

LA MOTIVATION A L'ECOLE

Fabien Fenouillet

Maître de conférences, laboratoire Théodile, didactique du français, UFR de sciences de l'éducation, université Charles-de-Gaulle-Lille-III

Expliquer l'échec scolaire : théories en concurrence

Depuis quelques années la motivation est invoquée par les enseignants, les élèves, mais aussi par les chercheurs en éducation, comme l'une des causes explicatives de la réussite ou de l'échec scolaires. Certains chercheurs ne tarissent cependant pas de critiques à son égard, et ils la voient comme un masque sémantique utilisé pour colmater à chaud les incompréhensions des différents acteurs du champ éducatif.

Pour le didacticien, la réussite ou l'échec dans une discipline s'expliquent principalement par l'analyse de la méthode didactique du professeur ou par la procédure de résolution de problème employée par l'élève.

Pour un sociologue de l'éducation, de nombreux facteurs, tels que le nombre de redoublements ou la fameuse appartenance socioprofessionnelle des parents, ont une teneur explicative nettement supérieure.

Les enseignants, eux, parlent, pour certains, de la quête du "sens" : ils pointent ainsi l'absence de compréhension, de la part des élèves, des finalités de l'apprentissage scolaire en particulier et de l'éducation en général. D'autres préfèrent parler de l'intérêt que semblent manifester les élèves devant les logiciels éducatifs s'affichant comme "ludiques". D'autres encore ne peuvent concevoir d'apprentissage sans désir inconscient.

Face à ces différentes approches, mon objectif n'est pas de départager les différentes écoles de pensée, mais de proposer des éléments d'explication qui appartiennent sans conteste au champ de la motivation.

En fait, il existe de nombreuses définitions globales de la motivation, desquelles découlent de multiples théories motivationnelles. Si ces différentes définitions se veulent générales pour cerner l'ensemble des phénomènes motivationnels, ce qu'elles gagnent en globalité, elles le perdent en clarté. Pour notre part, prenant le parti d'aller directement à l'essentiel, nous expliciterons des théories, ce qui nous permettra de mieux comprendre les phénomènes motivationnels.

Motivation extrinsèque, motivation intrinsèque

La première théorie que nous allons aborder a permis de mettre au jour tout un pan de la psychologie de la motivation, que les chercheurs ne cessent de révéler encore à l'heure actuelle. Une originalité de cette théorie, initialement présentée par Richard Deci en 1975 ¹, est de décrire deux grandes catégories de motivation, l'extrinsèque et l'intrinsèque.

- La *motivation extrinsèque* se définit comme suit : le sujet agit dans l'intention d'obtenir une conséquence qui se trouve en dehors de l'activité même ; par exemple, recevoir une récompense, éviter de se sentir coupable, gagner l'approbation sont des motivations extrinsèques. Dans le monde scolaire, les exemples de ce type de motivation ne manquent pas : travailler pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter les mauvaises, ou encore pour faire plaisir à ses parents, voire à son ou ses professeurs.

- Dans la *motivation intrinsèque*, les comportements sont uniquement motivés en vertu de l'intérêt et du plaisir que le sujet trouve dans la pratique de l'activité, sans attendre de récompense extrinsèque à l'activité ni chercher à éviter un quelconque sentiment de culpabilité.

Dans le monde scolaire, les exemples de motivation intrinsèque sont plus difficiles à mettre en évidence. En effet, lorsqu'un élève travaille beaucoup une matière telle que les mathématiques ou l'histoire, l'enseignant pourrait être tenté de dire que cet élève semble intéressé. Cependant si ce travail est effectué en vue d'obtenir ou d'éviter quelque chose, l'élève n'est pas guidé par l'intérêt, mais bien par une promesse extérieure à l'activité. Si un individu est réellement intéressé par une activité, la lecture par exemple, il ne l'est pas forcément par les livres qui sont au programme de français, d'où une inadéquation entre cette motivation manifeste et les performances scolaires. Nous pouvons donc considérer que la motivation intrinsèque — c'est-à-dire l'intérêt que l'on trouve à pratiquer une activité — est presque absente du système scolaire classique, dans la mesure où ce dernier met en place toute une série de contraintes en vue de contrôler l'apprentissage de l'élève. En revanche, cette motivation intrinsèque peut tout à fait s'épanouir dans des activités extra-scolaires, qui peuvent, cette fois, être pratiquées uniquement pour le plaisir : faire du tennis, jouer aux échecs, jouer sur ordinateur, lire.

