

## Développement conatif : la motivation, entre estime de soi et implication

Dans le domaine du développement conatif, c'est très souvent à la notion de motivation que l'on fait appel pour la pédagogie. Mais pour mieux comprendre les « moteurs » des apprentissages, j'aimerais ici mentionner deux concepts parallèles à celui de motivation : *l'estime de soi* qui la « conditionne », et *l'implication* qui en est une des manifestations directes. Pour simplifier les relations entre ces trois concepts, je considérerai que l'estime personnelle de l'élève, entre autres choses, détermine sa motivation pour un apprentissage, que cette motivation est indispensable à son implication dans la tâche, et que l'implication est une condition essentielle à un apprentissage signifiant.

### **Estime de soi**

L'estime de soi concerne la perception que l'individu a de lui-même et de ses capacités, et l'évaluation qu'il en fait. C'est dans ce sens que j'utiliserai ce terme, en me référant, comme beaucoup d'auteurs en sciences de l'éducation, à la problématique de l'attribution causale. Ce concept est l'un des plus étudiés dans ce domaine, et il l'est encore beaucoup aujourd'hui. Bouffard et Bordeleau (1997) l'évoquent sous le nom de « croyance de contrôle », en précisant qu'il s'agit d'un concept polymorphe :

Cette notion de contrôle est centrale à plusieurs modèles théoriques du fonctionnement humain et se retrouve implicitement ou explicitement sous diverses appellations, comme le lieu de contrôle (*locus of control*) de Rotter (1966), l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), l'impuissance apprise de Abramson, Seligman et Teasdale (1978), la contrôlabilité des croyances attributionnelles de Weiner (1979), la perception de compétence de Harter (1982), le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1986), les croyances de contrôle de Skinner, Chapman et Baltes (1988), pour n'en nommer que quelques-unes. (p.25)

L'attribution causale concerne « la manière dont les individus attribuent la cause de leur succès et de leur échec » (Luginbuhl, Crowe et Kahan, 1990, p.163). Dans le cadre de ce mémoire, nous pouvons retenir un modèle bidirectionnel fréquemment utilisé qui définit quatre facteurs attributionnels en fonction de deux échelles : attribution interne/externe et attribution stable/instable<sup>1</sup> (voir le tableau ci-contre). Ce modèle nous permet de situer les attitudes des élèves face aux apprentissages d'après le contrôle qu'ils pensent avoir sur le résultat de la tâche, et le caractère durable ou occasionnel de ce contrôle. La *capacité* est une attribution interne stable : si l'élève réussit ou échoue, c'est parce qu'il pense avoir ou non les compétences requises. Il a une emprise sur ses résultats, mais cette emprise sera difficile à modifier et nécessitera d'acquérir les connaissances qui font défaut. Au contraire, une attribution interne instable donne une emprise immédiate sur le résultat : l'élève aura des chances de réussir s'il fournit un *effort* assez grand. Les attributions externes, elles, situent les causes du résultat hors de portée de l'élève. L'attribution externe stable revient à justifier l'échec ou la réussite par le niveau de difficulté de la tâche : on réussit si c'est facile et on échoue si c'est trop compliqué. On n'y peut rien, c'est comme ça et ça le restera. L'élève est également impuissant dans le cas de l'attribution externe instable, mais là tout peut changer d'une fois à l'autre, selon la *chance* ou le hasard.

**Les facteurs attributionnels**

|          | INTERNE     | EXTERNE                   |
|----------|-------------|---------------------------|
| STABLE   | La capacité | La difficulté de la tâche |
| INSTABLE | L'effort    | La chance                 |

<sup>1</sup> Luginbuhl, Crowe et Kahan (1990) attribuent la paternité de ce modèle à Frieze et Weiner, en 1971.

De nombreuses recherches ont tenté de comprendre comment les individus expliquent leurs réussites ou leurs échecs. Dans notre cas, il nous intéresse plus de voir de quelle manière l'estime qu'un élève a de lui-même, et donc ici l'attribution qu'il fait des causes de ses succès et de ses échecs, influence sa motivation et son implication dans ses apprentissages.

### ***Motivation, désir d'apprendre***

La motivation et le désir d'apprendre sont regroupés ici comme ils le sont fréquemment dans le sens commun. Bien qu'ils soient distincts dans la littérature, ils sont considérés ici comme à peu près équivalents, évoquant tous les deux la force ou l'énergie qui pousse ou empêche l'individu de s'impliquer dans ses apprentissages. Le terme de motivation est souvent le plus utilisé, bien qu'il soit parfois, nous le verrons dans ce chapitre, d'une pertinence discutable.

