

Pierre Vianin

Pratiques pédagogiques

La motivation scolaire

Comment susciter
le désir d'apprendre ?

2^e édition augmentée



OFFERT

+ EN LIGNE

Questionnaires, feuilles
de travail et fiches-outils

Pierre Vianin

Pratiques pédagogiques

La motivation scolaire

**Comment susciter
le désir d'apprendre ?**

Édition revue et augmentée

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : www.deboecksuperieur.com

© De Boeck Supérieur s.a., 2023
Rue du Bosquet, 7 – 1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : août 2023
Bibliothèque Royale de Belgique, Bruxelles : 2023/13647/111

ISSN 0778-0451
ISBN 978-2-8073-5105-9

*À tous mes parents: Marcelle, Joseph,
et tous ceux qui, jusqu'ici, ont assuré mon éducation
et m'ont permis de grandir...*

Table des compléments numériques

Au fil de votre lecture, vous rencontrerez des pictogrammes tels que celui ci-dessous. Ceux-ci renvoient à de nombreux compléments en ligne qui vous permettront de pousser plus loin encore votre compréhension et votre expérience de la motivation scolaire.



Pour retrouver les ressources numériques, rendez-vous sur le site :
<https://www.deboecksuperieur.com/site/351059>

Cahier des ressources numériques

La motivation en 10 questions	p. 71
Questionnaire à l'attention des parents	p. 94
Objectifs de rendement et efficacité de la stratégie	p. 94, 156
Courbe de température de résultats des dictées	p. 40, 125, 169, 190
Gestion des tâches à domicile	p. 143, 163
Contrat pédagogique	p. 143
Contrat de paresse	p. 143, 269
Évaluation de la semaine	p. 143
Processus cognitifs et tâches scolaires	p. 164
Fiche-guide – Apprendre une leçon	p. 163
Règles 1 à 10 : un résumé... pour soulager notre mémoire	p. 163
Questionnaire sur les représentations et attributions causales	p. 164
Auto-évaluation proactive	p. 176, 228, 235, 236, 237, 238
Évaluation des stratégies d'auto-motivation	p. 184
Questionnaire d'attitudes	p. 215, 251
Questionnaire de conception et de perception	p. 216, 252
Échelle d'appréciation de l'attitude	p. 218, 253
Entretien dirigé avec la mère	p. 219, 255
Inventaire d'intérêts	p. 35, 221
Tableau de correspondance des classes d'âge dans les systèmes scolaires francophones	p. 106, 203
Stratégies d'automotivation	p. 186

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement Ursula Vianin, Pascal Vianin, Stéphane Moulin, Clara Muheim, mes trois filles Camille, Maëlle et Evane, qui ont eu la gentillesse de lire et corriger le manuscrit.

Merci à la maison d'édition De Boeck Supérieur pour sa critique avisée.

J'adresse également toute ma reconnaissance à celles et ceux qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réalisation de ce livre. Je pense surtout à ma famille qui m'a encouragé dans l'aventure chronophage de l'écriture d'un ouvrage.

Merci – pour leur soutien inconditionnel – à toutes mes femmes !

Pour toute demande, commentaire, renseignements, Pierre Vianin peut être contacté à l'adresse e-mail suivante : pierrevianin@bluemail.ch

... ou sur son site :



www.lienmini.fr/51059-Site-Vianin

Petite réflexion liminaire

Surprenons la conversation entre un missionnaire et un Indien...

Missionnaire: *Mon frère, pourquoi ne vas-tu pas dans une grande ville pour travailler en usine?*

Indien: *Et si j'avais du travail, qu'arriverait-il?*

Missionnaire: *Si tu as du travail, tu auras de l'argent et tu pourras avoir beaucoup de choses.*

Indien: *Et alors?*

Missionnaire: *Si tu travailles bien, tu avanceras, tu deviendras chef et tu auras plus d'argent.*

Indien: *Et alors?*

Missionnaire: *Si tu travailles plus encore, tu pourras devenir directeur d'usine.*

Indien: *Et alors?*

Missionnaire: *Si tu travailles encore plus et si tu arrives à savoir tout ce qui concerne l'affaire, tu pourras ouvrir ta propre affaire et avoir encore plus d'argent.*

Indien: *Et alors?*

Missionnaire: *Oh! alors tu auras tant d'argent que tu ne devras plus travailler du tout.*

Indien: *Mais, homme au visage pâle, c'est ça que je fais à présent. Pourquoi se faire tant de soucis pour arriver à ce que je fais maintenant. L'homme blanc a dans sa poitrine un océan en mouvement tandis que nous autres, Indiens, nous regardons les étoiles et nous rêvons avec elles.*

(Deldime et Demoulin, 1975, p. 217)

«Et alors?» – «Et alors, homme au visage pâle, qui t'agites tant devant ton tableau interactif? Moi, élève en difficulté scolaire, moi, élève en échec, moi, "mauvais" élève, je regarde les étoiles et je rêve avec elles...»

C'est cet «et alors?» que nous lance l'élève en difficulté que nous¹ voulons analyser dans cet ouvrage. Que cache cette interrogation? Quelles sont les véritables composantes de la motivation? Comment les différentes approches théoriques ont-elles éclairé cet «et alors?». Comment s'exprime-t-il en classe et quels sont les moyens dont dispose l'enseignant-missionnaire pour susciter le désir d'apprendre?

Nous tâcherons d'apporter quelques éléments de réponse à ces différents aspects de la motivation. Mais relevons tout d'abord un fait curieux: il y a autour de la motivation quelque chose de mystérieux, de difficile à appréhender. Selon un sentiment commun, on est motivé ou on ne l'est pas. Pour certains, la motivation est considérée comme un trait de personnalité. Le discours sur l'absence de motivation des élèves fonctionne donc comme une manifestation d'impuissance pédagogique. Pour Giordan (2005) également, la motivation apparaît plutôt en creux comme une notion utilisée en désespoir de cause, comme une explication finale, inévitable et rédhitoire de l'échec. Si on lui attribue un grand pouvoir, on la considère généralement comme un état sur lequel... on n'a pas de pouvoir!

Si le concept de motivation est très difficile à cerner, les enseignants, paradoxalement, sont pourtant nombreux à l'utiliser pour expliquer les difficultés de l'enfant. On peut donc légitimement se demander quelles sont les raisons de ce «succès». Pour Legrain (2003), la motivation remplit une fonction particulière: «Le formateur, en invoquant la démotivation des apprenants, n'a pas à interroger ses pratiques pédagogiques, puisqu'il est entendu que tout est de la faute de l'apprenant» (p. 134). Nous tâcherons de montrer dans ce livre que la question de la motivation engage la responsabilité de l'élève, mais également – fortement – celle de l'enseignant.

