

Formation professionnelle – Secondaire I
Mémoire professionnel – Volée 2012

La motivation à chanter durant les cours de musique dans le
secondaire I

Réalisé par :

Jonas Frossard
Route de Damon-Vy 30
CH – 3972 Miège

Sous la direction de :

Danièle Périsset

St-Maurice, le 29 avril 2015

Résumé : *Ce mémoire a pour objectif de trouver s'il existe une différence de motivation à chanter durant le cours de musique entre la 9^{ème} et la 11^{ème} HarmoS. Différentes théories de la motivation sont développées dans un premier temps puis plus précisément celle de l'auto-détermination (SDT). Le cadre conceptuel, quant à lui, nous indique les 5 aspects de développement psychologique de l'adolescent à savoir le physique, le cognitif, l'affectif, le social et l'identitaire. Concernant la méthode de recherche, nous avons réalisé un questionnaire qui a été rempli par l'ensemble des élèves d'un centre scolaire du Valais romand. Les résultats obtenus nous montre une différence de motivation durant toute la période du secondaire I mais elle est encore plus significative lorsque d'autres variables sont prises en compte comme la différence entre les 9H et les 10H/11H, le genre ou la pratique ou non de la musique. Pour conclure, le fait de connaître cette différence de motivation va nous permettre d'effectuer un meilleur suivi sur les 3 années du secondaire I et d'inciter les élèves à chanter de manière intrinsèque.*

Mots-clés : motivation ; musique ; auto-détermination ; développement cognitif ; adolescent.

TABLE DES MATIERES

1. AVANT-PROPOS	5
2. INTRODUCTION	6
3. PROBLEMATIQUE : LES QUESTIONS DE MOTIVATION	7
3.1. LA PSYCHOLOGIE DE LA MOTIVATION	8
GENERALITES	8
3.2. LES DIFFERENTES THEORIES DE LA MOTIVATION	10
LA MOTIVATION DANS L'APPROCHE BEHAVIORISTE	10
LA MOTIVATION DANS L'APPROCHE HUMANISTE	10
LA MOTIVATION DANS LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	11
LE SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE	12
LA MOTIVATION PAR LA PEDAGOGIE	13
3.3. LA THEORIE DE L'AUTO-DETERMINATION	14
LA MOTIVATION INTRINSEQUE	14
LA MOTIVATION EXTRINSEQUE	15
3.4. SYNTHESE	18
4. CADRE CONCEPTUEL : L'ADOLESCENT, UNE PSYCHOLOGIE SPECIFIQUE	19
PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENT	19
5. METHODOLOGIE	20
5.1. LA METHODE DE RECHERCHE : LE QUESTIONNAIRE	20
5.2. LA QUESTION DE RECHERCHE	22
5.3. LES HYPOTHESES	22
6. L'ANALYSE DES INFORMATIONS	23
6.1. LA DESCRIPTION DES RESULTATS	23
AMOTIVATION	24
MOTIVATION EXTRINSEQUE EXTERNE	25
MOTIVATION EXTRINSEQUE INTROJECTEE	26
MOTIVATION EXTRINSEQUE IDENTIFIEE	27
MOTIVATION EXTRINSEQUE INTEGREE	28
MOTIVATION INTRINSEQUE	29
6.2. L'ANALYSE DES RELATIONS ENTRE LES VARIABLES	30
DICHOTOMIE 9H ET 10H/11H	30
DICHOTOMIE DES GENRES	31
DICHOTOMIE ENTRE PRATIQUE OU NON DE LA MUSIQUE	33

6.3.	LA COMPARAISON DES RESULTATS OBSERVES	36
7.	LES CONCLUSIONS	39
7.1.	LES GRANDES LIGNES DE LA DEMARCHE	39
7.2.	LES APPORTS DE CONNAISSANCES	39
7.3.	LES PERSPECTIVES D'ORDRE PRATIQUE	39
8.	BIBLIOGRAPHIE	41
9.	LES ANNEXES	43

1. AVANT-PROPOS

Cette réflexion est le fruit d'un travail de recherche mené dans le cadre de mes études à la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEPVS)

Au moment de mettre la dernière main à ce travail, il m'est agréable de penser à toutes celles et tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à sa réalisation. Je tiens à leur adresser, ici, l'expression de ma reconnaissance.

Ma gratitude et mes chaleureux remerciements s'adressent avant tout à Mme Danièle Périsset, ma directrice de mémoire. Elle a escorté mon travail usant de la critique avisée et de conseils avertis. Ses connaissances scientifiques approfondies du domaine traité, ainsi que son soutien constant et enthousiaste, m'ont permis de mener à bien ce projet.

Ma reconnaissance va également aux différents professeurs de la HEP, MM. Paul Ruppen et Philippe Gay. J'ai ainsi eu la chance de pouvoir bénéficier de leur grande expérience dans un domaine qu'ils arpentent depuis de nombreuses années.

Un merci tout particulier est destiné à ma fidèle lectrice, correctrice, pour sa traque toute particulière de l'erreur sémantique, orthographique, syntaxique et pour la richesse de sa vision humaniste qui m'a été d'une contribution inestimable.

Je remercie enfin ma famille, mes amies et amis, qui m'ont encouragé, conseillé et soutenu tout au long de cette formation et qui ont su, lors de mes périodes de doutes et de remises en question, croire en mes capacités. La surcharge de travail ayant occasionné une certaine distance d'avec eux, qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

« La musique donne une âme à nos cœurs, des ailes à nos pensées et un envol à notre imagination. »

Platon

2. INTRODUCTION

La musique rythme la vie de l'être humain depuis la nuit des temps. Elle a été à la fois utilisée comme moyen de communication et surtout pour divertir, transmettre des émotions. Aujourd'hui, la musique est quasi omniprésente dans notre quotidien par la radio, la télévision ou les supermarchés.

D'un point de vue cognitif, depuis de nombreuses années, les bienfaits de la musique sur le développement de l'être humain sont connus. Durant la période de gestation, l'enfant éveille ses fonctions cérébrales et physiques avec la musique, reconnaît la voix de sa maman ainsi que des proches qui lui parlent durant la grossesse. Puis pendant l'enfance, des études (Catterall J., 1997 et Schellenberg, E. G., 2004) ont montré que, les élèves pratiquants de la musique, développaient des facultés supplémentaires dans les domaines intellectuel, personnel, affectif, physique et culturel. L'interaction entre les deux hémisphères du cerveau favoriserait l'évolution de celui-ci. D'un point de vue social et affectif (Nuttin, 1996), l'exercice de la musique favorise la construction riche et diversifiée de l'expression orale de l'individu et par la-même une posture identitaire dans le réseau social et familial.

Au niveau politique, le peuple suisse a accepté, le 23 septembre 2012, la votation fédérale permettant aux jeunes de profiter d'un enseignement musical de qualité autant à l'école que dans le domaine extrascolaire. Voici un extrait de l'article 67a sur la formation musicale :

¹La Confédération et les cantons encouragent la formation musicale, en particulier des enfants et des jeunes.

²Dans les limites de leurs compétences respectives, la Confédération et les cantons s'engagent à promouvoir à l'école un enseignement musical de qualité. Si les efforts des cantons n'aboutissent pas à une harmonisation des objectifs de l'enseignement de la musique à l'école, la Confédération légifère dans la mesure nécessaire.

³La Confédération fixe, avec la participation des cantons, les principes applicables à l'accès des jeunes à la pratique musicale et à l'encouragement des talents musicaux.

A l'école, la musique fait partie des cours obligatoires de l'enfantine (1^{ère} HarmoS) jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire (11^{ème} HarmoS). Jusqu'en 6^{ème} HarmoS, les élèves ont droit à 90 minutes de musique par semaine. Puis dès la 7^{ème} HarmoS, 45 minutes de musique hebdomadaires sont planifiées. Durant le primaire (cycle I et II), le cours de musique est réparti en plusieurs séquences sur la semaine et dès le cycle d'orientation, les élèves effectuent une période de musique par semaine.

Dans le cadre des cours de branches secondaires, l'enseignant peut utiliser la méthode transmissive afin de gérer au mieux le groupe classe en utilisant les sanctions, les renforçateurs ou encore les attraites. Du point de vue du développement personnel, cette méthode ne tend pas vers un idéal pédagogique car l'élève se met au travail non pas dans le but d'apprendre mais pour satisfaire les exigences du professeur. Dans l'approche humaniste, l'enseignant cherche à mettre en avant le contenu de son cours, à intéresser les élèves (besoin d'estime). Ceux-ci invoquent que le cours de musique n'est pas important et le placent, par conséquent, au sommet de la pyramide de Maslow (besoin de réalisation). Cette méthode montre que les intérêts des professeurs et des élèves ne se situent pas au même niveau.

Dans la psychologie cognitive, le contexte scolaire, les attentes et les conceptions sont des éléments fondateurs de la motivation d'un élève. L'élève fait référence à sa propre conception du cours de musique et recherche en priorité l'exercice du chant. Il ressentira peu l'envie de travailler les notions plus théoriques. Dans le cas du sentiment d'efficacité personnelle, plusieurs facteurs entrent en ligne de compte : les expériences du passé, les comparaisons avec autrui, les encouragements de personnes significatives et son état psychologique et émotionnel. Chacun de ces facteurs peuvent engendrer la motivation ou non d'un élève.

Concernant le triangle pédagogique (Houssaye, 1993), la motivation n'est pas centrée uniquement sur l'élève mais sur les relations complexes entre les trois pôles du triangle c'est à dire le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Leur coexistence respectant l'alternance des relations privilégiées entre deux pôles crée une dynamique d'apprentissage.

Nous enseignons depuis plus de 10 ans le saxophone dans différentes écoles de musique et nous avons déjà ressenti ces périodes de manque de motivation chez certains élèves. Mais dans ce cas précis, les apprentis saxophonistes ont décidé de prendre des cours de musique. Dans le cadre de l'école, les élèves sont obligés de suivre le cours. Nous avons débuté l'enseignement scolaire il y a 3 ans. Nous avons rapidement remarqué un changement de motivation depuis la 1^{ère} année du cycle (9^{ème} HarmoS) jusqu'à la 3^{ème} année du cycle (11^{ème} HarmoS). Comme nous l'avons vu précédemment, la motivation intrinsèque, forte chez les tout petits, s'affaiblit au fur et à mesure qu'ils grandissent inscrivant une sorte de long decrescendo motivationnel durant leur scolarité obligatoire.

- Quel type de motivation démontrent les élèves du secondaire I à chanter durant le cours de musique ?
- Y-a-t-il une différence de motivation entre la 9^{ème} et la 11^{ème} HarmoS ?
- Quelles sont les pistes didactiques pour les motiver ?

L'objectif poursuivi par cette recherche est de tenter de prouver qu'il existe un changement de motivation à chanter durant ses trois années du cycle III et d'ainsi développer des solutions pour remotiver les élèves.

3. PROBLEMATIQUE : LES QUESTIONS DE MOTIVATION

Bien évidemment, nous sommes conscients que la motivation est particulière à chaque élève. Les classes en cours de musique sont donc très hétérogènes car chaque apprenant arrive fort d'un passé différent : musicien, expérience constructive/positive durant le cycle I et II, gêne dans l'exercice du chant, etc. Cette diminution de motivation est-elle due à leur changement de statut dans l'école entre la 9^{ème} HarmoS (considéré comme les « petits ») et la 11^{ème} HarmoS (les « grands »)? Par exemple, il est plus difficile de faire chanter une classe de 11H que de 9H. Eprouvent-ils une gêne à chanter ? Sont-ils pris dans une sorte de conflit avec l'enseignant ? Le rapport au groupe ou encore le regard des autres influence-t-il leur motivation ou sont-ils gênés physiquement ? La motivation des élèves musiciens est-elle plus importante du fait qu'ils se sentent « experts » dans cette branche ou qu'ils ont de l'affinité avec la discipline ? Peut-on penser qu'un élève motivé est égal à un élève qui s'investit et qui participe plus au cours ?

L'enseignement de la musique au 3^{ème} cycle nous confronte à une classe durant 45 minutes une fois par semaine. Nous avons pu constater, depuis que nous enseignons dans des classes du secondaire I, que la motivation à chanter diminue de manière significative durant les 3 années du Cycle d'Orientation.

Si avec les 9^{ème} HarmoS, il est plus simple de proposer des chants et de les apprendre, ce travail devient quasiment impossible avec certaines classes de 11^{ème} HarmoS. Ce changement s'observe déjà durant la première année du cycle entre le début et la fin de l'année scolaire.

