

# La motivation

Pour le groupe de travail de l'IBREM

Jean-Paul Walter – avec l'aide des notes d'Agnès Aurouet et de Delphine Bonnier

Ce document est le fruit d'un travail qui a été mené au cours de l'année scolaire 2011-2012 par un groupe d'une vingtaine de membres de l'Institut Bas-Rhinois de l'Ecole Moderne. Il fait la synthèse des apports théoriques (alimentés essentiellement par la conférence d'Alain GUERIEN, Professeur en psychologie cognitive de l'éducation à l'Université Lille, au congrès de l'ICEM en août 2011) et des échanges menés par les enseignants qui ont participé à ce travail.

## Pourquoi avoir choisi ce thème ?

Que nous soyons attentifs au bien-être des personnes ou tout simplement soucieux « d'efficacité » dans le travail, nous sentons bien confusément que se joue là, dans la classe, quelque chose de fondamental qui détermine les attitudes et l'implication des enfants. Nos satisfactions d'enseignants sont directement liées à la manière dont les enfants entrent dans l'activité et donc de leur « motivation ».

Pourtant, en France, cette question est actuellement totalement absente du débat pédagogique et complètement abandonnée par la recherche. Il faut aller en Allemagne, aux Etats-Unis ou au Canada pour trouver des éléments plus substantiels. A croire que le rejet de « Mai 68 » et l'offensive contre le « pédagogisme » en ont fait un sujet tabou.

L'école française a fait le choix d'une logique de compétition scolaire. Dans ce contexte, poser la question de la motivation, de l'intérêt que trouve l'enfant à faire ce qu'il fait en classe, c'est déjà réfléchir à un modèle alternatif.

## 1) Le cadre théorique proposé par Alain Guerien

### A) Définition générale

La motivation est un concept utilisé pour décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité, la persistance du comportement. C'est ce qui fait qu'on s'engage dans une activité. Est-ce par choix ou par contrainte ? Combien de temps y reste-t-on ?

Par forces internes, on entend les centres d'intérêts, les valeurs, les projets, les objectifs que l'on se fixe. Les forces externes sont par exemple les obligations, les injonctions, les pressions sociales...

Toutes les recherches sont unanimes pour dire que la motivation n'est en aucun cas un trait de personnalité qui serait une caractéristique stable d'une personne, dont certains seraient pourvus et d'autres non. Au contraire, elle est très dépendante de facteurs situationnels, contextuels. Ce qui se passe dans la classe est donc déterminant.

Il y a une multitude de théories concernant les mécanismes de la motivation. La psychanalyse apporte également son éclairage. Alain Guerien a fait le choix de se référer au cadre théorique qui est celui de l'autodétermination, définie par DECI et RYAN (présentée une première fois en 1975, puis enrichie dans les années 80 et en 2002) parce qu'il pense que cette présentation est celle qui permettra le mieux aux enseignants de réfléchir à leurs pratiques et d'élaborer des pédagogies susceptibles d'optimiser la motivation.

En effet, au-delà de la question « *Dans quelle mesure est-on motivé ?* », un éclairage de type « *De quelle manière est-on motivé ?* » ouvre le champ à de nouvelles investigations.

Deci et Ryan sont deux chercheurs de l'université de Rochester aux Etats-Unis.

Leur point de départ est une expérience menée en 1971, par laquelle Deci a montré que la persistance des individus est moins importante pour les sujets récompensés que pour ceux qui ne le sont pas. Ils avaient pourtant tous le libre choix de l'activité et du moment.

L'argent introduit une nouvelle dimension : on se sent obligé de faire et de réussir, avec une épée de Damoclès sur la tête : on a quelque chose à y perdre. Ce constat paraissait totalement contre-intuitif à l'époque.

Dix ans plus tard, Deci et ses collègues démontrèrent que le fait d'essayer de dépasser les autres a le même effet. Des étudiants, en compétition pour résoudre rapidement un puzzle, s'avèrent moins doués que ceux qui n'étaient pas en

compétition et qui continuèrent à travailler sur le problème une fois l'expérience terminée.