1 Le «nous» utilisé dans cet ouvrage est un pluriel de modestie et, par conséquent, engage uniquement son auteur.

Introduction à l'ouvrage

*«Si tu veux construire un bateau
Ne rassemble pas les hommes et femmes pour leur donner des ordres
Pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose...
Si tu veux construire un bateau
Fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer.»*
Antoine de Saint-Exupéry

Comment susciter le désir d'apprendre ? Comment motiver l'élève indolent ? Comment donner ou redonner à l'élève le goût de savoir et de connaître ? Comment l'aider à recouvrer le plaisir du « jeu cognitif » et, plus globalement, du « je » cognitif ? La concurrence est vive aujourd'hui pour l'enseignant¹ dans le domaine de la motivation : internet, les réseaux sociaux, la publicité, la télévision, le cinéma, les médias en général, ont maintenant le monopole de la séduction. Ils offrent au public des produits attractifs en soignant la forme et la plaisance de la présentation. La qualité du contenu importe de moins en moins. Ce qui compte, c'est l'aspect extérieur du contenant. Si le produit exige malgré tout un contenu, celui-ci doit se présenter de manière à être facilement avalé et si possible prédigéré.

Dans des conditions antagoniques et anachroniques, l'enseignant se débat, comme il y a cent ans, dans les méandres de la conjugaison des verbes pronominaux et des accords du participe passé. Or on avertit rarement l'élève que le contenu prendrait à l'école toute son importance. Entre le désir de transmettre des savoirs complexes, et souvent « indigestes », et la tentation de transformer son cours en one-man-show, l'enseignant essaie de susciter la motivation chez ses élèves en leur présentant, sous un emballage attractif, le « paquet » de connaissances que constitue le programme scolaire. Au risque parfois de voir les élèves jouer avec le papier de fête et oublier d'ouvrir le carton... Dans l'enseignement spécialisé – plus encore que dans l'enseignement régulier –, le problème se pose avec acuité. Les élèves, victimes également de la facilité ambiante, ont de plus un vécu d'échecs derrière eux qui ne facilite pas leur motivation dans le domaine scolaire.

1 Avertissement : le masculin utilisé dans cet ouvrage est purement grammatical. Il renvoie à des collectifs composés d'hommes et de (très nombreuses !) femmes.

Une injonction paradoxale

Nous souhaitons d'emblée apporter une précision essentielle qui nous permettra de dissiper un malentendu important lorsque l'on parle de motivation. Quand les enseignants se plaignent d'élèves « peu motivés », il s'abat sur la situation évoquée un voile de résignation affectée, un sentiment d'impuissance qui ne s'expriment jamais avec autant de force dans d'autres domaines de l'éducation. Or, selon nous, le malaise provient de la confusion du propos, qui tient du véritable paradoxe : la solution envisagée est du type « sois motivé » et renvoie à l'injonction paradoxale du « sois spontané » décrite par l'école de Palo Alto². Dans de nombreux ouvrages, Watzlawick (1978, notamment) a souligné les dangers du paradoxe et l'état de confusion qu'il suscite. Nous nous trouvons en fait dans cet état confusionnel avec la motivation.

Ce qui induit la confusion, c'est qu'en réalité la motivation ne fonctionne jamais « à vide », mais elle s'exprime – ou non – dans une situation donnée, face à une activité précise. C'est pourquoi nos propositions s'inscrivent toujours dans des disciplines spécifiques. Le propos de cet ouvrage ne sera pas, par conséquent, d'enseigner une attitude de motivation – ou alors nous nous enfermerions dans le paradoxe énoncé – mais de développer chez l'élève la conscience de l'importance du domaine d'apprentissage – la lecture, les mathématiques, l'histoire, etc. – et l'enjeu de son apprentissage. La motivation devrait naître ainsi, non d'une réflexion sur la motivation elle-même, mais d'un travail sur l'objet dans lequel elle s'inscrira. Cette option devrait nous permettre, nous semble-t-il, de quitter le paradoxe et d'envisager des pistes de remédiation efficaces.

L'organisation du livre

Notre ouvrage vise plusieurs objectifs. Il devrait aider le lecteur à :

- réfléchir au rôle de la motivation dans la réussite scolaire ;
- approfondir le concept même de motivation – dont l'ambiguïté empêche, comme nous l'avons vu plus haut, toute tentative d'intervention ;
- analyser les théories des principaux courants théoriques et leurs apports respectifs dans le domaine de la motivation ;
- comprendre de quelle manière les difficultés motivationnelles s'expriment chez un élève ;
- cerner les modalités d'évaluation de la motivation ;
- colliger des propositions de dispositifs pédagogiques favorables à la motivation ;
- lister les différentes pistes d'intervention favorisant la motivation des élèves.

2 Modèle théorique développé au *Mental Research Institute* (MRI) de Palo Alto (Californie) par, notamment, Gregory Bateson, D. D. Jackson et P. Watzlawick. Le cadre général de ces recherches concerne les effets pragmatiques de la communication et de l'interaction humaines.

Le livre se développe en deux parties principales. Dans la première, nous présentons les différentes théories (définitions, composantes conatives³, théories explicatives, etc.) qui permettent de mieux comprendre la motivation et ses ressorts. Chaque chapitre propose des pistes que l'enseignant peut mettre en œuvre dans sa classe. La première partie du livre est donc destinée prioritairement aux enseignants – primaires et secondaires – de l'école régulière.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, la démarche proposée est celle du *Projet pédagogique individuel* (PPI). Elle présente un processus d'aide rigoureux qui permet d'accompagner un élève en grande difficulté scolaire et motivationnelle. Les apports théoriques de la première partie serviront de support au projet. Des renvois fréquents permettront au lecteur de comprendre les enjeux conceptuels des pistes proposées à l'élève. Cette seconde partie est donc (plutôt) destinée aux enseignants spécialisés qui accompagnent des élèves en grande difficulté conative.

Les deux parties de l'ouvrage sont complémentaires. Le lecteur peut donc définir sa stratégie de lecture en fonction de ses intérêts propres. Quatre possibilités s'offrent à lui :

1. Il peut lire l'ouvrage de la première à la dernière page.
2. S'il est pragmatique, il peut commencer sa lecture par la deuxième partie et lire le cadre théorique de la première partie dans un deuxième temps.
3. Il pourra lire d'abord la deuxième partie et revenir, ponctuellement, à la première partie. La deuxième partie de l'ouvrage est en effet construite à partir du cadre théorique de la première partie. De nombreux renvois (indiqués par des « chapitre x ») permettent de comprendre les interventions de l'enseignant en retournant aux chapitres théoriques justifiant ces interventions. Le lecteur progresse ainsi dans sa lecture du livre en faisant des sauts fréquents de la deuxième à la première partie⁴.
4. Enfin, le lecteur peut refermer ici ce livre – s'il ne répond pas à ses attentes – et le ranger définitivement dans sa bibliothèque⁵.

