



ENSEIGNER
ÉDUQUER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEUIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR EN COLLÈGE ET LYCÉES

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 2nd degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF Sciences Economiques et Sociales

Titre du mémoire

L'influence des modalités d'évaluation des épreuves de Sciences Economiques et Sociales du baccalauréat sur la motivation des élèves

Présenté par **VAN BOCKSTAEL Corentin**

Mémoire encadré par

Directrice de mémoire :

LARRE Françoise, Professeure des universités en Sciences de gestion

Co-directrice de mémoire :

BLANCHARD Marianne, Maitresse de conférences en sociologie

Membres du jury de soutenance

LARRE Françoise, Professeure des universités en Sciences de gestion

BLANCHARD Marianne, Maitresse de conférences en sociologie

Soutenu le **16 / 06 / 2025**

ATTESTATION DE RESPECT DES REGLES ETHIQUES ET DEONTOLOGIQUES DE RECHERCHE

Je soussigné.e : *Van Bockstaél Constance*

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : *Sciences Économiques et sociales*
déclare sur l'honneur :

- que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.
Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient.e que le recours à une intelligence artificielle équivaut à l'utilisation d'une source externe et qu'il doit, à ce titre, être mentionné de façon explicite, comme n'importe quel emprunt ou citation d'une source externe et suivant les mêmes règles.

Je suis conscient.e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle).

Je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent ("Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J)

- que mon travail respecte les principes éthiques propres à la recherche et les droits fondamentaux des personnes concernées par ma recherche, enfants et adultes : information aux participant.es, anonymisation des données recueillies, confidentialité des informations, recueil préalable du consentement des responsables légaux pour les élèves mineurs, stricte utilisation dans le cadre de la formation à la recherche en master MEEF à l'INSPE Toulouse Occitanie Pyrénées, absence de diffusion publique, conservation des données recueillies limitée à 1 an.
- que j'ai déposé mon mémoire de recherche sur la plateforme d'archivage DANTE avant la soutenance.

Fait à *Toulouse*

le *18/05/2025*

Signature de l'étudiant.e



Table des matières

Préambule	1
Introduction.....	1
1. L'évaluation des SES au baccalauréat	3
1.1. Définitions de la notion d'évaluation.....	4
1.2. Les différents types d'évaluation.....	5
1.3. Les épreuves de SES au baccalauréat : deux évaluations distinctes.....	6
1.3.1. L'évaluation écrite de SES au baccalauréat : une évaluation « typique ».....	6
1.3.2. L'évaluation orale de SES au baccalauréat : une évaluation « atypique ».....	10
2. Les différentes approches de la motivation	14
2.1. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle.....	15
2.2. La théorie de la dynamique motivationnelle	16
2.3. La théorie de l'autodétermination.....	19
2.3.1. La première mouture du paradigme de l'autodétermination.....	19
2.3.2. La seconde mouture du paradigme de l'autodétermination	21
3. La motivation en contexte scolaire	24
3.1. Les théories de la motivation à l'épreuve des faits.....	25
3.2. L'influence du genre sur la motivation des élèves.....	27
3.3. L'influence des modalités d'évaluation sur la motivation des élèves.....	30
3.1.1. L'influence des modalités d'évaluation sur le degré de motivation	30
3.1.2. L'influence des modalités d'évaluation sur le type de motivation	35
4. Cadre théorique et méthodologie.....	39
4.1. Le choix de la question de recherche.....	39
4.2. Le cadre théorique mobilisé : la théorie de l'autodétermination.....	41
4.2. La construction des hypothèses de recherche	42
4.3. La méthodologie de recherche	43
4.4. L'échantillon et la passation du questionnaire.....	46
4.5. Les limites du protocole de recherche	48

5. Analyse des résultats obtenus.....	49
5.1. Présentation des résultats et des grandes tendances de l'enquête.....	49
5.1.1. L'influence de la possibilité de choisir ou non le sujet de l'épreuve sur la motivation des élèves.....	50
5.1.2. L'influence de la modalité écrite ou orale de passation de l'épreuve sur la motivation des élèves.....	55
5.2. Confrontation des hypothèses de recherche aux résultats obtenus	60
5.2.1. L'influence des modalités d'évaluation de l'épreuve écrite du baccalauréat sur la motivation des élèves	61
5.2.2. L'influence des modalités d'évaluation du Grand oral sur la motivation des élèves	65
5.2.3. L'influence des modalités d'évaluation des épreuves du baccalauréat sur la motivation des élèves selon leur genre	70
5.3. Interprétation des résultats obtenus au regard des connaissances scientifiques sur la motivation.....	74
Conclusion.....	80
Bibliographie	82
❖ Annexes.....	85

Préambule

Le travail de recherche que compose ce mémoire a été réalisé au cours de l'année scolaire 2022-2023. Son objet est d'étudier l'influence des modalités d'évaluation des épreuves d'enseignement de la spécialité Sciences Economiques et Sociales (SES) du baccalauréat sur la motivation des élèves de terminale. Nous tenons à informer le lecteur que depuis cette date, l'organisation des épreuves du baccalauréat a évolué. En effet, dans le cadre de la réforme du baccalauréat général et technologique et du lycée engagée en 2018, les épreuves écrites d'enseignement de spécialité étaient initialement prévues au mois de mars. Toutefois, à partir de la session de 2024, les épreuves écrites des enseignements de spécialité ont été déplacées au mois de juin. Ce mémoire porte donc uniquement sur les modalités d'organisation définies par la réforme de 2018, telles qu'elles étaient encore en vigueur lors de la conduite de cette recherche.

Introduction

Depuis sa création en 1808, les modalités d'évaluation du baccalauréat général ont régulièrement été réformées. La dernière réforme datant de 2018, instaure de nouvelles épreuves notamment pour les enseignements de spécialité. Parmi les modifications apportées par cette réforme, nous avons choisi de porter notre attention sur les épreuves de SES du baccalauréat, deuxième spécialité la plus choisie par les élèves de terminale générale. Devenue enseignement de spécialité lors de cette réforme, cet enseignement est maintenant évalué à une, voire deux reprises. Une première fois au mois de mars sous la forme d'une évaluation écrite et une deuxième fois au mois de juin sous la forme d'une évaluation orale appelée Grand oral. Lors de cette dernière, le candidat n'est pas systématiquement évalué sur le programme de SES car il est interrogé sur un seul des deux sujets préparés pouvant porter sur l'un ou l'autre des deux enseignements de spécialité choisis.

En raison de la nature distincte de ces deux évaluations, les premières observations que nous avons effectuées dans plusieurs classes de terminales ont été radicalement différentes en fonction de l'épreuve préparée. Que ce soit le choix de la salle de cours, la disposition du mobilier scolaire, la structure de la séquence pédagogique, les modes d'intervention du professeur et le degré d'autonomie des élèves, les spécificités des deux évaluations de SES au baccalauréat nous ont semblé influencer la quasi-totalité des dispositifs pédagogiques. C'est pourquoi, nous avons décidé de nous intéresser à l'influence des choix des modalités d'évaluation sur la motivation des élèves à préparer les évaluations de SES. Les

modalités d'évaluation sont ici définies comme l'ensemble des choix paramétriques constituant le cadre de l'épreuve (temps imparti, type d'exercice, système de notation, etc.), et qui influent à la fois sur la manière dont l'évaluation est préparée en amont, et sur la façon dont elle est réalisée en aval.

Les évaluations sont donc constitutives de choix et d'arbitrages dont on peut noter la performativité. « Ce ne sont pas les mêmes élèves que l'on fait réussir en choisissant telles ou telles options »¹. Ces choix sont à la fois constitués d'une composante implicite et d'une composante calculée. D'une part, la première composante est liée « à un système de valeurs, lui-même ancré dans un ensemble de facteurs de natures diverses : culturelle, historique, religieuse, ethnique, économique, sociale, etc. »². En ce sens, elle est fondée sur des normes et des valeurs, en partie conditionnées par le contexte socio-culturel. Par exemple, la prédominance des épreuves écrites au baccalauréat témoigne de l'importance accordée aux compétences scripturales par rapport aux compétences orales. D'autre part, la seconde composante de l'évaluation est liée au « caractère calculé, voire opportuniste, de ces choix, dans un contexte de pressions et d'intérêts divers [...]. Dans l'enseignement général, la manifestation la plus visible [de cette composante] se situe dans l'influence grandissante des épreuves standardisées sur la manière de concevoir la certification des acquis »³.

L'évaluation est donc une construction sociale dont les choix qui la constituent peuvent avoir des effets sur la réussite des élèves. Etant par définition impossible d'évaluer une personne dans sa globalité, des choix sont effectués afin de mesurer tels ou tels critères. Tant par la sélection de ce que l'on évalue et de ce que l'on n'évalue pas, que par le choix des outils de mesure permettant de le faire, les évaluations ne semblent pas motiver uniformément les élèves à s'y préparer. C'est notamment le cas des deux épreuves du baccalauréat de SES dont certains élèves observés paraissaient davantage motivés à préparer l'épreuve écrite et d'autres à préparer l'épreuve orale. Ces observations nous ont donc amenés à approfondir l'étude du lien entre les modalités d'évaluation et la motivation des élèves. Si certains choix institutionnels modifient les modalités d'évaluation, influencent-ils pour autant la motivation des élèves ? Et, dans ce cas, quels effets ces modalités produisent-elles respectivement dans le cadre des deux épreuves de SES du baccalauréat ?

¹ ROEGIERS Xavier, 2010, *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, Pédagogies en développement, pp. 16.

² ROEGIERS Xavier, 2010, *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, Pédagogies en développement, pp. 16.

³ ROEGIERS Xavier, 2010, *L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, Pédagogies en développement, pp. 16.

Comme les élèves ne constituent pas un groupe homogène, nous avons également considéré important d'étudier l'influence de ces modalités en fonction des caractéristiques sociales des élèves et notamment en fonction de leur genre. En effet, s'il est maintenant largement établi que les filles sont plus investies dans le travail scolaire que les garçons⁴, le sont-elles également lorsque l'épreuve est une épreuve orale, domaine où les garçons sont en moyenne davantage mobilisés par les pratiques enseignantes⁵? Quels sont alors les effets des modalités d'évaluation des épreuves de SES du baccalauréat sur la motivation respective des filles et des garçons ?

Afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions, nous allons, dans un premier temps, nous interroger sur la notion d'évaluation puis plus particulièrement sur les modalités d'évaluation des épreuves de SES du baccalauréat. Dans un deuxième temps, nous dresserons un panorama non-exhaustif de plusieurs théories de la motivation afin d'explorer différentes grilles d'analyse à partir desquelles nous pourrons mesurer l'impact des modalités d'évaluation sur la motivation des élèves. Dans un troisième temps, nous nous intéresserons aux liens déjà établis par différentes études scientifiques, d'une part, entre le genre des élèves et la motivation et, d'autre part, entre les modalités d'évaluation et la motivation. Enfin, dans un dernier temps, nous présenterons nos hypothèses ainsi que notre protocole de recherche avant d'exposer nos résultats portant sur l'influence des modalités d'évaluation sur les élèves puis sur les élèves en fonction de leur genre.

1. L'évaluation des SES au baccalauréat

Pour commencer à étudier l'influence des modalités d'évaluation des épreuves de SES du baccalauréat sur la motivation des élèves, il est nécessaire de s'intéresser à ce que sont les évaluations en contexte scolaire. Au cours de leur scolarité, les élèves sont confrontés à de nombreuses évaluations dont les modalités peuvent être très différentes selon leurs objectifs. Si les deux épreuves de SES du baccalauréat partagent l'objectif de certifier l'obtention d'un diplôme donnant accès à l'enseignement supérieur, elles se distinguent néanmoins par des attentes spécifiques. L'épreuve écrite et l'épreuve orale n'évaluent pas exactement les mêmes compétences, ce qui peut avoir une influence sur la motivation des élèves. Avant de s'interroger sur cette influence, nous allons tout d'abord nous appliquer à définir la notion d'évaluation. Ensuite, nous nous intéresserons aux différents types d'évaluation et, enfin, nous

⁴ BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, 1992, *Allez les filles !* Seuil.

⁵ MOSCONI Nicole, 2001, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5, pp. 97-109.

présenterons plus précisément les attentes des deux épreuves de SES du baccalauréat.

1.1. Définitions de la notion d'évaluation

Selon Gilbert de Landsheere (1979), l'évaluation procède « d'une estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit »⁶. Dans cette définition, une place importante est donnée à l'idée de mesure. L'intérêt est porté sur le résultat, le produit, moins sur les effets de l'évaluation sur les processus d'apprentissage. L'évaluation est donc centrée ici sur la préoccupation de l'exactitude de la mesure des résultats ou des aptitudes d'un individu à un instant précis.

Quelques années plus tard, Jean Cardinet (1986) a proposé une autre définition : « l'évaluation pédagogique est ainsi une démarche d'observation et d'interprétation des effets de l'enseignement, visant à guider les décisions nécessaires au bon fonctionnement de l'école »⁷. Dans cette optique, il ne s'agit plus uniquement de mesurer le degré d'atteinte à différents critères construits, mais aussi d'avoir un outil réflexif permettant d'améliorer la qualité des enseignements.

Enfin, dans la même perspective, pour Charles Hadji (1992), « l'évaluation en éducation doit avoir pour première ambition de contribuer à l'optimisation de l'action éducative en fournissant l'information en retour nécessaire à ce décideur qu'est l'éducateur pour mieux ajuster son action »⁸. Autrement dit, l'évaluation doit d'abord être au service des apprentissages des élèves. Loin de se circonscrire à l'attribution d'une note, elle s'inscrit dans une démarche formative visant à adapter continuellement les pratiques pédagogiques aux besoins des élèves.

Au fond, l'évaluation ne se limite pas à mesurer le degré d'acquisition de certaines compétences, elle constitue également un outil de réflexion pour les enseignants et les élèves, les aidant à ajuster les moyens dont ils disposent pour atteindre leurs objectifs. L'évaluation évalue donc autant les élèves que les enseignants. En influençant en amont les stratégies d'enseignement et les stratégies d'apprentissage, elle a donc un impact déterminant sur l'efficacité du processus éducatif. Toutefois, toutes les évaluations ne relèvent pas exclusivement d'une logique formative. Certaines d'entre elles visent avant tout à sanctionner l'acquisition de connaissances requises pour le passage en classe supérieure ou d'attester

⁶ DE LANDSHEERE Gilbert, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France.

⁷ CARDINET Jean, 1986, *Evaluation scolaire et pratique*, De Boeck-Wesmael.

⁸ HADJI Charles, 1992, *l'évaluation des actions éducatives*, Presses Universitaires de France.

l'obtention d'un diplôme. Ces évaluations servent ainsi à conditionner l'accès à certains parcours de formation, mais également à la production d'une information hiérarchisante sur la position des individus les uns par rapport aux autres.

1.2. Les différents types d'évaluation

De Ketele (1989) perçoit l'évaluation comme un moyen de produire de l'information, non seulement pour l'enseignant, mais aussi et surtout pour l'élève. Cette perspective met en lumière la fonction informative de l'évaluation, qui aide l'élève à mieux se situer dans ses apprentissages, à identifier ses forces et ses faiblesses, et à orienter ses choix d'avenir, notamment dans le cadre d'une poursuite d'études supérieures. Pour De Ketele, évaluer signifie ainsi : « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision »⁹. Ainsi, l'évaluation est à la fois un « témoignage du passé », attestant l'acquisition d'apprentissages déjà réalisés, et un « témoignage projeté », orienté vers l'avenir de l'élève, en fonction des perspectives ouvertes par ses résultats.

Dans cette logique, l'évaluation ne peut être réduite à sa seule fonction certificative ou sommative. Elle est aussi un levier d'apprentissage lorsqu'elle est pensée comme un moyen de régulation pédagogique. C'est notamment le cas de l'évaluation formative, qui accompagne le processus d'enseignement et d'apprentissage en permettant des ajustements *in situ*. Contrairement à l'évaluation sommative, qui intervient à la fin d'un cycle ou d'un apprentissage pour sanctionner un niveau atteint (comme c'est le cas du baccalauréat), l'évaluation formative vise à faire progresser l'élève, en lui fournissant des retours explicites et constructifs. Ces deux types d'évaluation — formative et sommative — peuvent coexister et se compléter : la première oriente les apprentissages en cours, tandis que la seconde atteste des acquis. Ensemble, elles participent à remplir les deux fonctions essentielles que la société contemporaine assigne à l'évaluation : accompagner les parcours d'apprentissage et certifier les compétences acquises.

« L'évaluation formative consiste donc fondamentalement à diviser une tâche, un cours, une matière [...] en unités et à déterminer pour chaque unité dans quelle mesure un élève est maître de la difficulté. Il s'agit donc d'une démarche diagnostique [...]. L'évaluation formative a pour seul et unique but de

⁹ DE KETELE Jean-Marie, 1989, « l'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.

reconnaitre où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en score. Il s'agit d'un feedback pour l'élève et pour le maître. En raison de sa nature diagnostique, l'évaluation formative appelle l'action corrective sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement »¹⁰.

« L'évaluation sommative emprunte à l'évaluation formative un certain caractère diagnostique, mais il est beaucoup plus général ; l'évaluation porte ici soit sur une partie importante d'un cours, soit même sur le tout. Nous parlons de cours par souci de clarté ; mais il peut s'agir d'objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou d'une capacité [...]. La distinction fondamentale réside moins dans la grandeur de l'apprentissage considéré que dans l'objet de l'évaluation [...]. L'évaluation sommative se traduit par un score [...]. Par score, nous désignerons les résultats objectifs obtenus à un test ou à toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des règles fixes »¹¹.

1.3. Les épreuves de SES au baccalauréat : deux évaluations distinctes

L'évaluation du baccalauréat repose exclusivement sur des évaluations de type sommative, et plus précisément à visée certificative. Contrairement aux évaluations formatives, celles-ci ont pour ambition de traduire en une valeur quantifiable l'appréciation du degré d'acquisition de plusieurs compétences qualitatives. Ainsi, les attentes institutionnelles varient en fonction de la fonction attribuée à l'évaluation. Dans le cas des évaluations du baccalauréat, il ne s'agit pas uniquement d'accompagner un processus d'apprentissage mais surtout d'en attester le résultat, en vue de la délivrance d'un diplôme reconnu nationalement.

1.3.1. L'évaluation écrite de SES au baccalauréat : une évaluation « typique »

L'épreuve écrite de SES se déroule au cours de l'année de terminale, plus précisément au mois de mars. Elle constitue l'une des cinq épreuves finales du baccalauréat, aux côtés des épreuves de français, de philosophie, du second enseignement de spécialité de terminale et du Grand oral. Ces épreuves terminales représentent 60 % de la note finale du baccalauréat. Les 40 % restants sont issus du contrôle continu, qui prend en compte les résultats obtenus par les élèves dans les différentes disciplines enseignées durant les années de première et de terminale.

¹⁰ DE LANDSHEERE Gilbert, 1979, *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*, Nathan.

¹¹ DE LANDSHEERE Gilbert, 1979, *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*, Nathan.

L'épreuve écrite de SES qui compte pour 16 % de la note finale du baccalauréat, dure quatre heures et se prépare dès l'entrée en classe de première. Les élèves ayant choisi cet enseignement de spécialité commencent à se familiariser très tôt avec les attendus de l'évaluation, celle-ci exigeant l'acquisition progressive d'un socle méthodologique et conceptuel solide. Concrètement, l'épreuve consiste à réaliser, au choix de l'élève, l'une des deux modalités d'évaluation suivantes :

- La dissertation s'appuyant sur un dossier documentaire dont l'objectif est de « traiter, d'une façon organisée et réfléchie, un problème exigeant un effort d'analyse économique et/ou sociologique et politique »¹². Epreuve phare du système éducatif français, l'épreuve de dissertation est commune aux disciplines telles le français ou la philosophie même si ces dernières ne s'appuient pas sur un dossier documentaire. Cet exercice est noté sur 20 et compose la totalité de la note attribuée au candidat.

A titre d'exemple, voici l'entête de la dissertation proposée aux élèves lors de l'épreuve écrite de SES au baccalauréat :

Figure 1 : Entête de l'épreuve de dissertation de SES du baccalauréat

Dissertation s'appuyant sur un dossier documentaire

Il est demandé au candidat :

- *de répondre à la question posée par le sujet ;*
- *de construire une argumentation à partir d'une problématique qu'il devra élaborer ;*
- *de mobiliser des connaissances et des informations pertinentes pour traiter le sujet, notamment celles figurant dans le dossier ;*
- *de rédiger, en utilisant le vocabulaire économique et social spécifique approprié à la question et en organisant le développement sous la forme d'un plan cohérent qui ménage l'équilibre des parties.*

- L'épreuve composée est, quant à elle, constituée de trois parties :

- Mobilisation des connaissances (notée sur 4 points) : « Cette première partie de l'épreuve, sans document d'appui, est composée d'une question »¹³. Elle consiste généralement en une réponse brève à une question portant sur les notions et les concepts du programme de terminale.

¹² Sujet zéro – bac 2021 – Épreuve de spécialité SES : attentes et évaluation, consulté le 26/04/2023, <https://eduscol.education.fr/>.

¹³ Sujet zéro – bac 2021 – Épreuve de spécialité SES : attentes et évaluation, consulté le 26/04/2023, <https://eduscol.education.fr/>.

- Etude d'un document (notée sur 6 points) : « Cette deuxième partie de l'épreuve est une étude d'un document statistique (graphique, tableau, carte, radar, etc.) et comporte deux questions »¹⁴. Il est ici demandé au candidat de répondre à ces questions en mobilisant à la fois des connaissances mais aussi en adoptant une démarche d'analyse, d'interprétation et de restitution fiable des données présentées dans le document.
- Raisonnement s'appuyant sur un dossier documentaire (notée sur 10 points) : cette dernière partie « invite le candidat à développer un raisonnement, à rassembler et mettre en ordre des informations pertinentes issues du dossier documentaire et de ses connaissances personnelles »¹⁵. Cet exercice s'apparente à l'épreuve de dissertation présentée ci-dessus, bien que le développement attendu soit moindre, dans la mesure où il ne compte que pour la moitié des points de l'épreuve.

A titre d'exemple, voici l'entête de l'épreuve composée proposée aux élèves lors de l'épreuve écrite de SES au baccalauréat :

Figure 2 : Entête de l'épreuve composée de SES du baccalauréat

ÉPREUVE COMPOSÉE - SUJET A

Cette épreuve comprend trois parties :

Partie 1 - Mobilisation des connaissances : il est demandé au candidat de répondre à la question en faisant appel à ses connaissances acquises dans le cadre du programme.

Partie 2 - Étude d'un document : il est demandé aux candidats de répondre aux questions en mobilisant ses connaissances acquises dans le cadre du programme et en adoptant une démarche méthodologique rigoureuse, de collecte et de traitement de l'information.

Partie 3 - Raisonnement s'appuyant sur un dossier documentaire : il est demandé au candidat de traiter le sujet :

- en développant un raisonnement ;
- en exploitant les documents du dossier ;
- en faisant appel à ses connaissances personnelles ;
- en composant une introduction, un développement, une conclusion.

Il sera tenu compte, dans la notation, de la clarté de l'expression et du soin apporté à la présentation.

¹⁴ Sujet zéro – bac 2021 – Épreuve de spécialité SES : attentes et évaluation, consulté le 26/04/2023, <https://eduscol.education.fr/>.

¹⁵ Sujet zéro – bac 2021 – Épreuve de spécialité SES : attentes et évaluation, consulté le 26/04/2023, <https://eduscol.education.fr/>.

Que la modalité d'évaluation choisie par l'élève porte sur la dissertation ou sur l'épreuve composée, elle demeure une modalité d'évaluation « typique ».

Cette épreuve est, en effet, une épreuve écrite qui s'ancre plus largement dans un environnement scolaire où la forme scripturale domine. « Historiquement, la pédagogisation, la scolarisation des relations sociales d'apprentissage est indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques »¹⁶. Autrement dit, le rôle central de l'écriture dans le système scolaire procède d'un long processus socio-historique légitimant progressivement l'écrit comme forme d'objectivisation des contenus scolaires. L'école s'est ainsi construite dans l'optique de faire intérieuriser aux élèves « des savoirs qui ont conquis leur cohérence dans/par l'écriture »¹⁷. Dans cette logique, il apparaît alors « naturel » que ces savoirs soient majoritairement mobilisés et restitués à travers des évaluations scripturales que l'on pourrait alors qualifier de « typiques ».

Outre sa forme scripturale, l'évaluation écrite de SES au baccalauréat peut également être qualifiée de « typique » car les attributs de la dissertation, bien que ne couvrant pas l'ensemble de l'épreuve composée, traversent les deux sujets proposés au choix. « La dissertation est tout d'abord un genre littéraire, avant de devenir, au XIXe siècle un genre universitaire, puis de s'installer dans les classes de l'enseignement secondaire : tout d'abord en philosophie (à partir de 1864), puis, au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle, dans les classes de rhétorique »¹⁸. Jusqu'en 1885, l'oralité est au centre de l'évaluation des épreuves de français à travers « le discours » mais la réforme Gustave Lanson la substitue à deux autres modalités d'évaluation qui deviendront centrales au cours du XXe siècle : le commentaire de texte et la dissertation. Si l'épreuve de dissertation est donc devenue « typique », elle ne l'a pas toujours été, ce qui montre le caractère profondément socio-historique de la manière dont sont évalués les élèves.

Au fond, l'épreuve écrite de SES au baccalauréat s'inscrit dans une tradition curriculaire bien ancrée. Elle prolonge de manière cohérente le parcours scolaire des élèves, qui, dès le collège, sont habitués à des évaluations principalement écrites, visant à mesurer l'acquisition de compétences argumentatives sous une forme généralement scripturale. Ces pratiques évaluatives sont généralement imposées de manière descendante, avec des sujets

¹⁶ VINCENT Guy, 1994, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon.

¹⁷ VINCENT Guy, 1994, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon.

¹⁸ DENIZOT Nathalie, MALIBON-BONFILS Béatrice, 2012, « La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire », *Recherches en didactiques*, vol. 14, no. 2, pp. 11-27.

fixés par l'institution, comme c'est le cas pour la dissertation ou l'épreuve composée de SES. Si ces modalités d'évaluation sont donc intériorisées dès le début du cursus scolaire, la deuxième épreuve pour laquelle les élèves peuvent être amenés à être évalués en SES, le Grand oral, se distingue nettement tant sur la forme que sur le fond.

1.3.2. L'évaluation orale de SES au baccalauréat : une évaluation « atypique »

Contrairement à l'épreuve écrite où les sujets de l'épreuve sont prescrits par le Ministère de l'Education nationale, les sujets de l'épreuve orale sont choisis par les élèves. Ils doivent toutefois s'inscrire dans le cadre des programmes des enseignements de spécialité suivis en terminale. Le Grand oral porte sur les deux spécialités choisies mais elles ne sont pas nécessairement toutes les deux évaluées : « le candidat présente au jury deux questions préparées avec ses professeurs et éventuellement avec d'autres élèves, qui portent sur ses deux spécialités, soit prises isolément, soit abordées de manière transversale »¹⁹.

Le Grand oral compte pour 10% de la note finale du baccalauréat, il est évalué au mois de juin et se déroule selon les modalités d'évaluation suivantes :

Figure 3 : Modalités d'évaluation de l'épreuve du grand oral au baccalauréat

Pendant 5 minutes, le candidat présente la question choisie et y répond. Le jury évalue son argumentation et ses qualités de présentation. Pendant son exposé, sauf aménagements pour les candidats à besoins spécifiques, le candidat est debout. Pour son exposé, le candidat peut s'appuyer sur son support. Il peut le montrer au jury mais pas le lui remettre. Si la salle d'examen dispose d'un tableau, le candidat ne peut pas l'utiliser.

Ensuite, pendant 10 minutes, le jury échange avec le candidat et évalue la solidité de ses connaissances et ses compétences argumentatives. Ce temps d'échange permet à l'élève de mettre en valeur ses connaissances, liées au programme de la spécialité suivie en classes de première et de terminale, sur laquelle repose la question présentée pendant la première partie de l'épreuve (ou sur les deux spécialités suivies en classes de première et de terminale lorsque la question présentée pendant la première partie de l'épreuve était une question transversale). Durant l'échange, le candidat peut s'appuyer sur son support. Il peut le montrer au jury, à son initiative ou en réponse à une question du jury. Pour autant, le jury ne peut pas le conserver à l'issue de l'épreuve ni l'évaluer. Si la salle d'examen dispose d'un tableau, son utilisation durant ce deuxième temps est interdite. Le jury ne peut pas demander au candidat d'écrire (ni sur une feuille, ni au tableau) pour répondre à des questions qu'il lui soumettrait ou faire des exercices.

Les 5 dernières minutes d'échanges avec le jury portent sur le projet d'orientation du candidat. Le candidat montre que la question traitée a participé à la maturation de son projet de poursuite d'études, et même pour son projet professionnel.

¹⁹ Eduscol, 2023, Présentation du Grand oral, consulté le 28/04/2023, <https://eduscol.education.fr/>.

La finalité de l'épreuve du Grand oral est donc de permettre au candidat de montrer « sa capacité à prendre la parole en public de façon claire et convaincante. Elle lui permet aussi de mettre les savoirs qu'il a acquis, particulièrement dans ses enseignements de spécialité, au service d'une argumentation, et de montrer comment ces savoirs ont nourri son projet de poursuite d'études, voire son projet professionnel »²⁰. Les attentes de cette épreuve diffèrent donc radicalement de l'épreuve écrite. L'élève est ici incité, d'une part, à maîtriser un discours argumenté de forme orale et, d'autre part, à mettre en lien les contenus disciplinaires non seulement entre eux, comme c'est le cas dans la réalisation d'une dissertation, mais aussi avec le parcours professionnel dans lequel il se projette. Les enseignements reçus ne sont plus seulement évalués comme une fin en soi mais comme un moyen, en l'occurrence, un moyen de mettre en résonance la sphère scolaire et la sphère professionnelle.

