

UFR Sciences de l'homme et de la société
Département des sciences de l'Éducation

Master 1 Sciences de l'Éducation FOAD

Dossier Exploratoire de Recherche

La motivation des lycéens de la filière sciences et technologies de
la santé et du social en fonction de leur origine scolaire

Directrice du dossier : France ROY

Promotion NEILL
Année scolaire 2011/2012

SOMMAIRE

Introduction	p. 3
1. Le cadre théorique	p. 4
1.1. L'orientation scolaire	p. 4
1.1.1. La filière ST2S	p. 5
1.1.2. Le profil des élèves de la voie professionnelle.....	p. 5
1.1.3. Le profil des élèves de la voie technologique	p. 6
1.1.4. L'articulation entre la voie professionnelle et la voie technologique.....	p. 7
1.1.5. L'orientation scolaire et le projet professionnel	p. 7
1.2. Les modèles de motivation	p. 8
1.2.1. Bref résumé des théories fondatrices	p. 9
1.2.2. La théorie de l'autodétermination.....	p. 11
1.2.2.1. Les bases de la TAD.....	p. 12
1.2.2.2. Les différentes formes de motivation	p. 13
1.2.2.3. Les facteurs déterminants.....	p. 18
2. La méthodologie utilisée	p. 19
2.1. L'établissement.....	p. 19
2.2. Les participants.....	p. 20
2.3. La procédure.....	p. 20
2.4. L'élaboration de l'échelle de mesure de la motivation.....	p. 21
3. L'analyse et la discussion des résultats	p. 25
3.1. Les résultats	p.25
3.2. La discussion	p. 30
4. Les limites rencontrées et les perspectives futures	p. 32
4.1. Les limites.....	p. 32
4.2. Les perspectives futures	p. 33
Conclusion	p. 34
Table des signes	p. 35
Bibliographie	p. 36
Sitographie	p. 38

INTRODUCTION

Dans notre travail quotidien d'enseignant, nous sommes amenée à nous intéresser aux questions de motivation. Quelles pratiques sont à mettre en place pour favoriser la motivation de nos élèves et comment travailler efficacement en fonction de leur profil ? Toutes ces questions dans un seul but : la réussite scolaire, professionnelle et sociale de nos élèves.

Exerçant dans les domaines de la santé et du social, nous préparons les élèves à l'obtention du baccalauréat technologique ST2S, *Sciences et Technologiques de la Santé et du Social*. Les élèves de cette filière ont des origines scolaires différentes. Certains ont suivi le cursus dit «normal», c'est-à-dire, après leur classe de seconde d'exploration, ont intégré la classe de première ST2S, les autres, avec un cursus plus atypique, arrivent dans cette filière après un passage par la voie professionnelle, où ils ont obtenu un BEP Carrières Sanitaires et Sociales (CSS).

En partant d'une approche réflexive entre enseignants, nous avons pu constater que les élèves issus de la voie professionnelle semblaient davantage motivés. En effet, il nous semble que ces élèves montrent plus de maturité et de sérieux lors de la mise au travail, sont curieux et semblent persister davantage dans l'effort. Il nous paraît intéressant d'observer la motivation des élèves afin d'adopter une pédagogie plus adaptée. Cela peut également permettre aux enseignants d'affiner leur stratégie d'enseignement dans l'optique d'amener les élèves vers une motivation la plus autodéterminée possible.

Nous avons aussi pu constater de prime abord que les élèves issus de voie professionnelle ont un projet professionnel plus arrêté, plus précis et aussi une maturité accrue par leur expérience en voie professionnelle.

Nous avons l'envie de déterminer s'il existe réellement une différence significative de motivation entre ces deux types d'élèves et voir si la présence ou non d'un projet

professionnel augmente cette différence, autrement dit, si le fait d'avoir un projet professionnel précis favorise la motivation des élèves.

Dans un premier temps, nous allons présenter les deux voies d'accès à la filière ST2S. Dans un second temps seront vus différents modèles de motivation. Enfin sera présentée la méthodologie qui permettra de répondre à ces interrogations.

1. LE CADRE THEORIQUE

1.1. L'orientation scolaire

Après la classe de troisième, les élèves peuvent s'orienter vers la voie professionnelle ou la voie générale et technologique. Ce choix réalisé par les élèves dépend de nombreux facteurs notamment du projet professionnel, des résultats scolaires, de la pression familiale, etc. Cependant, nous pouvons constater que certains élèves qui avaient opté pour la voie professionnelle, décident de poursuivre leurs études en voie technologique. D'après Alain Lieury et Fabien Fenouillet¹, plus on est motivé et plus l'activité est grande et persistante, ce qui fait penser que les élèves issus de voie professionnelle montrent plus de motivation.

La motivation est définie, par ces mêmes auteurs, comme les « mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, de l'orientation (vers un but, ou l'inverse pour s'en éloigner) et enfin de l'intensité et de la persistance ».

Nous nous intéresserons ici à la motivation des élèves de la filière de la santé et du social, celle permettant l'obtention du baccalauréat ST2S : Sciences et Technologies de la Santé et du Social.

¹ dans *Motivation et réussite scolaire*, 2007.

1.1.1. La filière ST2S

Cette filière existe depuis 1968. A cette époque, le baccalauréat technologique était qualifié de « F8 : sciences médico-sociales ». En 1992, il devient le baccalauréat SMS (Sciences Médico-Sociales). Enfin en 2007, son intitulé devient ST2S (Sciences et Technologies de la Santé et du Social). Il sera réformé à la rentrée 2012, par son contenu mais pas par son appellation. D'après l'INSEE, les effectifs des élèves de terminale qui préparent un bac ST2S en 2010 en Poitou-Charentes sont de 25750 (23885 filles et 1865 garçons) dont 20622 admis en 2010. Ces effectifs sont en augmentation depuis plusieurs années pour cette même région.

Contrairement au baccalauréat professionnel qui prépare davantage à l'emploi, le baccalauréat technologique permet une poursuite d'études. Il existe de nombreux BTS et DUT bien adaptés à la formation technologique des élèves et les amenant éventuellement vers des licences professionnelles et au-delà des masters. Aussi, nombreux sont ceux qui préparent des concours paramédicaux et sociaux tels que celui d'infirmier, d'assistante sociale, d'éducateur spécialisé, moniteur-éducateur, etc. et intègrent des écoles qui préparent à ces différents diplômes d'état.

La série ST2S s'adresse à des élèves intéressés par les professions de la santé et du social où les relations humaines sont importantes, faisant preuve d'altruisme, ayant l'envie d'exercer un métier pour aider les autres, aimant les disciplines scientifiques et maîtrisant l'expression écrite.

1.1.2. Le profil des élèves de la voie professionnelle

Jusqu'à la rentrée 2012-2013 existera le *Brevet d'Etudes Supérieures Carrières Sanitaires et Sociales* : le BEP CSS. Celui-ci est en cours de remplacement par le *Baccalauréat Professionnel Accompagnement, Soins et Services à la Personne* : le bac

pro ASSP, depuis la rentrée 2011. Ces diplômés destinent les élèves à des études courtes et voulant exercer dans des métiers d'aide à la personne.

Ces élèves ont davantage de connaissances concernant le volet professionnel des professions sanitaires et sociales mais rencontrent davantage de difficultés concernant la méthodologie (analyse des documents, sélection et synthèse des informations par exemple) et la maîtrise de la langue française.

Les élèves issus de BEP ont un parcours atypique et donc leur choix d'intégrer la voie technologique après avoir déjà été diplômés de la voie professionnelle semble davantage réfléchi et averti. Nous pouvons aussi penser que les élèves ayant eu cette démarche personnelle aboutie seraient davantage motivés intrinsèquement par les études leur permettant d'atteindre leur but, que les élèves ayant suivi une seconde générale et technologique. De plus les élèves de BEP seraient davantage motivés car ils ont un diplôme qui leur a donné confiance en eux.²

1.1.3. Le profil des élèves de la voie technologique

Les élèves de première ST2S ont fait l'année précédente une seconde générale et technologique et la grande majorité a pris l'enseignement d'exploration « Santé Social ». Les élèves qui décident de suivre la filière ST2S ont la volonté d'exercer leur profession future dans les domaines sanitaires ou sociaux. Ces élèves suivent un cursus plus habituel que les élèves de la voie professionnelle. Certains ont une idée de métier précise et suivent cette filière pour atteindre leur but tandis que d'autres n'ont pas pu accéder à un baccalauréat général pour cause de résultats insuffisants. Pour ces derniers, la motivation sera alors moins autodéterminée.

² Rapport IGEN, 2000.