Dans les paragraphes qui vont suivre, nous allons développer différents éléments relatifs aux courants motivationnels. Ceux-ci nous donnerons un éclairage théorique et nous permettrons, nous l'espérons, de répondre à nos questions de départ.

3.1. La psychologie de la motivation

Généralités

Chaque discipline scientifique se fonde sur ses théories. Une théorie est un système de postulats qui servent à expliquer le monde qui nous entoure, à prédire des phénomènes ou des comportements ainsi qu'à comprendre comment ils peuvent être influencés, voire contrôlés. Dans le domaine de la psychologie, les théories décrivent l'ensemble des manières de penser, de sentir et d'agir des êtres humains. Elles représentent les piliers fondamentaux de différentes techniques, interventions, programmes ou thérapies influant sur les conduites psychiques et comportementales des individus.

La psychologie se définit comme une discipline scientifique. Toutefois, il existe une psychologie « de tous les jours » : dès l'enfance, nous développons des théories empiriques, grâce auxquelles nous tentons de comprendre notre environnement physique ou social et d'agir sur lui. L'objectif de ce mémoire est précisément de se dégager de cette « psychologie du quotidien », de se positionner de manière distancée, objective par rapport au phénomène de la motivation. C'est pourquoi le premier chapitre abordera la motivation d'un point de vue théorique.

L'étymologie du terme « motivation » vient du latin *movere* qui signifie se déplacer, se mettre en mouvement agir. Une personne ne ressentant aucune impulsion ou inspiration pour agir est ainsi caractérisée comme non motivée, tandis que celle stimulée ou activée vers un but est considérée comme motivée. Pourquoi un individu, enfant ou adulte, choisit-il de renoncer à la facilité d'un comportement pour en adopter un autre plus ardu ? Pourquoi préférer poursuivre et reproduire une action plutôt que de l'abandonner ?

Examinons trois définitions de la motivation, afin de mieux cerner ce concept :

1. Nous commencerons par définir le terme « motiver » que propose le dictionnaire de la langue pédagogique (Foulquié P., 1991, p. 325) :

Motiver :

A. justifier par des motifs ou des raisons. Motiver une punition, une mauvaise note. Absence motivée (= justifiée par une raison valable).

B. Acception nouvelle : provoquer.

L'animal motivé est sensibilisé à certains stimuli spécifiques que ses explorations ont précisément pour but de découvrir. (Thines G., 1996, p. 298)

L'influence des motivations sur les performances intellectuelles a été amplement démontrée. Ainsi des sujets motivés vis-à-vis de l'avancement professionnel améliorent leurs performances d'une épreuve psychométrique à l'autre, tandis que des sujets non motivés (de même âge et de même statut que les premiers) font preuve de lassitude. (A. Léon, in Bull. de la Psychol, 1968-1969, p. 1050)

La définition (A) ne correspond pas au sujet qui nous intéresse, puisque motiver y est compris dans le sens justificatif. La définition (B) exprime l'idée que la motivation nous sensibilise de manière spécifique à certains aspects du contexte de vie, qu'elle nous pousse à la découverte, à l'exploration, tout en favorisant ainsi les performances intellectuelles.

2. Pantanella (1992, p.10) propose la définition suivante :

« La motivation est une énergie qui nous fait courir. »

La motivation s'exprime donc sous la forme d'une énergie, moteur de toute action chez l'être humain. Elle amène l'individu à se mobiliser pour atteindre un but.

3. Houssaye (1993, p. 223) vient compléter les définitions précédentes :

« La motivation est habituellement définie comme l'action des forces, conscientes et inconscientes, qui déterminent le comportement. »

La notion de conscience et d'inconscience y est abordée. En effet, la motivation ne dépend pas uniquement de sa propre volonté : d'autres facteurs entrent en jeu et échappent au contrôle conscient de l'individu. C'est d'ailleurs ce qui rend son étude et sa compréhension complexe.

Retenons de ces trois définitions les éléments suivants : la motivation représente un système de forces conscientes et inconscientes qui détermine le comportement des êtres humains, les pousse à explorer, à agir sur leur environnement, favorise leur curiosité et fournit l'énergie pour dépasser la difficulté de l'effort physique et mental.

Les questions centrales de la psychologie de la motivation se retrouvent formulées ainsi :

- a) Pourquoi un but est-il sélectionné plutôt qu'un autre ?
- b) Quels sont les mécanismes et processus qui expliquent la sélection d'un but, ainsi que l'intensité et la persévérance d'une activité orientée vers ce but ?

3.2. Les différentes théories de la motivation

Au cours de l'histoire de la psychologie, des théories de la motivation ont été proposées pour répondre aux questions énoncées ci-dessus et expliquer le phénomène de la motivation humaine. Elles reflètent différents courants de la psychologie.

Dans ce chapitre, cinq courants seront brièvement abordés ainsi que les théories de la motivation qui y sont liées :

- béhaviorisme,
- humanisme,
- psychologie cognitive,
- sentiment d'efficacité personnelle,
- pédagogique.

La motivation dans l'approche béhavioriste

Dans cette approche, les notions de récompense (ou attrait) et de punition (ou sanction) y sont centrales et expliquent le comportement humain. Le béhaviorisme ne prend pas en compte les caractéristiques individuelles internes ; la motivation résulte donc de facteurs externes (récompenses ou punitions) qui la renforcent. (Skinner, 1979, p.159)

Récompenses et attrait (renforçateurs positifs)

Un comportement est renforcé (c'est à dire qu'il a tendance à apparaître plus souvent) s'il est suivi d'une récompense qui consiste à accorder à l'individu un avantage ou une gratification d'ordre matériel ou moral.

Sanctions et punitions (renforçateurs négatifs)

Un comportement qui est suivi d'une punition va être évité et aura tendance à disparaître. On dit alors que ce comportement a été renforcé négativement.

L'être humain adopte un comportement qui lui permet de sauvegarder une situation satisfaisante et d'éviter un déplaisir.

Les types de renforçateurs :

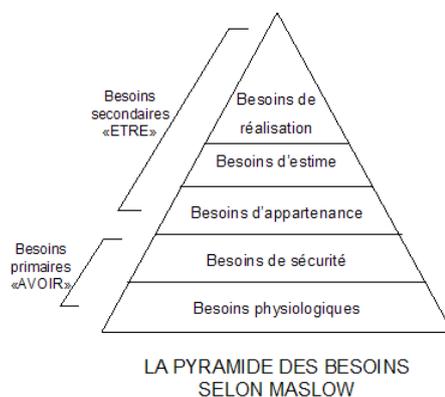
- renforçateurs tangibles (les friandises, l'argent, les jouets, les cadeaux, ...),
- renforçateurs sociaux ou affectifs (compliments, écoute attentive, sourires, ...),
- activités renforçantes ou privilèges (jouer, lire, chanter, travailler à l'ordinateur, ...),
- renforcements naturels (renforcements que le milieu offre naturellement au sujet, sans intervention extérieure, récompense dans l'acte).

Le succès est un puissant renforçateur. La valorisation du travail accompli et les encouragements sont des stratégies très efficaces pour susciter la motivation.

La motivation dans l'approche humaniste

Dans l'approche humaniste, la motivation de tout individu serait suscitée par la volonté de satisfaire des besoins fondamentaux ; c'est ce qui le pousse à l'action. (Maslow, 1943). Selon Maslow, les besoins fondamentaux de l'être humain sont organisés hiérarchiquement : besoins primaires et besoins secondaires.

La satisfaction de ces besoins s'effectue selon un ordre de priorité croissante et selon le principe d'émergence. Les besoins physiologiques (logement, alimentation, hygiène etc.) sont primordiaux, suivis par le besoin de sécurité. Viennent ensuite la recherche de la plénitude sentimentale, de l'appartenance à un groupe, la vie familiale. Puis, l'individu recherchera l'estime de soi au travers du regard des autres et, finalement, il cherchera à se réaliser lui-même. La pyramide de Maslow démontre cette hiérarchie des besoins et le lien existant entre la motivation à assouvir un type de besoin tant que celui-ci n'est pas satisfait.



Selon Rogers (1902-1987), l'enseignant joue un rôle fondamental dans le développement de la motivation de ses élèves. Cette approche centrée sur la personne réclame à l'enseignant de démontrer les qualités relationnelles suivantes :

1. La congruence : la relation authentique où l'enseignant s'autorise à être lui-même pour éviter tout langage paradoxal.
2. L'acceptation, la considération positive inconditionnelle : attitude non-directive permettant d'approcher l'élève comme une personne unique et indépendante, d'accepter sans jugement qu'il soit ce qu'il est, ici et maintenant.
3. L'empathie : capacité visant la compréhension des états émotionnels de l'autre sans pratiquer de jugement moral.

Les attitudes mettent en exergue le cadre de référence de l'élève et les différents besoins qui s'y rattachent. La motivation émergerait du besoin de l'élève de se sentir libre, respecté, accepté, compris. Libéré de ce besoin fondamental, l'élève apprendrait plus aisément.

La motivation dans la psychologie cognitive

Dans cette approche, la motivation est considérée comme le fruit d'une élaboration cognitive du sujet. Ainsi, dans le contexte scolaire, les attentes et les conceptions de l'élève sont déterminantes pour sa motivation (Tardif, 1992, chap. II) :

1. La conception de l'élève des buts poursuivis par l'école ou par l'enseignant.
2. La conception de l'élève de ce qu'est l'intelligence.
3. La perception de la valeur de la tâche à effectuer.
4. La perception des exigences de la tâche.
5. La perception de la contrôlabilité de la tâche.

Tous ces facteurs vont déterminer le niveau de motivation et d'engagement de l'élève.

D'un point de vue cognitif, la mémoire a également son importance sur la motivation (Fenouillet, 1998). Il existe pour cela plusieurs types de mémoires sur lesquelles la motivation peut ou non influencer :

- Mémoire sensorielle (inconsciente et automatique) : nous ne pouvons pas interagir sur la motivation de cette mémoire car les processus agissent sans que l'individu en ait conscience.
- Mémoire de travail dite à court terme (limitée en taille) dans laquelle deux facteurs sont présents : l'attention et la répétition qui augmentent la persistance de certaines informations.
- Mémoire sémantique, graphique et lexicale dite à long terme (organisation des éléments) qui dépend du niveau d'organisation des connaissances.

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Le père fondateur de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) se nomme Albert Bandura. Selon ce psychologue canadien, l'être humain est proactif, c'est à dire qu'il agit de manière anticipée et volontaire dans le temps et l'espace pour atteindre un objectif fixé. S'il n'est pas convaincu d'obtenir les résultats qu'il souhaite, le sujet aura peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés. (Collectif, 2004, p.175)

La construction du SEP se base sur 4 sources :

1. Les expériences actives de maîtrise : rapport avec toutes les performances antérieures, autant les réussites que les échecs.
2. Les expériences vicariantes : il s'agit d'un modelage, d'une comparaison sociale. On observe les succès et les désillusions d'autrui.
3. La persuasion verbale : un individu sera plus sensible aux encouragements ou feed-back de personnes signifiantes comme ses parents, ses pairs ou ses formateurs (professeurs, entraîneurs, etc.)
4. L'état psychologique et émotionnel : en évaluant ses capacités, une personne se base sur les informations transmises par son état physiologique et émotionnel. Par exemple, l'excitation ou le défi auront un effet positif sur le SEP.

Selon que les niveaux de SEP ainsi que les attentes de résultat soient élevées ou faibles, Bandura décrit des configurations différentes :

SEP élevé	Attentes de résultat élevées	Favorise les aspirations, l'engagement productif dans des activités et un sentiment de réussite personnelle.
	Attentes de résultat faibles	Revendications, reproches, militantisme ou changement de milieu.
SEP faible	Attentes de résultat élevées	Auto-dévalorisation, découragement.
	Attentes de résultat faibles	Résignation, apathie.

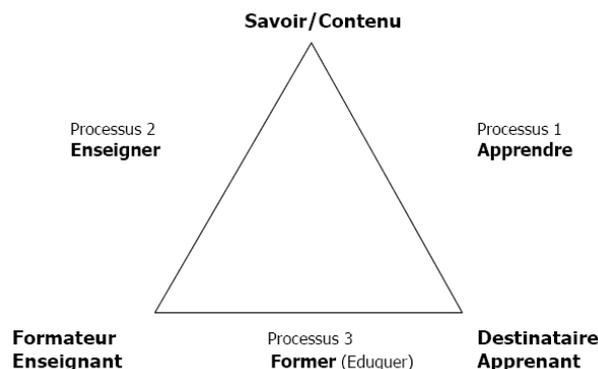
1. Tableau explicatif de la SEP.

