
La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation

Benoît Galand



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59>

DOI : 10.4000/rfp.59

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 5-8

ISBN : 978-2-7342-1047-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Benoît Galand, « La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 21 septembre 2010, consulté le 23 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/59> ; DOI : 10.4000/rfp.59

La motivation en situation d'apprentissage : les apports de la psychologie de l'éducation

Benoît Galand

Comment susciter ou soutenir l'intérêt des élèves pour les matières scolaires ? Comment aider les apprenants à gérer leur engagement dans les activités d'apprentissages ? Comment construire en classe un climat favorable à l'apprentissage ? Comment prévenir l'absentéisme et le décrochage scolaire ? Les questions de motivation semblent bien au cœur des défis qui se posent aujourd'hui aux acteurs de l'éducation. Nombre d'entre eux se sentent néanmoins souvent démunis face à ces questions. Les recherches sur la motivation en situation d'apprentissage ont connu des développements importants ces dernières années, notamment en psychologie de l'éducation, mais restent peu connues des professionnels. Cette situation est d'autant plus regrettable que plusieurs équipes, françaises, québécoises, suisses et belges, contribuent activement à ce courant de recherche. Ce dossier thématique donne l'opportunité à certaines de ces équipes de faire le point sur quelques questions-clés concernant la motivation, de souligner les enjeux théoriques et sociaux qui traversent leurs travaux et d'esquisser les pistes d'action qui s'en dégagent.

Les recherches présentées par ces équipes illustrent bien les évolutions récentes dans l'étude des processus motivationnels (Bourgeois, 2006 ; Pintrich, 2003). Elles tentent d'éviter deux écueils opposés : considérer que la motivation relève exclusivement de facteurs internes à l'apprenant ou au contraire qu'elle relève uniquement de facteurs

externes à l'apprenant. Elles mobilisent une diversité de cadres théoriques largement répandus dans la littérature scientifique internationale et qui se recourent partiellement : attentes de succès et valeur de la tâche, auto-détermination, buts d'accomplissement, conflit socio-cognitif, etc. Ces recherches visent également à dépasser une analyse individuelle et statique de la motivation pour réinscrire celle-ci dans un contexte plus large et dans une dynamique temporelle. De cette perspective, elles proposent des avancées significatives dans l'intégration des dimensions affectives et relationnelles au sein des études actuelles sur la motivation (Cosnefroy, 2004). Elles se distinguent aussi par le souci d'articuler dans le travail de recherche les questions théoriques et les implications pratiques.

On associe souvent les problèmes de démotivation à des difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire. L'article de Thérèse Bouffard, Carole Vezeau, Roch Chouinard et Geneviève Marcotte attire l'attention sur un phénomène peu connu : l'illusion d'incompétence. Ce terme désigne la situation d'élèves ayant des capacités intellectuelles normales, mais qui sous-estiment fortement leurs compétences scolaires. Quelques études plus anciennes avaient observé ce phénomène chez des élèves à haut potentiel. Les travaux de l'équipe de T. Bouffard montrent que l'illusion d'incompétence se retrouve aussi dans une proportion relativement importante chez des élèves de l'enseignement primaire ordinaire.

Ce décalage négatif marqué entre les capacités mesurées au moyen d'un test et les perceptions de ses compétences rapportées par l'élève n'est pas sans conséquence. Comme le rappelle cet article, le sentiment de compétence est en effet un élément clé dans la dynamique motivationnelle des élèves et un atout pour la réussite. L'étude indique que les élèves touchés par l'illusion d'incompétence ont l'impression que leurs parents les voient comme peu compétents, rapportent une estime de soi plus faible, se disent moins motivés intrinsèquement pour les matières scolaires, manifestent un niveau plus élevé de perfectionnisme et pensent que leurs réussites et leurs échecs échappent en grande partie à leur contrôle. Ces élèves sont donc dans une situation paradoxale : ils disposent apparemment des habiletés cognitives permettant de réussir à l'école, mais l'image qu'ils ont de leurs capacités les amène à se décourager et fait obstacle à leur réussite scolaire. Leur difficulté est donc clairement de nature motivationnelle, mais les origines ou les causes de ce phénomène d'illusion d'incompétence restent encore mystérieuses. Si l'enjeu éducatif semble de taille et exigerait sans doute un travail de sensibilisation, on sait actuellement peu de choses sur la manière dont il serait possible de venir en aide à ces élèves.

