

Motivations des élèves : approche psychosociale

par Amaël ANDRÉ (Maître de Conférence Université de Rouen - Laboratoire CIVIIC)

Lycée Jehan Ango - 29 mars 2016

BEF Dieppe-Eu-Neufchâtel

0- Les questions posées

Quels sont les processus à l'origine de la motivation ?

Pourquoi certains élèves s'investissent alors que d'autres décrochent ?

1- Les apports théoriques pour mieux comprendre

La théorie des buts motivationnels (Nicholls 1989)

Deux types de buts motivationnels : compétitif et maîtrise.

Buts motivationnels et comportements face aux situations

Le compétitif fait moins d'efforts que la maîtrise. La maîtrise s'engage plus facilement dans des situations qui lui paraissent optimales pour le but recherché.

Buts motivationnels et sentiment de compétence (genre : plutôt les garçons)

Ces buts amènent des comportements différents. Un élève qui ne sent pas compétent, ne prend pas de risque pour ne pas montrer son incompetence. Les garçons s'engagent le plus souvent dans un processus de compétition.

L'élève qui poursuit des buts compétitifs et qui se sent peu compétent

= profil de désinvestissement.

La théorie des attributions causales

Pour rendre compte des comportements, les individus recourent à trois types d'attributions :



À quoi l'élève attribue-t-il ses réussites ou ses échecs ?

On peut attribuer un résultat à une cause interne ou une cause externe, à une cause contrôlable ou pas :

- non contrôlable et externe → c'était trop dur, trop facile, hasard, enseignant,
- difficulté de la tâche interne et contrôlable → effort, compétence

Les conséquences ne seront pas les mêmes : si l'élève ne contrôle rien, cela devient un élève résigné et l'élève résigné attribue souvent ses échecs à des causes non contrôlables (notamment internes).

La théorie de l'auto-détermination (Deci et Ryan - 2002)

Elle s'intéresse à ce qui pousse un individu à faire des efforts, notamment dans un cadre contraint (école).

Le plus haut degré de la motivation = la motivation intrinsèque → plaisir, défi, connaissance...

L'engagement pour l'utilité = la motivation identifiée.

La motivation extrinsèque = obtenir des récompenses ou éviter les punitions (contraintes)

« L'amotivation » = pas d'engagement et pas de vision de ce qui proposé.

Les antécédents de l'auto-détermination

Le besoin de compétence : réussite dans les tâches proposées.

Le besoin d'autonomie : sensation de liberté des choix et contrôle de ce que l'on fait.

Le besoin de proximité sociale : sensation d'appartenir à une communauté.

Quatre profils :

Le profil autonome : engagement libre et consenti (ils aiment être en classe et leur histoire scolaire est bonne) ;

Le profil contrôlé : engagement sous la contrainte → il convient de leur mettre la pression (note, par exemple) et le besoin d'autonomie n'est pas satisfait ;

Le profil modéré : moyennement compétent et autonome...

Le profil interpersonnel : des élèves dont aucun des besoins n'a été satisfait à l'école (ne sentent pas appartenir à la communauté éducative) → démotivation et résignation - 6% et notamment des garçons.

Le climat pédagogique influence les besoins qui influencent les profils d'autodétermination → il n'y a pas de déterminisme. Le climat mis en place va infléchir ce qui peut apparaître comme des dispositions (les postures de l'élève).

Question sur le plaisir immédiat qui peut parasiter y compris les meilleurs des élèves.

2- Les leviers pour développer la motivation

Le besoin de compétence

Limiter la comparaison sociale

Deux grands types de climat motivationnel : **compétitif** et **maîtrise**

TARGET =

- **Tâche** : pour que le climat soit compétitif, il faut que la tâche soit identique pour tout le monde ; pour que le climat soit plutôt maîtrise, il faut différencier les tâches ;
- **Autorité** : totalement assumée par le maître (compétitif). Dans un climat de maîtrise, on partage cette responsabilité avec les élèves.
- **Récompense** : on récompense les meilleurs dans un climat de compétition ; dans un climat de maîtrise, on récompense en fonction des efforts.
- **Groupes** : groupes de niveaux dans un climat compétitif ou groupes hétérogènes.
- **Évaluation** : évaluation par le maître de façon publique ou évaluation centrée sur l'élève (autoévaluation → plus de responsabilité aux élèves)
- **Temps** : il est organisé par l'enseignant dans un climat compétitif ou organisé en fonction de l'apprentissage des élèves dans un climat de maîtrise...