Bandura précise néanmoins que « les processus d'auto-efficacité varient en fonction de l'univers mental et que celui-ci dépend des dispositions et de l'expérience du sujet mais aussi du milieu social et culturel d'appartenance » (Collectif, 2004).

La motivation par la pédagogie

Jean Houssaye (1993, p. 40) utilise le triangle pédagogique pour expliquer le fonctionnement de la motivation. « Toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles (savoir-professeur-élèves), mais, fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes ; on peut ainsi dégager trois types de professeurs en fonction de trois processus. » :

- Apprenant – Savoir (Processus 1 : Apprendre)
Le fonctionnement cognitif de l'élève n'est pas un fait mais un dynamisme. Celui-ci est dirigé vers l'autodéveloppement de la personne qui poursuit ses propres buts et plans en cherchant à progresser. C'est pourquoi les activités d'apprentissage et l'environnement doivent avoir une signification pour l'élève. La nouveauté, par exemple, est un bon vecteur de motivation.
- Professeur – Savoir (Processus 2 : Enseigner)
L'enseignant doit provoquer une adhésion à la transmission du savoir. Par la persuasion, le maître va chercher à renforcer positivement ou négativement de tels comportements en intervenant sur l'environnement immédiat de la classe. Pour cela, l'enseignant dispose de certains moyens pour renforcer les comportements : les sanctions (récompenses, punitions), l'émulation (les efforts pour égaler ou surpasser les autres) et l'attrait (la forme des contenus et des connaissances) pour rendre l'apprentissage efficace.
- Enseignant – Elève (Processus 3 : Former)
Dans ce rapport professeur – élève, le motivation s'appelle l'implication qui dépend de trois sentiments : le sentiment d'être concerné, le sentiment de vivre son autonomie et le sentiment de sécurité. Pour qu'il y ait un apprentissage significatif, il faut que toute la personne s'engage. L'action du professeur va ainsi être en fonction de sa capacité à reconnaître, tenir compte et s'appuyer sur les besoins fondamentaux des élèves.



3.3. La théorie de l'auto-détermination (SDT)

Nous avons évoqué dans le chapitre précédent quelques courants de la psychologie, ainsi que les théories motivationnelles qui leur sont associées. Le présent chapitre présente plus en détail la théorie de l'auto-détermination (*self determination theory* = SDT) de Deci et Ryan (1985 ; 2002).

Dans la théorie de l'auto-détermination (SDT; Deci et Ryan, 1985), Deci et Ryan distinguent deux grands types de motivation :

- la motivation intrinsèque : action conduite par une envie, un besoin, un intérêt personnel,
- la motivation extrinsèque : action conduite pour une raison extérieure à soi-même, pour obtenir une récompense, pour éviter une punition ou pour faire plaisir à quelqu'un.

Les notions de motivation intrinsèque et extrinsèque ne sont pas novatrices. Ce qui est nouveau, c'est la manière de les comprendre et de les interpréter. Dans la littérature psychologique, la motivation extrinsèque est décrite comme une forme de motivation de moindre valeur (même si elle peut être puissante), par opposition à la motivation intrinsèque qui serait plus durable et qui apporterait de meilleurs résultats (deCharms, 1968). La théorie de l'auto-détermination rompt donc avec cette vision classique et renonce à la dichotomie :

motivation intrinsèque = bonne motivation motivation extrinsèque = mauvaise motivation

En effet, la théorie de l'auto-détermination propose une subdivision plus fine de la motivation extrinsèque. Différents types de motivation extrinsèque y sont décrites, allant de celle qui se résume au système « carotte-bâton » à celle liée à l'acceptation et l'intériorisation de règles, de normes et de valeurs.

La distinction entre ces différents types de motivation extrinsèque est particulièrement intéressante dans le domaine de l'éducation. En effet, les enseignants ne peuvent pas toujours compter sur des élèves motivés intrinsèquement. Concevoir que certains types de motivation extrinsèque ont toute leur valeur facilite grandement le travail pédagogique.

La motivation intrinsèque

La motivation intrinsèque signifie que l'on pratique une activité pour le plaisir ou la satisfaction qu'on en retire, sans attendre de récompense, ni chercher à éviter un sentiment de culpabilité ou une punition. Dans les études expérimentales sur le comportement animal, White (1959) a découvert que nombre d'organismes s'engagent dans des comportements exploratoires et de curiosité même en l'absence d'un renforcement extérieur ou d'une récompense. Ces comportements spontanés apparaissent non pas pour des raisons instrumentales, mais plutôt parce que l'activité elle-même procure une sensation de plaisir et de satisfaction.

Dès la naissance, l'être humain est une créature active et curieuse ; il ressent le besoin d'apprendre et d'explorer – même en l'absence de sources de motivation externes. Le fait de rechercher la nouveauté, pour l'assimiler activement et l'appliquer avec créativité est une des caractéristiques essentielles de la nature humaine.

Cette caractéristique représente une influence notoire sur la performance, la persévérance et le bien-être subjectif, durant toute la vie (Ryan et LaGuardia, sous presse). Certaines personnes développent une très forte motivation intrinsèque, d'autres peu. On peut considérer le degré de la motivation intrinsèque comme une caractéristique stable de la personnalité de chacun.

Mais, le degré de motivation intrinsèque dépend également de la relation spécifique existant entre l'individu et une activité. Chacun se motive intrinsèquement pour certaines activités et peu pour l'ensemble des autres. Il y a donc un lien spécifique entre un individu et quelques activités. Certains auteurs expliquent ce lien par le fait qu'une tâche est ressentie comme étant intéressante, tandis que d'autres parlent plutôt de la satisfaction qu'une personne en retire. Selon Deci et Ryan, l'explication est à chercher dans les besoins psychologiques innés **de compétence, d'appartenance et d'autonomie** que certaines tâches permettent de combler.

Notons que l'utilisation de récompenses peut saper la motivation intrinsèque (Deci, 1971; Lepper, Greene et Nisbett, 1973). Deci et Ryan invoquent que le fait de recevoir une récompense change la perception. Celui qui se la voit attribuer réinterprète son propre comportement. Au lieu de continuer à ressentir une motivation intrinsèque, il construit la croyance d'avoir besoin de cette récompense, pour se sentir motivé. Cette question a été largement débattue dans la littérature psychologique. Une récente étude (Deci, Koestner et Ryan, dans la presse) semble confirmer que pratiquement chaque type de récompense tangible ruine la motivation.

Il en va de même pour les menaces (Deci et Cascio, 1972), les délais (Amabile, DeJong et Lepper, 1976), les directives (Koestner, Ryan, Bernieri et Holt, 1984) et la pression de compétition (Reeve et Deci, 1996) qui diminuent la motivation intrinsèque, car ils sont interprétés comme des contrôleurs du comportement. Par opposition à cela, le fait de pouvoir choisir, de se sentir autonome et auto-déterminé (Zuckerman, Porac, Lathin, le Forgeron et Deci, 1978) semble augmenter la motivation.

L'importance du sentiment d'autonomie pour le maintien de la motivation intrinsèque a été clairement observée dans des études menées dans des salles de classe. Ces études ont montré qu'en encourageant l'autonomie, les professeurs suscitent chez leurs étudiants une plus grande motivation intrinsèque, plus de curiosité et un désir de relever les défis (Deci, Nezlek et Sheinman, 1981; Ryan et Grolnick, 1986). Les étudiants excessivement contrôlés perdent non seulement l'initiative, mais apprennent plus difficilement, particulièrement quand le travail demandé s'avère complexe ou exige un traitement conceptuel ou créatif (Benware et Deci, 1984; Grolnick et Ryan, 1987).

Pour récapituler, il est important dans l'enseignement, de favoriser la motivation intrinsèque en acceptant les besoins d'autonomie et de compétence des élèves. En même temps, il s'agit de se souvenir que la motivation intrinsèque ne se développe que pour des activités représentant une valeur réelle, une esthétique pour l'individu, un intérêt, un défi lié à la nouveauté.

A ce stade de la réflexion, pour comprendre pourquoi des individus s'engagent dans des activités sans intérêt intrinsèque, nous devons regarder plus profondément dans la nature et la dynamique de la motivation extrinsèque.

La motivation extrinsèque

Bien que la motivation intrinsèque soit clairement un type important de motivation, personne ne peut être seulement motivé intrinsèquement. Passé la petite enfance, la possibilité de ne faire que ce pour quoi on est motivé intrinsèquement est progressivement réduite : règles, normes sociales, rôles exigent des individus qu'ils s'engagent dans des tâches non-intrinsèquement satisfaisantes.

Ainsi, dans les écoles, la motivation intrinsèque, forte chez les tout petits, s'affaiblit au fur et à mesure qu'ils grandissent et arrivent dans les classes supérieures. La motivation extrinsèque apparaît chaque fois qu'une activité est entreprise pour atteindre un résultat ou un but externe. On dit alors de cette activité qu'elle a une valeur instrumentale.

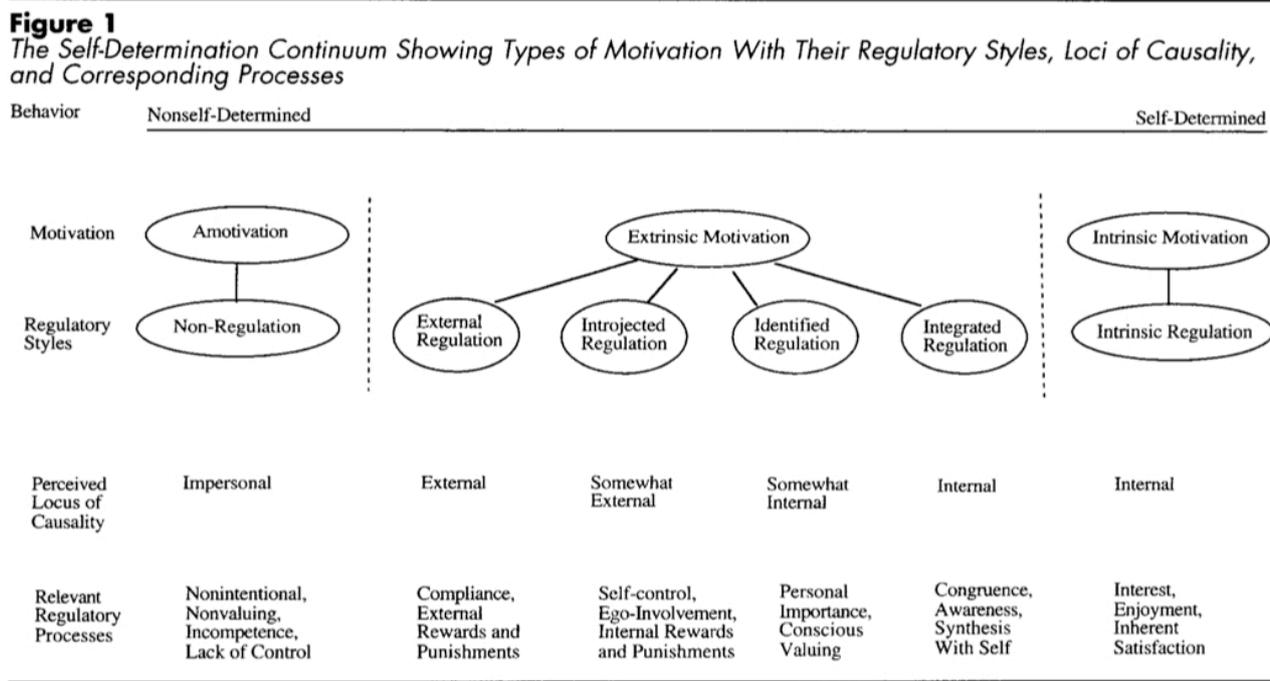
A la différence de théories motivationnelles plus anciennes qui considèrent le comportement extrinsèquement motivé comme invariablement non-autonome, la théorie de l'auto-détermination propose différents types de motivation extrinsèque, correspondant à différents degrés d'autonomie. Prenons l'exemple suivant : un élève qui s'acquitte de ses devoirs uniquement parce qu'il craint des sanctions est extrinsèquement motivé, il effectue le travail afin d'éviter des punitions et non pas par intérêt réel. Un étudiant travaille parce qu'il est persuadé que c'est crucial pour sa carrière.