Cette épreuve peut donc être qualifiée « d'atypique » pour plusieurs raisons. D'abord, l'oralité, après avoir été reléguée au second rang des formes d'évaluation du baccalauréat à partir de la fin du XIXe siècle, est réintroduite dans les épreuves se déroulant au cours de l'année de terminale. Si les oraux n'ont jamais totalement disparu des épreuves du baccalauréat comme en atteste par exemple l'oral de français que les élèves passent en première, les modalités du Grand oral semblent néanmoins se distinguer de ces épreuves en particulier sur la primauté accordée aux compétences oratoires, telles que l'éloquence et la rhétorique. Voici la manière dont cette épreuve est présentée par le ministère de l'Education nationale :

*« En voie générale et technologique, vous passez un Grand oral sur vos enseignements de spécialité à la fin de votre année de terminale. Cette épreuve évalue des compétences essentielles, **en particulier votre élocution**. Vous devrez faire preuve de conviction, d'une capacité à dialoguer et argumenter, dans le but d'adopter une distance critique par rapport à votre projet »²¹.*

Si le fond est évidemment pris en compte dans la notation, l'accent semble également mis sur la forme, comme l'illustre la grille d'évaluation du Grand oral présentée ci-dessous.

²⁰ Education.gouv, 2021, Épreuve orale dite Grand oral de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2022, consulté le 28/04/2023, <https://www.education.gouv.fr/>.

²¹ Education.gouv, 2024, Baccalauréat : comment se passe le Grand oral, consulté le 28/04/2024, <https://www.education.gouv.fr/>.

Figure 4 : Grille d'évaluation de l'épreuve du Grand oral au baccalauréat

	Qualité orale de l'épreuve	Qualité de la prise de parole en continu	Qualité des connaissances	Qualité de l'interaction	Qualité et construction de l'argumentation
très insuffisant	Difficilement audible sur l'ensemble de la prestation. Le candidat ne parvient pas à capter l'attention.	Enoncés courts, ponctués de pauses et de faux démaragements ou énoncés longs à la syntaxe mal maîtrisée.	Connaissances imprécises, incapacité à répondre aux questions, même avec une aide et des relances.	Réponses courtes ou rares. La communication repose principalement sur l'évaluateur.	Pas de compréhension du sujet, discours non argumenté et décousu.
insuffisant	La voix devient plus audible et intelligible au fil de l'épreuve mais demeure monocorde. Vocabulaire limité ou approximatif.	Discours assez clair mais vocabulaire limité et énoncés schématiques.	Connaissances réelles, mais difficulté à les mobiliser en situation à l'occasion des questions du jury.	L'entretien permet une amorce d'échange. L'interaction reste limitée.	Début de démonstration mais raisonnement lacunaire. Discours insuffisamment structuré.
satisfaisant	Quelques variations dans l'utilisation de la voix ; prise de parole affirmée. Il utilise un lexique adapté. Le candidat parvient à susciter l'intérêt.	Discours articulé et pertinent, énoncés bien construits.	Connaissances précises, une capacité à les mobiliser en réponses aux questions du jury avec éventuellement quelques relances	Répond, contribue, réagit. Se reprend, reformule en s'aidant des propositions du jury.	Démonstration construite et appuyée sur des arguments précis et pertinents.
très satisfaisant	La voix soutient efficacement le discours. Qualités prosodiques marquées (débit, fluidité, variations et nuances pertinentes, etc.). Le candidat est pleinement engagé dans sa parole. Il utilise un vocabulaire riche et précis.	Discours fluide, efficace, tirant pleinement profit du temps et développant ses propositions.	Connaissances maîtrisées, les réponses aux questions du jury témoignent d'une capacité à mobiliser ces connaissances à bon escient et à les exposer clairement.	S'engage dans sa parole, réagit de façon pertinente. Prend l'initiative dans l'échange. Exploite judicieusement les éléments fournis par la situation d'interaction.	Maîtrise des enjeux du sujet, capacité à conduire et exprimer une argumentation personnelle, bien construite et raisonnée.

Après avoir progressivement perdu en importance dans l'évaluation des élèves au baccalauréat, l'oralité — et plus spécifiquement la rhétorique — semble aujourd'hui retrouver une place centrale dans les préoccupations institutionnelles. Cette réhabilitation s'inscrit dans une longue histoire de l'oral, puisque, dès l'Antiquité et jusqu'au Moyen Âge, l'exercice académique par excellence prenait la forme d'un débat rhétorique oral, au cours duquel les étudiants devaient développer une réflexion argumentée sur une question imposée. Si, par sa forme, le Grand oral rappelle ces anciennes épreuves de rhétorique, il s'en distingue néanmoins par une différence notable : la liberté accordée aux élèves dans le choix de leur sujet.

Dans cette épreuve, les élèves ont l'opportunité de développer, d'approfondir et d'oraliser, parfois de manière transversale, une question à la fois en lien avec leurs éventuels

centres d'intérêts et avec leurs parcours professionnels. La rhétorique est, certes, mise au service du discours mais plus largement au service du discours souhaité par le candidat. Construit autour de la volonté de donner la possibilité au candidat de confronter ses connaissances à un sujet de son choix, le Grand oral apparaît donc comme une épreuve « atypique » mais pour laquelle une attention particulière est donnée puisqu'elle a été présentée lors de son institution comme l'épreuve « reine »²² du baccalauréat réformé.

L'analyse des deux épreuves de SES du baccalauréat met donc en évidence des différences significatives dans leurs modalités d'évaluation. Schématiquement, les principales distinctions résident dans le caractère écrit ou oral des épreuves, ainsi que dans la possibilité, ou non, pour les élèves de choisir leur sujet d'évaluation. L'épreuve écrite consiste en la réalisation d'exercices ou d'une dissertation dont les énoncés ou sujets sont imposés. Elle est réalisée en quatre heures pendant lesquelles les élèves produisent un support écrit évalué de manière asynchrone. A l'opposé, l'épreuve orale consiste en la réalisation d'un raisonnement argumenté répondant à une question que l'élève aura lui-même choisie et préparée en amont. Après cinq minutes de présentation, l'élève est aussi évalué sur sa capacité à répondre aux questions des examinateurs pendant quinze minutes. L'évaluation de l'épreuve orale est donc synchrone puisque l'élève est noté sur une prestation oralisée, ce qui nécessite un contact direct entre l'évaluateur et l'évalué.

En raison de ces différences, il n'est pas certain que les candidats au baccalauréat s'engagent de la même façon, d'une part, en fonction de leur singularité propre et, d'autre part, en fonction de la singularité des épreuves. S'il est indéniable que l'enjeu du baccalauréat peut objectivement favoriser leur investissement, il n'en demeure pas moins que les candidats peuvent éprouver une motivation différenciée, selon leur perception subjective, à l'égard de la préparation de certaines épreuves plutôt que d'autres. Qu'il s'agisse de l'épreuve écrite ou de l'épreuve orale de SES, on peut supposer que la réussite des élèves dépend non seulement de leur capacité à s'approprier les modalités spécifiques de l'évaluation, mais aussi, en amont, de leur degré de motivation et d'investissement dans la préparation de l'examen. La tension entre le choix des modalités d'évaluation « par le haut » et la motivation suscitée par leur appropriation « par le bas » est donc au cœur des enjeux de l'évaluation du baccalauréat.

²² CAZENAVE Fabien, 2021, « Bac et Grand oral. Jean Michel Blanquer rejette les critiques sur son côté inégalitaire », *Ouest-France*, consulté le 30/04/2023, <https://www.ouest-france.fr/>.

« Bien réussir un test est [en effet] une démarche qui nécessite une bonne dose de motivation »²³.

2. Les différentes approches de la motivation

La motivation est un concept complexe qui a donné lieu à de nombreuses approches théoriques. Dans la seconde moitié du XXe siècle, deux courants majeurs se sont particulièrement opposés : le bémoriorisme et le cognitivisme. Le bémoriorisme conçoit la motivation comme une réponse à des stimuli externes, fondée sur des mécanismes de renforcement et de conditionnement. Selon cette approche, l'engagement d'un individu dans une action dépend davantage de facteurs extérieurs que de sa volonté propre. Pour Vianin (2006), la limite de cette approche provient principalement de la négligence de « l'aspect fondamental de la conscience de l'individu et de son rôle déterminant dans le traitement de l'information »²⁴. C'est précisément à partir de cette critique que s'est développée l'approche cognitiviste, en replaçant l'individu au centre du processus motivationnel. Le sujet y est perçu comme un acteur capable de réguler son comportement, d'ajuster ses moyens à ses objectifs, et de mobiliser des stratégies d'apprentissage en fonction de l'analyse qu'il fait de la tâche à accomplir. Toutefois, cette approche tend, en retour, à minimiser l'influence du contexte et des contraintes extérieures sur la motivation.

Face aux limites des approches strictement bémorioristes ou cognitivistes, la recherche s'est progressivement orientée vers une approche socio-cognitive, qui articule les dimensions individuelles et environnementales dans l'explication de la motivation. Dans cette approche, « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement »²⁵. La motivation émerge ainsi de l'interaction dynamique entre plusieurs facteurs — cognitifs, psychologiques, sociaux et environnementaux — plutôt que d'un déterminisme univoque. C'est donc dans cette approche de la motivation que nous avons choisi d'ancrer notre étude. Afin de préciser ses fondements, nous présenterons trois théories qui s'inscrivent dans ce cadre : la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, la théorie de la dynamique motivationnelle et la théorie de l'autodétermination.

²³ Ndinga Pascal, Frenette Eric, 2010, « Élaboration et validation de l'échelle de motivation à bien réussir un test », *Mesure et évaluation en éducation*, volume 33, n°3, pp. 99–123.

²⁴ VIANIN Pierre, 2006, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck Université

²⁵ VALLERAND Robert J., THILL Edgar E., 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval : Etudes Vivantes.

2.1. La théorie du sentiment d'efficacité personnelle²⁶

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle, développée par Albert Bandura (1997), repose sur l'idée que la motivation d'un individu dépend en grande partie de la perception qu'il a de sa propre capacité à réussir une tâche. Autrement dit, plus une personne se sent capable de mener à bien une activité, plus elle est susceptible de s'y engager activement. Ce sentiment se définit comme « le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter »²⁷. Ainsi, une perception positive de ses compétences peut renforcer l'engagement et la persévérance, tandis qu'un sentiment d'inefficacité peut entraîner un désengagement, voire l'échec, indépendamment du niveau réel de compétence. Il en résulte que la manière dont un individu évalue ses capacités peut avoir une influence plus déterminante que le niveau réel de ses capacités. Bandura identifie quatre sources principales susceptibles d'influencer le sentiment d'efficacité personnelle : l'expérience de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

- « L'expérience de maîtrise » est le facteur le plus influent dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle. Cette notion désigne l'impact des expériences passées sur la perception que l'individu a de ses capacités à réussir. Les succès antérieurs renforcent le sentiment de compétence et alimentent la motivation. Par exemple, un élève qui a régulièrement connu la réussite aura tendance à se percevoir comme capable, ce qui favorisera son engagement dans les tâches futures. À l'inverse, une succession d'échecs peut nuire à ce sentiment, entraînant un sentiment d'incompétence et une baisse de motivation. Ce facteur joue donc un rôle essentiel dans l'entretien d'un cercle vertueux ou vicieux de la motivation.
- « L'expérience vicariante » fait référence à la tendance qu'a l'individu à comparer ses propres compétences à celles des autres. Cette comparaison peut influencer positivement ou négativement son sentiment d'efficacité personnelle, selon les circonstances. Par exemple, si un élève observe un camarade réussir dans une tâche similaire, cela peut renforcer son sentiment de capacité, en particulier s'il perçoit ce camarade comme semblable à lui. En revanche, s'il compare ses performances à celles

²⁶ BANDURA Albert, 1997, *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: Freeman.

²⁷ GALAND Benoît, VANLEDE Marie, 2004, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, no. 5, pp. 91-116.

d'un autre camarade considéré comme beaucoup plus compétent, cela peut nuire à sa propre perception de ses capacités et réduire sa motivation.

- La « persuasion verbale » désigne l'influence que peuvent avoir les encouragements et les remarques des personnes de référence sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'individu. Ainsi, lorsqu'une figure d'autorité, comme un enseignant par exemple, tient des paroles positives, elle peut amplifier le sentiment de compétence des élèves, les poussant à s'investir davantage. En revanche, des critiques ou des remarques négatives émises par ce même enseignant peuvent avoir un effet inverse, en réduisant la confiance et, par conséquent, la motivation des élèves.
- Les « états physiologiques et émotionnels » correspondent à la manière dont l'individu perçoit ses états mentaux et corporels, tels que le stress, la fatigue ou l'anxiété. Ces perceptions influencent directement son sentiment d'efficacité personnelle. Par exemple, un élève ressentant du stress ou de la fatigue peut douter de ses capacités et voir ses performances affectées, ce qui peut diminuer sa motivation. À l'inverse, un état émotionnel positif, caractérisé par l'enthousiasme, peut renforcer la confiance en soi et stimuler l'engagement dans la tâche à effectuer.

En définitive, cette théorie articule le contexte dans lequel l'individu cherche à se mobiliser afin d'accomplir différentes tâches mais aussi la perception qu'il a de lui-même dans ce processus. C'est finalement la relation entre ces deux composantes fondamentales de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle qui influence la motivation. L'individu est ainsi capable d'agir sur sa motivation eu égard aux contraintes de l'environnement dans lequel il évolue. Toutefois, cette théorie n'explique pas les mécanismes par lesquels l'individu peut véritablement jouer un rôle actif dans la construction de sa propre motivation. C'est pourquoi, dans la continuité de ce paradigme, et en s'inspirant d'une approche phénoménologique de l'action telle qu'elle est vécue et interprétée par le sujet, une autre théorie a été conceptualisée : la théorie de la dynamique motivationnelle.

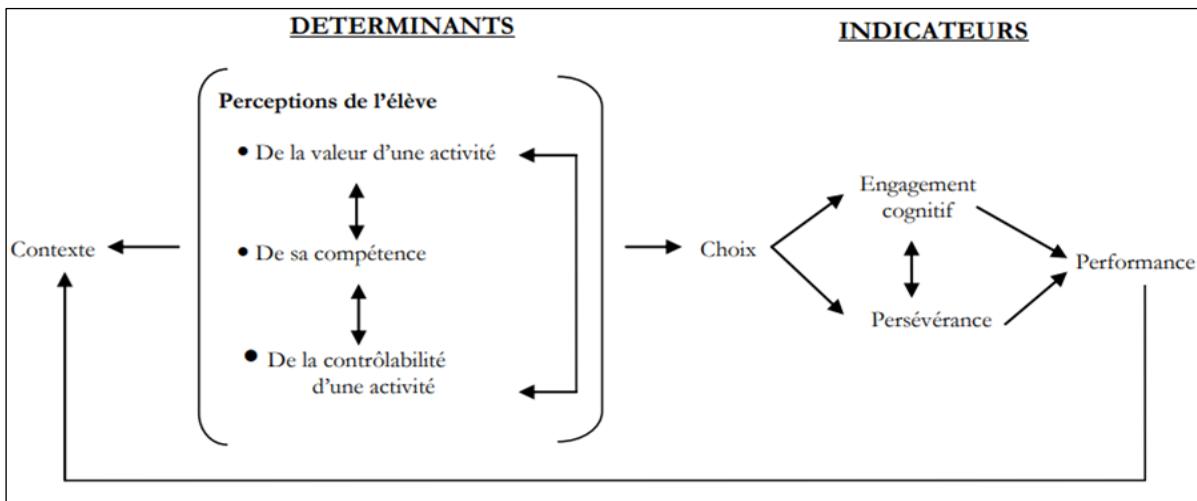
2.2. La théorie de la dynamique motivationnelle²⁸

Selon Viau (1998), dans un contexte scolaire, la motivation « est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin

²⁸ VIAU Rolland, 1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

d'atteindre un but »²⁹. A la différence de la théorie développée par Bandura, les perceptions de l'individu ne déterminent pas directement l'efficacité personnelle mais en amont l'attitude et les choix qui mènent à une efficacité personnelle. Voici une représentation schématique de cette théorie :

Figure 5 : La théorie de la dynamique motivationnelle



Les déterminants représentent les contraintes et/ou les potentialités du contexte à partir duquel les perceptions de l'individu se construisent. De celles-ci, l'individu choisit d'adopter des attitudes que Viau mesure par le biais de deux indicateurs : l'engagement cognitif et la persévérance. A l'origine de la performance, l'investissement est donc central mais il est lui-même une conséquence de la manière dont l'individu perçoit ce qu'il doit accomplir. Faisant système car s'influençant mutuellement, les perceptions telles que catégorisées par Viau sont au nombre de trois :

- La « perception de la valeur d'une activité » est liée au jugement que l'individu porte sur les coûts et les bénéfices à s'investir par rapport à ce qu'il considère être utile pour lui. Par exemple, si un élève perçoit l'évaluation comme un moyen de progression utile à la poursuite de son parcours scolaire alors il devrait davantage se convaincre de l'intérêt qu'il a à s'investir.
- La « perception de sa compétence à accomplir une activité » correspond à une analyse comparative de l'individu entre le degré de difficulté de l'activité et les compétences dont il dispose pour réussir. En poursuivant l'exemple précédent, si l'évaluation porte sur des notions que l'élève ne maîtrise pas, alors il se désengagera

²⁹ VIAU Rolland, 1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

d'un investissement trop coûteux relativement aux avantages dont il bénéficiera. De manière analogue, si l'évaluation est perçue comme « trop » facile, l'élève ne s'investira pas non plus car il la considérera comme dénuée d'intérêt.

- La « perception de contrôlabilité » se définit comme « la perception qu'a un élève du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique »³⁰. En filant toujours le même exemple, lors de la préparation à une évaluation, l'élève doit avoir la sensation qu'il sera interrogé sur des notions qu'il aura vues en cours. En ce sens, il peut contrôler ses révisions et légitimer son investissement car il sait ce qui est attendu de lui. L'incertitude étant levée, l'élève pourra ainsi doser son degré de motivation eu égard à un événement dont il connaît les tenants et les aboutissants.

L'ensemble de ces perceptions influence les attitudes que l'élève adopte pour se préparer à réaliser une tâche ou une activité. Selon Viau, ces attitudes révèlent le degré de motivation de l'élève, raison pour laquelle il les considère comme des indicateurs. Cependant, le processus motivationnel repose avant tout sur le choix – façonné par les perceptions de l'élève – de se confronter à une tâche dont il n'est pas nécessairement certain de maîtriser toutes les dimensions. Ce choix détermine, *in fine*, la motivation de l'élève, qui peut se traduire par un « engagement cognitif » et/ou de la « persévérance ».

Le premier de ces deux indicateurs, « l'engagement cognitif » est défini par « une utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité »³¹. Autrement dit, dans une perspective d'évaluation, l'élève est capable de concevoir par lui-même une stratégie de révision qui lui convient. Même si l'enseignant donne d'éventuels conseils pour se préparer au mieux à une quelconque épreuve, l'élève sera capable de se les approprier, voire de les réactualiser au prisme de « sa manière de faire ». Ce processus permet à l'élève de prendre une part active dans son travail, ce qui l'aidera à améliorer ses apprentissages et, en conséquence, ses performances scolaires.

Le second indicateur « la persévérance », employée au sens de ténacité, représente non seulement le degré d'investissement que l'élève choisit d'endosser pour réaliser une activité mais aussi sa capacité à maintenir ce degré d'investissement dans le temps. Par exemple, si un élève décide de se préparer activement à un examen et de maintenir ses efforts alors on parlera

³⁰ VIAU Rolland, 1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

³¹ VIAU Rolland, 1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

de persévérance. Au contraire, un élève risque de se démotiver si sa persévérance diminue. Comme « l'engagement cognitif », cet indicateur mesure donc le degré de motivation des élèves. S'il est élevé, alors les probabilités de réussite relative au parcours scolaire de l'élève seront plus importantes, ce qui, rétroactivement, jouera sur la perception de la prochaine situation dans laquelle l'élève sera de nouveau appelé à mobiliser sa motivation. La théorie de la dynamique motivationnelle prolonge ainsi celle du sentiment d'efficacité personnelle, en mettant l'accent sur les mécanismes par lesquels les individus construisent, ajustent et transforment leur motivation, à travers une interaction constante entre ce qu'ils vivent, ce qu'ils font et ce qui agit sur eux.

Ces deux théories ont néanmoins en commun de fournir aux chercheurs une grille de lecture permettant d'appréhender la motivation à partir de la perception qu'ont les individus de leur capacité à accomplir une tâche. En somme, plus ils se perçoivent comme capables, plus ils sont motivés, et inversement. Cependant, ces théories considèrent la motivation comme un phénomène homogène, ce qui les distingue d'autres théories, telles que la théorie de l'autodétermination. Dans cette dernière, la motivation est perçue comme plurielle et dépend de la capacité de l'individu à être au fondement des raisons de son propre investissement. Ainsi, l'analyse se déplace de l'étude des perceptions vers l'étude de la capacité des individus à autodéterminer leurs actions.

2.3. La théorie de l'autodétermination³²

Dans la théorie de l'autodétermination, la motivation peut être quantifiée (comme c'est également le cas pour les autres théories de la motivation), mais elle peut surtout être qualifiée notamment en fonction de la capacité des individus à s'autodéterminer. « L'autodétermination se définit comme le besoin de se considérer à l'origine de ses actions. Ainsi, être autodéterminé, c'est avoir le sentiment d'être soi-même le propre décisionnaire de son comportement »³³. A partir de cette idée centrale, la théorie de l'autodétermination a donné lieu à plusieurs modélisations, dont nous présentons ici les deux principales.

2.3.1. La première mouture du paradigme de l'autodétermination

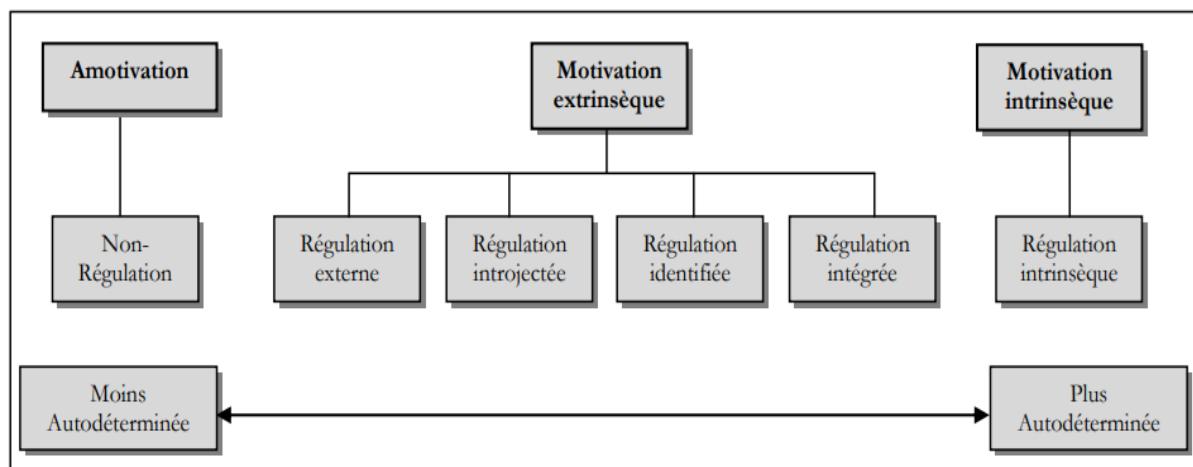
Deci et Ryan (2008) montrent que le niveau d'autodétermination qui anime le comportement des individus influence directement leur motivation. Selon la théorie de

³² DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum press.

³³ DUGUET Amélie, 2014, *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

l'autodétermination, il existe un « continuum d'autodétermination »³⁴ permettant de catégoriser différents types de motivation, en fonction du degré de contrôle que l'individu exerce sur ses actions. Plus un individu est en mesure de déterminer lui-même les raisons qui le poussent à agir, plus sa motivation tend à être intrinsèque. À l'inverse, plus ses comportements sont dictés par des pressions ou des attentes extérieures, moins il est engagé de manière autonome. Dans le schéma ci-dessous, Deci et Ryan montrent ainsi que le « continuum d'autodétermination » s'étend de l'amotivation à la motivation intrinsèque, c'est-à-dire une motivation qui provient directement de l'individu, sans influence extérieure.

Figure 6 : Le continuum d'autodétermination (première mouture)



Dans cette modélisation, correspondant à la première mouture du paradigme de l'autodétermination, Decy et Ryan différencient trois types de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation.

« On est en présence d'une motivation intrinsèque lorsque l'individu fait une activité parce qu'il la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir. L'individu qui agit sous l'impulsion de la motivation intrinsèque le fait parce que l'activité elle-même est pour lui source de gratification. La personne est intéressée à ce qu'elle fait et manifeste de la curiosité, explorant de nouveaux stimuli et travaillant à maîtriser des défis toujours plus grands »³⁵

« La motivation extrinsèque, par opposition, implique que l'individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence qui lui est extérieure.

³⁴ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), pp. 24-34.

³⁵ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), pp. 24-34.

Parmi les exemples les plus évidents de motivation extrinsèque figure le cas où l'individu agit avant tout pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition »³⁶

« L'amotivation reflète le manque de volonté d'agir. Elle se produit quand une personne n'accorde pas de valeur à un résultat ou à un comportement, quand elle ne croit pas qu'un résultat valable sera obtenu avec certitude en adoptant des comportements spécifiques, ou encore, quand elle pense que des comportements pourraient lui permettre d'atteindre des résultats souhaitables, mais qu'elle a l'impression de ne pas avoir la compétence nécessaire pour les mettre à exécution »³⁷

On distingue également différentes régulations (externe, introjectée, identifiée, intégrée, intrinsèque) associées aux trois grands types de motivations. Nous reviendrons plus en détail sur ces distinctions lors de la présentation de la seconde mouture du paradigme de l'autodétermination. En effet, Deci et Ryan ont proposé une nouvelle modélisation, dans laquelle l'opposition classique entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque est remplacée par une distinction entre motivation contrôlée et motivation autonome. Cette reformulation conserve les mêmes formes de régulation, mais elles y sont catégorisées différemment.

2.3.2. La seconde mouture du paradigme de l'autodétermination

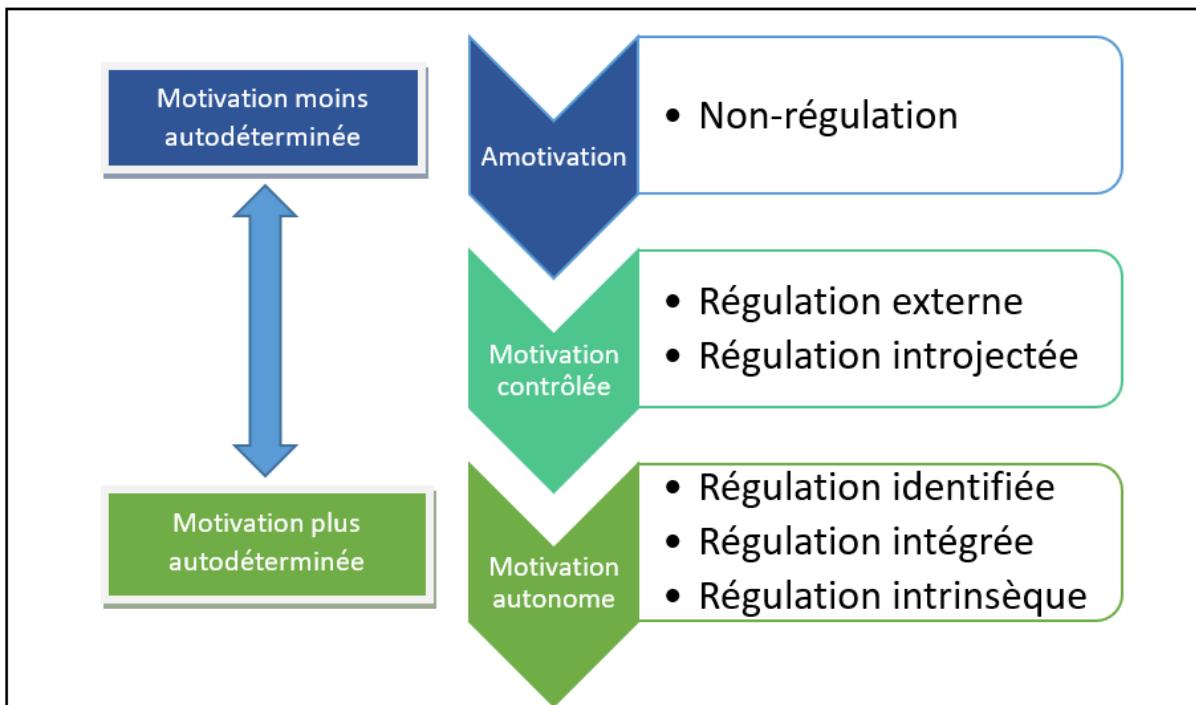
Dans la première mouture du paradigme, la motivation extrinsèque était composée de la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. La motivation intrinsèque reposait, quant à elle, uniquement sur la régulation intrinsèque. Face à cette dichotomie marquée entre motivation extrinsèque et motivation intrinsèque, Deci et Ryan ont proposé une nouvelle mouture du paradigme de l'autodétermination, dans le but d'introduire davantage de nuances et de dépasser le clivage trop rigide entre facteurs externes et internes de la motivation. Dans cette nouvelle modélisation de la motivation, l'amotivation reste inchangée dans sa définition. Par contre, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque sont remplacées par deux autres catégories : la motivation contrôlée et la motivation autonome. D'un côté, la régulation externe et la régulation introjectée composent la motivation contrôlée, qui correspond, dans la première mouture de la théorie de

³⁶ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), pp. 24-34.