1.1.4. L'articulation entre la voie professionnelle et la voie technologique

Après le BEP CSS, d'après les chiffres du rectorat de l'académie de Poitiers, 35% des élèves ayant obtenus leur BEP poursuivent dans la filière ST2S. Ceux-ci peuvent alors suivre une classe de première d'adaptation ou être intégrés directement dans une classe de première. Ces dispositifs dépendent des choix des établissements. A la rentrée 2012, 145 établissements en France proposaient des classes de première d'adaptation.

La dernière session du BEP CSS ayant eu lieu en 2012, la passerelle se fera toujours entre ces deux voies mais après le bac pro ASSP. Après une seconde ou une première professionnelle et sur avis du conseil de classe, il sera alors possible d'intégrer le cycle terminal de la filière ST2S.

D'après le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale d'août 2000 relatif au lien entre la voie professionnelle et la voie technologique, plusieurs constats émergent. Les élèves de BEP apprécient leur avance dans les disciplines professionnelles par rapport aux autres. Les élèves issus de voie générale ou technologique n'éprouvent pas de difficultés dans les matières générales ni dans l'acquisition des méthodes de travail contrairement aux élèves de voie professionnelle. Ces classes de première d'adaptation ont permis aux lycéens de reprendre confiance en eux et ce dispositif est jugé intéressant par les élèves.

Les classes mixtes, par les compétences complémentaires des deux types d'élèves, sont plus adaptées mais plus rares et contrairement à ce qu'on pourrait penser, favorisent la motivation et la prise de confiance et améliorent le niveau général de la classe.

1.1.5. L'orientation scolaire et le projet professionnel

De façon générale, les motivations autodéterminées associées à des projets scolaires ou professionnels ont une forte valeur sociale qui influence, par un phénomène

de désirabilité sociale, les discours tenus par les élèves : ils jugent socialement utile de dire qu'ils ont un projet professionnel et un intérêt intrinsèque pour l'activité envisagée.

D'après Blanchard et Gelpé³, il nous apparaît qu'avoir un projet professionnel favorise la motivation autodéterminée, et ce, par la valeur positive que renvoie la société.

1.2. Les différents modèles de motivation

La motivation est un domaine de recherche très prolifique en psychologie. Dans ce domaine d'étude, la motivation est considérée comme un centre de la régulation biologique, cognitive et sociale des individus. Elle est considérée comme une source d'énergie, une direction ou encore la persévérance que les individus éprouvent dans leurs actions ainsi que dans leurs intentions (Ryan & Deci, 2000). Elle est vue aujourd'hui comme un processus dynamique où peuvent alterner ou coexister différents motifs qui entrent en jeu avec l'âge, les éléments de la personnalité, les comportements de l'entourage ou encore l'histoire de vie du sujet. Bien que le concept de motivation ne se soit réellement développé qu'à partir de la deuxième partie du XX^e siècle, nous disposons aujourd'hui d'une multitude de théories et de courants de pensées sur ce thème. Il convient de décrire les modalités selon lesquelles la conscience motivée s'exerce si l'on veut avoir l'intelligence de la motivation et pouvoir ainsi répondre aux exigences d'une pédagogie et d'une éducation différenciées⁴. Et s'il est un lieu où on souhaiterait voir se déployer une motivation forte et si possible d'ordre intrinsèque, c'est l'école.

Maintenant, un aperçu des courants et théories va être exposé brièvement afin de bénéficier d'une vue d'ensemble de la motivation avant de passer à la présentation de la théorie retenue pour mener notre recherche, celle de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, 1991).

³ *Traité de psychologie de la motivation*, 2009.

⁴ Antoine de La Garanderie dans *La Motivation*, 1996.

1.2.1. *Bref résumé des théories fondatrices*

Les premières théories émergentes de la motivation émanent des besoins, c'est-à-dire des « manques » ressentis d'ordre physiologique, psychologique ou sociologique. Les besoins poussent à l'action, car ils créent des tensions que la personne veut réduire ou éliminer. Le comportement motivationnel lié aux besoins peut être décrit de la façon suivante. L'apparition de besoins incite à vouloir les satisfaire, d'où des actions en conséquence avec des résultats qui sont vécus comme des récompenses (si cela marche) ou des punitions (dans le cas contraire).

Maslow et Herzberg font partie des auteurs les plus connus en matière de théorisation des besoins. L'un et l'autre ont cherché à structurer les sources de motivation. Soit en les hiérarchisant, sous forme de « pyramide » (1943) où l'on ne peut atteindre les niveaux supérieurs que si les besoins les plus primaires sont satisfaits. L'individu doit combler ses besoins physiologiques puis ses besoins sociaux, ses besoins d'estime de soi et pour finir, les besoins d'accomplissement. Soit en les opposant de façon dialectique par la théorie des deux facteurs (Herzberg, 1959) qui tend à démontrer que la motivation peut être influencée par des facteurs externes appelés extrinsèques et des facteurs intrinsèques qui dépendent proprement de l'individu. On peut aussi noter la théorie E.S.C. d'Alderfer (1969), inspirée de celle de Maslow, ne suit pas la pyramide des besoins mais les rend complémentaires autour de trois facteurs : le besoin d'Existence, le besoin de Sociabilité, le besoin de Croissance.

Les théories comportementalistes inspirées du béhaviorisme ont également permis de dégager des conclusions sur la motivation. Celles-ci partent du postulat que tous les mécanismes mentaux fonctionnent sur le modèle du conditionnement. Ces théories du comportement s'appuient sur l'évitement de la douleur ou de la recherche du plaisir pour expliquer le comportement des individus. Un renforcement est positif quand un individu

mène à bien sa tâche et reçoit une récompense (prime) ou intrinsèque (satisfaction). Le renforcement négatif à l'opposé, amène une personne à réagir pour éviter des conséquences désagréables. En fait, la motivation à apprendre est amplifiée par les réussites et récompenses et le dégoût provient des échecs et sanctions. L'enseignement est l'arrangement d'ensembles de renforcements (appelés feedbacks, qui sont en quelque sorte des récompenses) qui contribuent au maintien ou à la modification d'une réponse (un comportement observable) suite à un stimulus initial. Ainsi, l'approche behavioriste de l'apprentissage considère que l'apprentissage s'est produit lorsque l'apprenant donne une réponse correcte à un stimulus donné. Une bonne réponse est récompensée par un renforcement approprié. Le courant du behaviorisme estime négligeables les caractéristiques individuelles internes, la motivation résulte en premier lieu de facteurs liés au conditionnement, à différents renforcements extrinsèquement exercés sur les comportements jugés positifs. Ce modèle dominant jusque vers les années 50 a permis de modéliser certains comportements mais on ne peut réduire le concept de motivation qu'à ces études, en effet, les expériences sur le conditionnement ont en donné une image réductrice et caricaturale.

Depuis les années 90, nous pouvons constater un essor des études sur la motivation. Se sont alors enchaînées d'autres approches comme la sociocognitive, la psychanalytique, qui sont des modèles qui apportent des éléments intéressants mais qui donnent une image partielle et limitative de la motivation, comme le souligne Philippe Carré. Aujourd'hui les auteurs, tentent par une approche humaniste d'essayer de saisir chaque jalon de la motivation.

le but de notre recherche est de déterminer si les élèves issus de la voie professionnelle étaient davantage motivés intrinsèquement que les élèves issus de la voie

générale ou technologique, nous avons alors choisi d'étudier plus en détail la théorie de l'autodétermination qui définit plusieurs degrés d'autonomie en fonction de l'intensité de l'assimilation des contraintes.

1.2.2. La théorie de l'autodétermination (la TAD)

Notre cadre théorique prend appui sur les travaux de Deci & Ryan (1985, 2000), auteurs de la théorie de l'autodétermination. Leurs travaux ont conduit à la validation de nombreuses échelles de motivation.

D'après Edward Deci, on n'est pas motivé par nature, quelle que soit la tâche à entreprendre. Il postule une tendance fondamentale chez l'humain à se sentir la principale cause de son comportement, à effectuer des choix et à se sentir libre de ses actes. C'est-à-dire qu'il est responsable de ses actions. Ces propos sont d'ailleurs en accord avec ceux d'Antoine de La Garanderie qui dit qu'une personne est motivée lorsqu'elle a conscience de motifs et ces motifs sont l'objet de son choix. On parle de motivation quand on choisit quelque chose pour une raison qu'on ressent comme légitime.

La perception de compétence est, pour E. Deci, le deuxième facteur qui influence la motivation à entreprendre une action donnée. La notion d'autodétermination recoupe le concept d'auto-efficacité d'Albert Bandura. Elle décrit la perception qu'a le sujet des compétences qu'il estime posséder pour réussir l'action dans laquelle il s'engage. Cette caractéristique motivationnelle a des applications immédiates sur le terrain pédagogique : les situations de formation les plus propices à développer des perceptions de compétence seront les plus susceptibles d'engendrer la motivation des apprenants.