Concept appartenant à l'origine au domaine de la psychologie, la motivation est définie comme un « état ou disposition psychologique qui détermine la mise en route, la vigueur ou l'orientation des conduites ou des activités cognitives, et qui fixe la valeur conférée aux divers éléments de l'environnement » (Le Ny, 1994b, p.681). D'une manière un peu plus pragmatique, Lévy-Leboyer (1999) articule la motivation à la notion d'*effort*, en insistant sur la dynamique qui fait passer de l'intention à l'action : « la motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint » (p.9). Si ces définitions expriment bien la place et le rôle de la motivation dans les actions de l'individu, elles ne traduisent toutefois pas la complexité et la diversité de son origine. Le Ny distingue en effet deux types principaux de motivations, les « *motivations primaires*, ou innées, et les *motivations secondaires*, ou acquises » (p. 682). Ceci permet de séparer les besoins *stricto sensu* - universels dans le règne animal tel que la faim ou la soif - des motivations « spécifiquement humaines, déterminées par l'histoire personnelle et l'environnement social » (p.708). C'est bien sûr ce deuxième type de motivations qui nous intéressera ici, bien qu'elles ne soient jamais totalement indépendantes des motivations primaires.

### ***Susciter la motivation***

Lorsque le concept de motivation est discuté dans le domaine pédagogique, c'est à ses sources et à l'emprise que l'enseignant peut avoir sur elle que l'on s'intéresse. Ou plutôt sur *elles* si l'on constate le fait qu'il existe non pas une, mais plusieurs motivations, tant il est vrai que chaque élève n'appréhende pas de la même manière les différentes disciplines qui composent le programme scolaire. Pour ce sujet, Le Ny (1994b) met en évidence l'existence de « *motivations cognitives* » (p. 682) qui sont au cœur des préoccupations pédagogiques, puisque composées des sentiments de curiosité et d'ennui, d'intérêt ou de désintérêt, etc. Ce sont elles qui sont souvent perçues comme condition indispensable à l'apprentissage, ou plutôt comme raison majeure de l'échec d'un élève lorsqu'elles font défaut.

Elles sont fondées sur les propriétés spécifiques qui caractérisent, chez les êtres humains, les activités cognitives de *saisie de l'information*, concrétisées par les processus d'attention, et leurs corrélats de maintien actif du traitement de l'information, d'apprentissage et de mise en mémoire de connaissances nouvelles. (Le Ny, 1994b, p.682)

Identifier les sources de ces motivations et parvenir à les susciter est devenu l'un des principaux enjeux de l'enseignement, et un sujet de recherche fréquent en sciences de l'éducation. Les principaux modèles du développement, que nous avons cités plus

concernant ses aspects cognitifs, se sont opposés sur ce sujet, comme sur les autres, à propos de l'*externalité* ou l'*internalité* de la motivation. Alors que le béhaviorisme « prétend provoquer la motivation au titre d'effet d'un contexte », le cognitivisme, « définissant la motivation comme la représentation positive de la tâche, établit que la source de l'activité se trouve dans le sujet » (Chaduc, Laralde, De Mecquenem, 1999, p.264).

La plupart des auteurs s'accordent sur le fait que plusieurs paramètres entrent en ligne de compte pour susciter ou empêcher la motivation : « la motivation pour une activité prend sa source dans la perception qu'un individu a d'une activité, de sa compétence et du degré de régulation qu'il peut exercer sur ses démarches » (Giordan, 1998, p.86). En reprenant Giordan, on peut distinguer trois grands domaines pour ces paramètres. La perception de l'*activité*, tout d'abord, concerne l'importance que l'individu accorde à la réalisation de la tâche. Lévy-Leboyer (1999) parle « d'instrumentalité » (p.9) pour le lien entre le résultat des efforts de l'individu et ce qu'il pourra en obtenir auprès des « autres » (société, école, entreprise) - c'est en quelque sorte la justification de ces efforts - et de « valence » (p.9) pour la valeur personnelle que l'individu attribue au résultat de ses efforts. La perception de sa *compétence*, ensuite, lie fortement la motivation de l'individu pour une tâche à son estime personnelle. « Personne n'est prêt à faire des efforts sans la conviction qu'il est capable de réussir » (Lévy-Leboyer, p.9). Quel enseignant n'a pas été confronté à un élève qui se déclare « nul » et refuse d'entrer dans la tâche ? De la même manière, l'attribution causale est déterminante dans la motivation. Il faut se sentir capable de maîtriser les événements et ne pas tout attribuer au hasard pour avoir le désir de s'investir dans l'activité. Pour terminer, la perception de la *régulation* nous amène sur le terrain de la métacognition. Il est impératif qu'un but précis soit défini pour la tâche, un but accepté par l'individu. « Le but, l'objectif, sa clarté et sa précision représentent une condition essentielle et souvent suffisante pour la motivation » (Lévy-Leboyer, p.10). Une fois ce but fixé, l'individu doit pouvoir réguler son activité, situer sa performance en fonction de ce but et évaluer en permanence ses chances de l'atteindre.

