

Les facteurs de la motivation scolaire : Eclairage théorique

D'après les travaux sur la motivation scolaire, un élève motivé est un élève qui s'engage, participe et qui persiste dans une activité d'apprentissage.

Cette motivation est déterminée par :

- Les conceptions qu'il a de l'école, de l'intelligence.
- Les perceptions qu'il a de lui-même (estime de soi, confiance, croyance en soi, sentiment de compétence, efficacité perçue) de l'autre (les élèves, le professeur), de l'activité proposée (valeur, contrôlabilité/maîtrise).
- Le plaisir que l'activité lui procure.

Comment l'enseignant peut-il aider l'élève à avoir « une perception positive » et à avoir du plaisir dans les apprentissages pour s'engager et persévérer ? Comment peut-il aider l'élève à modifier son rapport entre lui et son environnement ? Autrement dit, quelles conditions doivent être respectées pour que l'élève accepte d'apprendre et de progresser ?

Mise en relation des obstacles - des leviers et liens avec les théories de l'apprentissage et de la motivation :

Facteurs	Apports théoriques	Obstacles	Leviers
Conception de l'école	<p>2 types de buts poursuivis par les élèves (parfois simultanément) :</p> <p>1° des buts d'apprentissage (« <i>développer leurs compétences</i> », « <i>devenir plus intelligent</i> » = centré sur la tâche)).</p> <p>2° des buts axés sur la performance (« <i>rechercher un jugement positif confirmant leurs compétences</i> », « <i>paraître intelligent</i> » « montrer que je suis fort » - reconnaissance / comparaison sociale = centré sur image de soi). (D. Barbeau 1993)</p>	<p>Si le but de performance est survalorisé :</p> <p>Pour se protéger, élève sur la défense si situations « à risque » (affectant négativement son estime de soi, sa compétence ou sa valeur personnelle).</p> <p>Elève affectivement vulnérable avec comportement d'évitement .</p>	<p>Aider l'élève à valoriser les buts d'apprentissage :</p> <p>En le plaçant dans un climat de « sécurité affective » durant les apprentissages.</p> <p>En valorisant les progrès sur la « maîtrise » et non pas le résultat, la performance, la comparaison sociale.</p> <p>En ne réalisant pas d'évaluation type « contrôle » (note) durant cette phase d'apprentissage, instable, pour que l'élève ose faire des erreurs et utiliser ses erreurs comme source d'informations.</p> <p>Utiliser l'évaluation formative avec des feed-back pour permettre à l'élève de réguler son apprentissage.(stratégies)</p>

<p>Conception de l'intelligence</p>	<p>Elle est intimement liée à la relation que l'élève établit entre l'effort, les habiletés intellectuelles et les résultats obtenus. (</p> <p>2 types de conceptions de l'intelligence chez les élèves :</p> <p>1° l'intelligence est stable, non modifiable dans le temps,</p> <p>2° l'intelligence est évolutive et se développer selon l'utilisation que la personne fait de ses expériences.</p> <p>(D. Barbeau 1993)</p>	<p>Si l'élève considère que l'intelligence est stable, immuable, et non reliée à l'effort et qu'il n'a pas de pouvoir sur le développement de ses habiletés intellectuelles, il est peu probable qu'il investisse beaucoup de temps et d'efforts dans le travail scolaire.</p>	<p>Aider l'élève à concevoir l'intelligence comme évolutive, avec plusieurs formes d'intelligence (logico-mathématique, spatiale, visuelle, verbo-linguistique, corporelle -kinesthésique, interpersonnelle, intrapersonnelle, musicale-rythmique...)</p> <p>(H.Gardner-1983)</p> <p>Faire vivre aux élèves des expériences multiples (CP/APSA / variété des rôles) pour valoriser les différentes formes d'intelligence et permettre à chacun d'évoluer et de progresser.</p>
<p>Perception de l'adulte, du prof</p>	<p>La qualité de la relation enseignant-enseigné est primordiale et est un pré-requis quant aux activités d'apprentissage.</p> <p>L'attitude « positive » de l'enseignant a un impact sur la motivation scolaire. Certaines compétences relationnelles favorisent le transfert de confiance de l'élève sur l'enseignant.</p>	<p>Un élève dont l'image de lui-même est fragilisé et qui effectue sur l'enseignant un transfert de méfiance accordé à l'adulte (parents...) aura un comportement passif, d'évitement voire de violence dans les tâches scolaires.</p>	<p>Créer un climat de confiance. Garantir le cadre. « rassuré l'élève »</p> <p>Attitudes positives du prof. : authenticité, acceptation/ valorisation/ considération /reconnaissance/ échanges / respect, compréhension / empathie, disponibilité, calme ... avec tous les élèves, pour que chacun se sente considéré, accepté et soutenu.</p> <p>« <i>Acceptation inconditionnelle de l'autre</i> », comme une personne assortie d'une <i>acceptation conditionnelle des comportements</i> »</p> <p>« <i>Apprendre à l'élève à distinguer ce qu'il est de ce qu'il produit</i> » . (D.Favre 2010)</p>