¹. Deci L.E., Ryan R.M., *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*, Plenum Press, New York, London, 1985.

La contrainte tue l'intérêt

Une deuxième originalité de cette théorie est l'organisation des motivations entre elles suivant un continuum dit d'" autodétermination ". Deci et Ryan ² ont utilisé les résultats de nombreuses études pour montrer que la motivation intrinsèque est totalement autodéterminée, alors que la motivation extrinsèque est vécue comme une contrainte. Les résultats vont même plus loin puisqu'ils montrent qu'une activité jugée au préalable intéressante par des élèves, c'est-à-dire qu'ils pratiquent uniquement pour le plaisir, perd de son intérêt si elle est pratiquée sous la contrainte. Autrement dit, la contrainte tue l'intérêt. Différents types de contraintes ont été expérimentés ; citons à titre d'exemple la récompense, les limites temporelles ou encore la recherche de valorisation. Nous pouvons remarquer que ces trois exemples de contraintes sont couramment — on pourrait aller jusqu'à dire institutionnellement — utilisés dans le monde scolaire.

L'autodétermination est une clef de la motivation

Mais il ne s'agit pas d'une théorie manichéenne et les auteurs parlent d'un " continuum d'autodétermination " qui va de l'absence de motivation à la motivation intrinsèque en passant par la motivation extrinsèque qui présente, elle, une gradation des niveaux d'autodétermination. Des comportements motivés extrinsèquement peuvent être de très faiblement à fortement autodéterminés. Prenons l'exemple d'un élève qui ne travaille en cours que sous la menace de la sanction immédiate. Nous sommes alors en présence d'un comportement très faiblement autodéterminé, dans la mesure où il cesse dès l'arrêt des promesses de sanction. Imaginons maintenant un élève qui veut absolument étudier plus tard l'astronomie : il sait que ses aspirations sont conditionnées par ses résultats scolaires ; il va donc de lui-même travailler les différentes matières qui lui permettront d'accéder à son but. Il s'agit là encore d'une motivation extrinsèque, mais le niveau d'autodétermination est plus élevé ; le comportement d'apprentissage peut ainsi être initié, comme le ferait la motivation intrinsèque, sans une intervention extérieure.

L'autodétermination est donc une des clefs de la motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque. Il faut cependant distinguer, dans le cadre scolaire, l'autodétermination de l'autonomie, dans la mesure où le deuxième concept n'implique par forcément le premier.

En effet, si nous définissons l'autonomie comme la capacité pour l'élève d'effectuer une activité sans l'intervention d'un encadrement quelconque, il reste que cette activité peut être effectuée sous la menace ou en vue d'en soutirer une récompense.

La résignation ou l'apprentissage de l'échec

L'autodétermination n'est pas la seule clef de la motivation, la perception de compétence en est une autre au moins aussi importante, car elle conditionne en plus l'absence de motivation. La théorie d'une résignation apprise développe l'idée que la perte de motivation n'est pas le fruit du hasard ou de la génétique du comportement, mais celui d'un apprentissage de l'échec.

La mise en évidence de la résignation a d'abord été produite chez l'animal avant d'être reproduite chez l'homme. Chez l'animal, les auteurs avaient montré que lorsqu'un chien est mis dans une situation où il ne peut prévoir l'effet de son comportement sur l'environnement, c'est-à-dire quand se produit un événement incontrôlable, il cesse d'agir. Chez l'homme, cette même situation a pu être reproduite et il s'est avéré, en fait, que l'individu juge qu'un événement est incontrôlable en fonction des réflexions qu'il porte sur les causes des événements.

L'étude de Tennen et Eller ³ permet de comprendre les relations qui existent entre les réflexions de l'individu et les caractéristiques de la situation. Cette étude porte sur cinq groupes d'individus et se déroule en deux phases.

• Lors de la première phase, les auteurs utilisent, en quarante-huit essais, une tâche de type logico-mathématique.

Pour les trois premiers groupes, cette première tâche est insoluble.

— Le premier groupe est dit " simplement résigné ", car les individus qui en font partie ont " seulement " quarante-huit essais pour résoudre un problème qu'ils ignorent être insoluble.

