

Projet ProMoBE :

PROMOUVOIR LA MOTIVATION ET LE BIEN-ÊTRE A L'ECOLE

A) Éléments d'identification du projet

LABORATOIRE(S) DE RECHERCHE

Nom du porteur de projet recherche : Tessier Damien (MCU)
Adresse : Laboratoire Sport et ENvironnement Social (EA 3742)
 Université Grenoble-Alpes, UFRAPS, BP 53, 38041 Grenoble Cedex 9
Courriel : damien.tessier@univ-grenoble-alpes.fr
Téléphone : 06.61.33.31.82

Nom : Shankland Rébecca (MCU)
Adresse : Laboratoire Interuniversitaire de Psychologie LIP/PC2S
 Université Grenoble-Alpes, 1251, Avenue Centrale 38000 Grenoble
Courriel : Rebecca.Shankland@univ-grenoble-alpes.fr
Téléphone : 04.76.63.50.91

Résumé du projet :

L'ambition du projet ProMoBE (i.e., Promouvoir la Motivation et le Bien-Etre à l'école) est de répondre aux préoccupations liées à la faible motivation scolaire et au mal-être des élèves. Dans cette perspective, deux journées de formation sont proposées aux équipes éducatives :

- La première est centrée sur les besoins psychologiques des élèves, déterminants clés de la motivation et de l'engagement scolaire
- La seconde est focalisée sur les pratiques de psychologie positive visant à aider les élèves à mieux se connaître, à se recentrer sur le travail scolaire, et à développer des relations sociales positives avec leurs camarades et leurs enseignants

Ces deux formations reposent sur des contenus et des savoir-faire largement éprouvés par les membres de l'équipe de recherche. En ciblant les interventions sur les enseignants, et non directement sur les élèves, l'objectif principal de ce projet est de participer au développement professionnel des enseignants.

L'étude se déroule sur l'année scolaire entière. Dans chaque établissement partenaire, un groupe expérimental ayant bénéficié de ces interventions sera comparé à un groupe contrôle retardé. Ce dernier bénéficiera des mêmes interventions que le groupe expérimental, mais deux mois plus tard. Un protocole d'évaluation est mis en place dans tous les établissements partenaires : une mesure de la motivation et du bien-être avant la première journée de formation, une deuxième juste après la deuxième journée de formation, et la troisième deux mois après. Ces mesures seront réalisées grâce à des outils fiables, valides et adaptés au contexte scolaire.

B) Programme de recherche

1) Pourquoi promouvoir la motivation et le bien-être à l'école ?

Les préoccupations actuelles des enseignants, et plus largement de la communauté scolaire, concernant la question du bien-être et de la faible motivation scolaire des élèves font écho aux différentes enquêtes menées en France et dans bon nombre de pays industrialisés. En effet, les rapports UNICEF (2007 ; 2013) sur le bien-être des jeunes dans les pays de l'OCDE situaient la France, l'Angleterre et les Etats-Unis dans le dernier tiers des 21 pays considérés. En outre, concernant le bien-être des jeunes français à l'école, les dernières enquêtes de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) montrent que les indicateurs varient énormément selon les dimensions considérées : le sentiment de *sécurité* tend à s'améliorer avec l'âge, la qualité des *relations entre les élèves* reste stable au cours du temps, mais les *relations avec les enseignants* et le *rapport au travail* des élèves se dégradent sévèrement tout au long de leur scolarité (Tamara, 2015). Les enquêtes menées aux Etats-Unis sur l'engagement scolaire corroborent ces résultats et révèlent que 66% des élèves du second degré s'ennuient à l'école tous les jours et que 17% d'entre eux s'ennuient à chaque cours (*The high school survey of student engagement* ; Yazzie-Mintz, 2010). Les résultats de ces enquêtes font ressortir la nécessité de mettre en place des programmes de promotion du bien-être et de la motivation à l'école car ces problèmes touchent la plupart des jeunes dans le cadre scolaire, quelle que soit leur origine sociale.

