

MOTIVATION ET APPRENTISSAGE

Essai de Synthèse d'un certain nombre de théories exploitables en pédagogie

A. DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

La motivation d'une manière très générale, c'est ce qui pousse à agir, ce qui déclenche l'action. Ce qui nous préoccupe est donc la détermination des facteurs multiples qui provoquent chez l'élève le désir ou non d'apprendre.

DEFINITION RETENUE : « le concept de motivation représente un construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le **déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance** du comportement »

VALLERAND. R ET THILL .E 1993 *introduction à la psychologie de la motivation.*

Nous pouvons la scinder globalement en deux pôles : **la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque :**

C'est en partie sur ce continuum que se joue la dynamique motivationnelle du comportement, plus le contrôle est interne, plus l'engagement est à long terme et stable.

Tout le savoir faire pédagogique est de **transformer une pratique par essence extrinsèque (obligatoire) en une pratique intrinsèque** (pour favoriser l'envie d'apprendre en dehors de la présence du professeur).

NUTTIN, *Théorie de la motivation humaine*, PUF 1980 évoque ces 2 sortes de motivation:

1. **motivation extrinsèque:**

La motivation extrinsèque a une fonction de régulation du comportement de l'élève (récompenses, punitions). Elle ne peut pas se faire si l'élève n'est pas dans une tâche d'apprentissage. Elle est provoquée de l'extérieur.

2. **motivation intrinsèque:**

La fonction de la motivation intrinsèque est une fonction dynamique: il y a des mobiles profonds (internes) qui poussent l'individu à agir, qui entraînent une activation du comportement: c'est souvent le plaisir et le besoin de bouger. Les comportements des élèves sont activés et gérés par cette fonction interne de la motivation → il y a une régulation inconsciente par le cerveau de l'activité même de l'individu.

Ces mobiles profonds sont liés à la nature de la motivation (affiliation, hédonisme, accomplissement)

a/motivation d'affiliation:

C'est la recherche de relations sociales → permettre un apprentissage par groupes affinitaires

b/motivation hédoniste:

C'est la recherche de sensations agréables avec l'environnement. Dans la pratique d'une APS il y a une composante ludique, de recherche de plaisir associé à l'activité motrice par elle-même.

c/motivation d'accomplissement:

C'est la recherche d'une relation efficace avec l'environnement.

L'approche cognitive en psychologie de la motivation, met en évidence le rôle des **représentations**, relatives à la *difficulté*, la *compétence* et l'*effort* au centre du **niveau intrinsèque**.

Il apparaît que l'**anticipation** est au centre de ses préoccupations et à travers elle, l'analyse des **buts motivationnels** personnels dans le cadre de la **motivation d'accomplissement. (NICHOLLS 1983)**

L'évolution de ces buts motivationnels est au centre de la pédagogie favorisant une motivation intrinsèque.

Il existe deux types de buts :

1 - D'orientation compétitive : qui poussent l'individu à démontrer sa supériorité ou au contraire à éviter la preuve d'une infériorité dans des processus de comparaison sociale. La *compétence* est perçue comme un don.

2 - D'orientation maîtrise : de l'activité ou de la tâche, dans une visée de progrès personnels auto-évalués. La *compétence* est une notion modifiable résultant d'*effort*.

Chacun de ces buts possède des caractéristiques particulières qui ne sont pas toujours favorables à l'apprentissage :

L'orientation compétitive :

- a) Axés sur le résultat ils cherchent à démontrer aux yeux d'autrui une supériorité sur l'adversaire afin d'obtenir des jugements favorables de leur *compétence* au détriment d'une recherche de progrès.
- b) Recherchent soit des situations faciles ou ils se montrent « à leur avantage » soit très difficiles ou leurs échecs ne mettent pas en cause l'image de leur *compétence*. Ceci promeut des stratégies défensives qui vont à l'encontre de la recherche de la *difficulté* essentielle à l'apprentissage
- c) Evitent les conseils des enseignants, signes à leurs yeux de leur *incompétence* et qui les désigne aux yeux d'autrui comme non *compétent*.
- d) Attribuent ces échecs soit à des facteurs externes (dégageant leur responsabilité) soit à leur *incompétence*, ce qui déclenche le phénomène désormais bien repéré et source d'échec scolaire chronique de « **l'impuissance apprise** » SELINGMAN

L'orientation maîtrise :

- a) Axés vers l'apprentissage à travers lequel les individus cherchent à accroître leur *compétence* dans la tâche quelque soit son niveau de *difficulté*.
- b) Recherche de situation de type « challenge optimal » correspondant à un niveau de *difficulté* moyen susceptible de les faire progresser
- c) Recherche l'aide pédagogique perçue comme une occasion de progresser.
- d) Les échecs sont attribués au manque d'*effort* ce qui contribue à renforcer leur investissement dans la tâche. La majoration de la quantité d'*efforts* étant synonyme de réussite future.

