

1.2 Définir la motivation scolaire : un état dynamique et contextuel

Avant d'examiner les dispositifs pédagogiques susceptibles d'influencer la motivation des élèves, il convient de clarifier ce que recouvre cette notion dans le contexte scolaire. Dans le langage courant, la motivation désigne les « raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action » (Larousse, s.d.). Cette définition tend à renvoyer la motivation à une disposition individuelle, relevant de la personnalité ou de la « bonne volonté » de la personne. Appliquée au contexte scolaire, une telle conception attribue la responsabilité de la motivation principalement à l'élève lui-même, occultant ainsi le rôle que peuvent jouer les conditions d'apprentissage et les pratiques pédagogiques. C'est précisément cette vision que la recherche en psychologie de l'éducation remet en question.

Parmi les auteurs de référence dans l'espace francophone, Rolland Viau occupe une place centrale. Il définit la motivation en contexte scolaire 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 » (Viau, 1994, p. 7). Cette définition rompt avec une conception statique de la motivation : elle n'est pas un trait de personnalité figé, mais un état qui fluctue en fonction des situations, des activités proposées et des interactions avec l'environnement scolaire.

Ce qui est particulièrement important dans cette définition pour cette recherche, c'est l'idée que la motivation « ne se trouve pas seulement dans l'objet d'apprentissage » lui-même, « mais dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage et dans les perceptions que l'élève a de l'activité qui lui est proposée » (Viau, 1994, p. 7). Autrement dit, un enseignant ne peut pas s'attendre à ce que la matière seule suffise à motiver ses élèves. Ce sont aussi les conditions d'apprentissage qu'il crée, notamment la nature des tâches, le climat de la classe et les modalités d'évaluation, ainsi que la façon dont les élèves les perçoivent, qui influenceront leur motivation. C'est précisément ce postulat qui justifie de s'intéresser aux pratiques déclarées des enseignants dans cette recherche.

Viau précise également qu'« une personne n'est pas en elle-même motivée à tout faire, en tout temps et en tout lieu » et que « la motivation dépend toujours d'une activité en particulier » (Viau, 1994, p. 8). Cette observation invite donc à une grande prudence dans l'interprétation des résultats : dans cette recherche, il ne s'agit pas d'affirmer qu'un dispositif pédagogique est motivant en soi, mais de recueillir le jugement que les enseignants portent sur son efficacité perçue dans leur contexte d'exercice.

Pour expliquer comment la motivation se construit chez l'élève, Viau propose un modèle centré sur trois perceptions qui constituent les déterminants de la motivation (Viau, 1994, p. 32). Comme l'illustre la figure 1 ci-dessous, ces trois perceptions interagissent entre elles et avec le contexte pour influencer les comportements observables de l'élève.

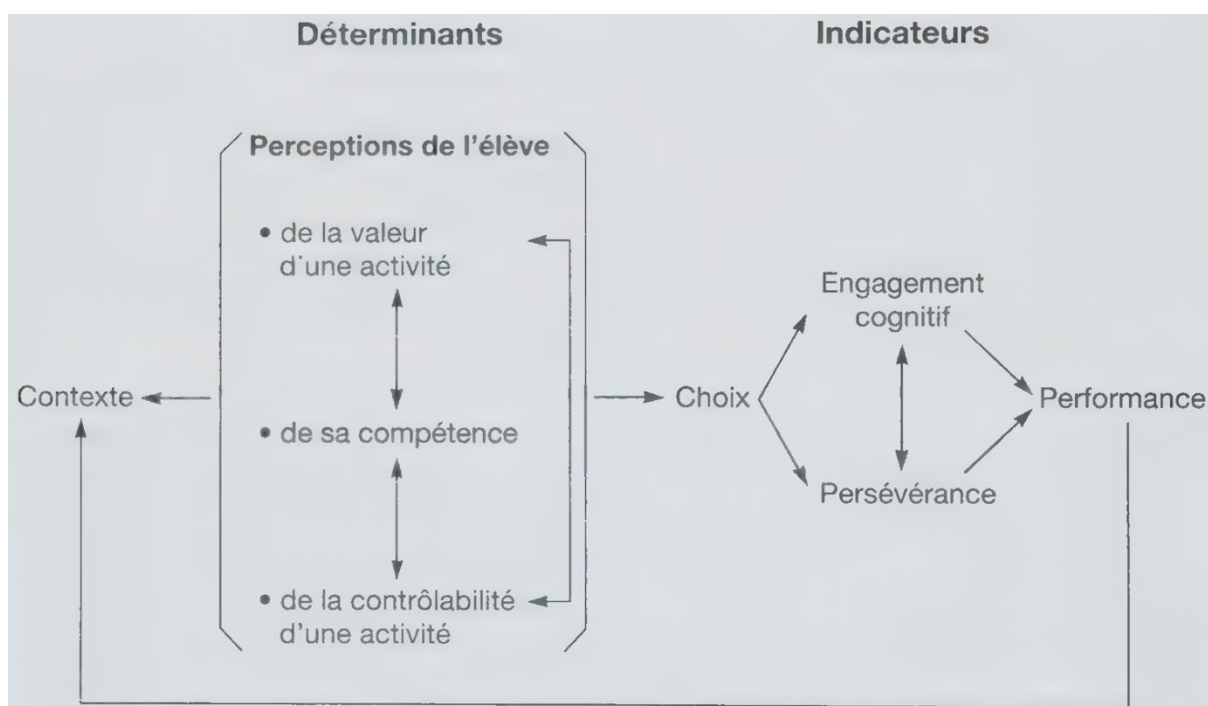


Figure 1 : Un modèle de motivation en contexte scolaire (Viau, 1994, p.32)

Ce schéma se lit de gauche à droite. Le contexte, c'est-à-dire l'activité pédagogique proposée par l'enseignant, déclenche chez l'élève trois perceptions : la perception de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité sur son déroulement. Ces trois perceptions sont interdépendantes, comme le symbolisent les

flèches bidirectionnelles qui les relient : elles s'influencent mutuellement et forment ensemble ce que Viau appelle la dynamique motivationnelle.

Cette dynamique se traduit ensuite par des comportements observables, représentés à droite du schéma sous le nom d'indicateurs. L'élève motivé choisit de s'engager dans l'activité, y investit un effort cognitif et persévère face aux difficultés. Ces trois indicateurs interagissent également entre eux et conduisent à la performance. Enfin, une flèche de retour relie la performance au contexte, montrant que les résultats obtenus influencent à leur tour les perceptions de l'élève lors des activités suivantes.

Concrètement, Viau résume ce que cela signifie pour un élève motivé : il considère « la matière et les activités qui lui sont proposées utiles ou intéressantes », « se sent capable de faire ce qu'on lui demande » et « a l'impression qu'il a une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages » (Viau, 2004, p. 4). Si l'une de ces trois perceptions fait défaut, la motivation de l'élève s'en trouvera fragilisée. C'est précisément pour cette raison que les dispositifs pédagogiques que les enseignants mettent en place ont un rôle si important : en agissant sur ces perceptions, ils peuvent influencer directement l'engagement des élèves. Nous reviendrons sur ce modèle dans la section 1.4, lorsque nous le mettrons en dialogue avec la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000).

Enfin, il convient de mentionner une limite importante que Viau lui-même reconnaît : son modèle étudie « la motivation dans le cadre d'activités d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que la motivation à apprendre en général » (Viau, 1994, p. 31). Cette limite est pleinement assumée dans cette recherche, qui ne cherche pas à expliquer la motivation des élèves de manière globale, mais à examiner comment des dispositifs pédagogiques spécifiques sont perçus par les enseignants comme susceptibles de l'influencer. Ces dispositifs ont été retenus car ils correspondent à des approches pédagogiques reconnues dans la littérature comme agissant directement sur les perceptions décrites par Viau. La démarche de projet et les jeux de rôle placent l'élève en position d'acteur, ce qui soutient sa perception de

contrôlabilité et de compétence. Les travaux de groupe favorisent les interactions sociales et le sentiment d'appartenance. La variété des méthodes agit sur la perception de la valeur des activités en maintenant l'intérêt et le sens des apprentissages. Enfin, le sentiment d'appartenance à la classe renvoie directement au besoin de relations sociales identifié par Deci et Ryan (2000), qui sera développé dans la section 1.3. Ces dispositifs relèvent donc d'une pédagogie active et participative, dans laquelle l'élève n'est pas un simple récepteur de savoirs mais un acteur engagé dans ses apprentissages. Le niveau d'analyse reste celui de la pratique concrète.

1.3 La théorie de l'autodétermination

Si Viau nous aide à comprendre comment la motivation se construit face à une activité précise, la théorie de l'autodétermination (Self-Determination Theory, SDT) développée par Edward Deci et Richard Ryan depuis les années 1980 apporte un éclairage complémentaire et indispensable. Là où Viau s'intéresse aux perceptions de l'élève face à une tâche, Deci et Ryan s'interrogent sur quelque chose de plus fondamental : pourquoi les élèves s'engagent-ils dans leurs apprentissages ? Qu'est-ce qui fait qu'un élève agit par plaisir et intérêt plutôt que par obligation ou crainte ? C'est précisément cette question qui est au cœur de la SDT et qui la rend particulièrement pertinente pour cette recherche.

La SDT postule que les êtres humains possèdent trois besoins psychologiques fondamentaux et innés. Selon Deci et Ryan, la satisfaction de ces trois besoins constitue un nutriment psychologique essentiel au développement, à l'intégrité et au bien-être psychologique (Deci & Ryan, 2000, p. 229). Csillik et Fenouillet les résument de la façon suivante : le besoin d'autonomie, défini comme « le besoin d'être à l'origine de son action, de faire une action qu'on a choisie ou dont on se sent responsable » ; le besoin de compétence, qui est « le besoin d'interagir efficacement avec son environnement » ; et le besoin de relations sociales, lié au fait de « se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance à des communautés de personnes » (Csillik & Fenouillet, 2019, pp. 235-236).

Ces trois besoins sont directement en lien avec les pratiques pédagogiques des enseignants. Csillik et Fenouillet soulignent que « les environnements qui favorisent à la fois le développement de l'autonomie, des compétences et des relations sociales sont ceux qui vont procurer le plus de satisfaction et promouvoir l'émergence des motivations les plus autodéterminées » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 236). Autrement dit, un enseignant qui propose des activités stimulantes, qui soutient le sentiment de compétence de ses élèves et qui instaure un climat de classe bienveillant crée les conditions favorables à une motivation de meilleure qualité. C'est précisément cette logique qui sous-tend l'hypothèse 1 de cette recherche, qui postule que les enseignants identifieront le climat de classe et la relation enseignant-élève comme les facteurs les plus déterminants pour la motivation de leurs élèves.

Un deuxième apport majeur de la SDT est la distinction entre différentes formes de motivation organisées selon ce que Deci et Ryan appellent le continuum d'autodétermination. Comme le soulignent Csillik et Fenouillet, « l'intériorisation des valeurs associées au désir de changement évolue lorsque l'on se déplace le long du continuum d'autodétermination » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 239). Ce continuum peut être imaginé comme une ligne allant de l'absence totale de motivation à la forme de motivation la plus libre et la plus personnelle. À une extrémité se trouve l'amotivation, c'est-à-dire l'absence totale d'intention d'agir. À l'autre extrémité se trouve la motivation intrinsèque, qui correspond à l'engagement dans une activité pour le plaisir et l'intérêt qu'elle procure en elle-même. Entre ces deux pôles se situent plusieurs formes de motivation extrinsèque. Un élève extrinsèquement motivé n'agit pas pour le plaisir de l'activité elle-même, mais pour une raison extérieure à celle-ci : obtenir une bonne note, faire plaisir à ses parents ou éviter une punition. Ce qui est important dans la SDT, c'est que toutes les formes de motivation extrinsèque ne se valent pas. Certaines restent très contraintes, comme lorsque l'élève obéit uniquement parce qu'on le lui impose. D'autres sont plus proches de la motivation intrinsèque, comme lorsque l'élève reconnaît la valeur de ce qu'on lui demande et l'a progressivement fait sienne. C'est ce passage graduel d'une motivation subie à une motivation choisie que le continuum d'autodétermination cherche à illustrer.

Ce continuum a une implication directe pour cette recherche. Les études menées en milieu scolaire dans le cadre de la SDT montrent que les élèves dont la motivation est plus autonome obtiennent de meilleurs résultats, s'engagent plus profondément dans les tâches et présentent un meilleur bien-être général (Deci & Ryan, 2000, p. 233). Ainsi, si certains dispositifs comme les jeux de rôle ou la démarche de projet sont perçus comme efficaces par les enseignants, c'est peut-être précisément parce qu'ils offrent à l'élève un espace de choix et d'initiative susceptible de le déplacer vers l'extrémité autonome du continuum. C'est l'une des hypothèses que cette recherche cherche à explorer à travers le jugement porté par les enseignants sur l'efficacité de leurs pratiques.

1.4 Mise en dialogue : Viau et Deci & Ryan

Les deux cadres théoriques présentés dans les sections précédentes ne sont pas en concurrence. Ils éclairent la même réalité sous des angles différents et se révèlent complémentaires pour comprendre ce qui est en jeu dans cette recherche. Il convient donc de les mettre en dialogue, d'identifier ce qu'ils partagent, ce qui les distingue, et ce qu'on peut en faire pour analyser les pratiques déclarées des enseignants.

Le premier point commun fondamental est que les deux modèles rejettent l'idée d'une motivation stable et figée, propre à l'élève. Pour Viau (1994), la motivation ne dépend pas uniquement de la matière enseignée, mais aussi des conditions dans lesquelles l'élève travaille et de la façon dont il perçoit les activités qu'on lui propose. Pour Deci et Ryan (2000), c'est la qualité de l'environnement et sa capacité à satisfaire les besoins fondamentaux de l'élève qui déterminent la qualité de sa motivation. Dans les deux cas, l'enseignant joue un rôle central par les conditions pédagogiques qu'il crée au quotidien.

Le deuxième point commun réside dans des convergences conceptuelles importantes entre les deux modèles. La perception de compétence chez Viau correspond directement au besoin de compétence décrit par Deci et Ryan comme « le besoin d'interagir efficacement avec son environnement » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 235). De même, la perception de contrôlabilité

chez Viau rejoint le besoin d'autonomie de Deci et Ryan, défini comme « le besoin d'être à l'origine de son action, de faire une action qu'on a choisie ou dont on se sent responsable » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 235). Ces parallèles montrent que les deux théories, développées de façon indépendante, convergent vers les mêmes dimensions essentielles de la motivation.

Les deux modèles se distinguent cependant sur deux points importants. Le premier concerne leur portée. Viau ancre explicitement son modèle dans le contexte scolaire : « nous parlons uniquement de la motivation à apprendre en contexte scolaire : nous ne prétendons pas que notre définition de la motivation s'applique à toutes les facettes de la motivation humaine » (Viau, 1994, p. 8). La SDT, en revanche, est une théorie universelle de la motivation humaine qui s'applique à tous les domaines de la vie, que ce soit le travail, la santé, le sport ou les relations sociales. Le contexte scolaire n'est qu'un terrain d'application parmi d'autres pour Deci et Ryan.

Le deuxième point de distinction concerne leur niveau d'analyse. Viau lui-même reconnaît que son modèle est « micro-contextualisé, c'est-à-dire qu'il rend compte de la dynamique motivationnelle lors de l'accomplissement d'une activité précise » (Viau, 2004, p. 4). Il répond à la question : qu'est-ce qui fait qu'un élève s'engage dans cette tâche spécifique ? La SDT adopte une perspective plus large. Elle s'intéresse à pourquoi l'élève s'engage en général, à travers des besoins fondamentaux qui transcendent les activités et s'expriment dans toutes les sphères de la vie.

Ces différences sont précieuses pour cette recherche. Le modèle de Viau permet de comprendre pourquoi certains dispositifs pédagogiques spécifiques, comme les jeux de rôle ou la démarche de projet, peuvent être perçus par les enseignants comme efficaces. Ces dispositifs agissent directement sur les trois perceptions fondamentales de l'élève décrites par Viau (1994). Ils soutiennent la perception de la valeur de l'activité en proposant des tâches concrètes, signifiantes et ancrées dans des situations proches du réel, ce qui aide l'élève à percevoir l'utilité et l'intérêt de ce qu'on lui demande de faire. Ils renforcent la perception de

compétence en offrant à l'élève des occasions de réussir des défis adaptés à ses capacités et de voir concrètement le résultat de ses efforts. Ils soutiennent enfin la perception de contrôlabilité en donnant à l'élève une part de responsabilité et de choix dans le déroulement de l'activité, plutôt que de le placer dans une posture passive d'exécutant. La SDT, quant à elle, permet de comprendre pourquoi ces mêmes dispositifs ont un effet plus profond sur la motivation : en satisfaisant les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, ils sont susceptibles de favoriser le développement d'une motivation plus autonome et plus durable. C'est donc en mobilisant les deux cadres conjointement que cette recherche peut espérer rendre compte de la complexité des pratiques pédagogiques motivantes. Les résultats obtenus seront analysés à la lumière de ces deux théories dans le chapitre 3.