Partant de là, leurs réflexions les ont menés à élaborer **la théorie de l'autodétermination**.

## B) Les besoins fondamentaux

Cette théorie s'appuie sur un certain nombre de besoins fondamentaux qui ont des incidences primordiales sur le bien-être des personnes : la sécurité, l'amour, l'affection, etc. Mais, plus spécifiquement dans le domaine de la psychologie cognitive, Deci et Ryan ont défini trois grands besoins :

- **Le besoin de compétence** : c'est le besoin de se sentir efficace, de se sentir progresser, d'être engagé dans un cercle vertueux. Plus on réussit, plus on a envie d'y retourner. C'est là aussi qu'intervient le concept de zone proximale de développement (Wygotski) : la réussite doit être accessible. Le niveau de complexité doit être adapté à l'élève pour que la réussite soit possible, sans pour autant être nécessairement assurée.

- **Le besoin d'appartenance sociale** : chacun a besoin d'être compris, accepté, respecté, reconnu par les autres, d'avoir sa place dans le groupe, avec des compétences reconnues, identifiées et mises en valeur.

- **Le besoin d'autodétermination** : il s'agit du besoin d'être à l'origine de ses comportements, de faire des choix, de prendre des initiatives, de se sentir autonome.

L'idée centrale de cette théorie est que tout individu est en permanence à la recherche de situations qui lui permettront de répondre à ces besoins.

## C) Les différents registres de motivations

A partir de là, Deci et Ryan ont défini plusieurs registres de motivation.

### • La motivation intrinsèque :

Elle est déterminée par le libre choix de la personne qui se fixe ses propres objectifs, construit ses attentes, et la « récompense » est ici liée aux émotions positives que procure la réussite de ces objectifs : joie, plaisir, sensation de liberté ou de relaxation. L'activité est un but en soi, de par la satisfaction qu'elle procure. Deci et Ryan distinguent :

- **la motivation intrinsèque à la sensation** : l'activité est réalisée parce qu'elle procure du plaisir et de la satisfaction. « Ça me plaît, je m'y engage volontiers. »

- **la motivation intrinsèque à la connaissance** : « J'ai plaisir à acquérir de nouvelles connaissances dans un domaine qui m'intéresse. »

- **la motivation intrinsèque à l'accomplissement** : c'est le plaisir de la réussite, de se sentir progresser, la satisfaction du travail bien fait.

### • La motivation extrinsèque :

Elle est activée par une force extérieure à l'apprenant. C'est la notion de bénéfices attendus après l'activité qui importe. On réalise une activité pour obtenir quelque chose de plus lointain, pour atteindre un objectif extérieur. L'activité n'est plus un but en soi, mais un instrument pour obtenir quelque chose : par exemple une bonne note, une récompense...

Le niveau d'autodétermination est déjà plus faible. Les chercheurs ont défini trois sous-dimensions :

- **la motivation extrinsèque à régulation identifiée** : il y a autodétermination mais à des fins instrumentalisées, pour atteindre un objectif auquel on tient : « Je fais de la grammaire parce que je sais que cela m'aidera à améliorer mon texte libre. » ou « Je fais du solfège parce que ça m'aidera à mieux jouer. » « Je fais telle recherche parce qu'elle me sera utile pour mon exposé. » On a le sentiment que le travail est utile.

- **la motivation extrinsèque à régulation introjectée** : on agit pour éviter une situation désagréable, pour se prouver qu'on est capable de réussir, pour montrer aux autres de quoi on est capable, pour se forger une bonne estime de soi, pour éviter un sentiment de culpabilité, pour faire plaisir aux parents, à l'enseignant, etc.

- **la motivation extrinsèque à régulation externe** : c'est la moins autodéterminée. On est là parce qu'on est obligé : obligé d'être en classe, obligé d'avoir 15/20 pour avoir la moyenne. On subit des pressions extérieures : récompenses, chantages, punitions... Dans ce contexte, l'élève ne fait pas les choses spontanément.