1.2.2.1. Les bases de la théorie de l'autodétermination

Selon la théorie de l'autodétermination, trois besoins psychologiques sont à la base de la motivation humaine, soit le besoin de compétence, d'appartenance sociale et d'autonomie.

Le besoin de compétence fait référence à la sensation que peut éprouver l'individu lorsqu'il interagit efficacement avec son environnement tout en exerçant ses capacités et en contrôlant les éléments qui conduisent au succès dans une tâche qui représente un défi (Deci, 1975).

L'appartenance sociale est le besoin de se sentir connecté avec d'autres personnes de son environnement social, d'accorder et/ou de recevoir de l'attention de la part de personnes significatives pour soi et d'appartenir à une communauté ou un groupe. Le besoin de proximité sociale pousse l'élève à entrer dans une relation authentique avec les personnes par lesquelles il se sent concerné et qu'il respecte (Reeve, Deci & Ryan, 2004).

Le besoin d'autonomie fait référence à la nécessité pour l'individu de se sentir comme étant celui à la base de ses choix au moment d'initier un comportement, d'être autonome, c'est à dire qu'il est directement lié au fait d'agir soit par intérêt pour l'activité soit en vertu des valeurs auxquelles il adhère. Quand ils sont autonomes, les individus voient leur comportement comme une expression du « soi » et ce même quand les actions sont influencées par des sources extérieures. Ils régulent eux-mêmes leur comportement plutôt que d'être contrôlé par une force ou une pression qu'elle soit externe ou interne (Deci & Ryan, 1985). Le comportement d'un élève est alors autonome ou autodéterminé car en adéquation avec ses propres ressources (centre d'intérêt et valeurs). Dans ce cas, il ressent un sentiment élevé de liberté, une faible pression et perçoit qu'il a le choix de s'engager ou de ne pas s'engager dans une action donnée. La motivation est

autodéterminée quand le besoin d'autonomie joue un rôle prioritaire, quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. A l'inverse, la motivation est non autodéterminée quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue.

Selon la théorie de l'autodétermination, les individus parvenant à satisfaire leur besoin d'autonomie agissent par motivation intrinsèque et par régulation identifiée. A l'opposé, ceux qui ne parviennent pas à satisfaire ce besoin d'autonomie agissent dans leurs activités selon une motivation par régulation introjectée, par régulation externe ou encore sont amotivés. Dans le cadre de notre recherche, ces besoins vont avoir une incidence sur les raisons qui vont pousser ou non un élève à suivre des études dans la filière ST2S.

1.2.2.2. Les différentes formes de motivation : intrinsèque, extrinsèque, amotivation

La TAD présume donc l'existence de différentes formes de motivation qui peuvent être placées sur un continuum, allant d'un faible à un fort degré d'autodétermination. La motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé alors que l'amotivation est la forme la moins autodéterminée. La régulation identifiée représente le seuil de l'autodétermination. Les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques et des facteurs sociaux seraient à même de faciliter une motivation autodéterminée en nourrissant ou au contraire entravant l'expression des trois besoins psychologiques fondamentaux (compétence, autonomie et appartenance sociale).

La motivation intrinsèque est considérée comme le plus haut niveau de motivation autodéterminé que peut atteindre un individu. Elle implique que l'individu pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et une certaine satisfaction (Deci, 1975). Les comportements intrinsèquement motivés sont déclenchés de façon totalement libre par intérêt et pour le plaisir de pratiquer l'activité en elle-même. Elle existe quand l'acteur est motivé par sa curiosité ou par intérêt personnel et induit des sentiments de satisfaction et de compétence accrus (Deci & Ryan, 2000).

Elle s'appuie sur différentes formes de plaisir. On parle alors de motivation intrinsèque à la connaissance lorsque la personne fait une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle ressent lorsqu'elle est en train de d'apprendre quelque chose de nouveau ou d'explorer de nouvelles questions (exemple de proposition de l'échelle : pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses dans les domaines sanitaires et sociaux). La motivation intrinsèque à l'accomplissement correspond quant à elle à la satisfaction ressentie lorsque la personne crée quelque chose ou essaye de relever un défi optimal (exemple de proposition de l'échelle : pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans une activité). Enfin la motivation est dite motivée par la stimulation quand elle permet à l'individu de ressentir des sensations spéciales (exemple de proposition de l'échelle : pour le plaisir que je ressens à lire des articles intéressants concernant la filière ST2S.)

La motivation extrinsèque survient quand l'activité n'est plus effectuée pour elle-même, mais est considérée comme un moyen efficace d'atteindre une fin désirable ou d'éviter une conséquence néfaste. L'individu tente d'obtenir quelque chose en échange de la pratique de l'activité (Deci, 1975, cité dans Pelletier & Vallerand, 1993). L'activité n'est pas pratiquée pour le plaisir qu'elle apporte, mais pour des raisons souvent totalement externes à l'individu basées sur le devoir, la contrainte ou la récompense. Pour l'individu

motivé extrinsèquement, l'action devient un moyen d'atteindre un but extérieur. Bien entendu, il est probable que l'individu motivé intrinsèquement soit aussi plus ou moins motivé extrinsèquement. De nombreuses recherches ont confirmé l'utilité de distinguer les types de motivation. Dans le domaine de l'éducation, plus les étudiants sont motivés par régulation externe, plus l'intérêt qu'ils affichent est faible et leurs efforts amoindris.

La première forme de la motivation extrinsèque, la moins autodéterminée, correspond à la régulation identifiée, elle se manifeste quand l'individu valorise une activité et s'y engage volontiers, parce qu'il a identifié ce à quoi elle pouvait lui servir. Le comportement n'est plus déclenché uniquement par une pression extérieure mais par l'individu lui-même. Cette motivation est clairement autodéterminée car l'individu estime que son comportement correspond à quelque chose d'important et de valable pour lui. L'action est donc perçue par l'individu comme venant de lui. L'individu s'engage spontanément dans des activités qui sont liées à la réalisation de lui-même. Il s'engage non pas parce qu'il faut le faire (régulation introjectée ou externe) mais parce qu'il veut le faire même si l'action n'est pas la plus plaisante. La motivation par régulation identifiée est associée à plus de satisfaction ressentie envers l'école et plus de facilité à affronter les problèmes. Ce choix personnel induit un sentiment de plus grande autonomie contrairement aux actions produites sous l'effet de contraintes extérieures ou personnelles (exemple de proposition de l'échelle : parce que je pense qu'un bac ST2S me préparera mieux à la carrière que j'ai choisie).

Les deux dernières formes de motivation extrinsèques sont conçues comme non autodéterminées parce que l'individu n'effectue plus les activités par choix, mais pour répondre à une pression. Dans le cas de la régulation introjectée, l'individu s'oblige à effectuer une activité pour éviter d'éprouver des remords ou de culpabiliser. Il s'agit de se conformer à des règles ou des normes qui n'ont pas été pleinement acceptées par l'individu. Il commence à intérioriser ce qui influence ses comportements et ses actions :

l'individu se motive seul mais sous l'effet de pressions plus ou moins conscientes et intériorisées. Les pressions externes sont gérées de manière plus autodéterminée par l'individu même s'il ne va pas jusqu'à les considérer comme faisant partie de lui-même (exemple de proposition de l'échelle : pour me prouver que je suis intelligent(e)).

Enfin la régulation externe, représente la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. Dans ce cas, l'individu agit soit pour faire une demande externe ou une pression sociale, ou éviter quelque chose de désagréable telle qu'une punition. Le comportement de l'individu est régulé par des sources de contrôle extérieures à lui (exemple de proposition de l'échelle : pour avoir un emploi bien rémunéré plus tard).

L'extrémité la moins autodéterminée du continuum, enfin, est constituée par l'amotivation, qui reflète une absence de régulation face à un comportement. L'amotivation se définit comme étant l'absence de motivation autodéterminée chez l'individu. Dans ce type de situation, l'individu ne perçoit aucun lien entre ses actions et les conséquences qu'il pourrait en attendre sur l'environnement. Il n'agit pas ou il agit passivement (exemple de proposition de l'échelle : je me demande pourquoi je suis là).

