

Texte 1

**Point de vue de Pierre Foglia
sur la motivation à l'apprentissage**

La Presse, Montréal, le samedi 11 mai 1997

Portrait d'une mère

- As-tu des enfants, Thérèse?
- Tu veux dire à moi personnellement ? Non ...

Thérèse a donc onze enfants. Je les ai rencontrés. Il y avait Suzanne, Nicolas, Patrick, Michael, Steve deux fois, Mario, Isabelle, Jean et deux Mélanie aussi. Thérèse est institutrice, vous l'aviez deviné...

(Petite parenthèse de circonstance. On devrait remplacer la fête des mères qui le sont de moins en moins par la fête des maîtresses d'école qui les remplacent de plus en plus souvent. Les maîtresses d'école, oui. Ces folles qui « ont » les enfants des autres, à raison de 32 par classe, pour un salaire bien inférieur à celui des policiers ou des journalistes. De tôt le matin jusqu'au milieu de l'après-midi, elles élèvent nos enfants, emportent chez elles des montagnes de copies à corriger, mais passent pareil pour des privilégiées qui se pognent le cul, à cause de leur deux mois de vacances et des nombreuses journées pédagogiques. Bonne fête des mères, les saintes folles. Vous êtes le bargain de cette société. Nos enfants coûtent un bras à nourrir, à vêtir, à distraire, à transporter, mais grâce à vous il n'en coûte presque rien pour leur apprendre la vie et un peu de mathématiques. Merci, encore. Fin de parenthèse de circonstance.)

Thérèse, donc, est une maîtresse d'école spéciale, pour enfants spéciaux. C'est pour ça qu'elle en juste onze. Des cas. Pas des déficients, attention. Des enfants qui ne fonctionnent pas dans les classes régulières. T'sais, le haïssable au fond de la classe qui lance son efface? Ou la schizo qui part à brailler quand tu lui poses une question? Ils ont douze ans et savent à peine lire et écrire. Pourtant ils sont aussi intelligents que vous et moi (surtout moi) ... Ils sont juste fuckés. En « troubles d'apprentissage », comme dit l'appellation contrôlée. Pourquoi fuckés? Ça, mon vieux, fouille-moi. Mille raisons. Ils étaient peut-être plus fragiles que les autres au point de départ. Ils ont peut-être moins bien supporté le régime école-gardiennne-télé-dodo. Leurs parents étaient peut-être trop occupés pour les écouter, alors ils se sont enfermés dans leur tête, se sont rabattus sur la télé, des milliers et des milliers d'heures de télé...

Elle en a onze comme ça, Thérèse. Onze faux petits cancrès, mais des vrais zombies quand elle en a hérité. Leur intelligence toute neuve, qui n'avait jamais servie, recouverte d'une épaisse couche de torpeur. Leur nullité comme un refuge, et bien décidés à n'en pas sortir. Pour aller où? Là où ils sont, on leur fout la paix, personne ne s'attend à ce qu'ils fassent leurs exercices ou comprennent les questions et encore moins y répondent. Le paradis en somme, comme la télé : recevoir le programme sans être obligé de participer ... Le bonheur minéral. Sauf que de démission en démission ils sont devenus, petit à petit, aussi débiles que les vrais.

Thérèse, son métier, c'est d'aller les chercher, de chasser les brumes. Une experte. Très douée, Thérèse, pour réactiver les intelligences toutes neuves qui n'ont jamais servi. Elle a truc magique. On commence d'ailleurs à bien la connaître dans le milieu. On a fait un vidéo sur sa classe à La Sarre, en Abitibi, où elle enseigne. On l'invite avec ses élèves un peu partout. Moi je l'ai rencontrée cette semaine à Ottawa, au Centre Jules-Léger, où elle était en ... C'était un cours de géométrie, sauf que le mot « géométrie » n'a jamais été dit. Tout à fait étonnant ... Ces enfants de 12 et 13 ans qui savaient à peine lire et écrire quand Thérèse les a reçus, il y a deux ans, vous tirent aujourd'hui des hypoténuses dans des triangles scalènes comme s'ils étaient les propres cousins de Pythagore. Ils vous toutes sortes d'autres triangles dans des trapèzes irréguliers et quand vous leur demandez ce que peut bien vouloir dire « extrapoler », ils vous répondent que ça veut dire « imaginer ». Vous finissez par vous étonner :

- Mais enfin, comment êtes-vous passés aussi vite de stade de petit légume à celui de petit singe presque savant?

- En contrôlant notre impulsivité, vous répondent-ils sans sourciller.
- Impulsivité?
- Les nerfs, quoi, vous précisent-ils, un peu exaspérés par votre lenteur.

* * *

La méthode de Thérèse c'est trois lettres : A.P.I. Pour « Actualisation du potentiel intellectuel ». On l'appelle aussi méthode Pierre Audi, du nom du psy qui l'a mise au point en s'inspirant des travaux d'un autre psy, israélien celui-là, grand savant, Rieven Feuerstein.