³⁷ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), pp. 24-34.

l'autodétermination, à la motivation extrinsèque la moins autodéterminée. De l'autre, la régulation identifiée, la régulation intégrée et la régulation intrinsèque forment la motivation autonome, englobant ce qui était auparavant la motivation extrinsèque la plus autodéterminée ainsi que la motivation intrinsèque. Voici la représentation schématique de cette nouvelle catégorisation de la motivation dans le paradigme de l'autodétermination :

Figure 7 : Le continuum d'autodétermination (seconde mouture)



Au regard de cette seconde modélisation des différents types de motivation, nous pouvons identifier, de la motivation la moins autodéterminée à la plus autodéterminée, une amotivation, une motivation contrôlée et une motivation autonome. Comme déjà mentionné, l'amotivation, correspond à une absence totale de contrôle sur les situations vécues par l'individu. A l'opposé, la motivation autonome se définit comme la possibilité pour un individu d'être suffisamment libre des contraintes externes pour pouvoir produire les propres raisons justificatives de son investissement personnel à atteindre tel ou tel objectif. La motivation contrôlée, quant à elle, se situe entre ces deux extrêmes et reflète une tension entre la contrainte extérieure et la volonté personnelle. Dans cette perspective, l'individu cherche à concilier ces forces antagonistes, ce qui fait que la motivation contrôlée peut être plus ou moins autodéterminée. Si elle est majoritairement autodéterminée, l'individu sera davantage guidé par ses propres intérêts que par les contraintes externes, bien que ces dernières continuent à influencer son investissement. À l'inverse, si la motivation contrôlée est

majoritairement non-autodéterminée, l'individu sera plus influencé par les contraintes externes que par ses propres intérêts. Qu'elle soit autonome ou contrôlée, chacune de ces catégories de la motivation est sous-divisée en plusieurs régulations que nous allons maintenant détailler.

- La motivation contrôlée est constituée de deux régulations distinctes :
 - La régulation externe désigne une forme de motivation entièrement dépendante de facteurs extérieurs. L'individu est alors « dirigé par des contraintes qui lui sont externes »³⁸. Dans un contexte scolaire, cela se manifeste notamment par un élève qui travaille uniquement pour satisfaire les exigences des enseignants, éviter une sanction ou obtenir une récompense, comme des félicitations ou une gratification matérielle.
 - La régulation introjectée correspond à une appropriation partielle des contraintes externes. L'individu « s'est approprié des contingences externes »³⁹ sans pour autant les intégrer pleinement à son système de valeurs. Un élève peut, par exemple, se sentir obligé de travailler pour obtenir de bonnes notes ou réussir son année, sans que ses efforts soient véritablement reliés à une motivation personnelle ou à un engagement librement consenti.
- La motivation autonome est, quant à elle, constituée de trois régulations distinctes :
 - La régulation identifiée renvoie à une forme de motivation où l'individu reconnaît l'importance d'une activité parce qu'il en perçoit l'utilité pour ses propres objectifs. Il s'y engage car « il estime que ses conséquences sont importantes pour lui »⁴⁰. Par exemple, cela peut se traduire par un élève qui s'investit dans son travail scolaire parce qu'il comprend que ses efforts sont nécessaires à la réalisation du projet professionnel qu'il affectionne.
 - La régulation intégrée reflète un niveau plus profond d'autodétermination, dans lequel les raisons d'agir sont pleinement intégrées au système de valeurs et à l'identité personnelle du sujet. L'individu « s'engage dans des activités parce qu'elles correspondent à ses propres buts et aspirations »⁴¹. Dans ce cas, un

³⁸ VIAU Rolland ,1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

³⁹ VIAU Rolland ,1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

⁴⁰ VIAU Rolland ,1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

⁴¹ VIAU Rolland ,1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

élève peut être motivé par une activité scolaire non seulement en raison de son utilité immédiate — comme obtenir une bonne note ou valider une année — mais aussi parce qu'elle résonne avec ses convictions profondes et contribue à son épanouissement personnel.

- La régulation intrinsèque représente la forme la plus autonome de motivation. L'individu agit ici pour le plaisir que lui procure l'activité en elle-même. Il s'y engage pour « le plaisir et la satisfaction »⁴². Un élève peut ainsi s'investir dans son travail simplement par goût de la matière, par curiosité intellectuelle ou simplement pour la satisfaction d'apprendre et de progresser.

Pour résumé, « la motivation autonome implique que l'individu se comporte en ayant pleinement le sentiment d'un libre choix, alors que la motivation contrôlée suppose que la personne agit plutôt sous l'influence de pressions et d'exigences reliées à un rendement spécifique et perçues comme lui étant extérieures »⁴³. Contrairement aux deux théories précédemment présentées — la théorie du sentiment d'efficacité personnelle et la théorie de la dynamique motivationnelle — la théorie de l'autodétermination met moins l'accent sur les perceptions que les individus ont de leurs capacités, et davantage sur les conditions qui leur permettent de s'autodéterminer, c'est-à-dire de choisir librement les raisons de leur engagement dans telle ou telle activité. Après avoir examiné les fondements des trois principaux modèles théoriques de la motivation, nous pouvons à présent nous intéresser à leur mobilisation dans plusieurs enquêtes empiriques, ainsi qu'aux principaux résultats obtenus.

3. La motivation en contexte scolaire

Afin d'articuler cadre théorique et observations empiriques, nous proposons ici un panorama non-exhaustif de l'état actuel de la recherche sur la motivation en contexte scolaire. Lieu de l'apprentissage par excellence, l'école n'en demeure pas moins une institution où le désir d'apprendre se confronte parfois au devoir d'apprendre. Pourtant, comme l'écrivait Rousseau dans *Emile* (1762), « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne ». Si cette idée semble aller de soi, de nombreux travaux scientifiques récents permettent non seulement de la confirmer, mais aussi d'en expliciter les mécanismes et les effets sur le parcours scolaire des élèves. Pour explorer les différentes dimensions de la motivation en milieu scolaire, nous présenterons d'abord les résultats issus de recherches

⁴² VIAU Rolland ,1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

⁴³ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), p. 24-34.

mobilisant les théories de la motivation présentées ci-dessus. Nous verrons ensuite comment la motivation peut varier selon certaines caractéristiques sociales, en l'occurrence, selon le genre. Enfin, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la motivation d'élèves confrontés à une évaluation.

3.1. Les théories de la motivation à l'épreuve des faits

Si les théories de la motivation visent à modéliser la réalité, il importe dès lors de confronter ces modèles aux faits. Cela permet, d'une part, de vérifier l'existence d'un lien entre motivation et réussite scolaire, et d'autre part, de préciser les différents aspects sur lesquels la motivation exerce une influence. En nous appuyant sur les trois modèles théoriques précédemment présentés, nous exposerons successivement leurs principales conclusions, en mettant l'accent sur les résultats observés en contexte scolaire.

Dans le cadre de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle, Galland et Vandele (2004) indiquent que « les croyances d'efficacité ont des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des apprenants »⁴⁴. Plus le sentiment d'efficacité est élevé, plus les élèves s'engagent dans des activités perçues comme complexes, persévèrent dans leurs efforts, se fixent des objectifs ambitieux et voient leurs résultats progresser⁴⁵. Ainsi, lorsqu'un examen stimule ce sentiment d'efficacité, il peut renforcer la motivation des élèves et, en définitive, favoriser leur réussite. En ce sens, cette théorie permet de prédire en partie les performances scolaires à partir de la perception anticipée qu'ont les élèves de leur propre capacité à réussir⁴⁶.

La théorie de la dynamique motivationnelle dont la perception est également centrale a été mobilisée dans différents travaux, chacun s'attachant à étudier plus précisément l'un des trois déterminants du modèle. Premièrement, la perception qu'ont les élèves de la valeur de l'activité augmente lorsqu'ils la considèrent comme utile, intéressante et importante⁴⁷. En fonction de la manière dont ils perçoivent une activité, une tâche, voire une évaluation, les élèves sont donc susceptibles de générer différents degrés de motivation. Deuxièmement, la perception que les élèves ont de l'adéquation entre leurs compétences et celles nécessaires à la

⁴⁴ GALAND Benoît, VANLEDE Marie, 2004, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, no. 5, pp. 91-116.

⁴⁵ BANDURA Albert, 1988, *Self-regulation of motivation and action through goal systems*, In: Cognitive perspectives on emotion and motivation, pp.37-61, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

⁴⁶ MARSH Herbert W., YEUNG Albert S., 1997, Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement, *American Educational Research Journal*, 34, pp. 691-720.

⁴⁷ ECCLES Jacqueline S., WIGFIELD Allan, SCHIEFELE Ulrich, 1998, *Motivation to Succeed*, In: *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development, pp. 1017-1095, New York: Wiley.

réalisation d'une activité est, quant à elle, positivement corrélée à leur réussite⁴⁸. Ainsi, en influençant la représentation que les élèves se font des compétences à mobiliser, les modalités d'évaluation peuvent favoriser la réussite de ceux qui se sentent capables de répondre aux attentes de l'épreuve. Troisièmement, la perception du degré de contrôle qu'ils peuvent exercer lorsqu'ils réalisent une activité joue sur l'intensité de leur investissement⁴⁹. De fait, plus les élèves ont l'impression de pouvoir contrôler les conditions de réalisation de la tâche, plus ils sont susceptibles de s'y engager pleinement. Au fond, les perceptions qu'ont les élèves de leurs compétences, de la valeur de l'activité et de leur pouvoir d'action déterminent en grande partie leur engagement scolaire et, *in fine*, leur réussite.

Enfin, les recherches qui s'ancrent dans la théorie de l'autodétermination « montrent de façon générale que plus le comportement de l'individu est autodéterminé, plus les conséquences éducatives en sont positives »⁵⁰. Dans le contexte plus particulier de l'évaluation scolaire, « l'élève intrinsèquement motivé éprouverait un certain plaisir à se soumettre au test en vue d'éprouver ses connaissances. Conséquemment, sa performance audit test devrait être élevée »⁵¹. Le premier paradigme de l'autodétermination montre qu'un élève investi pour des raisons intrinsèques réussit significativement mieux son examen, notamment car il s'est davantage préparé en amont. A l'inverse, un niveau élevé de motivation extrinsèque et un niveau faible de motivation intrinsèque conduisent généralement à un moindre investissement et donc à de moins bons résultats⁵².

Au même titre que le premier paradigme de l'autodétermination fondé sur l'opposition entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, le second fondé sur l'opposition entre motivation autonome et motivation contrôlée aboutit à des résultats similaires. Selon Deci et Ryan (2008), « des dizaines de recherches expérimentales et d'études sur le terrain dans divers domaines ont examiné les corrélations entre la motivation autonome, la motivation contrôlée et leurs effets respectifs »⁵³. Selon ces études, la motivation autonome est davantage corrélée que la motivation contrôlée à « une meilleure compréhension conceptuelle, de

⁴⁸ BOUFFARD-BOUCHARD Thérèse, 1990, « Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task », *The Journal of Social Psychology*, n°130 (3), pp. 353–363.

⁴⁹ VIAU Rolland, 1998, « Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français », *Québec français*, n°110, pp. 45–47.

⁵⁰ DUGUET Amélie, 2014, *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

⁵¹ NDINGA Pascal, FRENETTE Eric, 2010, « Élaboration et validation de l'Échelle de motivation à bien réussir un test », *Mesure et évaluation en éducation*, volume 33, n°3, pp. 99–123.

⁵² DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum press.

⁵³ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), pp. 24-34.

meilleurs résultats scolaires, une créativité accrue, une plus grande persistance dans les activités scolaires et sportives »⁵⁴.

En conclusion, ces théories de la motivation établissent toutes les trois un lien entre motivation et réussite scolaire : plus un élève est motivé, plus ses chances de réussite augmentent. Toutefois, ces études se concentrent uniquement sur les élèves comme si ce groupe était unifié. Certes homogène du point de vue du statut des individus le composant, il n'en demeure pas moins que ce groupe est composé d'élèves possédant des caractéristiques sociales diverses. Qu'elles soient socio-économiques, familiales, ou bien encore liées au genre, la pluralité de ces caractéristiques nous incite à nous interroger sur les multiples influences susceptibles d'avoir un impact sur la motivation des individus. Dans le cadre de ce travail de recherche, nous nous intéresserons principalement aux dispositions de genre ainsi qu'à leurs conséquences sur la manière dont la motivation est incorporée et médiée que l'on soit assigné au genre masculin ou féminin.

3.2. L'influence du genre sur la motivation des élèves

Le genre peut se définir comme « un système de bicatégorisation hiérarchisé entre les sexes (hommes/femmes) et entre les valeurs et représentations qui leur sont associées (masculin/féminin) »⁵⁵. En ce sens, les individus, s'identifiant à un genre plutôt qu'à un autre, sont plus enclin à s'investir dans des pratiques socialement perçues comme compatibles avec leur genre. Par exemple, « les individus typés au niveau du genre ont des attentes de succès plus élevées dans les activités qui sont congruentes avec leur genre (activités féminines pour les individus typés féminins, et activités masculines pour les individus typés masculins), et des attentes plus faibles quand ces activités correspondent au genre opposé »⁵⁶. Dans le contexte scolaire, les stéréotypes liés à la réussite sont souvent associés à des qualités traditionnellement perçues comme féminines, telles que la docilité, la persévérance ou l'attention. Cela contribue à expliquer pourquoi les filles réussissent globalement mieux à l'école : elles obtiennent plus souvent le baccalauréat, s'orientent davantage vers les filières générales, et décrochent plus fréquemment des mentions⁵⁷.

⁵⁴ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), pp. 24-34.

⁵⁵ BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, 2020, *Introduction aux études sur le genre*, De Boeck supérieur.

⁵⁶ FONTAYNE Paul, SARRAZIN Philippe, 2001, *Genre et motivation dans le domaine du sport*, In : Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches. Presses Universitaires de France, pp. 277-295.

⁵⁷ BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, 1992, *Allez les filles !* Seuil.

Même si ce phénomène s'explique par des causes multiples, il n'en demeure pas moins que la motivation, étant corrélée à la réussite, joue un rôle crucial dans les différences de parcours entre les filles et les garçons. Par exemple, « les représentations qu'ont les enseignants à propos des compétences académiques des garçons et des filles influencent le sentiment de compétences des élèves »⁵⁸. Or, selon la théorie du sentiment d'efficacité personnelle et de la théorie de la dynamique motivationnelle, ce sentiment est un facteur déterminant dans l'engagement scolaire. De fait, si le genre des élèves participe à la construction de l'image dont ils se font d'eux-mêmes et notamment de leur capacité à réussir, alors il influence leur motivation.

En raison de ce constat, il découle que si les filles sont perçues comme davantage aptes à réussir certaines tâches alors elles réussiront effectivement mieux. Souvent perçues comme studieuses, respectueuses des consignes et à l'aise à l'écrit⁵⁹, les filles ont donc de meilleurs résultats dans les disciplines dans lesquelles les stéréotypes jouent en leur faveur. « Les écarts de performance entre filles et garçons dans la compréhension de l'écrit peuvent être rapprochés de leurs pratiques respectives en matière de lecture. 40 % des garçons disent ne jamais lire pour leur plaisir, soit deux fois plus que les filles (21 %) »⁶⁰. Si les filles réussissent également mieux le baccalauréat que les garçons, l'écart est plus important dans les filières considérées comme moins masculines (ou plus féminines). Par exemple, avant la réforme du baccalauréat, en 2017, le taux de réussite des filles était supérieur d'environ 2,5 points de pourcentage en filière scientifique (90,6 % pour les garçons contre 93% pour les filles)⁶¹. Toutefois, l'écart entre les filles et les garçons est deux fois plus important en filière économique et sociale (86,6% pour les garçons contre 90,5% pour les filles) et en filière littéraire (86,6% pour les garçons contre 91,4% pour les filles)⁶². On observe paradoxalement que, même dans les filières scientifiques où les stéréotypes semblent défavoriser les filles, celles-ci réussissent en moyenne mieux que les garçons. Ce phénomène peut s'expliquer par l'interaction de stéréotypes antagonistes : bien que les compétences scientifiques des filles soient moins souvent sollicitées par les pratiques enseignantes que celles des garçons, ce désavantage est compensé par des stéréotypes positifs qui leur sont associés — notamment

⁵⁸ ROUYER Véronique, MIEYAA Yoan, LE BLANC Alexis, 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, n°187, pp. 97-137.

⁵⁹ DURU-BELLAR Marie, 2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.

⁶⁰ DJIDER Zohor, MURAT Fabrice, ROBIN Isabelle, 2003, « Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart », *insee première*, n°886.

⁶¹ BREDA Thomas, GRENET Julien, MONNET Marion, VAN EFFENTERRE Clémentine, 2018, « *Les filles et les garçons face aux sciences* », *Education et formation*, n°97.

⁶² BREDA Thomas, GRENET Julien, MONNET Marion, VAN EFFENTERRE Clémentine, 2018, « *Les filles et les garçons face aux sciences* », *Education et formation*, n°97.

l'intériorisation de dispositions valorisables dans le cadre scolaire telles que l'application, la rigueur, ou encore le respect des consignes.

Toutefois, s'agissant des activités orales, dont l'importance a augmenté avec la réforme du baccalauréat, il apparaît moins évident que les stéréotypes jouent en faveur des filles. En effet, « l'observation des différentes manières d'être et de faire des filles et des garçons doit être rapportée à celle des différences de comportements des enseignant-e-s qui, de façon générale, interagissent moins avec les filles qu'avec les garçons »⁶³. Ainsi, les garçons sont plus fréquemment sollicités pour prendre la parole et encouragés à formuler des réponses complexes à l'oral⁶⁴. Les enseignants leur posent des questions poussant à la réflexion tandis que les filles sont plus souvent assignées à répéter des connaissances déjà étudiées⁶⁵.

« A travers ces interactions, se transmet donc ce que les sociologues nomment un "*curriculum caché*", ces choses qui s'acquièrent à l'école sans jamais figurer dans les programmes officiels ou explicites »⁶⁶. Ce *curriculum* tend à produire des compétences genrées à l'origine d'un sentiment d'efficacité personnelle différencié. Au fondement de la motivation, selon plusieurs théories, ce sentiment influence la perception que les garçons et les filles ont de leur capacité à réussir dans tels ou tels domaines. Ainsi, si les filles semblent mieux s'adapter aux exercices correspondant aux stéréotypes dits « féminins », elles sont en revanche moins confrontées à des situations orales, souvent associées à des compétences valorisées par les stéréotypes « masculins », comme l'aisance verbale, l'affirmation de soi ou la prise de parole en public. De fait, les choix et pratiques pédagogiques ne sont pas neutres : ils influencent différemment la motivation des élèves, en fonction de la manière dont leurs compétences sont construites et perçues notamment à travers le prisme du genre.

Pour mieux comprendre comment ces choix agissent sur la motivation scolaire, nous allons désormais nous intéresser plus précisément à l'influence des modalités d'évaluation. Il s'agira, d'une part, d'analyser dans quelle mesure elles affectent le degré de motivation des élèves, et, d'autre part, d'examiner leur impact sur le type de motivation suscité (autonome, contrôlée, etc.).

⁶³ ROUYER Véronique, MIEYAA Yoan, LE BLANC Alexis, 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, n°187, pp. 97-137.

⁶⁴ MOSCONI Nicole, 2004 « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, vol. 11, n°1, pp. 165-174.

⁶⁵ MOSCONI Nicole, 2001, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°5, pp. 97-109.

⁶⁶ MOSCONI Nicole, 2004 « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, vol. 11, n°1, pp. 165-174.

3.3. L'influence des modalités d'évaluation sur la motivation des élèves

Afin d'étudier l'influence des modalités d'évaluation sur la motivation des élèves, nous allons mobiliser deux études scientifiques. La première s'intéresse au degré de motivation des élèves lorsqu'ils passent un test sans incidence sur leur bulletin, c'est-à-dire une évaluation non notée. Les auteurs étudient ainsi la motivation des élèves à réaliser des évaluations standardisées dites « à faibles enjeux », telles que PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis), CEDRE (Cycle des Evaluations Disciplinaires Réalisées sur Echantillons), ou Socle (évaluation du socle commun de connaissances, de compétences et de culture). Cette étude, dont l'intérêt est de pouvoir comparer des élèves évoluant dans différents milieux scolaires, nous permettra d'examiner la motivation qu'ont les élèves à passer ce type d'évaluation. La deuxième étude s'intéresse, quant à elle, à l'influence de deux formes d'évaluations distinctes (l'une formative, l'autre sommative) sur le type de motivation des élèves. En mobilisant la théorie de l'autodétermination, les auteurs analysent comment les caractéristiques propres à ces deux modalités d'évaluation peuvent générer des dynamiques motivationnelles différentes, selon qu'elles favorisent une motivation autonome ou contrôlée. À travers ces deux études, il devient possible de mieux comprendre en quoi les choix pédagogiques, et en particulier les modalités d'évaluation, influencent non seulement le degré mais aussi le type de motivation des élèves.

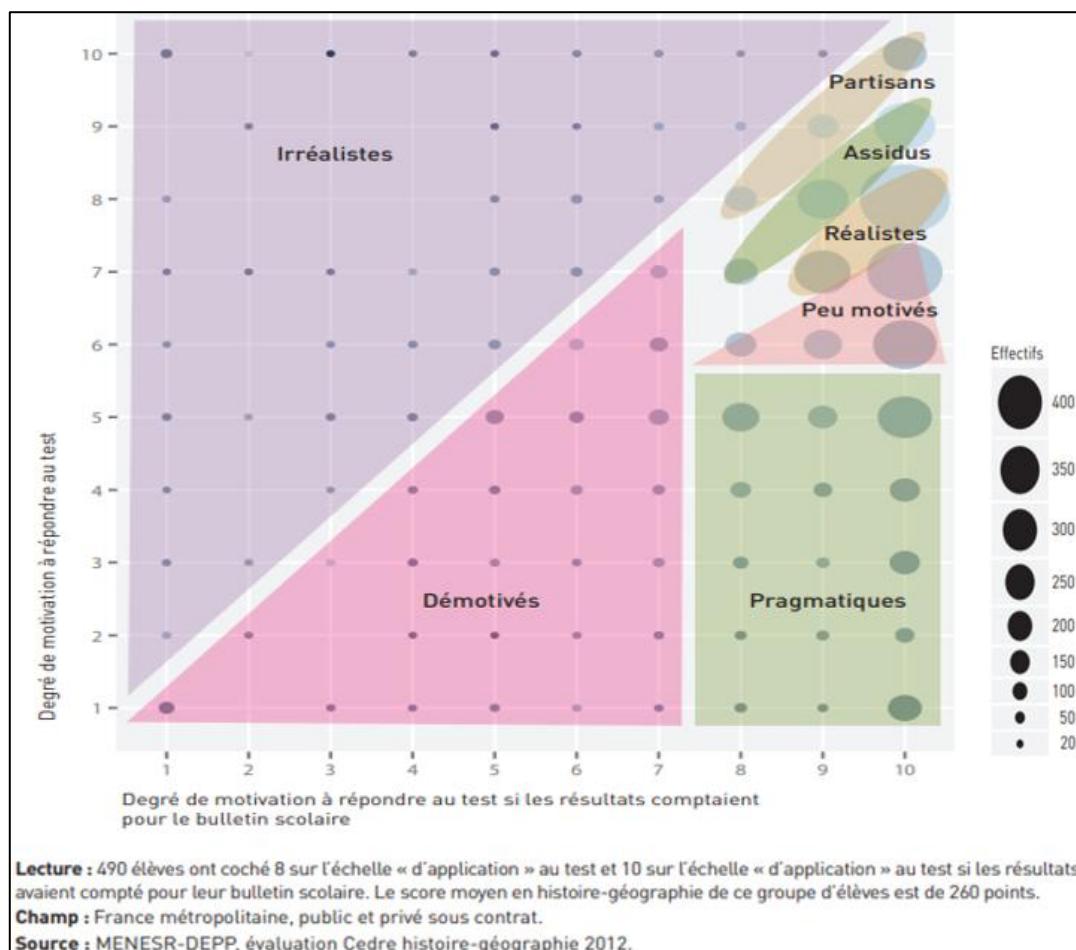
3.1.1. L'influence des modalités d'évaluation sur le degré de motivation

Les tests PISA, CEDRE et Socle sont des évaluations standardisées qui ont lieu à différents moments de la scolarité des élèves et qui permettent de se faire une idée de leur niveau d'acquisition des compétences scolaires dans le but d'orienter les politiques publiques en matière d'éducation. Dans leur étude⁶⁷, Keskpaik et Rocher (2015) ont cherché à mesurer la motivation des élèves à participer à ces tests, alors même qu'ils ne représentent qu'un enjeu limité pour eux, n'ayant aucun impact direct sur leur bulletin scolaire. Les auteurs ont ainsi demandé aux élèves d'estimer leur niveau de motivation selon que les résultats des tests seraient pris en compte ou non dans leur moyenne scolaire, afin d'évaluer l'influence des modalités d'évaluation — et en particulier de la notation — sur le degré de motivation. A partir de questionnaires quantitatifs administrés à de larges échantillons (plusieurs milliers d'élèves), Keskpaik et Rocher mettent en évidence plusieurs constats.

⁶⁷ KESKPAIK Saskia, ROCHER Thierry, 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux », *Education et formations*, n°86-87.

D'abord, les résultats obtenus révèlent que le degré de motivation à passer un test n'est pas homogène. Les élèves ne manifestent pas le même degré de motivation lorsque le test est noté, comparé à un test non noté. Sur cette base, les auteurs ont identifié sept « profils de motivation » selon les scores de motivation déclarés par les élèves à réaliser le test PISA s'il était noté d'une part et s'il n'était pas noté d'autre part. Parmi ces profils, les « irréalistes », par exemple, « déclarent s'être davantage appliqués pour faire l'évaluation standardisée qu'ils ne l'auraient fait si la note au test avait compté pour leur bulletin scolaire »⁶⁸. A l'inverse, les « pragmatiques se disent très investis dans une évaluation lorsque la note obtenue compte mais très peu motivés pour un test à faibles enjeux »⁶⁹. En dehors de ces deux groupes, les auteurs distinguent aussi les « partisans », les « assidus », les « réalistes », les « peu motivés » et « les démotivés ». Le graphique ci-dessous représente la répartition de ces sept profils de motivation, en fonction du degré de motivation déclaré.

Figure 8 : Répartition des élèves à l'évaluation PISA selon leur degré de motivation

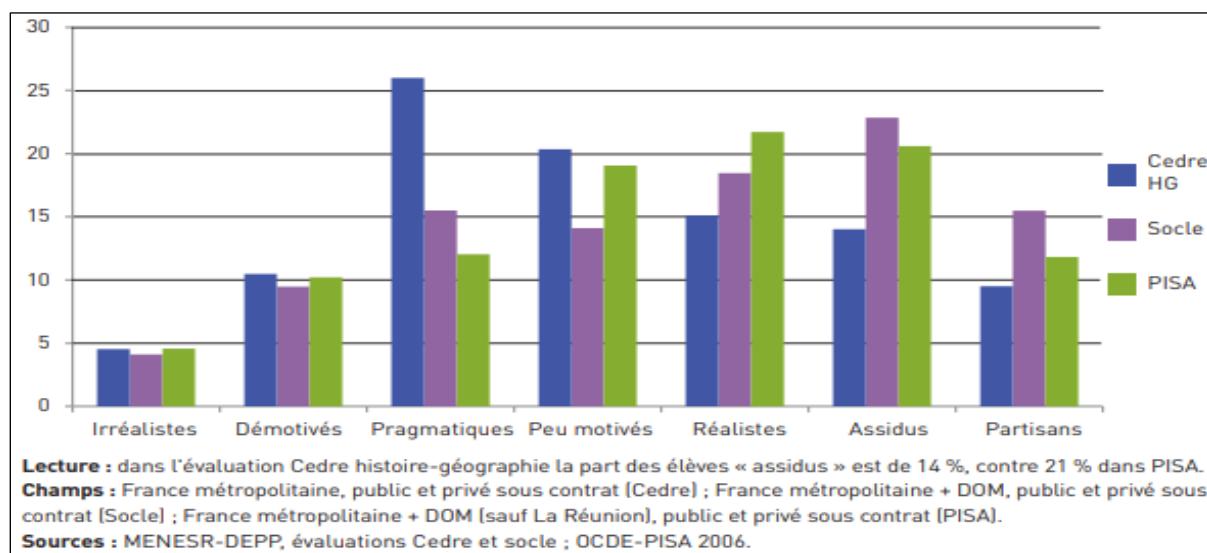


⁶⁸ KESKPAIK Saskia, ROCHER Thierry, 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux », *Education et formations*, n°86-87.

⁶⁹ KESKPAIK Saskia, ROCHER Thierry, 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux », *Education et formations*, n°86-87.

Sur l'axe des ordonnées, on constate que le test PISA suscite des degrés de motivation variés : les élèves ne déclarent pas tous le même niveau d'engagement à le réaliser. Sur l'axe des abscisses, la perspective d'une notation apparaît également comme un facteur influençant la motivation. Autrement dit, les élèves ne manifestent pas le même degré d'investissement selon que le test est pris en compte ou non dans leur bulletin scolaire. On observe par ailleurs que les déclarations de motivation maximale (évaluée à 10) sont nettement plus fréquentes lorsque l'évaluation est notée que lorsqu'elle ne l'est pas. Ce constat confirme que les modalités d'évaluation, et en particulier la présence ou non d'une note, exercent une influence sur la motivation des élèves. L'étude met également en évidence que les différents tests (PISA, Socle, Cedre) ne suscitent pas les mêmes profils de motivation (figure 9). Par exemple, les profils dits « irréalistes » — c'est-à-dire les élèves déclarant s'être davantage investis dans une évaluation sans enjeu que s'ils avaient été notés — restent très peu représentés, quel que soit le test. En revanche, le test Cedre génère un nombre plus important de profils « pragmatiques » : des élèves qui se disent motivés à passer une évaluation uniquement si celle-ci est notée et compte dans leur scolarité. Ainsi, au-delà de la seule présence d'une note, le type d'évaluation semble également exercer une influence sur la motivation des élèves. La figure suivante présente la répartition des sept profils de motivation identifiés dans les trois tests analysés.