1.5 Le climat de classe et la relation pédagogique

La motivation des élèves ne se construit pas dans le vide. Elle est étroitement liée au contexte dans lequel se déroulent les apprentissages, et en particulier à la qualité du climat de classe et de la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves. Cette dimension est au cœur de l'hypothèse 1 de cette recherche, qui postule que les enseignants identifieront le climat de classe et la relation enseignant-élève comme les facteurs les plus déterminants pour la motivation de leurs élèves.

Bourgeois (2011) identifie le climat de classe comme l'un des facteurs déterminants de la motivation. Selon lui, le climat de classe influence directement la dynamique motivationnelle des élèves selon qu'il est orienté vers la compétition ou la coopération, vers le contrôle ou vers l'autonomie (Bourgeois, 2011, p. 239). Concrètement, un climat compétitif, où les élèves sont régulièrement comparés les uns aux autres, tend à fragiliser la motivation, tandis qu'un climat coopératif, où l'erreur est acceptée et l'entraide valorisée, la renforce. Bourgeois souligne également que le comportement et le discours de l'enseignant, les dispositifs pédagogiques qu'il met en place et le contexte institutionnel jouent un rôle important dans la qualité de ce climat (Bourgeois, 2011, p. 248).

Ce rôle du climat de classe est indissociable de la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves. Galand (2011) montre que les enseignants communiquent leurs attentes non seulement de façon verbale, mais aussi à travers des comportements non verbaux : « l'attention qu'ils leur portent, la manière de les regarder et de leur parler, la façon de les regrouper, la difficulté des tâches qu'ils leur assignent, le degré d'autonomie qu'ils leur accordent » (Galand, 2011, p. 262). Ces signaux, souvent envoyés sans que l'enseignant en soit pleinement conscient, influencent profondément la perception que l'élève a de sa compétence et de sa place dans la classe.

La relation avec les pairs constitue une autre dimension essentielle du climat de classe. Filisetti et Wentzel (2006) montrent que la qualité des relations sociales à l'école a un effet direct sur la motivation des élèves. Un élève qui se sent accepté par ses camarades et soutenu par son enseignant est plus motivé et plus persévérant, tandis qu'un élève qui se sent exclu ou ignoré risque de se désengager progressivement. Comme le soulignent les auteures, « le fait de se sentir accepté augmente l'estime de soi et affecte le bien-être et la satisfaction », alors qu'« un manque de contacts sociaux et le fait de se sentir seul ou exclu favorisent l'abandon scolaire et une faible performance scolaire » (Filisetti & Wentzel, 2006, p. 81). Elles ajoutent que « le climat qu'instaurent les enseignants et les opportunités de coopération qu'ils offrent aux étudiants jouent un rôle déterminant » dans l'intégration sociale et la motivation des élèves (Filisetti & Wentzel, 2006, p. 81).

Ces résultats entrent en résonance directe avec ce que Deci et Ryan nomment le besoin d'appartenance sociale, défini comme le désir de « se sentir connecté aux autres, d'être attentif à autrui et d'avoir un sentiment d'appartenance à des communautés de personnes » (Csillik & Fenouillet, 2019, p. 235). Dans la classe, c'est précisément l'enseignant qui, par ses pratiques et son attitude, crée ou non les conditions permettant à ce besoin d'être satisfait.

Ces constats rejoignent également le modèle de Viau (1994) présenté dans la section 1.2. Si le climat de classe et la relation pédagogique occupent une place aussi centrale dans la motivation des élèves, c'est parce qu'ils agissent directement sur les trois perceptions identifiées par Viau. Un climat bienveillant et coopératif, dans lequel l'élève se sent soutenu et accepté, renforce sa perception de compétence en lui donnant confiance dans sa capacité à réussir les activités proposées. Il renforce également sa perception de contrôlabilité, en lui donnant le sentiment qu'il a une part de responsabilité dans ses apprentissages plutôt que d'être soumis à un contrôle extérieur permanent. Enfin, il peut influencer positivement sa perception de la valeur des activités, dans la mesure où un élève qui se sent bien dans sa classe est plus enclin à trouver du sens et de l'intérêt à ce qu'on lui propose. Ainsi, le climat de classe n'est pas seulement une condition de confort : c'est un levier pédagogique qui agit en profondeur sur la dynamique motivationnelle telle que Viau la décrit.

Il ressort de ces travaux que le climat de classe et la relation pédagogique ne sont pas de simples conditions de confort, mais des facteurs structurants de la motivation scolaire qui agissent directement sur les perceptions décrites par Viau et sur les besoins fondamentaux identifiés par Deci et Ryan.

1.6 L'évaluation entre motivation et pression

L'évaluation est l'un des aspects les plus ambivalents de la vie scolaire. D'un côté, elle est indispensable pour certifier les apprentissages et guider l'élève dans sa progression. De l'autre, elle peut exercer une pression qui fragilise la motivation plutôt que de la soutenir. C'est précisément cette tension que l'hypothèse 3 de cette recherche cherche à explorer, en postulant que les enseignants percevront l'évaluation de manière ambivalente, certains la considérant comme motivante et d'autres comme démotivante.

Galand et Grégoire (2000) placent les pratiques d'évaluation au cœur de la dynamique motivationnelle des élèves. Ils soulignent que ces pratiques sont particulièrement déterminantes car elles « signalent aux élèves ce qui est important pour leur réussite » (Galand

& Grégoire, 2000, p. 6). Autrement dit, l'évaluation ne se contente pas de mesurer les apprentissages : elle oriente le sens que les élèves donnent à leur travail scolaire. Un enseignant qui évalue principalement la restitution de contenus factuels envoie un signal très différent de celui qui évalue la compréhension et la capacité à résoudre des problèmes.

Pour comprendre ces effets, Galand et Grégoire (2000) s'appuient sur la distinction entre deux grandes orientations motivationnelles. Les buts d'apprentissage correspondent à la volonté de progresser, de comprendre et de développer ses compétences. Les buts de performance, quant à eux, correspondent à la volonté de prouver sa supériorité par rapport aux autres ou d'éviter des jugements négatifs sur ses capacités (Galand & Grégoire, 2000, p. 2). Ces deux orientations ont des effets très différents sur l'engagement des élèves. L'orientation vers l'apprentissage est associée à la persévérance, à l'utilisation de stratégies profondes de traitement de l'information et à des émotions positives vis-à-vis de l'école, tandis que l'orientation vers la performance est associée à l'anxiété face aux examens et au refus de demander de l'aide (Galand & Grégoire, 2000, pp. 2-3).

Ce qui rend l'évaluation si déterminante, c'est qu'elle peut orienter les élèves vers l'une ou l'autre de ces motivations selon la façon dont elle est conçue. Bourgeois (2011) le souligne en distinguant les évaluations orientées vers la maîtrise des apprentissages de celles orientées vers la comparaison sociale entre élèves (Bourgeois, 2011, p. 239). Une évaluation normative, qui classe les élèves les uns par rapport aux autres, pousse naturellement vers des buts de performance et peut fragiliser les élèves qui se perçoivent comme moins compétents. À l'inverse, une évaluation critériée, qui renvoie l'élève à ses propres progrès plutôt qu'à ceux de ses camarades, favorise les buts d'apprentissage et soutient un sentiment de compétence plus stable. Galand (2011) confirme que dans les classes où les enseignants utilisent des évaluations critériées, les différences entre élèves en termes de sentiment d'efficacité personnelle sont légères et peu d'élèves se perçoivent incompetents (Galand, 2011, p. 260).

Ces résultats éclairent directement les tensions que vivent les enseignants face à l'évaluation. D'un côté, ils sont soumis à des exigences institutionnelles de certification et de notation qui les poussent vers des évaluations normatives. De l'autre, ils cherchent à développer des pratiques plus formatives pour soutenir la motivation de leurs élèves. Cette tension rejoint le modèle de Viau (1994) : une évaluation perçue par l'élève comme un jugement définitif sur ses capacités fragilise sa perception de compétence et de contrôlabilité, tandis qu'une évaluation perçue comme un outil de progression les renforce. Il convient cependant de nuancer cette distinction : même une évaluation critériée peut générer de la pression si ses résultats sont comparés publiquement entre élèves ou si les exigences sont perçues comme inatteignables. C'est donc moins le type formel d'évaluation qui détermine son effet motivationnel que la façon dont elle est vécue et perçue par les élèves. C'est cette complexité qui explique pourquoi les enseignants sont susceptibles de percevoir l'évaluation de manière ambivalente, comme le postule l'hypothèse 3 de cette recherche.

1.7 Les obstacles à la mise en œuvre des dispositifs motivants

Comprendre ce qui favorise la motivation des élèves est une chose. Pouvoir le mettre en pratique au quotidien en est une autre. Les sections précédentes ont montré que le climat de classe, la relation pédagogique et les pratiques d'évaluation jouent un rôle déterminant dans la motivation des élèves. Mais les enseignants ne travaillent pas dans un vide : ils exercent leur métier dans un cadre institutionnel qui impose ses contraintes, ses rythmes et ses exigences. Cette réalité est au cœur de l'hypothèse 4 de cette recherche, qui postule que les obstacles les plus fréquemment mentionnés par les enseignants seront d'ordre structurel plutôt que liés à leurs compétences individuelles.

Lantheaume et Hérou (2008) proposent un regard éclairant sur cette question. Pour ces auteurs, les difficultés du métier enseignant ne sont pas un accident ou une exception : elles sont « une réalité dont la gestion est constitutive du métier » (Lantheaume & Hérou, 2008, p. 1). Autrement dit, faire face aux obstacles fait partie intégrante du travail enseignant. Les enseignants expriment des motifs d'insatisfaction liés aux « conditions matérielles, les relations

avec la hiérarchie, la fatigue, le sentiment d'impuissance, la responsabilité morale, les conflits et les agressions » (Lantheaume & Hélou, 2008, p. 5). Ce portrait révèle un métier soumis à de multiples pressions qui dépassent largement la seule question des compétences pédagogiques individuelles.

Maroy (2005) complète cette analyse en montrant que le métier enseignant est devenu « plus complexe et plus diversifié », conduisant à « une forme d'intensification de la charge de travail des enseignants » (Maroy, 2005, p. 12). Cette intensification ne se traduit pas nécessairement par un allongement du temps de travail, mais plutôt par une multiplication et une complexification des tâches à accomplir. Au cœur même du travail en classe, Maroy observe que « la gestion de la classe devient plus difficile et implique des compétences très diverses » (Maroy, 2005, p. 14). Maroy identifie trois effets principaux de cette intensification : « un manque de temps avec peu de temps pour la détente ou le développement des compétences », « une surcharge chronique » et « le remplacement du temps passé dans la relation aux élèves par la réponse aux demandes administratives » (Maroy, 2005, p. 15). À cela s'ajoute le fait que le public scolaire est devenu « plus hétérogène et plus difficile » (Maroy, 2005, p. 14), ce qui signifie concrètement que les enseignants font face à des classes aux profils de plus en plus variés, avec des élèves aux niveaux, aux besoins et aux rapports à l'école très différents. Cette réalité complexifie davantage la tâche des enseignants qui souhaitent mettre en place des dispositifs variés et différenciés.

Il est par ailleurs probable que ces obstacles ne soient pas vécus de la même façon selon l'expérience professionnelle des enseignants. Un enseignant débutant, encore en train de construire ses routines et de trouver ses repères, sera peut-être plus facilement déstabilisé par ces contraintes qu'un enseignant expérimenté qui a développé au fil du temps des stratégies pour y faire face. C'est précisément ce que cherche à explorer l'hypothèse 5 de cette recherche, qui postule que les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience déclareront utiliser plus fréquemment certains dispositifs pédagogiques complexes comme les jeux de rôle ou la démarche de projet.

Ces contraintes structurelles ont des conséquences directes sur la capacité des enseignants à mettre en œuvre des pratiques pédagogiques motivantes. Un enseignant qui manque de temps ne peut pas toujours préparer et organiser un jeu de rôle ou une démarche de projet, même s'il est convaincu de leur efficacité. Un enseignant qui gère des effectifs élevés dans une classe hétérogène dispose de marges de manœuvre réduites pour personnaliser son enseignement et soutenir individuellement les perceptions de compétence et de contrôlabilité décrites par Viau (1994). Ces obstacles ne remettent pas en cause la volonté des enseignants, mais ils limitent concrètement leur capacité d'action. C'est précisément ce que cette recherche cherche à documenter en interrogeant les enseignants du secondaire I du canton du Jura sur les obstacles qu'ils rencontrent dans leur pratique quotidienne.

1.8 Questions de recherche

Les sections théoriques précédentes ont permis de poser les fondements conceptuels de cette recherche. Le modèle de Viau (1994) a mis en lumière le rôle central des perceptions de l'élève dans sa dynamique motivationnelle, tandis que la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) a montré l'importance des besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Les travaux sur le climat de classe, l'évaluation et les obstacles structurels ont ensuite permis d'ancrer ces concepts dans la réalité du travail enseignant. C'est à partir de cet ensemble théorique que la question de recherche suivante a été formulée :

Quels dispositifs pédagogiques les enseignants du secondaire I du canton du Jura déclarent-ils mettre en œuvre pour soutenir la motivation de leurs élèves, et quelle efficacité leur attribuent-ils ?

Cinq hypothèses ont été formulées à partir de ce cadre théorique.

Hypothèse 1 — Primauté des facteurs relationnels

Les enseignants identifieront le climat de classe et la relation enseignant-élève comme les facteurs les plus déterminants pour la motivation des élèves, conformément aux recherches soulignant l'importance du besoin d'appartenance sociale et de la qualité de la relation pédagogique (Galand, 2011 ; Deci & Ryan, 2000).

Hypothèse 2 — Écart entre efficacité perçue et usage

Certains dispositifs, comme les jeux de rôle et la démarche de projet, seront perçus comme efficaces mais peu utilisés. La variété des méthodes sera quant à elle fréquemment utilisée et perçue comme efficace.

Hypothèse 3 — Ambivalence sur l'évaluation

L'évaluation et les notes seront perçues de manière ambivalente : certains enseignants les considéreront comme motivantes, d'autres comme démotivantes, reflétant les tensions entre les fonctions certificative et formative de l'évaluation (Galand & Grégoire, 2000).

Hypothèse 4 — Obstacles structurels dominants

Les obstacles les plus mentionnés seront structurels, comme le manque de temps, les programmes chargés et les effectifs élevés, plutôt que liés aux compétences individuelles des enseignants, suggérant des marges de manœuvre contraintes par le cadre institutionnel (Maroy, 2005 ; Lantheaume & Hélou, 2008).

Hypothèse 5 — Variations selon l'expérience

Les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience déclareront utiliser plus fréquemment les dispositifs pédagogiques proposés, en particulier les jeux de rôle et la démarche de projet, comparativement aux enseignants ayant dix ans d'expérience ou moins.

1.9 Intérêts de la recherche

Cette recherche présente plusieurs intérêts complémentaires, tant sur le plan scientifique que sur le plan pratique.

Sur le plan scientifique, elle contribue à documenter les pratiques déclarées des enseignants du secondaire I dans un contexte géographique et institutionnel précis, celui du canton du Jura en Suisse. Si la littérature sur la motivation scolaire est abondante, elle porte majoritairement sur des contextes francophones étrangers, principalement français, belges ou québécois. Les données recueillies dans le cadre de cette recherche permettent d'apporter un éclairage complémentaire ancré dans la réalité du système scolaire jurassien, dont les spécificités structurelles et culturelles méritent d'être prises en compte. Par ailleurs, cette recherche met en dialogue deux cadres théoriques complémentaires, le modèle de Viau (1994) et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), ce qui permet de croiser les regards sur un même objet et d'enrichir l'analyse des pratiques déclarées.