<p>Perception de l'élève et sentiment de compétence</p>	<p>Le sentiment de compétence, efficacité perçue, renvoie à l'évaluation par l'élève de sa capacité à accomplir avec succès une tâche scolaire. Cette perception s'acquiert à partir de sources diverses et combinées: des performances déjà réalisées par une personne, des expériences vécues par les autres et avec les autres, des indices physiologiques (transpiration, battements du coeur).</p> <p>.</p>	<p>Un élève ayant un faible sentiment de compétence, une faible estime de soi, pour réaliser une tâche aura des difficultés pour s'engager et fournir des efforts.</p> <p>Les éléments pouvant renforcer ce sentiment « d'incompétence » :</p> <p>Difficulté tâche trop importante avec degré d'incertitude par rapport à la réussite trop élevé, incompréhension des objectifs, des consignes...</p> <p>Sentiment d'insécurité, de vulnérabilité.</p>	<p>Garantir un cadre pour rassurer et pour s'exprimer.</p> <p>Varié les expériences (« programmation d'APSA diversifiée et équilibrée ») et valoriser les expériences de « maîtrise ».</p> <p>Proposer des situations d'apprentissage avec un « décalage optimal », adaptées aux ressources des apprenants.</p> <p>Avoir des objectifs clairs et des consignes adaptées et comprises par les élèves.</p> <p>Avoir des critères de réussite clairs et concrets (auto-évaluation de l'élève)</p> <p>Donner du temps aux élèves pour apprendre et devenir compétent (cycles suffisamment longs, éviter le « zapping »)</p> <p>Valoriser les progrès et les efforts consentis (Feed-back)</p> <p>Impliquer l'élève dans les apprentissages (projets, contrats, évaluation formatrice...)</p> <p>Aider l'élève à identifier ses stratégies d'apprentissage de l'élève (méthodologie) et autoriser plusieurs façons possibles pour être efficace.</p> <p>Valoriser les rôles sociaux. (« ouverture sur le sentiment de compétence »)</p>
--	--	--	--

<p>Perception de la valeur de l'activité, de l'importance de la tâche et lien avec notion de plaisir</p>	<p>Les élèves attribuent une valeur, une signification aux tâches scolaires. Elle dépend d'une part, de son rapport à l'école (conception, intérêt, utilité) et peut varier selon le milieu familial de l'élève (rapport à l'école des parents). Elle dépend, d'autre part, du sentiment de compétence perçu par l'élève.</p>	<p>Pas de sens, de signification, effort subi et pas effort consenti, fabrication de souffrance et pas de persévérance.</p> <p>Pas d'engagement et d'investissement affectant les performances de l'élève et donc son sentiment de compétence.</p>	<p>Aider les élèves à découvrir la signification et l'importance des tâches scolaires dans le processus global de la formation et de l'apprentissage.</p> <p>Valoriser surtout les apprentissages et donner moins d'importance aux résultats, à la performance.</p> <p>Prendre en compte l'intérêt personnel de l'élève, ses représentations de l'APSA (rapport avec les pratiques sociales de références, programmation variée avec expériences « émotionnelles » diverses et/ou APSA nouvelle), ses systèmes de motivation (activité d'apprentissage sécurisante, ou innovante (≠routine, ennui) ?) pour donner du sens au savoir.</p> <p>Varié les activités et leur traitement (sources de plaisir divers : ludique, défi, progrès, réussite, maîtrise, convivialité, être ensemble... ex : « épreuve, défi, rencontre / mesure, score, conformité » cf. AEEPS 2007) avec parfois des « détours pédagogiques anticipés » et « salvateurs » (C. Charvet-Néri)</p> <p>Prendre en compte les buts motivationnels (de maîtrise, de perf) et « jouer » sur les deux types de buts selon le profil des élèves et les temps d'apprentissage.</p> <p>Valoriser la motivation intrinsèque au détriment de la motivation extrinsèque (récompenses/ punitions).</p> <p>Permettre à l'élève de s'auto-déterminer dans les activités d'apprentissage (besoin de liberté) en offrant des choix aux élèves (sur les objectifs, les stratégies...), en dévoluant les rôles, en mettant l'élève en projet.</p> <p>Proposer des tâches motivantes (choix pédagogiques et didactiques du prof.)</p>
---	--	--	--