L'*effort* au cœur de la dynamique des apprentissages peut entraîner des attitudes stratégiques de la part des élèves : ne pas faire d'*effort* dans les apprentissages scolaires correspondrait à une « porte de secours » pour des élèves à priori, assurés d'échouer, ces élèves ne font pas d'*effort* afin de pouvoir ensuite attribuer leur manque de succès ou de réussite à ce faible investissement (fuite, pitrerie, dérision : détournement de l'enjeu de la situation pédagogique). En revanche, pour les buts de maîtrise, la focalisation sur le progrès et l'apprentissage se réalise par le biais de l'*effort*, source de fierté.

Ces deux orientations déterminent, en effet, des comportements que l'on peut qualifier par rapport à l'apprentissage comme **étant adaptatifs ou non adaptatifs**. Les premiers perturbent les acquisitions les seconds les favorisent. Les filles ont plus naturellement que les garçons, une propension à faire preuve des buts de maîtrise ce qui leur permet le plus souvent, une meilleure adaptation au système scolaire.

B. REGULATION COGNITIVE :

Pour compléter cette analyse structurelle par une approche fonctionnelle nous ferons l'étude des **processus de régulation de la motivation**.

Les comportements ne sont donc pas seulement contrôlés par les besoins : ils sont aussi étroitement dépendants du traitement des informations, de la manière dont le sujet perçoit, conçoit, analyse les situations. C'est à ce titre que l'on peut parler de **régulation cognitive** de la motivation et de la conduite.

Les modèles cybernétiques postulent que l'individu agit en vue d'atteindre des objectifs et règle ses comportements par rapport à eux et au résultat de ses actions.

Il planifie puis évalue ses actions puis effectue éventuellement des corrections.

Les théories de la motivation proposent deux entrées:

PAR LES OBJECTIFS : théorie de L'EXPECTATION-VALENCE

PAR L'EVALUATION : « DE L'ATTRIBUTION CAUSALE

1) EXPECTATION VALENCE (ATKINSON 1957) L'élève agit s'il pense pouvoir atteindre les objectifs assignés (« si le jeu en vaut la chandelle ») si la valence (valeur accordée) au but est attractive pour lui.

Les objectifs sont souvent imposés, or ils sont **d'autant plus attractifs qu'ils sont choisis par l'élève** (pédagogie différenciée, du projet...)

De plus, les buts et objectifs doivent être concrets et gérés vers un optimum (dcalage optimal, objectif obstacle).(trop difficile ou trop facile = baisse de motivation)

Par ailleurs, **plus un but est lointain plus il perd sa valeur incitatrice**(chaque cours doit permettre une auto-évaluation des acquis)

Enfin **le succès dans une tâche accentue la volonté de persévérer** (l'échec doit être momentané et le statut de l'erreur positif)

2) ATTRIBUTION CAUSALE (WEINER 1974) détermine 4 causes pour expliquer un résultat :

la compétence, la chance, la difficulté de la tâche, et l'effort

selon 2 séries de paramètres:

- stable-instable (/la cause)
- interne-externe (lieu du contrôle)

	STABLE	INSTABLE
INTERNE	COMPETENCE	EFFORT
EXTERNE	DIFFICULTE	CHANCE

Analyse :

Attribuer un résultat à une cause stable (compétence ou difficulté) fait penser que le résultat sera reproductible (si c'est un succès : l'avenir est positif, si c'est un échec : l'avenir est considéré par l'élève comme négatif)

Si la cause du résultat est instable (effort ou chance) = avenir non impliqué

La dimension interne-externe renseigne sur la responsabilité d'un individu ou de son environnement /résultat.

Typiquement la chance et le hasard ne sont pas sous le contrôle du sujet tandis que l'effort dépend de lui. Ainsi ceci peut avoir des conséquences différentes.

On conçoit qu'une réussite attribuée à une cause interne n'ait pas le même impact sur la motivation et les comportements futurs qu'un échec attribué à la même cause ou une réussite attribuée à une cause externe.

Des sentiments d'emprise sur la réalité ou d'impuissance peuvent subvenir ainsi que des sentiments d'efficacité, de compétence (si succès) ou au contraire d'inefficacité (si échec) .

Par ailleurs le sujet interprète les situations en fonction de sa compétence perçue si elle est faible il pensera que sa réussite est due à la chance, ses échecs au manque de compétence.

Néanmoins il existe (souvent) des protections qui attribuent les succès à des causes internes et les échecs à des causes externes (préservation de l'estime de soi)Ces attributions ont un rôle régulateur des motivations puisque le résultat seul ne détermine pas le niveau d'aspiration mais l'interprétation qui en est faite.

C. REGULATION PEDAGOGIQUE ET APPRENTISSAGE :

On peut considérer que dans la **dynamique motivationnelle de type intrinsèque**, ce sont **les représentations** (de soi) qui sont en jeu.

L'élève est en permanence confronté à des questions du type : **Suis-je compétent par rapport à cette tâche ? Suis-je autodéterminé ?** Quel est la difficulté de cette tâche ? Vais-je m'y engager ?)

Le travail pédagogique doit permettre à l'élève de répondre à ces interrogations d'une manière positive.