Sur le plan pratique, les résultats de cette recherche peuvent constituer une ressource utile pour les enseignants du secondaire I et pour les formateurs qui les accompagnent. En identifiant les dispositifs les plus fréquemment utilisés, ceux qui sont perçus comme les plus efficaces et les obstacles qui freinent leur mise en œuvre, cette recherche offre une photographie des pratiques réelles telles que les enseignants les déclarent. Ces données peuvent nourrir des réflexions collectives au sein des équipes pédagogiques et alimenter des formations continues centrées sur la motivation scolaire. Elles peuvent également sensibiliser les acteurs institutionnels aux contraintes structurelles qui pèsent sur les enseignants et qui limitent parfois leur capacité à diversifier leurs pratiques, indépendamment de leur volonté ou de leurs compétences.

Enfin, cette recherche s'inscrit dans une démarche de formation professionnelle de l'auteur en tant qu'enseignant en formation à la HEP-BEJUNE. Elle constitue une occasion de construire un

regard réflexif et informé sur sa propre pratique, en confrontant les apports de la recherche scientifique à la réalité du terrain telle qu'elle est vécue par les enseignants du secondaire I.

2 Démarche méthodologique

2.1 Fondements méthodologiques

Cette recherche s'inscrit dans une démarche quantitative qui vise à identifier les dispositifs pédagogiques que les enseignants du secondaire I déclarent mettre en œuvre pour soutenir la motivation de leurs élèves, ainsi que le jugement qu'ils portent sur leur efficacité. Comme le précise Vilatte (2007), le questionnaire est « une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques » (p. 3). Vilatte précise que c'est le nombre de personnes interrogées qui assure la validité des résultats obtenus.

Le choix du questionnaire se justifie par plusieurs raisons. D'abord, il permet de toucher un nombre important d'enseignants et d'identifier des tendances générales sur leurs pratiques et représentations. Ensuite, comme l'explique de Singly (2012), l'enquête par questionnaire sert à « produire des données qui appartiennent » à la catégorie des chiffres explicatifs, c'est-à-dire qu'elle permet de « mettre en évidence, à la fois, des faits [...] et des facteurs qui les déterminent » (p. 8). Dans cette recherche, il s'agit à la fois de décrire les pratiques des enseignants (quels dispositifs utilisent-ils ?) et d'identifier les liens possibles entre différentes variables (par exemple, l'ancienneté influence-t-elle la fréquence d'utilisation de certains dispositifs ?).

Selon Vilatte (2007), un questionnaire peut poursuivre trois objectifs principaux : l'estimation (quantifier les pratiques), la description (comprendre les représentations) et la vérification d'hypothèses (p. 5). Cette recherche combine ces trois dimensions. Elle cherche d'abord à estimer la fréquence d'utilisation de différents dispositifs pédagogiques. Elle vise ensuite à recueillir la perception des enseignants quant à l'efficacité de ces dispositifs pour favoriser la motivation. Enfin, elle permet de vérifier certaines hypothèses issues du cadre théorique, notamment sur les obstacles rencontrés par les enseignants.

2.2 Le questionnaire comme outil de recueil de données

Le questionnaire a été construit de manière à répondre aux objectifs de la recherche tout en respectant les exigences méthodologiques d'un tel outil. Vilatte rappelle qu'« élaborer un questionnaire, c'est produire des chiffres » qui permettent d'approcher la réalité de manière rigoureuse, à condition de respecter certaines règles dans la formulation des questions (Vilatte, 2007, p. 3). Ces règles concernent notamment la clarté et la précision des items, qui doivent être formulés de manière simple et non ambiguë afin que tous les répondants les interprètent de la même façon. Elles impliquent également d'éviter les questions doubles, c'est-à-dire celles qui interrogent simultanément sur deux éléments distincts, ainsi que les formulations négatives ou suggestives qui pourraient orienter les réponses. La progression logique des questions constitue un autre principe fondamental : le questionnaire doit s'organiser de façon cohérente, en allant du général au particulier, afin de ne pas désorienter le répondant.

Le questionnaire utilisé dans cette recherche a été conçu sur Google Forms (cf. annexe 1) et comprend uniquement des questions fermées. Ce choix facilite le traitement des données et permet une analyse statistique plus aisée. La majorité des questions utilisent une échelle de type Likert en cinq points, qui permet de mesurer l'intensité des opinions ou des pratiques. Selon la dimension mesurée, l'échelle varie : pour évaluer l'importance perçue des facteurs de motivation, elle va de « pas du tout motivant » (1) à « très motivant » (5) ; pour évaluer les dispositifs pédagogiques, elle distingue la fréquence d'utilisation, de « jamais » (1) à « très souvent » (5), et l'efficacité perçue, de « pas du tout efficace » (1) à « très efficace » (5).

Quelques questions à choix multiples viennent compléter le dispositif, notamment pour identifier les obstacles rencontrés. Vilatte précise que « les questions à choix multiples ou questions préformées » permettent à l'enquêté de « choisir parmi plusieurs réponses, celle qui convient le mieux à son opinion » (Vilatte, 2007, p. 3). Cette formulation facilite la réponse tout en permettant d'obtenir des données exploitables.

2.3 Structure du questionnaire

Le questionnaire suit une progression logique, en allant des questions les plus simples et générales vers les plus impliquantes et spécifiques. Cette organisation répond aux recommandations de Vilatte (2007), qui conseille de « commencer par des questions simples qui mettent l'enquêté en confiance » et de « regrouper les questions par thème » (p. 19). Le questionnaire se compose de quatre parties principales.

Profil des répondants :

La première section recueille des informations sociodémographiques et professionnelles : tranche d'âge, statut, disciplines enseignées, années d'expérience et degrés concernés. Ces données permettent de contextualiser les réponses et de réaliser des analyses comparatives. Comme le précise de Singly (2012), « la partie centrée sur l'approche des déterminants sociaux est décisive » (p. 34) car elle permet de « rendre visible l'action éventuelle de déterminants sociaux » sur les pratiques et représentations (p. 22).

Facteurs de motivation :

La deuxième section porte sur les facteurs de motivation. Les répondants évaluent sur une échelle de Likert en cinq points l'importance qu'ils accordent à six facteurs susceptibles d'influencer la motivation des élèves : l'intérêt pour la matière, la relation avec l'enseignant, le sentiment de compétence et de réussite, la variété des activités proposées, le climat de classe et l'évaluation et les notes. Une question spécifique porte également sur l'impact que les enseignants pensent avoir sur la motivation de leurs élèves.

Pratiques et dispositifs :

La troisième section constitue le cœur du questionnaire. Pour cinq dispositifs pédagogiques identifiés dans la littérature scientifique comme favorisant la motivation, il est demandé aux enseignants d'indiquer à la fois leur fréquence d'utilisation et leur perception de l'efficacité de

ces pratiques, sur une échelle de Likert en cinq points. Cette double mesure permet de comparer ce que les enseignants déclarent faire avec ce qu'ils jugent efficace.

Le choix de ces cinq dispositifs n'est pas arbitraire : il découle directement du cadre théorique présenté dans le chapitre 1.

Cultiver un sentiment d'appartenance à la classe répond au besoin d'appartenance sociale identifié par Deci et Ryan (2000) comme l'un des trois besoins fondamentaux dont la satisfaction est nécessaire à une motivation de qualité. Les travaux de Bourgeois (2011) et de Filisetti et Wentzel (2006) confirment que ce sentiment d'appartenance influence directement l'engagement et la persévérance des élèves.

Les jeux de rôle et la démarche de projet ont été retenus parce qu'ils agissent directement sur deux des trois perceptions décrites par Viau (1994) : la perception de contrôlabilité, en offrant à l'élève un espace de choix et de responsabilité dans le déroulement de l'activité, et la perception de compétence, en lui permettant de se sentir efficace à travers une tâche concrète et signifiante. Ces deux dispositifs rejoignent également le besoin d'autonomie de Deci et Ryan (2000), dans la mesure où ils placent l'élève en position d'acteur de ses apprentissages plutôt que de simple exécutant.

Les travaux de groupe s'inscrivent dans cette même logique : en favorisant les interactions entre pairs, ils soutiennent à la fois le besoin d'appartenance sociale de Deci et Ryan (2000) et les buts sociaux des élèves mis en évidence par Filisetti et Wentzel (2006), qui montrent que les élèves qui se sentent acceptés et intégrés dans leur groupe sont plus motivés et plus persévérants.

La variété des méthodes d'enseignement agit principalement sur la perception de la valeur des activités décrite par Viau (1994) : en proposant des approches diversifiées, l'enseignant

maintient l'intérêt et le sens des apprentissages, évitant ainsi la routine qui tend à fragiliser l'engagement des élèves.

Obstacles rencontrés :

Enfin, la quatrième section comprend une question filtre demandant si les enseignants rencontrent des obstacles à la mise en place de dispositifs motivants. Si oui, une question à choix multiples leur permet de sélectionner parmi plusieurs obstacles possibles : manque de temps, gestion de classe difficile, programmes trop chargés, effectifs élevés, manque de ressources et de matériel, manque de formation et manque de soutien institutionnel.

Cette structure répond aux trois objectifs décrits par Vilatte (2007) : l'estimation (mesure des fréquences), la description (compréhension des attitudes) et la mise à l'épreuve d'hypothèses (p.5).

2.4 Population et échantillon

La population cible de cette recherche est constituée des enseignants du secondaire I du canton du Jura, soit les degrés 9H à 11H. Ce choix se justifie par un ancrage professionnel direct : envisageant d'exercer et de me développer professionnellement dans ce canton, il m'a semblé pertinent de m'intéresser spécifiquement à cette population plutôt que de viser un échantillon plus large mais moins représentatif de mon futur contexte d'exercice.

L'échantillon a été constitué à partir de répondants volontaires parmi les enseignants des établissements secondaires du canton du Jura. Le seul critère d'inclusion pour participer à l'enquête est d'enseigner effectivement au secondaire I (degrés 9H, 10H et/ou 11H) au moment de l'enquête. Comme le précise Vilatte (2007), « la question de la représentativité ne se pose pas toujours » et peut être questionnée en fonction des objectifs de la recherche (p. 8), c'est-à-dire qu'une recherche dont l'objectif est de décrire les pratiques d'un groupe précis d'enseignants dans un contexte géographique délimité n'a pas nécessairement vocation à

produire des résultats généralisables à l'ensemble de la population enseignante. C'est précisément le cas de cette recherche, dont les conclusions concernent uniquement les enseignants du secondaire I du canton du Jura ayant accepté de participer à l'enquête.

La taille de l'échantillon visée respecte le minimum recommandé : Vilatte (2007) indique « qu'il faut un minimum de 30 personnes pour répondre à un questionnaire, si l'on considère qu'aucun facteur ou variable ne joue sur les réponses » (p. 8). Dans le cas présent, plusieurs variables sont susceptibles d'influencer les réponses, notamment l'âge, l'ancienneté et les disciplines enseignées. Avec 45 répondants, le seuil minimal recommandé est dépassé, ce qui permet des analyses statistiques fiables dans le cadre de cette recherche.

2.5 Procédure de recueil des données

Le questionnaire a été diffusé sous forme numérique via Google Forms. Afin d'atteindre les enseignants du secondaire I du canton du Jura, les secrétariats et directions des établissements secondaires du canton ont été contactés par courrier électronique, avec la demande de relayer le questionnaire auprès de leurs enseignants. Cette procédure a nécessité l'obtention préalable d'une autorisation cantonale, accordée par les autorités compétentes du canton du Jura, sans laquelle la diffusion du questionnaire dans les établissements n'aurait pas été possible. Cette autorisation figure en annexe 2 du présent travail. Le questionnaire a été diffusé du 22 mars 2026 au 3 avril 2026, laissant ainsi deux semaines aux enseignants pour y répondre.

Ce mode d'administration présente plusieurs avantages : il permet une diffusion rapide et large, garantit l'anonymat des répondants, facilite le traitement ultérieur des données et réduit les coûts par rapport à un envoi postal (Vilatte, 2007, p. 10). Le questionnaire est auto-administré, ce qui signifie que les répondants le remplissent seuls, sans intervention d'un enquêteur. Avant la diffusion définitive, un prétest informel a été réalisé auprès de quelques personnes pour vérifier la clarté des items et estimer la durée de remplissage, estimée à environ 6 à 8 minutes. Cette étape est « fondamentale » selon Vilatte (2007, p. 9) car elle permet « d'évaluer la clarté et la précision des termes utilisés et des questions posées, la forme des questions, l'ordre des

questions » et « d'éliminer toutes les questions ambiguës ». Les participants ont été informés en amont des objectifs de la recherche, du caractère volontaire de leur participation et de l'anonymat garanti de leurs réponses. Ces informations figurent dans l'introduction du questionnaire, conformément aux recommandations de Vilatte (2007) qui précise que l'introduction doit « indiquer le nom de l'organisme qui réalise l'étude, préciser les buts de l'étude en soulignant son importance » et « garantir l'anonymat » (p. 13).

2.6 Méthodes d'analyse des données

L'analyse des données repose sur des méthodes de statistique descriptive et inférentielle. Vilatte (2007) explique que « la première étape du traitement d'un questionnaire a pour objet la description simple de l'information » à travers le calcul de la distribution des effectifs et des pourcentages des modalités de réponses pour chaque question (p. 25). Concrètement, les échelles de Likert ont été codées numériquement de 1 à 5 pour permettre le calcul de fréquences, de pourcentages, de moyennes et d'écarts-types.

Au-delà des statistiques descriptives, des analyses comparatives ont été réalisées pour mettre en relation différentes variables. Ces analyses reposent sur deux tests statistiques non paramétriques, c'est-à-dire des tests qui ne supposent pas que les données suivent une distribution normale. Ce choix est justifié par la nature des données recueillies : les échelles de Likert produisent des données dites ordinales, où les intervalles entre les valeurs ne sont pas nécessairement égaux. La différence entre « jamais » et « rarement » n'est pas forcément la même que celle entre « souvent » et « très souvent ». Les tests non paramétriques sont plus adaptés à ce type de données car ils travaillent sur le classement des valeurs plutôt que sur les valeurs brutes elles-mêmes.

Pour tester si les écarts observés entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue des dispositifs sont statistiquement significatifs, un test de Wilcoxon pour échantillons appariés a été appliqué. Ce test est conçu pour comparer deux mesures effectuées sur les mêmes répondants, ici la fréquence d'utilisation et l'efficacité perçue d'un même dispositif, afin de

vérifier si la différence observée est suffisamment importante pour ne pas être attribuée au hasard.

Pour comparer les fréquences d'utilisation des dispositifs selon l'expérience professionnelle, un test de Mann-Whitney a été utilisé. Contrairement au test de Wilcoxon, ce test est conçu pour comparer deux groupes composés de personnes différentes, ici les enseignants moins expérimentés d'un côté et les enseignants expérimentés de l'autre. Il permet de déterminer si les différences observées entre les deux groupes sont statistiquement significatives ou si elles pourraient simplement être dues au hasard.

Pour les deux tests, le seuil de significativité retenu est $p < 0.05$: en dessous de ce seuil, la différence est considérée comme statistiquement significative. Pour les questions à choix multiples sur les obstacles, un dénombrement des occurrences a permis d'identifier les obstacles les plus fréquemment cités.

L'ensemble des analyses statistiques a été réalisé à l'aide du logiciel Jamovi. Le questionnaire a été construit et administré via Google Forms. La création de certaines figures a été réalisée à l'aide de Microsoft Excel. L'outil d'intelligence artificielle Claude a été utilisé de manière ponctuelle pour améliorer la clarté visuelle de certains graphiques, l'ensemble des calculs statistiques ayant été réalisé par le chercheur lui-même via Jamovi. Les résultats de ces analyses sont présentés et interprétés dans le chapitre suivant, en lien avec le cadre théorique développé dans la première partie de ce travail.

2.7 Considérations éthiques

Plusieurs précautions éthiques ont été prises dans le cadre de cette recherche. Premièrement, une autorisation cantonale a été sollicitée et obtenue auprès des autorités compétentes du canton du Jura avant toute diffusion du questionnaire. Cette démarche garantit la conformité de la recherche avec les exigences institutionnelles en vigueur et témoigne du respect des

procédures officielles dans le cadre d'une recherche menée en milieu scolaire. Deuxièmement, la participation au questionnaire est entièrement volontaire : aucune personne n'a été contrainte de répondre. Troisièmement, l'anonymat est garanti : aucune donnée nominative n'est collectée, et il est impossible d'identifier les répondants à partir de leurs réponses. Quatrièmement, la confidentialité des réponses est assurée : seul le chercheur a accès aux données brutes, et celles-ci sont utilisées exclusivement dans le cadre de ce travail de mémoire réalisé à la HEP-BEJUNE. L'anonymat revêt une importance particulière dans ce type de recherche portant sur les pratiques professionnelles : un enseignant pourrait en effet hésiter à déclarer certaines difficultés ou certains manques si son identité était connue. Garantir l'anonymat favorise ainsi des réponses plus honnêtes et plus proches de la réalité.