### • L'amotivation :

On ne fait rien, on n'éprouve aucun plaisir. On ne comprend pas à quoi cela peut servir. On a l'impression que ça ne mène nulle part. Je n'ai aucune raison de faire cela, je ne sais pas faire, je

vais échouer. L'amotivation provoque un refus ou un évitement.

Plus on s'élève dans cette hiérarchie de registres, plus l'autodétermination est importante. La contrainte tue souvent la motivation intrinsèque.

Plusieurs registres de motivation peuvent co-exister en même temps car on peut être soumis à des forces diverses en même temps, internes ou externes.

De même, en classe, il est illusoire de penser que tous les enfants puissent être en même temps en motivation intrinsèque. Certains y seront pendant que d'autres n'y seront pas.

#### D) Incidences sur les comportements

A l'école, l'individu cherche des situations qui répondent à ses besoins fondamentaux et donc celles qui sont le plus directement liées à sa motivation intrinsèque, car pour lui, c'est une question de bien-être mental. Cela a des effets directs sur les apprentissages, notamment sur :

- la créativité ;
- l'attention, la concentration, la mémoire : quand l'élève est obligé en même temps de gérer ses problèmes de motivation, de faire un effort pour se contraindre à, cet effort se fait au détriment de l'activité elle-même ;
- la persistance, l'assiduité : la motivation intrinsèque est le meilleur prédicteur de persévérance dans les études longues, pour aller loin dans le cursus ;
- la procrastination : c'est le fait de différer la mise en activité, l'individu élabore des manœuvres dilatoires pour ne pas s'y mettre tout de suite. C'est une réaction à la contrainte, ou à un sentiment d'incompétence ou une manière de gérer son anxiété ;
- les comportements hors tâche : fuite, jeu avec le matériel, tout ce que fait l'élève et qu'il ne faudrait pas qu'il fasse pendant ce temps.

Le type de motivation que l'on éprouve a des conséquences sur le plan affectif : soit générateur de bien-être mental, soit générateur d'anxiété ou de stress en cas de pression extrinsèque. La compétition est génératrice de violence.

De manière plus intuitive, bien avant l'élaboration de théories scientifiques, Célestin Freinet s'interrogeait déjà sur ces questions, notamment dans Les Invariants Pédagogiques, paru en 1964.

#### Invariant 4 :

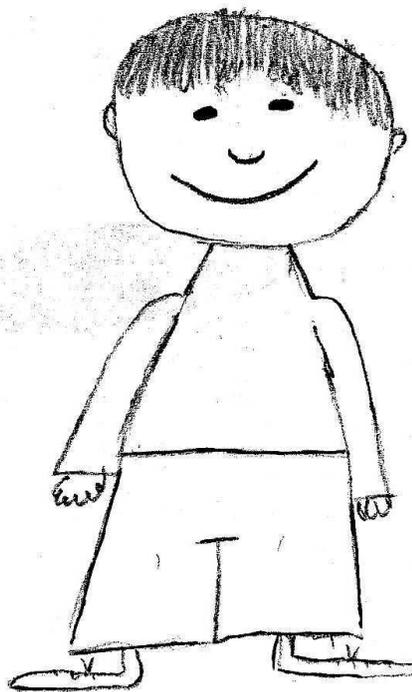
*« Nul – l'enfant pas plus que l'adulte – n'aime être commandé d'autorité. (...) Si nous imposons un texte à l'enfant, il y aura automatiquement opposition. Offrons la possibilité de choix et tout rentrera dans l'ordre. »*

#### Invariant 10 bis:

*« Tout individu veut réussir. L'échec est inhibiteur, destructeur de l'allant et de l'enthousiasme. (...) Pratiquer une pédagogie qui permette aux enfants de réussir, de présenter des travaux faits avec amour, de réaliser des peintures ou des céramiques qui sont des chefs-d'œuvre, de faire des conférences applaudies par les auditeurs ».*