2) Fondement théorique du projet ProMoBE

2-1. La promotion du bien-être à l'école. Dans le champ de la recherche en éducation, les travaux sur la prévention du mal-être à l'école ont prédominé pendant près de 40 ans, mais depuis une dizaine d'années la littérature sur la promotion du bien-être s'est considérablement développée (pour une revue, voir Dawood, 2013). Cette évolution des conceptions traduit l'idée que la santé mentale n'est plus seulement considérée comme étant l'absence de mal-être ou de troubles, mais comme relevant également d'indicateurs positifs du bien-être. Ce changement d'objet de recherche coïncide avec l'avènement de la psychologie positive qui s'intéresse aux caractéristiques de la nature humaine qui fonctionnent, et aux mécanismes qui conduisent à une adaptation réussie, à la résilience et au bien-être (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Dans le cadre de la psychologie positive, essentiellement quatre types d'interventions ont été expérimentées à l'école dans le but de promouvoir le bien-être des élèves, tout en améliorant leurs performances scolaires :

2-1-1 le développement de la présence attentive :

L'entraînement à la présence attentive consiste à porter son attention sur un point de focalisation tel que la respiration et à prendre conscience du moment où les distractions internes (pensées, émotions, sensations) ou externes (un bruit, un mouvement) font perdre ce point de focalisation. L'objectif est d'être capable de prendre davantage conscience de ce que fait l'attention et de pouvoir la rediriger vers le point de focalisation. Ce type de pratique permet d'améliorer la concentration et la régulation des émotions. En effet, au cours des pratiques, des émotions peuvent émerger et l'entraînement consiste à les percevoir, sans y réagir automatiquement comme on aurait tendance à le faire. Parmi les différentes études réalisées dans les établissements scolaires, une étude (Napoli et al., 2005) incluant 97 élèves ayant bénéficiés d'une intervention développant la présence attentive a montré des effets sur trois dimensions essentielles : le bien-être, les relations et les performances scolaires. Comparativement aux 97 autres élèves n'ayant pas bénéficié de l'intervention, ceux qui avaient participé au programme présentaient une diminution significative du niveau d'anxiété et une amélioration significative des compétences sociales et des capacités attentionnelles. Cette

recherche montre ainsi que ce type d'intervention développe des compétences favorisant le bien-être des élèves de même que leur réussite scolaire.

2-1-2 L'identification et l'utilisation des compétences personnelles et collectives

Le deuxième type de pratiques permettant de promouvoir le bien-être et les performances des élèves est l'identification et l'utilisation des compétences personnelles (Peterson et Seligman, 2004) et collectives (Shankland et Rosset, 2016). Les interventions qui s'inscrivent dans cette approche ne visent pas à développer de nouvelles forces chez les élèves, mais au contraire à leur permettre d'identifier leurs propres forces et de les cultiver. Linkins et collaborateurs (2014) rapportent ainsi plusieurs types de pratiques pouvant être utilisées dans les classes et ayant un impact sur le bien-être et la réussite scolaire. Par exemple, il est proposé aux élèves de travailler par groupe pour aider chaque élève à identifier au moins trois de ses compétences, puis à en choisir une et trouver de nouvelles façons de la mettre en œuvre au sein de la classe.

2-1-3 L'orientation de l'attention vers les aspects satisfaisants du quotidien

Le troisième type de pratiques de psychologie positive utilisé dans les établissements scolaires consiste à orienter l'attention vers les aspects satisfaisants du quotidien. L'objectif est de contrebalancer le biais de négativité (Baumeister et al., 2001), à savoir une tendance naturelle chez l'être humain à prendre surtout en compte les aspects menaçants d'une situation et à ne pas percevoir les aspects positifs. Cette inclination génère davantage d'anxiété, ainsi qu'une tendance à ressasser les aspects insatisfaisants. Cela affecte à la fois le bien-être des individus et leur motivation scolaire. Une étude (Shankland et Rosset, 2014) menée auprès de 248 élèves (160 dans le groupe expérimental et 88 dans le groupe contrôle) consistait à proposer de compléter un journal des événements positifs de la journée à la fin de celle-ci. Une fiche était distribuée par l'enseignant à chaque élève sur laquelle il pouvait noter jusqu'à 3 choses positives qui lui étaient arrivées dans la journée (le groupe contrôle notait simplement 3 choses neutres telles que trois noms de régions ou trois couleurs). Cette pratique était réalisée sur une période de deux semaines. Des questionnaires ont été complétés avant et après les deux semaines pour mesurer les émotions positives/négatives, le degré de fatigue/énergie, et la motivation scolaire des élèves. Les résultats de l'étude montrent que la pratique de réorientation de l'attention vers les aspects positifs augmente les émotions positives et le degré de vitalité des élèves (Shankland et Rosset, 2014).

2-1-4 le développement de la coopération (pour une revue, voir Shankland et Rosset, 2016).

