

- [Recherche](#)
- [Contacts](#)

Même les ânes ont soif de quelque chose

par [GALAND Benoît](#)

« X est très motivé. Y manque de motivation. Très appliqué. Encore un effort. Pas assez d'étude. »
Tous ces jugements renvoient, de près ou de loin, au thème de la motivation des apprenants, mais la motivation constitue-t-elle l'explication par excellence des échecs et la voie royale pour susciter l'apprentissage ?

Commençons par une observation banale pour quiconque a tenté d'apprendre quelque chose à quelqu'un : l'apprentissage nécessite une implication de l'apprenant, et ce d'autant plus que l'apprentissage visé est complexe. Cette observation explique sans doute le succès du concept de motivation. Cependant, ce concept est souvent mis à toutes les sauces. Cet article présente un aperçu de la façon dont les chercheurs en psychologie conçoivent actuellement la motivation. [1]

De nombreux chercheurs distinguent engagement et motivation. L'engagement désigne le degré d'investissement (ou de rejet) qu'un apprenant manifeste vis-à-vis d'une activité à travers ses comportements, ses émotions et son activité cognitive. La motivation désigne un ensemble de processus psychologiques qui peuvent alimenter et orienter l'engagement d'un apprenant. La motivation n'est donc pas nécessairement le seul facteur en jeu dans l'engagement.

Au niveau des processus psychologiques, une idée centrale est que nous sommes motivés par une tâche, par une activité, et ce pour certaines raisons, en vue de quelque chose. La motivation n'est pas vue comme une caractéristique globale et stable, que l'on possède ou pas. Elle est plutôt comprise comme un phénomène situé, lié à un contexte, qui est changeant, évolutif, et qui peut varier en qualité et pas seulement en intensité. La motivation est aussi considérée comme un phénomène mettant en jeu plusieurs dimensions, les apprenants ayant des buts et des préoccupations multiples, plus ou moins cohérents ou conflictuels, proches ou éloignés des apprentissages proposés. Quelques-unes de ces dimensions sont synthétisées ci-dessous.

L'appétit ne vient pas en mangeant n'importe quoi

« *Suis-je capable d'apprendre la géométrie ?* » Nous nous investissons rarement dans des activités où nous pensons que nos chances de progrès ou de réussite sont faibles. La confiance en mes capacités d'apprendre dans un domaine est donc un élément crucial pour mon engagement dans ce domaine [2]. Cette confiance en ses capacités a différentes sources. La plus importante est composée des expériences passées de progrès, réussites et échec dans le domaine d'activités en question. Apprentissages et confiance en soi entretiennent par conséquent une relation réciproque. Il ne faudrait néanmoins pas croire que la réussite suffit à entretenir l'engagement. D'une part, l'interprétation des événements passés compte plus que les résultats « objectifs ». D'autre part, certains élèves très performants sont dégoûtés de l'école.

La seconde source se fonde sur les messages de l'entourage concernant mes capacités dans un domaine : encouragements, attentes, félicitations, critiques, etc. Ces messages fournissent des informations sur le niveau de compétence, mais aussi sur la nature des compétences : s'agit-il d'un don ou de quelque chose qui se développe à travers la pratique et l'effort ; l'erreur est-elle normale ou signe d'incompétence ?

La troisième source est constituée des performances d'autres personnes, surtout si elles me ressemblent en termes d'âge, de genre et de groupe d'appartenance. Les réalisations d'autrui peuvent avoir un double effet contrasté. D'une part, elles peuvent me servir de modèle m'indiquant des pistes d'améliorations possibles (« *Ah, voilà comment il fait !* » « *Si elle sait le faire, pourquoi pas moi ?* »). D'autre part, elles peuvent servir de point de comparaison m'indiquant où je me situe par rapport à d'autres, des comparaisons défavorables répétées risquant d'ébranler ma confiance en moi.

À court terme, si l'on doute de soi-même, il est donc parfaitement rationnel de préférer ne pas s'engager et d'avoir par conséquent une bonne raison d'échouer, que de s'engager au risque d'échouer en (se) prouvant ainsi son incompétence.