#### Invariant 12 :

*« La mémoire n'est valable et précieuse que lorsqu'elle est intégrée au tâtonnement expérimental, lorsqu'elle est vraiment au service de la vie. Dans le cas contraire, elle ne joue que le rôle d'une bande magnétique sans qu'il y ait le moindre processus intelligent d'intégration à la vie mentale. »*



**Invariant 17 :**

« *L'enfant ne se fatigue pas à faire un travail qui est dans sa ligne de vie et qui est pour ainsi dire fonctionnel. Ce qui fatigue les enfants comme les adultes, c'est l'effort contre-nature que l'on effectue parce que l'on y est contraint. Le manque d'autodétermination rajoute de la fatigue. Le plus fatigant est ce qu'on n'a pas envie de faire.* »

**2) Le travail de réflexion mené par le groupe de travail de l'IBREM**

A partir de ce cadre théorique, se pose toute la problématique de la conduite de la classe. Les questions à ce sujet sont nombreuses.

Quelles sont les pratiques pédagogiques les plus favorables à la motivation autodéterminée ?

C'est une évidence, les élèves d'une classe ne sont jamais en motivation intrinsèque en même temps et en permanence, mais comment optimiser cette situation ?

Dans quelle mesure, la Pédagogie Freinet favorise-t-elle la motivation intrinsèque ?

La motivation est-elle communicative ?

Y a-t-il des motivations concurrentes ?

L'amotivation existe-t-elle ?

Que faire en cas de refus scolaire ?

Qu'en est-il de certaines institutions comme la monnaie, les ceintures ?

Quel est l'impact de l'évaluation sur la motivation ?

Quelle différence y a-t-il entre compétition et émulation ?

L'estime de soi est-elle un préalable ou une conséquence ?

Quels sont les liens avec les partenaires, la famille ?

Dans ce foisonnement d'interrogations, compte tenu du temps imparti, le groupe de travail de l'IBREM a été obligé de trier et de cibler sa réflexion.

Quel contexte, quelles pratiques favorisent la motivation intrinsèque ?

Célestin Freinet était très soucieux de cette problématique et, par de nombreux aspects, la pédagogie qu'il a développée, nous a ouvert de nombreuses pistes.

- Pour s'engager dans une activité avec enthousiasme, le bien-être mental est indispensable. Il convient donc que nous garantissions, dans la classe, un accueil bienveillant qui permet à l'élève de s'y sentir respecté, en sécurité, d'y avoir sa place, à l'abri des humiliations. La classe doit être un espace protecteur, où l'erreur est permise et ne fait pas l'objet de moqueries, de réprimandes ou de sanctions. La pression positive exercée par le groupe, par exemple par les félicitations au conseil, peut amener à l'émergence du désir de faire. La pédagogie institutionnelle formule des propositions intéressantes sur ce plan.

- La possibilité d'être valorisé par ses pairs, reconnu socialement, permet à l'élève de s'inscrire dans une dynamique de réussite et renforce ainsi l'estime de soi. Les présentations qui ont lieu dans la classe (choix de textes, exposés, objets, dessins...) ou des pratiques comme le marché des connaissances permettent cette mise en valeur des compétences.

- Le sentiment « d'être à l'origine de », de créer, d'être « auteur », est un levier très puissant. La classe doit proposer des activités qui encouragent la création, dans tous les domaines d'expression.

- La pédagogie de projet invite l'élève à participer à la construction d'un objectif, lui permet d'accéder au sens puisqu'il perçoit l'utilité de l'activité et souvent au plaisir avec l'aboutissement du projet. Nous pratiquons régulièrement cette pédagogie à travers la correspondance scolaire, la préparation de rencontres, de visites, d'enquêtes, la rédaction d'un journal, etc. A travers ces activités, les élèves sont réellement impliqués, formulent des propositions et participent aux décisions, bien plus que dans des démarches souvent appelées « projets » en classe (projet écriture, projet sciences...) qui ne sont en réalité que les projets de l'enseignant.