Le texte de Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher s'intéresse quant à lui à l'évolution de la motivation pour le travail scolaire au cours de l'enfance et de l'adolescence. Les auteurs commencent par interroger l'unicité du concept de motivation en montrant que celui-ci recouvre différentes composantes. Le terme de dynamique motivationnelle semble par conséquent plus judicieux. Une série d'études longitudinales, qui ont suivi des élèves sur plusieurs années, sont ensuite passées en revue. Ces études indiquent que la motivation scolaire des élèves a tendance à diminuer au fil de l'avancée dans la scolarité. Cependant, l'évolution n'est pas identique suivant la composante de la motivation examinée et suivant la matière scolaire considérée. Une série de facteurs qui pourraient expliquer ces évolutions et qui tiennent aussi bien à l'élève qu'à l'environnement scolaire ou à la famille, sont discutés. Si une baisse relative de la motivation pour le travail scolaire paraît donc « normale » avec l'avancée en âge, cette baisse se transforme chez certains élèves en une démotivation qui peut aller jusqu'au décrochage scolaire. Les auteurs s'intéressent alors aux facteurs susceptibles de prédire l'évolution de la motivation à l'adolescence, dans l'espoir de pouvoir prévenir le décrochage et les consé-

quences négatives qui y sont liées. Ils constatent que notes scolaires et motivation ne vont pas toujours de pair, mais sont tous deux des prédicteurs importants du décrochage scolaire. Finalement, les auteurs envisagent quelques moyens de soutenir la motivation des élèves, en travaillant sur la nature des tâches scolaires, les relations enseignants-élèves, le climat de la classe, les situations pédagogiques mises en place, etc. Ils soulignent également que les élèves décrocheurs peuvent présenter différents profils de facteurs de risque et que les interventions gagneraient peut-être en efficacité en s'adaptant à ces différents profils. La conclusion situe le sentiment de compétence, le plaisir éprouvé à l'école et le sentiment d'utilité de la formation reçue comme les éléments clés à cibler pour les interventions visant à soutenir la motivation des élèves.

Dans leur article, Céline Darnon, Céline Buchs et Fabrizio Butera se centrent sur une autre composante de la dynamique motivationnelle des apprenants : les buts d'accomplissement. Ce type de buts fait référence au fait que, pour les apprenants, un des enjeux particulièrement présents dans des tâches d'apprentissage est d'être compétent. Les recherches en éducation indiquent qu'être compétent peut être appréhendé par les apprenants suivant au moins deux logiques différentes : comme le fait d'avoir appris, compris davantage et amélioré ses compétences (buts de maîtrise), ou bien comme le fait d'avoir de bons résultats comparativement aux autres apprenants et d'avoir démontré son niveau par rapport à eux (buts de performance). Comme on peut s'en douter, la prégnance de chacune de ces logiques a des implications importantes pour la manière dont l'apprenant va aborder les activités d'apprentissage. L'originalité du programme de recherches présenté dans cet article est d'articuler ces buts d'accomplissement avec la notion de conflit socio-cognitif. Cette notion désigne les situations où il y a désaccord entre plusieurs apprenants à propos d'un apprentissage à réaliser. Différents courants de recherche montrent que ces conflits ou désaccords peuvent être un puissant moteur de l'apprentissage. Tout dépend cependant de la manière dont le conflit est régulé. Or, les études ici rapportées montrent que l'accent mis sur les buts de maîtrise favorise une régulation du conflit basé sur la recherche d'un compromis prenant en compte les différents points de vue, ce qui stimule l'apprentissage, tandis que l'accent mis sur les buts de performance favorise une régulation basée sur l'imposition de son point de vue ou le déni, ce qui ne soutient pas l'apprentissage.