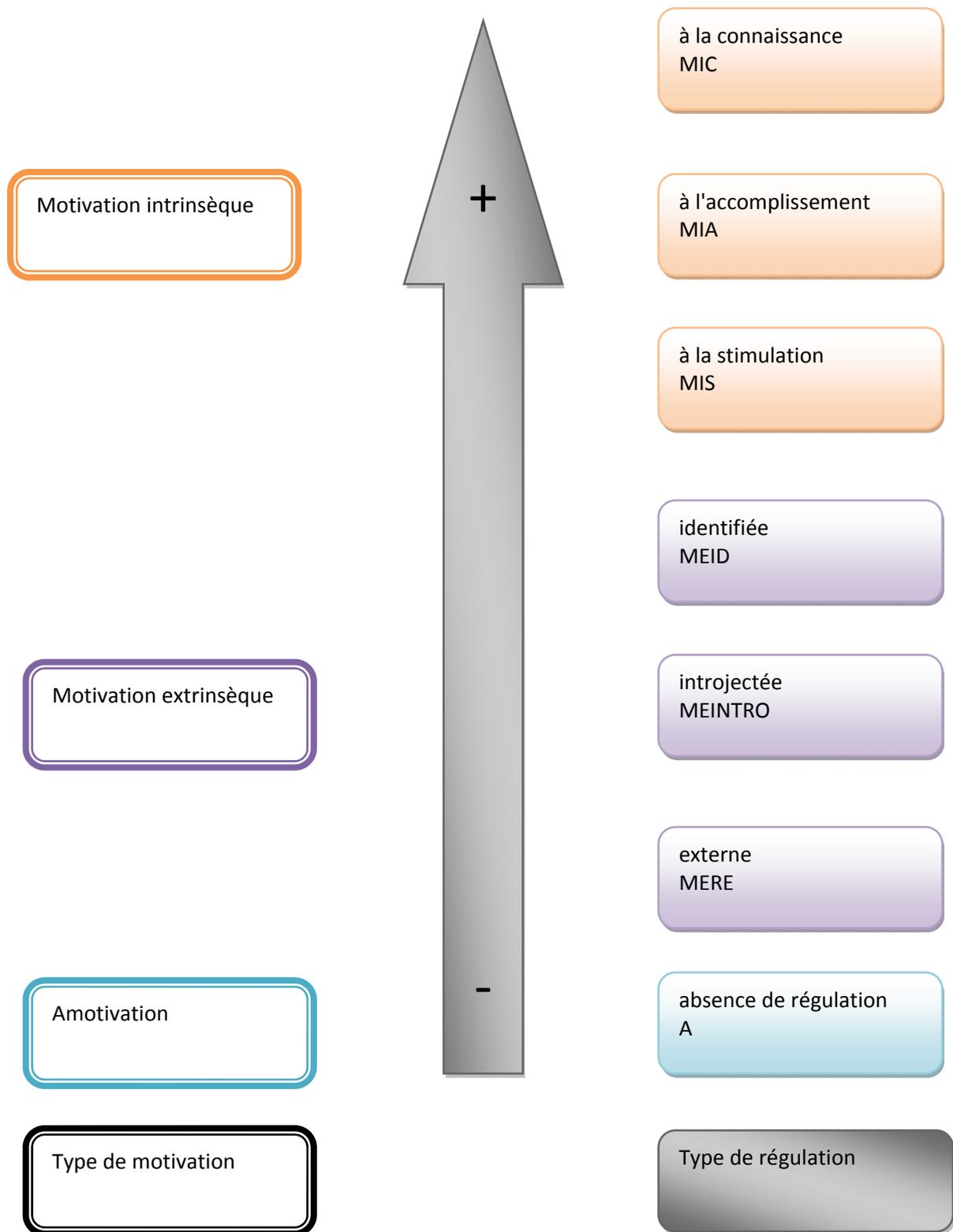


Figure 1 : Le continuum de l'autodétermination

1.2.2.3. Les facteurs déterminants

Tout environnement social permettant la satisfaction de ces besoins, favoriserait la motivation autodéterminée alors que tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non autodéterminée.

L'intervenant qui utilise une méthode contrôlant lorsqu'il interagit avec ses jeunes réduit les opportunités pour ceux-ci de choisir eux-mêmes ce qui serait le plus approprié d'après le contexte. Il donne aux jeunes les instructions ce qui peut leur donner l'impression de ne pas pouvoir penser par eux-mêmes ou qu'ils ne sont pas assez matures pour prendre des décisions. Des études montrent également que le soutien à l'autonomie offert par les parents a des effets bénéfiques sur la motivation intrinsèque et sur la motivation autodéterminée des enfants. Certains auteurs (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Guay & Vallerand, 1997) ont observé que des enfants dont les parents soutenaient l'autonomie démontraient plus de motivation intrinsèque à l'école que ceux dont les parents étaient contrôlant. Une personne soutenant l'autonomie donne une chance au(x) jeune(s), lui laissant l'opportunité de réfléchir sur la meilleure approche possible pour arriver aux fins désirées. Dans la théorie de l'autodétermination, la distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque a peu à peu été remplacée par l'opposition entre la motivation contrôlée et la motivation autonome. La motivation contrôlée comprend les motivations par régulation externe et introjectée. Lorsqu'il s'agit de régulation identifiée ou intrinsèque, nous sommes en présence d'une motivation autonome.

2. LA METHODOLOGIE UTILISEE

En temps qu'enseignant, nous nous interrogeons continuellement sur les pratiques pédagogiques permettant la réussite de nos élèves en travaillant sur les difficultés qu'ils rencontrent. Ici, nous nous intéressons plus particulièrement au public spécifique des élèves intégrant le lycée technologique après avoir obtenu un BEP. En effet, la maturité acquise par les stages effectués dans le cadre de leur scolarité leur donne un statut non habituel et intéressant. Force est de constater que l'équipe pédagogique aime enseigner à ces élèves montrant une attention au travail et une bonne assiduité au cours.

Nos recherches documentaires ont été très fructueuses concernant la motivation cependant les écrits concernant les élèves allant de la voie professionnelle vers la voie technologique sont peu nombreux et ce d'autant plus dans les domaines sanitaire et social.

Cette recherche vise donc à mesurer le degré de motivation des élèves en fonction de l'origine scolaire des élèves. Nous avons également voulu étudier le lien avec le projet professionnel. L'ambition finale étant de démontrer que les élèves de BEP ont une motivation davantage autodéterminée que les élèves de seconde.

2.1. L'établissement

Notre étude, ayant pour objet de déterminer le degré d'autodétermination des élèves de première ST2S, a été menée au sein du lycée général et technologique de la Venise Verte à Niort. Cet établissement existe depuis 22 ans, il accueille une population diversifiée où toutes les classes socioprofessionnelles sont représentées. Sont proposés trois baccalauréats généraux S, ES et L ainsi que trois baccalauréats technologiques : STG, STL et ST2S (dont une première d'adaptation). Le lycée offre une structure adaptée à la pratique sportive avec ses sections athlétisme, football et volley-ball.

Le lycée de la Venise Verte accueille également cinq sections de technicien supérieur : assurance, négociation et relation client, informatique de gestion, services et prestations des secteurs sanitaire et social, analyses de biologie médicale, ainsi qu'une classe préparatoire aux grandes écoles.

A la rentrée 2011-2012, le lycée recensait 10 classes de seconde, 12 classes de première, 12 classes de terminale et 13 classes en post-bac. Son effectif est d'environ 1350 élèves dont environ 300 en post-bac. Concernant la filière ST2S, le lycée dispense l'enseignement d'exploration « santé social » en seconde, compte 3 classes de première (dont une d'adaptation) et deux classes de terminale.

2.2. Les participants

L'échantillon étudié se compose de 36 élèves de première ST2S. Dix-huit élèves ont fait un BEP et les dix-huit autres ont fait une classe de seconde générale et technologique l'année passée. Il n'y a pas de redoublant dans cet échantillon. Les élèves sont âgés de 16 ans à 20 ans. Nous n'avons pas étudié la variable sexe car la population masculine est très peu représentée dans ces classes.

2.3. La procédure

En début d'année scolaire, nous avons demandé aux élèves s'ils acceptaient de participer à une étude concernant les sciences de l'éducation. Tous les élèves ont répondu positivement. Avant la fin de l'année, le questionnaire n'étant pas terminé, nous avons demandé aux élèves s'ils étaient d'accord d'y répondre par voie électronique. Quelques jours après, le questionnaire étant finalisé, celui-ci fut alors envoyé à tous les élèves qui avaient donné leur adresse électronique. Sur 66 élèves inscrits au lycée, nous avons décidé de le faire passer à 44 d'entre eux pour des raisons pratiques. Un élève

n'ayant pas d'adresse électronique, 43 élèves ont transmis leur adresse électronique. Sur ces 43, 36 élèves ont renvoyé le questionnaire.

Le message accompagnant le mail disait :

« Bonjour,

Comme nous l'avions convenu en fin d'année scolaire, je vous propose de participer à une recherche dans le cadre des mes études.