Précisons encore que ce livre a été conçu avant tout pour des praticiens (cf. la postface de l'ouvrage). Les enseignants, les enseignants spécialisés, les psychologues scolaires et les parents trouveront ici de nombreuses pistes tout à fait concrètes permettant de susciter le désir d'apprendre. Résolument pragmatique

3 La conation ou les composantes conatives se réfèrent à l'effort, à la volonté, à l'impulsion qui poussent à agir. Elles intègrent donc la motivation scolaire. Nous les définirons plus précisément au chapitre 2.

4 Cette stratégie ne lui permettra pas, cependant, d'assurer la lecture de tous les chapitres de la première partie. Certains thèmes abordés au début de l'ouvrage ne font, en effet, l'objet d'aucun renvoi, dans la seconde partie.

5 Dans ce cas, il s'est probablement laissé séduire par une publicité efficace, une quatrième de couverture flatteuse et un titre bougrement accrocheur. Tant pis pour lui.

et proche des préoccupations de la pratique, cet ouvrage propose de nombreux exemples. De plus, le chapitre 6 propose un recueil de propositions concrètes qui permettent de répondre de manière pragmatique à notre question première : comment susciter le désir d'apprendre et favoriser la motivation de nos élèves ?

PREMIÈRE PARTIE

La motivation scolaire : enjeux et pistes d'intervention pédagogique

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux apports de la psychopédagogie conative. Elle n'a pas la prétention de présenter de manière exhaustive toutes les connaissances actuelles en matière de motivation scolaire. Plus modestement, elle vise à fournir aux enseignants et aux parents quelques repères théoriques indispensables à une meilleure compréhension de cette problématique et, surtout, à présenter des pistes d'interventions efficaces.

Nous divisons cette première partie en trois thèmes principaux :

1. La motivation : définitions et composantes (chapitres 1 à 3).
2. Les difficultés conatives et l'évaluation de la motivation (chapitres 4 et 5).
3. Les théories explicatives : la théorie psychanalytique, la théorie behavioriste (comportementaliste), l'approche humaniste et la psychologie cognitive (chapitre 6).

CHAPITRE

1

Motivation et réussite scolaire

La question de la motivation scolaire entretient des liens très étroits avec la pédagogie, la didactique et, évidemment, la réussite scolaire. L'enseignant joue donc un rôle central dans la motivation de ses élèves. Nous réfléchirons tout d'abord à une phrase de Rousseau, extraite de *l'Émile ou De l'éducation*, et tenterons d'en comprendre les enjeux. Nous présenterons ensuite la motivation comme une dimension consubstantielle de la nature humaine. Nous aborderons enfin, plus explicitement, la question de la réussite scolaire.

1.1. L'INJONCTION ROUSSEAUISTE

«Donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne», écrivait Rousseau en 1762 dans *l'Émile*. Trois siècles plus tard, la réflexion vaut toujours son pesant de cacahuètes¹ ! Mais que veut dire précisément le philosophe par cette injonction ? Peut-on vraiment «donner» un «désir d'apprendre». N'est-il pas paradoxal de susciter la motivation de quelqu'un d'autre ? La liberté de l'élève peut résister à la tentation de l'enseignant de l'engager de force. Rousseau assume le défi dans une formulation surprenante : «Sans doute, l'enfant ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse.» Pour lui, il ne s'agit pas de contraindre l'élève, mais de l'engager à s'impliquer. L'enseignant devra donc se contenter de créer les conditions d'une possible motivation, en médiatisant le rapport de l'élève au savoir. Un enseignement-apprentissage réussi implique donc une vigilance constante de l'enseignant sur la motivation et un engagement volontaire de l'élève dans l'activité. Il s'agit donc de «faire en sorte qu'il apprenne lui-même librement grâce à une situation délibérément contrainte» (Meirieu, 2021, p. 108).

1 Voilà une métaphore de la motivation que les mangeurs de la chose comprendront sans difficulté...

« **Donnez...** »

L'impératif du verbe peut nous questionner. Contrairement à une conception répandue, la motivation scolaire de l'élève ne dépend pas de la tendre bienveillance d'une bonne fée – si possible pédagogue – qui se serait penchée sur le berceau de l'enfant à sa naissance. Il s'agit donc d'effectuer un premier deuil, celui de « l'enfant motivé » : un élève n'est pas plus « motivé » qu'il n'est « intelligent » ou « gentil », de naissance. La motivation ne s'hérite pas et le gène de la motivation n'existe pas. Dire ceci nous contraint, en tant qu'enseignants ou parents, à passer d'une explication fataliste des difficultés de nos élèves – « de toute façon, ils ne sont pas motivés » – à une recherche active de solutions pour favoriser leur motivation. « Donner à l'enfant le désir d'apprendre » constitue donc une tâche importante, voire la tâche prioritaire de l'enseignant.

Lorsqu'il planifie un cours ou qu'il prépare une activité, l'enseignant devrait donc toujours envisager la question de la motivation de ses élèves. Il pourrait, par exemple, se poser les questions suivantes :

- La tâche prévue pour les élèves est-elle intrinsèquement motivante ?
- Les activités envisagées sont-elles variées, nouvelles, ludiques ?
- Les élèves se trouvent-ils face à une tâche qui constitue un défi pour eux ?
- L'objectif est-il adapté, ni trop facile ni trop difficile à atteindre ?
- Les élèves connaissent-ils cet objectif, l'enjeu, la valeur de la tâche ou le critère de réussite fixé ?
- Les élèves peuvent-ils parfois choisir la tâche, les modalités de travail, voire l'objectif poursuivi ?
- L'enseignant donne-t-il aux élèves les moyens de s'auto-évaluer et de prendre conscience des progrès accomplis ?
- Etc.

Le « donnez » de Rousseau souligne donc la responsabilité de l'enseignant face à la motivation de ses élèves. Les réponses que ce dernier apportera aux différentes questions énoncées ci-dessus conditionneront fortement sa manière d'envisager la séquence d'enseignement-apprentissage et, par conséquent, la motivation de ses élèves. Ces questions, on peut le constater, touchent effectivement à des aspects pédagogiques, didactiques et organisationnels. Elles relèvent donc manifestement de la responsabilité de l'enseignant.

