
Fiche repère : la motivation des élèves

Cette fiche a été rédigée en s'appuyant sur les quatre articles proposés dans la partie « pour aller plus loin ».

« 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 ». Vallerand et Thill (1993)

L'objectif de ce document est de faire émerger quelques gestes professionnels favorables à un climat motivationnel positif en classe. Le climat motivationnel s'entend ici comme la perception qu'ont les élèves des actions avec lesquelles un enseignant interagit avec eux ; cette perception subjective agit de manière significative et médiatisée par le processus motivationnel sur les apprentissages (Leroy et al, 2013).

Deux modèles théoriques seront utilisés : la théorie des buts d'accomplissement (Elliot & Dweck, 2005) et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002).

THEORIE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT (TBA)

Cette théorie repose sur le postulat que **pour l'élève, l'enjeu est de se sentir compétent et d'éviter de paraître incompetent.** Deux possibilités lui permettent d'atteindre cet objectif : se comparer aux autres en essayant de leur être supérieur (but de performance) ou progresser dans le temps (but de maîtrise). Par rapport aux apprentissages des élèves, « *dans l'ensemble, les résultats montrent une supériorité du but de maîtrise par rapport au but impliquant l'ego* ». Dans ces conditions, **comment l'enseignant peut-il favoriser un climat de maîtrise** et limiter un climat de compétition ? (Sarrazin et al, 2013)

On favorise un climat de maîtrise quand :

- Les élèves ont la possibilité de choisir entre différentes tâches en fonction de leur niveau d'habileté, quand l'activité est structurée pour favoriser la variété, et le défi individuel dans l'apprentissage,
- Les élèves peuvent choisir l'objet d'apprentissage sur lequel ils vont s'investir ou ont la possibilité de prendre des initiatives dans le processus d'apprentissage,
- L'enseignant reconnaît et encourage les efforts et les progrès réalisés et qu'il considère les erreurs non comme des indicateurs de moindre habileté, mais comme des éléments consubstantiels de l'apprentissage,
- Les formes de groupement sont flexibles et hétérogènes (tâches individualisées, groupes de besoin, groupes hétérogènes valorisant la coopération)
- L'évaluation est délivrée de manière confidentielle et fondée sur des standards personnels de performance tels que les apprentissages et les progrès réalisés, la participation, les efforts et l'investissement en classe,
- La gestion du temps d'apprentissage est flexible et permet aux élèves de travailler à leur rythme.

Pour limiter le climat de compétition, on évitera que :

- Tous les élèves pratiquent la même tâche,
- L'enseignant prend toutes les décisions concernant ce qu'il y a à apprendre et l'installation du matériel,
- Les encouragements soient destinés à valoriser les meilleures performances,
- Des groupes de niveau soient explicitement organisés,
- L'évaluation revête un caractère public et se fonde sur des standards sociaux de performance tel qu'un barème ou le niveau de la classe,
- Le temps imparti pour réaliser les tâches soit défini par l'enseignant et ne tienne généralement pas compte des différences dans le rythme d'apprentissage des élèves.

B. Galand relate dans son article les travaux de C. Darnon, C. Buchs et F. Butera, qui articulent la théorie des buts d'accomplissement avec la notion de conflit socio-cognitif qui naît du désaccord entre plusieurs apprenants à propos d'un apprentissage à réaliser. Il relate l'intérêt qu'ont les enseignants, pour favoriser les apprentissages des élèves, à mettre en œuvre des activités qui à la fois s'appuient sur un climat de maîtrise et font émerger des conflits socio-cognitifs. Cette combinaison favorise une régulation des conflits où la recherche d'un compromis et l'écoute des différents points de vue stimulent l'apprentissage.