Figure 9 : Répartition des profils de motivation selon les tests réalisés par les élèves (Cedre, socle, PISA)



L'étude de Keskpaik et Rocher met aussi en évidence des différences notables entre les profils de motivation selon le genre des élèves (figure 10). Les filles sont proportionnellement plus représentées dans les profils « réalistes », « assidus » et « partisans », qui correspondent à des niveaux de motivation déclarée élevés, que l'évaluation soit notée ou non. À l'inverse, la proportion de garçon est plus importante dans les profils « démotivés » et « pragmatiques ». Dans le premier cas, ils déclarent une motivation faible, quel que soit le statut de l'évaluation. Dans le second cas, ils manifestent une motivation élevée uniquement si le test est noté. Cette étude montre donc que les modalités d'évaluation influencent la motivation des élèves, avec des effets qui varient selon le genre.

Figure 10 : Répartition des profils de motivation selon le genre (en %)

Profils de motivation	Cedre HG		Socle		PISA	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Irréalistes	5	4	5	3	5	4
Démotivés	12	9	12	7	12	9
Pragmatiques	28	24	20	11	16	9
Peu motivés	19	22	16	13	19	19
Réalistes	14	16	16	21	19	24
Assidus	12	16	17	29	17	24
Partisans	11	9	14	17	11	12

Sources : MENESR-DEPP, évaluations Cedre et socle ; OCDE-PISA 2006.

Lecture : selon les résultats de l'évaluation Cedre histoire-géographie (HG), la part des élèves « démotivés » est de 12 % parmi les garçons.

Champs : France métropolitaine, public et privé sous contrat (Cedre) ; France métropolitaine + DOM, public et privé sous contrat (socle) ; France métropolitaine + DOM (sauf La Réunion), public et privé sous contrat (PISA).

Si les modalités d'évaluation influencent la motivation, celle-ci joue à son tour un rôle sur les résultats scolaires. Les performances obtenues aux différents tests sont corrélées à la motivation déclarée, ce qui confirme les conclusions des théories de la motivation présentées ci-dessus. Plus la motivation déclarée est élevée, plus les résultats sont bons, et inversement. Ainsi, on observe les meilleurs résultats chez les « assidus » et les « partisans », tandis que les résultats les moins élevés sont enregistrés chez les « irréalistes » et les « démotivés » (figure 11).

Figure 11 : Score moyen des élèves selon leur profil de motivation

Profils de motivation	Cedre HG		Socle compétence 1 (français)		Socle compétence 3 (math. et sciences)		PISA (sciences)	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Irréalistes	213	42	- 0,74	0,95	- 0,78	1,05	425	100
Démotivés	223	52	- 0,54	1,16	- 0,44	1,37	493	116
Pragmatiques	225	42	- 0,33	1,04	- 0,32	1,16	466	99
Peu motivés	246	44	0,10	0,97	0,01	1,00	495	93
Réalistes	256	45	0,32	1,07	0,25	1,07	514	87
Assidus	261	49	0,49	1,05	0,46	1,11	527	90
Partisans	259	55	0,46	1,26	0,46	1,23	517	95

Lecture : selon les résultats de l'évaluation Cedre histoire-géographie (HG), le score moyen des élèves « démotivés » est de 223.

Champs : France métropolitaine, public et privé sous contrat (Cedre) ; France métropolitaine + DOM, public et privé sous contrat (socle) ; France métropolitaine + DOM (sauf La Réunion), public et privé sous contrat (PISA).

Sources : MENESR-DEPP, évaluations Cedre et socle ; OCDE-PISA 2006.

Plus précisément, les auteurs démontrent que « l'augmentation d'une unité sur l'échelle de la motivation au test s'accompagne d'un gain de 0,07 écart-type de score, toutes choses égales par ailleurs. Une unité supplémentaire sur l'échelle de la motivation, si l'épreuve était notée, amène quant à elle à une augmentation de score de 0,04 écart-type »⁷⁰. Ce constat suggère que la motivation exerce une influence sur les résultats des élèves, mais que cet effet varie selon que l'évaluation soit prise en compte ou non dans le bulletin scolaire. Toutefois, cette influence demeure modérée, d'autres facteurs — comme le type d'établissement fréquenté — ayant un impact plus important sur les résultats obtenus aux différents tests. « Un élève scolarisé dans le secteur de l'éducation prioritaire obtient un score [au Cedre] moins élevé (de 0,14 écart-type) et celui inscrit dans un collège privé un score plus élevé (de 0,23 écart-type) par rapport à celui suivant sa scolarité dans un établissement public hors éducation prioritaire »⁷¹. En somme, les résultats ne dépendent pas uniquement de la motivation, mais aussi de variables socio-démographiques telles que le sexe, l'âge, la position sociale, ou encore le lieu d'habitation. Il demeure toutefois difficile d'isoler l'effet propre de ces variables — qu'elles relèvent du champ psychologique ou social — dans la mesure où elles interagissent de manière complexe. Certaines études⁷² ont d'ailleurs mis en évidence une motivation plus faible chez les élèves scolarisés en éducation prioritaire. Les facteurs

⁷⁰ KESKPAIK Saskia, ROCHER Thierry, 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux », *Education et formations*, n°86-87.

⁷¹ KESKPAIK Saskia, ROCHER Thierry, 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux », *Education et formations*, n°86-87.

⁷² JAKWERTH Paméla M., STANCAVAGE Frances B., REED Ellen D., 1999, An investigation of why students do not respond to questions. NAEP Validity Studies (NVS) Panel. Palo Alto, American Institute for Research.

influençant la motivation s'inscrivent ainsi dans une dynamique systémique, ce qui rend délicate l'identification précise de leurs contributions respectives.

En conclusion, cette étude nous a d'abord permis de comprendre que le degré de motivation à réaliser un test varie d'un élève à l'autre, et que des différences existent également selon le genre des élèves. Ensuite, nous avons constaté que certaines modalités d'évaluation, dont la présence d'une note, semblent avoir un impact sur la motivation des élèves. Enfin, après avoir procédé à une analyse « toutes choses égales par ailleurs », l'étude conclut à une influence modérée de la motivation sur les résultats des élèves. D'autres facteurs expliquent ces résultats, bien qu'il soit difficile de dissocier leurs effets respectifs. Pour approfondir l'analyse des fondements et des effets de la motivation en contexte scolaire, les auteurs encouragent leurs pairs à poursuivre les recherches en utilisant d'autres cadres d'analyse, notamment celui de la théorie de l'autodétermination.

« La présente étude se concentre sur la motivation des élèves face à des évaluations mais il serait très intéressant de comparer notre classification à la théorie de l'autodétermination et aux échelles de motivation développées antérieurement. Ainsi, on pourrait qualifier de "pragmatiques" les élèves qui sont motivés de manière extrinsèque, et notamment ceux en régulation externe. De même, les "démotivés" font fortement penser à l'amotivation »⁷³.

A partir de la méthodologie utilisée dans cette étude, les auteurs ont ainsi cherché à mesurer la motivation des élèves à réaliser des évaluations. Toutefois, comme ils l'expliquent, cette étude ne permet pas de raisonner à partir de différentes catégories de motivation. C'est pour cela que nous allons aborder une deuxième étude dont le cadre théorique s'ancre dans la théorie de l'autodétermination.

3.1.2. L'influence des modalités d'évaluation sur le type de motivation

En 2010, Ndinga et Frenette ont mené une étude⁷⁴ visant à analyser les effets des modalités d'évaluation sur la motivation des élèves, en s'appuyant sur le paradigme de la théorie de l'autodétermination. Contrairement à l'étude de Keskpaik et Rocher, leur objectif ne se limite pas à mesurer le degré de motivation des élèves face à une évaluation, mais consiste également à identifier le type de motivation qu'elle suscite, selon qu'il s'agisse d'une

⁷³ KESKPAIK Saskia, ROCHER Thierry, 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux », *Education et formations*, n°86-87.

⁷⁴ NDINGA Pascal, FRENETTE Eric, 2010, « Élaboration et validation de l'Échelle de motivation à bien réussir un test », *Mesure et évaluation en éducation*, volume 33, n°3, pp. 99–123.

évaluation formative ou sommative. Pour ce faire, les élèves ont été interrogés à deux reprises à l'aide d'un questionnaire : une première fois avant une évaluation formative, puis une seconde fois avant une évaluation sommative. Ce questionnaire comportait 32 items répartis équitablement en quatre catégories, chacune permettant de quantifier l'importance des différents types de motivation suscités en fonction de la nature de l'évaluation (formative ou sommative). Les quatre types de motivation mesurés étaient les suivants : la motivation extrinsèque (régulation externe et régulation introjectée), la motivation extrinsèque non-autodéterminée (régulation identifiée et régulation intégrée), la motivation extrinsèque autodéterminée (régulation intrinsèque) et l'amotivation.

Il ressort de cette étude que « des niveaux différents de motivation sont requis selon l'enjeu du test »⁷⁵. Les résultats de l'évaluation formative sont corrélés positivement avec toutes les formes de motivation (à l'exception de l'amotivation) tandis que les résultats de l'évaluation sommative sont uniquement corrélés avec la motivation extrinsèque autodéterminée (régulation intrinsèque). Autrement dit, avoir de bons résultats à une évaluation formative nécessite d'être motivé, quelles que soient les raisons de cette motivation. En revanche, obtenir de bons résultats à une évaluation sommative semble nécessiter une motivation que les élèves sont capables de s'approprier et de formuler eux-mêmes, en lien avec leurs propres objectifs ou intérêts. Si les résultats aux évaluations semblent davantage dépendre d'un type de motivation plutôt que d'un autre, on observe toutefois que les scores déclarés pour les différents types de motivation mesurés restent globalement similaires, qu'il s'agisse d'une évaluation formative ou sommative (figure 12).

⁷⁵ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), pp. 24-34.

Figure 12 : Moyenne (M) et Ecart Type (ET) de chacune des questions selon l'enjeu du test (formatif ou sommatif)

<i>Questions</i>	<i>Formatif</i>		<i>Sommatif</i>	
	M	ET	M	ET
Pourquoi voulez-vous bien réussir au test d'évaluation (formative ou sommatif) ?				
1- Par ce que j'aime toujours bien réussir un test.	3,17	0,90	3,09	0,95
2- Je ressens un plaisir à réussir chaque question du test.	2,38	1,00	2,28	1,02
3- Parce que je crois qu'il est de mon intérêt de bien réussir au test.	3,25	0,87	3,33	0,85
4- Parce que grâce aux bonnes notes, je pourrai choisir ma future profession.	3,13	0,99	3,20	0,86
5- Parce que les entreprises recherchent les élèves qui ont de très bonnes notes pour assurer la relève.	2,76	1,03	2,87	0,98
6- Je le saurai peut-être un jour.	1,81	1,08	1,85	1,11
7- Parce que ça me met toujours de bonne humeur.	2,45	1,10	2,45	1,07
8- Parce que je ressens un réel plaisir à faire les tests.	1,42	0,74	1,64	0,94
9- Parce que cela m'encourage à poursuivre mes études.	2,73	1,01	2,77	0,95
10- Franchement, je n'ai aucune idée.	1,67	1,03	1,72	1,08
11- Parce que ma réussite dépend de ma bonne réussite aux tests.	2,82	1,00	2,91	0,94
12- Parce que j'adore vérifier mes connaissances dans les tests.	2,18	0,98	2,10	0,97
13- Parce qu'il me faut de bonnes notes pour aller où je voudrais poursuivre ma carrière professionnelle.	3,08	1,00	3,15	0,90
14- Parce que cela me permet d'entrer dans les cégeps réputés.	2,70	1,03	2,85	1,00
15- Je fais ce que j'ai à faire, un point c'est tout.	2,55	1,10	2,38	1,13
16- Parce que cela me prépare à un bon emploi.	2,85	0,96	2,97	0,97
17- Il n'existe pas de raison pour qui que ce soit.	1,65	0,94	1,76	1,05
18- Parce que pour moi, répondre à un test c'est le meilleur moment de la vie à l'école.	1,36	0,73	1,53	0,89
19- Parce que je me sens bien dans ma peau après.	2,06	1,04	2,28	1,06
20- Parce que j'ai toujours eu de bonnes notes, cela doit continuer.	2,26	0,99	2,33	0,96
21- Parce que pour faire de longues études, je dois avoir de bonnes notes.	2,82	1,00	2,92	0,93
22- Il est difficile de dire pourquoi.	1,96	1,09	1,79	1,01
24- Pour le plaisir que je ressens quand je me donne à 100 % dans un test.	2,46	1,13	2,41	1,12
25- C'est plus fort que moi, c'est un plaisir inexplicable de bien réussir un test.	2,06	1,03	2,06	1,06
26- C'est sans importance pour moi.	1,82	1,06	1,78	1,05
27- Pour prouver à moi-même que je suis capable de bien réussir un test.	2,73	1,00	2,64	0,97
28- Parce que c'est très stimulant de répondre correctement à chaque question du test.	2,14	1,04	2,14	1,01
29- Au fond, je ne sais pas pourquoi.	1,79	1,06	1,77	1,10
30- Parce que mes parents apprécient souvent mon bon résultat.	2,88	0,99	2,87	0,97
32- Il n'y a aucune raison évidente (claire) à mes yeux.	1,81	1,09	1,82	1,12

Note. Motivation extrinsèque : items 1, 2, 8, 12, 18, 24, 25 et 28. Motivation extrinsèque autodéterminée : items 3, 7, 9, 11, 16, 19, 20 et 27. Motivation extrinsèque non autodéterminée : items 4, 5, 13, 14, 21 et 30. Amotivation : items 6, 10, 15, 17, 22, 26, 29 et 32.

Cette étude met donc en évidence un lien entre la motivation et les résultats obtenus, mais pas entre les modalités d'évaluation et la motivation. Les scores moyens pour chacun des types de motivation — motivation extrinsèque, motivation extrinsèque non-autodéterminée, motivation extrinsèque autodéterminée et amotivation — sont respectivement très proches, que l'évaluation soit formative ou sommative. Ce faible écart peut s'expliquer par la forte similarité entre les évaluations proposées : la seule différence réside dans le fait qu'elles soient, ou non, prises en compte dans le bulletin scolaire. Pourtant, cette distinction semble suffisante pour influencer le degré de motivation dans l'étude de Keskpak et Rocher, bien que

ceux-ci n'opèrent pas de différenciation entre les types de motivation. Dès lors, les résultats des deux études paraissent contradictoires : l'une montre une variation de la motivation selon que l'évaluation est notée ou non tandis que l'autre ne constate aucune différence. Il apparaît alors difficile de conclure de manière tranchée sur l'influence des modalités d'évaluation sur la motivation. Deux éléments peuvent l'expliquer : d'une part, le cadre théorique de ces études n'est pas le même ; d'autre part, les modalités analysées se réduisent au seul critère de la notation ou à l'opposition entre évaluation formative et sommative, ce qui ne permet pas de couvrir toute la diversité des pratiques évaluatives en milieu scolaire.

Il apparaît alors difficile d'inférer les résultats de ces études à l'analyse de l'influence que pourraient avoir les modalités d'évaluation des épreuves de SES du baccalauréat sur la motivation des élèves. À la différence des évaluations analysées dans les études de Keskpaik et Rocher, ainsi que de Ndinga et Frenette, les deux épreuves de SES du baccalauréat, toutes deux de nature sommative, présentent des modalités d'évaluation très différentes sur plusieurs aspects. Lors de nos observations, nous avons donc constaté que la singularité de ces deux épreuves semblait influer à la fois sur le degré de motivation des élèves et sur le type de motivation suscité. Certains se disaient motivés par l'épreuve orale, notamment lorsqu'ils avaient la possibilité de choisir un sujet en lien avec leurs centres d'intérêt, y trouvant une forme d'enrichissement intellectuel. À l'inverse, d'autres se montraient plus investis dans l'épreuve écrite, en raison de leur familiarité avec ce format d'évaluation plus classique, dans lequel ils se sentaient mieux préparés.

Ainsi, contrairement aux études précédemment présentées, ce n'est pas tant l'enjeu de l'évaluation qui diffère, mais bien les modalités spécifiques de chacune des épreuves de SES du baccalauréat. La dualité entre une épreuve écrite, dont le sujet est imposé, et une épreuve orale, dont le sujet est — dans une certaine mesure — choisi par l'élève, constitue un contexte d'évaluation radicalement différent. C'est à partir de ce constat que nous avons souhaité mettre à l'épreuve nos premières observations dans le cadre d'un travail de recherche étudiant plus spécifiquement les effets des modalités d'évaluation des épreuves de SES sur la motivation des élèves.

4. Cadre théorique et méthodologie

Selon Bachelard (1934), le fait scientifique est « construit, conquis, constaté »⁷⁶. Il est d'abord construit car il est indissociable du cadre théorique à partir duquel les hypothèses de recherche sont formulées. Ce cadre théorique repose notamment sur des concepts, des modèles qui simplifient la complexité du monde social afin de la rendre, dans une certaine mesure, objectivable. Comme le rappelle Paul Valéry : « tout ce qui est simple est faux. Tout ce qui n'est pas simple est inutilisable » — soulignant ainsi la tension permanente entre rigueur théorique et opérationnalisation empirique. Ensuite, le fait scientifique est conquis car il s'appuie sur une démarche visant à se prémunir des prénotions. Cela implique pour le chercheur une posture réflexive et la nécessité d'opérer une « rupture épistémologique ». Pour y parvenir, il construit une méthode de recherche, généralement de type hypothético-déductif, qui repose sur l'énonciation préalable d'hypothèses à tester. Enfin, le fait scientifique est constaté puisque les hypothèses sont confirmées ou infirmées par les données recueillies au travers des outils (questionnaires, entretiens, etc.) construits lors de la conception du protocole de recherche.

Dans le but d'ancrer ce travail dans une démarche scientifique, nous respecterons donc strictement les étapes inhérentes à toute recherche. Dans un premier temps, nous formulerons une question de recherche claire et précise, à partir de laquelle nous définirons le cadre théorique le plus pertinent pour y répondre. Dans un deuxième temps, nous préciserons nos hypothèses de recherche ainsi que les variables retenues. Dans un troisième temps, nous présenterons les outils méthodologiques élaborés pour tester ces hypothèses. Dans un quatrième temps, nous décrirons l'échantillon étudié et la manière dont les données ont été recueillies. Et, dans un dernier temps, nous reviendrons sur les limites de notre protocole ainsi que sur les précautions méthodologiques nécessaires à l'interprétation des résultats.

4.1. Le choix de la question de recherche

Lors de notre revue des connaissances scientifiques portant sur les effets de la motivation en contexte scolaire, nous avons constaté qu'un consensus solide établissait une corrélation entre motivation et réussite. Les recherches s'appuyant sur la théorie du sentiment d'efficacité personnelle ou la théorie de la dynamique motivationnelle montrent ainsi que la perception que les élèves ont de leur capacité à réaliser une activité influence leur investissement et, en définitive, leur réussite. A partir d'une approche catégorisant différents

⁷⁶ BACHELARD, 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Librairie Félix Alcan.

types de motivation, les recherches s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination montrent, quant à elles, que la motivation autonome favorise davantage la réussite que la motivation contrôlée. Si le lien entre motivation et réussite est donc avéré, nous pouvons dès lors nous intéresser aux facteurs jouant sur l'émergence de cette motivation. Si certains facteurs suscitent davantage de motivation que d'autres, et sachant que la motivation favorise la réussite, alors ils influencent aussi la réussite mais de manière indirecte.

Nos observations nous ont amenés à nous intéresser plus précisément aux effets des modalités d'évaluation sur la motivation. Au lycée, et plus particulièrement en terminale, la place accordée aux évaluations du baccalauréat dans les dispositifs didactiques semble conditionner le cadre dans lequel les contenus disciplinaires sont abordés. A titre d'exemple, jusqu'au mois de mars, la totalité des cours se tenait dans une salle de classe traditionnelle, la transmission des contenus était verticale et le degré d'autonomie des élèves était faible. Après la tenue des épreuves écrites, certains cours dédiés à la préparation de l'épreuve orale se déroulaient au Centre de Documentation et d'Information (CDI). Les élèves étaient libres de se déplacer afin de consulter les ressources à leur disposition et les échanges entre les élèves et l'enseignant étaient davantage horizontaux. Les sujets choisis par certains n'étaient pas nécessairement maîtrisés par l'enseignant, c'est-à-dire l'habituel dépositaire du savoir dans le cadre scolaire.

En modifiant les modalités d'évaluation des épreuves du baccalauréat, la réforme du baccalauréat général et technologique et du lycée de 2018 a donc eu une influence concrète sur les pratiques pédagogiques. Dès lors, il semble légitime de s'intéresser aux effets que ces modalités peuvent notamment entraîner sur la perception que les élèves ont de ces épreuves et sur la manière dont ils les abordent. De par leurs modalités propres, les deux épreuves de SES du baccalauréat peuvent être à l'origine de ressentis totalement différents d'un élève à l'autre. Or, les théories de la motivation mettent en évidence le rôle des perceptions et du sentiment d'efficacité dans l'émergence de la motivation. Si, comme le montre Gilbert de Landsheere (1979), l'évaluation procède « d'une estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit »⁷⁷, alors le résultat est intrinsèquement dépendant des attentes des évaluateurs. Le choix des modalités d'évaluation ne serait donc pas neutre car, en jouant sur la motivation des élèves, il serait alors susceptible d'avoir un effet sur leur réussite. Afin de soumettre ce raisonnement à l'épreuve des faits, nous allons donc

⁷⁷ DE LANDSHEERE Gilbert, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France.

construire un protocole de recherche dont l'objectif sera d'étudier l'influence des modalités d'évaluation des épreuves de SES du baccalauréat sur la motivation des élèves. Ce protocole s'ancrera dans un cadre théorique qu'il convient alors de définir.

4.2. Le cadre théorique mobilisé : la théorie de l'autodétermination

La définition d'un cadre théorique permet de s'appuyer sur une formalisation des concepts étudiés. Le concept de motivation n'est ainsi pas abordé de la même manière en fonction des théories qui cherchent à l'objectiver. Toutes ces théories reposent sur des postulats différents et ne mettent donc pas en évidence les mêmes facettes de la motivation. Afin d'aborder un point de vue exhaustif sur le concept de motivation, il conviendrait alors de mobiliser conjointement plusieurs théories. Toutefois, il serait alors difficile de construire un travail de recherche reposant sur une multitude de postulats dont certains pourraient être contradictoires. Par exemple, la théorie du sentiment d'efficacité personnelle et la théorie de la dynamique motivationnelle reposent sur une vision unifiée de la motivation. Autrement dit, la motivation ne se décline pas en plusieurs catégories contrairement à ce que postule la théorie de l'autodétermination. Dans celle-ci, la motivation est multiple, elle est qualifiée d'autonome lorsque les individus ont la capacité de produire les raisons de leur investissement. A l'opposé, elle est qualifiée de contrôlée, lorsque les individus n'ont pas le pouvoir d'autodéterminer les raisons leur investissement. En raison de ce constat, il est probable que les théories de la motivation n'aboutissent pas aux mêmes résultats quand bien même elles seraient mobilisées pour étudier des faits identiques. Dès lors, il est nécessaire de choisir le cadre théorique qui semble le mieux correspondre, pour des raisons pratiques ou théoriques, aux faits étudiés. De façon à ancrer ce travail de recherche dans un cadre théorique opérant, nous avons donc décidé de prendre en compte l'une des spécificités de notre terrain de recherche à savoir la motivation à réaliser des évaluations en contexte scolaire.

Dans ce contexte, « les pratiques évaluatives centrées sur la performance [la note] de l'élève sont celles qui sont les plus souvent utilisées »⁷⁸. En ce sens, contrairement à la théorie du sentiment d'efficacité personnelle et à la théorie de la dynamique motivationnelle, la théorie de l'autodétermination semble plus adaptée à appréhender un contexte dans lequel la contrainte extérieure est déterminante dans le parcours des élèves et particulièrement lors des épreuves certificatives tel le baccalauréat. Cet aspect est d'ailleurs mis en évidence dans

⁷⁸ VIAU Rolland, 2002, « L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? », *Québec français*, n°127, pp. 77–79.

l'étude de Forner et Simonot⁷⁹ (2001) qui ne porte, certes, pas sur la motivation en contexte scolaire mais sur la motivation en contexte universitaire. Même si ces deux lieux d'étude sont différents sur de multiples aspects (emploi du temps, autonomie, vie de classe, etc.), ils se ressemblent néanmoins lorsqu'il s'agit de comparer les enjeux soulevés par les partiels universitaires d'un côté et par le baccalauréat de l'autre. Ces examens sont composés de plusieurs évaluations certificatives qui permettent non seulement l'obtention d'un diplôme mais aussi l'accès à l'orientation souhaitée. Dans leur recherche, sur près de 239 étudiants inscrits en première année de sociologie, Forner et Simonot détectent un effet prégnant de la motivation extrinsèque qu'ils nomment « motivation à la réussite ». Ils concluent leur article en expliquant que les évaluations à l'université « éveillent massivement une motivation extrinsèque qui favorise l'usage de stratégies de surface »⁸⁰. Compte tenu de la similarité entre les conditions d'évaluation universitaire et celles du baccalauréat, nous allons donc nous outiller du même cadre théorique que celui utilisé par Forner et Simonot à savoir la théorie de l'autodétermination.

4.2. La construction des hypothèses de recherche

Si, comme l'ont rappelé Deci et Ryan, la plupart des chercheurs utilisant la théorie de l'autodétermination établissent une corrélation entre motivation autonome et réussite, alors le choix des modalités d'évaluation pourrait, en influençant le type de motivation suscité chez les élèves, avoir un effet indirect sur leur réussite. C'est pourquoi, il nous semble non seulement important d'étudier, en aval, les effets de la motivation sur les résultats mais surtout, en amont, les effets des modalités d'évaluation sur la motivation. Dans ce travail, nous avons choisi de nous concentrer exclusivement sur cet aspect amont, dans la mesure où la relation entre motivation et réussite fait déjà l'objet d'un large consensus dans la littérature scientifique. Afin de rendre opérable la notion de *modalités d'évaluation*, nous avons retenu deux variables principales :

- La modalité écrite ou orale de l'épreuve ;
- La possibilité, ou non, pour l'élève de choisir et de préparer le sujet.

⁷⁹ FORNER Yann, SIMONOT Christine, 2001, « Motivation et adaptation à l'université », *Psychologie et Psychométrie*, n°22(1), p. 59-73.

⁸⁰ FORNER Yann, SIMONOT Christine, 2001, « Motivation et adaptation à l'université », *Psychologie et Psychométrie*, n°22(1), p. 59-73.

Par ailleurs, dans la mesure où les élèves ne constituent pas un groupe homogène, nous proposons également d'examiner d'éventuelles différences de motivation en fonction du genre des élèves.

Sur la base de ces choix méthodologiques, nous formulons les hypothèses suivantes :

1. Hypothèses portant sur l'épreuve écrite :

- 1.1. Un sujet imposé suscite davantage de motivation contrôlée qu'autonome.
- 1.2. La modalité écrite suscite davantage de motivation contrôlée qu'autonome.
- 1.3. Ces deux modalités d'évaluation propres à l'épreuve écrite suscitent davantage de motivation chez les filles que chez les garçons.

2. Hypothèses portant sur l'épreuve orale :

- 2.1. La possibilité de choisir le sujet et de le préparer à l'avance suscite davantage de motivation autonome que contrôlée.
- 2.2. La modalité orale suscite davantage de motivation autonome que contrôlée.
- 2.3. Ces deux modalités d'évaluation propres à l'épreuve orale suscitent davantage de motivation chez les garçons que chez les filles.

Une fois ces hypothèses établies, nous avons élaboré une méthodologie rigoureuse afin de les mettre à l'épreuve. Dans un souci de scientificité, le protocole de recherche mis en œuvre repose ainsi sur une stricte application de la méthode, dont les étapes sont détaillées ci-dessous.

4.3. La méthodologie de recherche

Pour tester les hypothèses préalablement formulées, nous avons mis en place une méthodologie reposant sur une approche quantitative. Plus précisément, nous avons administré un questionnaire composé de 28 questions à un échantillon de 40 élèves. Le choix de cette méthode d'enquête s'explique pour deux raisons. D'une part, le recours au questionnaire permet de construire les questions de manière à catégoriser explicitement les différents types de motivation étudiés (motivation autonome et motivation contrôlée). Les réponses fermées contraignent les enquêtés à se positionner selon ces catégories, ce qui facilite l'analyse des données. Par ailleurs, l'administration d'un même outil à l'ensemble des élèves permet d'opérer des comparaisons entre individus, notamment en fonction du genre.

D'autre part, nous avons choisi de réaliser un questionnaire afin d'interroger un échantillon relativement « large ». Notre enquête cherche à mettre en évidence les liens entre modalités d'évaluation et motivation, certes à l'échelle individuelle mais surtout à l'échelle des élèves en général.

Notre protocole de recherche repose donc sur un questionnaire composé de 28 questions au total. Celles-ci portent sur les deux variables que nous avons isolées : d'une part, la modalité de passation de l'épreuve (écrite ou orale) ; d'autre part, la possibilité de choisir le sujet de l'épreuve et de le préparer en amont. Dans ce cadre méthodologique, les questions adressées aux élèves visent à mesurer les types de motivation (autonome ou contrôlée) associés à chacune de ces deux variables. Autrement dit, à l'aide de ce questionnaire, nous nous intéressons certes à la propension des modalités d'évaluation à générer différents degrés de motivation mais aussi différents types de motivation.

Les 14 premières questions ont pour objectif de mesurer la motivation des élèves à réaliser une épreuve selon que le sujet leur est imposé ou librement choisi. Les deux premières questions de ce sous-ensemble évaluent la motivation générale des élèves à effectuer, d'une part, une épreuve dont le sujet est imposé et, d'autre part, une épreuve dont le sujet est libre. Les douze questions suivantes permettent, quant à elles, de distinguer le type de motivation (autonome ou contrôlée) suscité par ces modalités d'évaluation. Plus précisément, les questions 3 à 8 s'intéressent au degré de motivation autonome que suscite le fait de pouvoir choisir ou non le sujet de l'épreuve tandis que les questions 9 à 14 évaluent le degré de motivation contrôlée.