- C'est à travers la coopération que le travail devient émancipateur, car elle associe manière de travailler et manière de vivre ensemble. Le travail en groupe permet de partager la réussite, et, en cas d'échec, de ne pas avoir à en assumer seul la responsabilité (dans le cas par exemple d'une dictée coopérative).

- La possibilité de choisir - des thèmes, des activités, des exercices - élargit le champ de l'auto-détermination, par exemple lors d'activités comme le « Quoi de neuf ? », les textes libres, les exposés, les recherches mathématiques, les arts plastiques, le travail en autonomie avec un plan de travail, etc.

- Le simple fait de répondre aux questions des enfants encourage leur participation et les implique dans le processus d'acquisition de connaissances.

- La variété des situations d'apprentissage permet d'éviter une certaine forme de lassitude : alternance de jeu, de manipulations, de recherches individuelles, de travail en petits groupes, d'un mode de communication frontal (conférences, leçons...), etc.

- Les activités qui ne sont pas liées à un enjeu scolaire, qui ne sont pas soumises à « évaluation », peuvent raviver le plaisir de faire.

### L'amotivation existe-t-elle ?

En milieu scolaire, l'amotivation est très souvent due à une peur de l'échec.

L'école Saint Charles accueille des enfants dyslexiques et des enfants dysphasiques. Quelques enseignantes de cet établissement ont participé à ce travail de réflexion et ont apporté leur témoignage. Dans cette école, les enfants sont démotivés face au travail écrit, surtout les enfants dyslexiques. Les enseignants essaient de les réconcilier avec l'écrit qui les renvoie à leur zone d'échec, même le texte libre. Il faut des mois de travail oral avant qu'ils ne puissent aborder le travail écrit.

Pour que l'élève puisse se mettre au travail, il faut que celui-ci ait du sens et que la réussite soit accessible.

La pédagogie du projet pourrait favoriser cette recherche de sens, mais elle échoue souvent en raison de la grande distance entre le projet de l'enseignant et celui de l'élève.

Il y a parfois des entraves inconscientes à l'accès au savoir, par exemple celles de l'enfant étranger qui ne s'autorise pas à entrer dans une culture qui n'est pas celle de ses parents, celles de l'enfant qui ne veut pas « dépasser » ses parents ou encore de celui qui cherche sa place dans la famille...

### Quels liens avec les familles ?

La motivation n'est-elle pas liée aussi à l'image que la famille a de l'école ?

Parfois les parents surinvestissent tellement la scolarité que l'enfant ne peut pas y répondre. Parfois, ils discréditent l'école en raison d'un passé d'élève vécu dans la douleur.

Parfois, la réussite sociale des parents s'est effectuée sans réussite scolaire préalable. Dans ce cas, la fonction émancipatrice de l'école (réelle ou fantasmée) n'est pas reconnue.

« Avec les parents, on peut tout faire. Contre les parents, on ne peut rien. Mais faire sans les parents, on peut, un peu. » Cette citation pourrait être de Catherine Pochet ?

### La motivation est-elle communicative ?

C'est l'émulation ! Le groupe peut être porteur et générer une dynamique vertueuse.

Mais parfois, c'est le contraire, le groupe est destructeur. A l'établissement Saint Charles, les relations sont difficiles entre les enfants. L'ambiance conflictuelle entrave la motivation.

### 3) Prolongements

Ce travail d'analyse vise à clarifier nos pratiques professionnelles, pour tenter de leur donner plus de cohérence.

Le groupe départemental de l'IBREM a décidé de prolonger cette recherche sur la « motivation » par une réflexion sur le concept de « travail » à l'école.

Célestin Freinet affirmait dans *l'Education du travail* : « Il n'y a pas chez l'enfant de besoin naturel de jeu ; il n'y a que le besoin de travail. » Cette phrase, ainsi isolée du propos, peut paraître bien anachronique et prouve la nécessité de s'accorder sur la définition du mot « travail ». La conception que nous en avons déterminé totalement les activités que nous mettons en place et notre manière de les conduire. Voilà le grain que nous avons décidé de moudre en 2012-2013.