THEORIE DE L'AUTODETERMINATION (TAD)

« La TAD présume l'existence de différentes formes de motivation qu'il est possible d'ordonner sur un continuum d'autodétermination, c'est-à-dire en fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure (motivation intrinsèque), versus est obligé, contraint et émane d'une force extérieure (motivation extrinsèque) » (Leroy et al, 2013). **La motivation autodéterminée de l'élève sera favorisée en satisfaisant trois besoins psychologiques fondamentaux : son besoin d'autonomie** (l'individu décide lui-même volontairement l'action qu'il va conduire), **son besoin de compétence** (l'individu a le sentiment d'utiliser ses capacités avec efficacité) et **son besoin d'affiliation** (l'individu ressent de la proximité sociale avec un groupe).

Le besoin d'autonomie de l'élève sera favorisé par des enseignants qui se montrent flexibles dans l'organisation des tâches proposées aux élèves, qui leur laissent la possibilité de prendre des initiatives et de faire des choix, qui s'appuient sur les idées proposées par les élèves. A contrario, un enseignant qui n'adapte pas ses activités aux difficultés des élèves, qui se montre rigide, ne prend pas en compte les réponses des élèves et les motive par la pression ne permettra pas la satisfaction du besoin d'autonomie.

Le besoin de compétence sera favorisé par un style structuré de l'enseignant qui fixe des objectifs clairs et explicites, définit des stratégies d'apprentissages, propose aux élèves des tâches représentant un défi adapté au niveau de chaque élève et donne aux élèves des feedbacks liés aux difficultés qu'ils rencontrent. En revanche, s'il n'y a pas d'attentes claires, si les élèves sont laissés livrés à eux-mêmes face à la résolution de la tâche, s'il n'y a pas de rétroactions régulières par rapport au travail de l'élève, le besoin de compétence ne sera pas satisfait.

Un enseignant qui est attentif à ses élèves et disponible, qui leur montre qu'il a confiance dans leur capacité à progresser de façon inconditionnelle, qui a une attitude positive va répondre au **besoin d'affiliation** de ses élèves. A l'opposé, un enseignant froid et distant, qui délivre son enseignement sur un ton monocorde et refuse de prendre en compte le point de vue des élèves ne satisfera pas le besoin d'affiliation.

POINTS DE VIGILANCE :

« Les études indiquent que la motivation scolaire a tendance à diminuer au fil de l'avancée de la scolarité » (Galand, 2006). Il est donc important de développer cette motivation scolaire dès le plus jeune âge.

A l'image du climat motivationnel instauré par le professeur pour soutenir l'autonomie des élèves, **le climat motivationnel instauré par les équipes de direction et les corps d'inspection est lui aussi à même de satisfaire ou non les besoins psychologiques de l'enseignant** (Bressoux, 2017). Les personnels d'encadrement doivent donc veiller à inscrire leur action dans une dynamique qui favorise les formes les plus autodéterminées de la motivation des enseignants.

La complexité du contexte de la classe nécessite de considérer les éléments de cette fiche avec humilité. Les conditions d'un climat motivationnel favorable aux apprentissages ne sont pas définies de façon catégorique, elles nécessitent au contraire d'être adaptées à chaque contexte et d'être ajustées grâce à une prise en compte fine des besoins des élèves, sachons les écouter !

POUR ALLER PLUS LOIN :

Galand B. (2006) « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, 155
Sarrazin P. ; Tessier D. ; Trouilloud D. (2006) « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches ». *Revue française de pédagogie*, 157

Leroy N. ; Bressoux P. ; Sarrazin P. ; Trouilloud D. (2013) « Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels ». *Revue française de pédagogie*, 182

Bressoux P. (2017) « Suffit-il de motiver les élèves pour qu'ils apprennent ? ». Published on Le site de la Fondation La main à la pâte (<http://www.fondation-lamap.org>)

BIBLIOGRAPHIE :

DECI E. L. & RYAN R. M. [éd.] (2002). Handbook of Selfdetermination research. Rochester : The University of Rochester Press.

ELLIOT A. J. & DWECK D. S. (2005). Handbook of Competence and Motivation. New York : Guilford Press.

VALLERAND, R. J., & THILL, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. In J. Vallerand, & et E. E. Thill (Eds), Introduction à la psychologie de la motivation (pp. 3- 39). Laval : Editions études vivantes – Vigot.