Lui aussi est extrinsèquement motivé : le travail a une valeur instrumentale et non un intérêt intrinsèque. Dans les deux cas, il s'agit donc de motivation extrinsèque. Pourtant, les deux cas sont fondamentalement différents. L'élève se conforme à un contrôle externe, tandis que, l'étudiant a intériorisé des valeurs, des normes et a l'impression d'avoir choisi d'effectuer son travail. Ainsi, même si l'étudiant n'est pas persuadé de l'intérêt du travail exigé, il est convaincu de son importance. Les deux cas se différencient donc par leur degré d'autonomie relative.

Étant donné que nombre d'activités éducatives ne sont pas intrinsèquement intéressantes, les questions suivantes se posent : comment motiver des étudiants ? Comment les amener à effectuer ces activités sans pression externe, de manière autonome ? La théorie de l'auto-détermination apporte une réponse à ces questions : en favorisant l'internalisation et l'intégration des valeurs et des normes que transmet l'école (Deci et Ryan, 1985).

L'intériorisation progressive de valeurs ou de normes sociales est un processus appelé internalisation. Un individu, qui accepte puis internalise des valeurs ou des normes, montre plus d'engagement personnel et plus d'endurance pour les tâches qu'on exige de lui, se sent plus motivé et développe une perception plus positive de soi.

La théorie de l'auto-détermination détaille différentes formes de motivation extrinsèque qui dépendent du degré d'internalisation d'une tâche (Figure 1) (Deci et Ryan, 1985).



2. Tableau explicatif des degrés de l'auto-détermination.

À l'extrême gauche se trouve **l'amotivation**, c'est-à-dire l'absence totale de motivation. L'amotivation survient lorsqu'une activité ne représente pas de valeur pour la personne qui doit l'exécuter (Ryan, 1995), lorsque cette personne ne se sent pas compétente (Deci, 1975) ou encore lorsque cette activité n'apporte pas le résultat désiré (Seligman, 1975).

A droite de l'amotivation se trouve **la régulation externe**. De tels comportements sont exécutés pour satisfaire une demande externe, obtenir une récompense ou éviter une punition.

Le deuxième type de motivation extrinsèque se nomme **la régulation introjectée**. La motivation extrinsèque introjectée signifie qu'une tâche est exécutée pour éviter un sentiment de culpabilité ou d'anxiété, ou pour faire plaisir à quelqu'un ou encore pour se sentir fier.

Une forme plus autonome, ou déterminée par soi-même, s'avère être la motivation extrinsèque **identifiée**. Dans ce cas, la personne s'identifie avec une tâche, un comportement ou avec une norme. Elle est persuadée de la valeur de cette tâche, de ce comportement ou de cette norme et fait donc librement le choix de s'y conformer.

Finalement, la forme la plus autonome de motivation extrinsèque est **la régulation intégrée**. L'intégration arrive quand les normes et valeurs ont été entièrement assimilées au moi et qu'elles font désormais partie de l'identité personnelle. Plus on intériorise les raisons d'une action, plus on ressent l'impression d'agir de manière autodéterminée.

Les formes intégrées de motivation partagent nombre de qualités avec la motivation intrinsèque. Cependant, elles restent extrinsèques parce que le comportement est motivé par la valeur instrumentale présumée de l'activité et non pas par le plaisir lié à l'activité elle-même.

Pour terminer, à l'extrême-droite du schéma, se situe **la motivation intrinsèque**. Sa position souligne qu'elle est un prototype d'activité autodéterminée.

Il est important de signaler que le type de motivation qui est ressenti pour une activité peut évoluer. Prenons un premier exemple : une personne pourrait effectuer une activité en étant motivée de manière extrinsèque externe (récompense). Si la récompense n'est pas perçue comme contrôlant externe empêchant toute sensation d'auto-détermination, il est possible que la personne découvre les propriétés intrinsèquement intéressantes de l'activité, ce qui aboutirait à un changement d'orientation. Prenons un deuxième exemple, qui va dans le sens inverse : une autre personne qui a identifié la valeur intrinsèque d'une activité, pourrait perdre ce sentiment de valeur si elle est placée sous le contrôle d'un mentor. Elle se déplacerait alors "vers l'arrière" et reviendrait dans un mode de régulation externe.

Ainsi, tandis qu'il y a des raisons prévisibles de mouvement entre des orientations, il n'y a pas nécessairement d'ordre lié au développement de l'individu, on peut percevoir une progression telle que :

1. Les types de comportements et les valeurs, qui peuvent être assimilées au moi, augmentent avec la croissance de cognitifs et des capacités d'ego.
2. En moyenne, le style général de régulation des gens a tendance à devenir plus "interne" avec le temps (Chandler et Connell, 1987).

Les différents types de motivation extrinsèque sont associés à certains comportements spécifiques. Par exemple :

- Plus les étudiants sont motivés de manière extrinsèque externe, moins ils ressentent d'intérêt ou de valeur pour une tâche, moins ils fournissent d'efforts, plus ils ont tendance à blâmer l'autre (par exemple le professeur) lors de résultats négatifs.

- La régulation introjectée correspond à une grande volonté de fournir un effort, elle est également associée à plus d'anxiété et à une non-acceptation de l'échec.
- La régulation identifiée a été associée à un plaisir plus grand d'aller à l'école et une façon plus positive de s'adapter.
- La motivation intrinsèque a été corrélée avec l'intérêt, le plaisir, le ressenti positif, le sentiment de compétence et le succès.

Des études ultérieures ont prolongé ces découvertes concernant les types de motivation extrinsèque. Elles montrent que la motivation extrinsèque plus autonome est associée à un engagement plus grand (Connell et Wellborn, 1990), une meilleure performance (Miserandino, 1996), moins d'abandon (Vallerand et Bissonnette, 1992), une qualité plus élevée d'apprentissage (Grolnick et Ryan, 1987) et un bien-être psychologique plus significatif (Sheldon et Kasser, 1995).

3.4. Synthèse

Dans cette synthèse, vous avez un aperçu des différentes théories développées précédemment selon leurs caractéristiques et leurs dimensions.

Type de motivation	Caractéristiques	Dimensions
Béavioriste	Seul les facteurs externes renforcent ce type de motivation.	Récompenses – attrait = positif. Sanctions – punition = négatif.
Humaniste	Satisfaire ses besoins fondamentaux en premier pour ensuite combler les besoins secondaires.	1) Besoins physiologiques. 2) Besoins de sécurité. 3) Besoins d'appartenance. 4) Besoins d'estime de soi. 5) Besoins de réalisation.
Psychologie cognitive	Elaboration cognitive du sujet. Les attentes et conceptions sont déterminantes pour sa motivation.	Conception de l'élève des buts ou de l'intelligence. Perception de la valeur, de ses exigences ainsi que de la contrôlabilité d'une tâche.
Sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	L'être humain agit selon ses convictions et pour atteindre un objectif.	Selon ses attentes (élevées ou faibles) ainsi que le SEP élevé ou faible, la motivation aura un impact différent sur l'être humain.
Pédagogique	La motivation est liée à l'interaction des trois axes du triangle pédagogique : savoir – professeur – élève.	Apprenant – savoir : apprendre. Professeur – savoir : enseigner. Enseignant – élève : former.
L'auto-détermination (SDT)	On distingue trois types de motivation : intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation. La motivation extrinsèque possède plusieurs degrés de régulation qui va de l'externe à l'interne.	L'amotivation. Régulation externe : extrinsèque. Régulation introjectée : extrinsèque. Régulation identifiée : extrinsèque. Régulation intégrée : extrinsèque. Régulation intrinsèque.

3. Synthèse des différentes théories de la motivation.

Pour la suite de ce travail, nous allons essentiellement utiliser la théorie de l'auto-détermination pour développer notre questionnaire et tenter de répondre à notre question de recherche.

4. CADRE CONCEPTUEL : L'ADOLESCENT, UNE PSYCHOLOGIE SPECIFIQUE

Pour affiner la compréhension de la problématique, il s'agit d'intégrer le fait que notre étude va porter sur des élèves du cycle III, des adolescents, il est essentiel d'aborder la psychologie de l'adolescent.

Psychologie de l'adolescent

L'adolescence est l'étape de transition entre l'enfance et l'adulte. Elle se situe, généralement, entre la 12^{ème} et la 18^{ème} année. C'est pourquoi, en tant qu'enseignant dans le 3^{ème} cycle (9^{ème} à 11^{ème} HarmoS), nous sommes directement confrontés à cette phase du développement humain par nos élèves.

Durant 3 années, leurs pensées, leurs idées, les relations avec leur famille ou avec leurs amis évoluent. Leur changement de statut, au sein de l'établissement, les propulsent de « petit » élève de 9H au « caïd » de 11H.

Certains changements sont définitifs (comme leur voix ou encore l'évolution de leur corps) tandis que d'autres provisoires (les modifications d'humeurs, le sommeil, l'appétit, etc.)

L'enfant construit son identité au travers de 5 aspects du développement de l'adolescent (Lehalle, H. & Mellier, D., p. 37) :

- Physique : renvoie à la maturation physique. C'est la poussée de la croissance qui mène à la puberté. Le corps subit des changements autant visibles (traits du visage, silhouette corporelle, etc.) que non visibles (modifications hormonales, etc.). Durant cette période, les jeunes se trouvent des défauts et sont, par conséquent, anxieux et susceptibles.
- Cognitif : se manifeste dans l'apprentissage et la construction des connaissances. L'adolescent entre dans le stade des opérations formelles (réflexions mentales qui portent sur des hypothèses ou des propositions) ainsi que la logique déductive (si... alors).
- Affectif : porte sur le rôle et l'évolution des affects (plaisir, colère, peur, etc.). La maturation sexuelle est le dernier stade du développement affectif de l'adolescent. Son humeur est sujette à de grandes variations (joyeux puis en colère). Ainsi par rapport à la motivation, l'adolescent cherchera prioritairement à satisfaire ses besoins.
- Social : renvoie aux phénomènes liés aux relations entre les individus (capacité de tolérance et de compréhension des autres). Le lien entre les parents et l'adolescent évolue. En effet, celui-ci prend de la distance vis-à-vis de sa famille et sa position au sein de celle-ci change ce qui risque de provoquer des conflits. Au niveau de son réseau social, le jeune adulte passe plus de temps avec des gens de son âge que des adultes. Son réseau d'amitiés se modifie et se diversifie rapidement.
- Identité : renvoie à l'ensemble des croyances, des sentiments et projets rapportés à soi. C'est une tâche en constante fluctuation selon les événements de la vie (deuil, rupture, rencontre, etc.) ainsi que des relations que nous entretenons avec les autres.

Tous ces aspects sont en interaction constante mais chaque enfant aborde l'adolescence de manière personnelle liée au sexe, aux classes sociales, au contexte particulier, aux expériences propres à chacun.

Deux facteurs importants dans la vie de l'être humain :

1. Aspect biologique (hérédité).
2. L'environnement (milieu familial, scolaire, circonstances de vie).

Aspect du développement	Caractéristiques	Indicateurs
Physique	Maturation physique.	Changements visibles (traits du visage, silhouette, mue, etc.). Changements non-visibles (modifications hormonales, etc.).
Cognitif	Apprentissage des connaissances.	L'adolescent pose des hypothèses ou des propositions.
Affectif	Evolution des affects.	Variations d'humeur rapide.
Social	Relations entre les individus.	Evolution des liens avec les parents. L'adolescent passe plus de temps avec des jeunes de son âge.
Identité	Croyances, sentiments et projets rapportés à soi.	Construction de son identité selon les événements de la vie mais aussi des autres aspects du développement (physique, cognitif, affectif, social).

4. Synthèse des aspects de développement de l'adolescent.

5. METHODOLOGIE

5.1. La méthode de recherche : le questionnaire

La méthode de recherche a été effectuée sous forme d'un questionnaire rempli par toutes les classes d'un même CO. Le questionnaire est séparé en deux parties.

1. La première nous donne des informations sur le genre, l'année scolaire, leur pratique ou non d'un instrument ainsi que leur activité liée à la musique.
2. Dans la seconde partie, nous nous sommes inspirés de l'échelle mesurant la motivation intrinsèque et extrinsèque développée par Brière, Vallerand, Blais et Pelletier. Cette échelle mesure les 6 construits suivants : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque intégrée, identifiée, introjectée et externe et enfin, l'amotivation. On y retrouve 18 énoncés, soit 3 énoncés pour chacune des 6 sous-échelles et mesurés sur une échelle de 1 à 5.

Comme tous processus d'observation, ce procédé implique des avantages et des inconvénients (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.172).

