



La motivation des élèves

CONFÉRENCE DE CONSENSUS - MERCREDI 9 février 2005

Centre IUFM de Bonneuil sur Marne

Conférenciers :

- ▀ Corinne Demarcy , maître de conférences en psychologie cognitive, IUFM de Versailles
- ▀ Fabien Fenouillet, maître de conférences en psychologie, Université Lille III
- ▀ Chantal Amade-Escot professeur en sciences de l'éducation, université Toulouse III
- ▀ Jean -Yves Rochex, professeur en sciences de l'éducation, Paris VIII
- ▀ Britt-Mari Barth, professeur en sciences de l'éducation, I.S.P. Faculté LAREDESCO

Animation de la journée :

Laurent Cosnefroy (Maître de conférences en psychologie cognitive, maître de conférences à l'IUFM de Rouen

Le jury de la conférence était composé de formateurs premier et second degré ayant des statuts variés, exerçant dans des disciplines différentes et dans tous les centres de l'IUFM de Créteil ainsi que de personnels de direction et des corps d'inspection :

Bernard Chareyre - IUFM de Créteil CSD, Catherine Delarue - IUFM de Créteil CD 93, Martin Dufour - IPR de Lettres, Jean-Jacques Dumery - IPR de S.T.I., Pascale Garnier - IUFM de Créteil CD 94, Marie-Christine Hébrard - IEN Montreuil, Christian Laroche - IUFM de Créteil CST, Serge Picard - IUFM de Créteil CST, Sylvie Pouilloux - formatrice lettres, Laurence Ripoché - IUFM de Créteil CSD

Président du jury :

Martine Rémond, maître de conférences à l'IUFM de Créteil

MOTIVER, ÊTRE MOTIVÉ : DU GESTE PROFESSIONNEL AUX PRATIQUES SCOLAIRES

Parmi les diverses questions posées lors du débat national sur l'école en 2004, celle que privilégierent les différents groupes de travail locaux fut : « Comment motiver efficacement les élèves ? ». Cette question vive a été choisie comme sujet de la première conférence de consensus organisée par le service de formation de formateurs de l'IUFM de Créteil. Intitulée, « la motivation des élèves ».

SOMMAIRE

IDEES RECUES, MALENTENDUS ET ECLAIRAGES	3
A. QUELQUES REPRESENTATIONS.....	3
1 - Les enseignants.....	3
2 - Les chercheurs.....	4
B. QUELQUES POINTS DE VUE DE RECHERCHE	4
1 - Perspective cognitive.....	4
2 - Perspective historique.....	5
3 - Perspective didactique.....	5
4 - Perspective sociologique.....	5
5 - Perspective pédagogique.....	6
LEVIERS. Devenir acteur de ses apprentissages	6
A. LA METACOGNITION.....	7
1 - Qu'est ce que gérer ses apprentissages ?.....	7
2 - Comprendre ce que c'est qu'apprendre.....	7
B. DIDACTIQUE ET DEMARCHES.....	8
REBONDS	9
A. LA SECONDARISATION DES RAPPORTS AU SAVOIR.....	9
B. OBSTACLES À CETTE SECONDARISATION	9
1 - La qualité de la relation entre enseignant et enseigné.....	9
2 - La compréhension du sens des difficultés cognitives.....	10
CONCLUSION	10
1 - Qui motive l'élève et peut-il être acteur de sa motivation ?.....	11
2 - Que signifie « efficacement » ? Peut-on motiver sans parvenir à l'efficacité ?	11
3 - Le lien entre motivation et réussite scolaire est-il avéré ?.....	11

Notons en préambule que la question de la motivation en milieu scolaire se pose de façon particulièrement cruciale dans une académie comme celle de Créteil dans laquelle l'absentéisme, le décrochage et le sens des apprentissages sont très fortement interrogés. C'est vraisemblablement pourquoi la formation de formateurs met cette notion protéiforme au cœur de ses préoccupations et s'est mobilisée pour que cette conférence de consensus ait lieu. Le consensus ne suppose pas ici un accord entre les différentes approches de la thématique, ce qui figerait les conceptions dans une univocité stérile, mais plutôt la nécessité partagée de mieux poser le problème de la motivation.