Ce quatrième type de pratique consiste à développer des relations positives dans le cadre scolaire par le biais de pratiques de coopération. Par exemple, Hattie (2008) cite l'expérience menée par Johnson et Johnson (*Learning Together program*, 1991), qui vise à proposer au groupe d'œuvrer ensemble vers un objectif commun. Le groupe échange les idées, se répartit les tâches à accomplir et a conscience que la réussite individuelle est liée à celle du groupe, ce qui diminue la tendance à la compétition et augmente la tendance à l'entraide. L'évaluation de ce programme a mis en évidence une amélioration des performances des élèves sur différentes tâches, comparativement aux élèves qui étaient en condition de travail individuel avec un but de compétition.

Ces différents types d'intervention fondés sur des recherches menées dans le champ de la psychologie positive améliorent non seulement le bien-être des élèves, mais également leurs performances scolaires. Il convient de noter en outre que le bien-être des élèves n'est pas seulement une conséquence de leur réussite scolaire, mais qu'il est également un antécédent important qui la favorise. Toutefois, si les interventions de psychologie positive sont efficaces pour promouvoir le bien-être des élèves, elles ne sont pas suffisantes pour améliorer de

manière spécifique l'engagement scolaire des élèves. Une intervention ciblée sur les variables clés de la motivation et de l'engagement est à envisager de manière complémentaire.

2-2. Améliorer la qualité de la motivation et de l'engagement scolaire. L'engagement et la motivation entretiennent des relations étroites. L'engagement scolaire renvoie à l'implication active de l'élève dans une situation d'apprentissage (Appleton, Christenson & Furlong, 2008). C'est la manifestation externe et visible de la motivation (Reeve, 2012). La motivation quant à elle, renvoie à l'ensemble des forces (internes et externes) qui dynamisent et dirigent le comportement vers un but (Deci, 1992). La motivation est un construit privé (inobservable) et subjectif (dépendant de l'expérience du sujet), alors que l'engagement est public et observable. Afin de favoriser l'engagement scolaire des élèves, il est par conséquent nécessaire de connaître les mécanismes psychologiques et sociaux responsables de leur motivation.

Dans le cadre de ce projet, la motivation des élèves sera appréhendée au travers de la théorie de l'autodétermination (TAD ; Deci & Ryan, 2002). Le principal intérêt de la TAD pour étudier l'engagement et la motivation scolaire, est qu'elle adopte une approche « dialectique » selon laquelle les différences de motivation sont le fruit de l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les différents environnements sociaux qui la soutiennent ou l'entravent (Sarrazin, Pelletier, Deci & Ryan, 2011). La motivation n'est donc pas seulement une variable individuelle, une prédisposition de l'élève – comme le suggèrent les représentations sociales les plus fréquentes (e.g., « si cet élève n'apprend pas c'est qu'il n'est pas motivé ! ») –, mais relève d'une responsabilité partagée entre l'élève et son environnement, et en particulier l'enseignant. Cette approche de la motivation nous amènera à ne pas seulement cibler nos interventions sur les élèves, mais à impliquer également les équipes éducatives.

La TAD considère que la qualité de la motivation des individus affectant leurs comportements résulte du degré de satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie (i.e., le désir de l'individu d'être à l'origine de ses comportements), la compétence (i.e., désir d'un individu d'être capable de répondre avec efficacité aux demandes et aux défis de son environnement), et la proximité sociale (i.e., désir d'être connecté à d'autres personnes, de recevoir de l'attention de personnes importantes pour soi et d'appartenir à un groupe social). Selon cette théorie, plus les besoins d'un individu sont satisfaits, plus sa motivation est autonome (Deci & Ryan, 2002). La frustration des trois besoins est quant à elle reliée aux formes de motivations les moins autodéterminées ou les plus contraintes (Bartholomew, et al., 2011).

Selon la TAD les facteurs environnementaux et sociaux, tels que le style motivationnel de l'enseignant, vont affecter la motivation et les comportements de l'individu au travers de la satisfaction ou de la frustration des besoins psychologiques. Plus précisément, le style motivationnel adopté par un enseignant se caractérise au travers de trois dimensions bipolaires qui soutiennent ou menacent les besoins psychologiques fondamentaux :

- Le soutien de l'autonomie (e.g., être positif, flexible et reconnaître les difficultés en donnant plus d'explications) *vs.* le contrôle ou la coercition (e.g., être pressé, prendre tout en charge et être négatif)
- La structure (e.g., fixer des objectifs à atteindre, déterminer les moyens de les atteindre et donner des consignes claires) *vs.* le chaos (e.g., les attentes et les consignes ne sont pas claires, aucune opportunité d'apprendre et de se sentir compétent n'est proposée)
- L'investissement interpersonnel (e.g., l'affection, l'inclusion, la confiance et l'attention sont exprimées de manière chaleureuse, consistante et inconditionnelle) *vs.* l'hostilité (e.g., être froid, distant, et négligeant vis-à-vis des élèves).