« ... à l'enfant... »

L'enfant est bel et bien – malgré ce qu'affirment certains pédagogues du dimanche – au centre de la question de l'enseignement-apprentissage. L'enseignant doit effectuer ici un second deuil : il ne pourra jamais motiver l'élève, mais uniquement mettre en place les conditions d'une possible motivation. Quelles que soient les compétences de l'enseignant et la perfection du dispositif pédagogique qu'il a préparé, seuls les élèves décideront *in fine* s'ils souhaitent

– j’allais dire « s’ils consentent » – à s’engager de manière active dans la tâche et s’ils désirent apprendre : « Nul ne peut apprendre à la place de l’élève. [...] Ce que le “maître” peut faire, au mieux, est de créer les conditions qui faciliteront l’activité propre d’apprentissage des élèves » (Hadj, 2012, p. 11). Chaque enseignant en a fait l’expérience : l’activité paraissait intéressante – sur le papier – et bien organisée – dans la classe – et pourtant les élèves, ce matin-là, n’ont pas travaillé correctement et paraissaient continuellement distraits. L’enseignant doit accepter cet impouvoir sur le désir de l’élève.

De plus, dans la citation, Rousseau parle de « l’enfant » au singulier, dans sa singularité. Alors que Julie est passionnée par l’histoire et a participé de manière très active durant le cours de cet après-midi, Cédric a bâillé cinq fois et s’est levé trois fois de sa chaise pour tailler son crayon. La difficulté, en matière de motivation, se résume à cette impossible question : comment proposer, à chaque élève, une tâche parfaitement adaptée et motivante, dans chaque branche, chaque jour et durant toute l’année scolaire ?

Fenouillet (2017) précise que « le terme de motivation ne s’est diffusé qu’à partir de la première moitié du ^{xx}^e siècle. Cette notion n’est sans doute pas étrangère au développement de la “société des individus”, favorisant la liberté et l’initiative individuelle » (p. 23). C’est donc bien un enfant « au singulier » qui est au cœur de la question de la motivation.

«... le désir...»

Pourquoi Rousseau parle-t-il du « désir » d’apprendre et non pas du « plaisir » de savoir, du « besoin » d’apprendre ou de « la motivation » ? S’il n’utilise pas le terme de « motivation », c’est tout simplement parce que, si celle-ci était déjà problématique, celui-là n’existait pas ! Si la question de la motivation est effectivement ancienne, le mot lui-même n’est apparu en français qu’en 1845 (Giordan, 2005).

Ce qui me paraît central ici, au-delà du choix du terme, c’est le rapport au savoir qui se construit à l’école (Charlot, 1997). Le rôle de l’enseignant n’est-il pas de favoriser chez ses élèves un rapport jouissif au savoir et une forte motivation à apprendre ? Or les études montrent que le rapport au savoir se dégrade avec l’âge des élèves (Tardif, 2006) : alors qu’il est rare de trouver dans les petites classes (maternelles) des enfants passifs et démotivés, les élèves des plus grands degrés ont tendance à considérer l’école non pas comme un lieu d’apprentissage, mais comme un lieu où on l’évalue. Si l’enseignant des grandes classes trouve des élèves démotivés, c’est donc que la conception que l’élève se faisait de l’école au début de sa scolarité a changé. En fait, les élèves comprennent très vite que la priorité à l’école n’est pas d’apprendre, mais d’obtenir des résultats corrects et de « passer l’année ». Lorsque les enfants, le regard fier et le geste auguste, présentent à leurs parents un test ou un examen, c’est parce qu’ils ont obtenu une bonne note et non – le constat est désolant – parce qu’ils ont enrichi leur bagage culturel ou qu’ils maîtrisent des savoirs qui les rendent plus heureux !

«... d'apprendre...»

Le voilà donc, le désir que devrait manifester l'enfant : le désir d'apprendre. Or, comme nous venons de le voir, le désir d'apprendre s'étiole durant la scolarité de l'enfant. Le rapport à l'école devient utilitariste : faire le minimum d'effort pour un maximum de réussite.

Ce qui fait illusion, c'est le comportement des élèves en classe. Lorsque l'enseignant observe ses élèves, il constate que ceux-ci sont assis à leur place et l'écoutent attentivement ou qu'ils travaillent individuellement sur leur fiche de manière appliquée. Il peut donc en conclure que ses élèves sont motivés et apprennent. Malheureusement, rien n'est moins sûr ! Les élèves peuvent être actifs pour de très nombreuses raisons, dont la plupart entretiennent un lien très lâche avec la motivation à « apprendre ». Comme le relève Astolfi (2017), « il ne suffit pas que la classe « agisse » pour apprendre. Agir, faire, manipuler sont souvent des puissants ressorts pour mobiliser l'énergie de la classe, mais le piège peut se refermer, si les élèves en restent à un activisme qui ne débouche pas sur une compréhension et une conceptualisation » (p. 66). Ce sont ces élèves qui « font pour faire », qui sont rassurés parce qu'ils produisent quelque chose. Or apprendre c'est autre chose, c'est beaucoup plus coûteux et ça demande un investissement personnel (Delannoy, 2005).

Lorsqu'on interroge les élèves, on se rend compte que cet élève-ci travaille parce qu'il n'a pas le choix (« je dois rendre mon exercice avant la récré, sinon je ne pourrai pas sortir »), que celui-là prépare un examen (« la dernière fois, je me suis planté ; là, il faut que j'assure une bonne note »), que celle-ci a principalement le souci de lire correctement son texte (« pour faire plaisir à la maîtresse »), etc. L'enseignant souhaiterait évidemment obtenir des réponses « scolairement » correctes : « Je souhaite absolument terminer ce passionnant exercice avant la récré ; je ne supporterais pas de devoir sortir de la classe sans avoir trouvé la réponse à ce problème ! » Ou encore : « Je suis passionné par l'étude des insectes et je prépare avec enthousiasme le test de demain. » Ou enfin : « La lecture ? J'adore ! Elle me fait voyager... »

«... et toute méthode...»