<p>Perception de l'attribution causale et de la contrôlabilité de la tâche : ressources physiques, cognitives, mentales ?</p>	<p>L'attribution des causes quant à la réussite ou à l'échec d'un élève face à une activité d'apprentissage joue un rôle important dans la motivation scolaire. Plusieurs réponses possibles à la question : pourquoi j'ai réussi ou échoué ?</p> <p>D'après le <i>modèle théorique de Weiner</i> (1984) : on distingue :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Le lieu de la cause (origine interne ou externe) ➤ La stabilité de la cause (stable ou modifiable) ➤ Le contrôle de cette cause (contrôlable ou non) 	<p>Une cause considérée comme interne, stable, non modifiable, non contrôlable (aptitudes) influencera négativement et pourra diminuer la motivation.</p> <p>Une cause considérée comme externe, instable, non contrôlable (ex : la chance) peut avoir des effets très néfastes sur la motivation.</p> <p>En cas échecs répétés : fort sentiment de d' incontrôlabilité et de résignation, on parle de « l'impuissance acquise ».</p> <p>Par rapport au contrôle de la tâche : Si tâche trop cadrée, sans choix, sans liberté « ils implosent »,</p> <p>Ou au contraire, si tâche sans cadre, laissant trop de liberté « ils explosent».</p>	<p>Aider l'élève à réattribuer les causes de ses échecs et de ses réussites.</p> <p>« <i>L'aider à faire la distinction de ce qu'il est et de ce qu'il produit.</i> » (D.Favre 2010)</p> <p>Proposer une tâche où l'élève sent qu'il possède les moyens de la maîtriser et de la réaliser...pour « garder le contrôle ».</p> <p>Aider l'élève à devenir acteur de ses apprentissages en proposant des activités où il devra « s'engager cognitivement » et mettre en œuvre des stratégies cognitives favorisant la mémorisation (de répétition, d'organisation, d'élaboration) et des stratégies d'auto-régulation (métacognitives = planifier, réguler, s'auto-évaluer) / de gestion = organiser son travail / motivationnelles = se fixer des objectifs à court terme, se récompenser à la fin d'un travail...).</p> <p>Permettre à l'élève de prendre ses responsabilités dans son travail et de devenir plus autonome.</p> <p>« <i>Poser des problèmes, des questions plutôt que de donner des réponses</i> ».</p>
--	--	--	---

Statut de l'erreur	<p>Dans notre culture et notre histoire, l'erreur est considérée comme une faute, « le mal » à l'opposé « du bon ».</p>	<p>Vision négative de l'erreur induisant des comportements d'inquiétude, de passivité, de violence, avec des causes extérieures plaçant l'élève parfois en victime (malchance, nullité de l'exercice...)</p>	<p>Aider l'élève à considérer l'erreur comme une information source de régulation et de progrès dans les apprentissages et pas seulement comme un écart à la norme.</p> <p>Amener l'élève à avoir une vision positive de l'erreur avec une prise de responsabilité pour corriger et réguler. Cela renforcera la motivation intrinsèque.</p> <p><i>« La pire chose qui puisse arriver à un élève n'est pas de commettre une erreur, mais de ne rien apprendre de son erreur ». (B. André, Motiver pour enseigner)</i></p>
---------------------------	---	--	--

Conséquences pratiques : quelques principes pour résumer et à retenir :

Pour que l'élève s'engage et persévère et éprouve du plaisir dans une tâche, il doit :

- Se sentir reconnu et accepté en tant que personne et « accepté » par le prof et par ses pairs
- Se sentir en sécurité « affective »
- Se sentir compétent
- Se sentir auto-déterminé (« faire des choix »)
- Se sentir valorisé.