J'en vois qui cherchent déjà le numéro de téléphone de Pierre Audi. Il a effectivement pignon sur la Rive-Sud, du côté de Longueuil. Mais entre nous, ne perdez pas votre temps. Comme souvent les méthodes, celle-là vaut ce que valent ceux qui l'appliquent....Le succès de Thérèse (qui va hurler en lisant ça, mais c'était aussi le sentiment de plusieurs éducateurs qui ont assisté à la « démonstration »), le succès de Thérèse, c'est 20 pour cent la méthode de Pierre Audi et 80 p. cent Thérèse elle-même. Quarante-vingt p. cent de fervente attention (c'est bien pour ne pas dire « amour », le mot n'étant pas très pédagogique)... En fait, c'est toujours la même chose avec les enfants, tu les aimes, tu t'en occupes et ça marche. Sauf que c'est pas évident de les aimer aussi fort quand t'en as 32 dans une classe, ou même onze. qui ont besoin d'attention comme cent et d'amour comme mille C'est plus qu'une job à plein temps.

C'est des fins de semaines passées à inventer des trucs pour donner un contenu à la méthode. C'est, la fin des classes venue, voir retourner les grands dans le système et se demander s'ils vont résister. C'est, avant chaque rentrée, à la fin d'août, freaker à l'idée de replonger, c'est d'avoir peur de manquer son coup.

C'est pas une job ordinaire, c'est pas pour de l'argent. L'argent ! Thérèse descendait de La Sarre à Ottawa avec ses onze petits schmocks, et bon, tout était payé c'est vrai : le gîte, les repas, tout ça, mais pas les petits frais, pas le petit déjeuner en route (huit heures d'autobus), pas les billets d'entrée dans les musées. Bref, pour les imprévus, l'école a donné 25 dollars à Thérèse. Mais on l'a bien prévenue « Tu rapporteras les reçus ». Des fois qu'elle fasse des folies, j'sais pas moi, comme inviter le ministre de l'Éducation à dîner.

Non, c'est pas une job ordinaire. C'est pas comme quelque chose à faire. Si tu te trompes, tu peux pas effacer et recommencer. C'est des enfants à aimer, c'est une job de mère... Alors voilà, je voulais souhaiter bonne fête à toutes les Thérèse de la terre.

Texte 2

Des souris et des enfants

Article de **Mariella Righini** paru dans *Le Nouvel Observateur* tel que reproduit dans un document non daté du Ministère de l'éducation destiné aux personnes de la Mission des Projets Expérimentaux.

Une stupéfiante expérience démontre qu'il y a rarement de vrais cancrés dans les classes

Un professeur américain de psychologie, Robert Rosenthal, eut un jour l'idée apparemment saugrenue de convoquer douze de ses élèves, de distribuer à chacun cinq souris grises et de leur donner quelques semaines pour apprendre aux bestioles à se dépatouiller dans un labyrinthe. Détail important, cependant : il glissait à l'oreille de six d'entre eux que leurs souris avaient été sélectionnées en raison de leur sens de l'orientation particulièrement développé, et il laissait entendre aux six autres que, pour des raisons génétiques, on ne pouvait rien attendre de bon de leurs cobayes.

Ces différences n'existaient en fait que dans la tête des étudiants. Les soixante souris étaient toutes rigoureusement identiques. La période de dressage écoulée, Robert *Rosenthal* se rendit compte que les souris « *sur-estimées* » avaient accompli des performances étonnantes, tandis que les « *sous-estimées* » n'avaient pratiquement pas bougé de leur point de départ.

Fort de ce résultat, Rosenthal voulut tenter la même expérience dans un lieu de dressage d'un autre type : *l'école*. Singulière aventure dont les résultats, qui viennent d'être publiés aux États-Unis (**Robert Rosenthal** et **Lenore Jacobson**, *Pygmalion in the classroom*, Holt, Rinehart et Winston ed.), ont jeté le corps enseignant dans l'embarras.

Tirage au sort

En mai 1964, Robert Rosenthal et les membres de son équipe débarquent dans une école élémentaire du sud de San Francisco. Quartier pauvre. Bas salaires. Beaucoup de Mexicains, de Portoricains, de familles « *assistées* ». Bref, des « *défavorisés* » par le milieu et dont il est généralement admis que les résultats scolaires en pâtissent.

Carte de visite des intrus : une « *vaste étude* » en cours à Harvard, financée par la National Science Foundation, sur « *l'éclosion tardive* » des élèves. Impressionnés par des étiquettes aussi redondantes, les instituteurs ouvrent toutes grandes les portes de leur classe. Ils ne se doutent pas, les malheureux, que les véritables sujets de l'enquête ne sont pas leurs élèves, mais eux-mêmes.

Leur contribution est pourtant, en apparence, tout ce qu'il y a de plus « *neutre* ». On leur demande simplement de faire passer aux élèves, en fin d'année scolaire, un test d'un « *type nouveau* » pour dépister ceux qui pourraient faire un démarrage spectaculaire au cours de la prochaine année.