2.8 Limites méthodologiques

Cette recherche présente plusieurs limites qu'il convient de mentionner.

Premièrement, l'échantillon de convenance, limité aux enseignants du secondaire I du canton du Jura, ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des enseignants du secondaire I suisse romand. Les conclusions de cette recherche concernent uniquement les personnes ayant répondu au questionnaire dans ce contexte géographique et institutionnel précis.

Deuxièmement, les données recueillies sont des données déclaratives : elles reflètent ce que les enseignants disent faire et penser, et non nécessairement leurs pratiques réelles en classe. Vilatte (2007) rappelle d'ailleurs « qu'il est important de retenir que le questionnaire porte sur ce que les gens disent, sur du déclaratif et non sur ce qu'ils font effectivement. Il peut y avoir décalage, différence entre les deux » (p. 30). Les réponses peuvent également être influencées par un phénomène de désirabilité sociale, c'est-à-dire la tendance à répondre ce qui est socialement valorisé plutôt que ce que l'on pense vraiment.

Troisièmement, le questionnaire standardisé, par sa nature même, ne permet pas de saisir toute la complexité et les nuances des pratiques pédagogiques réelles. Comme le souligne Vilatte (2007), « un questionnaire ne décrit jamais exhaustivement une pratique » (p. 4). En proposant des réponses prédéfinies, le questionnaire contraint les répondants à choisir parmi des options qui ne reflètent pas toujours fidèlement leur vécu. Des dimensions importantes comme le contexte de la classe, la relation avec un groupe particulier d'élèves ou les ajustements spontanés réalisés en cours de leçon ne peuvent pas être captées par ce type d'outil.

Enfin, cette recherche ne permet pas d'établir de liens de causalité entre les variables étudiées : les analyses comparatives peuvent mettre en évidence des associations, mais ne prouvent pas qu'une variable est la cause d'une autre.

Malgré ces limites, inhérentes à toute enquête quantitative par questionnaire, la méthodologie choisie reste cohérente avec les objectifs de recherche fixés au départ et permet d'apporter des éléments de réponse à la question de recherche ainsi qu'aux hypothèses formulées.

3 Résultats

Ce chapitre présente les résultats issus du questionnaire ayant recueilli 45 réponses d'enseignants du secondaire I. Il s'organise en trois temps. Dans un premier temps, le profil des répondants est présenté afin de situer l'échantillon et d'en identifier les éventuelles limites. Dans un second temps, les résultats sont exposés hypothèse par hypothèse, sous forme de tableaux et de graphiques, chaque présentation des données étant suivie d'une analyse et d'une interprétation en lien avec le cadre théorique. Dans un troisième temps, une lecture transversale de l'ensemble des résultats permet de répondre à la question de recherche et de dégager les tendances les plus significatives de cette enquête.

3.1 Présentation de l'échantillon :

Cette section ne présente pas l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques des répondants, mais uniquement celles qui sont directement utiles pour comprendre et nuancer les résultats exposés dans les sections suivantes.

Les 45 répondants sont exclusivement des enseignants titulaires en activité, ce qui constitue un élément favorable à la fiabilité des données : tous ont la responsabilité d'une classe et peuvent s'appuyer sur une pratique professionnelle établie.

Sur le plan de l'expérience professionnelle, les enseignants avec une longue pratique du métier sont sur-représentés dans l'échantillon, puisque 62.2% des répondants comptent plus de dix ans d'expérience. Cette distribution déséquilibrée constitue une limite à prendre en compte, en particulier pour l'interprétation des résultats relatifs à l'hypothèse 5, qui postule que les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience déclareront utiliser plus fréquemment certains dispositifs pédagogiques comme les jeux de rôle et la démarche de projet. La figure 2 ci-dessous illustre cette répartition.

Années d'expérience en enseignement :
45 réponses

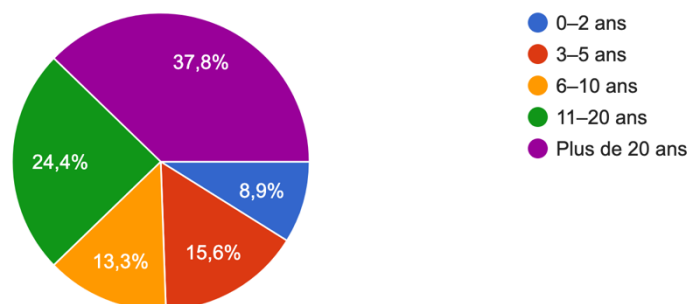


Figure 2 : Répartition des répondants selon l'ancienneté professionnelle (n=45)

En ce qui concerne les disciplines enseignées, les Sciences humaines et sociales (n=20) et le Français (n=19) sont nettement sur-représentées par rapport aux autres disciplines du secondaire I. Cette distribution constitue une limite à mentionner : les résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des disciplines. Les degrés enseignés couvrent en revanche l'ensemble du secondaire I : la totalité des répondants enseigne en 11H, 43 en 10H et 41 en 9H.

Enfin, interrogés sur leur sentiment d'avoir un impact sur la motivation de leurs élèves, les répondants ont exprimé une conviction forte, avec une moyenne de 4.02 sur 5. La figure 3 ci-dessous illustre la distribution des réponses. Ce résultat suggère que les enseignants de cet échantillon ne se perçoivent pas comme passifs face à la motivation de leurs élèves, ce qui donne d'autant plus de poids aux pratiques qu'ils déclarent mettre en oeuvre.

Pensez-vous avoir un impact sur la motivation de vos élèves ?

45 réponses

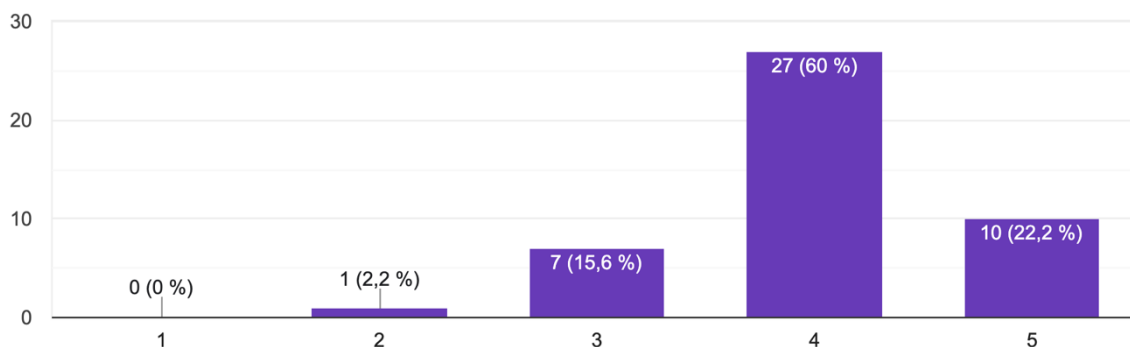


Figure 3 : Impact perçu des enseignants sur la motivation de leurs élèves (n=45)

3.2 Présentation des résultats

Les résultats sont présentés en suivant l'ordre des cinq hypothèses formulées dans la problématique. Pour chacune d'elles, l'hypothèse est d'abord rappelée, puis les données recueillies sont décrites de manière factuelle, à l'appui de tableaux et de figures.

Hypothèse 1 : Primauté des facteurs relationnels

Les enseignants identifieront le climat de classe et la relation enseignant-élève comme les facteurs les plus déterminants pour la motivation des élèves, conformément aux recherches soulignant l'importance du besoin d'appartenance sociale et de la qualité de la relation pédagogique (Galand, 2011 ; Deci & Ryan, 2000).

Pour tester cette hypothèse, les répondants étaient invités à évaluer, à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points allant de 1 (pas du tout motivant) à 5 (très motivant), six facteurs susceptibles d'influencer la motivation des élèves. Ces facteurs ont été sélectionnés sur la base des cadres théoriques présentés dans la première partie de ce travail. Les six facteurs proposés étaient les suivants : l'intérêt pour la matière, la relation avec l'enseignant, le sentiment de compétence et de réussite, la variété des activités proposées, le climat de classe, et l'évaluation

et les notes. Le tableau 1 ci-dessous présente les statistiques descriptives obtenues pour chacun de ces facteurs, classés par ordre décroissant de moyenne.

Tableau 1: Statistiques descriptives des facteurs de motivations, classés par ordre décroissant de moyenne (n=45, échelle de Likert 1-5)

Statistiques descriptives				
	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Climat de classe	4.40	0.618	3	5
Relation avec l'enseignant	4.36	0.609	3	5
Sentiment de compétence / réussite	4.31	0.633	3	5
Varier les activités proposées	4.24	0.712	3	5
Intérêt pour la matière	4.13	0.757	3	5
Évaluation / notes	3.62	0.834	1	5

Les résultats montrent que le climat de classe obtient la moyenne la plus élevée de l'ensemble des facteurs proposés, avec $M=4.40$ ($ET=0.62$). La relation avec l'enseignant arrive en deuxième position avec $M=4.36$ ($ET=0.61$). Ces deux facteurs se distinguent non seulement par leurs moyennes élevées, mais également par la faible dispersion de leurs réponses, leurs écarts-types étant les plus bas de l'ensemble des facteurs, et par leurs valeurs minimales à 3, ce qui signifie qu'aucun répondant ne leur a attribué une note inférieure à 3. Ce constat vaut également pour le sentiment de compétence et de réussite ($M=4.31$, $ET=0.63$), la variété des activités proposées ($M=4.24$, $ET=0.71$) et l'intérêt pour la matière ($M=4.13$, $ET=0.76$), dont les valeurs minimales se situent également à 3. Ces cinq facteurs témoignent ainsi d'une appréciation globalement positive et convergente de la part des répondants.

L'évaluation et les notes constituent le facteur le moins bien évalué, avec une moyenne sensiblement inférieure aux cinq autres facteurs ($M=3.62$, $ET=0.83$). C'est le seul facteur pour lequel la valeur minimale atteint 1 et la valeur maximale atteint 5, couvrant ainsi l'intégralité de l'échelle proposée. L'écart-type de 0.83, le plus élevé de tous les facteurs, reflète une dispersion des réponses nettement plus marquée que pour les autres facteurs. Afin d'affiner la

lecture de ces résultats, le tableau 2 ci-dessous détaille la distribution des fréquences de réponses pour l'ensemble des six facteurs.

Tableau 2: Distribution des fréquences de réponses par facteur de motivation (n=45)

Facteur	1	2	3	4	5
Climat de classe	0	0	3	21	21
Relation avec l'enseignant	0	0	3	23	19
Sentiment de compétence	0	0	4	23	18
Varier les activités	0	0	7	20	18
Intérêt pour la matière	0	0	10	19	16
Évaluation / notes	1	1	18	19	6

Ce tableau de fréquences confirme et précise les tendances observées dans les statistiques descriptives. Pour le climat de classe et la relation avec l'enseignant, aucun répondant n'a attribué de note inférieure à 3, et les réponses se concentrent massivement sur les valeurs 4 et 5.

Pour l'évaluation et les notes en revanche, 18 répondants sur 45 ont attribué la note de 3, et deux répondants ont attribué les notes de 1 et 2. Ces réponses extrêmes, absentes pour tous les autres facteurs, expliquent la moyenne plus basse et l'écart-type plus élevé observés pour ce facteur dans le tableau 1.

Ces résultats confirment pleinement l'hypothèse 1. Le climat de classe et la relation avec l'enseignant sont identifiés par les répondants comme les deux facteurs les plus déterminants pour la motivation des élèves, avec des moyennes élevées et les écarts-types les plus faibles de l'ensemble des facteurs proposés, témoignant d'un consensus fort au sein de l'échantillon.

Ce résultat entre en résonance directe avec les apports du cadre théorique. Bourgeois (2011) rappelle que le climat de classe, selon qu'il soit orienté vers la coopération ou la compétition, influence directement les représentations motivationnelles que l'élève se construit face aux activités proposées. Un climat bienveillant et coopératif favorise l'engagement, tandis qu'un climat compétitif ou contrôlant tend à le fragiliser. Les données recueillies suggèrent que les enseignants de cet échantillon ont pleinement intégré cette réalité dans leur conception du métier.

Du côté de la théorie de l'autodétermination, ce résultat confirme l'importance du besoin d'appartenance sociale identifié par Deci et Ryan (2000) comme l'un des trois besoins fondamentaux dont la satisfaction conditionne la qualité de la motivation. Comme le soulignent Csillik et Fenouillet (2019, p.236), les environnements qui favorisent le développement des relations sociales sont ceux qui procurent le plus de satisfaction et qui soutiennent les formes de motivation les plus autodéterminées. Le fait que la relation avec l'enseignant arrive en deuxième position, juste derrière le climat de classe, est également cohérent avec les travaux de Galand (2011), qui montre que les enseignants communiquent leurs attentes et leur bienveillance à travers des comportements parfois non verbaux, et que ces signaux influencent profondément la perception que l'élève a de sa compétence et de sa place dans la classe. Filisetti et Wentzel (2006) confirment de leur côté que les élèves qui se sentent acceptés et soutenus par leur enseignant sont plus motivés et plus persévérants. Ces résultats rejoignent également le modèle de Viau (1994) : un climat bienveillant et une relation de confiance avec l'enseignant agissent directement sur les perceptions fondamentales de l'élève. Un élève qui se sent accepté et soutenu développe une meilleure perception de sa compétence, car il ose s'engager sans craindre le jugement. Il développe également une perception de contrôlabilité plus forte, car il se sent acteur de ses apprentissages plutôt que soumis à un contrôle permanent. Ces résultats dessinent le portrait d'enseignants pour qui la qualité du lien humain constitue le socle indispensable de tout engagement scolaire.

Hypothèse 2 : Écart entre efficacité perçue et usage

Certains dispositifs, comme les jeux de rôle et la démarche de projet, seront perçus comme efficaces mais peu utilisés. La variété des méthodes sera quant à elle fréquemment utilisée et perçue comme efficace.

Pour tester cette hypothèse, les répondants étaient invités à évaluer cinq dispositifs pédagogiques sur deux dimensions distinctes, à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points. La première dimension concerne la fréquence d'utilisation, allant de 1 (jamais) à 5 (très souvent). La seconde dimension concerne la perception de l'efficacité de chaque dispositif pour favoriser la motivation des élèves, allant de 1 (pas du tout efficace) à 5 (très efficace). Les cinq dispositifs proposés étaient les suivants : cultiver un sentiment d'appartenance à la classe, mettre en place des jeux de rôle, mettre en œuvre une démarche de projet, réaliser des travaux de groupe, et apporter de la variété dans les méthodes d'enseignement.

Afin de déterminer si les écarts observés entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue sont statistiquement significatifs, un test de Wilcoxon pour échantillons appariés a été appliqué pour chacun des cinq dispositifs, conformément à la démarche décrite dans le chapitre 2. Le tableau 3 ci-dessous présente pour chaque dispositif la fréquence d'utilisation et l'efficacité perçue, ainsi que l'écart entre ces deux mesures et les résultats du test de Wilcoxon. Un écart positif indique que les enseignants jugent le dispositif plus efficace qu'ils ne l'utilisent réellement. Plus cet écart est élevé et la p-value faible, plus la différence est considérée comme statistiquement significative.

Tableau 3: Comparaison entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue par dispositif, classés par ordre décroissant de fréquence d'utilisation (n=45, échelle de Likert 1-5, test de Wilcoxon par échantillons appariés), *** p<0.001

Dispositif	Fréquence d'utilisation M (ET)	Efficacité perçue M (ET)	Écart	W	p-value
Variété des méthodes	3.96 (0.56)	4.02 (0.58)	+0.07	110.0	0.561
Appartenance à la classe	3.58 (0.87)	3.56 (0.81)	-0.02	90.0	0.852
Travaux de groupe	3.36 (1.00)	3.31 (1.02)	-0.04	136.0	0.754
Démarche de projet	3.04 (1.13)	3.60 (1.12)	+0.56	19.0	<0.001***
Jeux de rôle	1.93 (1.07)	2.71 (1.04)	+0.78	10.0	<0.001***

Les résultats révèlent des situations contrastées selon les dispositifs. Les jeux de rôle présentent l'écart le plus marqué entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue. Avec une fréquence d'utilisation très faible (M=1.93, ET=1.07) et une efficacité perçue supérieure (M=2.71, ET=1.04), l'écart de +0.78 est statistiquement significatif (W=10.0, p<0.001). Ce résultat signifie que les enseignants utilisent peu ce dispositif, mais lui reconnaissent une efficacité supérieure à ce que leur pratique effective laisse supposer. La démarche de projet suit le même schéma, avec une fréquence d'utilisation modérée (M=3.04, ET=1.13) et une efficacité perçue également supérieure (M=3.60, ET=1.12), soit un écart de +0.56, également statistiquement significatif (W=19.0, p<0.001). Ces deux dispositifs sont donc identifiés par les données comme sous-utilisés au regard de l'efficacité que les répondants leur attribuent.