Les démarches permettant de dégager ce consensus sont multiples. Cependant, elles s'accordent sur la complexité, la circularité, la dimension multifactorielle de la notion de motivation. Le travail du jury se propose de faire un état des lieux des idées reçues, des malentendus et des éclairages relatifs à cette notion, puis d'inventorier quelques outils en précisant les limites, et enfin de proposer quelques développements en termes de recherche et de formation.

IDEES RECUES, MALENTENDUS ET ECLAIRAGES

A. QUELQUES REPRESENTATIONS

1 - Les enseignants

Selon les chercheurs, dans bien des cas, c'est plutôt la démotivation ou la non-motivation qui préoccupent les enseignants. La motivation quant à elle paraît imputable tantôt à l'élève (« il n'est pas motivé, on ne peut rien pour lui »), tantôt à l'enseignant lui-même en tant que professionnel (« il n'est pas motivé » = « je ne sais pas le motiver »), ou en tant que personne (« il n'est pas motivé » = « je ne suis pas motivant »), ou même en tant que représentant d'une discipline (« il n'est pas motivé par ma discipline »), tantôt à la famille (« ce n'est pas un milieu motivant »). Ces malentendus sont d'autant plus profonds au sein du corps enseignant que, s'il est clair pour tous qu'il n'y a pas de signe manifeste et univoque de la motivation, il n'y en a pas non plus de la démotivation (que dire à coup sûr de l'élève songeur qui s'abstrait par la fenêtre ?).

La représentation que les enseignants se font de la motivation des élèves s'inscrit, donc plutôt en creux en terme de symptômes de démotivation, identifiés comme :

- absence de participation
- manque de travail
- bavardages
- passivité

Il ne suffit pas de s'accorder sur le fait que la motivation reposerait totalement sur la capacité de l'enseignant à inscrire les élèves dans une dynamique d'apprentissage ou sur celle qui laisserait à l'élève le rôle prépondérant de son inscription dans une telle dynamique. Certains professeurs stagiaires résumant assez bien la situation sous forme d'un paradoxe : la motivation des élèves est du ressort de l'enseignant, mais il est impossible de motiver un élève qui ne l'est pas ! La construction d'un triangle didactique entre enseignant, élèves et savoirs offre une autre perspective non exempte de difficultés cependant.

2 - Les chercheurs

On pourrait espérer que la recherche contribue à la résolution de ce paradoxe ; au contraire, elle le conserve mais en inverse les termes : la motivation des élèves ne relève pas fondamentalement de l'enseignant, mais l'attitude de celui-ci en classe est cependant susceptible de modifier le rapport entre l'élève et l'école.

Entre intérêt et sens des activités scolaires, la motivation ne peut faire l'objet d'une définition univoque (il y a bien consensus à ce sujet), car ses signes visibles doivent toujours faire l'objet d'une interprétation en contexte. La diversité des approches par la recherche peut être perçue comme positive et permettre dans la classe un regard individualisé sur l'élève sans pour autant renoncer à la dimension collective des savoirs enseignés.

B. QUELQUES POINTS DE VUE DE RECHERCHE

1 - Perspective cognitive

C.Demarcy s'appuie sur la définition de R.Viau pour qui la motivation en contexte scolaire est un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Elle en retient deux composantes : les notions de dynamique et de persévérance.

Au cœur de ce que l'on appelle « motivation » se trouve la perception que l'élève a de lui-même. Cette perception se construit comme un schéma de soi scolaire qui repose sur trois axes :

- perception de la valeur de l'activité
- perception de la compétence
- perception de la contrôlabilité

Ainsi, ce concept de « motivation » renvoie à des éléments de contexte de la tâche, d'évaluation, de feed-back en terme de réussite ou d'échec, d'écart au but, de capacité d'analyse du processus d'apprentissage, donc de métacognition¹.