En fait, tout est « *bidon* ». Le test (un test standard de mesure du quotient intellectuel) n'est qu'un prétexte; quant aux cas dit « *intéressants* », ils sont évidemment choisis au hasard, à raison de 20 % par classe, et leurs noms sont communiqués de façon délibérément fortuite aux professeurs : « *Any way ... au cas où vous seriez intéressé par les résultats de ces tests que nous faisons pour Harvard ...* » Les professeurs étant ainsi conditionnés à leur insu, il ne reste plus aux enquêteurs qu'à attendre et à voir venir. Un nouveau test sera administré aux écoliers quatre mois après la rentrée, un autre en fin d'année scolaire et un dernier un an après.

Les résultats, dépassant toute espérance, ont laissé bouche bée Robert Rosenthal et ses « *complices* ». Les élèves artificiellement désignés comme devant donner les meilleurs résultats ont progressé beaucoup plus rapidement que les autres enfants ! Deux cas parmi plusieurs dizaines. José, un petit Mexicain, avait un quotient intellectuel de 61 avant de devenir aux yeux de ses maîtres, une « *vedette* ». Un an après, son Q.I. atteignait 106. «

Élève « *retardé* » un an plus tôt, il devenait, par simple tirage au sort, un « *élève doué* ». Même bouleversement pour Maria, une autre petite Mexicaine dont on vit le Q.I. grimper de 88 à 128. Invités à décrire le comportement de ces « *cas intéressants* », les professeurs insistent sur leur « *gaieté* », leur « *curiosité* », leur « *originalité* », leur « *adaptabilité* ».

Les obscurs

Une remarque cependant : la progression de ces élèves « *vedettisés* » n'est pas uniforme tout le long de la durée de l'enquête. La première année, les « *gains* » les plus sensibles sont enregistrés par les plus jeunes enfants, la deuxième année par les enfants plus âgés. Pourquoi ce décalage? Les petits, fortement influencés par le professeur témoin de leur « *démarrage* », ralentissent leur progression en changeant d'instituteur; tandis que les grands, moins influençables au départ, sont en revanche plus aptes à maintenir d'eux-mêmes une performance sans le soutien du professeur.

Autre point révélateur de l'enquête : le sort des élèves « *obscurs* », dont les noms n'ont pas été « *soufflés* » aux professeurs. Leurs résultats scolaires, on l'a vu, sont nettement moins brillants que ceux de leurs camarades. Mais il y a plus grave : s'il réussit, il est automatiquement rabaissé par le prof au niveau qui doit être le sien. Mieux : plus il fait des progrès, plus il est mal classé. N'étant pas attendue, sa performance est jugée indésirable. Elle ne fait que perturber les prévisions du professeur.

L'enquête a donc prouvé que, comme pour les souris, le préjugé artificiel de l'éducateur agit de façon déterminante sur le comportement de l'éduqué. Autrement dit, les bons et les mauvais élèves sont fabriqués de toutes pièces par le professeur. Les membres de l'équipe du professeur Rosenthal avaient cru, un moment, que les élèves dont les noms avaient été « *épinglés* » avaient bénéficié d'échanges verbaux plus denses avec leurs professeurs, ce qui aurait pu expliquer leur progression. Mais ils ont dû abandonner cette hypothèse. L'examen des différents tests successifs a montré, en effet, que, chez ces enfants, ce n'était pas l'intelligence verbale qui avait progressé mais l'intelligence raisonnée. Seule une désignation factice avait transformé des cancre potentiels en brillants sujets.

La condition essentielle pour qu'un élève, pour qu'une classe réussisse, c'est, en somme, que le « *prof* » y croie. Ce serait bien là la réforme la plus économique qui soit. Mais aussi la plus difficile à appliquer.

Texte 3

La motivation intrinsèque

Pourquoi travaillons-nous ?

Par goût ? Par intérêt ? Par besoin ? Pour l'argent ?

Edouard L. Deci

Sommaire

- 1- Avant-propos
- 2- L'effet positif de la motivation intrinsèque
- 3- L'argent et la menace diminuent la motivation intrinsèque
- 4- Les compliments ont un effet favorable sur la motivation intrinsèque
- 5- L'échec a un effet négatif sur la motivation intrinsèque
- 6- Applications à la réalité quotidienne
- 7- Il vaut mieux motiver que contrôler

Résumé

Pourquoi les enfants perdent-ils progressivement le goût et le plaisir d'apprendre au fur et à mesure de leur cheminement scolaire? La distinction entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque peut aider à expliquer ce phénomène. Si une personne fait quelque chose uniquement pour le plaisir qu'elle en tire, elle est intrinsèquement motivée. Si elle fait quelque chose pour une récompense extérieure, sa motivation est extrinsèque. Il apparaît clairement que bien des gens font de nombreuses choses simplement parce qu'ils éprouvent du plaisir à les faire.

Qu'arrive-t-il dans le cas d'une personne engagée dans une tâche d'un intérêt intrinsèque pour laquelle elle se trouve également récompensée de façon extrinsèque ? Est-ce que le renforcement extrinsèque augmente la motivation intrinsèque de quelqu'un? La diminue-t-il ou bien la laisse-t-il inchangée? Une expérience a permis de trouver réponse à cette question en cherchant à déterminer l'effet de l'argent. Des étudiants payés pour faire des puzzles sont devenus dépendants de la récompense alors que ceux qui ne l'étaient pas continuaient de faire des puzzles pour le simple plaisir de les faire. La menace de châtement a le même effet. Les étudiants menacés réagissent comme ceux qui sont payés; ils deviennent dépendants de la menace.