Selon Rousseau, la méthode importe donc moins que le désir d'apprendre de l'enfant. Pourtant, le choix de la méthode détermine, en partie du moins, la motivation de l'élève. La phrase de Rousseau introduit donc une ambiguïté : « Donnez à l'enfant le désir d'apprendre... » – d'abord – « et » – ensuite – « ... toute méthode lui sera bonne ». La citation laisse donc supposer que la motivation est un préalable à l'activité de l'enfant : « Sois d'abord motivé, nous verrons ensuite. »

Or la motivation se construit *hic et nunc*, dans l'ici et le maintenant, c'est-à-dire qu'elle est toujours dépendante du contexte dans lequel se trouvent les élèves. La « méthode » utilisée par l'enseignant a donc une influence sur la motivation. Par exemple, si l'enseignant souhaite que ses élèves révisent un thème de mathématiques avant un examen, il aura intérêt à organiser des groupes de

niveau selon les compétences acquises par les élèves. S'il impose à tous une tâche identique, il risque bien de tuer la motivation des élèves qui maîtrisent parfaitement le domaine (pourquoi referaient-ils encore une fois les exercices qu'ils réussissent sans difficulté depuis longtemps?) et celle des élèves qui sont complètement dépassés et qui devraient travailler encore avec l'enseignant.

«... lui sera bonne»

L'enseignant doit assumer une importante responsabilité dans la motivation de ses élèves. Il partagera ainsi avec Rousseau le souci de «donner à l'enfant le désir d'apprendre» et favorisera, chez ses «Émile», un rapport positif au savoir. L'importance de la motivation dans la réussite scolaire a été démontrée dans de nombreuses recherches et depuis longtemps². Si elle est «bonne», alors, effectivement, l'enseignant se trouve dans de «bonnes» conditions pour aider l'élève à apprendre. Les enseignants, d'ailleurs, ne s'y trompent pas : comme le relève Zakhartchouk (2005), la question «Comment motiver efficacement les élèves?» est arrivée en tête, en France, parmi toutes celles proposées lors du débat national de 2004 sur l'école.

1.2. LA MOTIVATION : UNE DIMENSION ESSENTIELLE DE L'HUMAINE NATURE

L'étymologie du mot «motivation» – du latin *movere*, qui signifie *se déplacer* – confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur et de l'esprit – et même du corps –, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du «véhicule» et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles.

Pour de nombreux auteurs³, cet élan vers le savoir est consubstantiel à la nature humaine. L'évolution même de nos sociétés est la preuve que les hommes et les femmes de tous les temps ont tenté de s'adapter à leur milieu et de le contrôler grâce à de nouvelles connaissances. De la maîtrise du feu à celle de la conquête de la lune, l'être humain a constamment mobilisé son intelligence et sa créativité pour améliorer sa compréhension et la maîtrise de son environnement. «Instinctive ou volontaire, notre motivation est à l'origine de tout, elle alimente notre modeste quotidien et nos moments d'exception» (Ducrot, 2012, p. 202). La motivation est donc constitutive de notre nature humaine et «la perdre» – notamment à l'école – constitue une anormalité!

2 Voir notamment Huart (2001), Métrailler (2005), Bouffard et Vezeau (2015), Lieury (2017), Lieury et Fenouillet (2019).

3 Delannoy (2005), Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011), Ducrot (2012), Sotto et Oberto (2013), Astolfi (2017), Dortier (2021).

Astolfi (2017) va encore plus loin. Il pense qu'en tant qu'espèce humaine, nous sommes nés pour apprendre : les données actuelles de la génétique, de la paléontologie humaine et des neurosciences plaident en faveur de cette hypothèse. Comme le développement du bébé à la naissance n'est pas terminé, il devra se poursuivre durant plusieurs années. Si l'enfant n'explore pas le monde et ne profite pas de la médiation d'un adulte – les parents, les enseignants et les autres personnes qu'il rencontre –, il ne pourra pas s'adapter à la complexité de l'existence et aux exigences de son environnement. Il suffit d'observer un petit enfant pour constater qu'il est naturellement curieux et qu'il explore activement son milieu. « L'enfant est un agent actif qui explore son environnement physique, social, culturel pour y capter seul une grande partie de ce qu'il sait. En matière de langage par exemple, il suffit de plonger un bébé dans un bain linguistique pour qu'il apprenne seul à identifier les sons, les mots puis les règles de grammaire. [...] Le bébé est un "chercheur en herbe". Il a le goût d'apprendre dès le plus jeune âge » (de Villeroy, 2021, p. 101). Ce désir de découverte et d'exploration est naturel et intrinsèque chez l'enfant.

À un niveau neurobiologique, c'est donc bien l'activité de l'enfant – initiée par sa motivation – qui va permettre le développement de ses structures cérébrales. « Le handicap initial d'un cerveau inachevé s'est révélé être à l'origine d'un potentiel supérieur. À la naissance, le "câblage cérébral" est déjà en place, mais il est encore "cristallin". Cela signifie que toutes les structures sont potentiellement équivalentes, sans qu'aucune organisation neuronale n'y soit encore en place » (Astolfi, 2017, p. 176). La plasticité du cerveau permet ainsi les apprentissages durant toute la vie. Comme cette plasticité est très grande durant l'enfance, la responsabilité des adultes est engagée puisque ce sont les médiations d'apprentissage qui permettront à l'enfant de développer son potentiel extraordinaire.

La tendance de la personne au progrès et au développement est un trait essentiel de son besoin de croissance. C'est dire que l'origine de la motivation se trouve dans le dynamisme inhérent au fonctionnement même de l'individu. Comme le souligne Nuttin (2005), « fonctionner ou être actif est l'état normal de l'organisme » (p. 123). La personne humaine a donc besoin de se développer, de progresser, de connaître, comme elle a besoin de se nourrir et de dormir. « Ainsi l'être humain a besoin d'explication et de progrès, comme il a besoin d'oxygène » (p. 269). Pourtant, ce besoin de fonctionner et de progresser ne se fait pas dans une vacuité temporelle ou spatiale. Au contraire, il se définit dans ce que l'auteur appelle une « relation requise entre l'individu et le monde » (p. 91). Le dynamisme dont il vient d'être question se différencie donc en fonction des situations dans lesquelles le sujet se trouve impliqué. Ces deux aspects – le besoin de croissance inhérent à l'individu et le contact de l'homme avec le monde – forment en réalité les deux pôles d'une seule unité fonctionnelle : « Nous basant sur une conception relationnelle du comportement, nous placerons le point de départ de la motivation ni dans un stimulus intra-organique, ni dans le milieu, mais dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à son environnement (I-E) » (pp. 12 et 268).

Si donc la motivation est constitutive de notre humaine nature, pourquoi tant d'élèves s'ennuient en classe ? Pour Dortier (2021), la première raison est structurelle : « L'institution scolaire a été forgée au cours du temps autour de disciplines, de programmes, d'horaires, d'épreuves et d'examens successifs. Elle n'est pas faite pour l'épanouissement des élèves » (p. 141). Ainsi donc les élèves s'ennuient en classe parce que leur motivation n'est pas considérée par l'école comme une priorité... On attend d'eux qu'ils travaillent consciencieusement et qu'ils répondent aux attentes de l'institution, même lorsque les apprentissages proposés ont peu de sens pour eux.