Les questions suivantes respectent une organisation identique à celle des précédentes, bien qu'elles portent sur une variable différente : la modalité de passation de l'épreuve, à savoir écrite ou orale. Les questions 15 et 16 évaluent ainsi le degré de motivation générale des élèves à réaliser respectivement une épreuve écrite et une épreuve orale. Les douze questions suivantes permettent de distinguer le type de motivation que suscite cette modalité. De manière plus détaillée, les questions 17 à 22 mesurent le degré de motivation autonome, tandis que les questions 23 à 28 évaluent le degré de motivation contrôlée. Pour l'ensemble des 28 questions du questionnaire, les élèves sont invités à indiquer leur niveau de motivation en choisissant une valeur sur une échelle de 0 à 10. La valeur 0 correspond à une absence totale de motivation, tandis que 10 indique une motivation maximale. Les valeurs intermédiaires de 1 à 9 permettent aux élèves de nuancer leurs réponses selon leur ressenti.

Pour réaliser ce questionnaire, nous nous sommes appuyés sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan. Cette théorie nous a permis de construire des questions visant à catégoriser différents types de motivation en fonction des variables étudiées. Chacune des questions cherche ainsi à mesurer le degré de régulation propre aux deux grands types de motivation identifiés par Deci et Ryan. De la motivation la plus autodéterminée à la moins autodéterminée, la motivation autonome se décline en trois régulations : la régulation intrinsèque, la régulation intégrée et la régulation identifiée. De son côté, la motivation contrôlée se décline en deux régulations : la régulation introjectée et la régulation externe. Compte tenu de cette différence, nous avons été contraints de poser deux questions portant spécifiquement sur la régulation introjectée afin d'avoir trois questions par type de motivation et par variable étudiée. Voici ci-dessous deux tableaux récapitulatifs illustrant la manière dont le questionnaire a été construit (les questions 1 et 2, ainsi que les questions 15 et 16, ne figurent pas dans ces tableaux car elles visent à mesurer le degré de motivation de manière générale, sans distinction entre motivation autonome et contrôlée).

Figure 13 : Questions évaluant la motivation des élèves en fonction de la possibilité de choisir et de préparer à l'avance le sujet de l'épreuve

Type de motivation	Motivation autonome						Motivation contrôlée			
Type de régulation	Régulation intrinsèque		Régulation intégrée		Régulation identifiée		Régulation introjectée		Régulation externe	
Sujet Imposé (SI)/ Sujet Libre (SL)	SI	SL	SI	SL	SI	SL	SI	SL	SI	SL
Numéro des questions	3	4	5	6	7	8	9 & 11	10 & 12	13	14

Figure 14 : Questions évaluant la motivation des élèves en fonction du format écrit ou oral de l'épreuve

Type de motivation	Motivation autonome						Motivation contrôlée			
Type de régulation	Régulation intrinsèque		Régulation intégrée		Régulation identifiée		Régulation introjectée		Régulation externe	
Modalité de passation Ecrite (E) ou Orale (O)	E	O	E	O	E	O	E	O	E	O
Numéro des questions	17	18	19	20	21	22	23 & 25	24 & 26	27	28

Bien que ce questionnaire vise à catégoriser rigoureusement la motivation des élèves face aux deux épreuves de SES du baccalauréat, le nombre limité d'items associés à chaque type de motivation ne permet pas d'en proposer une évaluation exhaustive. Nous reviendrons sur cette limite dans la section consacrée aux biais méthodologiques. Avant d'en analyser la portée et de conclure sur les limites du protocole de recherche mis en place, nous présenterons les conditions de sa passation ainsi que les caractéristiques de l'échantillon interrogé.

4.4. L'échantillon et la passation du questionnaire

Compte tenu de la spécificité du calendrier des épreuves du baccalauréat lors de l'année où nous avons mené notre enquête, nous avons choisi d'administrer notre questionnaire entre les épreuves écrites, qui se sont tenues fin mars, et les épreuves orales, programmées pour la fin juin. Durant l'année scolaire 2022-2023, les épreuves du baccalauréat se sont déroulées conformément aux modalités instaurées par la réforme du baccalauréat général et technologique et du lycée de 2018. L'année suivante, ce calendrier a été modifié : les deux épreuves ont désormais lieu en fin d'année scolaire.

En raison de l'organisation du baccalauréat tel que conçue dans la réforme de 2018, nous avons été contraints d'administrer notre questionnaire à un moment où l'épreuve écrite était déjà passée tandis que l'épreuve orale était à venir. Pour que les élèves soient en capacité de juger au mieux leur degré de motivation, nous avons donc décidé de faire passer notre questionnaire au mois de mai, c'est à dire un peu plus d'un mois après l'épreuve écrite et un peu plus d'un mois avant l'épreuve orale. Dû à cette particularité, les questions portant sur

l'épreuve écrite sont conjuguées au passé tandis que les questions portant sur l'épreuve orale sont conjuguées au futur.

Nous avons également fait le choix d'introduire clairement aux enquêtés les variables sur lesquelles portaient notre questionnaire et plus largement notre étude. Cela se matérialise concrètement par plusieurs « encadrés introductifs » ponctuant le questionnaire. Un premier encadré présentait de façon générale l'objet de l'enquête, tandis que deux autres – l'un pour les questions 1 à 14 et l'autre pour les questions 15 à 28 – précisaienst aux élèves les variables sur lesquelles portaient les questions correspondantes. Cette démarche nous a permis de bien circonscrire l'objet de l'étude et de veiller à ce que les élèves comprennent que le questionnaire portait sur certaines modalités d'évaluation des épreuves du baccalauréat, et non sur les épreuves dans leur globalité. Ce souci de clarté s'est d'autant plus imposé que le questionnaire a été administré à distance, ce qui rendait indispensable une formulation transparente des consignes.

Le questionnaire a été administré en ligne par l'intermédiaire d'un formulaire numérique. Il a été envoyé à deux groupes de terminale suivant la spécialité SES, composés respectivement de 26 et 27 élèves. L'un de ces deux groupes est scolarisé à la cité scolaire du Couserans située à Saint-Girons tandis que l'autre est scolarisé au lycée Pierre d'Aragon situé à Muret. Les élèves ont reçu le lien du questionnaire par courriel sur la messagerie de leur espace numérique de travail. Au total, 40 réponses ont été recueillies, dont 13 provenant de garçons et 27 de filles, une répartition fidèle aux tendances observées à l'échelle nationale, où les filles représentent un peu moins des deux tiers des élèves inscrits en spécialité SES en terminale. Le questionnaire est anonyme de manière à ce que les élèves puissent répondre sans avoir la crainte que leurs réponses leur soient attribuées. Si cette modalité de passation présente l'avantage de favoriser des réponses moins influencées par la pression sociale ou la peur du jugement, elle comporte néanmoins l'inconvénient de ne pas permettre d'associer les réponses aux élèves enquêtés et, par conséquent, aux données socio-démographiques dont disposent les établissements à leur sujet.

Construire un protocole de recherche suppose de faire des choix méthodologiques déterminants, qui ne sont jamais totalement neutres. Ces choix influencent directement la manière dont les données sont recueillies, analysées et interprétées. Dès lors, les résultats produits par cette recherche doivent être compris à la lumière du cadre méthodologique dans lequel elle s'inscrit, et des conditions concrètes de sa mise en œuvre. Il apparaît donc nécessaire de prendre du recul sur notre propre démarche en identifiant les principales limites.

4.5. Les limites du protocole de recherche

D'abord, notre protocole de recherche découle du cadre théorique mobilisé, à savoir la théorie de l'autodétermination. En cela, la motivation est perçue à travers un prisme particulier que sont les postulats de cette théorie. Pour analyser la réalité, les chercheurs sont contraints d'utiliser des modèles constitués d'hypothèses, de catégories, de concepts, permettant d'aborder un « réel simplifié ». Dans le cas de notre recherche, la théorie de l'autodétermination s'intéresse notamment à la capacité qu'ont les individus d'être à l'initiative des raisons qui forgent leur motivation. Ce choix épistémologique ne saurait, à lui seul, épuiser la complexité de la notion de motivation. La manière de conceptualiser cette notion conditionne ainsi les lunettes à travers desquelles nous observerons l'influence qu'ont les modalités d'évaluation sur la motivation. Les résultats obtenus pourront alors être considérés comme valides uniquement dans le cadre méthodologique qui a permis de les « conquérir »⁸¹.

Ensuite, pour réaliser cette enquête, nous avons opté pour une approche quantitative puisque nous avons administré un questionnaire composé uniquement de réponses fermées et quantifiables. Le degré de motivation des enquêtés a été obtenu en leur demandant de sélectionner une valeur correspondant le plus à leur ressenti. 0 signifiait alors que les enquêtés étaient totalement démotivés tandis que 10 signifiait que les enquêtés étaient pleinement motivés. Bien que cette méthodologie offre l'avantage de permettre la collecte d'un grand nombre de réponses, il convient de noter que celles-ci sont en partie construites par les questions posées. En effet, les questions fermées contraignent les enquêtés à se positionner parmi un ensemble de réponses prédefinies par l'enquêteur. De plus, il est possible que certains enquêtés n'aient pas d'opinion tranchée sur les questions posées. Dans ce cas, ils risquent de répondre sans réelle conviction, en choisissant simplement une des options proposées sans que celle-ci reflète véritablement leur ressenti⁸².

Enfin, bien que notre questionnaire ait été conçu de manière à associer chaque question à un type de motivation spécifique, et plus particulièrement à un type de régulation, le nombre de questions par catégorie reste insuffisant pour garantir des résultats fiables. Par exemple, pour évaluer l'influence des modalités d'évaluation, telles que la possibilité de choisir le sujet de l'examen, nous n'avons utilisé qu'une seule question pour mesurer chaque type de régulation (à l'exception de la régulation introjectée). Afin d'accroître la crédibilité

⁸¹ BACHELARD, 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Librairie Félix Alcan.

⁸² BOURDIEU, 1973, « L'opinion publique n'existe pas », *Les temps modernes*, n°318, pp. 1292-1309.

des résultats de cette recherche, il aurait été plus pertinent de poser au moins trois à quatre questions par type de régulation. En multipliant les questions, voire en construisant notre questionnaire directement avec les élèves, nous aurions diminué la possibilité de poser des questions ne correspondant pas nécessairement aux types de motivation que nous cherchions à étudier. De plus, il semble parfois difficile de circonscrire la motivation en des catégories strictes dans le sens où les raisons à l'origine de la motivation sont multiples et interagissent entre elles. Par exemple, les élèves peuvent être motivés à s'investir dans les épreuves du baccalauréat parce que la réussite améliore leur estime de soi ou bien parce qu'ils cherchent à obtenir une bonne note. Dans ce cas, les raisons internes et externes de la motivation se mêlent, car la note, en mesurant la réussite, influence également l'estime de soi.

Si notre questionnaire se heurte donc à certaines limites, la façon dont il a été administré est également critiquable puisque notre échantillon est trop faible pour être représentatif. Selon la loi des grands nombres, il est nécessaire d'interroger plusieurs centaines d'individus pour que les résultats soient extrapolables en population générale. Cela ne signifie pas que les résultats de notre enquête sont inexploitables ou faux mais qu'il est impossible d'en tirer des conclusions pour l'ensemble des élèves. En tenant compte de ces précautions, nous pouvons à présent nous intéresser aux résultats que nous avons obtenus. Leur analyse permettra de répondre à notre question de recherche : les modalités d'évaluation des épreuves de SES du baccalauréat influencent-elles la motivation des élèves ?

5. Analyse des résultats obtenus

De façon à ne pas extrapoler abusivement nos résultats, nos analyses porteront uniquement sur l'influence que les modalités d'évaluation des épreuves de SES ont sur les élèves enquêtés et non sur les élèves en général. Ceci dit, nous organiserons l'analyse de ces résultats en trois temps. Dans un premier temps, nous présenterons les grandes tendances qui se dégagent de notre recherche. Dans un deuxième temps, nous confronterons nos hypothèses de recherche aux résultats obtenus de manière à les valider ou à les invalider. Et, dans un troisième temps, nous placerons nos résultats dans le cadre plus large des travaux existants sur la motivation en contexte scolaire.

5.1. Présentation des résultats et des grandes tendances de l'enquête

L'apport principal de notre enquête réside dans le constat que la motivation des élèves enquêtés varie en fonction des modalités d'évaluation des épreuves de SES du baccalauréat, retenues dans notre travail de recherche. Comme il est difficile de mesurer l'ensemble des

modalités d'évaluation d'une épreuve (durée, type d'exercice, coefficient, etc.), nous avons choisi de nous concentrer sur deux variables spécifiques : la possibilité ou non de choisir le sujet de l'épreuve, et la modalité de passation, écrite ou orale. Afin de présenter de manière claire les conclusions de notre enquête, nous détaillerons d'abord les résultats relatifs à la première variable, puis ceux concernant la seconde.

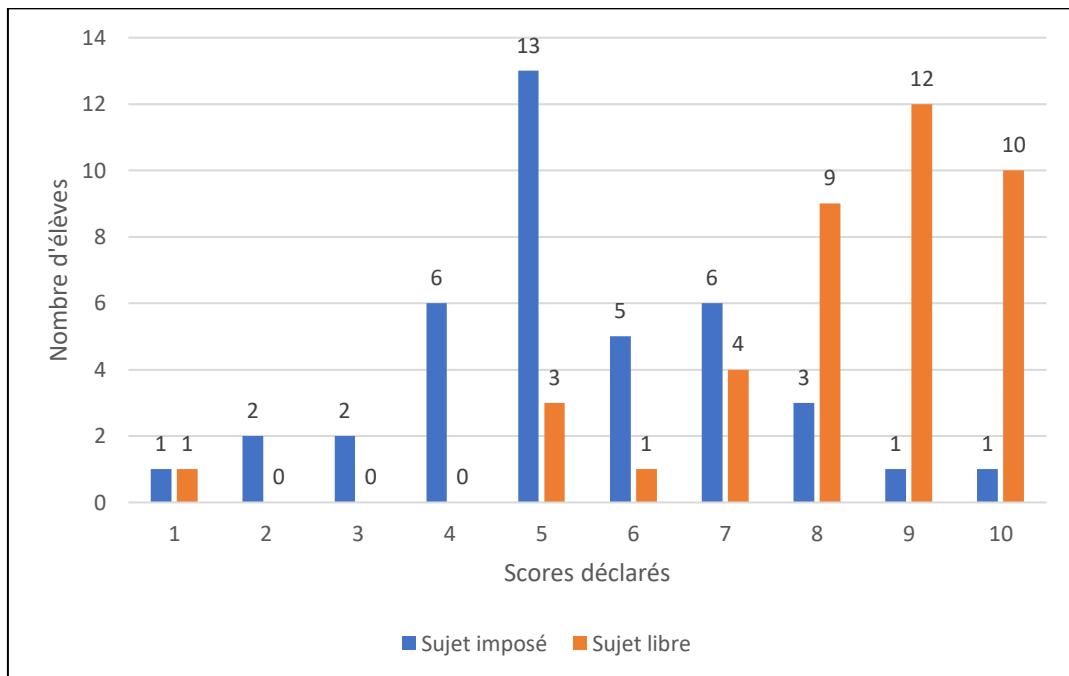
5.1.1. L'influence de la possibilité de choisir ou non le sujet de l'épreuve sur la motivation des élèves

Lorsque les élèves sont interrogés sur leur motivation à préparer une épreuve dont le sujet est imposé, ils déclarent des niveaux de motivation globalement moins élevés que lorsqu'ils doivent préparer une épreuve dont le sujet est librement choisi. Par ailleurs, le type de motivation qui prédomine varie en fonction de cette modalité d'évaluation. Ainsi, un sujet imposé tend à susciter davantage de motivation contrôlée que de motivation autonome, tandis qu'un sujet choisi engendre au contraire davantage de motivation autonome.

Ces constats reposent sur les réponses aux questions 1 à 14 de notre questionnaire, conçues pour mesurer l'influence exercée par la possibilité de choisir le sujet de l'épreuve sur la motivation des élèves. Plus précisément, les questions 1 et 2 portaient sur le niveau général de motivation à préparer, respectivement, une épreuve dont le sujet est imposé et une épreuve dont le sujet est libre. Les questions suivantes visaient, quant à elles, à qualifier cette motivation, en mesurant le type de régulation (externe, introjectée, identifiée, intégrée) pour chacune de ces deux modalités d'évaluation.

En analysant les résultats des questions 1 (*Quel est votre degré de motivation à préparer une épreuve dont le sujet est imposé ?*) et 2 (*Quel est votre degré de motivation à préparer une épreuve dont vous avez choisi et préparé le sujet ?*), nous pouvons remarquer que les élèves déclarent globalement des scores de motivation plus importants lorsque la modalité d'évaluation permet de choisir le sujet de l'épreuve.

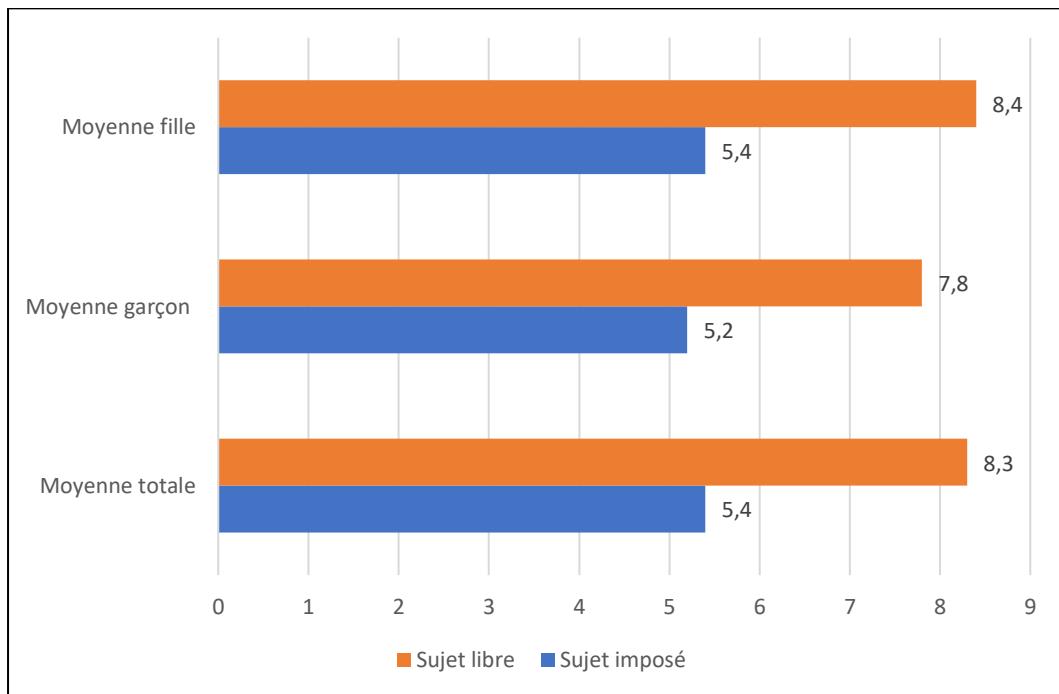
Figure 15 : Motivation des élèves à réaliser une épreuve dont le sujet est libre et une épreuve dont le sujet est imposé



Lecture : 13 élèves déclarent un score de motivation de 5 pour préparer l'épreuve écrite avec sujet imposé ; 3 élèves déclarent un score de motivation de 5 pour préparer l'épreuve orale avec sujet libre.

Ce diagramme en barres met en évidence que les trois quarts des élèves déclarent un degré de motivation compris entre 8 et 10 lorsque le sujet de l'épreuve est librement choisi. En revanche, lorsque le sujet est imposé, les trois quarts des élèves déclarent un score de motivation situé entre 4 et 7 points. La possibilité de choisir le sujet de l'épreuve semble donc susciter un degré de motivation plus élevé pour une large majorité des élèves. Toutefois, des variations peuvent être observées selon les caractéristiques socio-démographiques des élèves. Dans notre enquête, nous avons ainsi cherché à savoir si l'influence des modalités d'évaluation sur la motivation pouvait varier en fonction du genre. Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves de renseigner leur genre dans le questionnaire. Ces informations nous ont permis d'analyser le degré de motivation en distinguant les réponses des filles et des garçons (figure 16).

Figure 16 : Degré de motivation moyen des élèves en fonction de la possibilité de choisir ou non le sujet de l'épreuve



Lecture : Les filles déclarent en moyenne un score de 8,4 pour préparer l'épreuve écrite dont le sujet est imposé ; les garçons déclarent en moyenne un score de 7,8 pour préparer l'épreuve orale dont le sujet est libre.

Pour les modalités d'évaluation étudiées, le score moyen de motivation est de 5,4 points lorsque le sujet est imposé, et de 8,3 points lorsqu'il est librement choisi. L'écart type de ces scores moyens est respectivement de 1,8 et 1,9, ce qui indique une dispersion relativement faible des réponses et donc une certaine homogénéité des résultats. La tendance observée à l'échelle du groupe se retrouve également selon le genre puisqu'aucune différence marquée ne se dégage entre les filles et les garçons. Si les filles déclarent un degré de motivation légèrement plus élevés que les garçons, l'écart moyen entre sujet choisi et sujet imposé reste comparable : 3 points chez les filles, contre 2,6 chez les garçons. Quel que soit le genre des individus, le libre choix du sujet suscite une motivation plus élevée.

Après avoir analysé l'influence de la possibilité de choisir le sujet de l'épreuve sur le degré de motivation des élèves, nous pouvons désormais nous intéresser au type de motivation (autonome ou contrôlée) que cette modalité d'évaluation suscite. Pour aborder cette question, nous nous appuyons sur les catégories définies par la théorie de l'autodétermination. Les questions 3 à 14 de notre questionnaire ont été construites afin d'évaluer les différents types de motivation conceptualisés par cette grille théorique. D'une part, les questions 3 à 8 mesurent la motivation autonome à travers les trois formes de

régulation qui la constituent : la régulation intrinsèque, la régulation intégrée et la régulation identifiée. D'autre part, les questions 9 à 14 permettent de mesurer la motivation contrôlée, en s'appuyant sur ses deux composantes : la régulation introjectée et la régulation externe.

Figure 17 : Scores moyens obtenus aux différents types de motivation en fonction de la possibilité de choisir et de préparer à l'avance le sujet de l'épreuve

Type de motivation	Motivation autonome						Motivation contrôlée			
Type de régulation	Régulation intrinsèque		Régulation intégrée		Régulation identifiée		Régulation introjectée		Régulation externe	
Sujet Imposé (SI)/ Sujet Libre (SL)	SI	SL	SI	SL	SI	SL	SI	SL	SI	SL
Numéro des questions	3	4	5	6	7	8	9 & 11	10 & 12	13	14
Moyenne totale (sur 10)	5	7,8	5,6	7,7	4,9	7,2	6,8 & 5,7	7,4 & 8,2	4,8	5,8
Coefficient de variation	0,54	0,32	0,46	0,37	0,55	0,39	0,40 & 0,42	0,34 & 0,25	0,64	0,59

Lecture : Les réponses à la question 3 qui mesure la régulation intrinsèque de la motivation autonome à préparer l'épreuve écrite dont le sujet est imposé présentent une moyenne de 5, avec un coefficient de variation de 0,54 ; les réponses à la question 4 qui mesure la régulation intrinsèque de la motivation autonome à préparer l'épreuve orale dont le sujet est libre présentent une moyenne de 7,8, avec un coefficient de variation de 0,32.

À partir de ce tableau, plusieurs éléments saillants ressortent des résultats de notre enquête. Tout d'abord, les scores moyens sont systématiquement plus élevés lorsque les élèves ont la possibilité de choisir le sujet de l'épreuve. Les trois régulations associées à la motivation autonome affichent des écarts allant de 2,1 à 2,8 points en faveur de cette modalité d'évaluation. De leur côté, les deux régulations de la motivation contrôlée présentent également des écarts positifs, compris entre 0,6 et 2,5 points. Par ailleurs, la dispersion des résultats, mesurée par le coefficient de variation, est systématiquement plus faible lorsque le sujet est choisi, ce qui témoigne d'un consensus plus fort entre les élèves. En d'autres termes, cette modalité d'évaluation semble non seulement plus motivante, mais également faire davantage l'unanimité. Enfin, quel que soit le type de régulation considéré, les scores moyens

se situent autour ou au-dessus de la note de 5. Cela suggère que les élèves se déclarent, au minimum, moyennement motivés pour préparer les épreuves du baccalauréat, qu'ils aient ou non la possibilité de choisir le sujet.

Les résultats obtenus pour chaque type de régulation permettent de calculer un score moyen de motivation autonome et de motivation contrôlée. Cette opération permet de mieux appréhender les grandes tendances motivationnelles associées à chacune de nos variables, au-delà des nuances propres à chaque type de régulation. En outre, nous avons établi ces scores en les différenciant selon le genre, dans le but d'identifier d'éventuelles disparités entre filles et garçons. Le tableau ci-dessous présente une synthèse des scores moyens déclarés par les élèves.

Figure 18 : Degré de motivation autonome et contrôlée en fonction de la possibilité de choisir et de préparer à l'avance le sujet de l'épreuve

Type de motivation	Motivation autonome		Motivation contrôlée	
Sujet Imposé (SI)/ Sujet Libre (SL)	SI	SL	SI	SL
Moyenne générale	5,2	7,6	5,8	7,1
Moyenne des filles	5,3	8,2	6,1	7,5
Moyenne des garçons	4,9	6,3	5,1	6,2

Lecture : Le score moyen de motivation autonome lorsque le sujet est imposé est de 5,2 pour l'ensemble des élèves, de 5,3 pour les filles et de 4,9 pour les garçons ; le score moyen de motivation autonome lorsque le sujet est libre est de 7,6 pour l'ensemble des élèves, de 8,2 pour les filles et de 6,3 pour les garçons.

Les scores moyens de motivation, analysés en fonction de la possibilité de choisir ou non le sujet de l'épreuve, permettent de dégager plusieurs constats. D'une part, les élèves obtiennent des scores moyens de motivation autonome et de motivation contrôlée plus élevés lorsque le sujet de l'épreuve n'est pas imposé. Pour cette modalité d'évaluation, le score moyen est 0,5 point plus élevé en faveur de la motivation autonome (7,6 points pour la motivation autonome contre 7,1 points pour la motivation contrôlée). D'autre part, lorsque le sujet est imposé, les scores moyens de motivation sont plus faibles, et le type de motivation qui prédomine change. La motivation contrôlée atteint un score moyen de 5,8 points, tandis que la motivation autonome atteint 5,2 points, soit un écart de 0,6 point en faveur de la motivation contrôlée. On remarque également des ressemblances et des différences entre la

motivation des filles et des garçons. Les scores moyens les plus élevés, chez les filles comme chez les garçons, se retrouvent dans les mêmes types de motivation que ceux observés à l'échelle de l'ensemble du groupe. Toutefois, les garçons présentent globalement des niveaux de motivation inférieurs à ceux des filles, quels que soient le type de motivation considéré et la modalité d'évaluation étudiée.

En définitive, la possibilité de choisir ou non le sujet de l'épreuve constitue une modalité d'évaluation qui ne génère pas des scores équivalents selon les types de motivation. Cette modalité semble susciter davantage de motivation autonome que de motivation contrôlée, contrairement à la situation dans laquelle le sujet est imposé. Plus généralement, les élèves déclarent un degré de motivation globale plus élevés lorsqu'ils ont la possibilité de choisir le sujet de l'épreuve. Toutefois, à ce stade de l'analyse, ces constats fondés sur les données brutes ne permettent pas, à eux seuls, de valider nos hypothèses de recherche. Il sera donc nécessaire de recourir à des outils statistiques permettant d'évaluer leur significativité. Avant d'engager cette démarche, nous allons maintenant présenter les résultats relatifs à notre deuxième variable : la modalité écrite ou orale de passation de l'épreuve.

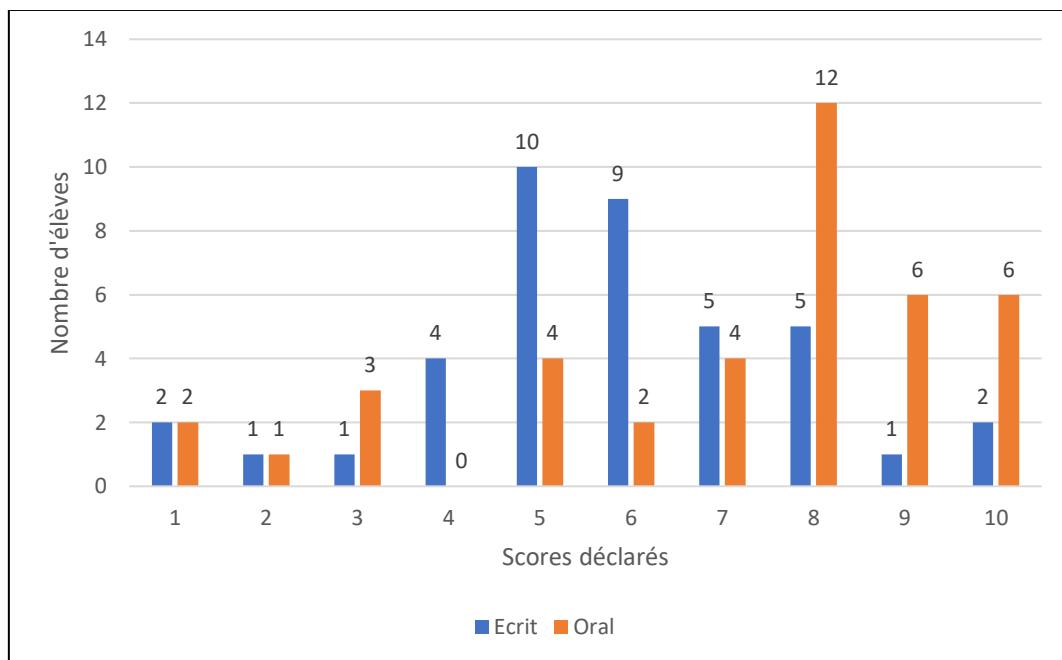
5.1.2. L'influence de la modalité écrite ou orale de passation de l'épreuve sur la motivation des élèves

Lorsque les élèves sont interrogés sur leur motivation à préparer une épreuve écrite, ils déclarent un degré de motivation globalement moins élevés que lorsqu'ils doivent préparer une épreuve orale. Toutefois, quelle que soit la modalité de passation, le type de motivation qui prédomine reste identique : les élèves manifestent davantage de motivation contrôlée que de motivation autonome. La motivation à préparer une épreuve écrite ou orale se distingue donc davantage par son degré que par son type. Ce constat diffère des résultats obtenus concernant la possibilité de choisir ou non le sujet de l'épreuve, qui montrent que le degré et le type de motivation varient en fonction de cette modalité.