Les avantages :

- Le questionnaire offre la possibilité de quantifier de multiples données et de procéder dès lors à de nombreuses analyses de corrélation.
- L'exigence parfois essentielle de représentativité de l'ensemble des répondants peut être rencontrée. Cette représentativité n'est jamais absolue, elle est toujours limitée par une marge d'erreur et elle n'a de sens que par rapport à un certain type de questions.

Les limites :

- Les résultats se présentent souvent comme de simples descriptions, dépourvues d'éléments de compréhension pénétrants.
- L'individualisation des répondants qui sont considérés indépendamment de leurs réseaux de relations sociales.
- La fiabilité du dispositif. Pour que la méthode soit fiable, plusieurs conditions doivent être remplies : rigueur dans le choix de l'échantillon, formulation claire et univoque des questions, correspondance entre le monde de référence des questions et le monde de référence du répondant, atmosphère de confiance au moment de l'administration du questionnaire, honnêteté et conscience professionnelle des enquêteurs. Si l'une de ces conditions n'est pas correctement remplie, la fiabilité de l'ensemble du travail s'en ressent. Dans la pratique, les principales difficultés proviennent généralement du côté des enquêteurs qui ne sont pas toujours suffisamment formés et motivés pour effectuer ce travail exigeant et souvent décourageant.

Concernant le contexte dans lequel a été rempli le questionnaire, le Cycle d'Orientation se trouve dans le Valais romand. L'école est composée d'élèves issus de plusieurs villages avoisinants, dans lesquels la musique est bien présente (fanfare, chorales, etc.). La musique fait partie intégrante de la vie sociale villageoise.

Avant de transmettre notre questionnaire au étudiant du CO, nous avons testé l'instrument d'observation auprès de deux adolescents issus d'un autre Cycle d'Orientation. Avec leur aide, nous avons clarifié ou reformulé certaines questions notamment pour la compréhension des questions mais aussi de certains termes. Par la suite, nous avons transmis notre questionnaire ainsi que nos hypothèses à M. Paul Ruppen, statisticien à la HEPVS, qui a réalisé une version informatique de l'enquête. Nous avons ainsi pu faire remplir le questionnaire le 13 et 14 janvier 2015.

5.2. La question de recherche

Cette recherche a pour objectif d'analyser le lien des différents types de motivation avec la psychologie de l'adolescent. Au niveau de la motivation, nous nous sommes basés essentiellement sur la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan. Concernant la psychologie de l'adolescent, les aspects physiques, cognitifs, affectifs, sociaux et identitaires seront des composants susceptibles de modifier l'axe motivation durant le cycle III. Est-ce que le degré de la motivation change entre les élèves de 10H, qui coïncide avec le départ au collège, et les 11H ?

La question de recherche est la suivante :

Les adolescents du cycle III ont-ils, durant le cours de musique, une différence de motivation à chanter selon qu'ils se trouvent en 9H ou 11H ?

5.3. Les hypothèses

L'objectif poursuivi par cette recherche est de tenter de prouver le changement de motivation qui existe entre des élèves de 9^{ème} et 11^{ème} HarmoS. A notre avis, cette évolution s'opère par un changement de statut dans l'école ainsi que dans leur évolution physique.

Si à l'adolescence, on subit des changements physiques, notamment au niveau de sa voix, que nos relations avec les autres évoluent et que durant cette période on forge notre identité, que notre développement personnel évolue de manière différente liée aux sexes, aux classes sociales, au contexte particulier, aux expériences propres à chacun, et si la motivation repose sur les différents degrés de régulations (intrinsèque, extrinsèque ou amotivation)

alors, on peut s'attendre qu'au Cycle III, les élèves adolescents voient leur motivation à chanter baisser entre la 9^{ème} et la 11^{ème} HarmoS.

6. L'ANALYSE DES INFORMATIONS

Le questionnaire a été rempli par un total de 192 élèves. Dans les tableaux suivants, vous pouvez observer la répartition des élèves qui ont été interrogés selon leur genre, l'année scolaire et leur pratique ou non de la musique.

Genre

	Effectifs	Pourcentage
F	91	47.4
M	93	48.4
Manquante	8	4.2
Total	192	100.0

5. Genre.

Année scolaire

	Effectifs	Pourcentage
9H	62	32.3
10H	72	37.5
11H	58	30.2
Total	192	100.0

6. Année scolaire.

Pratique de la musique

	Effectifs	Pourcentage
Je pratique de la musique.	54	28.1
J'ai déjà pratiqué de la musique.	53	27.6
Je n'ai jamais pratiqué de la musique, mais je serai intéressé(e) à en pratiquer.	22	11.5
Je n'ai jamais pratiqué de la musique et cela ne m'intéresse pas.	63	32.8
Total	192	100.0

7. Pratique ou non de la musique.

Dans le cas où ils pratiqueraient / ont déjà pratiqué de la musique :

- 21 chantent ou ont chanté dans un chœur.
- 46 font ou ont fait partie d'une fanfare, brass band ou harmonie.
- 6 font ou ont fait de la musique avec des amis.
- 14 prennent ou ont pris des cours au conservatoire.
- 49 prennent ou ont pris des cours dans une école de musique.
- 9 sont autodidactes.
- 15 pratiquent de la musique en famille.
- 10 pratiquent ou ont pratiqué de la musique d'une autre manière.

Ces premières données nous montrent que l'échantillon des répondants est équilibré. Il y a 1% qui sépare les filles et les garçons, un léger déséquilibre entre les 1CO/3CO et les 2CO et un peu plus de la moitié des élèves (55.7%) pratiquent ou ont pratiqué de la musique.

6.1. La description des résultats

Les résultats suivants comparent la différence de motivation à chanter selon deux critères :

- 1) le degré scolaire (1CO/9H, 2CO/10H, 3CO/11H),
- 2) les degrés de l'auto-détermination (amotivation, motivation extrinsèque, motivation intrinsèque).

Amotivation

Les résultats des questions relatives à l'amotivation nous montrent clairement que sur les 3 postulats, une grande majorité des élèves sont *peu en accord* voir *pas du tout d'accord* avec ce qui a été énoncé. Un faible pourcentage représente les élèves qui ont une absence totale de motivation à chanter. La question 16 montre cependant un écart significatif entre les différents degrés. Cela prouve que le chant ne représente pas de valeur pour les personnes qui doivent l'exécuter, qu'ils ne sentent pas compétents ou que le chant ne leur apporte pas le résultat désiré.

		4. Honnêtement, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à chanter à l'école.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	39	6	6	2	9	62
		Effectif théorique	33.1	9.7	8.4	2.6	8.1	62.0
	2CO	Effectif	37	13	10	3	8	71
		Effectif théorique	37.9	11.2	9.7	3.0	9.3	71.0
	3CO	Effectif	26	11	10	3	8	58
		Effectif théorique	31.0	9.1	7.9	2.4	7.6	58.0
Total	Effectif	102	30	26	8	25	191	
	Effectif théorique	102.0	30.0	26.0	8.0	25.0	191.0	

8. Tableau des résultats relatifs à la question 4 du questionnaire (khi deux .664).

		10. Je ne parviens pas à voir pourquoi nous devons faire du chant à l'école.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	35	8	9	2	7	61
		Effectif théorique	28.1	10.0	9.0	5.5	8.4	61.0
	2CO	Effectif	33	12	9	8	8	70
		Effectif théorique	32.2	11.5	10.4	6.3	9.6	70.0
	3CO	Effectif	19	11	10	7	11	58
		Effectif théorique	26.7	9.5	8.6	5.2	8.0	58.0
Total	Effectif	87	31	28	17	26	189	
	Effectif théorique	87.0	31.0	28.0	17.0	26.0	189.0	

9. Tableau des résultats relatifs à la question 10 du questionnaire (khi deux .269).

		16. Je chante à l'école parce je suis obligé de le faire.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	32	13	7	1	6	59
		Effectif théorique	22.1	12.2	8.7	5.1	10.9	59.0
	2CO	Effectif	23	11	14	9	11	68
		Effectif théorique	25.5	14.0	10.0	5.9	12.6	68.0
	3CO	Effectif	14	14	6	6	17	57
		Effectif théorique	21.4	11.8	8.4	5.0	10.5	57.0
Total	Effectif	69	38	27	16	34	184	
	Effectif théorique	69.0	38.0	27.0	16.0	34.0	184.0	

10. Tableau des résultats relatifs à la question 16 du questionnaire (khi deux .004).

Motivation extrinsèque externe

La motivation extrinsèque externe est démontrée par les résultats ci-dessous. Mise à part la question 2, en lien avec l'importance des notes du deuxième groupe, nous observons très clairement que les élèves ne chantent pas pour des raisons externes (récompense ou éviter une punition) mais proprement pour leur intérêt personnel.

		2. Parce que le chant fait partie des notes du deuxième groupe et que je dois avoir la moyenne pour passer l'année.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	9	14	11	12	15	61
		Effectif théorique	8.3	13.1	13.7	14.4	11.5	61.0
	2CO	Effectif	10	11	17	21	13	72
		Effectif théorique	9.8	15.5	16.2	17.0	13.6	72.0
	3CO	Effectif	7	16	15	12	8	58
		Effectif théorique	7.9	12.5	13.1	13.7	10.9	58.0
Total	Effectif	26	41	43	45	36	191	
	Effectif théorique	26.0	41.0	43.0	45.0	36.0	191.0	

11. Tableau des résultats relatifs à la question 2 du questionnaire (khi deux .555).

		8. Pour pouvoir montrer à mon entourage et mes amis que je peux réussir dans tous les domaines.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	26	9	10	10	7	62
		Effectif théorique	26.1	11.9	10.9	9.2	4.0	62.0
	2CO	Effectif	29	15	15	9	3	71
		Effectif théorique	29.8	13.6	12.5	10.6	4.5	71.0
	3CO	Effectif	24	12	8	9	2	55
		Effectif théorique	23.1	10.5	9.7	8.2	3.5	55.0
Total	Effectif	79	36	33	28	12	188	
	Effectif théorique	79.0	36.0	33.0	28.0	12.0	188.0	

12. Tableau des résultats relatifs à la question 8 du questionnaire (khi deux .663).

		14. Parce que je veux prouver aux autres que je suis capable de chanter.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	26	12	11	2	10	61
		Effectif théorique	26.8	14.1	9.9	4.2	6.1	61.0
	2CO	Effectif	31	20	7	9	5	72
		Effectif théorique	31.7	16.6	11.7	4.9	7.2	72.0
	3CO	Effectif	27	12	13	2	4	58
		Effectif théorique	25.5	13.4	9.4	3.9	5.8	58.0
Total	Effectif	84	44	31	13	19	191	
	Effectif théorique	84.0	44.0	31.0	13.0	19.0	191.0	

13. Tableau des résultats relatifs à la question 14 du questionnaire (khi deux .085).

Motivation extrinsèque introjectée

Pour ce type de motivation, les résultats sont assez équilibrés. Nous observons des résultats similaires entre la question 5 et 11. Mais une inversion de tendance se retrouve dans la dernière question qui est en rapport avec les résultats scolaires. On peut donc affirmer que l'exécution d'une tâche n'est pas réalisée dans le but d'éviter un sentiment de culpabilité, d'anxiété ou pour faire plaisir à quelqu'un.

		5. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de chanter.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	12	12	11	15	12	62
		Effectif théorique	15.7	12.4	11.4	13.7	8.8	62.0
	2CO	Effectif	23	12	11	18	7	71
		Effectif théorique	17.9	14.2	13.1	15.7	10.1	71.0
	3CO	Effectif	13	14	13	9	8	57
		Effectif théorique	14.4	11.4	10.5	12.6	8.1	57.0
Total	Effectif	48	38	35	42	27	190	
	Effectif théorique	48.0	38.0	35.0	42.0	27.0	190.0	

14. Tableau des résultats relatifs à la question 5 du questionnaire (khi deux .443).

		11. Parce que le fait de réussir à chanter me rend heureux					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	13	6	14	8	19	60
		Effectif théorique	15.3	10.2	14.7	8.0	11.8	60.0
	2CO	Effectif	18	14	14	11	13	70
		Effectif théorique	17.9	11.9	17.1	9.3	13.8	70.0
	3CO	Effectif	17	12	18	6	5	58
		Effectif théorique	14.8	9.9	14.2	7.7	11.4	58.0
Total	Effectif	48	32	46	25	37	188	
	Effectif théorique	48.0	32.0	46.0	25.0	37.0	188.0	

15. Tableau des résultats relatifs à la question 11 du questionnaire (khi deux .093).

		17. Parce qu'il est important de bien réussir dans toutes les branches à l'école					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	11	5	14	12	20	62
		Effectif théorique	10.1	7.8	14.9	14.6	14.6	62.0
	2CO	Effectif	10	13	20	15	14	72
		Effectif théorique	11.7	9.0	17.3	17.0	17.0	72.0
	3CO	Effectif	10	6	12	18	11	57
		Effectif théorique	9.3	7.2	13.7	13.4	13.4	57.0
Total	Effectif	31	24	46	45	45	191	
	Effectif théorique	31.0	24.0	46.0	45.0	45.0	191.0	

16. Tableau des résultats relatifs à la question 17 du questionnaire (khi deux .327).

Motivation extrinsèque identifiée

Avec plus de la moitié des élèves qui ne sont pas d'accord avec les affirmations suivantes, nous pouvons sans autre dire qu'ils ne sont pas sujets à la motivation identifiée. Ils ne voient pas dans le cours de musique un facteur d'amélioration pour leur future carrière. Néanmoins, une différence marquée est observée en lien avec la question 13. Dans ce cas, les élèves s'identifient au chant. Ils sont persuadés de cette tâche et fait librement le choix de s'y conformer.