« On peut considérer qu'un programme ou un projet éducatif ne tenant pas compte des représentations serait voué à l'échec » *MARC . DURAND 1991.*

Quels sont les moyens à la disposition de l'enseignant ?

D. L'EXEMPLE DU DISPOSITIF T.A.R.G.E.T

Epstein (1988) met en avant le rôle de plusieurs facteurs, les variables "TARGET" (type de Tâches, nature de l'Autorité, Récompenses, organisation des Groupes, modalités d'Evaluation, Temps accordé pour atteindre les objectifs), comme éléments constitutifs de la structure du contexte d'accomplissement (psychologie de la motivation et de l'apprentissage). *Ames (1992)* propose d'agir sur les facteurs identifiés par *Epstein* dans le but d'instaurer un climat de maîtrise.

Ce dispositif peut être considéré comme la représentation théorique de l'ensemble des leviers d'action à la disposition d'un enseignant sur un plan pédagogique...

1. TACHE :

Clarification et concrétisation des buts dans les tâches proposées (en difficulté optimale et différenciée), précision des consignes de réussite et/ou de réalisation, les étapes de la progression doivent être connues des élèves.

Proposer en début de cycle des situations où l'élève est actif (résolution de problème ou d'aménagement du milieu) et instaurer un statut de l'erreur positif comme balise du chemin vers « l'acte d'apprendre » (mettre l'élève en activité dès le début : ex : une situation de référence (globale-complexe proche du réel) avec observation qui précise le but de l'apprentissage dans l'esprit de l'élève et fait intervenir ses représentations et incite ainsi à leurs remise en cause).

Imaginer des situations d'apprentissage où l'élève ait la possibilité d'établir une contingence et une régularité entre ses actions et leurs conséquences à l'intérieur d'un cours qui soit une réponse à un problème : par exemple, une architecture de leçon en 3 phases :

phase 1 : une situation aux règles adaptées qui fasse émerger un problème (prise de conscience de l'obstacle)

Phase 2 : une situation d'apprentissage différenciée et évolutive qui cherche à combler l'obstacle.

Phase 3 : retour à la situation 1 sous forme de réinvestissement des acquis.

De plus la confrontation de l'élève face à une difficulté optimale donnera du sens aux apprentissages

2. AUTORITE :

Instaurer un climat de confiance entre le professeur et l'élève basé sur l'égalité des chances la réussite de tous à partir de relations de confiance et d'une meilleure prise en compte de représentations (choix possibles pour l'élève) et permettra une **autodétermination** (pédagogie différenciée, un moyen privilégié consistera par exemple de faire choisir l'élève entre différents chemins de progression, mais aussi entre des prises de responsabilités, des coefficients dans l'évaluation ou encore des choix d'entrée dans l'activité pour une même compétence finale à construire (« faire avec pour aller contre » GIORDAN)

3. RECONNAISSANCE :

Afin de mieux gérer les régulations cognitive et notamment les attributions causales qui en découlent il faut faire comprendre à l'élève que sa compétence est évolutive en adaptant la difficulté des tâches à ses besoins et par la même lui permettre de surpasser les échecs en les attribuant à un manque d'effort ou à une difficulté non optimale. Il est nécessaire de clarifier ses besoins en termes d'acquisitions précises. Eviter les remarques liées à la comparaison ou aux hiérarchies (à ce titre, le professeur doit donner aux résultats des contrôles un caractère privé, ses remarques doivent être exclusivement orientées vers les acquisitions individualisées)

4. GROUPEMENTS :

Ceux-ci ne doivent pas être un frein aux apprentissages mais y contribuer. Les groupements d'élèves doivent être variés et servir l'apprentissage :

Homogènes, hétérogènes, handicap, entraide, mixer « l'affinitaire » et les niveaux, constituer des dyades dissymétriques etc.

5. EVALUATION : (hors épreuves certificatives)

Mettre en place des évaluations qui tiennent compte du processus plutôt que du produit (soit la maîtrise plutôt que la performance) des progrès plus que du résultat normatif afin que la centration de l'élève porte sur la nécessité de l'effort en vue d'améliorer sa compétence. L'élève doit participer à cette évaluation le plus souvent formative ou formatrice.

6. TEMPS :

Favoriser des rythmes d'apprentissages individuels, différenciés, des contrats, des projets à plus ou moins long terme.

BIBLIOGRAPHIE :

VALLERAND. R ET THILL. E 1993 introduction à la psychologie de la motivation.

David Trouilloud Philippe Sarrazin Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion Revue Française de Pédagogie, n° 145, octobre-novembre-décembre 2003

Cadopi-Fagot-Durand-Riff Tech et Didactique des APS AFRAPS Clermont- Ferrand (1993)

Durand Marc L'enfant et le sport PUF (1993)

Durand M L'app Mot Rôle des Représentations Revue E.P.S (1991) & Famose J.P

Nicholls J.G Conceptions of ability and achiev motiv in SG Paris G.M OLSON & H.W Stevenson (eds) (1983)

Ryan R. M., Connel J.P Journal of Personality and Social Psychology 5 749-761 (1989)

Weiner B Achievement Motivation and attribution theory Morristown, General Learning Press (1974)