2 - Perspective historique

La motivation est un concept apparu dans les années cinquante. Il émerge en même temps que celui de la cognition. C'est un phénomène multifactoriel qui dans le champ de l'école impulse un mouvement. Deux niveaux de définition sont proposés par F. Fenouillet : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Les limites évoquées sont : l'instrumentalisation du comportement du côté de la motivation extrinsèque et le constat que la motivation intrinsèque n'a pas de répercussion immédiate sur les performances dans l'activité. Quant à l'évaluation, l'importance des effets de résignation induits a été fortement soulignée.

3 - Perspective didactique

La motivation est un terme inusité en didactique. On entend par « didactique(s) » le fait de comprendre et d'explicitier les liens entre formes d'enseignement de savoirs précis et apprentissages. Elle s'inscrit dans une compréhension systémique des interactions - élève/enseignant/savoirs- formalisée en terme de modèle.

La difficulté d'appropriation des savoirs par les élèves nécessite alors une analyse de la situation d'enseignement comme faisant obstacle à l'implication des élèves. Ceci suppose de travailler sur les composantes du système : sens des savoirs, séquences et situations didactiques, conceptions et pratiques des élèves comme obstacles à l'apprentissage. Il n'est pas question de motivation mais d'engagement dans la tâche par la construction de scénarii au service d'une mobilisation des savoirs.

Cette approche systémique, à visée prescriptive, induit ses propres limites : elle s'adresse à un élève standardisé, fictif. Aussi, C.Amade-Escot insiste sur la nécessité de réintroduire l'élève en tant que sujet dans les recherches en didactique.

4 - Perspective sociologique

Il n'est pas, là encore, question de motivation mais de « circularité de la dynamique de mobilisation ». J.-Y. Rochex définit l'élève comme un sujet en mouvement, inscrit dans une histoire familiale et sociale. Cette historicité, faite de résurgences, contribue à une élaboration de soi et participe à construire « l'inadéquation de soi à soi ».

¹ Travail par lequel l'élève prend l'habitude d'analyser le pourquoi de ses réussites, de ses erreurs, de ses difficultés, et de stabiliser les procédures efficaces en fonction d'un projet.

Lexique de la mission départementale du Val de Marne :

<http://www.ac-creteil.fr/id/94/c14/maternelle/lexique/metacognition.html>

Ainsi, pour l'élève, sujet détenteur d'une histoire singulière inscrite dans une temporalité sociale, la situation d'apprentissage peut être porteuse d'un déficit ou d'un excès de sens, renvoyer à des processus d'apprentissages spécifiques, à des rapports aux savoirs reposant sur des habitus sociaux et sexués.

La nécessité pour l'élève de re-penser, inhérente à la réorganisation des savoirs et des apprentissages, passe par une déconstruction-reconstruction qui transforme l'objet empirique convoqué en objet étudié. Cette faculté de contextualiser-recontextualiser est une composante essentielle du rapport au savoir. La place de l'enseignant se situe au cœur de ce processus qui renvoie l'élève à la dialectique entre personnel et impersonnel.

La démotivation apparaît alors paradoxalement plutôt comme une sur-motivation que comme une non-motivation, l'élève voyant, par exemple, dans les contenus enseignés, une atteinte à sa culture personnelle ou familiale, susceptible à ses yeux de rendre légitime un rejet, que celui-ci se traduise par une attitude passive ou, au contraire, par une conduite violente.

5 - Perspective pédagogique

La motivation est quelque chose qui se construit par la médiation de l'enseignant. Cette médiation suppose, selon B.-M. Barth de :

- 1- définir le savoir
- 2- l'exprimer dans des formes concrètes
- 3- engager l'apprenant dans un processus d'élaboration de sens
- 4- guider le processus de construction de sens
- 5- préparer au transfert de connaissances et à la capacité d'abstraction que donne la métacognition de problématiser la situation

LEVIERS. Devenir acteur de ses apprentissages

Articulant les modèles cognitifs aux modèles motivationnels, des travaux de psychologie cognitive montrent la place à accorder à la gestion de ses apprentissages² et à « la perception de la contrôlabilité » qui contribue à la « perception de soi » (R.Viau, cité par C.Demarcy). Cette contrôlabilité fait appel aux attributions causales de ses succès et de ses échecs, et à la métacognition qui permet de gérer ses apprentissages.

² Le terme « apprentissages » doit être pris dans un sens large.