Où placer le curseur compte-tenu de ma classe et du moment ?

Pour quels effets sur quels élèves (élite/masse) ?

Proposer des tâches défis

Il s'agit de faire le « pas en avant » (pour permettre à l'élève progresser) = différencier
Exemple de « vas-y, c'est facile ! » = s'il y a échec, il y aura sentiment d'incompétence (puisque c'était facile !) → la manière de présenter à un impact sur le sentiment de compétence... Le message à faire passer est primordial.

Sur les points forts de l'élève : est-ce qu'à un moment l'élève à la possibilité de travailler ses points forts. Travailler ses points forts → un fort impact sur le sentiment de compétence. Alors, on peut combler ses lacunes...

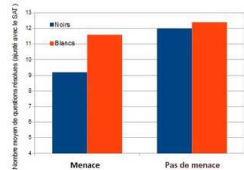
Atténuer l'effet des stéréotypes

Expérience de Steele et Aronson (1995) : la menace du stéréotype

Quand on a une situation d'évaluation, on a tendance à se conformer à son groupe d'appartenance → plus il y a de pressions évaluatives, plus l'effet est important.

Comment limiter l'impact des stéréotypes sur le sentiment de compétence ?

La première étude de la menace du stéréotype, dans un article de Steele et Aronson, date de 1995. Ils désiraient découvrir l'origine des faibles performances scolaires de certaines minorités ethniques. Ils sont partis de l'idée qu'un stéréotype négatif pouvait intervenir dans la mesure où la crainte de le confirmer comme une réelle caractéristique, induirait une diminution des performances dans le domaine concerné par le stéréotype. Cette diminution de performance conduirait ensuite à renforcer rétroactivement le stéréotype. Steele et Aronson ont cherché à vérifier cette idée à propos des étudiants afro-américains qui, selon le stéréotype sur le groupe ethnique, auraient des capacités intellectuelles plus faibles que les autres. Différentes expériences ont confirmé que les participants afro-américains rendus plus vulnérables au jugement par des stéréotypes négatifs sur leur capacité intellectuelle voyaient leur performance diminuée dans un test standardisé.



Expérience de Steele et Aronson : résultats du test de performances.

Durant une première expérience, les étudiants blancs et noirs ont passé un test de compétence verbale d'une difficulté assez élevée. Les participants étaient répartis dans trois conditions. Dans la condition « menace », le test était décrit comme une mesure de la capacité intellectuelle, le stéréotype racial étant ainsi rendu pertinent. Les deux autres conditions (« pas de menace » et « défi ») n'activaient pas la menace du stéréotype car elles ne rendaient pas le stéréotype racial pertinent pour la situation. Dans un cas, le test était décrit comme une tâche de résolution de problème (condition « pas de menace »). Dans l'autre, les participants étaient incités à voir le test difficile comme un défi (condition « défi »). Les auteurs se sont demandé si le fait de souligner le défi inhérent à un test difficile pouvait augmenter la motivation et la performance des participants. Comme ils l'avaient prédit, les auteurs ont montré que les participants noirs réalisaient une moins bonne performance lorsque le test était présenté comme mesurant leur compétence intellectuelle alors que ce n'était pas le cas des étudiants blancs.

Expérience de Huguet, Brunot et Monteil (2001)

Filles et garçons (ou élèves performants et élèves en difficulté) dans une situation de géométrie et de dessin → alimenter les stéréotypes (les garçons sont plus performants en mathématiques, par exemple), y compris du côté des enseignants.

Dans le contexte de la géométrie, la performance des élèves en échec scolaire s'avérait très inférieure à celle des élèves en réussite. Par contre, dans le contexte du dessin, leur performance était bien meilleure au point de ne plus être différente de celle des bons élèves ! Puisque la tâche à accomplir était strictement la même dans les deux conditions de l'étude (géométrie/dessin), c'était donc bien les représentations construites par les enfants à propos d'eux-mêmes qui déterminaient leur niveau de performance. Plutôt que de traduire strictement des capacités cognitives, les productions scolaires expriment donc aussi l'influence d'un contexte dont on doit s'attacher à comprendre les modes d'action sur l'individu.

Les stratégies pour satisfaire le besoin d'autonomie

Solliciter une activité de choix

Choix d'un objectif

Choix du niveau d'atteinte de l'objectif : le contrat

Choix des moyens pour atteindre l'objectif fixé (logique des situations complexes)

Choix d'un thème ou d'un support : lecture, exposé, ...