La variété des méthodes d'enseignement obtient quant à elle la fréquence d'utilisation la plus élevée de tous les dispositifs (M=3.96, ET=0.56), avec une efficacité perçue très similaire (M=4.02, ET=0.58). L'écart entre ces deux valeurs n'est que de +0.07, ce qui signifie que les enseignants utilisent ce dispositif aussi souvent qu'ils le jugent efficace. Le test de Wilcoxon confirme que cet écart est trop faible pour être statistiquement significatif (W=110.0, p=0.561).

: il pourrait simplement être dû au hasard. Le même constat s'applique pour le sentiment d'appartenance à la classe et les travaux de groupe. Dans les deux cas, les tests de Wilcoxon ne révèlent aucun écart statistiquement significatif entre la fréquence d'utilisation et l'efficacité perçue (appartenance à la classe : $W=90.0$, $p=0.852$; travaux de groupe : $W=136.0$, $p=0.754$). Ces résultats suggèrent que les enseignants utilisent ces dispositifs dans une mesure cohérente avec l'efficacité qu'ils leur attribuent.

Afin d'affiner la lecture de ces résultats, le tableau 4 ci-dessous détaille la distribution des fréquences de réponses pour chacun des cinq dispositifs, sur les deux dimensions.

Tableau 4 : Distribution des fréquences de réponses par dispositif pour la fréquence d'utilisation et l'efficacité perçue ($n=45$)

Fréquence d'utilisation					
Dispositif	1	2	3	4	5
Appartenance à la classe	0	4	18	16	7
Jeux de rôle	19	16	6	2	2
Démarche de projet	4	10	16	10	5
Travaux de groupe	1	8	16	14	6
Variété des méthodes	0	0	8	31	6
Efficacité perçue					
Dispositif	1	2	3	4	5
Appartenance à la classe	0	3	20	16	6
Jeux de rôle	7	9	21	6	2
Démarche de projet	2	6	10	17	10
Travaux de groupe	2	6	19	12	6
Variété des méthodes	0	0	7	30	8

Ce tableau de distribution permet de visualiser concrètement les écarts observés dans le tableau 3. Pour les jeux de rôle, 35 répondants sur 45 ont attribué une note de 1 ou 2 à la fréquence d'utilisation, dont 19 la note minimale de 1, ce qui confirme que ce dispositif est très rarement mis en œuvre. Lorsqu'on observe la distribution de l'efficacité perçue pour ce même dispositif, les réponses se déplacent vers la valeur 3, avec 21 répondants, et les notes de 1 et 2 diminuent sensiblement. Ce glissement entre les deux colonnes illustre concrètement l'écart entre un dispositif peu pratiqué et une efficacité qui lui est davantage reconnue par les enseignants. Pour la démarche de projet, 27 répondants sur 45 ont attribué une note de 4 ou 5 à l'efficacité perçue, alors que les réponses de fréquence sont beaucoup plus dispersées sur l'ensemble de l'échelle. Pour la variété des méthodes en revanche, aucun répondant n'a attribué une note inférieure à 3, ni pour la fréquence ni pour l'efficacité, et les réponses se concentrent massivement sur la valeur 4, ce qui confirme visuellement la cohérence entre usage et perception pour ce dispositif.

La figure 4 ci-dessous représente graphiquement ces mêmes données, permettant de visualiser les écarts entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue pour l'ensemble des cinq dispositifs.

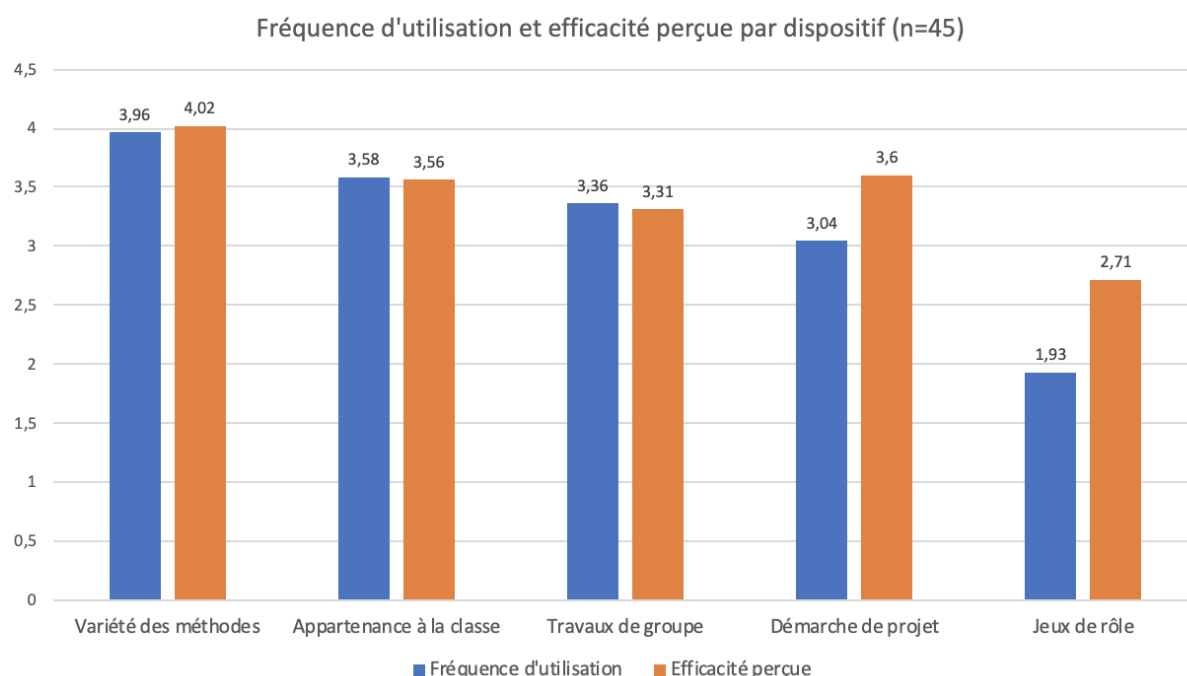


Figure 4 : Comparaison entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue par dispositif (n=45, échelle de Likert 1–5). Les valeurs affichées correspondent aux moyennes.

Ces résultats confirment partiellement l'hypothèse 2. Les jeux de rôle et la démarche de projet présentent tous deux un écart statistiquement significatif entre leur fréquence d'utilisation et leur efficacité perçue. Cependant il convient de nuancer cette confirmation. Pour les jeux de rôle, l'efficacité perçue ($M=2.71$) reste inférieure à la valeur neutre de 3, ce qui signifie que les enseignants ne leur reconnaissent pas une efficacité particulièrement élevée, même si elle est supérieure à leur fréquence d'utilisation ($M=1.93$). Pour la démarche de projet, l'efficacité perçue ($M=3.60$) est plus clairement positive, et l'écart avec la fréquence d'utilisation ($M=3.04$) est plus significatif. La variété des méthodes, le sentiment d'appartenance à la classe et les travaux de groupe ne présentent en revanche aucun écart significatif, ce qui indique une cohérence entre usage et perception pour ces trois dispositifs.

Ces résultats s'éclairent à la lumière du cadre théorique. Les jeux de rôle et la démarche de projet sont précisément les dispositifs qui, selon Viau (1994), agissent le plus directement sur les trois perceptions fondamentales de l'élève. Ils soutiennent la perception de contrôlabilité en offrant à l'élève un espace de choix et de responsabilité, la perception de compétence en lui permettant de se sentir efficace à travers une tâche concrète et signifiante, et la perception de valeur en proposant des activités qui ont du sens au-delà de la simple restitution de connaissances. Du côté de la théorie de l'autodétermination, ces dispositifs rejoignent le besoin d'autonomie décrit par Deci et Ryan (2000) : en plaçant l'élève en position d'acteur de ses apprentissages plutôt que de simple exécutant, ils sont susceptibles de favoriser une motivation plus autodéterminée et plus durable selon les apports de la SDT.

L'écart observé entre efficacité perçue et usage effectif pour les jeux de rôle et la démarche de projet soulève une question importante : si les enseignants reconnaissent une certaine efficacité à ces deux dispositifs, pourquoi ne les utilisent-ils pas davantage ? La réponse se trouve vraisemblablement dans les obstacles structurels documentés par Maroy (2005) et Lantheaume et Hélou (2008), que l'hypothèse 4 permettra d'explorer. La mise en place d'un jeu de rôle ou d'une démarche de projet demande du temps de préparation, une gestion de classe adaptée et une certaine souplesse dans les programmes, autant de conditions qui ne sont pas toujours réunies dans le quotidien des enseignants du secondaire I.

La variété des méthodes d'enseignement présente quant à elle le profil le plus cohérent de tous les dispositifs : très fréquemment utilisée et perçue comme très efficace, sans écart significatif entre les deux mesures. Ce résultat est cohérent avec le modèle de Viau (1994) : la variété des méthodes agit directement sur la perception de la valeur des activités, en maintenant l'intérêt et le sens des apprentissages et en évitant la routine qui tend à fragiliser l'engagement des élèves.

Hypothèse 3 : Ambivalence sur l'évaluation

L'évaluation et les notes seront perçues de manière ambivalente : certains enseignants les considéreront comme motivantes, d'autres comme démotivantes, reflétant les tensions entre les fonctions certificative et formative de l'évaluation (Galand & Grégoire, 2000).

Pour tester cette hypothèse, les répondants étaient invités à évaluer le facteur « évaluation et notes » sur une échelle de Likert en cinq points, allant de 1 (pas du tout motivant) à 5 (très motivant). Il s'agit du même facteur déjà présenté dans le tableau 1 de l'hypothèse 1. L'hypothèse 3 s'y intéresse de manière spécifique, en cherchant à déterminer si les réponses sont polarisées, c'est-à-dire si elles se concentrent aux deux extrémités de l'échelle, ce qui traduirait une ambivalence marquée entre enseignants. Le tableau 5 ci-dessous présente la distribution complète des réponses pour ce facteur.

Tableau 5 : Distribution des réponses au facteur Évaluation et notes (n=45, échelle de Likert 1–5)

Statistiques descriptives		Fréquences de Évaluation / notes			
	Évaluation / notes	Évaluation / notes	Fréquences	% du Total	% cumulés
Moyenne	3.62	1	1	2.2%	2.2%
Ecart-type	0.834	2	1	2.2%	4.4%
Minimum	1	3	18	40.0%	44.4%
Maximum	5	4	19	42.2%	86.7%
		5	6	13.3%	100.0%

La note de 3, correspondant à une perception neutre du facteur, a été attribuée par 18 répondants, soit 40.0% de l'échantillon. La note de 4 est la plus fréquente avec 19 répondants, soit 42.2%, et la note maximale de 5 a été choisie par 6 répondants, soit 13.3%. À l'opposé, les notes de 1 et 2 ont été attribuées par un seul répondant chacune, soit 4.4% au total. Au total, 25 répondants sur 45, soit 55.5%, ont attribué une note de 4 ou 5. Le fait que les valeurs minimale et maximale couvrent l'intégralité de l'échelle, de 1 à 5, confirme que toutes les positions possibles ont été représentées parmi les répondants. La moyenne de $M=3.62$ indique que la tendance centrale des réponses se situe entre neutre et motivant. Enfin, l'écart-type de 0.83 est le plus élevé de l'ensemble des facteurs évalués dans ce questionnaire, comme en témoigne le tableau 1, ce qui indique que les réponses sont plus dispersées pour ce facteur que pour les autres, traduisant des perceptions plus variées d'un répondant à l'autre. La distribution des réponses ne présente pas de concentration aux extrémités de l'échelle. La figure 5 ci-dessous représente graphiquement cette distribution et permet de visualiser la répartition des réponses sur l'ensemble de l'échelle.

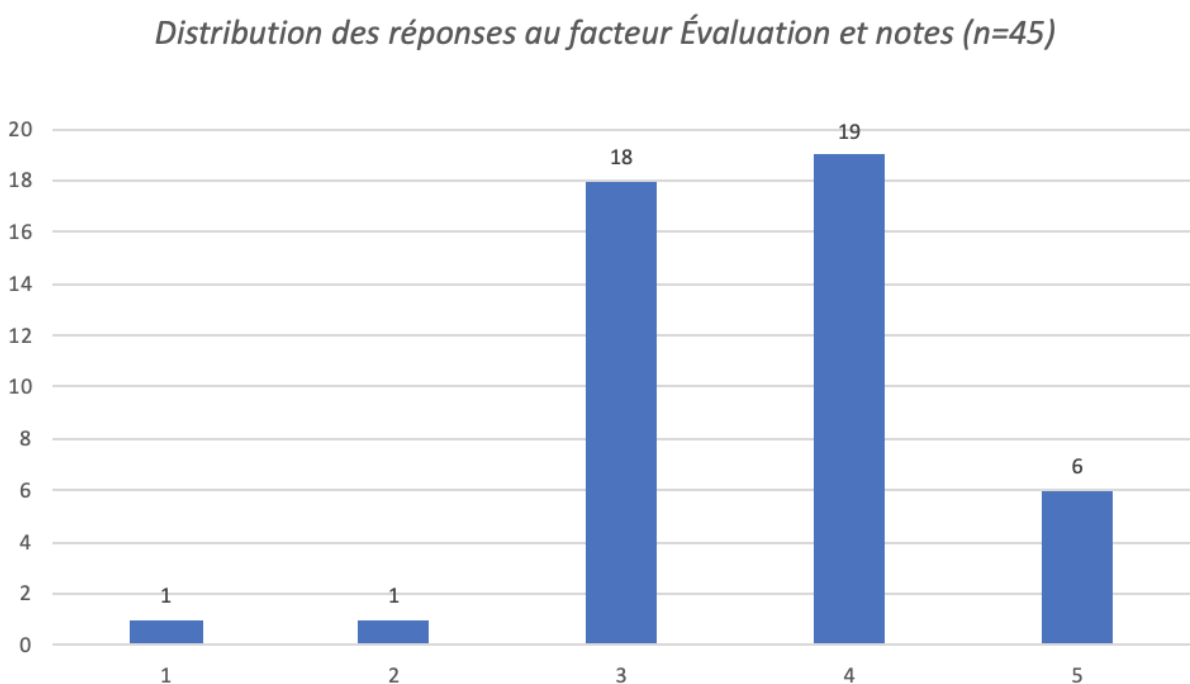


Figure 5 : Distribution des réponses au facteur Évaluation et notes (n=45)

Ces résultats infirment l'hypothèse 3. Contrairement à ce qui était attendu, les enseignants ne perçoivent pas l'évaluation de manière fortement ambivalente. La distribution des réponses révèle un relatif consensus autour des valeurs centrales et supérieures de l'échelle : 19 répondants attribuent une note de 4, 18 une note de 3 et 6 une note de 5. Les notes extrêmes de 1 et 2 ne concernent qu'un répondant chacune. Si l'écart-type de 0.83 est le plus élevé de l'ensemble des facteurs, il reflète davantage la présence de ces quelques réponses extrêmes que d'une véritable polarisation des opinions. Les enseignants de cet échantillon perçoivent donc globalement l'évaluation comme un facteur neutre à plutôt motivant, même si cette perception est moins unanime que pour le climat de classe ou la relation enseignant-élève.

Ce résultat est surprenant au regard de ce que la littérature laissait anticiper. Galand et Grégoire (2000) documentent en effet des effets très contrastés de l'évaluation sur la motivation selon la façon dont elle est conçue. Une évaluation qui rend les notes à voix haute devant la classe ou qui classe publiquement les élèves tend à orienter ces derniers vers des buts de performance, fragilisant la motivation de ceux qui se perçoivent comme moins compétents. À l'inverse, une évaluation qui privilégie des commentaires individuels sur les copies, centrés sur les progrès de chaque élève, soutient les buts d'apprentissage et renforce le sentiment de compétence. Le fait que les enseignants perçoivent globalement l'évaluation comme un facteur neutre à motivant suggère peut-être qu'ils ont développé des pratiques qui tendent vers cette seconde orientation, même si ce résultat reste à interpréter avec prudence : cette recherche renseigne uniquement sur le point de vue déclaré des enseignants, pas sur la façon dont leurs élèves vivent concrètement les pratiques évaluatives auxquelles ils sont soumis.