Ces constatations s'expliquent en termes de lieu de causalité. Si on fait quelque chose sans récompense apparente, on attribue son comportement à des causes internes. En revanche, lorsqu'on donne des raisons externes, on se met à attribuer son comportement à des causes extérieures à soi. La rétroaction verbale agit sur la motivation intrinsèque. Si nous récompensons chaque réponse correcte par des félicitations, la motivation intrinsèque augmente. Pourquoi la récompense verbale augmente-t-elle la motivation intrinsèque, alors que la récompense par l'argent la diminue? Les récompenses externes ont deux fonctions. L'une, comme l'argent, place la personne sous la dépendance de la récompense. L'autre, comme le feed-back, agit sur l'estimation de sa compétence. L'échec et la rétroaction verbale négative diminuent le sentiment de sa compétence et la motivation intrinsèque.

Pourquoi la curiosité et le plaisir d'apprendre diminuent au et à mesure que l'enfant grandit? Quand l'enfant entre à l'école, il devient immédiatement sujet à de nombreux contrôles extrinsèques. Il en résulte un élève qui ne travaille que pour des récompenses externes. Les enfants échouent parce qu'ils ont peur de la punition et parce qu'on exige d'eux des tâches monotones et banales. L'école leur apporte peu de choses intrinsèquement intéressantes.

Si on supprime les contrôles externes, les gens abuseront-ils de leur liberté? Probablement dans un contexte où les contrôles externes ont remplacé le contrôle interne : la première réaction à la suppression des contrôles externes peut fort bien se traduire par un comportement chaotique. La motivation intrinsèque et les contrôles internes présentent l'avantage d'opérer sans contrôle extérieur. Plus important encore, ils aident l'individu à préserver son amour-propre et le sentiment de sa valeur personnelle. Créons des activités intéressantes et gardons-nous d'utiliser les récompenses extrinsèques d'une façon qui réduise le niveau d'intérêt des activités intrinsèquement motivées. En contrôlant les autres, on s'assure surtout qu'ils ne se contrôleront pas par eux-mêmes.

1- Avant-propos

L'inlassable curiosité des enfants ne cesse de m'étonner. Que n'explorent-ils pas? Les objets sont là pour être touchés, sentis, goûtés et si possible mangés. Ils apprennent, et cela les excite et les réjouit. Et pourtant, lorsqu'ils arrivent à la fin de leurs études au secondaire, les voilà qui se plaignent bien souvent de ne pas aimer l'école et de devoir « apprendre des choses » Leurs études terminées, le plus souvent ils cessent complètement de lire et de se cultiver.

Mes travaux des trois dernières années peuvent expliquer en partie cette perte de la curiosité. J'ai pris comme point de départ la distinction que font les psychologues entre les motivations intrinsèque et extrinsèque. Lorsqu'une personne fait quelque chose uniquement pour le plaisir qu'elle en tire, on dit qu'elle est intrinsèquement motivée. L'activité est dans ce cas une récompense en soi. Il m'est arrivé personnellement de passer douze heures d'affilée à faire un puzzle. Personne ne m'y avait obligé, personne n'a même été mis au courant. Ma motivation avait été intrinsèque. Au contraire, lorsque quelqu'un fait quelque chose pour une récompense extérieure, de l'argent ou une meilleure situation, ou pour éviter un châtement une perte d'argent ou un renvoi, on dit que sa motivation est extrinsèque.

Nombreux sont les psychologues qui ont donné des exemples d'actes dont la motivation est intrinsèque, comme l'exploration ou la curiosité. Harry Harlow nous rapporte que les singes peuvent passer des heures sur un puzzle sans récompense apparente; il semble qu'ils aiment faire cela, tout comme moi-même. Robert W. White suggère que l'homme s'efforce d'avoir des rapports efficaces avec son environnement : selon lui, il y a en nous une motivation intrinsèque pour la créativité, la spontanéité et la curiosité. Daniel Berlyne et d'autres chercheurs ont décrit le jeu comme une activité intrinsèque. Autrement dit, il apparaît clairement que les gens font de nombreuses choses simplement parce qu'ils éprouvent du plaisir à les faire.

2- L'effet positif de la motivation intrinsèque

Prenons maintenant le cas d'une personne engagée dans une tâche d'un intérêt intrinsèque pour laquelle elle se trouve également récompensée de façon extrinsèque. Cette situation est précisément celle de l'enfant quand il grandit : il est désireux d'apprendre, mais bientôt l'école contrôle son apprentissage par des notes, des menaces de zéros, des tableaux d'honneur et ainsi de suite. Il faut se demander ce qui arrive alors.

Le renforcement extrinsèque augmente-t-il la motivation intrinsèque de quelqu'un, la diminue-t-il ou bien la laisse-t-il inchangée? À la recherche de réponses à ces questions, j'ai observé des centaines d'étudiants alors qu'ils se penchaient sur un travail intrinsèquement intéressant. Je me suis servi d'un puzzle très répandu, qui a pour nom « *Soma* » et qui se compose de sept morceaux en trois dimensions, tous de forme différente. Nous avons demandé aux étudiants de se servir des morceaux afin de reproduire plusieurs formes que l'on avait tracées sur du papier.