A. LA METACOGNITION

1 - Qu'est ce que gérer ses apprentissages ?

Pour pouvoir gérer un apprentissage (une tâche, une activité, un problème), il faut se donner des projets, rechercher des moyens pour les réaliser, tirer partie des ressources disponibles, contrôler l'avancement vers les buts fixés, ajuster ou réorienter ses démarches, et éventuellement transformer ses projets. Tout au long du déroulement de l'activité, l'élève peut évaluer les conséquences de ses actions, par exemple, déterminer si son but est atteint, estimer son écart par rapport à ce but, analyser son activité en termes de réussite et d'échec. Il peut aussi établir des relations causales entre ses propres activités et les résultats obtenus. Cette gestion repose sur le contrôle et la régulation des activités cognitives, c'est-à-dire sur une forme de pilotage de son fonctionnement cognitif. Ce contrôle dit métacognitif constitue l'une des composantes de la métacognition, l'autre étant les connaissances sur ce que c'est qu'apprendre.

2 - Comprendre ce que c'est qu'apprendre

Avant de pouvoir « autoréguler » ou « gérer ses apprentissages », il faut comprendre ce que c'est qu'apprendre, selon B-M. Barth. Dans le domaine de la lecture, des chercheurs recommandent aux enseignants de se placer en situation de lecteur devant leur classe afin que les élèves prennent conscience que lire suppose une activité particulière, ce qui contribue à construire leur représentation de l'activité de lecture. Dans d'autres domaines d'apprentissages aussi, il serait souhaitable que l'enseignant se place devant ses élèves dans des situations où il doit résoudre une tâche ou apprendre à faire quelque chose, tout en explicitant comment il compte faire et comment il mène effectivement la tâche. Par cette relative « transparence » donnée aux apprentissages, les élèves se représentent un peu mieux ce qu'apprendre veut dire.

L'enseignant doit rendre le savoir accessible et adopter le rôle de médiateur prévu dans les modèles sociocognitifs qui proposent des conditions pour favoriser l'appropriation des outils scolaires, et ainsi comprendre ce qu'est apprendre. Ces modèles reposent sur la négociation du sens et font appel à la médiation ainsi qu'aux interactions sociales.

L'élève doit pouvoir conceptualiser son apprentissage, mais pour y parvenir, il doit être impliqué et guidé dans ce processus de co-élaboration du sens. Il doit être préparé au transfert de ses connaissances et à faire des abstractions, grâce à la métacognition. Ainsi il pourra réguler ses apprentissages parce qu'il se sera approprié des outils scolaires utilisables dans de nombreuses situations. La co-construction des apprentissages permet à la communauté d'apprenants de construire son identité et de se sentir en confiance.

Les conflits sociocognitifs, facteurs de progrès dans les apprentissages, peuvent aider à structurer des connaissances et rendre le savoir accessible.

Pour suivre le cheminement de l'élève dans la tâche et le guider si nécessaire, on a, le plus souvent, recours à des verbalisations. Des procédures d'explication et de mise en commun des stratégies employées semblent aider à prendre conscience de la possibilité de gérer ses propres apprentissages et aussi d'évaluer sa propre efficacité. Ce partage se fait sous la houlette de l'enseignant qui doit souvent faire face à de l'imprévu.

B. DIDACTIQUE ET DEMARCHES

La didactique ne raisonne pas en termes de motivation : si elle est centrée sur les démarches et processus d'apprentissage, elle ne s'intéresse pas aux raisons que l'élève a de s'engager et de persévérer dans des activités scolaires. Les cadres didactiques fournissent néanmoins des éléments susceptibles de motiver les élèves.

Du côté des savoirs

- l'accent mis sur le sens des savoirs,
- le souci d'inscrire les savoirs dans leur contexte et leur constitution historique,
- l'attention portée aux pratiques sociales de référence.

Du côté des élèves

- par l'appui sur les représentations des élèves,
- par leur mise en activité (travail en projet, auto-évaluation),
- par l'importance accordée aux interactions dans la classe.

Du côté des enseignants

- l'explicitation des objectifs,
- l'élaboration de séquences qui organisent méthodiquement les apprentissages,
- la construction de situations d'apprentissage ciblées.