Au-delà de ce constat, ces résultats peuvent également être lus à la lumière des modèles de Viau (1994) et de Deci et Ryan (2000). Selon la façon dont elle est conçue, l'évaluation peut renforcer ou fragiliser les perceptions fondamentales de l'élève et la satisfaction de ses besoins fondamentaux. Une évaluation normative, comme rendre les notes à voix haute ou afficher un classement, fragilise la perception de compétence de l'élève au sens de Viau, mais nuit également au besoin de compétence et au besoin d'autonomie décrits par Deci et Ryan, en

plaçant l'élève dans une posture de comparaison subie plutôt que de progression choisie. À l'inverse, une évaluation formative, qui propose des retours individualisés centrés sur les progrès, soutient ces mêmes perceptions et besoins en donnant à l'élève le sentiment qu'il progresse à son rythme et qu'il a une part de responsabilité dans ses apprentissages.

Hypothèse 4 : Obstacles structurels dominants.

Les obstacles les plus mentionnés seront structurels, comme le manque de temps, les programmes chargés et les effectifs élevés, plutôt que liés aux compétences individuelles des enseignants, suggérant des marges de manœuvre contraintes par le cadre institutionnel (Maroy, 2005 ; Lantheaume & Hélou, 2008).

Pour tester cette hypothèse, les répondants étaient invités à indiquer dans un premier temps s'ils rencontraient des obstacles à la mise en place de dispositifs motivants, puis, le cas échéant, à sélectionner parmi une liste prédéfinie les obstacles concernés. Les réponses multiples étaient possibles. Les obstacles proposés étaient les suivants : manque de temps, gestion de classe difficile, programmes trop chargés, effectifs élevés, manque de ressources et de matériel, manque de formation, manque de soutien institutionnel, et amotivation des élèves non liée à la leçon. Sur les 45 répondants, 34 déclarent rencontrer des obstacles à la mise en place de dispositifs motivants, soit 75.6% de l'échantillon. Les pourcentages présentés dans le tableau 6 ci-dessous sont calculés sur la base de ces 34 répondants. Chaque répondant pouvant mentionner plusieurs obstacles, la somme des pourcentages dépasse 100%. Le tableau distingue également trois types d'obstacles : les obstacles structurels, liés au cadre institutionnel et organisationnel, les obstacles individuels, liés aux compétences ou à la formation de l'enseignant, et les obstacles contextuels, liés aux caractéristiques des élèves.

Tableau 6 : Fréquence des obstacles mentionnés à la mise en place de pratiques motivantes, classés par ordre décroissant (n=34, réponses multiples)

Obstacle	Type	N	%
Gestion de classe difficile	Structurel	28	82.4%
Manque de temps	Structurel	27	79.4%
Effectifs élevés	Structurel	23	67.6%
Programmes trop chargés	Structurel	21	61.8%
Manque de ressources / matériel	Structurel	5	14.7%
Manque de formation	Individuel	5	14.7%
Manque de soutien institutionnel	Structurel	4	11.8%
Amotivation des élèves (non liée à la leçon)	Contextuel	1	2.9%

Les résultats montrent que les quatre obstacles les plus fréquemment mentionnés sont tous de nature structurelle. La gestion de classe difficile arrive en première position avec 28 mentions, soit 82.4% des répondants ayant déclaré des obstacles, suivie du manque de temps avec 27 mentions (79.4%), des effectifs élevés avec 23 mentions (67.6%) et des programmes trop chargés avec 21 mentions (61.8%). Ces quatre obstacles structurels se distinguent nettement des quatre autres par leur fréquence, puisque les obstacles suivants ne dépassent pas 14.7% des répondants. Le manque de ressources et de matériel ainsi que le manque de formation sont mentionnés à égalité par 5 répondants chacun (14.7%). Le manque de soutien institutionnel est cité par 4 répondants (11.8%) et l'amotivation des élèves non liée à la leçon par un seul répondant (2.9%). La figure 6 ci-dessous illustre visuellement cette répartition.

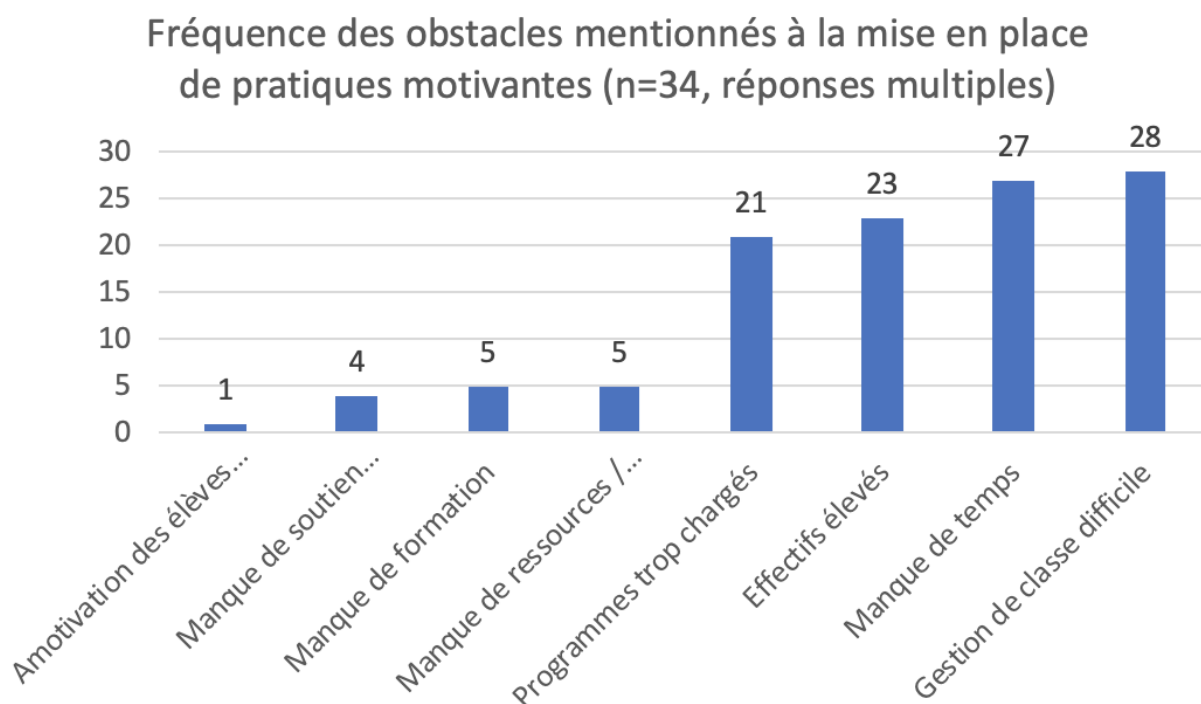


Figure 6 : Fréquence des obstacles mentionnés à la mise en place de pratiques motivantes (n=34, réponses multiples)

Ces résultats confirment pleinement l'hypothèse 4. Les quatre obstacles les plus fréquemment mentionnés sont tous de nature structurelle, et ils se distinguent nettement des obstacles individuels et contextuels par leur fréquence. Le manque de formation, qui renvoie directement aux compétences individuelles des enseignants, n'est mentionné que par 14.7% des répondants, soit une proportion très nettement inférieure aux obstacles structurels.

Ce résultat est cohérent avec les analyses de Maroy (2005), qui montre que l'intensification du travail enseignant se manifeste principalement par une multiplication et une complexification des tâches à accomplir, conduisant à un manque de temps chronique et à une surcharge de travail. Maroy identifie précisément « un manque de temps avec peu de temps pour la détente ou le développement des compétences » et « une surcharge chronique » comme deux des effets principaux de cette intensification, ce qui correspond exactement aux deux obstacles les plus fréquemment cités par les répondants de cette enquête. Le fait que la gestion de classe difficile arrive en première position rejoint également l'observation de Maroy selon laquelle le

public scolaire est devenu « plus hétérogène et plus difficile », ce qui complexifie davantage la tâche des enseignants qui souhaitent mettre en place des dispositifs variés et différenciés.

Lantheaume et Hélou (2008) apportent un éclairage complémentaire sur ce résultat. Pour ces auteurs, les difficultés du métier enseignant ne sont pas un accident mais « une réalité dont la gestion est constitutive du métier ». Les obstacles structurels identifiés dans cette enquête, le manque de temps, les programmes chargés et les effectifs élevés, ne remettent pas en cause la volonté des enseignants de mettre en place des dispositifs motivants. Ils révèlent plutôt les contraintes institutionnelles qui encadrent leur action et limitent concrètement leurs marges de manœuvre. Ces contraintes structurelles ont des répercussions directes sur la capacité des enseignants à créer les conditions favorables à la motivation : un enseignant surchargé dispose de moins de ressources pour agir sur les perceptions de valeur, de compétence et de contrôlabilité décrites par Viau (1994), ou pour satisfaire les besoins d'autonomie et d'appartenance sociale identifiés par Deci et Ryan (2000).

Hypothèse 5 : Variations selon l'expérience

Les enseignants ayant plus de dix ans d'expérience déclareront utiliser plus fréquemment les dispositifs pédagogiques proposés, en particulier les jeux de rôle et la démarche de projet, comparativement aux enseignants ayant dix ans d'expérience ou moins.

Cette hypothèse part du postulat que l'expérience professionnelle peut influencer les pratiques pédagogiques déclarées. Pour la tester, les répondants ont été regroupés en deux groupes distincts afin de comparer des profils contrastés : d'un côté les enseignants en début ou en milieu de carrière, de l'autre ceux disposant d'une longue pratique du métier. Une répartition en trois groupes aurait été envisageable, mais le groupe intermédiaire des 6-10 ans ne comptait que six répondants, ce qui était insuffisant pour garantir une puissance statistique satisfaisante. Le premier groupe, désigné comme « moins expérimentés », regroupe donc les enseignants ayant dix ans d'expérience ou moins (n=17). Le second groupe, désigné comme « expérimentés », regroupe les enseignants ayant plus de dix ans de pratique (n=28). Le seuil de dix ans a été

retenu comme frontière entre les deux groupes afin d'obtenir deux groupes de taille suffisante pour l'analyse.

Pour comparer les fréquences d'utilisation des cinq dispositifs entre ces deux groupes, un test de Mann-Whitney a été appliqué conformément à la démarche décrite dans le chapitre 2. Le tableau 7 ci-dessous présente les résultats obtenus. Pour les jeux de rôle, les deux groupes obtiennent des moyennes quasi identiques ($M=1.88$ pour les moins expérimentés et $M=1.96$ pour les expérimentés, $p=0.591$). Pour la démarche de projet, les moyennes sont pratiquement identiques ($M=3.06$ et $M=3.04$, $p=0.913$). Pour le sentiment d'appartenance à la classe, les moyennes sont également très proches ($M=3.59$ et $M=3.57$, $p=0.921$). Les travaux de groupe présentent l'écart le plus important ($M=3.06$ vs $M=3.54$), mais cet écart reste non significatif ($U=179$, $p=0.153$). Enfin, la variété des méthodes présente également un écart non significatif ($M=3.82$ vs $M=4.04$, $U=196$, $p=0.228$).

Tableau 7 : Comparaison des fréquences d'utilisation des dispositifs selon l'expérience professionnelle, test de Mann-Whitney (moins expérimentés $n=17$, expérimentés $n=28$, échelle de Likert 1–5)

Dispositif	Moins expérimentés M (ET)	Expérimentés M (ET)	U	p-value
Appartenance à la classe	3.59 (1.06)	3.57 (0.74)	234	0.921
Jeux de rôle	1.88 (0.70)	1.96 (1.26)	216	0.591
Démarche de projet	3.06 (0.97)	3.04 (1.23)	233	0.913
Travaux de groupe	3.06 (0.83)	3.54 (1.07)	179	0.153
Variété des méthodes	3.82 (0.53)	4.04 (0.58)	196	0.228

La figure 7 ci-dessous illustre visuellement ces comparaisons.

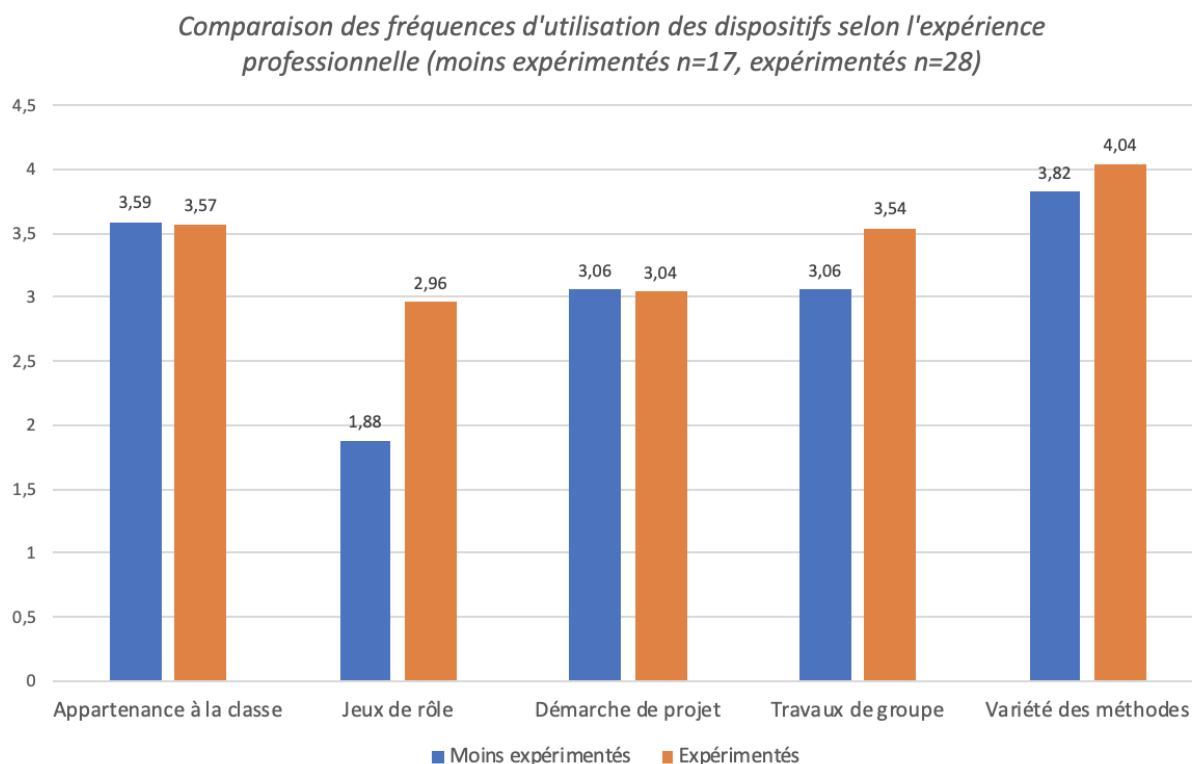


Figure 7 : Comparaison des fréquences d'utilisation des dispositifs selon l'expérience professionnelle (moins expérimentés n=17, expérimentés n=28)

Ces résultats infirment l'hypothèse 5. Aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les deux groupes pour l'ensemble des cinq dispositifs, toutes les p-values étant supérieures au seuil de 0.05. Les enseignants de cet échantillon déclarent donc utiliser les dispositifs proposés avec une fréquence similaire, quel que soit leur niveau d'expérience.

Ce résultat est surprenant au regard du cadre théorique et des hypothèses formulées. On aurait pu s'attendre à ce que les enseignants expérimentés, ayant eu davantage de temps pour développer leurs pratiques et construire leur répertoire pédagogique, déclarent utiliser plus fréquemment des dispositifs complexes comme les jeux de rôle ou la démarche de projet. Maroy (2005) suggère en effet que l'expérience professionnelle peut permettre aux enseignants de développer des stratégies pour faire face aux contraintes structurelles du métier. Lantheaume et Hérou (2008) montrent de leur côté que les difficultés du métier sont

gérées différemment selon les ressources que chaque enseignant a pu construire au fil de sa carrière.