Nos tests pilotes ont clairement démontré que les étudiants trouvèrent le puzzle intrinsèquement très intéressant. Le protocole de notre série d'expériences était toujours le même. Nous donnions à chaque étudiant quatre formes à reproduire, en lui accordant dix minutes par puzzle. S'il n'était pas parvenu à résoudre le puzzle pendant ce temps, nous l'interrompions pour lui montrer la solution. Après avoir fini les quatre puzzles, l'étudiant restait seul dans la salle de test, et il était libre de faire ce qu'il voulait : lire une revue, faire un puzzle de plus, ou n'importe quoi d'autre.

Nous pensions que si les étudiants continuaient de faire des puzzles une fois livrés à eux-mêmes, ce serait par motivation intrinsèque, puisqu'ils étaient libres de faire autre chose. Par conséquent, le temps supplémentaire qu'ils consacraient au puzzle « *Soma* » était notre mesure de leur motivation intrinsèque pour cette activité.

3- L'argent et la menace diminuent la motivation intrinsèque

Lors de notre première expérience, nous avons cherché à déterminer l'effet de l'argent. Nous avons annoncé à la moitié des soixante-quatre étudiants sujets qu'ils recevraient un dollar pour chaque réponse correcte : ils pouvaient donc gagner un maximum de quatre dollars (la moyenne dépassait deux dollars). La récompense en argent dépendait donc de leur performance. L'autre moitié des étudiants travaillait également aux quatre puzzles mais sans être payés pour la réponse correcte. L'argent fit une différence. Les étudiants que nous avons payés passèrent considérablement moins de temps à faire les puzzles que ceux qui les firent à titre gratuit. Après les avoir payés pour l'exécution d'un jeu, leur motivation intrinsèque diminua : dans une certaine mesure, ils s'étaient mis à dépendre de la récompense externe.

Au cours d'une seconde expérience, Wayne Cascio et moi-même avons cherché à savoir si les menaces de châtement auraient le même effet. Nous avons dit à la moitié des trente-deux étudiants que s'ils n'avaient pas résolu le problème au bout de dix minutes, une sonnerie retentirait pour leur indiquer que le temps accordé était écoulé. Nous avons fait retentir la sonnerie à titre d'exemple, afin qu'ils sachent bien qu'il s'agissait d'un bruit extrêmement désagréable, à éviter à tout prix. Ce groupe s'attaqua donc au « *Soma* » en partie pour éviter un châtement (la sonnerie). Il s'est révélé que ces étudiants, tout comme ceux qui avaient travaillé pour de l'argent, eurent par la suite moins d'intérêt intrinsèque pour le puzzle que les étudiants qui n'avaient pas été menacés du bruit désagréable.

En fait, peu d'étudiants eurent à supporter le châtement de la sonnerie, car presque tous parvinrent à résoudre tous les problèmes. Il semble donc que la menace du châtement ait joué un rôle crucial dans la diminution de leur motivation intrinsèque. En un troisième temps, nous avons donné deux dollars à chaque étudiant pour sa participation à notre expérience, quel que fût son résultat, au lieu de payer pour chaque solution. Il n'y eut alors aucun changement dans la motivation intrinsèque.

4- Les compliments ont un effet favorable sur la motivation intrinsèque

Ces constatations peuvent s'expliquer en termes de lieu de causalité. C'est-à-dire que lorsqu'une personne fait quelque chose sans récompense apparente, elle attribue son comportement à des causes internes: « *je fais ceci parce que j'aime le faire* », , semble-t-elle dire.

En revanche, lorsqu'on lui donne des raisons externes, elle se met à attribuer son comportement à d'autres causes : « *je fais ceci pour de l'argent, pour éviter un châtement* ». Lorsque nous avons payé nos étudiants pour chaque solution, le lien de causalité de leur comportement s'est déplacé des raisons internes aux raisons externes. Ils ont rapidement vu dans l'argent la raison de leur comportement. Cependant, lorsque nous n'avons pas lié directement les paiements aux résultats, c'est-à-dire lorsque tout le monde a reçu la même somme, les étudiants ont été moins enclins à penser que l'argent était la raison du travail. Puisque ce n'était pas après avoir fait le puzzle qu'ils obtenaient l'argent, ils avaient moins de raisons de penser qu'ils faisaient le puzzle pour ce motif.

Le changement du lieu de causalité est l'un des deux procédés qui agissent sur la motivation intrinsèque. L'autre concerne la rétroaction verbale. Nous avons découvert que si

nous récompensions chaque réponse correcte d'un étudiant par des termes comme : « *Bien, voilà qui est très rapide* » la motivation intrinsèque de celui-ci augmentait considérablement. Les quarante-huit étudiants que nous avons loués en ces termes nous ont dit plus de bien des puzzles et leur ont consacré plus de leur temps libre que les autres étudiants.