Ces dimensions ne sont pas mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'un enseignant peut produire un comportement qui soutient un besoin tout en menaçant un autre. Par exemple, il peut être très proche de ses élèves, tout en laissant régner le chaos en animant des cours dont

les objectifs sont peu ou pas définis. De même, il peut soutenir un besoin à un moment donné et le menacer juste après et inversement (Bartholomew, et al., 2011 ; Smith et al., 2015).

Plusieurs études interventions ont révélé les effets bénéfiques d'une formation destinée à aider les enseignants à mieux prendre en compte les besoins psychologiques de leurs élèves. Dans une méta-analyse, Su et Reeve (2011) ont rapporté une taille d'effet importante ($d = 1.16$) démontrant ainsi que de telles formations sont efficaces pour améliorer le style motivationnel des enseignants. Outre l'efficacité de la formation sur les enseignants, l'analyse de la littérature met également en évidence des effets positifs de la formation sur la motivation et l'engagement des élèves (e.g., une plus grande motivation autonome, une augmentation de l'engagement, et de plus fortes intentions de pratique future).

Enfin, l'étude de la littérature fait ressortir les caractéristiques d'une formation efficace :

- Focaliser les contenus sur les stratégies à mettre en œuvre pour soutenir les besoins des élèves (i.e., les comportements de l'enseignant), plutôt que sur les connaissances théoriques qui justifient ces pratiques ;
- Permettre aux enseignants de concevoir et d'expérimenter avec leurs pairs, et en toute sécurité, des mises en situation simulées (e.g., jeu de rôle) les amenant à mobiliser ces stratégies
- Proposer un suivi après la formation (e.g., discussion, enregistrement vidéo) afin d'accompagner les enseignants lorsqu'ils vont mettre en œuvre ces pratiques face à leur classe
- Proposer aux enseignants d'analyser eux-mêmes leur pratique afin de les rendre « acteurs » de leur formation.

En définitive, deux idées fortes ressortent de cette revue de littérature :

(1) en vue de promouvoir le bien-être des élèves, il apparaît que les approches de la psychologie positive adaptée au contexte scolaire sont efficaces et améliorent également les performances scolaires

(2) en vue d'améliorer la qualité de la motivation et l'engagement des élèves, il s'avère que le style motivationnel est malléable, et qu'il est possible de former les enseignants afin qu'ils adoptent un style soutenant les besoins psychologiques des élèves.

3) Objectifs et hypothèses

Objectifs : L'ambition de ce projet est d'aider les enseignants à faire face à la démotivation et au mal-être de leurs élèves en leur proposant des pistes pour améliorer à la fois la qualité de la motivation des élèves, et promouvoir leur bien-être à l'école. Dans cette perspective, nous examinerons les effets de deux formations :

- La première est centrée sur les besoins psychologiques des élèves, déterminants clés de la motivation et de l'engagement scolaire
- La seconde est focalisée sur les pratiques de psychologie positive visant à aider les élèves à mieux se connaître, à se recentrer sur le travail scolaire, et à développer des relations sociales positives avec leurs camarades et leurs enseignants

Trois temps de mesure répartis sur l'année permettront d'apprécier l'évolution de la motivation et du bien-être des élèves.

Hypothèses générales :

Nous faisons l'hypothèse que les participants au groupe expérimental rapporteront une amélioration de la qualité de leur motivation et de leur bien-être, dès le T2 et que cette évolution se maintiendra jusqu'au T3. Pour les participants au groupe contrôle retardé, les

scores de motivation et de bien-être devraient rester stables du T1 au T2 et augmenter progressivement sur le T3.