Plusieurs explications peuvent être avancées pour rendre compte de ce résultat inattendu. Premièrement, la taille globale de l'échantillon, avec seulement 45 répondants, constitue une limite importante pour ce type d'analyse comparative. En divisant l'échantillon en deux groupes, on obtient des sous-groupes de 17 et 28 répondants, ce qui réduit considérablement la puissance statistique du test et rend plus difficile la détection d'une différence réelle entre les deux groupes, même si elle existe. À cela s'ajoute la sur-représentation des enseignants expérimentés dans l'échantillon, avec 62.2% des répondants comptant plus de dix ans d'expérience, ce qui accentue le déséquilibre entre les deux groupes comparés. Deuxièmement, il est possible que les obstacles structurels identifiés dans l'hypothèse 4 pèsent de manière similaire sur tous les enseignants, indépendamment de leur expérience, rendant difficile la mise en place de dispositifs complexes quel que soit le nombre d'années de pratique. Troisièmement, il est également possible que l'expérience professionnelle influence davantage la qualité de la mise en œuvre des dispositifs que leur fréquence d'utilisation. Un enseignant expérimenté pourrait mettre en place un jeu de rôle de manière plus efficace, en agissant mieux sur les perceptions de compétence et de contrôlabilité décrites par Viau (1994), sans pour autant l'utiliser plus souvent qu'un enseignant débutant. Cette dimension ne pouvait pas être capturée par ce questionnaire, qui mesure uniquement la fréquence déclarée et non la qualité de la mise en œuvre. Ces éléments constituent des pistes de réflexion qui mériteraient d'être approfondies dans de futures recherches, idéalement sur un échantillon plus large et plus équilibré.

3.3 Analyse et interprétation des résultats

Les résultats présentés dans la section précédente permettent de répondre à la question de recherche qui structure ce travail : quels dispositifs pédagogiques les enseignants du secondaire I du canton du Jura déclarent-ils mettre en œuvre pour soutenir la motivation de leurs élèves, et quelle efficacité leur attribuent-ils ? Une lecture transversale des cinq

hypothèses fait émerger plusieurs tendances qui méritent d'être analysées de manière globale, au-delà de chaque résultat pris isolément.

La primauté du relationnel sur le pédagogique

Le premier enseignement de cette recherche est que les enseignants interrogés placent les dimensions relationnelles au cœur de leur conception de la motivation scolaire. Le climat de classe et la relation enseignant-élève arrivent en tête des facteurs perçus comme les plus déterminants, devant des éléments plus directement pédagogiques comme la variété des méthodes ou l'intérêt pour la matière. Ce résultat est cohérent avec l'ensemble du cadre théorique mobilisé dans ce travail. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) place le besoin d'appartenance sociale au même niveau que les besoins de compétence et d'autonomie comme condition nécessaire à une motivation de qualité. Le modèle de Viau (1994), bien que centré sur les perceptions face à une activité précise, reconnaît lui aussi que le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage influence directement les perceptions de l'élève. Ces résultats invitent à penser que les enseignants du secondaire I ont une conception globalement cohérente avec ce que la recherche en sciences de l'éducation met en évidence depuis plusieurs décennies.

Un écart révélateur entre conviction et pratique

Le deuxième enseignement majeur de cette recherche concerne l'écart observé entre l'efficacité perçue de certains dispositifs et leur fréquence d'utilisation effective. Les jeux de rôle et la démarche de projet sont les dispositifs pour lesquels cet écart est le plus marqué et statistiquement significatif. Pour la démarche de projet, les enseignants lui reconnaissent une efficacité clairement positive ($M=3.60$) tout en l'utilisant moins souvent ($M=3.04$). Pour les jeux de rôle, la situation est plus nuancée : si l'écart est également significatif, l'efficacité perçue reste inférieure à la valeur neutre de 3 ($M=2.71$), ce qui signifie que les enseignants ne leur attribuent pas une efficacité particulièrement élevée, même si elle dépasse leur fréquence d'utilisation ($M=1.93$). Dans les deux cas, ces dispositifs sont sous-utilisés au regard de l'efficacité que les répondants leur reconnaissent.

Cet écart n'est pas sans rappeler ce que Maroy (2005) décrit comme l'intensification du travail enseignant : face à une charge de travail croissante et à des contraintes institutionnelles de plus en plus pesantes, les enseignants sont amenés à privilégier les dispositifs les plus faciles à mettre en œuvre, comme la variété des méthodes, au détriment de ceux qui demandent davantage de préparation et d'organisation. Ce résultat soulève une question importante pour la formation des enseignants : comment créer les conditions institutionnelles qui permettent aux enseignants de mettre en pratique ce qu'ils jugent efficace ?

Des obstacles structurels qui contraignent les marges de manœuvre

Le troisième enseignement concerne la nature des obstacles rencontrés. Les résultats montrent de manière très claire que les obstacles les plus fréquemment mentionnés sont d'ordre structurel, le manque de temps, la gestion de classe difficile, les programmes chargés et les effectifs élevés, et non d'ordre individuel. Ce résultat est important car il déplace la responsabilité de la motivation scolaire du seul enseignant vers le système éducatif dans son ensemble. Comme le soulignent Lantheaume et Hélou (2008), les difficultés du métier enseignant sont constitutives du métier lui-même et ne peuvent pas être réduites à des déficits de compétences individuelles. Cette perspective invite les acteurs institutionnels à réfléchir aux conditions structurelles qui permettent ou non aux enseignants de diversifier leurs pratiques et de mettre en œuvre des dispositifs reconnus comme motivants.

L'évaluation, un terrain de tensions

Le quatrième enseignement porte sur l'évaluation. Contrairement à ce que l'hypothèse 3 anticipait, les enseignants ne perçoivent pas l'évaluation de manière fortement ambivalente. La majorité d'entre eux lui attribue une note de 3 ou 4, ce qui traduit une perception globalement neutre à positive. Ce résultat est surprenant au regard de ce que la littérature laissait anticiper, notamment les tensions décrites par Galand et Grégoire (2000) entre évaluation orientée vers la maîtrise et évaluation orientée vers la comparaison sociale. Il invite à se demander si les enseignants de cet échantillon ont développé des pratiques évaluatives

qui tendent davantage vers la première orientation, même si cette interprétation reste hypothétique dans le cadre de cette recherche.

L'expérience professionnelle, un facteur moins déterminant qu'attendu

Enfin, l'absence de différence significative entre enseignants moins expérimentés et enseignants expérimentés constitue un résultat inattendu qui mérite réflexion. Il suggère que les obstacles structurels identifiés dans l'hypothèse 4 pèsent de manière similaire sur tous les enseignants, indépendamment de leur ancienneté. Ce résultat invite à nuancer l'idée selon laquelle l'expérience professionnelle suffit à elle seule à développer un répertoire pédagogique plus diversifié. D'autres facteurs, comme le contexte d'établissement, la culture pédagogique de l'équipe ou les ressources institutionnelles disponibles, jouent probablement un rôle tout aussi déterminant dans les pratiques déclarées des enseignants.

Une réponse à la question de recherche

Cette recherche visait à répondre à la question suivante : *quels dispositifs pédagogiques les enseignants du secondaire I du canton du Jura déclarent-ils mettre en œuvre pour soutenir la motivation de leurs élèves, et quelle efficacité leur attribuent-ils ?*

Les données recueillies montrent que les enseignants déclarent utiliser en priorité des dispositifs relationnels et variés, comme le sentiment d'appartenance à la classe, les travaux de groupe et la variété des méthodes d'enseignement, qu'ils perçoivent comme cohérents avec leur usage. La démarche de projet est reconnue comme efficace mais peu utilisée, principalement en raison de contraintes structurelles qui limitent les marges de manœuvre des enseignants. Les jeux de rôle, bien que sous-utilisés, ne se voient pas attribuer une efficacité particulièrement élevée par les enseignants, ce qui nuance leur statut de dispositif sous-exploité. Ces résultats dessinent le portrait d'enseignants convaincus de leur rôle dans la motivation de leurs élèves, mais contraints dans leur capacité d'action par un cadre institutionnel qui ne leur laisse pas toujours l'espace nécessaire pour mettre en pratique ce qu'ils jugent efficace.

4 Apports et limites de la recherche

Ce chapitre propose un regard réflexif sur la recherche menée, en identifiant d'une part les apports qu'elle génère sur le plan scientifique et professionnel, et d'autre part les limites qu'il convient de reconnaître honnêtement pour situer la portée des résultats obtenus.

4.1 Apports de la recherche

Un apport empirique ancré dans un contexte spécifique

Cette recherche apporte une contribution empirique originale en documentant les pratiques déclarées d'enseignants du secondaire I dans un contexte géographique et institutionnel précis, celui du canton du Jura en Suisse. Si la littérature scientifique sur la motivation scolaire est abondante, elle porte majoritairement sur des contextes francophones étrangers, principalement français, belges ou québécois. Les données recueillies auprès de 45 enseignants jurassiens permettent d'apporter un éclairage complémentaire ancré dans la réalité d'un système scolaire suisse romand, dont les spécificités structurelles et culturelles méritent d'être prises en compte. À ce titre, cette recherche constitue un point de départ pour des études ultérieures qui pourraient élargir l'échantillon à d'autres cantons romands ou comparer les pratiques déclarées entre différents systèmes scolaires francophones.

Un apport théorique : la mise en dialogue de deux cadres complémentaires

Sur le plan théorique, cette recherche propose une articulation entre deux cadres conceptuels complémentaires : le modèle de Viau (1994), centré sur les perceptions de l'élève face à une activité précise, et la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000), qui s'intéresse aux besoins fondamentaux dont la satisfaction conditionne la qualité de la motivation. Cette mise en dialogue offre aux enseignants un cadre de lecture intégré pour mieux comprendre les mécanismes qui sous-tendent l'engagement de leurs élèves et pour réfléchir à leurs pratiques à la lumière de deux perspectives théoriques reconnues.

Un apport professionnel pour les enseignants et les formateurs

Sur le plan professionnel, les résultats de cette recherche peuvent constituer une ressource utile pour les enseignants du secondaire I et pour les formateurs qui les accompagnent. En identifiant les dispositifs les plus fréquemment utilisés, ceux qui sont perçus comme les plus efficaces et les obstacles qui freinent leur mise en œuvre, cette recherche offre une photographie des pratiques réelles telles que les enseignants les déclarent. Ces données peuvent nourrir des réflexions collectives au sein des équipes pédagogiques et alimenter des formations continues centrées sur la motivation scolaire. Par ailleurs, les résultats inattendus, comme l'absence de polarisation sur l'évaluation ou l'absence de différence selon l'expérience, constituent eux aussi des données utiles pour orienter les réflexions professionnelles. Elles peuvent également sensibiliser les acteurs institutionnels aux contraintes structurelles qui pèsent sur les enseignants et qui limitent parfois leur capacité à diversifier leurs pratiques, indépendamment de leur volonté ou de leurs compétences. À titre d'exemple, parmi les enseignants ayant déclaré rencontrer des obstacles, 82.4% mentionnent la gestion de classe difficile comme principal frein à la mise en place de pratiques motivantes, ce qui représente 28 répondants sur 34. C'est une donnée concrète qui peut alimenter des réflexions institutionnelles sur les conditions d'exercice du métier enseignant au secondaire I.

Un apport pour la formation de l'auteur

Enfin, cette recherche s'inscrit dans une démarche de formation professionnelle de l'auteur en tant qu'enseignant en formation à la HEP-BEJUNE. Elle a constitué une occasion de construire un regard réflexif et informé sur sa propre pratique, en confrontant les apports de la recherche scientifique à la réalité du terrain telle qu'elle est vécue par les enseignants du secondaire I. Cette démarche a permis de dépasser une conception intuitive de la motivation pour développer une compréhension plus rigoureuse et mieux ancrée dans la littérature des mécanismes qui favorisent l'engagement des élèves.

4.2 Limites de la recherche

Les limites méthodologiques de cette recherche ont déjà été présentées dans le chapitre 2, notamment en ce qui concerne la taille de l'échantillon, le recours à des données déclaratives et la portée géographique des résultats. Il convient ici d'en mesurer les implications pour l'interprétation globale des résultats.

La première implication concerne la généralisation des résultats. Avec 45 répondants concentrés dans deux disciplines et sur-représentés parmi les enseignants expérimentés, les tendances observées ne peuvent pas être considérées comme représentatives de l'ensemble des enseignants du secondaire I du canton du Jura, encore moins d'autres contextes scolaires. Elles constituent des pistes de réflexion plutôt que des conclusions définitives.

La deuxième implication concerne la nature déclarative des données. Cette recherche renseigne sur ce que les enseignants pensent faire et sur ce qu'ils croient efficace, pas sur ce qui se passe réellement dans leurs classes. Un écart peut exister entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives, ce qui invite à la prudence dans l'interprétation des résultats.

La troisième implication concerne les dispositifs non mesurés. En proposant une liste prédéfinie de dispositifs et d'obstacles, le questionnaire a nécessairement exclu des pratiques que les enseignants auraient pu mentionner spontanément. Des dispositifs potentiellement importants pour la motivation scolaire n'ont peut-être pas été capturés par cet outil. Des entretiens semi-directifs auraient pu compléter utilement les données quantitatives en offrant un accès plus fin aux représentations et aux raisonnements des enseignants.

Conclusion

Ce travail avait pour ambition de mieux comprendre comment les enseignants du secondaire I du canton du Jura soutiennent la motivation de leurs élèves dans leur pratique quotidienne. En partant d'une question de recherche ancrée dans une réalité professionnelle concrète, il a cherché à documenter les dispositifs pédagogiques déclarés par les enseignants, la perception qu'ils ont de leur efficacité, et les obstacles qui limitent leur mise en œuvre.

Le cadre théorique construit dans la première partie de ce travail a permis de poser des bases solides pour l'analyse. Le modèle de Viau (1994) a mis en lumière le rôle central des perceptions de l'élève dans sa dynamique motivationnelle : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité sur son déroulement constituent les trois piliers d'une motivation scolaire de qualité. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2000) a apporté un éclairage complémentaire en montrant que ces perceptions s'enracinent dans des besoins fondamentaux universels, le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale, dont la satisfaction conditionne la qualité de la motivation et le bien-être de l'élève. Les travaux sur le climat de classe, l'évaluation et les obstacles structurels ont ensuite permis d'ancrer ces concepts dans la réalité complexe du métier enseignant.

Les résultats issus du questionnaire ont apporté des réponses nuancées aux cinq hypothèses formulées. L'hypothèse 1 est pleinement confirmée : le climat de classe et la relation enseignant-élève sont identifiés par les répondants comme les facteurs les plus déterminants pour la motivation des élèves, avec un consensus au sein de l'échantillon. Ce résultat témoigne d'une conception du métier profondément relationnelle, cohérente avec ce que la recherche en sciences de l'éducation met en évidence depuis plusieurs décennies. L'hypothèse 2 est partiellement confirmée. La démarche de projet est reconnue comme efficace mais peu utilisée, ce qui correspond exactement à ce qui était attendu. Pour les jeux de rôle en revanche, si un écart significatif est observé entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue, cette dernière reste inférieure à la valeur neutre de 3, ce qui nuance la confirmation : les enseignants

ne leur reconnaissent pas une efficacité particulièrement élevée, même s'ils les utilisent encore moins souvent. La variété des méthodes présente quant à elle une cohérence entre usage et perception, conformément à ce qui était attendu. L'hypothèse 3 est infirmée : contrairement à ce qui était attendu, les enseignants ne perçoivent pas l'évaluation de manière fortement ambivalente. La majorité d'entre eux lui attribue une valeur neutre à motivante, ce qui constitue un résultat surprenant au regard de ce que la littérature laissait anticiper. L'hypothèse 4 est pleinement confirmée : les obstacles les plus fréquemment mentionnés sont d'ordre structurel, le manque de temps, la gestion de classe difficile, les programmes chargés et les effectifs élevés, et non d'ordre individuel. Enfin, l'hypothèse 5 est infirmée : aucune différence statistiquement significative n'est observée entre les enseignants moins expérimentés et les enseignants expérimentés, ce qui suggère que les contraintes structurelles pèsent de manière similaire sur tous les enseignants, indépendamment de leur ancienneté.

Au-delà des réponses apportées à chaque hypothèse, cette recherche fait émerger une tension fondamentale qui traverse l'ensemble des résultats : les enseignants savent ce qui est efficace, mais ils n'ont pas toujours les conditions pour le mettre en pratique. Cette tension entre conviction pédagogique et contraintes institutionnelles est au cœur du malaise enseignant décrit par Lantheaume et Hélou (2008) et de l'intensification du travail documentée par Maroy (2005). Elle invite à réfléchir non seulement aux pratiques individuelles des enseignants, mais aussi aux conditions systémiques qui permettent ou non à ces pratiques de se déployer.