		1. Parce que selon moi, le chant va m'aider à mieux me préparer à la suite de mes études.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	26	15	11	7	3	62
		Effectif théorique	34.7	12.7	9.4	3.6	1.6	62.0
	2CO	Effectif	44	15	8	2	2	71
		Effectif théorique	39.8	14.5	10.8	4.1	1.9	71.0
	3CO	Effectif	37	9	10	2	0	58
		Effectif théorique	32.5	11.8	8.8	3.3	1.5	58.0
Total	Effectif	107	39	29	11	5	191	
	Effectif théorique	107.0	39.0	29.0	11.0	5.0	191.0	

17. Tableau des résultats relatifs à la question 1 du questionnaire (khi deux .107).

		7. Parce que le chant me permet de développer des compétences utiles dans les autres branches.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	28	10	14	6	4	62
		Effectif théorique	31.5	12.5	11.2	3.9	3.0	62.0
	2CO	Effectif	41	12	12	2	4	71
		Effectif théorique	36.1	14.3	12.8	4.5	3.4	71.0
	3CO	Effectif	27	16	8	4	1	56
		Effectif théorique	28.4	11.3	10.1	3.6	2.7	56.0
Total	Effectif	96	38	34	12	9	189	
	Effectif théorique	96.0	38.0	34.0	12.0	9.0	189.0	

18. Tableau des résultats relatifs à la question 7 du questionnaire (khi deux .322).

		13. Parce que le chant est un des moyens qui me permet de m'améliorer personnellement.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	17	16	13	8	8	62
		Effectif théorique	23.9	13.2	11.9	6.8	6.1	62.0
	2CO	Effectif	30	16	7	11	8	72
		Effectif théorique	27.8	15.4	13.9	7.9	7.1	72.0
	3CO	Effectif	27	9	17	2	3	58
		Effectif théorique	22.4	12.4	11.2	6.3	5.7	58.0
Total	Effectif	74	41	37	21	19	192	
	Effectif théorique	74.0	41.0	37.0	21.0	19.0	192.0	

19. Tableau des résultats relatifs à la question 13 du questionnaire (khi deux .024).

Motivation extrinsèque intégrée

Dans la motivation extrinsèque intégrée, nous remarquons que les élèves sont majoritairement *un peu en accord* voir *pas du tout en accord* avec les questions posées. Le chant ne fait pas partie, pour la plupart des élèves, de leur identité personnelle. Ainsi les normes et valeurs ne sont pas entièrement assimilées.

		3. Pour le plaisir que je ressens à dépasser mes limites même lorsque je chante.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	16	10	7	15	14	62
		Effectif théorique	19.0	9.5	10.5	11.8	11.2	62.0
	2CO	Effectif	28	12	10	7	13	70
		Effectif théorique	21.5	10.7	11.9	13.3	12.6	70.0
	3CO	Effectif	14	7	15	14	7	57
		Effectif théorique	17.5	8.7	9.7	10.9	10.3	57.0
Total	Effectif	58	29	32	36	34	189	
	Effectif théorique	58.0	29.0	32.0	36.0	34.0	189.0	

20. Tableau des résultats relatifs à la question 3 du questionnaire (khi deux .066).

		9. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de chanter avec mes camarades.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	16	14	9	12	11	62
		Effectif théorique	17.1	13.4	13.8	7.9	9.8	62.0
	2CO	Effectif	19	15	17	6	13	70
		Effectif théorique	19.3	15.2	15.6	8.9	11.1	70.0
	3CO	Effectif	17	12	16	6	6	57
		Effectif théorique	15.7	12.4	12.7	7.2	9.0	57.0
Total	Effectif	52	41	42	24	30	189	
	Effectif théorique	52.0	41.0	42.0	24.0	30.0	189.0	

21. Tableau des résultats relatifs à la question 9 du questionnaire (khi deux .465).

		15. Parce que le chant me permet de ressentir de la satisfaction personnelle.					Total	
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord		
Année scolaire	1CO	Effectif	19	8	12	8	14	61
		Effectif théorique	20.3	13.6	11.6	5.2	10.3	61.0
	2CO	Effectif	25	17	12	5	12	71
		Effectif théorique	23.7	15.8	13.5	6.0	12.0	71.0
	3CO	Effectif	19	17	12	3	6	57
		Effectif théorique	19.0	12.7	10.9	4.8	9.7	57.0
Total	Effectif	63	42	36	16	32	189	
	Effectif théorique	63.0	42.0	36.0	16.0	32.0	189.0	

22. Tableau des résultats relatifs à la question 15 du questionnaire (khi deux .308).

Motivation intrinsèque

Une forte proportion des réponses aux questions intrinsèques s'avèrent être positifs. En moyenne 27% des élèves estiment qu'ils chantent de manière autodéterminée. Cependant, pour les questions 6 et 18, nous observons une forte tendance à l'autre extrême à savoir qu'ils ne sont *pas du tout en accord*. D'ailleurs, la question 6, sur le plaisir à chanter en classe, nous montre une différence importante entre les degrés du cycle III.

		6. Parce que j'éprouve du plaisir à chanter en classe.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
1CO	Effectif	9	13	12	8	20	62
	Effectif théorique	12.7	9.1	12.7	10.8	16.6	62.0
Année scolaire 2CO	Effectif	17	9	9	13	23	71
	Effectif théorique	14.6	10.5	14.6	12.3	19.1	71.0
3CO	Effectif	13	6	18	12	8	57
	Effectif théorique	11.7	8.4	11.7	9.9	15.3	57.0
Total	Effectif	39	28	39	33	51	190
	Effectif théorique	39.0	28.0	39.0	33.0	51.0	190.0

23. Tableau des résultats relatifs à la question 6 du questionnaire (khi deux .044).

		12. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouveaux chants.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
1CO	Effectif	4	9	12	13	24	62
	Effectif théorique	7.1	11.3	13.6	12.9	17.1	62.0
Année scolaire 2CO	Effectif	11	11	16	17	17	72
	Effectif théorique	8.3	13.1	15.8	15.0	19.9	72.0
3CO	Effectif	7	15	14	10	12	58
	Effectif théorique	6.6	10.6	12.7	12.1	16.0	58.0
Total	Effectif	22	35	42	40	53	192
	Effectif théorique	22.0	35.0	42.0	40.0	53.0	192.0

24. Tableau des résultats relatifs à la question 12 du questionnaire (khi deux .258).

		18. Parce que j'aime vraiment ça, chanter.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
1CO	Effectif	13	7	11	10	19	60
	Effectif théorique	14.9	8.9	11.4	7.9	16.8	60.0
Année scolaire 2CO	Effectif	19	10	13	7	22	71
	Effectif théorique	17.7	10.5	13.5	9.4	19.9	71.0
3CO	Effectif	15	11	12	8	12	58
	Effectif théorique	14.4	8.6	11.0	7.7	16.3	58.0
Total	Effectif	47	28	36	25	53	189
	Effectif théorique	47.0	28.0	36.0	25.0	53.0	189.0

25. Tableau des résultats relatifs à la question 18 du questionnaire (khi deux .822).

En résumé, ces résultats nous donnent un premier aperçu des différences de motivation des élèves de 9H à 11H au cours de musique dans le cycle III. Seulement trois questions concernant l'amotivation, la motivation extrinsèque identifiée et la motivation intrinsèque nous montrent qu'il existe une différence de motivation significative entre les différents degrés scolaires.

6.2. L'analyse des relations entre les variables

A la suite des différents résultats obtenus au cours de notre recherche, nous avons décidé de ressortir les données montrant des différences significatives : $p < .05$. La valeur « p. » nous est donnée par les résultats statistiques de gamma, signification approximée, et de khi deux de Paerson, signification asymptotique. En les comparant à différentes variables, nous allons pouvoir répondre à nos hypothèses.

Dichotomie 9H et 10H/11H

Lors de notre première description des résultats, nous avons remarqué une légère différence de motivation dans certaines questions posées. Mais si nous comparons la motivation à chanter entre les 1CO (9H) et les 2CO (10H) / 3CO (11H), les écarts s'intensifient. En 9H, les élèves se représentent encore le chant comme une activité de découverte, sans obligation. Plus les années passent et moins les élèves comprennent l'utilité du chant dans leur cursus scolaire.

Amotivation :

		10. Je ne parviens pas à voir pourquoi nous devons faire du chant à l'école.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Année scolaire (dichotomisé)	1CO	35	8	9	2	7	61
	2CO ou 3CO	52	23	19	15	19	128
Total		87	31	28	17	26	189

26. Tableau des résultats dichotomisés entre 1CO et 2CO/3CO concernant la question 10 (gamma .033).

		16. Je chante à l'école parce je suis obligé de le faire.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Année scolaire (dichotomisé)	1CO	32	13	7	1	6	59
	2CO ou 3CO	37	25	20	15	28	125
Total		69	38	27	16	34	184

27. Tableau des résultats dichotomisés entre 1CO et 2CO/3CO concernant la question 16 (gamma .000).

Introjectée :

		11. Parce que le fait de réussir à chanter me rend heureux.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Année scolaire (dichotomisé)	1CO	13	6	14	8	19	60
	2CO ou 3CO	35	26	32	17	18	128
Total		48	32	46	25	37	188

28. Tableau des résultats dichotomisés entre 1CO et 2CO/3CO concernant la question 11 (gamma .017).

Identifiée :

		1. Parce que selon moi, le chant va m'aider à mieux me préparer à la suite de mes études.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Année scolaire (dichotomisé)	1CO	26	15	11	7	3	62
	2CO ou 3CO	81	24	18	4	2	129
Total		107	39	29	11	5	191

29. Tableau des résultats dichotomisés entre 1CO et 2CO/3CO concernant la question 1 (gamma .003).

		13. Parce que le chant est un des moyens qui me permet de m'améliorer personnellement.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Année scolaire (dichotomisé)	1CO	17	16	13	8	8	62
	2CO ou 3CO	57	25	24	13	11	130
Total		74	41	37	21	19	192

30. Tableau des résultats dichotomisés entre 1CO et 2CO/3CO concernant la question 13 (gamma .043).

Intrinsèque :

		12. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouveaux chants.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Année scolaire (dichotomisé)	1CO	4	9	12	13	24	62
	2CO ou 3CO	18	26	30	27	29	130
Total		22	35	42	40	53	192

31. Tableau des résultats dichotomisés entre 1CO et 2CO/3CO concernant la question 12 (gamma .008).

Dichotomie des genres

Notre seconde analyse fait référence aux différences de motivation liée au sexe. Est-ce que le changement plus conséquent de la mue chez les garçons influe sur le résultat des réponses ? Au regard des résultats obtenus, toutes les questions portant sur l'amotivation et la motivation intrinsèque diffèrent énormément entre les filles et les garçons, prouvant l'influence du physique sur le type de motivation.