Ces études indiquent aussi que l'accent mis sur l'un ou l'autre type de buts est lié à des différences individuelles, mais également à des caractéristiques contextuelles des situations d'apprentissage proposées. En d'autres termes, les résultats décrits dans cet article invitent les professionnels de l'éducation et de la formation à mettre en place des activités d'apprentissage qui à la fois mettent en avant les buts de maîtrise et favorisent l'émergence de conflits socio-cognitifs. Ces travaux s'efforcent ainsi de réintroduire l'étude de la motivation dans une dynamique sociale.

De manière complémentaire, l'article de Laurence Filisetti, Kathryn Wentzel et Éric Dépret montre que les préoccupations des apprenants ne se limitent pas à la compétence et à la réussite, mais incluent également des aspects sociaux. Autrement dit, à l'école les élèves ne poursuivent pas seulement des buts d'accomplissement, mais aussi des buts sociaux tel qu'être accepté en classe, se faire des amis, se montrer coopératif avec les enseignants ou respecter les règles de la classe. Plusieurs études présentées dans ce texte indiquent que la poursuite de buts sociaux semble avoir un impact positif sur les performances scolaires des élèves. Ceci serait dû au fait que ces buts sociaux demandent certaines compétences favorables à la réussite, qu'ils favorisent l'intégration dans le groupe-classe et facilitent des interactions positives avec les enseignants, ce qui soutient l'engagement scolaire. La question se pose dès lors de savoir ce qui influence l'adoption de ces buts sociaux. Pour un élève, se sentir compétent à l'école et percevoir que l'enseignant lui fait confiance et croit en lui sont des facteurs positivement associés aux buts sociaux qu'il peut se donner. La perception de ses compétences sociales et de son intégration dans la classe est également en relation positive avec les buts sociaux, via le sentiment d'autonomie de l'élève. Ces recherches soulèvent de nouvelles questions, mais elles ont le grand mérite de rappeler que l'acquisition de connaissances et le relationnel ne sont pas antinomiques et que l'école est aussi (d'abord ?) un espace social.

Finalement, l'article de Benoît Galand, Pierre Philippot et Mariane Frenay prolonge certains des textes précédents en s'intéressant en détail aux facteurs pédagogiques qui peuvent influencer la motivation des élèves et plus généralement leur adaptation scolaire (c'est-à-dire la mise en place d'interactions relativement constructives entre les élèves et leur environnement scolaire). Partant de la

théorie des buts, le texte passe rapidement en revue les études expérimentales qui examinent la manière dont certaines variations introduites dans les activités d'apprentissage ont un effet sur l'engagement des élèves. Des études mettant en relation les pratiques d'enseignement rapportées par les enseignants et l'engagement des élèves sont ensuite présentées. L'ensemble des résultats montre que les buts d'accomplissement poursuivis par les élèves ne sont pas des traits immuables mais sont sensibles à des variations contextuelles. Cependant, la plupart des études disponibles portent sur les perceptions qu'ont les élèves du climat motivationnel ou des pratiques d'enseignement auxquels ils sont confrontés. Comme ces études sont analysées au niveau individuel, il est impossible de dire si les perceptions des élèves reflètent des variations réelles dans l'environnement scolaire ou si elles reflètent des interprétations personnelles. Une série d'études sont alors revisitées en utilisant des techniques d'analyses multiniveaux, afin de tester si certaines pratiques d'enseignement peuvent expliquer les différences d'adaptation scolaire entre classes secondaires, quand les différences de composition entre classes sont contrôlées. Les indices d'adaptation scolaire examinés sont les suivants : buts d'accomplissement, sentiment d'appartenance, attitude vis-à-vis de l'usage de la violence, colère, tensions intergroupes et risque d'être victime de violence à l'école. Les résultats montrent que tous ces indicateurs varient suivant la classe fréquentée par l'élève et que ces variations sont liées au genre et à l'année scolaire ainsi qu'aux pratiques d'enseignement mise en œuvre dans les classes. Des pratiques d'enseignement qui mettent en avant les progrès de chacun favorisent l'engagement des élèves, tandis que des pratiques qui mettent en avant la comparaison entre élèves ont un effet négatif sur l'engagement et augmentent les risques de victimation. Enfin, des relations positives entre enseignants et élèves réduisent l'agressivité des élèves. Ces analyses permettent d'identifier, sur une base théorique solide, des ensembles de pratiques d'enseignement et de gestion de classe qui semblent affecter en positif ou en négatif l'adaptation scolaire des élèves.