Cette recherche comporte des limites importantes qu'il convient de rappeler. La taille de l'échantillon, la sur-représentation de certaines disciplines et de certains profils d'enseignants, ainsi que le recours exclusif à des données déclaratives limitent la portée des conclusions et invitent à la prudence dans leur généralisation. Des recherches ultérieures pourraient utilement compléter ces résultats par des méthodes qualitatives, notamment des entretiens semi-directifs ou des observations de classes, afin d'accéder à une compréhension plus fine des pratiques réelles et des raisonnements qui les sous-tendent.

Sur le plan personnel, ce travail a constitué une expérience formatrice d'une grande richesse. Il a permis de construire un regard plus rigoureux et plus informé sur la question de la motivation scolaire, en confrontant les apports de la recherche scientifique à la réalité du terrain telle qu'elle est vécue par les enseignants du secondaire I. Ma pratique, naturellement tournée vers la démarche de projet, le travail en groupe et les jeux de rôle, trouve dans les résultats de cette recherche une forme de validation théorique. Ces dispositifs, que j'utilise intuitivement parce qu'ils engagent les élèves différemment, sont précisément ceux que la littérature identifie comme agissant le plus directement sur les perceptions décrites par Viau (1994) et sur les besoins fondamentaux de Deci et Ryan (2000). Ce travail m'a permis de passer d'une pratique intuitive à une pratique mieux comprise et mieux justifiée, ce qui constitue pour moi l'un des apports les plus concrets de ce mémoire.

La motivation des élèves n'est pas une donnée fixe sur laquelle l'enseignant n'aurait aucune prise : elle se construit, se soutient et se cultive, à condition que les conditions institutionnelles le permettent et que les enseignants disposent des ressources nécessaires pour agir.

Liste des figures et tableaux

Tableau 1: Statistiques descriptives des facteurs de motivations, classés par ordre décroissant de moyenne (n=45, échelle de Likert 1-5)	39
Tableau 2: Distribution des fréquences de réponses par facteur de motivation (n=45)	40
Tableau 3: Comparaison entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue par dispositif, classés par ordre décroissant de fréquence d'utilisation (n=45, échelle de Likert 1-5, test de Wilcoxon par échantillons appariés), *** p<0.001.....	43
Tableau 4 : Distribution des fréquences de réponses par dispositif pour la fréquence d'utilisation et l'efficacité perçue (n=45)	44
Tableau 5 : Distribution des réponses au facteur Évaluation et notes (n=45, échelle de Likert 1–5).....	47
Tableau 6 : Fréquence des obstacles mentionnés à la mise en place de pratiques motivantes, classés par ordre décroissant (n=34, réponses multiples).....	51
Tableau 7 : Comparaison des fréquences d'utilisation des dispositifs selon l'expérience professionnelle, test de Mann-Whitney (moins expérimentés n=17, expérimentés n=28, échelle de Likert 1–5).....	54
Figure 1 : Un modèle de motivation en contexte scolaire (Viau, 1994, p.32).....	10
Figure 2 : Répartition des répondants selon l'ancienneté professionnelle (n=45)	37
Figure 3 : Impact perçu des enseignants sur la motivation de leurs élèves (n=45)	38
Figure 4 : Comparaison entre fréquence d'utilisation et efficacité perçue par dispositif (n=45, échelle de Likert 1–5). Les valeurs affichées correspondent aux moyennes.....	45
Figure 5 : Distribution des réponses au facteur Évaluation et notes (n=45).....	48
Figure 6 : Fréquence des obstacles mentionnés à la mise en place de pratiques motivantes (n=34, réponses multiples)	52

Figure 7 : Comparaison des fréquences d'utilisation des dispositifs selon l'expérience professionnelle (moins expérimentés n=17, expérimentés n=28) 55

Bibliographie

Ouvrages :

De Singly, F. (2012). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire* (3e éd.). Armand Colin.

Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Presses Universitaires de France.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Vilatte, J.-C. (2007). *Méthodologie de l'enquête par questionnaire* [Support de formation]. Université d'Avignon, Laboratoire Culture & Communication.

Chapitres d'ouvrages collectifs

Bourgeois, É. (2011). La motivation à apprendre. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 233-253). Presses Universitaires de France.

Csillik, A. et Fenouillet, F. (2019). Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (pp. 223-240). Dunod.

Filiseti, L. et Wentzel, K. (2006). Motivation sociale et apprentissage : les enjeux liés aux buts sociaux des élèves. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 75-84). Presses Universitaires de France.

Galand, B. (2011). Avoir confiance en soi. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 255-270). Presses Universitaires de France.

Articles scientifiques :

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Duval, J., Larivée, S. J. et Dumoulin, C. (2019). L'influence du soutien scolaire sur l'engagement d'adolescents à risque de décrochage scolaire. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 45, 147-167. <https://doi.org/10.3917/rief.045.0147>

Galand, B. et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 29(3), 431-452. <https://doi.org/10.4000/osp.5826>

Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 42. <https://shs.hal.science/halshs-00603481v1>

Communications et supports

Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire* [Communication]. 3e congrès des chercheurs en Éducation, Bruxelles, Belgique.

Sources institutionnelles et électroniques

Larousse. (s.d.). Motivation. Dans *Dictionnaire de français Larousse*.
<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation/52784>

Office fédéral de la statistique. (2024). *Jeunes hors du système de formation*.
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/indicators/daccrochage-scolaire.html>

Annexe 1 : Questionnaire Google Forms

Section 1 sur 9

Questionnaire motivation



Dans le cadre de mon mémoire à la HEP-BEJUNE, je mène une recherche sur la motivation scolaire, et plus précisément sur les dispositifs que les enseignants du secondaire I mettent en place pour motiver leurs élèves.

Ce questionnaire s'adresse aux enseignant-e-s du secondaire I. Les réponses sont anonymes, utilisées uniquement dans le cadre de cette recherche, et la participation est volontaire. La durée estimée est de 6–8 minutes. Vos réponses contribueront à mieux comprendre les pratiques motivantes au secondaire I et pourront enrichir la réflexion professionnelle dans ce domaine.

Je vous invite à compléter ce questionnaire d'ici le 3 avril. D'avance, je vous remercie pour le temps que vous y consacrerez.

Échelle utilisée

Certaines questions utilisent une échelle de 1 à 5 :

- 1 = Jamais / Très inefficace
- 2 = Rarement / Peu efficace
- 3 = Parfois / Moyennement efficace
- 4 = Souvent / Efficace
- 5 = Toujours / Très efficace

Section 2 sur 9

Participation



Description (facultative)

Souhaitez-vous participer à ce questionnaire ? *

- ☐ Oui
- ☐ Non

Profil



Description (facultative)

Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ? *

- ☐ Moins de 25 ans
- ☐ 25–34 ans
- ☐ 35–44 ans
- ☐ 45–54 ans
- ☐ 55 ans ou plus

Votre statut actuel est : *

- ☐ Enseignant·e régulier·ère
- ☐ Enseignant·e remplaçant·e
- ☐ Enseignant·e stagiaire

Dans quels domaines disciplinaires enseignez-vous ? (cochez toutes les cases concernées) *

- ☐ Français
 - ☐ Mathématiques
 - ☐ Langues étrangères
 - ☐ Sciences de la nature
 - ☐ Sciences humaines & sociales
 - ☐ Arts (AVI, ACM, MUS, ...)
 - ☐ Corps & Mouvement (EPH, ...)
 - ☐ Éducation numérique
-

Années d'expérience en enseignement : *

- ☐ 0–2 ans
 - ☐ 3–5 ans
 - ☐ 6–10 ans
 - ☐ 11–20 ans
 - ☐ Plus de 20 ans
-



À quel(s) degré(s) enseignez-vous ? *

(cochez toutes les cases concernées)

☐ 9H

☐ 10H

☐ 11H

Section 4 sur 9

Perception



Description (facultative)

Pensez-vous avoir un impact sur la motivation de vos élèves ? *

	1	2	3	4	5	
Aucun impact	☐	☐	☐	☐	☐	Impact très important

Représentations de la motivation scolaire :



Selon vous, dans quelle mesure les éléments suivants motivent les élèves?

Intérêt pour la matière *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout motivant	☐	☐	☐	☐	☐	Très motivant

Relation avec l'enseignant *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout motivant	☐	☐	☐	☐	☐	Très motivant

Sentiment de compétence / réussite *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout motivant	☐	☐	☐	☐	☐	Très motivant

Varier les activités proposées *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout motivant	☐	☐	☐	☐	☐	Très motivant

Climat de classe *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout motivant	☐	☐	☐	☐	☐	Très motivant

Évaluation / notes *

	1	2	3	4	5	
Pas du tout motivant	☐	☐	☐	☐	☐	Très motivant

Pratiques et dispositifs



Voici une série de pratiques qui favorisent la motivation scolaire selon la littérature scientifique, veuillez indiquer pour chacune d'elle :

- votre fréquence d'utilisation (1–5)
- votre perception de l'efficacité (1–5)

Cultiver un sentiment d'appartenance à la classe (activités de cohésion, rituels, attention portée à chaque élève)

*

Votre fréquence d'utilisation (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas utilisée	☐	☐	☐	☐	☐	Très utilisée

Cultiver un sentiment d'appartenance à la classe (activités de cohésion, rituels, attention portée à chaque élève) *

Votre perception de l'efficacité (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas efficace	☐	☐	☐	☐	☐	Très efficace

Mise en place de jeux de rôle *

Votre fréquence d'utilisation (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas utilisée	☐	☐	☐	☐	☐	Très utilisée

Mise en place de jeux de rôle *

Votre perception de l'efficacité (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas efficace	☐	☐	☐	☐	☐	Très efficace

Mettre en œuvre une démarche de projet *

Votre fréquence d'utilisation (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas utilisée	☐	☐	☐	☐	☐	Très utilisée

Mettre en œuvre une démarche de projet *

Votre perception de l'efficacité (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas efficace	☐	☐	☐	☐	☐	Très efficace

Réaliser des travaux de groupe *

Votre fréquence d'utilisation (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas utilisée	☐	☐	☐	☐	☐	Très utilisée

Réaliser des travaux de groupe *

Votre perception de l'efficacité (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas efficace	☐	☐	☐	☐	☐	Très efficace

...

Apporter de la variété dans vos méthodes d'enseignement *

Votre fréquence d'utilisation (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas utilisée	☐	☐	☐	☐	☐	Très utilisée

Apporter de la variété dans vos méthodes d'enseignement *

Votre perception de l'efficacité (1–5)

	1	2	3	4	5	
Pas efficace	☐	☐	☐	☐	☐	Très efficace

Section 7 sur 9

Obstacles rencontrés



Description (facultative)

Rencontrez-vous des obstacles à la mise en place de dispositifs motivants ? *

☐ Oui

☐ Non

Section 8 sur 9

Section sans titre



Description (facultative)

Si oui, lesquels ? plusieurs réponses possibles *

☐ Manque de temps

☐ Gestion de classe difficile

☐ Programmes trop chargés

☐ Effectifs élevés

☐ Manque de ressources / matériel

☐ Manque de formation

☐ Manque de soutien institutionnel

☐ Autre :

Section 9 sur 9

Remerciements



Merci de votre participation

Annexe 2 : Autorisation cantonale

Formulaire de demande d'enquête ou de transmission d'informations dans un établissement scolaire		JURA CH RÉPUBLIQUE ET CANTON DU JURA Service de l'enseignement
Secteur pédagogique	Type de documents : Formulaire	Mise à jour : 31 mai 2023

En vue d'une validation éventuelle par le Service de l'enseignement (SEN), le présent document permet de décrire, une enquête dans une classe ou dans un établissement scolaire destinée aux degrés de la scolarité obligatoire du canton du Jura, selon l'article 82 de l'Ordonnance scolaire ([RSJU 410.111](#), cf [extrait en annexe](#)).

Ce document comporte deux parties à compléter :

- A. [Informations administratives et organisationnelles](#) ;
- B. [Description de l'enquête](#) (voir [les critères de son évaluation](#) en annexe)

A. Informations administratives et organisationnelles :

La(les) personne(s) qui mène(ent) l'enquête dans les établissements le fait(font) en tant que :

- ☐ Indépendant·e(s)
- ☐ Membre(s) d'une fondation, d'une association
- ☐ Membre(s) d'une institution d'utilité publique
- ☐ Service de la République et Canton du Jura
- ☒ Étudiant·e en formation, merci de préciser la formation :
- ☐ Autre, merci de préciser :

Raison sociale de l'organisation porteuse de l'enquête (association, fondation, Musée, etc...) :

(Vous avez la possibilité de joindre tout fichier/document en lien avec votre organisation ou d'insérer un lien vers une page web)

Adresse postale :

Courriel :

Numéro de téléphone :

Coordonnées de la personne responsable de l'enquête :

Nom et prénom : Girard Eddy

Fonction : Etudiant - HEP - BEJUNE, Bienne

Adresse : rue du Vieux-Moulin 9, 2854 Bassecourt

Courriel : e.girard0399@gmail.com

Numéro de téléphone : 079/857.93.54

Formation : étudiant HEP-BEJUNE - Bienne, formation enseignant secondaire 1

Autre intervenant·e(s) éventuel·le(s) :

Nom et prénom :

Fonction :

Adresse :

Courriel :

Numéro de téléphone :

Formation :

☒ L'organisation porteuse de l'enquête certifie qu'aucun·e intervenant·e ne fait l'objet d'une interdiction d'exercer auprès des enfants ou des jeunes.

☒ Le·la demandeur·se certifie que les informations fournies sont exactes et correspondent à la réalité.

Remarques : Une demande d'enquête sera validée pour une période de **3 ans au maximum**. Toute modification du contenu ou des intervenant·e·s devra être signalée au SEN.

B. Description de l'enquête

Titre ou nom : Motivation des élèves au secondaire I : pratiques et perceptions des enseignants

Descriptif du dispositif : Voir document annexe

☐ (Merci de joindre tous les fichiers ou documents liés à l'enquête : descriptif complet, questionnaire, flyers, durée, etc.).

Public cible (cumul possible) :

☐ Cycle I

☐ Cycle II

☒ Cycle III

☐ 1^e-2^e

☐ 3^e-4^e

☐ 5^e-6^e

☐ 7^e-8^e

☒ 9^e

☒ 10^e

☒ 11^e

Document(s) pour les élèves :

☐ OUI – Veuillez joindre le(s) document(s) à la présente demande.

☒ NON

Commentaires et remarques :

Nombre d'intervention(s), durée(s) prévue(s) en classe :

Nombre d'élèves par intervention :

Au minimum : 0

Au maximum : 0

Implication de l'enseignant·e en lien avec l'intervention :

☐ OUI, veuillez préciser sous quelle forme :

☒ NON

Références ou expériences préalables en lien avec l'enquête proposée (références d'un service cantonal ou communal, ou d'un autre canton, autres) :

Remarques et compléments éventuel·le·s

Date de l'envoi de la demande au SEN : 19 mars 2026

Annexes :

1. Extrait de l'Ordonnance scolaire ([RSJU 410.111](#))

Art. 82 1 L'accès aux classes, salles de cours ou autres emplacements où est dispensé l'enseignement est réservé exclusivement aux élèves, au personnel enseignant et aux autres personnes dûment légitimées (conseiller pédagogique, médecin scolaire, etc.).

2. Critères de la qualité pédagogique du projet pour son évaluation par le Service de l'enseignement (SEN) – à remplir par le SEN ou par la commission d'orientation :

☒ Les visées, les objectifs de l'enquête sont annoncés et en adéquation – complémentarité avec le PER ;

L'enquête...

☒ permet une réflexion à propos des valeurs (éducation aux valeurs) ;

☒ respecte les différences culturelles et religieuses ;

☒ tient compte et permet la diversité des genres ;

☐ s'inscrit dans la perspective d'une éducation en vue d'un développement durable ;

☒ est conçue dans la perspective d'une éducation à la citoyenneté.

☒ L'organisation porteuse de l'enquête est garante que les documents remis aux élèves sont de qualité (éthique, scientifique et en cohérence avec les directives et exigences du SEN, etc.).

☒ Les supports présentant l'enquête ainsi que sa mise en œuvre sont accessibles pour l'enseignant·e :

☐ permettent la compréhension globale ;

☐ démontrent la clarté de la démarche ;

☐ les supports sont fournis.

☐ L'enquête est menée durant l'horaire scolaire habituel.

☐ L'enquête est à la portée des élèves. Elle envisage...

☐ une participation des élèves ;

☐ la prise en compte de leurs intérêts et de leurs connaissances ;

☐ de favoriser leur autonomie.

☒ L'enquête nécessite l'implication active de l'enseignant·e...

☐ avant l'enquête ;

☒ pendant l'enquête ;

☐ après l'enquête.

☒ Le projet est validé par le SEN.

Validation : 22. 03. 26