1.3. RÉUSSITE SCOLAIRE ET MOTIVATION

Le lien entre réussite scolaire et motivation est évidemment étroit : pour réussir, il faut faire et, pour faire, il faut se mettre en activité ! La motivation est à l'origine de cette mise en mouvement. C'est elle qui permet également la poursuite de l'activité jusqu'à sa réalisation finale. « Il n'y a pas d'apprentissage possible sans une mobilisation, une implication, un engagement plus ou moins important du sujet dans ce travail, tout à la fois sur les plans cognitif, émotionnel et comportemental. Le drame, c'est que s'il n'y a pas de motivation, il n'y a pas d'apprentissage » (Bourgeois, 2011, p. 236). De plus, le lien entre réussite et motivation fonctionne dans les deux sens. En effet, un élève réussit lorsqu'il est motivé, mais l'inverse est également vrai : il est motivé lorsqu'il réussit ! Rien n'est pire pour la motivation que l'échec répété et le sentiment que, quoi qu'on fasse, on ne réussira jamais (chapitre 4).

Les enseignants invoquent d'ailleurs souvent la faible motivation de l'élève pour justifier les difficultés rencontrées. Celle-ci est vécue par les enseignants comme une difficulté majeure et un obstacle important dans leur enseignement-apprentissage. Un sentiment d'impuissance et de résignation accompagne le discours, comme si l'école ne possédait pas les démarches pour motiver les élèves à apprendre. Comme le relèvent Pelgrims et Cèbe (2015), « les “déficits” de nature motivationnelle et cognitive sont parfois tenus pour des dispositions psychologiques sur lesquels l'école n'aurait que peu de prise. Pourtant, les pratiques d'enseignement ont un rôle important dans les composantes de la motivation à apprendre d'une part, dans la construction et la mobilisation des aspects cognitifs de l'apprentissage d'autre part » (p. 150). C'est comme si les élèves devaient être motivés *a priori*, sans quoi l'enseignement devient impossible (Meirieu, 2021). Nous tâcherons de montrer dans cet ouvrage qu'il n'en est rien et que la motivation se construit dans les démarches pédagogiques elles-mêmes. L'enseignant peut apprendre à susciter le désir d'apprendre de ses élèves et améliorer ainsi leur engagement dans les activités (Reeve, 2013). D'ailleurs, la plupart des plans d'étude inscrivent la motivation comme une finalité importante : « L'école publique s'efforce de conduire chaque élève au maximum de ses possibilités en élargissant ses intérêts, en renforçant sa motivation ainsi

que sa responsabilité» (CIIP, 2010). On pourrait à ce sujet qualifier la motivation de «méta-objectif» en éducation. Elle correspond en effet à l'objectif nécessaire à la réalisation de tous les autres objectifs et de toutes les autres démarches d'apprentissage.

Comme il existe un lien étroit entre la réussite scolaire et le degré de motivation, le taux de réussite augmente, assez logiquement, avec la force de la motivation. Son influence est encore plus forte chez les élèves en difficulté : plus ils sont motivés, plus ils réussissent malgré leur handicap de départ. De nombreuses recherches (citées plus haut) confirment la corrélation entre la motivation des élèves et leur réussite. Comme le relève Lieury (2021), le manque de motivation est associé à de moins bonnes notes. Ainsi, dans une de ses recherches, des élèves de 16 ans ont plus ou moins 10/20 de moyenne lorsqu'ils déclarent être amotivés, alors qu'ils ont plus ou moins 13/20 lorsqu'ils expriment leur motivation intrinsèque. De son côté, Métrailler (2005) a évalué la motivation des élèves par un questionnaire et a comparé ensuite les réponses aux résultats notés de ces mêmes élèves. La conclusion de sa recherche est claire : plus les notes obtenues par les élèves sont basses, plus leur sentiment de résignation et leur amotivation sont élevés. À l'opposé, plus les notes sont élevées et plus les scores qui concernent la motivation intrinsèque sont élevés.

L'importance capitale de la motivation est également soulignée par le courant constructiviste : les savoirs et les savoir-faire sont construits, élaborés par les élèves eux-mêmes. La connaissance ne se transmet pas. Sans l'adhésion réelle des élèves, point d'apprentissage. Comme le rôle central est tenu par l'élève, le succès du processus d'enseignement-apprentissage dépend principalement de son implication. Meirieu, jouant sur les mots, confirme «qu'il n'y a "transmission" que quand un projet d'enseignement rencontre un projet d'apprentissage, quand se tisse un lien, même fragile, entre un sujet qui peut apprendre et un sujet qui veut enseigner» (2017, p. 42). Plus précisément, la motivation agit sur les processus cognitifs : «La première action est attentionnelle. La motivation va agir sur la mémoire à court terme, car les informations motivantes qui reçoivent davantage d'attention ont davantage de chances d'être stockées en mémoire» (Abgrall, 2012, p. 55). Elle intervient dès la prise d'information (processus attentionnels) ; elle permet ensuite de maintenir l'activité durant la phase de traitement ; elle assure enfin la mémorisation à long terme. C'est donc tout le développement cognitif qui dépend de la motivation de l'élève : le réseau neuronal se développe en fonction des stimulations du milieu, mais également en fonction du temps consacré aux apprentissages, donc à sa motivation. La qualité de l'engagement de l'élève agit logiquement sur la qualité de ses apprentissages. Il est en outre intéressant de souligner que, sur un plan neuronal, la richesse des combinaisons synaptiques dépend principalement de ces mêmes processus conatifs. On sait aujourd'hui que le développement même du cerveau (dendrogenèse) est tributaire de l'engagement du sujet dans des «aventures» cognitives stimulantes.

CHAPITRE

2

Les définitions de la motivation

Les définitions de la motivation sont multiples. Elles se rattachent souvent à des «écoles» particulières. Nous aurons l'occasion d'approfondir ces notions lorsque nous présenterons les différentes théories explicatives (chapitre 6). Dans la diversité de ces approches, nous voyons l'occasion, d'une part, de cerner mieux le concept et, d'autre part, d'en mesurer toute la complexité. Les différentes définitions proposées dans ce chapitre tentent de clarifier le concept, mais, comme elles ont tendance à se chevaucher, elles risquent d'ajouter de la complexité à la complexité par leurs caractéristiques voisines. Des notions comme le «désir d'apprendre», le «plaisir», la «curiosité», le «goût» recouvrent des sens multiples qui ne facilitent pas la compréhension du phénomène complexe de la motivation. Comme le relève Rochat (2021), «le grand problème avec la motivation, c'est que nous savons tous ce dont il s'agit... jusqu'au moment où nous devons en donner une définition» (p. 17).