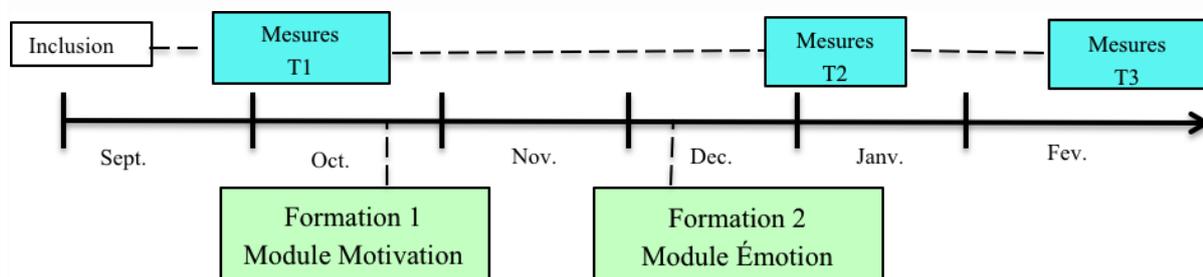
4) Méthode

Participants :

Nous envisageons que l'échantillon sera composé d'une vingtaine de classes de collèges et de lycées – ce qui représente un effectif d'environ 600 élèves – et d'une vingtaine d'enseignants de disciplines différentes. Plusieurs enseignants partageant une même classe pourront participer à l'étude.

Protocole :

L'étude se déroulera sur l'année scolaire entière. La moitié de l'échantillon (environ 10 classes et 10 enseignants) constituera le groupe expérimental, et l'autre moitié (également 10 classes et 10 enseignants) constituera le groupe contrôle. L'étude va se dérouler en plusieurs temps, comme l'indique le schéma ci-dessous :



Contenu des formations : Deux formations d'une journée seront proposées aux enseignants.

- *Module : Motivation et style motivationnel*

Cette formation poursuit trois objectifs principaux : (1) expliquer les effets différenciés des styles motivationnels qui soutiennent versus qui menacent les besoins psychologiques des élèves sur la motivation de ces derniers, (2) aider les professeurs à planifier leurs leçons en répondant à la question : comment est-ce que je peux mettre en œuvre les conditions favorables à l'engagement de tous les élèves et (3) accompagner les enseignants dans la mise en œuvre face aux élèves d'un style soutenant leurs besoins psychologiques.

La journée de formation est organisée en 3 séquences :

- Une courte présentation théorique – « comprendre pour agir sur la motivation des élèves » – structurée autour de 3 questions : Qu'est-ce que la motivation ? Comment fonctionne la motivation ? Comment susciter une motivation de qualité chez les élèves ?
- Une analyse de pratique consistant à analyser à l'aide d'une grille d'observation, fondée sur la TAD, une de ses leçons préalablement filmées (à T1)
- Un travail de conception de situations d'apprentissage et scénario d'enseignement

- *Module : Émotion et régulation émotionnelle*

Cette formation poursuit trois objectifs principaux : (1) expliquer les effets des émotions des élèves sur les processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage, (2) faire expérimenter aux enseignants des pratiques brèves de psychologie positive, et (3) accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de ces pratiques en classe. Les enseignants seront formés aux quatre types de pratiques de psychologie positive présentées dans la revue de question : présence attentive, identification et utilisation des compétences personnelles et collectives, réorientation de l'attention vers les aspects satisfaisants du quotidien, et travail collaboratif en classe.

La journée de formation est organisée en 3 séquences :

- Une courte présentation théorique – « comprendre pour agir sur les émotions des élèves » – structurée autour de 3 questions : Qu'est-ce que l'émotion ? Comment fonctionne les processus émotionnels ? Comment aider les élèves à réguler leurs émotions ?
- Une expérimentation des différentes pratiques brèves de psychologie positives, suivi d'un guidage puis d'une mise en situation sous forme de jeu de rôle.
- Un travail de conception de situations d'apprentissage et scénario d'enseignement

Prise en compte des questions d'éthique :

La participation des élèves à cette étude sera actée par le consentement des parents. Ce document sollicitera spécifiquement leur accord concernant la participation de leur enfant à l'intégralité du protocole de l'étude. Les participants (enseignants et élèves), seront informés au début de l'étude qu'ils pourront librement cesser d'y prendre part à n'importe quel moment, et ce, sans aucune conséquence négative ou pénalité. Afin d'assurer la confidentialité des réponses, les différents questionnaires remplis par les participants seront anonymes. Tout au long de l'étude, l'accès aux données est réduit aux membres de l'équipe de recherche. Toutes les données informatiques seront stockées sur un même ordinateur, avec un accès restreint aux responsables du projet.