Cependant la didactique apparaît essentiellement constituée en direction d'un élève idéal-typique, disposé à exercer son métier d'élève, et peine à prendre en compte l'élève en difficulté. D'autre part cette rationalisation de l'action éducative constitue un garde-fou qui sécurise le professeur ; elle n'est pas non plus exempte d'effets pervers : atomisation des savoirs visés, technicisation de situations préconçues, autonomisation de la séquence au détriment de l'objectif qu'elle vise.

REBONDS

A. LA SECONDARISATION DES RAPPORTS AU SAVOIR

Le jury s'est fixé pour tâche de faire du lien entre les modèles proposés par les chercheurs et les besoins des formateurs sur le terrain. Il a retenu que la motivation ne constitue pas un pré-requis, mais suppose la mise en place d'activités favorisant l'engagement des élèves dans des processus de secondarisation des rapports aux savoirs.

Ainsi J-Y.Rochex explique-t-il que : « La confrontation à l'impersonnel (aux normes externes) offre de l'historicité au sujet... ».

C.Amade-Escot précise les modalités d'utilisation de ce concept de secondarisation : elles suivent des logiques de décontextualisation et de recontextualisation induisant une pensée de l'expérience à la fois liée aux référents empiriques premiers des élèves et en rupture avec eux. Les formateurs peuvent aider les enseignants à faire passer l'élève de l'expérience individuelle à l'expérience collective, des représentations contextualisées (liées à un milieu familial, social, géographique) à d'autres compatibles avec la construction d'objets de savoir communs.

B. OBSTACLES À CETTE SECONDARISATION

Sur le terrain, les enseignants se heurtent parfois à des obstacles en amont de la situation didactique : absentéisme, décrochage, oublis de matériel, angoisse du contrôle, difficultés de lecture etc... Ils attendent donc souvent des « solutions », des savoirs qui leur permettraient d'accrocher les élèves (avant qu'ils ne décrochent) et de mieux comprendre la nature des obstacles qui empêchent, pour certains d'entre eux, l'apprentissage. La préoccupation des enseignants, notamment dans l'académie de Créteil, semble donc tourner autour de deux pôles : la qualité de la relation entre enseignant et enseigné et la compréhension du sens des difficultés cognitives. Ils remarquent, en effet, des variations importantes de motivation lorsque les élèves effectuent sur l'enseignant un transfert de la confiance (ou à l'inverse de la méfiance) qu'ils accordent à leur parents.

1 - La qualité de la relation entre enseignant et enseigné

C.Demarcy a montré que la motivation en contexte scolaire résultait d'un équilibre entre la perception que l'élève a de lui-même et celle qu'il a de son environnement. L'une et l'autre peuvent l'amener « à choisir une activité, à s'y engager, à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. ». L'attitude « positive » de l'enseignant participe donc de la motivation de l'élève au même titre que la confiance qu'il nourrit en lui-même.

Et c'est bien ce qui interroge les enseignants de l'académie de Créteil : comment gagner la confiance de leur public, comment instaurer dans la classe un climat de confiance entre les élèves, comment travailler avec des enfants dont l'image de soi s'avère notablement fragilisée ?

Certaines demandes de formation qu'ils émettent en témoignent : elles portent sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la gestion des conflits, la communication, l'élaboration collective des chartes de vie dans les établissements...

Les compétences et les savoirs professionnels mis en avant sont ceux qui permettent aussi d'aborder l'amont de la situation didactique (voire de la situation de classe). Les enseignants ne se demandent pas seulement quelles activités proposer à des élèves, ou quelle mode d'évaluation est le plus efficace, mais parfois aussi comment engager les élèves dans une activité (quelle qu'elle soit), sachant qu'un grand nombre d'entre eux ne se mobilise (n'enlève son manteau, ne sort une feuille ou un crayon) qu'à condition de faire confiance à un adulte.