Comme nous l'avons vu, la motivation est constitutive de notre humaine nature. Certaines définitions insistent donc sur cette dimension intrinsèque et vitale. «La nature humaine est fondamentalement dynamique, curieuse, encline au développement personnel, à la résolution des problèmes et à la maîtrise de techniques nouvelles. [...] L'envie insatiable des jeunes enfants d'apprendre et de se perfectionner illustre un côté très positif de la nature humaine» (Sarrazin *et al.*, 2011, p. 274). De nombreux auteurs proposent justement une définition de la motivation qui fait appel à cette notion d'énergie, d'élan, de mouvement. Le concept de *drive* insiste également sur ces notions de dynamisme, de mobile¹ qui poussent le sujet à agir. Pour Abgrall également (2012), «la motivation est ce qui nous pousse à agir. Elle détermine le déclenchement de l'action dans

1 Notons ici que la notion de «mobile» peut renvoyer à l'idée du mouvement, de la mobilité, mais également à celle du «mobile du crime». Le concept de motivation peut donc être conçu «comme un intermédiaire entre une cause et un comportement» (Métrailler, 2005, p. 10).

une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assume la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption» (p. 13).

Ces premières définitions font appel aux notions d'énergie, de force, d'élan. Elles ont l'avantage de nous présenter l'aspect dynamique de la motivation. Comme le souligne Aubert (2021), «la motivation est la conséquence heureuse d'une curiosité satisfaite. Curiosité qui est inhérente à tout être humain, car elle est due à une pulsion : la pulsion épistémophilique» (p. 193). Cependant, ces définitions semblent faire peu de place au libre arbitre et considèrent plutôt la personne comme mue par des forces étrangères – sinon étranges –, sursoyant à la volonté du sujet. Si la dimension d'énergie est souvent évoquée, certains auteurs la complètent donc avec la notion de but. Si l'élève se met en mouvement, c'est parce qu'il vise un objectif : «L'étude de la motivation concerne les processus conférant au comportement son énergie et sa direction. L'énergie implique le fait que le comportement ait une force, qu'il soit relativement fort, intense et persistant. La direction implique le fait que le comportement ait un but, qu'il soit destiné ou orienté vers la réalisation de certains objectifs ou résultats» (Reeve, 2013, p. 19). Ce serait donc l'addition d'une énergie et d'un but qui engagerait l'élève à investir l'activité.

Pour certains auteurs, le but serait même le cœur de la dynamique motivationnelle. Par exemple, Nuttin (2005) considère la motivation comme «toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but». Il développe le schéma suivant : «Un sujet en situation agit sur un état de choses perçu (ou situation actuelle) en vue d'un état de choses conçu (ou but) qui se réalise plus ou moins dans un effet atteint (ou résultat)» (p. 78). Le comportement décrit peut se résumer à trois phases : d'abord, le sujet en situation construit, à partir du donné physique, son rapport au monde ; ensuite, il élabore des buts et des projets qui concrétisent ses besoins (phase dynamique et motivationnelle) ; enfin, il agit et tente de réaliser ses projets (phase d'exécution). La dimension cognitive est importante pour Nuttin, le sujet élaborant une représentation de la situation actuelle et du but visé. Grâce à son élaboration cognitive, la personne oriente son comportement vers les buts qu'elle se donne dans son interaction avec le monde. L'importance de l'objectif visé apparaît également pour de nombreux autres auteurs. On peut en effet dire que la motivation est le processus qui engage l'élève dans une activité afin d'atteindre un objectif et qui relance son effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint. Hadji (2012) distingue la *motivation* – qui relèverait du but poursuivi – de la *volition* – qui permettrait de poursuivre l'effort et de maintenir l'attention jusqu'à l'atteinte de l'objectif visé.

Pour d'autres auteurs – proche du comportementalisme –, la motivation se situe dans la recherche de satisfactions. Pour ce courant théorique, la source de la motivation est extérieure au sujet : c'est la recherche préférentielle de récompenses qui motive l'élève à s'engager dans les apprentissages. Ainsi, certains comportementalistes ne définissent pas directement le concept de motivation, mais l'action de «motiver». Ce choix ne nous semble pas sans importance : l'action

de « motiver quelqu'un » suppose la source de la motivation comme extérieure et le pouvoir du « motivateur » comme important. « Motiver l'élève » revient alors à user de renforçateurs qui le conditionnent à adopter le comportement attendu. L'usage des récompenses et des punitions sera largement exploité par le courant comportementaliste. C'est pourquoi les psychologues cognitivistes vont – en rupture avec ces théories – insister sur l'engagement du sujet dans le processus motivationnel. Pour eux, la motivation fait partie du système métacognitif de l'élève : « La motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif, 2006, p. 91).

Les dimensions individuelles de la motivation s'actualisent évidemment dans un environnement de travail et dans un contexte relationnel. Ainsi, les approches sociocognitives articulent les facteurs individuels avec le contexte dans lequel s'inscrivent les apprentissages. « Le domaine de la motivation à apprendre en contexte scolaire concerne l'étude des facteurs individuels et/ou contextuels qui rendent compte des *choix* ou *décisions* des élèves, de leurs *intentions d'action*, de leur *engagement* dans une action, de leur *persévérance* face à un obstacle, ainsi que des *émotions* qu'ils éprouvent » (Pelgrims et Cèbe, 2015, p. 150). Nuttin (2005) introduit également la dimension essentielle de la relation entre l'individu et son environnement, donnant ainsi au concept un cadre systémique. Il considère la motivation comme l'aspect dynamique de l'entrée en relation avec le monde.

Les travaux théoriques plus récents proposent d'intégrer les théories de la motivation, en raison de leur réelle complémentarité, dans une acception plus large. Finalement, les théories se complètent et proposent, chacune, des pistes d'intervention intéressantes. Les modèles théoriques intégrateurs sont par conséquent privilégiés. Si certaines définitions de la motivation relèvent d'approches théoriques clairement identifiées, certains auteurs ont tenté d'intégrer les différentes dimensions dans leur approche de la motivation : « La motivation est le point de convergence de tout un ensemble de facteurs tant exogènes, extérieurs au sujet, qu'endogènes, propres au fonctionnement interne de l'enfant » (Bak et Tantôt, 2012, p. 215). Certains auteurs proposent même de renoncer au terme « motivation » tant le concept leur semble flou et ses composantes multiples. Par exemple, Meirieu (2021) propose de remplacer le terme « motivation » par celui de « mobilisation » pour « signifier clairement que le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que le désir émerge, mais bien de créer les conditions pour que tous les élèves se mobilisent afin d'acquérir les savoirs » (p. 113).