— Le deuxième groupe est étiqueté " doublement résigné difficile ", car les individus, confrontés à trois problèmes insolubles ont été, eux, avertis par l'expérimentateur que la tâche est très difficile à résoudre.

— Les sujets du troisième groupe, dit " doublement résigné facile ", ont eux aussi à résoudre trois problèmes que l'expérimentateur leur a annoncés comme faciles à résoudre.

— Le quatrième groupe doit également résoudre un problème tout comme le groupe " simplement résigné ",

2. Deci L.E., Ryan R.M., *op. cit.*

3. Tennen H., Eller S.J., " Attributional components of learned helplessness and facilitation ", *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 1977, p. 265-271.

mais, cette fois, il existe une solution.

— Enfin, le cinquième groupe est le groupe contrôle : il ne passe pas par cette première phase de résolution de problèmes.

• Lors de la deuxième phase de l'expérience, tous les groupes doivent résoudre des anagrammes. L'effet de la résignation apprise peut alors être mesuré à partir des résultats des sujets. Ils montrent, en effet, que les individus du groupe " doublement résigné difficile " résolvent plus d'anagrammes en moins de temps que les autres groupes. Le groupe " doublement résigné facile " est celui qui a les moins bons résultats. On peut donc en conclure que la simple perception d'absence de contrôle ne suffit pas pour expliquer la résignation apprise chez l'homme. En effet, les deux groupes qui ont les résultats les plus extrêmes sont également ceux qui ont été le plus soumis à cette impossibilité de contrôler la situation (les groupes " doublement résigné difficile " et " doublement résigné facile "). Si seul le groupe " doublement résigné facile " se résigne, c'est qu'il attribue cette absence de contrôle, c'est-à-dire l'impossibilité de trouver une solution correcte à son manque de compétence puisque la tâche est décrite comme facile. A l'inverse, le groupe " doublement résigné difficile " considère la tâche comme étant trop difficile pour être résolue et ne remet donc pas en cause ses compétences.

Attribution causale et résignation

Les théoriciens de la résignation apprise considèrent que, lorsqu'un individu est confronté à une situation incontrôlable, il va faire des attributions en fonction de trois critères principaux.

• L'un d'eux est l'*attribution interne ou externe* : les individus peuvent attribuer leurs échecs à des causes externes ; par exemple, quelqu'un peut attribuer sa faible performance à une épreuve de mémorisation au fait qu'il y avait trop de bruit lors de son apprentissage. A l'inverse, il peut estimer que sa très bonne performance à cette même épreuve est due à sa capacité de mémorisation, et donc il attribue sa performance à une cause interne.

• Un autre critère est l'*attribution globale ou spécifique* : quand la résignation apparaît dans toutes les situations, on peut alors la qualifier de " globale ", alors que si elle n'apparaît que dans certaines catégories de situations, elle est considérée comme " spécifique ". Par exemple, un individu peut attribuer un mauvais résultat en mathématiques à un manque d'habileté (résignation globale) ou à un manque d'efforts (résignation spécifique).

• Enfin, un dernier critère est l'*attribution stable et temporaire* : la résignation apprise est dite " chronique " ou " stable " lorsqu'elle est d'une longue durée et récurrente. Elle est dite " transitoire " ou " temporaire " lorsqu'elle est de courte durée de vie et non récurrente. Il faut souligner que la résignation est effective quand l'individu fait des attributions stables pour expliquer ses échecs à contrôler l'environnement. Par exemple : un manque d'habileté ou d'intelligence est un état stable alors qu'un manque d'efforts est un état normalement temporaire.

L'enseignant doit aider l'élève à reprendre confiance en lui

Il ressort de ces deux théories motivationnelles qu'il existe au moins deux grandes clefs à la motivation : l'autodétermination et la perception de compétence. Si l'enseignant arrive à favoriser l'autodétermination de l'élève tout en lui permettant de percevoir qu'il gagne en compétence, alors la motivation de ce dernier devrait au moins être maintenue. En ce qui concerne les élèves en échec scolaire — certains disent " en démotivation ", d'où l'existence de classes dites de " remotivation " —, la solution passe dans un premier temps, pour la plupart d'entre eux, par une reprise de confiance en leurs capacités d'apprentissage. Il est à noter que les effets de la résignation ne se voient pas seulement dans l'évitement des activités que l'élève considère comme incontrôlables mais également par l'augmentation du stress qui, comme chacun le sait, est source de nombreux maux, dont l'agressivité.