La demande des enseignants porte sur les compétences relationnelles (certains diront cliniques) qui leur paraissent propices à favoriser le transfert de confiance de l'élève sur leur personne. Il est d'autant moins facile de répondre à cette demande que, pour reprendre les propos de C.Amade-Escot, les enjeux de la relation au savoir ne concernent pas seulement l'enseignement et l'élève mais l'institution dans son ensemble, et donc les politiques éducatives et la conjoncture macro-sociale qui en émanent.

2 - La compréhension du sens des difficultés cognitives

Ce second centre d'intérêt des enseignants concerne ce que nous appellerons : le sens de la difficulté scolaire. La question posée par les enseignants aux formateurs peut s'énoncer de la manière suivante : aidez-nous à comprendre pourquoi « décontextualiser » soulève chez certains enfants une telle insécurité ? Aidez-nous à comprendre ce que l'enfant ou l'adolescent ne peut « lâcher » pour passer du concret à l'abstrait, quel lien, quel passage, quelle image transitionnelle il est nécessaire de mettre en place pour que certains élèves y parviennent, pour que d'autres sortent de leur ennui. Pourquoi, à l'inverse, certains enfants ou adolescents trouvent-ils une intense satisfaction à manipuler des symboles et se trouvent-ils aussi étonnamment démunis lorsqu'il leur faut témoigner d'une intériorité ou de leurs sentiments ?

CONCLUSION

La formulation très générale de la question posée lors du Débat national sur l'école « Comment motiver efficacement les élèves ? » suggère donc d'autres interrogations, qu'il convient, maintenant, de rendre explicites :

- 1- Qui motive l'élève et peut-il être acteur de sa motivation ?
- 2- Que signifie « efficacement » ? Peut-on motiver sans parvenir à l'efficacité ?
- 3- Le lien entre motivation et réussite scolaire est-il avéré ?

1 - Qui motive l'élève et peut-il être acteur de sa motivation ?

On peut donc affirmer que la motivation se déploie dans l'interaction enseignant/élève/tâche, et que l'élève en est donc nécessairement partie prenante, mais en contexte. On peut ainsi lever le malentendu qui voit dans la motivation un préalable à l'enseignement.

2 - Que signifie « efficacement » ? Peut-on motiver sans parvenir à l'efficacité ?

L'engagement peut être l'indice illusoire d'une motivation en fait peu propice à l'apprentissage, comme l'indique C.Demarcy. L'efficacité dépend davantage de la persévérance de l'élève dans la tâche que de son engagement apparent dans celle-ci.

3 - Le lien entre motivation et réussite scolaire est-il avéré ?

Les élèves qui réussissent à l'école sont-ils ceux qui sont motivés ? Cette question se pose car, pour les uns, la tâche n'est qu'un tremplin, présentant un intérêt relatif et peu motivant, permettant d'atteindre un but lointain et parfois vague, mais convoité ; pour d'autres au contraire, la tâche est séduisante en soi, mais n'a pas d'autre signification qu'elle-même. Faut-il considérer, au vu de leur activité, que les seconds réussissent mieux que les premiers ? Probablement non, ce qui ne signifie toutefois pas que les tâches plaisantes doivent être proscrites...

Ces éclairages permettent de remodeler la question initiale du récent débat sur l'école : « comment motiver efficacement les élèves », qui peut devenir : « dans quels contextes l'enseignant peut-il aider un élève à entrer et à persévérer dans la tâche à accomplir ? ».

Certaines disciplines de recherche n'admettent donc pas le concept de motivation, arguant qu'il dissimule des réalités trop diverses pour figurer une unité. Est-ce à dire que ce qu'il recouvre n'entre pas dans le champ de leurs préoccupations ? D'autres, comme la sociologie, la psychanalyse, la psychologie clinique, les sciences de l'éducation centrent au contraire leurs efforts sur l'historicité du sujet, c'est à dire sur le rapport entretenu par le sujet élève avec son histoire propre.

Concept mou pour les uns, car non repérable comme entité scientifique, matériau complexe mais identifiable pour les autres, la motivation des élèves, qu'elle existe en tant que telle ou qu'elle apparaisse comme espace symbolique susceptible d'englober les multiples formes de résistance de l'élève en souffrance à l'école, mérite de la part du praticien une démarche qui relève donc davantage de l'analyse de pratique que de la définition formelle.