Pour obtenir ces résultats, les questions 15 à 28 de notre questionnaire étaient destinées à mesurer l'influence exercée par la modalité de passation – écrite ou orale – sur la motivation des élèves. Plus précisément, les questions 15 et 16 portaient sur le niveau général de motivation à préparer, respectivement, une épreuve écrite et une épreuve orale. Les questions suivantes visaient quant à elles à qualifier cette motivation, en mesurant le type de régulation (externe, introjectée, identifiée, intégrée) pour chacune de ces modalités.

À partir des réponses aux questions 15 (*Quel est votre degré de motivation à préparer une épreuve écrite ?*) et 16 (*Quel est votre degré de motivation à préparer une épreuve orale ?*), nous pouvons observer que les élèves déclarent globalement des scores de motivation plus élevés lorsque l'épreuve est réalisée à l'oral plutôt qu'à l'écrit.

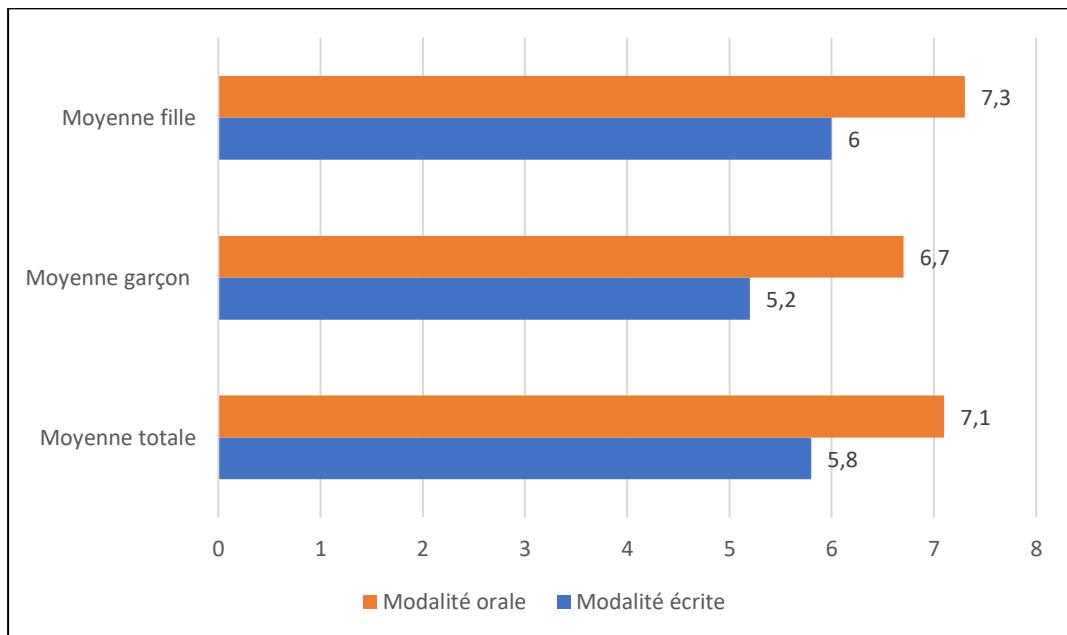
Figure 19 : Motivation des élèves à réaliser une épreuve à l'écrit et une épreuve à l'oral



Lecture : 10 élèves déclarent un score de motivation de 5 pour préparer une épreuve qui se déroule à l'écrit ; 4 élèves déclarent un score de motivation de 5 pour préparer une épreuve qui se déroule à l'oral.

Ce diagramme met en évidence qu'environ les trois quarts des élèves déclarent un degré de motivation de 7 à 10 points lorsque l'épreuve est réalisée à l'oral. Par contre, lorsque l'épreuve est réalisée à l'écrit, les trois quarts des élèves déclarent un score de 5 à 8 points. Autrement dit, les élèves se déclarent globalement plus motivés à préparer une épreuve dont la modalité de passation est orale. Toutefois, les élèves ne constituent pas un groupe homogène. Des variations peuvent notamment être observées selon les caractéristiques socio-démographiques des élèves. C'est pourquoi nous avons également choisi de porter notre attention sur le genre, afin d'identifier d'éventuelles différences entre les filles et les garçons dans leur motivation à réaliser une épreuve écrite ou orale (figure 20).

Figure 20 : Degré de motivation moyen des élèves en fonction de la modalité écrite ou orale de passation de l'épreuve



Lecture : Les filles déclarent en moyenne un score de 7,3 pour préparer une épreuve qui se déroule à l'oral ; les garçons déclarent en moyenne un score de 6,7 pour préparer une épreuve qui se déroule à l'écrit.

D'après nos résultats, la modalité d'évaluation orale engendre un degré de motivation plus élevée que la modalité écrite, avec un score moyen de motivation de 7,1 points contre 5,8 points respectivement. Cependant, cette différence est accompagnée d'une plus grande variabilité des réponses pour l'épreuve orale, comme en témoigne l'écart type de 2,55 contre 2,06 pour l'épreuve écrite. En dépit de cette variabilité, les résultats demeurent relativement homogènes dans l'ensemble. Les différences de motivation entre les modalités de passation écrite et orale sont moins marquées que celles observées en fonction de la possibilité de choisir ou non le sujet de l'épreuve. L'écart moyen est de 1,3 points dans le premier cas contre 2,9 dans le second. Comme observé précédemment, lors de l'étude de la modalité d'évaluation relative au choix du sujet, les filles sont globalement plus motivées que les garçons à préparer une évaluation, qu'elle soit écrite ou orale. Néanmoins, l'écart moyen entre ces deux modalités reste similaire selon le genre : les filles déclarent une différence moyenne de 1,3 point entre les deux types de passation, contre 1,5 point pour les garçons.

Après avoir analysé l'influence de la modalité de passation de l'épreuve sur le degré de motivation des élèves, il convient désormais de s'intéresser au type de motivation (autonome ou contrôlée) que cette modalité suscite. Les questions 17 à 28 de notre questionnaire sont conçues pour mesurer ces différents types de motivation, tels que

catégorisés par la théorie de l'autodétermination. Les questions 12 à 22 évaluent la motivation autonome en prenant en compte ses trois formes de régulation : la régulation intrinsèque, la régulation intégrée et la régulation identifiée. Et, les questions 23 à 28 permettent d'évaluer la motivation contrôlée en s'appuyant sur ses deux composantes : la régulation introjectée et la régulation externe.

Figure 21 : Scores moyens obtenus aux différents types de motivation en fonction de la modalité écrite ou orale de passation de l'épreuve

Type de motivation	Motivation autonome						Motivation contrôlée			
Type de régulation	Régulation intrinsèque		Régulation intégrée		Régulation identifiée		Régulation introjectée		Régulation externe	
Modalité de passation Ecrite (E) ou Orale (O)	E	O	E	O	E	O	E	O	E	O
Numéro des questions	17	18	19	20	21	22	23 & 25	24 & 26	27	28
Moyenne totale (sur 10)	5,1	6,0	5,8	7,1	5,9	7,4	7,4 & 5,4	8,0 & 7,6	5,4	6,2
Coefficient de variation	0,51	0,52	0,47	0,34	0,46	0,34	0,36 & 0,47	0,34 & 0,27	0,54	0,48

Lecture : Les réponses à la question 17 qui mesure la régulation intrinsèque de la motivation autonome à préparer une épreuve qui se déroule à l'écrit présentent une moyenne de 5,1 avec un coefficient de variation de 0,51 ; les réponses à la question 18 qui mesure la régulation intrinsèque de la motivation autonome à préparer une épreuve qui se déroule à l'oral présentent une moyenne de 6,0 avec un coefficient de variation de 0,52.

L'analyse de ce tableau met en évidence des scores moyens plus élevés pour les items portant sur une épreuve réalisée à l'oral. Les trois formes de régulation associées à la motivation autonome présentent des écarts allant de 0,9 à 1,5 point en faveur de cette modalité de passation. De la même manière, les deux régulations caractérisant la motivation contrôlée affichent également des écarts en ce sens, compris entre 0,6 et 2,2 points. Par ailleurs, la dispersion des scores, mesurée à l'aide du coefficient de variation, s'avère globalement plus faible pour l'évaluation orale. Cela traduit une plus grande homogénéité dans les réponses des

élèves lorsque l'épreuve est passée à l'oral plutôt qu'à l'écrit. Enfin, il est à noter que les élèves déclarent, en moyenne, un niveau de motivation systématiquement supérieur à 5, quelle que soit la modalité de passation. Ce résultat suggère que les élèves se perçoivent, dans l'ensemble, comme au moins modérément motivés à se préparer aux épreuves du baccalauréat, qu'elles soient écrites ou orales.

En calculant la moyenne des résultats obtenus pour chaque type de régulation, il est possible d'obtenir un score moyen de motivation autonome et de motivation contrôlée pour les modalités d'évaluation étudiées. Nous avons également calculé ces scores en distinguant les filles et les garçons, afin d'examiner dans quelle mesure les modalités d'évaluation peuvent influencer la motivation en fonction du genre des élèves. Le tableau ci-dessous présente une synthèse des scores moyens déclarés par les élèves.

Figure 22 : Degré de motivation autonome et contrôlée en fonction de la modalité écrite ou orale de passation de l'épreuve

Type de motivation	Motivation autonome		Motivation contrôlée	
Modalité de passation Ecrite (E) ou Orale (O)	E	O	E	O
Moyenne générale	5,6	6,8	6,0	7,3
Moyenne des filles	6,0	7,0	6,6	7,6
Moyenne des garçons	4,7	6,5	4,9	6,6

Lecture : Le score moyen de motivation autonome lorsque l'épreuve est réalisée à l'écrit est de 5,6 pour l'ensemble des élèves, de 6,0 pour les filles et de 4,7 pour les garçons ; le score moyen de motivation autonome lorsque l'épreuve est réalisée à l'oral est de 6,8 pour l'ensemble des élèves, de 7,0 pour les filles et de 6,5 pour les garçons.

Ces résultats permettent de faire émerger plusieurs constats. D'une part, les élèves obtiennent des scores moyens de motivation autonome et de motivation contrôlée plus élevés lorsque l'épreuve est réalisée à l'oral. Pour cette modalité d'évaluation, le score moyen atteint 7,3 points pour la motivation contrôlée et 6,8 pour la motivation autonome. D'autre part, lorsque l'épreuve est réalisée à l'écrit, les scores moyens de motivation sont plus faibles mais le type de motivation qui prédomine reste identique : la motivation contrôlée. Celle-ci atteint un score moyen de 6,0 points, tandis que la motivation autonome atteint 5,6 points, soit un écart de 0,4 point en faveur de la motivation contrôlée. On peut également remarquer que les

filles déclarent des scores de motivation globalement plus élevés que ceux des garçons. Toutefois, quelle que soit la modalité de passation de l'épreuve, les filles et les garçons déclarent davantage de motivation contrôlée que de motivation autonome.

Pour conclure, la modalité de passation des épreuves du baccalauréat semble influencer le degré et le type de motivation. D'un côté, les élèves se déclarent, en moyenne, plus motivés à préparer une épreuve qui se déroule à l'oral plutôt qu'à l'écrit. De l'autre, à l'opposé de la modalité d'évaluation relative au choix du sujet de l'épreuve, la modalité de passation des épreuves — écrite ou orale — génère des scores de motivation contrôlée supérieurs à ceux de la motivation autonome. Enfin, bien que le type de motivation prédominant ne varie pas selon le genre, les filles se déclarent globalement plus motivées que les garçons, quelles que soient les modalités de passation de l'épreuve. Si l'analyse descriptive de nos données semble indiquer des effets différenciés des modalités d'évaluation sur la motivation des élèves, il reste indispensable de vérifier si ces différences sont statistiquement significatives, ou si elles peuvent être attribuées au hasard. C'est pourquoi nous allons à présent confronter chacune de nos hypothèses initiales aux résultats obtenus à l'aide d'outils statistiques appropriés.

5.2. Confrontation des hypothèses de recherche aux résultats obtenus

Selon Popper (1934), les connaissances ne peuvent être considérées comme scientifiquement valides que tant qu'elles n'ont pas été réfutées par l'expérience⁸³. Les faits scientifiques sont donc tenus pour vrais jusqu'à preuve du contraire. Dans cette perspective, et afin d'ancrer notre recherche dans une démarche scientifique rigoureuse, nous allons confronter les résultats obtenus aux six hypothèses formulées en amont de la collecte des données. D'abord, nous nous intéresserons aux hypothèses 1.1 et 1.2 portant sur l'influence des deux modalités d'évaluation de l'épreuve écrite du baccalauréat sur la motivation des élèves. Ensuite, nous confronterons nos résultats aux hypothèses 2.1 et 2.2 portant sur l'influence des deux modalités d'évaluation du Grand oral sur la motivation des élèves. Enfin, nous répondrons aux hypothèses 1.3 et 2.3 portant sur l'influence des deux épreuves du baccalauréat sur la motivation des élèves en fonction de leur genre.

⁸³ POPPER Karl R. ,1934, *Logik der Forschung: Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*, Wien: Springer.

5.2.1. L'influence des modalités d'évaluation de l'épreuve écrite du baccalauréat sur la motivation des élèves

Lors de la construction de notre protocole de recherche, nous avons formulé deux hypothèses concernant l'influence des modalités d'évaluation de l'épreuve écrite du baccalauréat sur la motivation des élèves. Dans un souci de précision et d'objectivité, nous avons choisi de limiter l'étude à deux modalités d'évaluation considérées comme centrales dans le cadre de l'épreuve écrite : la passation écrite et l'imposition du sujet. Ces deux modalités ont été choisies en raison de leur potentielle influence sur la motivation des élèves à s'engager dans la préparation de l'épreuve. Pour rappel, les hypothèses que nous avons formulées concernant l'épreuve écrite sont les suivantes :

- 1.1. Un sujet imposé suscite davantage de motivation contrôlée qu'autonome.
- 1.2. La modalité écrite suscite davantage de motivation contrôlée qu'autonome.

Afin de tester ces hypothèses, nous avons utilisé la catégorisation de la motivation telle que définie par la théorie de l'autodétermination, qui distingue la motivation autonome (incluant la régulation intrinsèque, identifiée et intégrée) de la motivation contrôlée (composée de la régulation introjectée et externe). C'est à partir de ces catégories que nous avons pu obtenir les résultats présentés dans le tableau suivant.

Figure 23 : Degré de motivation autonome et contrôlée en fonction des modalités d'évaluation de l'épreuve écrite

Modalités	Moy. Motivation Autonome (a)	Moy. Motivation Contrôlée (b)	Écart ((a-b) /b)	t de Student (échantillons appariés)	P-value	Significatif ? (<0,05)
Sujet Imposé (SI)	5,2	5,8	-10,3 %	-2,37	0,023	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
Épreuve Écrite (E)	5,6	6,0	-6,7 %	-2,06	0,045	<input checked="" type="checkbox"/> Oui

Lecture : Lorsque le sujet est imposé (SI), la motivation autonome (5,2) est inférieure de 10,3 % à la motivation contrôlée (5,8) ; avec un t de Student de -2,37 et une p-value de 0,023, cet écart est statistiquement significatif. Lorsque l'épreuve est écrite (E), la motivation autonome (5,6) est inférieure de 6,7% à la motivation contrôlée (6,0) ; avec un t de Student de -2,06 et une p-value de 0,045, cet écart est statistiquement significatif.

L'analyse statistique des données recueillies permet de confronter nos hypothèses de recherche aux résultats issus de notre enquête :

- Dans le cas d'un sujet imposé (SI), le score moyen de motivation autonome (5,2) est inférieur de 10,3% à celui de la motivation contrôlée (5,8). Cet écart pourrait être dû au hasard mais le t de Student de -2,37 indique qu'il est environ 2,37 fois plus grand

que ce que l'on attendrait en cas de fluctuation aléatoire. De plus, la p-value de 0,023 ($< 0,05$) confirme la significativité de cet écart. **Nous pouvons donc confirmer l'hypothèse 1.1, selon laquelle la motivation contrôlée prédomine lorsqu'un sujet est imposé.**

- Dans le cas d'une épreuve réalisée à l'écrit (E), le score moyen de motivation autonome (5,6) est inférieur de 6,6 % à celui de la motivation contrôlée (6,0). Cette différence est également significative, comme en témoignent le t de Student de $-2,06$ et la p-value associée (0,045). **Nous pouvons aussi confirmer l'hypothèse 1.2, selon laquelle la motivation contrôlée prédomine lorsque l'épreuve est réalisée à l'écrit.**

Même si ces résultats ne révèlent pas une nette prédominance de la motivation contrôlée, ils confirment néanmoins nos hypothèses initiales. Tant l'imposition du sujet que la passation écrite suscitent davantage de motivation contrôlée que de motivation autonome. Cependant, le fait qu'un type de motivation prédomine sur un autre ne signifie pas nécessairement qu'il contribue de manière significative à la motivation globale des élèves. Pour approfondir notre analyse, nous avons donc étudié le lien statistique entre les deux types de motivation (autonome et contrôlée) et la motivation générale déclarée par des élèves aux questions 1 et 2. Afin d'obtenir une mesure plus précise de ce lien, nous avons adopté une approche « toutes choses égales par ailleurs », en évaluant la contribution spécifique de chaque type de motivation à la motivation générale, en tenant compte de l'influence conjointe de l'autre type de motivation.

Figure 24 : Influence des types de motivation sur la motivation globale des élèves dans le cas de l'épreuve écrite

Modalités d'évaluation	Type de motivation	Coefficient de régression linéaire multiple (β)	P-value	Significatif ?
Écrite (E)	Motivation autonome	0.78	< 0,001	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
	Motivation contrôlée	-0.16	0.39	<input type="checkbox"/> Non
Sujet Imposé (SI)	Motivation autonome	0.39	0.03	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
	Motivation contrôlée	0.14	0.43	<input type="checkbox"/> Non

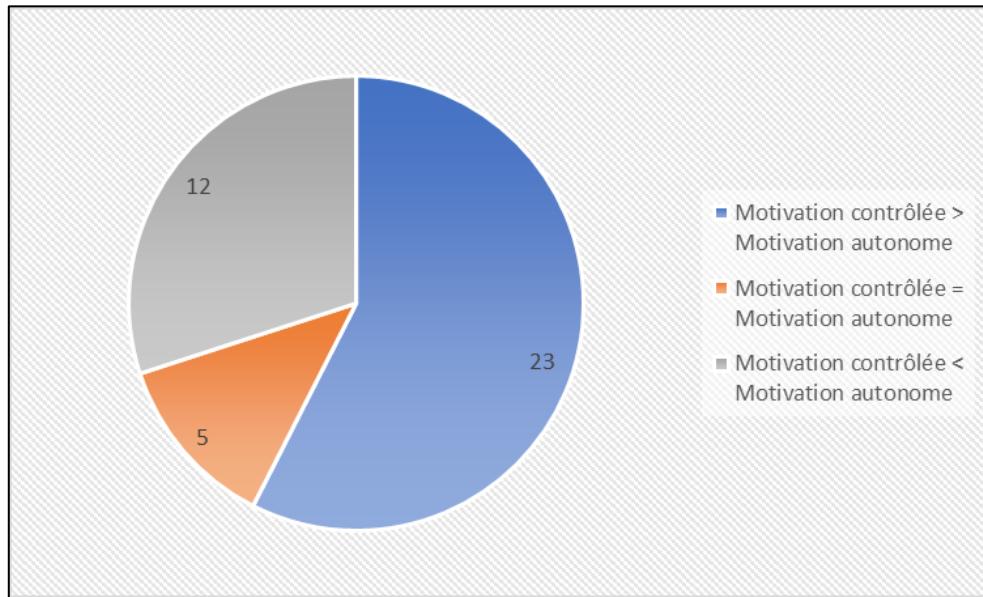
Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, la motivation autonome apparaît comme un prédicteur significatif de la motivation générale, aussi bien dans le cas d'une passation écrite ($\beta = 0,78 ; p < 0,001$) que dans celui d'un sujet imposé ($\beta = 0,39 ; p = 0,03$). En revanche, la motivation contrôlée ne montre aucun effet significatif sur la motivation générale dans l'une ou l'autre des modalités ($p > 0,05$).

À partir de ce tableau, pour les deux modalités d'évaluation de l'épreuve écrite, on observe que seule la motivation autonome exerce une influence significative sur le degré de motivation générale déclaré par les élèves. Ces effets ont été mesurés toutes choses égales par ailleurs, c'est-à-dire en tenant compte de l'impact de la motivation contrôlée. Autrement dit, les coefficients associés à la motivation autonome reflètent son effet propre, indépendamment de celui de la motivation contrôlée, et réciproquement. Dans le cas d'une passation écrite, les résultats montrent que chaque point supplémentaire de motivation autonome est associé à une augmentation moyenne de 0,78 point de la motivation générale et que ce lien est statistiquement significatif ($p < 0,001$). En revanche, l'effet de la motivation contrôlée est non significatif ($\beta = -0,16$; $p = 0,39$), ce qui signifie que la motivation contrôlée ne prédit pas la motivation générale. De façon similaire, lorsque l'épreuve repose sur un sujet imposé, chaque point supplémentaire de motivation autonome est associé à une hausse significative moyenne de 0,39 point de la motivation générale. La motivation contrôlée ne montre, quant à elle, aucun effet significatif ($\beta = 0,14$; $p = 0,43$). Ces résultats suggèrent que, pour les deux modalités d'évaluation étudiées ici, c'est bien la motivation autonome — et non la motivation contrôlée — qui contribue de façon déterminante à la motivation globale des élèves, une fois l'influence de l'autre forme de motivation statistiquement neutralisée.

Si les scores à l'échelle du groupe nous permettent de donner du sens à nos résultats, il existe néanmoins des disparités importantes entre les élèves. Dans le cas d'une épreuve dont le sujet est imposé, on observe que la motivation contrôlée obtient, en moyenne, un score plus élevé que la motivation autonome. Cependant, cette moyenne masque une hétérogénéité importante des profils individuels : une part des élèves présente des scores de motivation autonome supérieurs à ceux de la motivation contrôlée — ce qui va à l'encontre de la tendance générale. Afin de mieux rendre compte de cette diversité, nous avons réparti les élèves selon leur type de motivation prédominant, c'est-à-dire le type pour lequel ils obtiennent le score le plus élevé. Cette classification permet de visualiser plus finement les dynamiques motivationnelles en jeu, au-delà des simples moyennes de groupe.

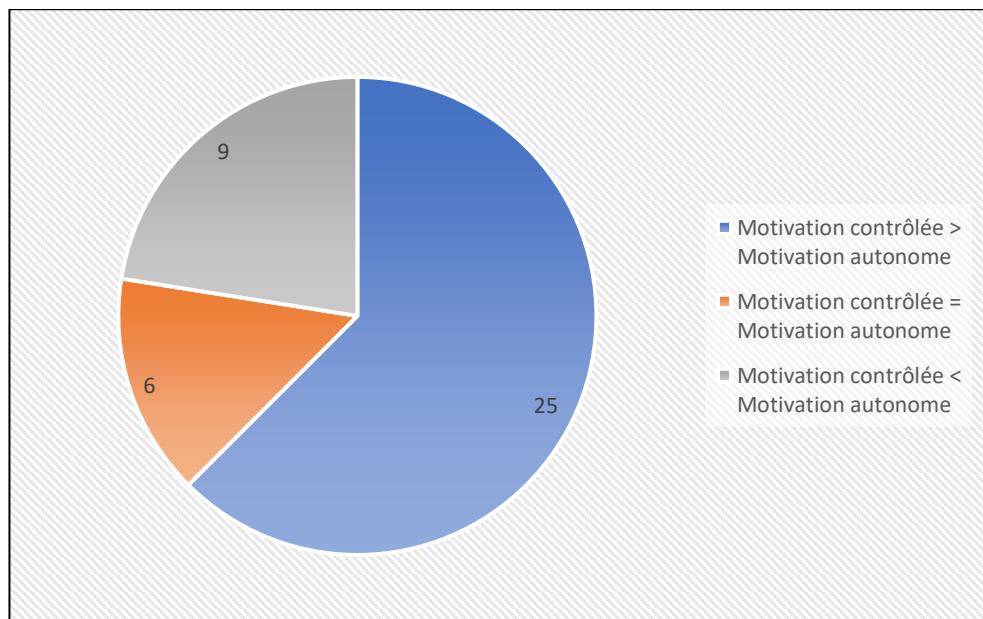
Cette analyse plus fine des résultats de notre enquête nous permettra de nuancer la confirmation de nos hypothèses sur l'épreuve écrite. Pour ce faire, nous présenterons la répartition des élèves selon leur type de motivation prédominant pour la modalité d'évaluation liée au choix du sujet (figure 25), ainsi que la répartition des élèves en fonction de la modalité écrite de l'épreuve (figure 26).

Figure 25 : Répartition des élèves en fonction de leur type de motivation prédominant dans le cadre d'une évaluation dont le sujet est imposé



Lecture : Lorsque le sujet de l'épreuve est imposé, 23 élèves déclarent un score de motivation contrôlée supérieur à celui de la motivation autonome, 5 élèves déclarent des scores de motivation identiques, et 12 élèves déclarent une motivation autonome supérieure à leur motivation contrôlée.

Figure 26 : Répartition des élèves en fonction de leur type de motivation prédominant dans le cadre d'une épreuve dont la modalité de passation est écrite



Lecture : Lorsque l'épreuve est réalisée à l'écrit, 25 élèves déclarent un score de motivation contrôlée supérieur à celui de la motivation autonome, 6 élèves déclarent des scores de motivation identiques, et 9 élèves déclarent une motivation autonome supérieure à leur motivation contrôlée.

D'après les figures 25 et 26, environ deux élèves sur cinq présentent des résultats qui s'écartent de la tendance générale. Ces données montrent que, si les modalités d'évaluation écrites suscitent majoritairement une motivation contrôlée, ce type de motivation ne prédomine pas systématiquement chez tous les élèves. Il apparaît donc essentiel de prendre en compte d'autres facteurs individuels et sociaux — tels que le capital culturel, les investissements familiaux, la socialisation différenciée selon le genre ou encore les caractéristiques socio-économiques — qui peuvent également influencer la manière dont les élèves réagissent à l'imposition du sujet ou à la forme écrite de l'épreuve.

En somme, les hypothèses 1.1 et 1.2 sont globalement confirmées, mais elles ne permettent pas d'expliquer à elles seules l'ensemble des comportements motivationnels observés. Cela invite à une lecture plus nuancée et différenciée des effets des modalités d'évaluation. Par ailleurs, si l'épreuve écrite mobilise davantage de motivation contrôlée, ce type de motivation semble exercer une influence limitée sur le niveau global de motivation des élèves. C'est au contraire la motivation autonome qui apparaît comme le principal moteur de leur engagement dans la préparation de l'épreuve. Dès lors, en sollicitant davantage la motivation contrôlée que la motivation autonome, alors que cette dernière détermine en grande partie le niveau global de motivation des élèves, les modalités d'évaluation associées à l'écrit apparaissent peu efficaces pour favoriser un engagement profond et durable des élèves.

5.2.2. L'influence des modalités d'évaluation du Grand oral sur la motivation des élèves

Après avoir répondu à nos hypothèses concernant l'épreuve écrite, nous allons maintenant confronter nos hypothèses relatives à l'épreuve orale aux résultats obtenus. De la même manière que pour l'épreuve écrite, nous avons formulé deux hypothèses concernant l'épreuve orale :

- 2.1. La possibilité de choisir le sujet et de le préparer à l'avance suscite davantage de motivation autonome que contrôlée.
- 2.2. La modalité orale suscite davantage de motivation autonome que contrôlée.

Pour évaluer ces hypothèses, nous avons adopté la même approche méthodologique que celle utilisée pour l'épreuve écrite. En nous appuyant sur les catégories définies par la théorie de l'autodétermination, nous avons procédé à une analyse statistique des données recueillies. Les résultats de cette analyse sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Figure 27 : Degré de motivation autonome et contrôlée en fonction des modalités d'évaluation de l'épreuve orale

Modalités	Moy. Motivation Autonome (a)	Moy. Motivation Contrôlée (b)	Écart ((a-b) /b)	t de Student (échantillons appariés)	P-value	Significatif ? (<0,05)
Sujet Libre (SL)	7,6	7,1	7,0%	1,84	0,073	✗ Non
Épreuve Orale (O)	6,8	7,3	-6,8%	-2,13	0,039	✓ Oui

Lecture : Lorsque le sujet est libre (SL), la motivation autonome (7,6) est supérieure de 7,0 % à la motivation contrôlée (7,1) ; avec un t de Student de 1,84 et une p-value de 0,073, cet écart n'est pas statistiquement significatif. Lorsque l'épreuve est orale (O), la motivation autonome (6,8) est inférieure de 6,8 % à la motivation contrôlée (7,3) ; avec un t de Student de -2,13 et une p-value de 0,039, cet écart est statistiquement significatif.