Le climat de confiance entre le prof et ses élèves est indispensable et primordial (pré-requis).

Des conditions sont à respecter pour qu'une tâche soit motivante : (R.Viau 2002, B. McCombs 2000)

Une tâche doit :

1. **Être signifiante, aux yeux de l'élève , avoir du sens** (*perception de la valeur*)
2. **Avoir des objectifs et des consignes clairs, accessibles** pour être comprise par les élèves (*perception du sentiment de compétence / diminution de l'anxiété, du doute, grâce aux reformulations et à la vérification de la compréhension des consignes, organisation spatiale, temporelle précise, outils utilisés clairs.*)
3. **Avoir des critères de réussite clairs et accessibles** (*perception du sentiment de compétence, mise en projet à court terme*)
4. **Représenter un défi pour l'élève** (*perception du sentiment de compétence + valeur de la tâche avec décalage optimal !*)
5. **Etre stimulante sur le plan cognitif et exiger un engagement cognitif de l'élève** (*perception du sentiment de compétence + valeur de la tâche et de contrôlabilité, nécessité d'utiliser les connaissances déjà acquises et de déployer des stratégies d'apprentissage et pas seulement une « simple application, répétition ou reproduction »*)
6. **Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités** (*perception de la valeur, sens et cohérence de la tâche avec les autres tâches et en même temps, innovation pour ne pas être ennuyeuse*)
7. **Donner l'occasion à l'élève de faire des choix et de se responsabiliser** (*perception du sentiment de compétence + valeur de la tâche et de contrôlabilité*)
8. **Se dérouler sur une période de temps suffisante** (*perception du sentiment de compétence + valeur de la tâche et de contrôlabilité*)
9. **Déboucher sur un résultat, un produit fini pour vérifier l'atteinte des critères de réussite** (*perception du sentiment de compétence + valeur de la tâche : feed-back, auto/co-évaluation*)

10. Favoriser les interactions et la collaborations entre les élèves (*perception du sentiment de compétence + valeur de la tâche, travail autour d'un « objectif commun », valorisation des rôles, co-apprentissage, organisation en groupe de niveaux, de besoin, affinitaire, mixtes...plaisir de travailler ensemble,)*

Et si possible... avoir un caractère interdisciplinaire (*perception de la valeur de la tâche : ex : les enjeux du travail d'équipe dans le monde professionnel,...*).

Cet apport théorique, la mise en évidence des obstacles/leviers possibles et des conditions peuvent nous aider à ré-interroger nos pratiques et les faire évoluer. Nous observons que l'enseignant peut «jouer» sur certains facteurs pour aider l'élève à trouver du plaisir dans sa pratique, à passer d'un plaisir immédiat (jeu, défi, nouveauté...) à un plaisir différé, conséquence de l'apprentissage, plaisir de se sentir plus compétent, de mieux maîtriser son corps, d'être accepté, reconnu par les autres et d'échanger, plaisir de progresser et de s'accomplir. La démarche d'analyse de sa pratique est indispensable pour l'enseignant sur le thème de la motivation scolaire, concept aux multiples facettes.

Quelques limites et paradoxes toutefois :

- Le contexte social qui valorise la compétition, la compétitivité, la performance, la comparaison sociale.
- Le contexte scolaire : Le système scolaire est piloté par l'évaluation. L'évaluation certificative est survalorisée et accentue la recherche de résultats et de performance. La note exacerbe la motivation extrinsèque ...nos efforts seraient-ils vains ?
- Le contexte scolaire : la notion de plaisir ne rime pas pour certains avec travail, rigueur, effort...des mentalités évoluant doucement !
- Le contexte social et scolaire : les élèves de LP avec des difficultés sociales et familiales s'accroissant, nécessitant plus de temps, de disponibilité, d'aide pour chacun...en contradiction avec l'augmentation des effectifs par classe et l'augmentation de la charge de travail des enseignants.
- Le contexte scolaire : l'enseignant peut jouer sur plusieurs facteurs et à plusieurs niveaux (programmation, traitement pédagogique et didactique) mais cela ne peut pas fonctionner réellement s'il est seul et s'il n'y a pas de travail collectif au sein de l'établissement et de choix communs.