Amotivation :

		4. Honnêtement, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à chanter à l'école.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Sexe	F	59	13	9	2	7	90
	M	39	16	17	5	16	93
Total		98	29	26	7	23	183

32. Tableau des résultats dichotomisés entre filles et garçons concernant la question 4 (gamma .000).

		10. Je ne parviens pas à voir pourquoi nous devons faire du chant à l'école.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Sexe	F	51	16	10	6	7	90
	M	30	15	16	11	19	91
Total		81	31	26	17	26	181

33. Tableau des résultats dichotomisés entre filles et garçons concernant la question 10 (gamma .000).

		16. Je chante à l'école parce je suis obligé de le faire.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Sexe	F	43	16	13	4	9	85
	M	23	19	13	12	24	91
Total		66	35	26	16	33	176

34. Tableau des résultats dichotomisés entre filles et garçons concernant la question 16 (gamma .000).

Introjectée :

		11. Parce que le fait de réussir à chanter me rend heureux.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Sexe	F	17	14	20	12	25	88
	M	29	16	24	12	11	92
Total		46	30	44	24	36	180

35. Tableau des résultats dichotomisés entre filles et garçons concernant la question 11 (gamma .005).

Intégrée :

		9. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de chanter avec mes camarades.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Sexe	F	15	18	24	10	21	88
	M	36	19	16	14	8	93
Total		51	37	40	24	29	181

36. Tableau des résultats dichotomisés entre filles et garçons concernant la question 9 (gamma .000).

Intrinsèque :

		6. Parce que j'éprouve du plaisir à chanter en classe.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Sexe	F	11	11	16	19	33	90
	M	27	17	22	10	16	92
Total		38	28	38	29	49	182

37. Tableau des résultats dichotomisés entre filles et garçons concernant la question 6 (gamma .000).

		12. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouveaux chants.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Sexe	F	3	15	20	18	35	91
	M	16	19	20	22	16	93
Total		19	34	40	40	51	184

38. Tableau des résultats dichotomisés entre filles et garçons concernant la question 12 (gamma .000).

		18. Parce que j'aime vraiment ça, chanter.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Sexe	F	13	11	15	10	41	90
	M	32	15	20	13	11	91
Total		45	26	35	23	52	181

39. Tableau des résultats dichotomisés entre filles et garçons concernant la question 18 (gamma .000).

Dichotomie entre pratique ou non de la musique

De nombreuses études ont montré les bienfaits de la pratique de la musique sur le développement de l'être humain (James Catterall, UCLA, 1997 ou E. Glenn Schellenberg, Université de Toronto à Mississauga, 2004). Notre dernière analyse nous montre que l'on peut également assimiler la motivation à chanter lors du cours de musique avec la pratique ou l'envie de pratiquer de la musique. Ces différences significatives se retrouvent à tous les degrés de motivation hormis la motivation externe.

Amotivation :

		4. Honnêtement, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à chanter à l'école.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	82	20	10	5	11	128
	aucune pratique ou pas intéressé	20	10	16	3	14	63
Total		102	30	26	8	25	191

40. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 4 (gamma .000).

		16. Je chante à l'école parce je suis obligé de le faire.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	57	24	15	10	19	125
	aucune pratique ou pas intéressé	12	14	12	6	15	59
Total		69	38	27	16	34	184

41. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 16 (gamma .001).

Introjectée :

		5. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de chanter.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	32	18	18	36	23	127
	aucune pratique ou pas intéressé	16	20	17	6	4	63
Total		48	38	35	42	27	190

42. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 5 (gamma .004).

		11. Parce que le fait de réussir à chanter me rend heureux.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	22	21	30	18	35	126
	aucune pratique ou pas intéressé	26	11	16	7	2	62
Total		48	32	46	25	37	188

43. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 11 (gamma .001).

Identifiée :

		1. Parce que selon moi, le chant va m'aider à mieux me préparer à la suite de mes études					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	64	28	23	9	4	128
	aucune pratique ou pas intéressé	43	11	6	2	1	63
Total		107	39	29	11	5	191

44. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 1 (gamma .008).

		7. Parce que le chant me permet de développer des compétences utiles dans les autres branches.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	59	25	25	10	8	127
	aucune pratique ou pas intéressé	37	13	9	2	1	62
Total		96	38	34	12	9	189

45. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 7 (gamma .024).

		[13. Parce que le chant est un des moyens qui me permet de m'améliorer personnellement.] Pourquoi chanter à l'école					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	38	29	26	17	19	129
	aucune pratique ou pas intéressé	36	12	11	4	0	63
Total		74	41	37	21	19	192

46. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 13 (gamma .000).

Intégrée :

		3. Pour le plaisir que je ressens à dépasser mes limites même lorsque je chante.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	33	15	19	28	31	126
	aucune pratique ou pas intéressé	25	14	13	8	3	63
Total		58	29	32	36	34	189

47. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 3 (gamma .000).

		9. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de chanter avec mes camarades.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	28	24	34	16	25	127
	aucune pratique ou pas intéressé	24	17	8	8	5	62
Total		52	41	42	24	30	189

48. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 9 (gamma .002).

		15. Parce que le chant me permet de ressentir de la satisfaction personnelle.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	31	30	22	12	31	126
	aucune pratique ou pas intéressé	32	12	14	4	1	63
Total		63	42	36	16	32	189

49. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 15 (gamma .000).

Intrinsèque :

		6. Parce que j'éprouve du plaisir à chanter en classe.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	18	15	27	22	46	128
	aucune pratique ou pas intéressé	21	13	12	11	5	62
Total		39	28	39	33	51	190

50. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 6 (gamma .000).

		12. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouveaux chants.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	14	21	25	27	42	129
	aucune pratique ou pas intéressé	8	14	17	13	11	63
Total		22	35	42	40	53	192

51. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 12 (gamma .035).

		18. Parce que j'aime vraiment ça, chanter.					Total
		Pas du tout en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Complètement en accord	
Pratique de la musique (dichotomisé)	pratique actuelle ou passée ou intéressé	23	19	22	15	47	126
	aucune pratique ou pas intéressé	24	9	14	10	6	63
Total		47	28	36	25	53	189

52. Tableau des résultats dichotomisés entre pratique ou non de la musique concernant la question 18 (gamma .000).

Voici un tableau qui nous permet de visualiser schématiquement les résultats obtenus statistiquement significatifs selon nos trois variables : différence entre 1CO et 2CO/3CO, genre et la pratique ou non de la musique.

		Différence entre 1CO et 2CO/3CO	Genre	Pratique ou non de la musique
Amotivation	4		.000	.000
	10	.033	.000	
	16	.000	.000	.001
Externe	2			
	8			
	14			
Introjectée	5			.004
	11	.017	.005	.000
	17			
Identifiée	1	.003		.008
	7			.024
	13	.043		.000
Intégrée	3			.000
	9		.000	.002
	15			.000
Intrinsèque	6		.000	.000
	12	.008	.000	.035
	18		.000	.000

53. Synthèse des différences obtenues selon les 3 variables : différence 1CO et 2CO/3CO, genre et pratique de la musique.

6.3. La comparaison des résultats observés

Au moment de comparer nos résultats avec les hypothèses émises, nous pouvons sans autre affirmer que le changement de statut durant le cycle III (« petit » 1^{ère} année vers « grand » 3^{ème} année) modifie la motivation à chanter des élèves pendant le cours de musique. Néanmoins, il nous est quasiment impossible de déterminer de manière formelle si l'évolution physique est un facteur lié à ce changement de motivation. Les autres aspects de l'adolescence doivent être pris en compte tels que le cognitif, l'affectif, le social ou l'identitaire.

Il est vrai que les élèves en 11H ne voient pas l'utilité du cours de musique. La plupart d'entre eux vont débiter un apprentissage ou intégrer une école du secondaire II et donc préfèrent investir, nous le supposons, leur temps dans les branches exerçant un lien direct sur leur futur métier pensant ainsi leur assurer une transition plus aisée. Cependant, la musique n'a peut être pas un effet immédiat sur leur carrière professionnelle mais elle les aide, notamment, à développer des connexions entre l'hémisphère gauche (les apprentissages) et l'hémisphère droit (la créativité) de leur cerveau (Lemarquis, 2009, p. 91). Les élèves ne connaissent certainement pas cette utilité subtile de la musique. Par conséquent, il serait nécessaire de développer une réflexion entre enseignants de musique, pour transmettre les réels fonctions du cours de musique ainsi permettre aux élèves de l'intégrer.

Cette réflexion prend sens au regard de ce qu'affirme Bandura sur le processus d'auto-efficacité. Pour les élèves dont les attentes sont faibles, la découverte de la signification d'un cours de chant dans la construction identitaire cherche à installer des représentations de la musique autre et créer ainsi des aspirations, un engagement productif de leur part dans l'exercice du chant.

Une autre explication de cet écart de motivation peut être le départ en 10H de certains élèves au collège. Ce sont les élèves les plus doués et pratiquant de la musique, qui s'orientent vers la filière du collège. Aucune donnée statistique ne nous permet de le démontrer, néanmoins, notre expérience ainsi que le contact avec d'autres enseignants de la branche « musique » nous pousse à établir ce lien. Les musiciens ont des cerveaux structurellement et fonctionnellement différents comparés aux non musiciens. Selon une récente étude réalisée par Gordon Shaw et Frances Rauscher au centre de neurobiologie de l'apprentissage et de la mémoire de Californie, les enfants qui suivent des cours individuels de piano et de chant obtiennent des résultats supérieurs de 31% à celui des autres enfants.

Nous nous retrouvons avec des classes de 11H comprenant des élèves n'ayant pas de compétences significatives en musique permettant de motiver leurs camarades. Cela s'apparente au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura) avec lequel les élèves auront l'impression d'avoir un niveau peu élevé de SEP et ils auront tendance à se dévaloriser voire à être découragés.

Au niveau du genre, il existe une grande différence de motivation entre les filles et les garçons. Les garçons sont plutôt amotivés à chanter alors que les filles éprouvent de la motivation intrinsèque. Là encore, rien ne nous permet de l'affirmer, mais plusieurs facteurs peuvent être la conséquence d'une telle divergence : la mue des filles est moins importante que celle des garçons, les filles sont souvent plus à l'aise à chanter, les garçons trouvent souvent leur voix peu jolie. En partant de ce constat établi, l'attitude de l'enseignant peut devenir un vecteur de motivation intrinsèque par l'utilisation adéquate de l'alternance des processus enseigner, former et apprendre. Selon Houssaye (1993, p.43), l'ambiguïté de la notion de « sujet » ramène à l'idée que l'élève devient le « sujet du chant » pour évoluer vers une reconnaissance, comme sujet admiratif ou horrifié par le discours de l'autre. Bien des cours de chant voient se développer des « morts » par désintérêt, par inadéquation du contenu aux capacités réelles individuelles. Certains ne l'acceptent pas et développent des comportements perturbateurs, accélérant la non-reconnaissance mutuelle de soi, comme véritable sujet, par une place assignée dans le jeu de l'action.

Les questions de motivation de cette recherche sont basées essentiellement sur la théorie de l'auto-détermination. Elles nous ont permis de calculer le degré de motivation des élèves à un moment donné. Nous sommes d'avis que les résultats auraient pu être légèrement différents si le questionnaire avait été transmis vers la fin de l'année surtout au niveau des 9H. En tant qu'enseignant, nous remarquons un changement dans leur comportement durant l'année. L'avantage de l'utilisation de cette théorie de la motivation est qu'elle nous permet de ne pas cataloguer les élèves dans un type de motivation, mais de chercher à les faire évoluer vers une motivation plus intrinsèque.

Durant notre recherche, nous avons également établi un lien entre la motivation à chanter et les élèves pratiquants, ou ayant pratiqué, de la musique. En effet, selon les résultats obtenus, il existe effectivement un lien entre ces deux données et une relation marquée. Est-ce qu'un élève « musicien » préférera chanter car il a les connaissances et son oreille est formée à écouter et reproduire ce qu'il entend ? Il serait en quelques sortes expert dans cette branche, ce qui va valoriser sa motivation. Encore une fois, les résultats récoltés nous donnent le droit de l'affirmer.

Les élèves n'ayant jamais pratiqué de la musique, mais souhaitant jouer d'un instrument, montrent plus de motivation que les élèves complètement réticents à l'apprentissage musical. L'exercice de la musique est astreignant et laborieux par la recherche d'un son, d'une intensité et d'une interprétation précis voir exacts. Chanter requiert une posture, une écoute, des capacités physiques intenses qui apparaissent en cours d'exercice et qui peuvent décevoir plus d'un élève. Intégrer l'humour dans ces moments intenses où la qualité du son dévie, où l'harmonie des voix se dégrade, développe une acceptation de son statut et favorise l'internalisation progressive des normes sociales dont parlent Deci et Ryan.

A noter que sur tous les résultats obtenus, aucune différence significative n'a été enregistrée entre les différentes variables et la motivation externe. Est-ce une façon aux adolescents d'affirmer leur identité ?