Je vous demande de prendre quelques minutes pour remplir sérieusement le questionnaire que vous trouverez en pièce jointe et de me le renvoyer par mail dans les plus brefs délais. Je vous garantis que ces questionnaires sont anonymes : dès que je les reçois, je les imprime et ne les analyserai qu'après, sans savoir qui a répondu quoi, donc soyez franc et sincère. Merci.

Lorsque je les aurais tous reçus, je vous préciserai mon thème d'études afin de ne pas influencer votre jugement.

Merci encore pour votre participation et je vous souhaite de très bonnes vacances.

En cas de problème pour télécharger ou remplir le questionnaire, n'hésitez pas à m'envoyer un mail. »

2.4. L'élaboration de l'échelle de mesure de la motivation

Nous avons choisi de construire notre recherche en nous appuyant sur un questionnaire établi à partir de l'Echelle de Motivation en Education (EME) ⁵. Cette EME est inspirée de la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2000) et a pour but de déterminer le profil motivationnel des participants en identifiant les diverses formes de motivation proposées par la TAD. Les questions destinées au départ aux élèves du secondaire ont été modifiées pour s'adapter plus spécifiquement au public de première ST2S.

⁵ Vallerand et al., 1989 ; Vallerand et al., 1993.

Etant donné que ce questionnaire fut validé par plusieurs équipes de recherche, nous n'avons pas effectué beaucoup de modifications afin de ne pas perdre de sa validité. Notre questionnaire est constitué, comme celui conçu initialement, de 28 énoncés classés selon sept sous échelles, qui correspondent aux différentes formes de motivation vues précédemment. Chaque sous échelle comprend 4 énoncés, ceux-ci ont été insérés dans le désordre afin d'éviter l'effet halo et de limiter la réaction de prestance.

Le questionnaire commence par une phrase introductive qui donne la consigne de remplissage aux participants : « *Veillez indiquer dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles vous poursuivez des études en Sciences et Technologies de la Santé et du Social.* »

Les participants indiquent leur degré d'accord avec les énoncés à l'aide d'une échelle type de Likert variant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord) qui est donnée aux participants après la consigne. Nous l'avons choisi impaire pour permettre aux élèves n'ayant pas d'avis précis de ne pas les forcer à en avoir un et de pouvoir nuancer leur degré d'accord. Cette échelle comprend moins de degré d'accord que celle qui nous a servi de base, cette dernière comprenait sept niveaux d'accord.

<u>Pas du tout d'accord</u>	<u>Pas d'accord</u>	<u>Moyennement d'accord</u>	<u>Assez d'accord</u>	<u>Tout à fait d'accord</u>
1	2	3	4	5

La question amorce est la suivante : « *Pourquoi poursuivez-vous des études en ST2S ?* »

Voici les énoncés proposés permettant d'évaluer la motivation intrinsèque liée à la connaissance :

2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses dans les domaines de la filière ST2S

9. *Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses dans les domaines sanitaires et sociaux*

16. *Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent*

23. *Parce que la filière ST2S me permet de continuer à apprendre une foule de choses qui m'intéresse*

Ceux concernant la motivation intrinsèque liée à l'accomplissement :

6. *Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études*

13. *Pour le plaisir que je ressens lorsque je me surpasse dans une activité*

20. *Pour la satisfaction que j'éprouve quand je réussis dans des activités scolaires difficiles*

27. *La filière ST2S me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de bien faire dans mes études*

Ensuite, ceux évaluant la motivation intrinsèque liée à la stimulation :

4. *Parce que c'est vraiment la section qui me plaît*

11. *Pour le plaisir que je ressens à lire des articles intéressants concernant la filière ST2S.*

18. *Parce que j'aime me sentir emportées par des discussions avec des professeurs (intéressants)*

25. *Parce que j'aime m'éclater en étudiant les matières de la filière ST2S qui me plaisent*

Puis, concernant la motivation extrinsèque à régulation identifiée, nous avons :

3. *Parce que je pense qu'un Bac ST2S me préparera mieux à la carrière que j'ai choisie*

10. *Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime*

17. *Parce que c'est la meilleure voie vers la profession que j'envisage*

24. Parce que la filière ST2S va me rendre compétent dans le domaine professionnel qui m'intéresse

Concernant la motivation extrinsèque où la régulation est introjectée, les énoncés proposés sont :

7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire ST2S

14. Parce que réussir en ST2S me permet de me sentir important à mes propres yeux

21. Pour me prouver que je suis intelligent(e)

28. Parce que je veux me prouver que je suis capable de décrocher un Bac ST2S

Après, l'évaluation de la motivation extrinsèque à régulation externe :

1. Parce qu'un Bac ST2S me permettra de trouver un emploi plus valorisant

8. Pour décrocher un emploi plus intéressant plus tard

15. Parce que je veux avoir une bonne situation plus tard

22. Pour avoir un emploi bien rémunéré plus tard

Enfin, pour apprécier le niveau d'amotivation :

5. Honnêtement je sais pas

12. Je me demande si je me suis engagé(e) dans la bonne filière

19. Je me demande pourquoi je suis là

26. Je ne comprends pas comment je me suis retrouvé(e) là

La fin du questionnaire comprend des questions signalétiques permettant l'analyse des données récoltées. Premièrement était demandée l'origine scolaire de l'élève : « *Quel est l'intitulé du dernier diplôme que vous avez obtenu ?* ». Ensuite, une question sur l'existence ou non d'un projet professionnel précis, et il leur a été demandé de dire lequel si la réponse était positive. Enfin l'âge a été demandé afin de savoir si la maturité des

élèves issu de la voie professionnelle était en partie liée à l'âge. Ces questions ont été placées à la fin car elles sont souvent jugées trop personnelles et éveillent la méfiance du sujet qui ne comprend pas pourquoi on les lui pose au début. Alors qu'à la fin du questionnaire lorsque la relation entre l'enquêteur et l'enquêté est bien établie, que ce dernier a déjà répondu à des questions très diverses, elles sont mieux acceptées. Enfin, une phrase de remerciement concluait le questionnaire : « *Merci pour votre collaboration et d'avoir pris le temps de répondre sérieusement à ce questionnaire* ».