« *Ces exercices de conjugaison en valent-ils la peine ?* » La valeur accordée à une activité est une autre composante de la motivation. Quatre dimensions de cette valeur perçue peuvent être identifiées : l'intérêt, l'utilité, l'importance et le coût. L'intérêt représente l'attrait pour une activité et le plaisir anticipé de s'y investir. Il est notamment lié à mes préférences personnelles, elles-mêmes fruit de mon histoire d'apprentissage, mais il peut également être stimulé par le défi, la nouveauté et la variété qu'offrent les tâches d'apprentissage proposées. L'utilité représente l'apport ou le bénéfice – immédiat ou futur – d'un apprentissage pour l'apprenant. Elle dépend partiellement de mes projets personnels, ainsi que du niveau de contextualisation de l'activité (liens avec les applications possibles, les pratiques professionnelles, la vie

quotidienne, etc.). L'importance représente la place et la priorité données par l'apprenant à la réussite d'une activité. Elle est en partie liée à l'importance que mon entourage (principalement famille et amis) accorde à ce type d'activité, mais aussi aux choix et à la participation aux décisions qui me sont offerts dans cette activité. Le cout représente la quantité d'effort et de temps demandé à l'apprenant par l'activité, ainsi que les autres activités possibles qui y seront sacrifiées. La perception du cout est fonction, entre autres, des alternatives à ma disposition, de même que du niveau de guidance fourni avec l'activité (consignes, supports, ressources, etc.). « *Comment ce travail me met-il en relation avec d'autres ?* » Se sentir en sécurité et accepté parmi ses pairs dans un groupe d'apprentissage, entretenir des liens significatifs avec les enseignants ou les formateurs, percevoir la contribution des apprentissages à nos relations avec d'autres (par exemple nos parents) et à notre intégration dans une communauté culturelle sont aussi des éléments qui contribuent à l'engagement dans des apprentissages. Cette composante de la motivation se fonde en partie sur nos expériences relationnelles antérieures et sur nos compétences sociales et émotionnelles. Elle dépend aussi de la disponibilité, de l'équité et du soutien manifesté par les enseignants ou les formateurs, ainsi que de leur capacité à assurer un climat sécurisant et collaboratif. Elle est liée à la structure coopérative, individualiste ou compétitive des activités proposées et aux opportunités d'interactions positives suscitées par l'organisation de la vie en groupe.

Des questions en suspension

De ce bref survol des processus motivationnels, deux idées clés sont essentielles pour la pratique du faire apprendre. Premièrement, l'engagement dans une activité est davantage associé aux perceptions, ressentis et représentations relatifs à ce domaine d'activités en particulier, plutôt qu'à une attitude générale vis-à-vis de l'école ou de l'apprentissage. La motivation par rapport à un cours ou une matière gagne donc à se travailler de manière spécifique, en rapport direct avec ce cours ou cette matière, plutôt que de manière globale et « à côté ».

Deuxièmement, la motivation met en jeu des perceptions touchant à la fois à soi, à la tâche et à autrui. Par conséquent, c'est un phénomène qui ne dépend totalement ni de l'apprenant lui-même, ni de l'enseignant ou du formateur, ni du contenu et de la forme des apprentissages, mais qui résulte d'une transaction, d'une rencontre, entre ces éléments. Ni impuissants, ni tout-puissants, les responsables éducatifs sont ainsi invités à s'interroger sur l'usage qu'ils font de leur marge d'action, et sur la place qu'ils accordent à l'intentionnalité des apprenants.

Comment les diverses facettes de ma pratique professionnelle (mise en activité, questionnement, communication, dynamique de groupe, structuration, production, évaluation...) sollicitent-elles les processus psychologiques de l'apprenant esquissés ci-dessus ? Pourquoi mettre en œuvre telle ou telle activité ? Quelles sont mes intentions d'apprentissage ? Y a-t-il un espace pour le point de vue de l'apprenant, y compris s'il diverge du mien ? Un manque apparent d'engagement ne peut pas servir de prétexte pour imputer au seul apprenant la responsabilité d'un échec.

notes:

[1] Benoît GALAND et Étienne BOURGEOIS (Éds.), (Se) Motiver à apprendre, Puf, 2006.

[2] Benoît GALAND et Marie VANLEDE, Le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?, Cahiers de recherche en éducation et formation n° 29, 2004.