L'analyse statistique des données recueillies permet de confronter nos hypothèses de recherche aux résultats issus de notre enquête :

- Dans le cas d'une épreuve dont le sujet est libre (SL), le score moyen de motivation autonome (7,6) dépasse celui de la motivation contrôlée (7,1) de 7,0 %. Conformément à notre hypothèse 2.1, cet écart suggère une prédominance de la motivation autonome. Toutefois, le t de Student de 1,84 et la p-value de 0,073 indiquent qu'il subsiste une probabilité non négligeable que cette différence soit due au hasard. En l'état, même si cette probabilité reste modérée, **nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse 2.1, selon laquelle la possibilité de choisir le sujet et de le préparer à l'avance suscite davantage de motivation autonome que contrôlée.**
- Dans le cas d'une épreuve réalisée à l'oral (O), le score moyen de motivation contrôlée (7,3) dépasse celui de la motivation autonome (6,8) de 6,8 %. Contrairement à notre hypothèse 2.2, cette différence va dans le sens d'une prédominance de la motivation contrôlée. Le t de Student de -2,13 et la p-value de 0,039 indiquent que cette différence est statistiquement significative. Cela signifie qu'il est peu probable que cet écart soit dû au hasard. **Nous devons donc rejeter l'hypothèse 2.2, selon laquelle la modalité orale suscite davantage de motivation autonome que contrôlée.**

Ainsi, les résultats obtenus ne permettent pas de valider nos hypothèses initiales. Dans le cas où les élèves peuvent choisir le sujet de l'épreuve, l'écart observé entre motivation autonome et motivation contrôlée n'est pas statistiquement significatif. Dans le cas où l'épreuve est réalisée à l'oral, la différence est significative, mais elle va à l'encontre de notre

hypothèse : c'est la motivation contrôlée, et non la motivation autonome, qui prédomine. Cependant, la significativité de la prédominance d'un type de motivation sur un autre ne renseigne pas directement sur sa capacité à expliquer la motivation générale déclarée par les élèves. Pour approfondir l'analyse, nous avons donc étudié le lien statistique entre les deux types de motivation (autonome et contrôlée) et la motivation générale des élèves déclarée aux questions 15 et 16. Afin de neutraliser l'influence de la motivation autonome sur la motivation contrôlée et inversement, nous avons procédé à une analyse « toutes choses égales par ailleurs », à l'aide d'une régression linéaire multiple.

Figure 28 : Influence des types de motivation sur la motivation globale des élèves dans le cas de l'épreuve orale

Modalités d'évaluation	Type de motivation	Coefficient de régression linéaire multiple (β)	P-value	Significatif ?
Orale (O)	Motivation autonome	0.95	< 0,001	Oui
	Motivation contrôlée	-0.05	0.81	Non
Sujet Libre (SL)	Motivation autonome	0.52	< 0,001	Oui
	Motivation contrôlée	0.15	0.27	Non

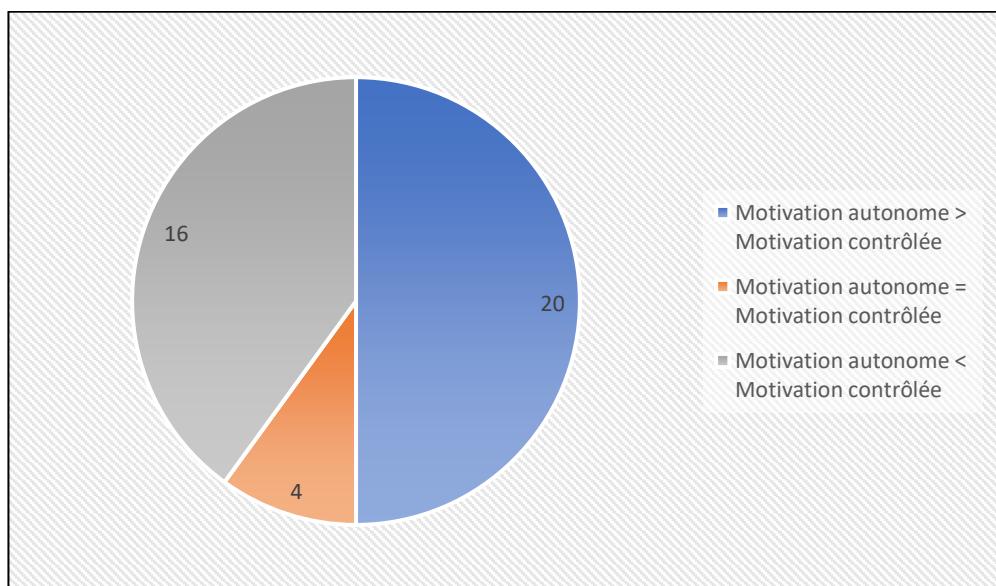
Lecture : Toutes choses égales par ailleurs, la motivation autonome apparaît comme un prédicteur significatif de la motivation générale, aussi bien dans le cas d'une passation orale ($\beta = 0,95$; $p < 0,001$) que dans celui d'un sujet choisi ($\beta = 0,52$; $p < 0,001$). En revanche, la motivation contrôlée ne montre aucun effet significatif sur la motivation générale dans l'une ou l'autre des modalités ($p = 0,81$ pour l'oral ; $p = 0,27$ pour le sujet libre).

À la lecture de ce tableau, on observe que, dans le cas de l'épreuve orale, seule la motivation autonome exerce un effet significatif sur la motivation générale déclarée par les élèves. En ce qui concerne la possibilité de choisir le sujet de l'épreuve, chaque point supplémentaire en motivation autonome est associé à une augmentation moyenne de 0,52 point de la motivation générale. Cet effet est statistiquement significatif, même lorsque l'on tient compte du niveau de motivation contrôlée ($p < 0,001$). À l'inverse, cette dernière ne présente aucun effet significatif sur la motivation globale ($\beta = 0,15$; $p = 0,270$). La tendance est encore plus marquée dans le cas de la modalité orale de passation de l'épreuve, où 1,0 point de motivation autonome entraîne une hausse moyenne de 0,95 point de la motivation générale. Là encore, l'effet de la motivation contrôlée n'est pas significatif ($\beta = -0,05$; $p = 0,808$). Ainsi, pour les deux modalités de l'épreuve orale, c'est la motivation autonome qui se révèle déterminante pour expliquer la motivation globale des élèves, tandis que la motivation contrôlée ne contribue pas significativement à cette dernière toutes « motivations » égales par

ailleurs.

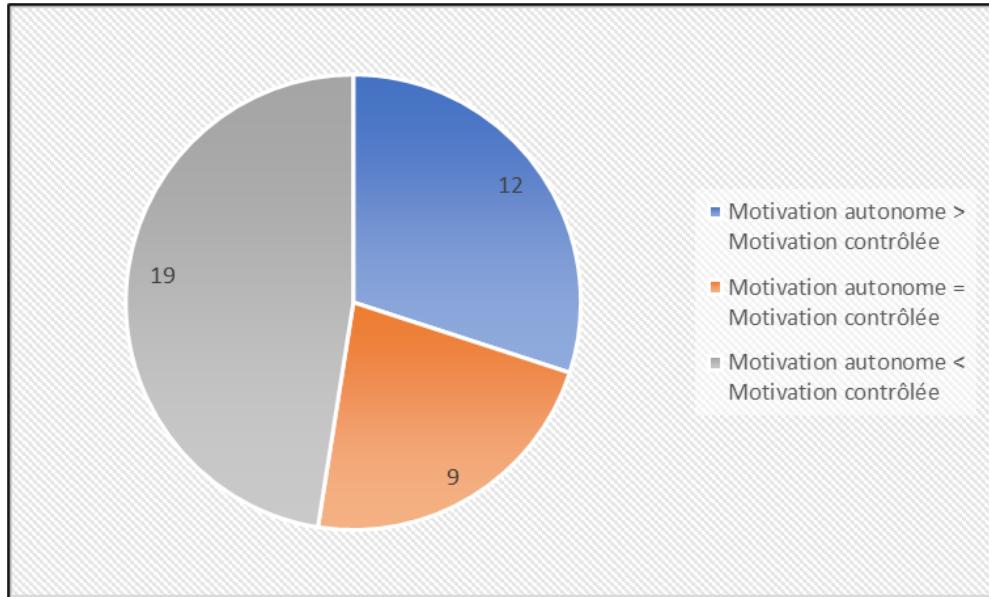
Bien que nous n'ayons pas pu confirmer nos hypothèses à l'échelle de l'échantillon étudié, nous pouvons néanmoins observer la répartition des élèves selon le type de motivation prédominant, que ce soit dans la modalité d'évaluation liée au choix du sujet ou dans la modalité orale de passation de l'épreuve. Cette analyse plus détaillée des résultats nous permettra de déterminer le nombre d'élèves ayant une motivation autonome supérieure à leur motivation contrôlée, ce qui constitue le cœur de nos hypothèses concernant l'épreuve orale. Pour ce faire, nous présenterons d'abord la répartition des élèves selon leur type de motivation prédominant pour la modalité d'évaluation liée à la possibilité de choisir le sujet (figure 29), puis celle des élèves en fonction de la modalité orale de l'épreuve (figure 30).

Figure 29 : Répartition des élèves en fonction de leur type de motivation prédominant dans le cadre d'une évaluation dont le sujet est libre



Lecture : Lorsque le sujet de l'épreuve est libre, 20 élèves déclarent un score de motivation autonome supérieur à celui de la motivation contrôlée, 4 élèves déclarent des scores de motivation identiques, et 16 élèves déclarent une motivation contrôlée supérieure à leur motivation autonome.

Figure 30 : Répartition des élèves en fonction de leur type de motivation prédominant dans le cadre d'une épreuve dont la modalité de passation est orale



Lecture : Lorsque l'épreuve est réalisée à l'oral, 12 élèves déclarent un score de motivation autonome supérieur à celui de la motivation contrôlée, 9 élèves déclarent des scores de motivation identiques, et 19 élèves déclarent un score de motivation contrôlée supérieure à leur motivation autonome.

La figure 29 montre que la moitié des élèves déclare une motivation autonome supérieure à la motivation contrôlée lorsqu'ils ont la possibilité de choisir le sujet de l'épreuve. À l'inverse, la figure 30 indique que, lorsqu'il s'agit de réaliser l'épreuve à l'oral, la moitié des élèves manifeste une motivation contrôlée plus élevée que la motivation autonome. Les effets des modalités d'évaluation orale semblent donc ambivalents, la possibilité de choisir le sujet favorise la prévalence de la motivation autonome pour la plupart des élèves, tandis que la modalité orale de passation de l'épreuve favorise, à l'inverse, la prévalence de la motivation contrôlée. Toutefois, de la même manière que pour l'épreuve écrite, la pluralité des profils motivationnels des élèves nous invite à ne pas interpréter les scores déclarés comme influencés uniquement par les modalités d'évaluation des épreuves. D'autres facteurs (économiques, sociaux, culturels, etc.) doivent être pris en compte afin de comprendre la motivation des élèves face aux épreuves de SES du baccalauréat.

Pour résumer, les résultats de notre enquête nous ont permis de rejeter l'hypothèse 2.2, mais ne permettent pas de confirmer l'hypothèse 2.1 bien qu'ils tendent à en soutenir la validité sans atteindre le seuil de significativité fixé ($p < 0,05$). Quoi qu'il en soit, un point essentiel se dégage de l'analyse : dans les deux modalités d'évaluation étudiées — le choix du sujet et la passation orale — c'est la motivation autonome qui apparaît comme le meilleur

prédicteur du degré de motivation générale des élèves. Autrement dit, même si la motivation contrôlée peut parfois être plus élevée en moyenne (notamment pour la modalité orale de passation), elle ne semble pas favoriser l'engagement des élèves dans la préparation de l'épreuve, contrairement à la motivation autonome. Ainsi, bien que l'épreuve orale recueille des scores de motivation plus élevés, elle ne suscite pas significativement plus de motivation autonome que de motivation contrôlée, à l'instar de l'épreuve écrite. Les deux épreuves semblent donc se distinguer davantage par le degré que par le type de motivation qu'elles suscitent. Les caractéristiques mêmes du baccalauréat — son enjeu institutionnel, sa fonction certificative et son impact sur l'orientation — sont probablement à l'origine de la présence marquée de la motivation contrôlée, y compris lorsque la motivation autonome est plus élevée, comme dans le cas de l'épreuve orale.

5.2.3. L'influence des modalités d'évaluation des épreuves du baccalauréat sur la motivation des élèves selon leur genre

Comme nous avons pu le constater en analysant les effets des modalités d'évaluation sur la motivation, celles-ci semblent susciter certaines dynamiques motivationnelles à l'échelle du groupe d'élèves étudié. Toutefois, cette tendance générale masque des variations interindividuelles : certains élèves déclarent des niveaux de motivation qui s'écartent de la moyenne observée pour leur groupe. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que les modalités d'évaluation ne sont pas perçues ni vécues de manière homogène par tous les élèves. En effet, les caractéristiques socio-démographiques (comme le genre, le milieu social ou le parcours scolaire) peuvent influencer la manière dont chaque élève se prépare à une situation d'évaluation. Ainsi, ce n'est pas uniquement la modalité elle-même qui détermine le type ou le degré de motivation, mais bien l'articulation entre cette modalité et les caractéristiques propres à chaque élève. Afin d'analyser si les modalités d'évaluation peuvent affecter différemment la motivation des élèves selon leur profil, nous avons choisi de nous intéresser à l'influence du genre, en étudiant la manière dont filles et garçons se déclarent motivés à préparer les épreuves de SES du baccalauréat. Pour ce faire, nous avons formulé les deux hypothèses suivantes :

1.3. Les deux modalités d'évaluation propres à l'épreuve écrite (sujet imposé, passation écrite) suscitent davantage de motivation chez les filles que chez les garçons.

2.3. Les deux modalités d'évaluation propres à l'épreuve orale (sujet libre, passation orale) suscitent davantage de motivation chez les garçons que chez les filles.

Pour répondre à ces hypothèses, nous n'avons d'abord pas cherché à distinguer l'influence des modalités d'évaluation sur les différents types de motivation tels que définis par la théorie de l'autodétermination. L'objectif était uniquement de mesurer le degré de motivation déclaré par les élèves à se préparer aux différentes épreuves du baccalauréat, sans tenir compte du type (autonome ou contrôlée) de motivation. À partir des réponses aux questions 1 et 2 (concernant le sujet imposé ou choisi) et aux questions 15 et 16 (concernant la passation écrite ou orale), nous avons comparé les moyennes de motivation générale entre filles et garçons pour chaque modalité d'évaluation. Les deux tableaux suivants présentent les résultats obtenus pour l'épreuve écrite (figure 31) et pour l'épreuve orale (figure 32).

Figure 31 : Degré de motivation générale des filles et des garçons en fonction des modalités d'évaluation de l'épreuve écrite

Modalités	Moy. Motivation générale des filles (a)	Moy. Motivation générale des garçons (b)	Écart ((a-b) /b)	t de Student (Welch)	P-value	Significatif ? (<0,05)
Sujet Imposé (SI)	5,4	5,2	3,8%	0,36	0,72	✗ Non
Épreuve Écrite (E)	6,0	5,2	14,4%	1,26	0,22	✗ Non

Lecture : Lorsque le sujet est imposé (SI), la motivation générale des filles (5,4) est supérieure de 3,8 % à celle des garçons (5,2) ; avec un t de Student de 0,36 et une p-value de 0,72, cet écart n'est pas statistiquement significatif. Lorsque l'épreuve est écrite (E), la motivation générale des filles (6,0) est supérieure de 14,4 % à celle des garçons (5,2) ; avec un t de Student de 1,26 et une p-value de 0,22, cet écart n'est pas statistiquement significatif.

Figure 32 : Degré de motivation générale des filles et des garçons en fonction des modalités d'évaluation de l'épreuve orale

Modalités	Moy. Motivation générale des filles (a)	Moy. Motivation générale des garçons (b)	Écart ((a-b) /b)	t de Student (Welch)	P-value	Significatif ? (<0,05)
Sujet Libre (SL)	8,4	7,8	7,7%	1,01	0,32	✗ Non
Épreuve Orale (O)	7,3	6,7	9,0%	0,64	0,53	✗ Non

Lecture : Lorsque le sujet est libre (SL), la motivation générale des filles (8,4) est supérieure de 7,7 % à celle des garçons (7,8) ; avec un t de Student de 1,01 et une p-value de 0,32, cet écart n'est pas statistiquement significatif. Lorsque l'épreuve est orale (O), la motivation générale des filles (7,3) est supérieure de 9,0 % à celle des garçons (6,7) ; avec un t de Student de 0,64 et une p-value de 0,53, cet écart n'est pas statistiquement significatif.

Dans ces deux tableaux, on peut constater que les filles déclarent, en moyenne, un degré de motivation générale supérieur à celui des garçons quelle que soit la modalité considérée. Toutefois, les tests statistiques réalisés indiquent que ces écarts ne sont pas

significatifs. La p-value associée à chacune des comparaisons est systématiquement supérieure au seuil de significativité, ce qui indique que les différences observées pourraient être, dans une certaine mesure, dues au hasard. Autrement dit, ces résultats ne permettent pas de conclure à une influence différenciée des modalités d'évaluation sur les élèves. Cela ne signifie pas que les écarts constatés sont « faux », mais simplement que notre étude ne permet pas d'en établir la validité statistique. **Nous ne pouvons donc ni confirmer l'hypothèse 1.3 ni l'hypothèse 2.3, selon lesquelles les modalités d'évaluation des épreuves de SES influenceraient différemment la motivation des élèves selon leur genre.**

Comme notre étude ne nous a pas permis de confirmer nos hypothèses initiales, nous avons choisi d'approfondir l'analyse en examinant les effets différenciés selon le genre sur le type de motivation suscité. Plus précisément, nous avons étudié les écarts de scores de motivation autonome et contrôlée entre filles et garçons selon les deux modalités d'épreuve du baccalauréat. Cette approche permet de dépasser une simple comparaison des niveaux globaux de motivation pour s'interroger sur la qualité même de cette motivation, en mobilisant les catégories proposées par la théorie de l'autodétermination. Les résultats concernant l'épreuve écrite sont présentés dans le tableau suivant.

Figure 33 : Degré de motivation autonome et contrôlé des filles et des garçons en fonction des modalités d'évaluation de l'épreuve écrite

Type de motivation selon modalités	Moy. Motivation des filles (a)	Moy. Motivation des garçons (b)	Écart ((a-b)/b)	t de Student (Welch)	P-value	Significatif ? (<0,05)
Motivation autonome (SI)	5,3	4,9	8,2 %	0,52	0,61	✗ Non
Motivation contrôlée (SI)	6,1	5,1	18,2 %	1,32	0,20	✗ Non
Motivation autonome (E)	6,0	4,7	27,7 %	1,69	0,10	✗ Non
Motivation contrôlée (E)	6,6	4,9	34,7 %	2,01	0,060	✗ Non

Lecture : Lorsque le sujet est imposé (SI), les filles déclarent une motivation autonome (5,3) supérieure de 8,2 % à celle des garçons (4,9) ; avec un t de Student de 0,52 et une p-value de 0,61, cet écart n'est pas statistiquement significatif. Lorsque l'épreuve est écrite (E), les filles déclarent une motivation contrôlée (6,6) supérieure de 34,7 % à celle des garçons (4,9) ; avec un t de student de 2,01 et une p-value de 0,060, cet écart n'est pas statistiquement significatif.

Pour la modalité « sujet imposé », il n'existe aucun écart significatif entre filles et garçons, ni pour la motivation autonome ($t = 0,52$; $p = 0,61$), ni pour la motivation contrôlée ($t = 1,32$; $p = 0,20$). En revanche, lorsqu'on s'intéresse à la modalité écrite de l'épreuve, les écarts sont plus marqués : la motivation contrôlée ($t = 2,01$; $p = 0,060$), et la motivation autonome ($t = 1,69$; $p = 0,10$) présentent un écart proche du seuil de significativité, en particulier pour la motivation contrôlée. En définitive, parmi les deux modalités d'évaluation propres à l'épreuve écrite, la passation écrite influence probablement — bien que cela reste à confirmer — la motivation des élèves selon leur genre. Elle susciterait notamment plus de motivation autonome et de motivation contrôlée chez les filles. A l'inverse, concernant la modalité « sujet imposé », les résultats ne permettent pas de conclure à une différence significative de motivation entre les garçons et les filles. Après avoir analysé les modalités d'évaluation de l'épreuve écrite, nous allons désormais nous intéresser à celles de l'épreuve orale, et plus précisément à son influence sur la motivation autonome et contrôlée des filles et des garçons lorsqu'ils ont la possibilité de choisir le sujet de l'épreuve et que la passation se déroule à l'oral. Les résultats correspondant à ces deux modalités sont présentés dans le tableau suivant.

Figure 34 : Degré de motivation autonome et contrôlée des filles et des garçons en fonction des modalités d'évaluation de l'épreuve orale

Type de motivation selon modalités	Moy. Motivation des filles (a)	Moy. Motivation des garçons (b)	Écart ((a-b)/b)	t de Student (Welsh)	P-value	Significatif ? (<0,05)
Motivation autonome (SL)	8,2	6,3	30,2 %	2,13	0,049	<input checked="" type="checkbox"/> Oui
Motivation contrôlée (SL)	7,5	6,2	21,0 %	1,94	0,065	<input type="checkbox"/> Non
Motivation autonome (O)	7,0	6,5	7,7 %	0,61	0,55	<input type="checkbox"/> Non
Motivation contrôlée (O)	7,6	6,6	15,2 %	1,10	0,27	<input type="checkbox"/> Non

Lecture : Lorsque le sujet est libre (SL), les filles déclarent une motivation autonome (8,2) supérieure de 30,2 % à celle des garçons (6,3) ; avec un t de Student de 2,13 et une p-value de 0,049, cet écart est statistiquement significatif (<0,05). Lorsque l'épreuve est orale (O), les filles déclarent une motivation contrôlée (7,6) supérieure de 15,2 % à celle des garçons (6,6) ; avec un t de Student de 1,24 et une p-value de 0,22, cet écart n'est pas statistiquement significatif.

Après analyse statistique, nos résultats indiquent que, lorsqu'il est possible de choisir le sujet de l'épreuve, les filles déclarent une motivation autonome significativement plus élevée que les garçons ($t = 2,13$; $p = 0,049$). La motivation contrôlée est également plus élevée chez les filles, avec un écart de 21 %. Bien que cet écart ne soit pas significatif au sens strict ($t = 1,94$; $p = 0,065$), la p-value très proche du seuil de 0,05 suggère qu'il est très probable que les filles déclarent également une motivation contrôlée plus élevée que les garçons pour cette modalité. En revanche, s'agissant de la modalité de passation orale de l'épreuve, aucune des deux formes de motivation ne présente de différence significative entre filles et garçons : ni la motivation autonome ($t = 0,61$; $p = 0,55$), ni la motivation contrôlée ($t = 1,10$; $p = 0,27$). En somme, parmi les modalités d'évaluation propres à l'épreuve orale, la possibilité de choisir le sujet semble exercer une influence différenciée selon le genre, en faveur des filles, dont la motivation autonome, et très probablement la motivation contrôlée, est supérieure à celle des garçons. À l'inverse, la passation orale ne semble pas induire de différence significative de motivation entre filles et garçons.

Pour conclure, bien que nous n'ayons pas pu confirmer nos hypothèses initiales sur l'influence des modalités d'évaluation des épreuves de SES du baccalauréat sur le degré de motivation en fonction du genre, nos résultats mettent néanmoins en évidence un lien entre ces modalités et le type de motivation qu'elles suscitent. Si le niveau global de motivation ne varie pas significativement entre filles et garçons, certaines modalités d'évaluation — comme le choix du sujet ou la passation écrite — semblent susciter davantage de motivation autonome et contrôlée chez les filles. Ce constat mériterait toutefois d'être confirmé, car certains de nos résultats, bien que proches du seuil de significativité, restent insuffisants pour conclure de manière définitive. À ce stade, l'influence des modalités d'évaluation sur la motivation des élèves selon leur genre apparaît donc limitée dans le cadre de notre étude.

Après avoir confronté l'ensemble de nos hypothèses aux données recueillies, il nous semble désormais essentiel de replacer ces résultats dans une perspective plus large. Nous allons donc à présent les interpréter au regard des connaissances scientifiques existantes sur la motivation, en mobilisant notamment les principales recherches présentées dans la première partie de ce mémoire.

5.3. Interprétation des résultats obtenus au regard des connaissances scientifiques sur la motivation

Quel que soit le cadre théorique des études scientifiques sur la motivation, un consensus se dégage : plus un individu est motivé, plus il est enclin à s'investir dans une

action. Cette relation, largement documentée, montre que la motivation agit comme un moteur de l’engagement, de la persévérance et de la performance⁸⁴. En contexte scolaire, il en résulte que la motivation des élèves constitue un levier important de leur réussite, dans la mesure où elle favorise à la fois l’acquisition des apprentissages et l’implication dans la préparation aux différentes évaluations qui jalonnent leur parcours et conditionnent leur orientation. Comme le soulignent Ndinga et Frenette (2010), « bien réussir un test est une démarche qui nécessite une bonne dose de motivation »⁸⁵. Une fois ce lien établi, notre étude a consisté à interroger plus précisément les facteurs susceptibles d’influencer cette motivation, et en particulier les modalités d’évaluation. Pour ce faire, nous avons mené une étude comparative visant à évaluer l’influence des deux épreuves de SES du baccalauréat sur la motivation des élèves.

L’un des résultats les plus marquants de notre étude est que les élèves ne déclarent pas le même degré de motivation générale selon qu’il s’agisse de l’épreuve écrite ou de l’épreuve orale. Ce constat fait écho à l’étude de Keskpaik et Rochex (2015) sur « la motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux »⁸⁶, dans laquelle les auteurs montrent que certaines modalités d’évaluation — notamment la présence ou l’absence d’une note — influencent la motivation déclarée par les élèves. Dans notre recherche, nous avons cherché à analyser plus spécifiquement deux modalités qui nous semblent constituer la singularité des deux épreuves de SES : d’une part, la possibilité de choisir ou non le sujet de l’épreuve ; d’autre part, la modalité de passation, écrite ou orale. Bien que les deux épreuves étudiées soient de nature sommative, à la différence de celles analysées par Keskpaik et Rochex, nos résultats montrent que ces modalités influencent elles aussi le degré de motivation des élèves.

Plus précisément, les élèves déclarent des scores de motivation plus élevés pour l’épreuve orale que pour l’épreuve écrite. Ce résultat peut être interprété en mobilisant notamment la théorie de la dynamique motivationnelle, selon laquelle trois facteurs principaux influencent la motivation : la valeur accordée à l’activité, la perception de la compétence et la perception de la contrôlabilité. La valeur accordée à l’activité correspond à l’importance ou à l’utilité perçue de la tâche. Dans le cas de l’épreuve orale, cette valeur pourrait être renforcée par la possibilité de choisir un sujet en lien avec les centres d’intérêt ou le projet professionnel des élèves. Ce choix donnerait davantage de sens à l’épreuve et encouragerait un engagement plus personnel. Par ailleurs, la passation orale de l’épreuve peut

⁸⁴ VIAU Rolland, 1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

⁸⁵ NDINGA Pascal, FRENETTE Eric, 2010, « Élaboration et validation de l’Échelle de motivation à bien réussir un test », *Mesure et évaluation en éducation*, volume 33, n°3, pp. 99–123.

⁸⁶ KESKPAIK Saskia, ROCHER Thierry, 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux », *Education et formations*, n°86-87.

être perçue comme l'occasion de développer des compétences oratoires souvent peu sollicitées au cours du parcours scolaire, à la différence des compétences scripturales. Cette opportunité pourrait accroître l'attrait de l'épreuve et nourrir le sentiment d'acquérir des aptitudes utiles, tant sur le plan personnel que professionnel. Ensuite, la perception de la compétence, entendue comme le sentiment d'être capable de réussir la tâche, peut également être accrue par l'épreuve orale. La possibilité de choisir et de préparer un sujet à l'avance dont on peut supposer un certain intérêt, voire une certaine proximité, contribuerait à installer des repères rassurants, propices à la confiance en soi. Enfin, la perception de la contrôlabilité, c'est-à-dire le sentiment de pouvoir influencer ou maîtriser les conditions de l'épreuve, serait plus marquée dans le cadre de l'épreuve orale, où le sujet est connu à l'avance. À l'inverse, l'épreuve écrite repose sur un sujet imposé, tiré d'un programme étendu, ce qui peut être source d'une forme d'insécurité ou de stress face à l'imprévisibilité de l'exercice. Ainsi, les modalités propres à l'épreuve orale pourraient, à divers égards, favoriser un degré de motivation plus important chez les élèves. Cela dit, il convient de s'interroger non seulement sur le degré, mais aussi le type de motivation que suscitent les deux épreuves de SES du baccalauréat. En d'autres termes, il ne s'agit pas uniquement de savoir si les élèves sont motivés, mais également de comprendre comment ils le sont.

Pour répondre à cette question, nous avons ancré notre étude dans le cadre théorique développé par Deci et Ryan (1985) : la théorie de l'autodétermination⁸⁷. En mobilisant les deux grandes catégories de motivation définies dans ce modèle — la motivation autonome et la motivation contrôlée —, nous avons cherché à analyser les effets différenciés des modalités d'évaluation sur le type de motivation déclaré par les élèves. La motivation autonome renvoie à un engagement volontaire dans l'activité, guidé par l'intérêt personnel ou par l'importance accordée à la tâche, tandis que la motivation contrôlée repose sur des pressions externes (comme les récompenses ou les sanctions) ou internes (comme la culpabilité ou l'obligation ressentie). Nos résultats mettent en évidence des différences significatives entre les scores moyens de motivation autonome et ceux de motivation contrôlée, contrastant avec les conclusions de Ndinga et Frenette (2010), qui rapportent des niveaux similaires pour ces deux types de motivation⁸⁸. Il convient cependant de souligner une différence importante entre les deux études : leur étude porte sur deux évaluations différant uniquement par leur visée

⁸⁷ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum press.

⁸⁸ NDINGA Pascal, FRENETTE Eric, 2010, « Élaboration et validation de l'Échelle de motivation à bien réussir un test », *Mesure et évaluation en éducation*, volume 33, n°3, pp. 99–123.

formative ou sommative, tandis que la nôtre compare deux épreuves sommatives du baccalauréat, dont les modalités d'évaluation divergent sur plusieurs aspects, notamment la possibilité de choisir le sujet ainsi que la passation écrite ou orale de l'épreuve. Ces différences pourraient contribuer à expliquer les écarts observés entre le degré de motivation autonome et de motivation contrôlée déclaré par les élèves, en fonction des modalités d'évaluation analysées dans notre étude.