Les travaux présentés dans ce numéro thématique sont diversifiés et interrogent différents niveaux de la scolarité. Quelques thématiques se retrouvent néanmoins de manière transversale. Premièrement, l'ensemble de ces travaux adopte une perspective socio-cognitive, qui met l'accent sur les interactions entre l'individu et son milieu. L'élève ou l'apprenant

n'est vu ni comme subissant passivement son environnement, ni comme exclusivement mu par une subjectivité toute puissante. Il sélectionne et interprète activement les signaux de l'environnement, notamment en fonction de ses buts, et y réagit en fonction d'une évaluation de la situation fondée en partie sur ses croyances et de ses ressources. Loin d'une vision mécaniste de la motivation, cette perspective insiste donc sur l'intentionnalité des apprenants, qui peut être plus ou moins en phase avec celle de l'enseignant ou de l'école. Comme apprendre demande un degré d'engagement volontaire des apprenants, cela appelle sans doute un certain niveau dialogue, voire de négociation, de la part de l'enseignant ou du formateur. Deuxièmement, les recherches présentées dans ce dossier montrent que la motivation n'est pas un concept unitaire. Même s'il s'agit d'un raccourci de langage parfois pratique, une personne est rarement motivée ou non. Elle est plus ou moins motivée par telle ou telle préoccupation, par tel ou tel aspect de la tâche, par plusieurs choses en même temps qui peuvent être plus ou moins contradictoires, ce qui a des répercussions non seulement sur l'intensité de son engagement, mais également sur la nature ou la qualité de celui-ci. Une des implications de cette conception est qu'il y a une multiplicité de voies d'entrée pour agir sur la dynamique motivationnelle des individus. État affectif, sentiment de compétence, buts,

utilité perçue, sentiment d'autonomie, liens sociaux, etc., autant d'éléments sur lesquels une intervention peut être envisagée. Troisièmement, et en lien avec les deux points précédents, les travaux dont il est ici fait état, indiquent que la motivation n'est du ressort exclusif ni de l'élève, ni de l'enseignant, ni de la famille, ni du système scolaire. La dynamique motivationnelle est un phénomène complexe dans lequel ces différents facteurs interviennent avec plus ou moins de poids au fil du temps. Les recherches actuelles invitent donc à dépasser un discours qui met en cause la responsabilité de l'un ou l'autre acteur particulier dans les problèmes de motivation (les jeunes, les parents, les médias, les méthodes d'enseignement, etc.) pour s'interroger sur ce que chacun peut faire, à son niveau, pour offrir le meilleur environnement éducatif possible au plus grand nombre, et sur la façon d'articuler ces différentes actions. Bien sûr, l'approche choisie ici n'est qu'une approche parmi d'autres, celle de la psychologie de l'éducation. Elle n'est certes pas la seule pertinente et elle serait utilement complétée par des approches plus sociologiques, cliniques ou anthropologiques. Nous espérons néanmoins que le lecteur y trouvera des éléments de compréhension et des pistes d'action enrichissantes (1).

Benoît Galand
benoit.galand@psp.ucl.ac.be
Université catholique de Louvain

NOTE

(1) Ce numéro thématique se prolongera dans un ouvrage collectif intitulé « (Se) Motiver à apprendre » à paraître aux PUF à la rentrée de septembre 2006 et qui comprendra une quinzaine de contributions.

RÉFÉRENCES

BOURGEOIS E. (2006). « La motivation à apprendre ». In E. Bourgeois & G. Chapelle (éd.), *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF, p. 229-246.

COSNEFROY L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : L'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 107-128.

PINTRICH P. R. (2003). « A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, p. 667-686.