Pourquoi la récompense verbale augmente-t-elle la motivation intrinsèque, alors que la récompense par l'argent la diminue? Nous pensons que la réponse est la suivante : une activité à motivation intrinsèque procure à une personne un sentiment de compétence et de détermination. « *Si j'ai passé douze heures à faire ce puzzle, c'était en partie par une volonté farouche de triompher du maudit problème, et ma réussite a renforcé mon sentiment de compétence.* »

La rétroaction verbale a le même effet : elle renforce la confiance qu'une personne peut avoir en elle-même; elle lui donne un sentiment de compétence et de volonté. Ainsi les récompenses externes ont au moins deux fonctions. L'une, fonction de contrôle, place la personne sous la dépendance de la récompense. L'autre, fonction rétroactive, agit sur l'estimation de sa compétence et de sa volonté.

L'argent et les menaces sont des moyens de contrôle courants : d'habitude, ils ne nous apparaissent pas comme des preuves de notre compétence. Les louanges et les compliments, en revanche, procurent un sentiment de bien-être. Dans ce sens, la rétroaction verbale venant de quelqu'un d'autre peut très bien ne pas différer de la rétroaction qu'une personne se donne elle-même. Sur le plan phénoménologique, les deux l'aident à se sentir capable et méritante. Par conséquent, les deux maintiennent la motivation intrinsèque.

Bien sûr, il se peut qu'une forte dose de récompense verbale rende une personne dépendante des louanges, tout comme elle finit par dépendre de l'argent ou des menaces; et il se peut également que ce genre de dépendance diminue aussi la motivation intrinsèque. Mais jusqu'à présent, nous pouvons conclure que la récompense par rétroaction est très différente de la récompense par contrôle.

5- L'échec a un effet négatif sur la motivation intrinsèque

Au cours de l'expérience suivante, nous avons donné à nos sujets à la fois de l'argent (un dollar par puzzle résolu) et des louanges. Apparemment, les deux sortes de récompenses s'annulent; ce groupe a fait preuve du même degré de motivation intrinsèque que le groupe qui n'avait ni l'une ni l'autre des récompenses.

Pour finir, nous avons cherché à savoir ce qui arriverait dans le cas d'une rétroaction négative. Cascio et moi-même avons donné à trente-deux étudiants de nouveaux puzzles bien plus difficiles que les précédents. Ils ne réussirent absolument pas à les résoudre; il fallait s'attendre à ce que, par la suite, ils y passent bien moins de temps que les vingt-quatre étudiants qui avaient travaillé à des puzzles plus faciles, avec un degré de réussite plus élevé. Les sentiments négatifs liés à l'échec compensèrent les sentiments positifs liés au puzzle. L'échec l'emporta. Il semble que l'on ait moins de motivation de poursuivre une tâche que l'on ne réussit pas. De même, nous avons découvert que la rétroaction verbale négative diminue aussi la motivation intrinsèque.

6- Applications à la réalité quotidienne

On peut également introduire dans ce genre de recherche un autre aspect de la psychologie sociale : la justification insuffisante. Cette théorie prétend que lorsque les gens n'ont pas de raisons externes suffisantes pour expliquer leurs actes, ils développent des raisons internes et les attitudes changent en conséquence. Par exemple, Elliot Aronson et J. Merrill Carlsmith avertirent avec sévérité un groupe d'enfants de ne pas toucher à un certain jouet, alors qu'ils donnèrent à un autre groupe une mise en garde plus légère. Le premier groupe

avait une raison externe précise d'éviter ce jouet tentant; il n'avait donc pas besoin de justification interne pour ne pas y toucher. Mais le second groupe que l'on avait mis en garde moins sévèrement, changea considérablement son attitude à l'égard du jouet : les enfants décidèrent que de toute façon ils n'avaient pas envie de jouer avec ce « *machin stupide* ». Puisque les menaces extérieures étaient insuffisantes, ils s'étaient créés des raisons internes.

Jonathan Preedman a fait part de résultats semblables. Les enfants qui s'étaient créés des raisons internes pour ne pas toucher au jouet avaient moins de chance de se divertir avec lui dans une situation sans contrainte, même deux mois plus tard. Il apparaît donc que les contrôles intrinsèques ont un effet durable. Lorsque l'on applique les résultats de ces expériences au monde réel, on commence à comprendre pourquoi la curiosité et le plaisir d'apprendre diminuent au et à mesure que l'enfant grandit.

Quand l'enfant entre à l'école, il devient immédiatement sujet à de nombreux contrôles extrinsèques. Les professeurs lui donnent des notes et le préviennent qu'il échouera s'il ne fait pas ce qu'on lui demande de faire; ils décident de ce que l'enfant doit apprendre et du rythme auquel il doit l'apprendre. Il y a des parents qui renforcent cette démarche en promettant de l'argent ou des cadeaux en récompense de bonnes notes. Ainsi l'enfant se met à travailler pour les **notes** ou pour le cadeau, ou pour éviter les conséquences de l'échec. Il en résulte un élève qui ne travaille que pour des récompenses externes.