3. L'ANALYSE ET LA DISCUSSION DES RESULTATS

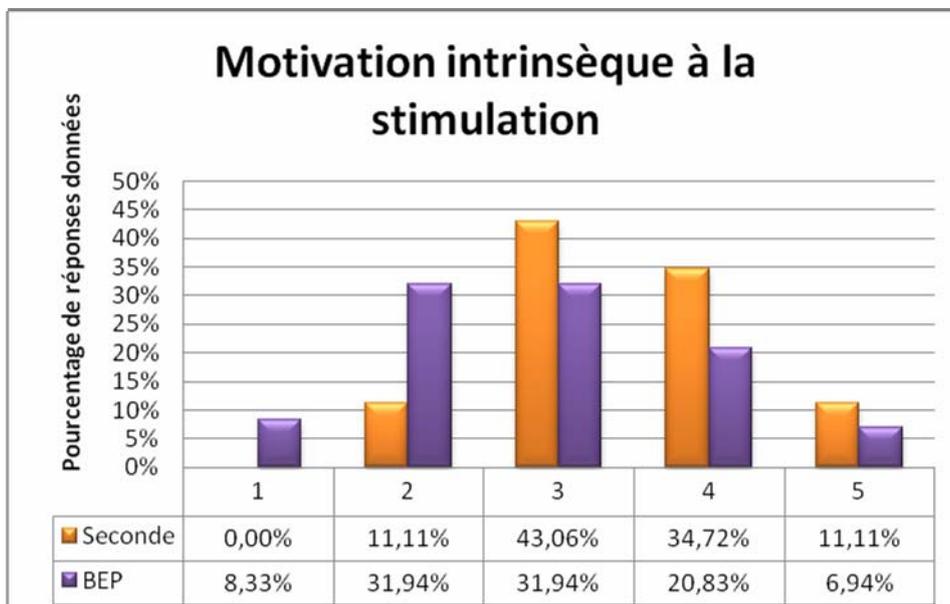
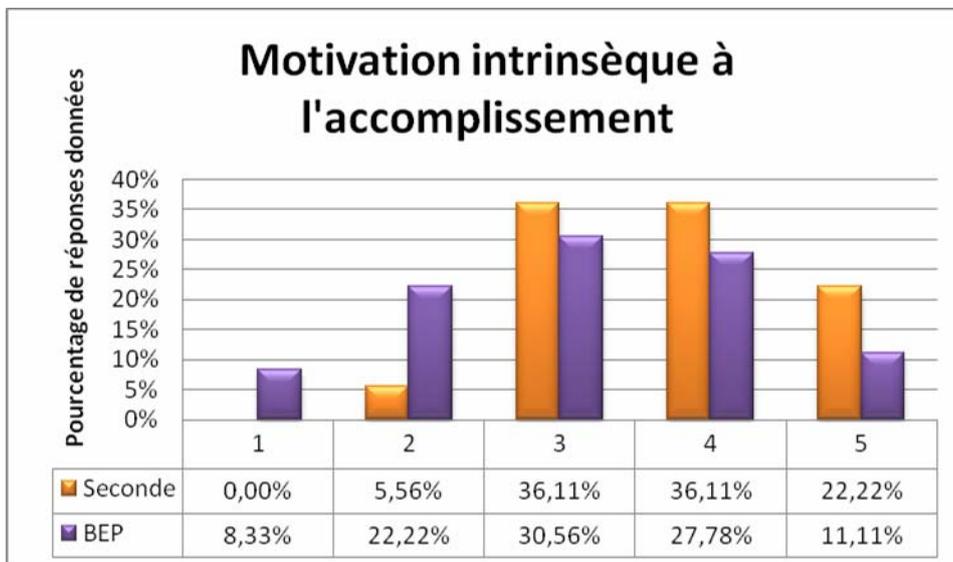
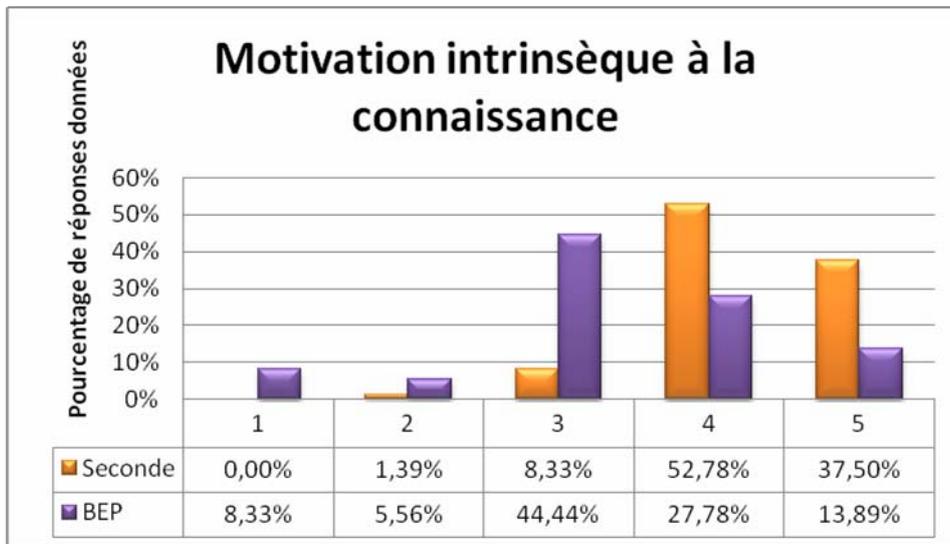
3.1. Résultats

Notre étude consiste à déterminer s'il existe réellement une différence de motivation entre les élèves ayant fait un BEP et ceux ayant fait une seconde l'année passée.

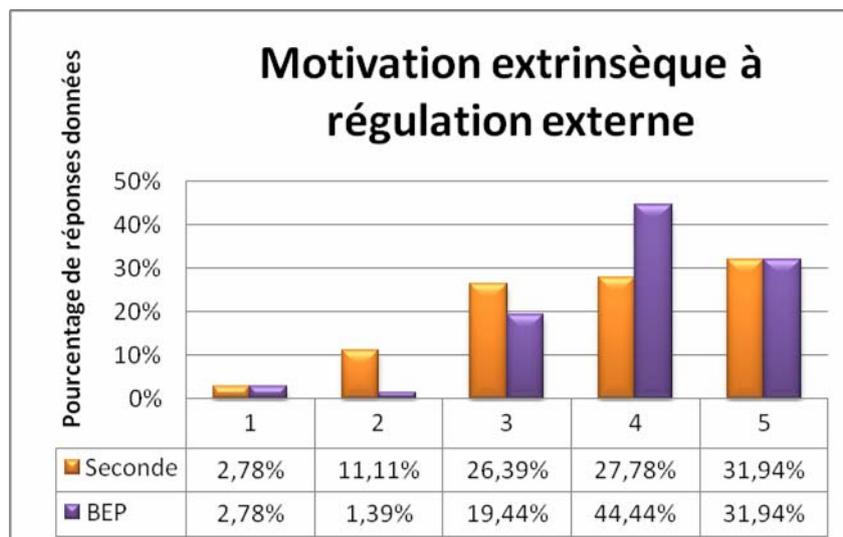
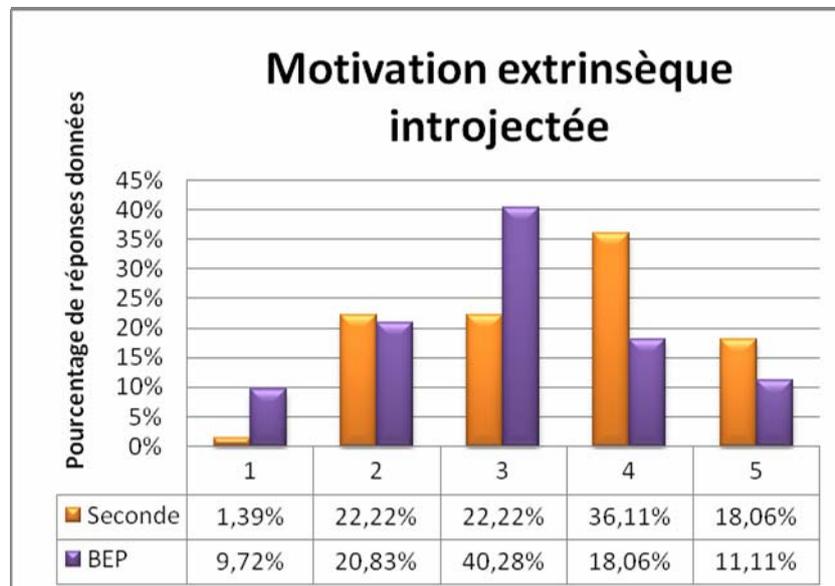
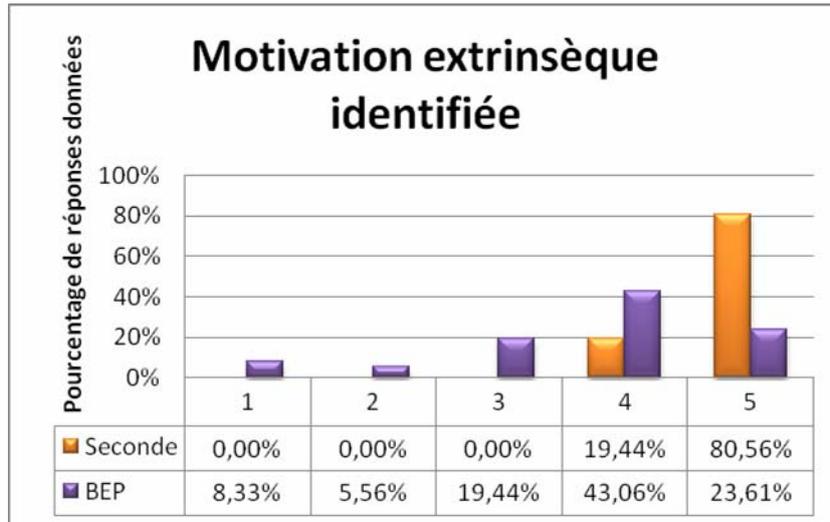
Les données obtenues ont été traitées avec le logiciel Microsoft EXCEL.