En s'appuyant sur les catégories de la motivation de la théorie de l'autodétermination, nos résultats montrent que la motivation contrôlée est significativement supérieure à la motivation autonome pour les deux modalités d'évaluation de l'épreuve écrite ainsi que pour la modalité de passation de l'épreuve orale. Autrement dit, dans la quasi-totalité des modalités d'évaluation étudiées, la motivation des élèves repose principalement sur des raisons externes, sur lesquelles ils ont une capacité limitée d'exercer une influence personnelle et d'y inscrire des motifs qui leur sont propres. Même si notre objet de recherche diffère, dans la mesure où notre étude porte sur le baccalauréat, ce constat rejoint les analyses de Forner et Simonot (2001) selon lesquels « l'organisation des études à l'université éveille massivement une motivation extrinsèque »⁸⁹. Ces auteurs expliquent que la prégnance de cette motivation est notamment liée à la fonction certificative des examens universitaires, perçus avant tout comme des épreuves de contrôle, où l'objectif principal n'est pas tant l'apprentissage que la validation d'un niveau attendu ou l'obtention d'un diplôme. De manière analogue, en classe de terminale, les caractéristiques du baccalauréat — son enjeu institutionnel, sa dimension certificative, et son impact déterminant sur l'orientation — sont probablement à l'origine de la forte présence de motivation contrôlée, y compris dans les situations où la motivation autonome est élevée, comme c'est le cas pour l'épreuve orale. L'importance accordée au résultat final et aux conséquences qui en découlent tend à activer des formes de motivation centrées sur la performance, la conformité aux attentes ou la peur de l'échec, au détriment d'un engagement fondé sur l'intérêt ou le plaisir d'apprendre.

Si la fonction certificative du baccalauréat peut expliquer la prédominance de la motivation contrôlée, nos résultats suggèrent également que la motivation autonome peut, dans certains cas, dépasser la motivation contrôlée. Bien que l'écart mesuré reste supérieur au seuil de significativité statistique ($p > 0,05$), nos données indiquent une probabilité élevée que les élèves déclarent une motivation autonome plus forte que la motivation contrôlée à préparer

⁸⁹ FORNER Yann, SIMONOT Christine, 2001, « Motivation et adaptation à l'université », *Psychologie et Psychométrie*, n°22(1), p. 59-73.

une épreuve dont le sujet peut être choisi, comme c'est le cas de l'épreuve orale du baccalauréat. Selon la théorie de l'autodétermination, ce type de motivation est favorisé lorsque l'activité est perçue par les élèves comme cohérente avec leurs intérêts, leurs valeurs ou leurs objectifs. Dans cette perspective, le choix du sujet peut permettre de conférer à l'épreuve un sens personnel, ce qui inciterait les élèves à s'y engager avec davantage de plaisir, de satisfaction ou de conviction. Cette modalité d'évaluation semble ainsi créer les conditions d'un engagement plus autodéterminé, moins contraint par des pressions externes. Par ailleurs, Deci et Ryan (2000) soulignent que les élèves motivés de manière autonome s'engagent davantage dans les apprentissages et font preuve d'une plus grande persistance, ce qui se traduit globalement par de meilleurs résultats⁹⁰. En conséquence, la modalité d'évaluation consistant à laisser aux élèves le choix du sujet pourrait ainsi favoriser non seulement un investissement plus personnel et durable, mais également des conditions plus propices à la réussite de l'épreuve.

Malgré ces tendances générales, certains élèves présentent des profils de motivation opposés aux résultats moyens observés. Ainsi, une modalité d'évaluation qui suscite majoritairement un certain type de motivation peut, chez une minorité d'élèves, engendrer le type de motivation inverse. Cela s'explique par la multiplicité des facteurs influençant la motivation, qui ne se limite pas aux seules caractéristiques des modalités d'évaluation. En effet, les caractéristiques sociales, culturelles et familiales des élèves jouent un rôle central dans la construction de la motivation scolaire. Dans l'étude *La montre et le martinet* (2019), les auteurs montrent que la perception des contraintes scolaires est en partie façonnée par la socialisation familiale⁹¹. En s'intéressant plus précisément à la socialisation temporelle d'enfants issus, d'un côté, de familles de classes moyennes et supérieures, et de l'autre, de classes populaires, les auteurs mettent en évidence des rapports contrastés au temps, à la règle et à l'autorité. Par exemple, « dans le premier [groupe], le caractère différé et durable des sanctions rend possible une certaine réflexivité comportementale des enfants. Dans le second, leur expression plus immédiate s'inscrit dans une "logique du contrôle extérieur" qui ne favorise pas l'intériorisation des contraintes. Ces différences dans les manières dont les parents exercent leur autorité engagent des rapports au temps contrastés et sont susceptibles

⁹⁰ DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2000, « The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

⁹¹ HENRI-PANABIÈRE Gaëlle, COURT Martine, BERTRAND Julien, BOIS Géraldine, VANHEE Olivier, 2019, « La montre et le martinet Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 226-227(1), 16-30.

de produire in fine des rapports spécifiques à la règle et à l'action »⁹². Dans cette perspective, on peut supposer que les modalités d'évaluation ne sont pas perçues de manière uniforme, car elles sont médiées par les dispositions intériorisées lors de la socialisation familiale, elle-même étroitement liée au milieu social des parents. Ce constat permet de comprendre que les modalités d'évaluation n'influencent pas à elles seules la motivation des élèves.

Si certaines caractéristiques, comme le milieu social, sont susceptibles d'influencer la motivation des élèves, le genre constitue également un facteur à prendre en compte, dans la mesure où il peut façonner différemment les rapports à l'école, aux apprentissages et, potentiellement, aux situations d'évaluation. Dans notre étude, les filles déclarent en moyenne des scores de motivation générale supérieurs à ceux des garçons mais nos analyses statistiques ne permettent pas, dans la majorité des cas, de conclure à la significativité de ces écarts. Toutefois, En comparant les scores de motivation autonome et contrôlée entre filles et garçons, certains de nos résultats, qui restent à consolider, suggèrent toutefois l'existence de tendances différencierées selon le genre. Nous avons ainsi constaté des différences significatives, ou proche de la significativité, en faveur de la motivation autonome et contrôlée des filles, notamment lorsqu'il s'agit de choisir le sujet de l'épreuve ou de la réaliser à l'écrit. Pour interpréter ces résultats, nous les avons confrontés à plusieurs travaux portant sur la socialisation différencierée des filles et des garçons. Cette mise en perspective permet d'interroger la manière dont les dispositions genrées, acquises au cours de l'enfance et de l'adolescence, influencent les attitudes scolaires, les formes d'engagement dans les apprentissages, ainsi que la relation que les élèves entretiennent avec les modalités d'évaluation.

Dans *La fabrique des filles* (2012), Rogers et Thébaud soulignent que la socialisation des filles favorise la conformité aux normes sociales, valorisant « la docilité, l'obéissance et le souci du travail bien fait »⁹³. Ce processus les conduit à développer tendanciellement un rapport plus conforme aux attentes scolaires et à manifester un engagement plus soutenu dans les situations d'évaluation, auxquelles elles se soumettent plus volontiers. À l'inverse, dans *La fabrique des garçons* (2011), Ayral met en évidence que la socialisation des garçons entre parfois en tension avec les normes scolaires. Selon l'autrice, l'institution scolaire, par son système punitif, tend à renforcer une forme d'identité virile opposée à l'ordre scolaire : «

⁹² HENRI-PANABIERE Gaëlle, COURT Martine, BERTRAND Julien, BOIS Géraldine, VANHEE Olivier, 2019, « La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 226-227(1), 16-30.

⁹³ ROGERS Rebecca, THEBAUD Françoise, 2012, *La fabrique des filles : L'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule*, Textuel.

L'appareil punitif scolaire, en les stigmatisant, les consacre dans leur identité masculine, et construit ainsi ce qu'il prétend corriger »⁹⁴. Il en résulte qu'en réaffirmant des normes de conformité, les modalités d'évaluation peuvent être vécus comme autant de rappels à l'ordre scolaire, suscitant chez certains garçons une réaction de défi ou de retrait. Ainsi, bien que nos résultats ne permettent pas de conclure de manière définitive quant aux écarts de motivation entre filles et garçons, plusieurs tendances de notre étude, mises au regard de la littérature scientifique, invitent à approfondir cette question.

Sans prétendre à un haut niveau de certitude, nos résultats — étayés par d'autres travaux scientifiques — tendent à confirmer que les modalités d'évaluation exercent une influence réelle sur la motivation des élèves. Si cette influence peut produire des effets à l'échelle macroscopique, elle demeure située, plurielle, et, *in fine*, fondamentalement propre à chaque individu. Qu'il s'agisse du choix du sujet, du type de passation ou des effets différenciés selon le genre, nos résultats suggèrent que la motivation ne peut certes être pensée indépendamment du cadre d'évaluation, mais surtout des trajectoires individuelles et sociales des élèves. Comprendre ce qui motive les élèves implique donc d'articuler les dimensions pédagogiques, institutionnelles et sociales qui structurent leur rapport à l'école et à l'évaluation.

Conclusion

Le travail de recherche mené dans le cadre de ce mémoire nous a permis d'esquisser quelques éléments de réponse à la problématique initiale : les modalités d'évaluation influencent-elles la motivation des élèves ? Dans les limites inhérentes à notre cadre méthodologique, nos analyses suggèrent que certaines modalités — notamment la possibilité de choisir et de préparer à l'avance le sujet de l'épreuve — peuvent non seulement favoriser un degré plus élevé de motivation, mais aussi encourager un type de motivation plus autodéterminée. Or, la littérature en psychologie de l'éducation montre que ces effets sur la motivation contribuent à créer des conditions plus propices à la réussite scolaire. Puisque toute modalité d'évaluation procède de choix pédagogiques, ce sont ces choix eux-mêmes qui, en interaction avec d'autres facteurs, peuvent encourager ou, au contraire, décourager la motivation des élèves. Ce constat invite à interroger la responsabilité des différents acteurs — enseignants, équipes pédagogiques, institution scolaire — dans la manière dont ils conçoivent et mettent en œuvre le cadre d'évaluation. S'il n'existe pas de modalité d'évaluation

⁹⁴ AYRAL Sylvie, 2011, *La fabrique des garçons : Sanctions et genre au collège*, Presses Universitaires de France.

intrinsèquement « bonne » ou « mauvaise », toutes produisent des effets qu'il importe de pouvoir connaître et anticiper. Le véritable enjeu devient alors celui de la cohérence entre les modalités choisies et les finalités poursuivies. Autrement dit, dans un contexte social, institutionnel et politique donné, les modalités d'évaluation mises en place sont-elles en adéquation avec les objectifs affichés par les pouvoirs publics, la communauté éducative, les parents d'élèves, ou encore les élèves eux-mêmes ? Evidemment, les objectifs poursuivis par les différents groupes sociaux composant la société peuvent diverger, voire entrer en conflit, en fonction de leurs intérêts respectifs. Dès lors, il apparaît nécessaire de pouvoir analyser les choix éducatifs — et notamment ceux qui concernent l'évaluation — afin d'identifier l'ensemble des paramètres sur lesquels ils exercent une influence, parmi lesquels figure la motivation, et ainsi contribuer à une meilleure compréhension de leurs effets, tout en prenant en compte la manière dont ils agissent différemment selon le profil des élèves.

Pour conclure ce mémoire, je me permets d'abandonner volontairement le « nous » conventionnel au profit d'un « je » plus personnel, afin d'exprimer en toute transparence la manière dont je conçois ce travail et l'expérience de recherche qu'il représente. Les résultats que j'ai obtenus ne sauraient être considérés comme des faits scientifiquement prouvés, ni comme une contribution à la progression des connaissances dans le champ des sciences de l'éducation. Ils sont traversés de limites que je reconnais pleinement : une méthodologie perfectible, des outils statistiques imparfaitement maîtrisés et des connaissances encore incomplètes dans certains domaines, notamment en psychologie. Toutefois, ce que je retiens de ce mémoire dépasse la seule question de la validité des résultats. Il m'a avant tout permis de m'essayer à la construction d'une « paire de lunettes » visant à mieux appréhender la complexité du lien entre évaluation et motivation scolaire. Peut-être ces lunettes déforment-elles encore la réalité, peut-être ne sont-elles pas parfaitement ajustées ; mais leur conception a néanmoins procédé d'un attachement à respecter, du mieux possible, les exigences de la démarche scientifique. Je ne considère donc pas le travail que compose ce mémoire comme une démonstration scientifiquement robuste mais plutôt comme une humble tentative de proposer un angle de vue, une grille de lecture susceptible de rendre plus lisible les effets que peuvent produire les modalités d'évaluation sur la motivation des élèves.

Bibliographie

AYRAL Sylvie, 2011, *La fabrique des garçons : Sanctions et genre au collège*, Presses Universitaires de France.

BACHELARD, 1934, *Le nouvel esprit scientifique*, Librairie Felix Alcan.

BANDURA Albert, 1988, *Self-regulation of motivation and action through goal systems*, In: Cognitive perspectives on emotion and motivation, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp.37-61.

BANDURA Albert, 1997, *Self-efficacy: the exercise of control*, New York: Freeman.

BAUDELOT Christian, ESTABLET Roger, 1992, *Allez les filles !* Seuil.

BERENI Laure, CHAUVIN Sébastien, JAUNAIT Alexandre, REVILLARD Anne, 2020, *Introduction aux études sur le genre*, De Boeck supérieur.

BOUFFARD-BOUCHARD Thérèse, 1990, « Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task », *The Journal of Social Psychology*, n°130 (3), pp. 353–363.

BOURDIEU, 1973, « L'opinion publique n'existe pas », *Les temps modernes*, n°318, pp. 1292-1309.

BREDA Thomas, GRENET Julien, MONNET Marion, VAN EFFENTERRE Clémentine, 2018, « *Les filles et les garçons face aux sciences* », *Education et formation*, n°97.

CARDINET Jean, 1986, *Evaluation scolaire et pratique*, De Boeck-Wesmael.

DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 1985, *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York : Plenum press.

DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2000, « The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior », *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

DECI L. Edward, RYAN M. Richard, 2008, « Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie », *Canadian psychology*, n°49(1), pp. 24-34.

DE KETELE Jean-Marie, 1989, « l'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.

DE LANDSHEERE Gilbert, 1979, *Evaluation continue et examens : précis de docimologie*, Nathan.

DE LANDSHEERE Gilbert, 1979, *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Presses Universitaires de France.

DENIZOT Nathalie, MALIBON-BONFILS Béatrice, 2012, « La dissertation : déclinaisons disciplinaires d'un objet scolaire », *Recherches en didactiques*, vol. 14, no. 2, pp. 11-27.

DJIDER Zohor, MURAT Fabrice, ROBIN Isabelle, 2003, « Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart », *insee première*, n°886.

DUGUET Amélie, 2014, *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

DURU-BELLAR Marie, 2004, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* L'Harmattan.

ECCLES Jacqueline S., WIGFIELD Allan, SCHIEFELE Ulrich, 1998, *Motivation to Succeed*, In: *Handbook of Child Psychology*, Vol. 3, Social, Emotional, and Personality Development, New York: Wiley, pp. 1017-1095.

FONTAYNE Paul, SARRAZIN Philippe, 2001, *Genre et motivation dans le domaine du sport*, In : Théories de la motivation et pratiques sportives. État des recherches. Presses Universitaires de France, pp. 277-295.

FORNER Yann, SIMONOT Christine, 2001, « Motivation et adaptation à l'université », *Psychologie et Psychométrie*, n°22(1), p. 59-73.

GALAND Benoît, VANLEDE Marie, 2004, « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? », *Savoirs*, no. 5, pp. 91-116.

GARCIA Sandrine, 2018, *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*, Presses Universitaires de France.

HADJI Charles, 1992, *l'évaluation des actions éducatives*, Presses Universitaires de France.

HENRI-PANABIERE Gaëlle, COURT Martine, BERTRAND Julien, BOIS Géraldine, VANHEE Olivier, 2019, « La montre et le martinet. Structuration temporelle de la vie familiale et inégalités scolaires », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 226-227(1), 16-30.

JAKWERTH Paméla M., STANCAVAGE Frances B., REED Ellen D., 1999, *An investigation of why students do not respond to questions*. NAEP Validity Studies (NVS) Panel. Palo Alto, American Institute for Research.

KESKPAIK Saskia, ROCHER Thierry, 2015, « La motivation des élèves français face à des évaluations à faibles enjeux », *Education et formations*, n°86-87.

MARSH Herbert W., YEUNG Albert S., 1997, Coursework selection: Relations to academic self-concept and achievement, *American Educational Research Journal*, 34, pp. 691-720.

MOSCONI Nicole, 2001, « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°5, pp. 97-109.

MOSCONI Nicole, 2004 « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, vol. 11, n°1, pp. 165-174.

NDINGA Pascal, FRENETTE Éric, 2010, « Élaboration et validation de l'Échelle de motivation à bien réussir un test », *Mesure et évaluation en éducation*, volume 33, n°3, pp. 99–123.

POPPER Karl R., 1934, *Logik der Forschung: Zur Erkenntnistheorie der modernen Naturwissenschaft*, Wien: Springer.

VALLERAND Robert J., THILL Edgar E., 1993, *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval : Etudes Vivantes.

VIANIN Pierre, 2006, *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck Université.

VIAU Rolland, 1998, *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck.

VIAU Rolland, 1998, « Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français », *Québec français*, n°110, pp. 45–47.

VIAU Rolland, 2002, « L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? », *Québec français*, n°127, pp. 77–79.

VINCENT Guy, 1994, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses universitaires de Lyon.

ROGERS Rebecca, THEBAUD Françoise, 2012, La fabrique des filles : L'éducation des filles de Jules Ferry à la pilule, Textuel.

ROEGIERS Xavier, 2010, L'école et l'évaluation : des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves, Pédagogies en développement, pp. 16.

ROUYER Véronique, MIEYAA Yoan, LE BLANC Alexis, 2014, « Socialisation de genre et construction des identités sexuées », *Revue française de pédagogie*, n°187, pp. 97-137.

SEN Amartya, 2000, *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Odile Jacob.

❖ Annexes

Table des annexes

Questionnaire administré aux enquêtés.....	86
Scores de motivation déclarés pour les questions 1 à 14.....	92
Scores de motivation déclarés pour les questions 15 à 28.....	93

❖ Annexe 1 : Questionnaire administré aux enquêtés

Questionnaire sur l'influence des modalités d'évaluation sur votre motivation

Ce travail de recherche s'intéresse à la **motivation des élèves passant les épreuves de SES du baccalauréat**. Dans le cadre cet enseignement de spécialité, les candidats préparent deux épreuves. Une épreuve se déroulant au mois de mars dans laquelle les candidats doivent répondre à un sujet imposé sous forme écrite. Une autre au mois de juin dans laquelle les candidats doivent répondre à un sujet choisi sous forme orale. Dans ce questionnaire, nous cherchons à étudier d'une part l'influence du format écrit/oral de l'épreuve et d'autre part l'influence de la possibilité de choisir le sujet d'examen sur la motivation des candidats.

Ce questionnaire est **anonyme** et demande environ 15 minutes pour y répondre. Nous vous prions d'y répondre le plus consciencieusement possible afin que les résultats traduisent au mieux votre motivation à préparer chacune des deux épreuves de SES.

Pour répondre à la plupart des questions, vous aurez à votre disposition une échelle graduée de 1 à 10 permettant d'indiquer de manière nuancée votre degré de motivation. Vous sélectionnerez donc le chiffre correspondant le plus à votre ressenti.

Nous vous remercions pour le temps accordé à ce questionnaire.

0- Indiquer votre genre

Féminin

Masculin

Autre

Première partie : la possibilité de choisir ou non le sujet de l'examen

Lors de l'épreuve écrite du mois de mars vous avez le choix entre une dissertation ou une épreuve composée mais dans les deux cas **les sujets sont imposés**. En revanche, pour le Grand oral **vous pouvez choisir et préparer à l'avance votre sujet**. Dans cette partie nous nous intéressons à l'influence de cette modalité d'évaluation (le choix du sujet) sur votre motivation à préparer les épreuves du baccalauréat de SES.

1- Quel est votre degré de motivation à préparer **une épreuve dont le sujet est imposé** ?

motivation nulle 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 motivation maximale

2- Quel est votre degré de motivation à préparer **une épreuve dont vous avez choisi et préparé le sujet** ?

motivation nulle 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 motivation maximale

3- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **j'apprécie de traiter un sujet imposé**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

4- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **j'apprécie de pouvoir choisir et préparer mon sujet**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

5- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **traiter un sujet imposé m'apporte un enrichissement intellectuel personnel**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

6- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **choisir et préparer mon sujet m'apporte un enrichissement intellectuel personnel**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

7- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **traiter un sujet imposé me prépare à mon projet d'études supérieures**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

8- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **choisir et préparer mon sujet me prépare à mon projet d'études supérieures**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

9- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **savoir traiter un sujet imposé est une compétence importante à acquérir en fin de lycée**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

10- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **savoir traiter un sujet choisi est une compétence importante à acquérir en fin de lycée**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

11- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **traiter un sujet imposé me permet en général d'obtenir de bonnes notes**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

12- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **choisir et préparer mon sujet me permet en général d'obtenir de bonnes notes**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

13- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **mon entourage (parents, famille, proches) porte de l'importance à ce que je sache traiter un sujet imposé**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

14- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **mon entourage (parents, famille, proches) porte de l'importance à ce que je sache traiter un sujet choisi**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

Deuxième partie : la modalité écrite ou orale de l'examen

Lors de l'épreuve de SES du mois de mars **vous passez votre examen à l'écrit**. En revanche, pour le Grand oral **vous passez votre examen à l'oral**. Dans cette deuxième partie nous nous intéressons à l'influence de cette modalité d'évaluation (**écrite/orale**) sur votre motivation à préparer les épreuves du baccalauréat de SES.

15- Quel est votre degré de motivation à préparer **une épreuve écrite** ?

motivation nulle 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 motivation maximale

16- Quel est votre degré de motivation à préparer **une épreuve orale** ?

motivation nulle 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 motivation maximale

17- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **j'apprécie de passer l'examen à l'écrit**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

18- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **j'apprécie de passer l'examen à l'oral**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

19- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **passer un examen à l'écrit m'apporte un enrichissement intellectuel personnel**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

20- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **passer un examen à l'oral m'apporte un enrichissement intellectuel personnel**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

21- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **passer un examen à l'écrit me prépare à mon projet d'études supérieures**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

22- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **passer un examen à l'oral me prépare à mon projet d'études supérieures**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

23- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **maitriser la forme écrite est une compétence importante à acquérir en fin de lycée**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

24- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **maitriser la forme orale est une compétence importante à acquérir en fin de lycée**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

25- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **le format écrit de l'examen me permet en général d'obtenir de bonnes notes**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

26- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **le format oral de l'examen me permet en général d'obtenir de bonnes notes**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

27- J'étais motivé à préparer l'épreuve de SES de mars car **mon entourage (parents, famille, proches) porte de l'importance à ce que je maîtrise la forme écrite**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

28- Je suis motivé à préparer le Grand oral car **mon entourage (parents, famille, proches) porte de l'importance à ce que je maîtrise la forme orale**

non, pas du tout 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10 oui, tout à fait

Fin du questionnaire

❖ Annexe 2 : Scores de motivation déclarés pour les questions 1 à 14

Genre	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14
n1	Féminin	6	8	5	7	6	8	5	9	6	8	5	8	4
n2	Féminin	7	9	7	8	8	8	3	5	10	10	8	6	1
n3	Féminin	2	9	5	8	8	8	6	8	8	10	10	1	1
n4	Féminin	10	10	8	10	10	10	10	9	10	10	10	8	8
n5	Féminin	7	10	8	10	8	10	7	8	7	7	8	10	5
n6	Féminin	5	8	7	8	9	9	5	8	7	7	4	8	6
n7	Féminin	5	8	1	10	1	10	6	8	10	10	5	10	1
n8	Féminin	8	9	5	9	6	10	4	8	6	9	8	10	7
n9	Féminin	5	7	4	8	6	9	6	8	6	6	4	7	1
n10	Féminin	5	9	1	10	5	8	7	6	6	7	7	9	4
n11	Féminin	9	10	10	10	9	10	6	8	5	7	9	7	7
n12	Féminin	6	10	1	10	4	9	5	10	6	5	7	9	1
n13	Féminin	8	10	6	10	6	10	7	4	8	6	5	8	6
n14	Féminin	4	8	4	8	6	9	5	9	7	10	2	10	7
n15	Féminin	5	7	5	7	4	8	4	9	5	10	4	8	1
n16	Féminin	4	7	5	6	5	6	5	6	5	6	5	5	6
n17	Féminin	3	9	3	9	8	9	1	6	10	10	4	10	9
n18	Féminin	5	10	5	9	8	10	6	10	10	10	7	8	8
n19	Féminin	7	9	7	10	10	7	3	9	10	10	9	9	8
n20	Féminin	6	8	10	7	5	10	1	10	10	10	10	8	10
n21	Féminin	7	9	6	9	5	10	7	9	8	7	8	9	9
n22	Féminin	5	1	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5
n23	Féminin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
n24	Féminin	4	10	4	10	5	10	6	5	10	10	3	10	5
n25	Féminin	4	9	3	9	5	9	6	9	6	9	4	9	2
n26	Féminin	5	10	6	10	7	10	7	10	8	7	10	7	10
n27	Féminin	4	9	5	8	4	6	1	10	7	6	4	9	7
n28	Masculin	5	7	8	7	5	7	6	7	6	7	5	6	7
n29	Masculin	4	8	5	9	4	7	1	9	7	7	1	10	6
n30	Masculin	3	9	9	10	7	10	9	10	9	8	7	7	9
n31	Masculin	5	5	1	3	1	3	1	3	5	5	5	8	1
n32	Masculin	6	9	7	10	8	10	8	10	9	10	8	10	8
n33	Masculin	5	10	1	8	1	10	1	1	3	9	5	10	1
n34	Masculin	7	5	8	4	8	4	1	1	10	8	5	5	5
n35	Masculin	7	9	3	6	7	3	2	8	1	7	3	9	1
n36	Masculin	6	8	8	4	6	4	7	5	6	4	5	5	2
n37	Masculin	2	6	2	1	1	1	1	1	1	1	3	5	1
n38	Masculin	5	8	3	6	1	1	8	8	1	6	10	1	1
n39	Masculin	8	10	8	10	8	10	10	10	9	8	10	10	9
n40	Masculin	5	8	3	8	5	8	7	8	8	4	7	8	7

❖ Annexe 3 : Scores de motivation déclarés pour les questions 15 à 28

	Genre	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28
n1	Féminin	6	7	4	6	5	6	4	9	5	7	4	7	5	7
n2	Féminin	8	7	10	4	6	6	1	3	10	10	8	5	1	1
n3	Féminin	5	10	6	10	7	9	8	7	7	7	7	7	7	7
n4	Féminin	10	8	10	8	10	10	10	10	10	10	10	10	8	8
n5	Féminin	8	10	8	10	8	10	7	9	7	10	7	10	5	8
n6	Féminin	7	9	6	9	8	8	8	8	8	9	5	8	6	6
n7	Féminin	8	8	1	1	10	10	10	10	10	10	10	10	1	1
n8	Féminin	5	8	3	5	3	8	7	9	8	8	8	8	10	9
n9	Féminin	5	5	6	6	7	7	7	8	9	9	4	7	6	9
n10	Féminin	7	9	7	8	5	7	4	7	8	10	7	9	7	7
n11	Féminin	8	7	7	6	7	7	8	8	9	8	6	8	7	8
n12	Féminin	4	1	3	1	4	3	3	2	10	9	8	7	1	1
n13	Féminin	6	8	4	6	4	5	7	8	10	10	6	9	6	7
n14	Féminin	4	10	3	8	4	7	8	8	8	8	1	9	6	5
n15	Féminin	5	5	5	3	2	7	2	8	7	10	4	9	5	7
n16	Féminin	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
n17	Féminin	5	10	6	4	8	8	6	9	10	10	6	10	10	10
n18	Féminin	1	8	3	9	8	9	10	10	10	10	7	10	8	8
n19	Féminin	7	8	8	8	10	10	8	8	10	10	8	8	8	9
n20	Féminin	7	3	9	3	10	10	8	10	10	10	8	7	10	10
n21	Féminin	6	9	5	10	6	9	8	9	9	8	6	10	8	8
n22	Féminin	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
n23	Féminin	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
n24	Féminin	10	10	5	10	10	5	10	10	10	10	10	5	10	5
n25	Féminin	5	8	3	7	5	8	6	9	7	9	3	9	6	7
n26	Féminin	7	8	7	8	7	7	8	8	9	7	7	8	8	8
n27	Féminin	8	8	6	3	5	8	2	10	5	5	3	8	7	7
n28	Masculin	6	8	7	7	6	7	6	6	5	6	6	6	1	4
n29	Masculin	5	9	1	10	3	8	5	9	7	10	1	8	5	10
n30	Masculin	6	8	4	7	6	8	7	10	8	9	2	6	8	8
n31	Masculin	3	3	1	1	5	3	5	5	6	5	6	7	1	1
n32	Masculin	6	9	7	10	8	10	8	8	10	10	8	8	8	8
n33	Masculin	4	9	1	10	1	9	4	10	3	10	3	9	2	10
n34	Masculin	6	5	6	6	7	7	4	4	9	9	5	5	6	6
n35	Masculin	4	6	2	3	2	5	2	6	7	10	5	8	2	7
n36	Masculin	6	7	4	3	5	5	6	5	5	5	3	4	2	2
n37	Masculin	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4	1	1
n38	Masculin	5	3	8	1	1	6	1	8	1	1	1	8	1	1
n39	Masculin	9	10	9	10	10	9	9	10	10	10	10	10	10	10
n40	Masculin	6	8	6	7	7	8	6	8	7	7	6	8	7	8