Choix d'une forme de groupement ou d'une règle d'évaluation

Plus on va faire choisir et plus on va développer le sentiment d'autonomie.

Quels choix puis-je raisonnablement proposer à mes élèves compte-tenu de leur autonomie ? Quel degré de guidage ?

Indicateurs permettant aux élèves de se situer et de réguler leurs choix

- Concrets
- Peu nombreux (éviter les « usines à cases »)
- Sous forme d'acquis (= de réussites)
- Hiérarchisés : il s'agit de donner des niveaux d'accessibilité (l'élève doit savoir ce qu'il a faire pour atteindre le niveau suivant)
- Stables : présents dans plusieurs situations pour avoir le temps de progresser, en traversant, si besoin, une série d'étapes

3- Donner du sens aux activités proposées

Renforcer la cohérence aux apprentissages

Certains élèves ne s'investissent qu'à partir du moment où ils mettent du sens sur ce qu'on leur propose.

Les enseignants étayent beaucoup mais il y a peu d'éléments de « tissage » (faire des relations entre les différents moments, rappeler la notion abordée précédemment, apporter de la lisibilité à l'objectif...). Ce « tissage » est essentiel parce qu'on renforce l'utilité des apprentissages.

Renforcer l'utilité dans la vie de tous les jours ou pour plus tard : quelle utilité ? quelles justifications apporter ?

Il s'agit d'ancrer culturellement les savoirs : dans quelle mesure peut-on pendre en compte la culture des élèves ? L'école doit-elle s'ouvrir à la culture des élèves ?

- ouverture avec le risque de ghettoïsation,
- fermeture avec le risque du manque de sens et de désengagement
- « ouverture conditionnée » c'est-à-dire « partir avec pour aller contre » → il s'agit de varier les formes d'entrée ou de mettre en avant les valeurs communes dans les pratiques scolaires.

Ce qui est certain : « si on ne partage plus rien, c'est la crise ! »

Le besoin de proximité sociale et d'appartenance sociale des élèves

Développer le sentiment d'appartenance à la communauté éducative → plus les élèves se sentent appartenir à la communauté éducative, moins ils décrochent.

Mettre en place des projets fédérateurs à l'échelle de la classe, de l'école ou de l'établissement.

Quelles sont les conditions de mise en œuvre de ces projets fédérateurs ?

- Ils concernent une diversité d'élèves représentatifs de la communauté
- Il faut que ces projets aient de la valeur aux yeux des élèves
- Ils nécessitent de s'investir, d'apprendre de coopérer.

Quel sens donner au projet ? Comment investir et faire coopérer les élèves ?

Relations entre enseignants et élèves

- Personnaliser et notamment personnaliser l'accueil
- Le fait d'avoir une « histoire commune » (exemple du voyage scolaire)
- Faire preuve d'empathie (interroger sur les besoins)
- Créer une ambiance conviviale

Quel degré de convivialité de l'enseignant compte-tenu de sa personnalité et de ses élèves ?

Le travail en groupe

Plus facile que de se sentir appartenir à une classe entière...

Le travail en groupe, c'est calibré selon les élèves.

- Les interactions en face à face : constitution du groupe (taille, affinité ou imposé, hétérogène ou homogène, disposition spatiale) → le binôme, c'est plutôt bien !
- Interdépendance positive des tâches : quel but et résultat commun ?
- Interdépendance des rôles et responsabilité individuelle : attention au « cavalier seul » → quelle structuration de la coopération ?
- Interdépendance des ressources : chacun possède un morceau de quelque chose qui va aider à la résolution de la situation → difficile à mettre en œuvre mais beaucoup d'interactions
- Les habiletés coopératives : quelles habiletés à construire ?
- Processus de groupe : quel guidage de l'enseignant ? quelles régulations ?

La valeur du but commun (*André et Louvet, 2013*) : on essaie de se connecter avec une valeur commune.

Pour conclure

Pas de recettes mais des outils à choisir et à adapter en fonction du style d'enseignement, des élèves, des tâches, du moment de l'année...

Il faut réguler ces outils au regard des effets sur la motivation.

Olivier Roy (politologue) : « *les jeunes ont besoin d'être reconnus (gloire), de camaraderie, d'aventure et de valeurs fortes* ».