

MOTIVATION A APPRENDRE, MYTHE OU REALITE ?²

1ere idée reçue : le poids de la motivation est très fort sur la réussite .

Dans le domaine de la motivation cohabitent en effet de nombreuses « théories » psychologiques, mais en ne retenant que celles étayées sur des données expérimentales, les différences de scores de motivation, quelque soit la définition retenue, n'expliquent jamais plus de 10 % des différences de réussite dans l'emploi ou dans les apprentissages...

Deux recherches en milieu éducatif, citées par Vallerand en 1998 dans un numéro spécial d'Education Permanente sur la motivation, ont montré la supériorité de la motivation intrinsèque sur la réussite, impact plus fort que la motivation extrinsèque. Pas de contrôle du niveau socio-professionnel du discours des élèves. L'intrinsèque est rare dans la population estudiantine, mais se rencontre chez les meilleurs élèves ; qui de l'œuf ou de la poule ?

40 études recensées par Robert Francès (motivation et efficience au travail, 1998, Mardaga), corrélations entre 0.20 et 0.30.

Alain Mingat³ de l'Institut de Recherche en Economie de l'Education de Dijon (IREDU) a tenté de définir, lors d'une vaste étude, l'importance de différents facteurs sur la réussite scolaire : on connaîtrait aujourd'hui 70 % des causes de la variation de la réussite et 50 % des variations de cette réussite sont attribués aux caractéristiques propres de l'élève ! Les 20 % connus restants se répartissent entre 5 % sur des questions de logistique et de moyens (les plus souvent revendiquées par le corps enseignant) et 15 % sur l'effet maître, dans lequel, semblerait-il, se trouverait la motivation des apprenants... mais aussi celle des formateurs.

Pour Yann Forner (1999), la motivation repose sur trois composantes : la perception de contrôle (la personne pense qu'elle peut réussir grâce à son activité), le besoin de réussir (au vu du questionnaire utilisé, il semblerait qu'il faille lui donner le sens de persistance dans l'action ou d'intention d'efforts) et la perspective temporelle (les actions s'emboîtent ou non dans le temps telles des poupées russes). Un questionnaire est bâti puis soumis à 1 145 élèves en cours de terminale afin de mesurer leur motivation selon ces trois critères. On constate effectivement que les scores de motivation sont d'autant plus élevés que le niveau scolaire est lui-même élevé. Cette recherche est prolongée par un suivi des élèves deux ans après le baccalauréat. La réalisation des projets d'étude et d'emploi a été plus fréquente pour les élèves motivés. Ce chercheur a donc constaté que le score de motivation varie avec les niveaux de réussite au cours de la scolarité.

¹ psychologue du travail à l'AFPA, 35 Boulevard Jodino, BP 211, 69632 Vénissieux Cédex. Tel : 04 73 90 22 28. legrain.herve@afpa-dsi.com fax : 04 72 90 22 16

² Titre d'un ouvrage paru aux éditions L'Harmattan en 2003

³ Dans Ruano-Borbalan, JC. 1998, pp. 359-362.

Dans une autre étude, le même auteur s'intéresse à des niveaux scolaires moindres. Des jeunes en qualification (en cours de BEP) obtiennent des scores de motivation plus élevés au questionnaire que des jeunes en formation de mobilisation (remise à niveau et orientation) et ce sont même les jeunes réussissant leur BEP qui ont, en moyenne, le plus grand score de motivation. Mais la différence entre les groupes qui obtiennent le BEP et ceux qui ne l'obtiennent pas reste très mince (29 contre 24 points).

La motivation est bien moins déterminante dans la réussite que les connaissances, les capacités ou les stratégies d'apprentissage de l'apprenant.

2^{ème} idée reçue : *La motivation est indispensable pour réussir*

Une corrélation signifie que des phénomènes varient en même temps, mais n'indique jamais lequel agit sur l'autre, lequel est cause de l'autre et lequel est effet. Le besoin de réussir pourrait être aussi bien un indicateur de la motivation qu'un déterminant, puisqu'il semble en effet, appréhender les efforts consentis.

Une autre étude (Baumert et Demrich, 2001) mérite d'être rapportée car elle plaide également en ce sens. Des personnes sont amenées à passer un test de mathématiques. Avant l'expérience, on leur demande les efforts qu'elles sont prêtes à faire en leur posant une série de questions. Dans l'ensemble, leurs scores d'intentions d'effort ne diffèrent pas. Ils réalisent ensuite l'exercice, puis on leur demande à nouveau d'évaluer les efforts investis. On observe alors que moins la performance au test a été bonne, moins le sujet dit qu'il a fait d'efforts, plus la performance a été bonne et plus les personnes disent qu'elles ont fait des efforts. Bref, on peut raisonnablement émettre l'hypothèse que le niveau de réussite conditionne le niveau des efforts ressentis. La notion d'efforts serait donc elle-même relative au succès ou à l'échec.

On constate en fait la présence simultanée des phénomènes, mais on ne peut dire lequel entraîne l'autre : motivation - réussite ou réussite - motivation ?