### *La part de l'enseignement*

Partant de là, on sait qu'une bonne partie de la motivation des élèves dépend des conditions d'apprentissage, et donc des actions de l'enseignant. Tiendrait-on là la solution à l'échec scolaire ? Évidemment pas. Si la motivation est une des composantes essentielles de l'apprentissage, elle n'est pas le sésame des situations pédagogiques difficiles. Les recherches ont montré que, contrairement à ce que croyaient certains enseignants, l'école doit faire en sorte de motiver les élèves, et pas seulement attendre qu'ils le soient, mais elles ont aussi mis en lumière les dérives d'une « pédagogie de la motivation ». Ainsi, on a par exemple pu constater que si la motivation est un facteur de l'apprentissage, elle peut aussi être créée par celui-ci. « P. Meirieu a raison quand il soutient que les élèves sont motivés parce qu'ils réussissent, et non l'inverse. Autrement dit, il serait fallacieux ou illusoire de travailler avec des élèves en échec sur la motivation érigée en variable indépendante » (Chaduc *et al.*, 1999, p.265).

Outre cette dérive qui pousse à travailler la motivation pour elle-même, Perrenoud (1994) mentionne d'autres inconvénients de l'utilisation de ce terme en pédagogie. Citons notamment le fait que « la motivation est généralement invoquée lorsqu'elle fait *défaut* » (p. 161), souvent comme un diagnostic face auquel l'enseignant ne peut rien faire. D'autre part, la motivation est fréquemment perçue comme un trait de la personnalité de l'individu,

durable, difficilement modifiable et échappant à son contrôle. (Perrenoud ; Lévy-Leboyer, 1999).

Pour ces raisons et pour quelques autres, certains auteurs (Perrenoud, 1994 ; Chaduc *et al.*, 1999) proposent de délaisser ce terme trop exclusivement psychologique et dont l'usage sémantique souffre d'un laxisme confus (Perrenoud, 1994), pour aborder la problématique du *sens*, plus constructiviste et interdisciplinaire. Perrenoud en fixe trois caractéristiques : « 1. Le sens se construit ; il n'est pas donné d'avance. 2. Il se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations. 3. Il se construit en situation, dans une interaction et une relation » (p.162). Ce qu'il est important de retenir, c'est qu'aucun apprentissage n'a de sens en soi, que c'est l'élève qui lui donne ou non du sens, et que chaque élève donnera plus ou moins de sens à chaque apprentissage. Selon Develay (1996), le sens se situe dans la relation entre l'intention et l'action, et dépend du désir d'apprendre.

### **Implication**

L'estime personnelle et la motivation n'ont pas une influence directe sur les apprentissages, bien que l'on fasse souvent le raccourci, mais elles déterminent l'implication de l'élève dans la tâche. Or c'est un fait aujourd'hui reconnu par tous, on ne peut pas apprendre à la place de quelqu'un d'autre (Astolfi, 1993 ; Tardif, 1992 ; Rogers, 1969/1972). Comme nous l'avons vu, apprendre consiste en une remise en question de ce que l'on sait, pour pouvoir envisager de nouvelles connaissances. « Déconstruction », « reconstruction », l'apprentissage n'est certainement pas un acte simple et anodin. On comprend dès lors qu'il est indispensable que l'élève en soit l'acteur. « La transformation d'informations en connaissances est particulièrement exigeante sur le plan cognitif et elle demande un haut taux d'investissement de la part des élèves » (Tardif, 1998, p.46). Il en va de même pour le réinvestissement de connaissances acquises, bon indicateur de la qualité et de la viabilité de l'apprentissage : « le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie » (Rogers, 1969/1972, p.152). Il n'est donc pas étonnant de voir que toutes les réformes contemporaines visant à faire évoluer l'école brandissent cette bannière. « Placer les enfants au cœur de l'action pédagogique » est ainsi l'un des trois axes fondamentaux à l'origine de la rénovation actuelle de l'école primaire genevoise (Direction de l'enseignement primaire [DEP], 1994).