John Holt a magnifiquement décrit cette démarche. Les enfants échouent, dit-il, parce qu'ils ont peur de la punition et parce que les tâches monotones et banales qu'on exige d'eux les ennuient. L'école leur apporte peu de choses intrinsèquement intéressantes et, même lorsque c'est le cas, les professeurs exercent un tel contrôle sur le comportement des élèves qu'ils détruisent la moindre motivation intrinsèque qui aurait pu exister.

Les enseignants ne sont pas les seuls à vouloir savoir comment maintenir la motivation intrinsèque. Les entreprises et les administrateurs sont également préoccupés par ce problème. Les psychologues du travail commencent à s'intéresser aux facteurs qui peuvent promouvoir la motivation intrinsèque de l'ouvrier et la participation de son « *moi* » à son travail. Ils favorisent alors les travaux qui font appel à la créativité et tentent de faire participer les ouvriers aux décisions prises par l'entreprise.

D'autres, en revanche, se tournent vers des systèmes de récompense qui lient l'argent et autres bénéfices à la performance. Les pourcentages sur les ventes et les primes en sont des exemples. Mes recherches indiquent pourtant que de tels modes de paiement diminuent la motivation intrinsèque que suscitent un travail intéressant et la participation aux décisions. Les salaires fixes, qui ne sont pas directement liés au rendement du travailleur, courent moins ce risque.

7- Il vaut mieux motiver que contrôler

Nombreux sont ceux qui prétendent que si l'on supprime les contrôles externes, les gens pataugeront dans leur liberté toute neuve et en abuseront. « *Supprimez le règlement* », disent les censeurs, « *et les collégiens ne rentreront plus au dortoir* ». « *Supprimez les menaces de sanction* », disent les employeurs, « *et les employés ne travailleront plus* ». « *Supprimez les notes* », disent les parents, « *et mon enfant ne se préparera pas à l'examen* ».

En fait, ils ont sûrement raison. Les contrôles externes auxquels ils ont recours ont remplacé le contrôle interne. Si bien que la première réaction à la suppression des contrôles externes peut fort bien se traduire par un comportement chaotique ou destructif. Néanmoins, je pense que l'on peut rétablir le contrôle interne. Une personne obligée de ne compter que

sur ses propres ressources établit des contrôles internes et des limites. Cela arrivera tout particulièrement si le censeur, l'employeur ou les parents le soutiennent.

La motivation intrinsèque et les contrôles internes présentent l'avantage d'opérer sans contrôle extérieur. Ce qui est plus important encore, c'est qu'ils aident l'individu à préserver son amour-propre et le sentiment de sa valeur personnelle. Abraham Maslow, dans « *Eupsychian Management* », soutient que les contrôles internes sont moins angoissants et mènent plus à une solide santé morale que les contrôles externes. Il m'apparaît clairement que si nous voulons que les gens aiment ce qu'ils font, que leur travail leur procure de la joie et de la satisfaction au même titre que leur loisir, il faut que nous fassions deux choses. Nous devons créer plus d'activités intéressantes, satisfaisantes et enrichissantes, et nous devons nous garder d'utiliser les récompenses extrinsèques d'une façon qui réduise le niveau d'intérêt des activités intrinsèquement motivées. Nous devons apprendre à donner des encouragements verbaux à nos amis, collègues et enfants, et à avoir moins facilement recours à la récompense ou à la menace. On peut très bien obtenir des autres ce que l'on veut par le contrôle externe, mais de tels contrôles les dispensent de se sentir responsables des actes ainsi accomplis. Il semble qu'en contrôlant les autres, on s'assure essentiellement qu'ils ne se contrôleront pas eux-mêmes.

Texte 4

LA MOTIVATION

Synthèse et applications

Claude Charbonneau, Ph. D.

Professeur au département de psychologie
de l'Université de Sherbrooke

Conférence
tirée de

Actes du second colloque

de l'Association québécoise de pédagogie collégiale

1982

(pages 135 à 171)

***Les tableaux synthèses
sont l'oeuvre de Guy Archambault***

SOMMAIRE

1- Avant-propos

2- Difficulté d'une définition et mises en garde

3- Principales dimensions et grandes controverses

3.1 - La dimension chaud-froid

3.2 - La dimension extrinsèque-intrinsèque

3.3 - La dimension général-spécifique

3.4 - La dimension inné-acquis

4- Quelques modèles théoriques de la motivation

4.1 - Le modèle béhavioriste

4.2 - Le modèle humaniste

4.3 - Le modèle cognitivisme

5- Quelques exemples de recherches sur la motivation

6- Stimuler la motivation des élèves : un défi réalisable ?

1- Avant-propos

Lors des travaux de planification du colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (1982) et particulièrement au moment du choix des activités et de leur agencement, il est apparu souhaitable, voire indispensable, de mettre à l'horaire une conférence qui présenterait brièvement, mais substantiellement, l'état de la réflexion et de la recherche en psychologie, sur la motivation. C'est dans ce contexte que Claude Charbonneau a préparé une conférence, résumé des théories actuelles sur la motivation et leurs principales applications. Il a fourni un vocabulaire de base, il a fait la part des théories, il a proposé un cadre d'analyse et il a mis en relief les liens pouvant exister entre la motivation, la pédagogie et l'apprentissage. Autrement dit, il a voulu donner à chacun l'occasion et les moyens de réaliser sa propre synthèse.