3^{ème} idée reçue : « *Il ne peut pas être motivé, il n'a pas de projet !* »

La motivation est parfois ramenée à l'idée de projet, synonyme d'une vision à long terme qui donnerait sens et efficacité à la situation immédiate. Pour les bons élèves, la scolarité ne se réduit pourtant pas à une utilité pour un plus tard incertain (Rochex, 1995). Le projet efficace des bons élèves consiste, avant tout, en la poursuite de leurs études.

Des évaluations conduites sur les effets des programmes d'aide au choix (Huteau, OSP, 1999) montrent bien que ces programmes conduisent à une meilleure connaissance de soi et de son environnement socio-économique, mais qu'ils ne modifient en rien les performances scolaires.

Schunk (1991, cité par Viau, la motivation en contexte scolaire, 1994, Deboeck) a également fait cette constatation. Des enfants de 8 ans, très faibles en mathématiques, travaillent sur des cahiers d'auto-formation avec des soustractions qu'ils réalisent à leur rythme pendant 7 sessions, soit au total 258 problèmes. Les élèves estiment, sur des échelles, leur sentiment de

compétence avant et après l'exercice. Les résultats indiquent que les élèves ayant un but proche (réaliser 6 pages du cahier au cours de chaque session) améliorent plus leur sentiment de compétence en fin de test, comparés à ceux qui avaient un but plus lointain (avoir fait les 42 pages à la fin de la totalité des sessions).

On constate également que le but proche permet une meilleure performance en nombre de problèmes résolus, conformément à la théorie du but.

Enfin, on évalue l'intérêt lors d'une nouvelle session en demandant aux enfants de faire, au choix, un cahier de soustractions ou un autre type d'exercice. Les élèves au but proche réalisent librement 14 soustractions du cahier contre une seule en moyenne dans l'autre groupe. L'intérêt apparaît déterminé par le sentiment de compétence, lui-même déterminé par les performances, elles-mêmes déterminées par la fixation d'objectifs clairs et proches dans le temps.

La célèbre hiérarchie des motivations de Maslow, connue sous le nom de « pyramide de Maslow », je passe, il n'en reste que deux niveaux chez les ouvriers, plusieurs chez les cadres.

4ème idée reçue : « La motivation, c'est dans la personnalité, on l'a ou on ne l'a pas »

Une explication naïve et spontanée consiste souvent à rechercher seulement chez l'individu la justification de ses actes, de ses réussites et de ses échecs. La psychologie sociale a mis à jour cette tendance lourde à surévaluer la variable personnalologique dans l'explication des conduites (Leyens, 1983). Le recours à la notion de motivation n'est pas exempt de cette critique.

Aucune étude qui mesure la motivation ne s'est préoccupée du fait de savoir si la motivation était fixe sur une période de temps de 6 mois, durée retenue pour évaluer la fidélité d'un outil de mesure en psychologie (comme toute dimension psychologique).

Nombre d'auteurs, tel C Levy-Leboyer, estime que la motivation est un processus fluctuant, influencé par les circonstances. Ceci en fait plus une perception a posteriori, qu'un trait inscrit dans la nature de la personne.

5ème idée reçue : « il suffit d'avoir des motifs pour être motivé »

L'idée selon laquelle pour agir, il faut avoir des motifs valables, et plus l'on a de bonnes raisons de faire quelque chose, mieux on le fera, a été le point de départ d'une série d'études (Carré, 2001).

Les motifs ne seraient que discours convenus, rationalisation a posteriori d'un acte décidé en amont (Joule et Beauvois, 1998). Fable de la Fontaine du renard et des raisins verts.

Le motif est souvent lié au modèle de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen, modèle rationnel qui ne s'applique qu'à la prise de décision, quand il y a délibération entre des choix à faire, avec plusieurs opportunités, avec des personnes qui disposent de marge de manœuvre et des ressources pour choisir. Ce qui est rarement le cas dans la vie quotidienne d'une classe de tous les jours.

Il ne suffit pas de demander aux personnes ce qui les motive, pour pouvoir comprendre les processus de la motivation. Pour la psychologie à visée scientifique, (Le Ny, 1999) les processus en jeu sont foncièrement inconscients, non pas par inhibition de la conscience, mais plutôt parce

que les phénomènes sont, en grande partie, ressentis, implicites et pas forcément accessibles par la parole spontanée.

La problématique du formateur : comment faire pour que ce stagiaire persévère sur ses exercices, soit plus volontaire ?

La motivation est souvent confondue avec le comportement. A travers la parole d'enseignant et de formateur, dans la recherche d'un élève motivé, il y a surtout la recherche d'un élève allégeant. On peut faire l'hypothèse que l'allégeance, comme l'internalité, n'est pas en lien direct avec la performance « à la tâche » d'un élève ou d'un ouvrier du secteur automobile. Ces dimensions seraient plutôt en rapport avec une performance appelée « contextuelle », celle que l'on peut identifier à travers une catégorie de comportements, qualifiés de comportements de citoyenneté organisationnelle (CCO, Dagot 2003). **Les CCO sont définis comme des « comportements individuels, discrétionnaires, non directement ni explicitement reconnus par le système formel de récompenses, mais qui jouent pourtant un rôle dans l'évaluation des personnes : altruisme, refus de se plaindre, fidélité à l'organisation, conformité aux règles en place, engagement volontaire ».**

Que reste-t-il de la motivation dans ces conditions ? La conduite motivée sera mesurée :

- par le temps durant lequel l'apprenant maintient son attention,
- par l'engagement librement consenti dans une activité,
- par le nombre de tentatives effectuées pour résoudre un exercice difficile.