Voici les graphiques représentant les données récoltées :

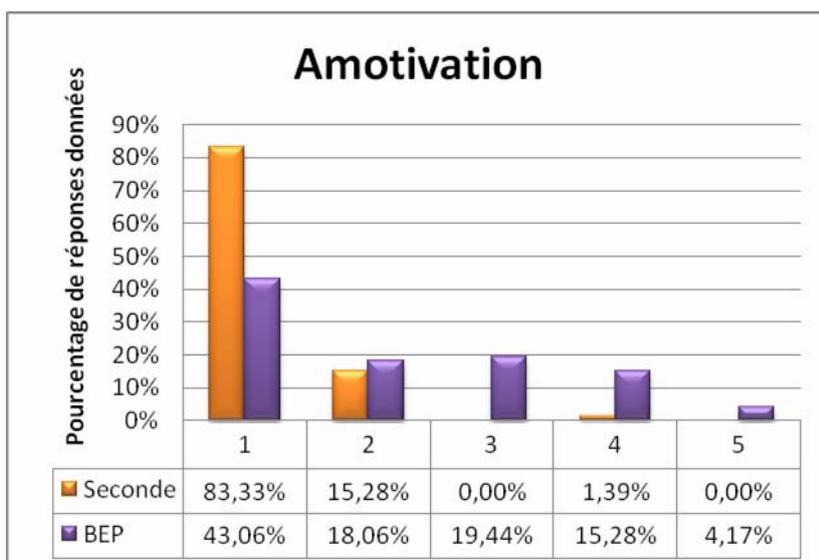
Motivation intrinsèque :



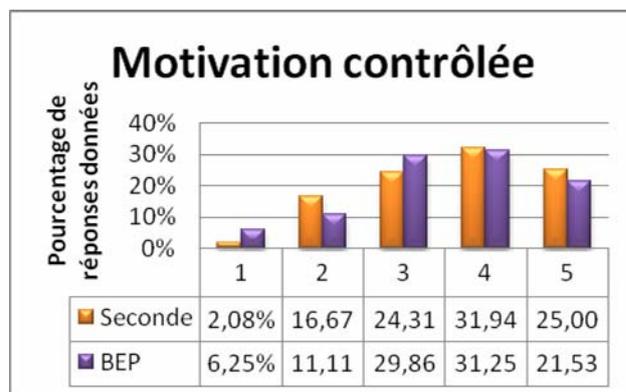
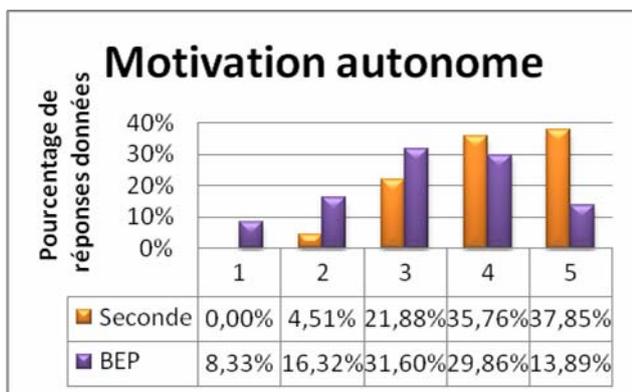
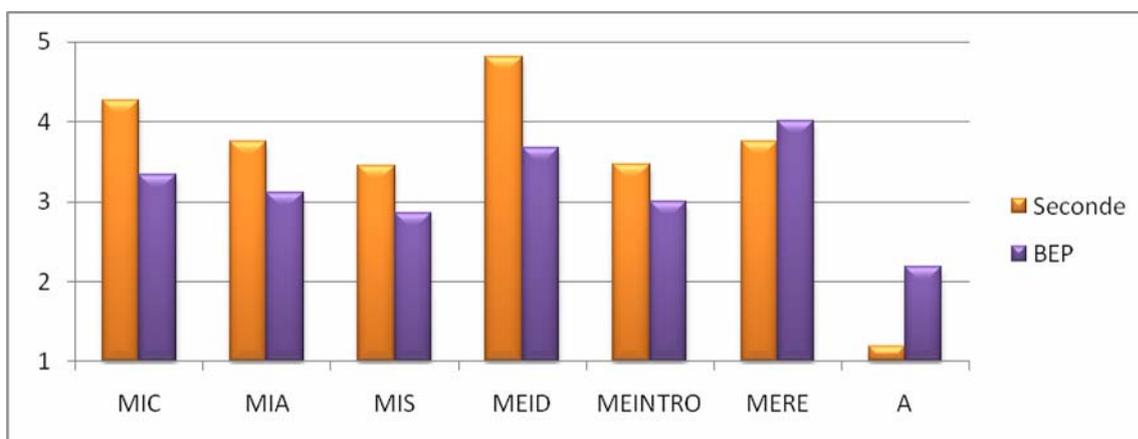
Motivation extrinsèque :



Amotivation :



Résumé :



Commençons par analyser la motivation intrinsèque. Il apparaît nettement que les élèves issus de voie générale ou technologique sont davantage motivés intrinsèquement. Ceux-ci semblent même prendre du plaisir à suivre les cours de la filière ST2S, comme le montrent les deux premiers graphiques. 89% des élèves de seconde contre 40% des élèves de BEP ont un score de 4 ou de 5 pour la motivation liée à la connaissance. Concernant celle liée à l'accomplissement, 58% des élèves de seconde sont motivés contre 38%. Il en va de même pour la motivation à la stimulation, où 45% des élèves de seconde contre 17% pour les élèves de BEP sont motivés. Finalement, les élèves de seconde sont deux fois plus motivés intrinsèquement que les élèves de BEP (65% des élèves de seconde contre 36% des élèves de BEP).

Concernant la motivation extrinsèque, de façon générale, les différences entre les deux types d'élèves sont moins importantes. Les élèves de seconde sont encore plus motivés extrinsèquement que les élèves de BEP (70% pour les élèves de seconde contre 57% pour les élèves de BEP). Dans le détail, une différence importante apparaît néanmoins concernant la régulation identifiée où 100% des élèves de seconde sont en accord ou très en accord contre 66% des élèves de BEP. Pour la régulation introjectée, les élèves de seconde sont davantage représentés (54% contre 29%). Enfin, pour la régulation externe, soit la forme de motivation la moins autodéterminée, les élèves de BEP sont majoritaires, 76% contre 59%.

Ce qui est le plus frappant, ce sont les résultats concernant l'amotivation. 1% des élèves de seconde sont amotivés contre 20% pour les élèves de BEP soit 20 fois plus.

Le profil dominant des élèves de seconde est celui correspondant à la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Quant aux élèves de BEP, le profil dominant est celui

de la motivation extrinsèque à régulation externe. Les élèves de seconde sont davantage représentés de la motivation intrinsèque à la connaissance jusqu'à la motivation introjectée. A partir de la motivation extrinsèque à régulation externe, les élèves de BEP sont dominants.

Concernant le rapport entre la motivation et le projet professionnel, aucune conclusion n'a pu être tirée, les résultats ne montrent aucune différence significative en fonction de l'existence ou non d'un projet professionnel. A propos de l'âge, aucune différence significative n'apparaît non plus.

3.2. Discussion

Concernant la motivation intrinsèque, les résultats sont à l'opposé des hypothèses de départ. En effet, là où nous pensions que les élèves de BEP étaient davantage motivés intrinsèquement, finalement, ils ne le sont que très peu et sont davantage concernés par l'amotivation.

Les élèves dirigés vers un diplôme professionnel après la troisième et ayant obtenu leur titre n'avaient pas envisagé, à ce moment là, poursuivre dans un lycée général et technologique plus tard. Leur parcours « hors norme » ne leur a pas permis de trouver un intérêt à venir en voie technologique. Un nombre important d'élèves, en comparaison avec d'autres, ne trouvent pas de raison à leur présence dans cette filière et ne semblent pas avoir vraiment choisi cette orientation. Celle-ci peut avoir été faite dans le but de poursuivre un projet professionnel précis qui nécessite l'obtention du bac ST2S. La pression familiale, poussant à avoir des diplômes supérieurs, peut être aussi une raison de leur présence et l'obtention du baccalauréat en serait la finalité. En tout cas, il apparaît que certains de ces élèves ne ressentent pas ou peu de plaisir à suivre les cours.

Pour les élèves de première d'adaptation, nous pensons qu'au regard de leur attitude en classe, des connaissances technologiques développées, de l'expérience professionnelle acquise, du diplôme obtenu et de la maturité qui en découle, ils seraient davantage motivés. Il apparaît que cette idée est fautive. Ces élèves peuvent être motivés pour une tâche précise mais ne le sont pas de manière globale pour suivre les études dans lesquelles ils sont inscrits.

Nous pouvons supposer que les élèves de BEP étaient prêts pour l'insertion professionnelle, qui est la suite logique, et peut-être motivés dans les études passées. Cependant la filière ST2S n'étant pas une continuité du BEP, ils doivent alors s'adapter aux nouvelles méthodes de travail. Des difficultés peuvent alors apparaître dans certaines matières ce qui peut leur faire perdre confiance en eux et faire alors diminuer leur motivation.

En comparaison avec les élèves de BEP, ceux qui ont fait une classe de seconde ont totalement intériorisé leur choix de venir en classe de première ST2S. Ils ne sont pas là par hasard et ressentent un réel plaisir à suivre les cours de cette filière. Ce choix est fait de façon tout à fait autodéterminée et autonome où les élèves agissent volontairement et connaissent les avantages que cette filière leur procurera.