La motivation à chanter des élèves du cycle III diminue au fil des années. Cette étude nous le prouve. A ce stade de la recherche, il serait judicieux de trouver des moyens didactiques d'inverser ce manque de motivation. Le chant reste le seul instrument que tout être humain dispose naturellement et qui lui permet de transmettre, d'exprimer des émotions.

Cependant, nous comprenons tout à fait les élèves qui sont moins à l'aise à chanter. Chanter c'est se mettre à nu devant les gens, c'est se dévoiler devant ses camarades. Cette pudeur peut bloquer certains adolescents. Pour ce type d'élève, amorcer la progression du processus d'auto-détermination peut varier selon qu'on utilise la fonction cognitive ou émotionnelle. Selon Nuttin (1996, p. 3), la fonction émotionnelle permet face à l'inédit, l'inattendu d'une situation sur laquelle le sujet agit, de maintenir ou de susciter une forme d'engagement intrinsèque par l'étonnement (cette forme de motivation représente l'énergétique des conduites). L'enseignant devient par l'étonnement suscité l'initiateur du processus d'expérimentation, d'où une posture d'acteur de l'élève. L'étonnement devient source d'un intérêt particulier, modifie les représentations obsolètes de l'élève et constitue une ressource suffisante pour aborder avec sens la suite des expériences.

Nous ne pouvons pas prendre en compte les notions de classe sociale ou les contextes particuliers. Pour cela, nous aurions dû réaliser une interview avec chaque élève afin d'affirmer si le statut social ou certains contextes familiaux ont un impact sur la motivation à chanter. Pour terminer, nous sommes d'avis qu'il serait intéressant d'effectuer cette même étude avec un autre centre scolaire du Valais romand. Cela permettrait d'analyser si le contexte du centre scolaire et de l'appartenance des élèves à un milieu social plutôt urbain influenceront leur motivation à chanter.

7. LES CONCLUSIONS

7.1. Les grandes lignes de la démarche

L'objectif de ce mémoire a été de rechercher s'il existait une différence de motivation à chanter durant le cours de musique entre des élèves du cycle III (9H à 11H). Après avoir développé dans notre problématique les différents courants de la motivation (béhavioriste, humaniste, psychologie cognitive, sentiment d'efficacité personnelle et pédagogique), nous avons décidé de nous focaliser plus en détail sur la théorie de l'auto-détermination. Cette théorie motivationnelle avec la prise en compte de la psychologie spécifique de l'adolescent nous a permis de construire notre méthode de recherche via un questionnaire. Après avoir été rempli par tous les élèves d'un centre scolaire du Valais romand, les données récoltées nous ont permis de déterminer le niveau de motivation à chanter dans cet établissement.

7.2. Les apports de connaissances

Ce travail nous a permis de faire le point sur les différents types et courants théoriques relatifs à la motivation. Plus précisément, dans celle de l'auto-détermination, nous avons observé que le classement « bonne motivation » (intrinsèque) ou « mauvaise motivation » (extrinsèque) se doit d'être nuancé dans le type et les facteurs de motivation qui vont de l'amotivation, à la motivation extrinsèque, elle-même répartie en quatre catégories, externe, introjectée, identifiée, intégrée, puis vers la motivation la plus forte, la motivation intrinsèque.

La théorie de la psychologie de l'adolescent nous a également appris un certain nombre d'éléments fort intéressants. A l'image des cinq aspects du développement de l'adolescent qui changent constamment durant cette phase de l'évolution et qui sont étroitement liés. Ces cinq aspects sont le physique (croissance, puberté), le cognitif (construction des connaissances), l'affectif (évolution des affects), le social (relations entre les individus) et l'identité (les croyances et sentiments à son égard).

D'autre part, les théories de l'auto-détermination, de sentiment d'efficacité personnelle, nous apportent un éclairage pédagogique précisant l'attitude et le rôle de l'enseignant dans le développement de la motivation. Les pistes de solutions se situent non pas dans une seule méthode mais dans leur alternance, dans leur complémentarité, selon l'observation précise du contexte lié aux élèves.

7.3. Les perspectives d'ordre pratique

Les résultats obtenus nous ont permis d'affirmer qu'il existe bien une différence de motivation entre les 9H et les 10H et 11H. Cependant, ils nous ont également révélé d'autres éléments importants. La motivation varie de manière significative selon le sexe et surtout selon que les élèves qui pratiquent ou ayant pratiqué de la musique, se sentent nettement plus motivés durant le cours de musique à chanter que leurs camarades « non-musiciens ».

Le questionnaire ayant été rempli dans un Cycle d'Orientation issu d'un milieu rural, dans lequel la musique a une forte influence dans la vie villageoise, il serait intéressant de réaliser cette même recherche dans un autre établissement scolaire du Valais romand d'un milieu plutôt urbain. Cela permettrait d'obtenir une vision globale de la motivation à chanter dans les cours de musique au cycle III.

Cette recherche va nous permettre de mettre en place un suivi durant les 3 années de chant du cycle III. Nous savons que les élèves sont plus ouverts, durant la 9H, à l'apprentissage de certains chants. Si l'on arrive à trouver un moyen de maintenir cette motivation alors on peut s'attendre à avoir un changement durant les années suivantes.

Nous pensons qu'il est également important de ne pas limiter la pratique de la musique au seul chant. Alors pourquoi pas, selon les possibilités de chaque établissement scolaire, mettre en avant la pratique musicale ? Le fait de pratiquer de la musique, autant instrumental que vocal, aura les mêmes effets positifs sur le développement de l'élève.

En acceptant l'arrêté fédéral sur « la promotion de la formation musicale des jeunes », le peuple est en accord avec l'utilité de l'apprentissage de la musique dans un cursus scolaire et extrascolaire. Les enfants ont des représentations désuètes voire restreintes de la musique alors que c'est essentiel à la construction identitaire et sociale d'un peuple. Des objectifs nationaux de formation existent déjà pour les langues, les mathématiques et les sciences naturelles. La musique vient s'ajouter à ces objectifs et le Plan d'Etude Romand (PER) permet déjà une cohésion dans les différents cantons romands sur l'enseignement de la musique.

8. BIBLIOGRAPHIE

- Agresti, A. (2002). *Categorical Data Analysis* (2ème édition). New York: John Wiley.
- Amabile, T. M., DeJong, W. & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92–98.
- Benware, C. & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21, 755–765.
- Brière, N.M., Vallerand, R.J., Blais, M.R. & Pelletier, L.G. (1995). *Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'automotivation en contexte sportif : L'Échelle de Motivation dans les Sports (EMS)*. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Chandler, C. L. & Connell, J. P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic and internalized motivation : A developmental study of children's reasons for liked and disliked behaviours. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 357–365.
- Collectif (2004). De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura. L'Harmattan.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1990). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 22, (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Charms, R. (1968). *Personal causation*. New York : Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York : Plenum.
- Deci, E. L. & Cascio, W. F. (1972, April). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1998). *Extrinsic rewards and intrinsic motivation: Clear and reliable effects*. Unpublished manuscript, University of Rochester.
- Deci, E. L., Nezlek, J. & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1–10.
- Fenouillet, F. & Tomeh, B (1998). *La motivation agit-elle sur la mémoire ? Éducation permanente*, 136, 37-45.
- Foulquié, P. (1991). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : Quadrige.
- Guirard, G. (1998). *Abandonner la musique ? Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Paris : L'Harmattan.
- Houssaye, J. (1993). *Le triangle pédagogique*. Bern : Peter Lang.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.
- Lehalle, H. & Mellier, D. (2005). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence. Cours et exercices*. Paris : Dunod.

- Lemarquis, P. (2009). *Sérénade pour un cerveau musicien*. Paris : Odile Jacob.
- Lepper, M. R., Greene, D. & Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.
- Nuttin, J. (1996). *Théorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.
- Maslow, A. (1943). *A theory of human motivation*. In : *The Psychological Review*, 50, 370-396.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203–214.
- Pantarella, R. (1992). Un certain regard. In : *Cahiers pédagogiques*, 300.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Reboul, O. (2010). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Reeve, J. & Deci, E. L. (1996). Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24–33.
- Rogers, C.R. (1984). *Liberté pour apprendre ?* Paris : Dunod.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic Motivation : Classic definition and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco : W. H. Freeman.
- Skinner, B.F. (1979). *Pour une science du comportement : le béhaviorisme*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531–543.
- Thines, G. (1966). *Psychologie des animaux*, Bruxelles, Ch. Dessart (Bibliographie : 315-332).
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.
- Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R. & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443–446.

9. LES ANNEXES

ANNEXE I – *Questionnaire sur la « motivation à chanter ».*

ANNEXE I – Questionnaire sur la « motivation à chanter »

Motivation à chanter

Coche les affirmations correspondantes.

Sexe : F M

Année scolaire : 1CO 2CO 3CO

Parmi les 4 propositions suivantes, coche celle qui te correspond (1 seul choix possible) :

1. Je pratique de la musique : coche les activités dans laquelle/lesquelles tu participes.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Chœur | <input type="checkbox"/> Cours dans une école de musique |
| <input type="checkbox"/> Fanfare (ex : brass band, harmonie, etc.) | <input type="checkbox"/> Autodidacte (j'apprends tout seul) |
| <input type="checkbox"/> Groupe d'amis | <input type="checkbox"/> En famille |
| <input type="checkbox"/> Cours au conservatoire | <input type="checkbox"/> Autre : |

Depuis combien d'année(s) pratiques-tu de la musique :

- A quelle fréquence : 1 à 2 fois par semaine 3 à 4 fois par semaine
 5 à 6 fois par semaine tous les jours

2. J'ai déjà pratiqué de la musique mais maintenant j'ai arrêté : coche les activités dans laquelle/lesquelles tu as participé.

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Chœur | <input type="checkbox"/> Cours dans une école de musique |
| <input type="checkbox"/> Fanfare (ex : brass band, harmonie, etc.) | <input type="checkbox"/> Autodidacte (j'apprends tout seul) |
| <input type="checkbox"/> Groupe d'amis | <input type="checkbox"/> En famille |
| <input type="checkbox"/> Cours au conservatoire | <input type="checkbox"/> Autre : |

Durant combien d'année(s) as-tu pratiqué de la musique :

- A quelle fréquence : 1 à 2 fois par semaine 3 à 4 fois par semaine
 5 à 6 fois par semaine tous les jours

3. Je n'ai jamais pratiqué de la musique, mais je serai intéressé(e) à en pratiquer (ex : chœur, fanfare, groupe d'amis, cours au conservatoire, cours dans une école de musique, en famille, etc.)

4. Je n'ai jamais pratiqué de la musique et cela ne m'intéresse pas.

Indique dans quelle mesure chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons pour lesquelles tu chantes à l'école.

Pas du tout en accord 1	Un peu en accord 2	Moyennement en accord 3	Assez en accord 4	Complètement en accord 5
----------------------------	-----------------------	----------------------------	----------------------	-----------------------------

Pourquoi chanter à l'école ?

1. Parce que selon moi, le chant va m'aider à mieux me préparer à la suite de mes études.	1	2	3	4	5
2. Parce que le chant fait partie des notes du deuxième groupe et que je dois avoir la moyenne pour passer l'année.	1	2	3	4	5
3. Pour le plaisir que je ressens à dépasser mes limites même lorsque je chante.	1	2	3	4	5
4. Honnêtement, j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à chanter à l'école.	1	2	3	4	5
5. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de chanter.	1	2	3	4	5
6. Parce que j'éprouve du plaisir à chanter en classe.	1	2	3	4	5
7. Parce que le chant me permet de développer des compétences utiles dans les autres branches.	1	2	3	4	5
8. Pour pouvoir montrer à mon entourage et mes amis que je peux réussir dans tous les domaines.	1	2	3	4	5
9. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de chanter avec mes camarades.	1	2	3	4	5
10. Je ne parviens pas à voir pourquoi nous devons faire du chant à l'école.	1	2	3	4	5
11. Parce que le fait de réussir à chanter me rend heureux.	1	2	3	4	5
12. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouveaux chants.	1	2	3	4	5
13. Parce que le chant est un des moyens qui me permet de m'améliorer personnellement.	1	2	3	4	5
14. Parce que je veux prouver aux autres que je suis capable de chanter.	1	2	3	4	5
15. Parce que le chant me permet de ressentir de la satisfaction personnelle.	1	2	3	4	5
16. Je chante à l'école parce je suis obligé de le faire.	1	2	3	4	5
17. Parce qu'il est important de bien réussir dans toutes les branches à l'école.	1	2	3	4	5
18. Parce que j'aime vraiment ça, chanter.	1	2	3	4	5