- Le contexte social : le travail et les efforts ne sont pas suffisamment valorisés et reconnus, en particulier pour les plus « précaires ». Cela peut avoir un impact sur la motivation de nos élèves et la difficulté de se projeter dans un avenir proche ou lointain.

Ces limites et paradoxes peuvent parfois nous faire douter et nous amener à perdre nos illusions. Illusions de trouver et de mettre en œuvre les moyens pédagogiques ou didactiques, coûteux en temps et en énergie, pour donner ou redonner le goût d'apprendre et de progresser pour tous nos élèves. Mais devons-nous pour autant « capituler » ? Notre expérience nous invite à poursuivre malgré notre lucidité face aux contextes difficiles ; la réussite de nos élèves (en nombre limité parfois) dans leur projet professionnel et personnel est également notre principal moteur dans la mission qui nous est confiée.

Références bibliographiques :

- Barbeau D.(1993) *La motivation scolaire*. « Les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire selon une approche sociocognitive » Pédagogie collégiale
- Delignières D., Perez S.(1998), Le plaisir perçu dans la pratique des APS, in Revue STAPS n°45.
- Favre D. (2010)- *Cessons de démotiver les élèves*. Ed. Dunod.
- Gagnaire P., Lavie F. (2007) Cultiver le plaisir des élèves en E.P.S., une condition pour l'apprentissage in *Le plaisir en EPS, futilité ou nécessité ?* AEEPS / AFRAPS
- Huart T. (2001) Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale. Univ. De Liège
- IUFM Créteil (2005) Conférence de consensus- *La motivation des élèves*.
- Joseph J.(2010). Le plaisir en EPS, une source d'engagement et de pratique physique régulière. Séminaire Santé et EPS.
- Leca R. (2007). Le plaisir en EPS. IUFM de Bourgogne.
- Viau, R. (2001). La motivation : condition essentielle de réussite. (2e édition). In J. C. Ruano-Borbalan (Ed.) *Éduquer et Former* (pp. 113-121). Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Viau R. (2002) - Conférence « Difficulté d'apprendre, Difficulté d'enseigner » -La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage- Luxembourg

Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire D BARBEAU.

	DÉTERMINANTS			
	(Sources de la motivation scolaire)			C
	-----		-----	
É	SYSTEMES DE CONCEPTION		INDICATEURS	O
	Les buts de l'école		de la motivation scolaire	
	- apprentissage			M
V	- performance	M	ENGAGEMENT COGNITIF	
	L'intelligence	O	(Stratégies autorégulatrices)	P
	-----		-----	
É	SYSTEMES DE PERCEPTION	T	- stratégies métacognitives	
	Perception attributionnelle	I	- stratégies cognitives	O
	(A quoi j'attribue ma réussite	V	- stratégies affectives	
N	ou mon échec)	A	- stratégies de gestion	R
	- interne ou externe + contrô-	T		
		I	PARTICIPATION	T
	- stable ou modifiable + labile	O	- Participation	
E	- globale ou spécifique + ou non	N	- Non-participation	E
			- Évitement	
	Perception de sa compétence			M
M	(Puis-je réaliser cette tâche?)		PERSISTANCE	
	acquérir et utiliser des connais-		(liée au facteur temps)	E
	sances:		-----	
	- déclaratives			N
E	- procédurales			
	- conditionnelles			T
N	Perception de l'importance de			
	la tâche			
	(Pourquoi ferais-je cette tâche?)			
	- valeur, signification et défi			
T	de la tâche			
	- valeur, signification et défi			
	du cégep			

|-----|
| **VARIABLES INTERVENANTES** |
| Age Programme |
| Sexe Trimestre |
| Origine ethnique Statut |

Résultats antérieurs Etc.