Les élèves de seconde sont plus autonomes dans leurs choix. En effet, comme le précise la TAD, l'autonomie est composée de la motivation intrinsèque et de la motivation identifiée, et les résultats indiquent que les élèves de seconde sont représentés à 75% contre 40% (pour les élèves de BEP). Alors que dans le cas où la motivation est contrôlée (motivations introjectée et externe), les scores sont approximativement les mêmes pour les deux types d'élèves et montrent que leur venue dans la filière ST2S est assez régulée par des contraintes extérieures telles que l'entourage familial, les enseignants du lycée antérieur, etc. Les élèves de seconde ayant suivi la voie habituelle du système éducatif

ont davantage intériorisé les normes. Ils sont ici car ils l'ont choisi, cependant les contraintes extérieures ont un rôle non négligeable.

Le problème majeur est d'intéresser les élèves pour ce qu'ils ont à apprendre. Développer l'autonomie favorise la motivation, ce qui est moins conventionnel en voie professionnelle. En effet, les enseignants, mettent plutôt en place une pédagogie qui contrôle ce qui ne favorise pas la motivation et ne donc ne permet pas aux élèves de développer de l'autonomie face à leurs études.

4. LES LIMITES RENCONTREES ET LES PERSPECTIVES FUTURES

4.1. Les limites

Certaines limites doivent être gardées à l'esprit dans l'interprétation de nos résultats. En effet, le fait que la personne qui mène l'étude soit également leur enseignante peut interférer les résultats et augmenter le biais de désirabilité sociale. Il serait alors préférable que l'enquêteur ne connaisse pas les enquêtés. De plus, le mode de passation du questionnaire qui a été envoyé par mail a pu influencer la sincérité liée à l'anonymat, même si celui-ci a été garanti lors de son envoi.

Des biais d'échantillonnage sont également présents. L'échantillon sélectionné est assez restreint et ne permet pas une généralisation, il faudrait un nombre plus important de participants pour confirmer les résultats obtenus. Aussi, huit élèves n'ont pas répondu à l'enquête et il est possible que ce manque de données modifie nos conclusions.

Concernant la méthodologie, nous n'avons pas testé notre questionnaire, ce qui aurait permis d'affiner les propositions mais le fait d'utiliser l'EME ne nous laisse que peu de marge pour respecter la validité des items en les adaptant à notre public.

4.2. Les perspectives futures

En tant que dossier exploratoire, cette recherche nous aura permis de préciser notre domaine d'étude. L'échelle de motivation utilisée comprend des imperfections mais aura permis de préparer le travail pour une future étude.

La méthodologie utilisée qui a pour ambition de vérifier si les élèves ayant fait un BEP sont davantage motivés intrinsèquement, a finalement permis l'émergence d'un autre questionnaire à propos de l'importance des résultats d'amotivation des élèves de BEP. De nouvelles pistes non envisagées sont apparues et nous incitent à vouloir comprendre comment des élèves ayant l'air motivé ne le sont pas réellement et d'autres ne le montrant pas, le sont vraiment.

A l'avenir, une investigation plus approfondie de ce thème prolongerait le travail mené avec ce dossier exploratoire de recherche. Nous aimerions mettre en évidence les facteurs expliquant un taux d'amotivation si important pour les élèves issus de la voie professionnelle. Afin d'en apprendre davantage sur les forces qui poussent les jeunes à s'investir dans leurs études, il serait nécessaire de mener des entretiens, plutôt semi-directifs avec quelques élèves. Ceux-ci permettraient de trouver la cause de cette amotivation. Il serait souhaitable ensuite d'élaborer des questionnaires pour confirmer ces causes. Ceux-ci seraient envoyés dans tous les lycées de la région Poitou-Charentes qui proposent la filière ST2S ; il y en a six dans l'enseignement public et trois dans l'enseignement privé. Cette investigation aurait pour but de répondre à plusieurs questions, notamment pourquoi les élèves ayant fait un BEP ne sont pas motivés ? Il serait aussi intéressant d'interroger les élèves sur leur ressenti concernant leur scolarité passée en voie professionnelle.

Nous aimerions aussi trouver des données concernant le taux de réussite au baccalauréat de tous les élèves en comparant nos deux populations. Ceux-ci pourraient

mettre en évidence que les élèves ayant fait un BEP réussissent moins au baccalauréat que les autres.

Le lien avec le projet professionnel pourrait aussi être analysé. Avec un échantillon plus conséquent, il est possible que d'autres conclusions soient possibles et il sera aussi possible de généraliser des résultats obtenus précédemment.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche nous pouvons croire que les élèves ayant fait une seconde générale et technologique sont davantage motivés intrinsèquement, c'est-à-dire qu'ils ont une plus grande autonomie dans les choix qu'ils réalisent. Ils perçoivent les enjeux de leur scolarité. Alors que les élèves de BEP montrent davantage d'amotivation.

Notre cadre théorique a bien mis en évidence que la motivation au sens large englobe diverses notions qui sont liées au degré d'implication personnelle, d'autodétermination dans le comportement.

Même si tous les élèves ont choisi de venir en filière ST2S, l'origine scolaire a une réelle influence sur ce choix. Certains le font pour atteindre un but plus lointain, d'autres ne savent pas vraiment comment ils sont arrivés ici. L'étude mise en œuvre a permis d'envisager de nouvelles pistes, jusqu'ici ignorées.

Nous serions maintenant tentée d'examiner de plus près les forces qui poussent les individus à faire leurs choix. En effet, la motivation n'est pas univoque et son étude ouvre à de nouvelles découvertes sur le fonctionnement de l'Homme.

TABLE DES SIGNES :

BEP CSS : Brevet d'Études Supérieures Carrières Sanitaires et Sociales.

Bac Pro ASSP : Baccalauréat Professionnel Accompagnement, Soins et Services à la Personne.

BTS : Brevet de Technicien Supérieur.

DUT : Diplôme Universitaire de Technologie.

INSEE : Institut National de la Statistique et des Études Économiques.

SMS : Sciences Médico-Sociales.

ST2S : Sciences et Technologies de la Santé et du Social.

TAD : Théorie de l'Autodétermination

BIBLIOGRAPHIE :

CARRÉ P. (2009) dans CARRÉ P., FENOUILLET F. (s.d.) « De la motivation au registre conatif », *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

BANDURA A. (2009) dans CARRÉ P., FENOUILLET F. (s.d.) « La théorie sociale cognitive : une perspective agentique », *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

VALLERAND R. J, CARBONNEAU N., LAFRENIERE M-A K. (2009) dans CARRÉ P., FENOUILLET F. (s.d.) « La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives », *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

COSNEFROY L., FENOUILLET F. (2009) dans CARRÉ P., FENOUILLET F. (s.d.) « Motivation et apprentissages scolaires », *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

BLANCHARD S., GELPE D. (2009) dans CARRÉ P., FENOUILLET F. (s.d.) « Motivation et orientation scolaire et professionnelle », *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.

DE LA GARANDERIE A. (1996). *La motivation, son éveil, son développement*. Paris : Bayard.

LIEURY A., FENOUILLET F. (1997). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

DUBET F. (2006). « Pourquoi la motivation des élèves est-elle un problème ? », *Animation et Education*, n°193-194, p.18-23, juillet-octobre 2006.

CARRÉ P. (1999). « Pourquoi nous formons-nous ? », *Les ressorts de la motivation Sciences humaines*, n°92.

ZAKHARTCHOUK J.-M. (s.d.) (2005). « Cette fameuse motivation », *Les Cahiers pédagogiques*, n°429-430.

« Motiver, motiver, comment les motiver », (2004), *Le monde de l'éducation*, n°324.

BOICHE J., SARRAZIN P. (2007). « Motivation autodéterminée, perceptions de conflit et d'instrumentalité et assiduité envers la pratique d'une activité physique ». *Psychologie Française*, n°52.

« L'articulation entre la voie professionnelle et la voie technologique : analyse des structures, de l'organisation des enseignements, des pratiques pédagogiques. » (2000). *Rapport IGEN*.

VALLERAND R.J., BLAIS M.R., BRIERE N.M., & PELLETIER L.G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation(EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, n°21.

« Pourquoi apprendre » (2011). *Sciences Humaines*. n° 230

SITOGRAPHIE

educ.gouv.fr

eduscol.fr

<http://rnrsms.ac-creteil.fr/> (Ressources pour l'enseignement en bac pro ASSP).

<http://ureca.recherche.univ-lille3.fr/>

<http://www.onisep.fr/Toute-l-actualite-nationale/Etudes-au-lycee-et-CFA/Mars-2012/Les-debuts-du-bac-pro-ASSP>

<http://ww2.ac-poitiers.fr/bioteclp/spip.php?article252>

http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html

http://www.stephanehaefliger.com/campus/biblio/003/Maslow_et_Herzberg/meheltn.pdf

<http://archimede.bibl.ulaval.ca/archimede/fichiers/20726/ch02.html>

<http://bibliotheque.unice.fr/jahia/page5195.html>

http://urfist.u-strasbg.fr/infosphere/sciences_humaines/module7/evaciter3.html#re