Comme le relève également Mucchielli (2015), « la conduite humaine est un phénomène complexe. Elle possède différents niveaux de profondeur. Les moteurs de cette conduite ne sont pas uniques. On ne peut que très rarement raisonner en termes de cause directe déterminant une conduite. Les « causes » sont multiples, elles interviennent en système, c'est-à-dire en se bouclant sur elles-mêmes » (p. 16). L'intérêt de la théorie de la motivation de Nuttin (2005) réside justement dans le fait qu'elle offre un cadre permettant d'intégrer les autres approches présentées jusqu'ici. Selon ses propres termes, l'auteur plaide

pour « une psychologie où l'analyse du comportement (dans son sens limitatif et behavioriste) irait de pair avec une analyse de la pensée, c'est-à-dire des activités cognitives » (Nuttin, 2005, p. 70). Pour lui, il ne s'agit donc pas d'opposer comportement et cognition, mais de les considérer « comme deux composantes d'un seul fonctionnement comportemental » (*ibid.*).

Néanmoins, c'est probablement le paradigme sociocognitif qui a le mieux réussi à articuler les différentes dimensions individuelle et contextuelle de la motivation. Il considère « le fonctionnement humain comme résultant d'un système triangulaire : les trois pôles sont constitués par a) les facteurs individuels internes (cognitifs, affectifs et biologiques), b) les événements contextuels, et c) le comportement de l'individu. Ces trois dimensions entretiennent des relations bidirectionnelles » (Crahay *et al.*, 2015, p. 41). Pour ce modèle, l'élève est un sujet actif qui interagit constamment avec son environnement. Son comportement doit donc être compris comme une réponse aux caractéristiques de l'environnement, en fonction de sa perception de la situation. « Les caractéristiques de l'environnement interagissent avec les perceptions qu'un apprenant en a, au travers des processus cognitifs d'interprétation et d'anticipation. L'influence mutuelle de l'environnement et de l'apprenant va alors impacter le comportement » (Molinari *et al.*, 2016, p. 3).

La motivation se construit ainsi dans les interactions entre l'élève et un contexte donné. C'est la raison pour laquelle elle peut fluctuer constamment en fonction des obstacles rencontrés, des *feed-back* de l'enseignant, de la réaction des pairs, des résultats obtenus, etc. Ce que l'enseignant doit absolument comprendre pour sortir de la résignation et envisager des pistes d'intervention, c'est que la motivation n'est pas un concept général, mais qu'elle s'actualise dans des tâches spécifiques. Les élèves motivés pour l'école – quels que soient l'enseignant, la discipline ou le contexte – n'existent que dans l'imagination fantasmagorique des pédagogues en pantoufles. L'enseignant s'intéressera donc à *l'ici et maintenant* de l'action d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, « les “représentations motivationnelles” sont considérées comme situées, c'est-à-dire contingentes à la situation particulière d'apprentissage à laquelle le sujet est confronté, et non pas “dispositionnelles”, comme des traits stables de la personnalité » (Bourgeois, 2011, p. 239). La motivation scolaire de l'élève varie selon les moments, en fonction des représentations de la tâche, de ses compétences, de la situation, de la relation pédagogique, des moyens utilisés, etc. Ce sont les facteurs contextuels qui permettront de comprendre pourquoi l'élève est ou non motivé par l'activité proposée et comment favoriser sa motivation.

Notons que, souvent, ces différents types de motivation se confondent et s'alimentent réciproquement. Comme le relève Viau (2009, p. 31), « le concept de déterminisme réciproque inscrit la motivation de l'élève dans l'interaction constante et réciproque entre ses caractéristiques individuelles, ses comportements et son environnement ». Bandura (2003) parle, quant à lui, d'une *causalité triadique réciproque* pour souligner l'interaction dynamique permanente et l'influence réciproque entre les trois facteurs qui sont le comportement, les

facteurs personnels internes (cognitifs, émotionnels et biologiques) et l'environnement. Précisons enfin qu'au niveau conceptuel la motivation fait partie des processus conatifs. Les compétences conatives comprennent l'effort, la volonté, la motivation et la disponibilité psychique. En psychologie, la conation est la troisième composante du comportement, avec la cognition et l'affectivité. «Le concept de conation intègre les notions de désir (le «pencher vers», et l'engagement) et de vouloir (l'action, et le maintien de l'engagement, jusqu'à la réussite)» (Hadji, 2012, p. 89). Finalement, nous pouvons retenir une acception simple et commune à plusieurs de ces approches : la motivation est le dispositif psychique qui suscite un engagement du sujet dans la tâche et un mouvement vers le but qu'il s'est fixé : elle le pousse à agir et soutient son action jusqu'à l'atteinte de l'objectif visé.

La motivation scolaire

Comment motiver l'élève et susciter son désir d'apprendre ? Comment l'aider à recouvrer le plaisir du « jeu cognitif » et du « je » cognitif ?

Ce livre propose de répondre à ces questions. Il présente un cadre théorique approfondi sur la motivation : son rôle dans la réussite scolaire, son expression chez l'élève, les modalités de son évaluation, ainsi que des pistes d'intervention. L'ouvrage – résolument pratique – s'adresse à tout·e·s les enseignant·e·s (classe régulière ou spécialisée), ainsi qu'à toutes les personnes intéressées par la motivation scolaire (psychologues scolaires, orthophonistes, parents, etc.).

Cette nouvelle édition offre :

- De nouvelles réflexions, notamment sur la procrastination et les apports de la psychologie positive ;
- De nouveaux chapitres consacrés à l'entretien motivationnel, l'automotivation, l'évaluation formative et la différenciation pédagogique ;
- De nombreux nouveaux outils pratiques (questionnaires, QCM, feuilles de travail...).

Dans la même collection :



29,90 €



Pierre Vianin est enseignant spécialisé et professeur à la Haute École Pédagogique du Valais (Suisse). Il consacre sa carrière professionnelle à l'accompagnement des élèves en difficulté scolaire et à la formation – initiale et continue – des enseignant·e·s. Ses différents ouvrages abordent des problématiques qu'il a rencontrées dans son travail d'enseignant spécialisé et de formateur. Les apports de la théorie sont constamment articulés avec les exemples tirés de sa pratique.

deboeck
SUPÉRIEUR **B**

www.deboecksuperieur.com