Mais si le principe est aussi évident, parvenir à ce que tous les élèves s'impliquent dans tous les apprentissages proposés semble relever de l'utopie. Selon Tardif (1998), cet « engagement » de l'élève dépend essentiellement de la valeur qu'il reconnaît à l'apprentissage et de son système d'attribution causale. Dans cette idée, l'implication de l'élève est la résultante directe de sa motivation pour la tâche à un moment donné. Elle dépend donc indirectement de la perception que l'élève a de sa propre compétence dans le domaine, de l'importance de l'activité et du degré de régulation qu'il pourra exercer.

Cela dit, même simplifié à l'extrême, on peut percevoir dans ce concept toute la complexité qui régit l'attitude des élèves en classe, et l'on imagine bien que le nombre des facteurs pouvant influencer au final sur l'implication dans l'apprentissage est incalculable. Cela peut aller, avec bien sûr une importance et un impact différents, de la fatigue du moment à « l'impuissance apprise ». Ce terme, proposé par Dweck (1975), évoque l'un des phénomènes liés à l'implication les plus étudiés en sciences de l'éducation, dans le domaine de l'échec scolaire. On a en effet remarqué que bon nombre des élèves en difficulté finissent

par s'investir le moins possible dans les activités scolaires : « percevant l'échec comme inéluctable, quoi qu'ils fassent, ces élèves préféreraient éviter d'investir des efforts jugés inutiles et s'en tenir à des comportements automatisés et passifs peu efficaces, mais au moins peu coûteux » (Bouffard & Bordeleau, 1997, p.26). Ces études démontrent, s'il en est encore besoin, l'enjeu que représente l'implication de l'élève pour sa réussite, et donc l'importance qu'il y a à permettre à l'élève de trouver sa motivation, de trouver du sens à ce qu'il apprend. Or l'école a un grand rôle à jouer dans cette quête et elle ne pourra l'assumer correctement qu'au moyen de la différenciation pédagogique.

---

Astolfi, J.-P. (1993). Styles d'apprentissages et modes de pensée. In J. Houssaye (Ed.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 301-314). Paris: ESF.

Bouffard, T. & Bordeleau, L. (1997). *Perspectives métacognitive et motivationnelle de l'élève en difficulté spécifique d'apprentissage*. Université du Québec.

Chaduc, M.-T., Laralde, Ph. & De Mecquenem, I. (1999). *Les grandes notions de pédagogie*. Paris : Armand Colin - Bordas.

Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

Direction de l'enseignement primaire. (1994). *Individualiser les parcours de formation, apprendre à mieux travailler ensemble, placer les enfants au cœur de l'action pédagogique : trois axes de rénovation de l'école primaire genevoise : texte d'orientation*. Genève : Département de l'instruction publique.

Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.

Giordan, A. (1998). *Apprendre !*. Baume les Dames : Belin, coll. Débats.

Luginbuhl, J., Crowe, D. & KAHAN, J. (1990). Attributions causales de la réussite et de l'échec. In : J.-C. Deschamps & A. Clemence (dir.), *L'attribution* (pp.161-183). Paris: Delachaux et Niestlé.

Le Ny, J.-F. (1994b). Motivation. In P. Champy & C. Etévé (Ed.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 681-683). Paris : Nathan.

Levy-Leboyer, C. (1999). La motivation : définition, modèles et stratégies. *Educateur*, n°10/1999, 8-10.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris :ESF.

Rogers, C. (1972). *Liberté d'apprendre ?*. Paris : Dunod. (Original publié 1969).

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Editions Logiques.

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information, quel cadre pédagogique ?*. Paris : ESF, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques.

---

Extrait de :

« **Auprès de mon arbre... apprendrais-je mieux ?** – Les arbres de connaissances comme outil de différenciation à l'école primaire : avis de quelques enseignants genevois. », Mémoire de licence LME – FAPSE – Université de Genève, Eric Pasquier, 2002, pp. 19-23.