Qu'est-ce qui influence la persévérance ?

- Eviter les pièges induits par des informations préalables (Effet Pygmalion, Rosenthal et Jacobson, 1971), effet d'étiquette et de prototype (confier des responsabilités à l'irresponsable)
- L'acceptation et la compréhension des objectifs est une étape capitale (Locke et Latham, 1990).
- Les enseignants engageront également mieux leurs apprenants dans leurs travaux s'ils leur offrent des alternatives : choix entre différentes modalités pédagogiques, de la constitution d'une équipe (Joule et Beauvois, 1998).
- L'apprenant, face à une difficulté, ne persiste qu'à condition de disposer de stratégies capable de résoudre la difficulté, dont une qui doit lui permettre de trouver la solution (Parent, Larivée et Bouffard-Bouchard, 1991).
- Pour entretenir la persévérance, il faut que les apprenants réussissent, qu'ils soient félicités en retour de leurs efforts.
- Le sentiment de compétence doit être préservé lors des évaluations, comme lors de chaque remarque formulée par l'enseignant.
- Le formateur doit aussi connaître les phénomènes de groupe qui nuisent au climat social, dont la compétition (Monteil, 1997). Il doit proposer des scénarios coopératifs permettant de confronter les savoirs de chacun.
- La pédagogie sera différenciée : alternance de travail en petit groupe, d'étude documentaire personnelle, de démonstration magistrale, de tutorat, d'exercices pratiques en binôme, d'utilisation de vidéos, de l'informatique, de didacticiels (Meirieu, 2004).

Conclusion

La motivation est un concept magique, puisqu'elle laisse croire qu'il suffit que l'apprenant veuille changer, pour que tout change. Il y a une petite part de réalité, la persévérance peut améliorer les résultats, mais sans doute une part de mythe quand les éducateurs évoquent à tout va la motivation (Legrain, 2003).

Partant de ce concept ambigu, nous débouchons néanmoins sur de réelles problématiques contemporaines de pédagogie.

Là où l'on trouve des élèves en difficultés, il y a aussi des enseignants en difficultés. Les solutions ne viendront pas toute spontanément du terrain par une sorte de « génération spontanée ». Le repérage des pratiques pédagogiques efficaces, par une institution de recherche, est décisif pour répondre au défi lancé à l'éducation pour le prochain siècle.

Bibliographie

- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N.J), Prentice Hall.
- CASTRA, D. ; VALLS, F ; LAFITTE, JM. (1991). « Bilans, projets : quelle valeur prédictive ? ». *Education Permanente*, n°108, pp. 161-177.
- CARRE, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- DECI, EL ; RYAN, RM.(1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. Plenum, New York.
- FRANCES, R. (1998). *Motivation et efficience au travail*. Bruxelles, Mardaga Editeur.
- HUTEAU, M. (1999). « Les méthodes d'éducation à l'orientation et leur évaluation ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, n°2, vol 28, pp. 225-251.
- JOULE, RV ; BEAUVOIS, JL. (1998). *La soumission librement consentie*. Paris, PUF.
- LABORIT, H. (1976). *Eloge de la fuite*. Paris, Robert Lafont.
- LEGRAIN, H. (2003). *Motivation à apprendre : mythe ou réalité ?* Paris, L'Harmattan.
- LE NY, JF. (1999). « La psychologie est durablement duale ». *Bulletin de psychologie*, tome 52 (2), 440, pp. 273-280.
- LEVY LEBOYER, C. (1998). *La motivation dans l'entreprise*. Paris, Editions d'Organisation.
- LEYENS, JP. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles, Mardaga.
- LOCKE, EA ; LATHAM, GP. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- MEIRIEU, P. (2004). « Profession : pédagogue », *Sciences Humaines*, n°145, p42-45.
- MONTEIL, JM. (1997). *Eduquer et former, perspectives psycho-sociales*. PUG, Collection Vies Sociales.
- MORIN, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. ESF, Paris.
- NOIZET, G ; CAVERNI, JP. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris, PUF.
- PARENT,S ; LARIVEE, S ; BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1991). « Compétence cognitive, capacités d'apprentissage et métacognition ». *International Journal of Psychology*, n°26, pp. 723-744.
- RICHELLE, M. (1977). *BF Skinner ou le péril béhavioriste*. Bruxelles, Mardaga Editeur.
- ROCHEX, JY. (1995). « Interrogations sur le projet ». *Education Permanente*, n°125, pp. 77-90.
- ROSENTHAL, R.A ; JACOBSON, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris, Casterman.
- SELIGMAN, MEP. (1991). *Learned optimism*. New York : A Knopf.
- THILL, E ; VALLERAND, R. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval Québec, Etudes vivantes.