2- Difficulté d'une définition et mises en garde

Au lieu de commencer par une définition de la motivation, je débiterai mon exposé par deux mises en garde. La première mise en garde servira à montrer justement comment il

serait tout aussi difficile de fournir une seule définition de la motivation qu'onéreux d'en fournir une grande diversité. Quant à la seconde mise en garde, elle vous permettra dès le départ d'ajuster vos attentes en fonction de ce que la psychologie scientifique peut et ne peut pas apporter en ce domaine.

En psychologie, les théories sont presque aussi nombreuses que les théoriciens et, pour autant que je sache, il n'a jamais été facile de trancher entre les bons et les mauvais modèles. Bien entendu, quelques positions démodées sont disparues dans les poussières de bibliothèques, mais cette perte n'est pas vraiment significative parce qu'il reste quantité de théories bien à la mode et tout à fait dépoluées. Cela fait que les psychologues n'ont pas un point de vue unique, qu'ils n'ont pas une seule conception de la motivation.

Personnellement je ne me sens pas en droit de faire un choix à votre place en vous présentant une seule théorie. Je veux plutôt faire justice à l'état actuel des connaissances et vous présenter une diversité de points de vue. Au travers de ces divers points de vue, vous saurez apercevoir plusieurs éléments de définition qui, je l'espère, vous permettront d'aboutir, plus ou moins formellement, à votre propre définition de la motivation

Et je passe tout de suite à ma seconde mise en garde. Il ne faut pas vous attendre à recevoir de la psychologie, de moi-même ou de qui que ce soit, du moins je le crois, des recettes, des assurances, ou même des consignes précises qui permettraient de régler miraculeusement tous les problèmes de motivation qu'un professeur est susceptible de rencontrer; de pareilles recettes n'existent pas. Ce qui existe, ce sont des conseils qui peuvent servir de piste à un professeur désireux de se les approprier et de les adapter à sa propre situation, compte tenu de sa spécialité, de son style personnel et du type d'étudiants qu'il rencontre.

3- Principales dimensions et grandes controverses

En guise d'introduction, j'ai choisi de vous présenter ce que je pense être quatre des principaux dilemmes confrontant théoriciens et chercheurs intéressés par la motivation. Cela peut, dans une certaine mesure, correspondre à une façon de résumer et d'organiser ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir sur le sujet, tout en donnant des éléments de définition et en montrant l'importance des divergences théoriques dont j'ai déjà parlé. Pour chaque dimension, je citerai en exemple quelques positions théoriques pertinentes, mais sans vouloir faire à tout coup une classification exhaustive des théories concernées.

3.1- La dimension chaud-froid

Le premier dilemme, je l'ai appelé « *chaud-froid* ». Sans doute faut-il ici définir ces adjectifs pour apercevoir leur pertinence. La conception *chaude* de la motivation est sans doute la plus répandue, autant chez les savants que parmi *le monde ordinaire*. Globalement elle consiste à relier la motivation à l'affectivité, au réservoir d'énergie affective des personnes. Concrètement, si on choisit l'exemple le plus typique de cette position, tout en le simplifiant beaucoup, toute conduite viserait ultimement à maintenir ou à augmenter les affects plaisants ou bien à réduire les affects déplaisants. Et les images intuitives qu'évoque ce genre de position théorique, bien qu'elles soulèvent le problème des relations entre la motivation et les émotions, sont un peu celles d'une personne qui s'enflamme de joie, qui bouillonne de colère, qui rougit de honte... bref, ce que j'appellerais des images *chaudes*.

En psychologie, deux traditions différentes sont à l'origine de cette conception *chaude* de la motivation. Il y a d'abord la tradition freudienne et la théorie psychanalytique qui ont montré l'importance du principe du plaisir : les comportements humains en leurs formes normales comme pathologiques, représenteraient essentiellement diverses façons socialisées de satisfaire les pulsions instinctuelles et, par conséquent, consistent à trouver des

formes de plaisir compatibles avec des exigences sociales qui pourraient fort bien être source de déplaisir. Quant à l'autre tradition, c'est l'empirisme, avec certains pionniers de l'approche béhavioriste et de la psychologie animale. Des chercheurs, comme Thorndike, ont réinventé, pour les besoins de la psychologie expérimentale, le principe du plaisir en parlant du rôle des récompenses et des punitions. La majorité des béhavioristes ont cru, comme Thorndike, mais sans nécessairement le dire dans ces mots-là, que ce que les animaux et les gens font principalement, c'est de rechercher l'agrément des récompenses et de fuir ou d'éviter le désagrément des punitions.

Bien entendu, parmi les tenants de la conception *chaude* de la motivation, ce n'est pas l'entente parfaite. À tout le moins ne s'entendent-ils pas sur ce qui est plaisant ou déplaisant. Pour les uns, partisans de l'homéostasie, ce qui fait plaisir, c'est l'élimination des tensions et le retour à un état de calme. Par exemple, dans une théorie déjà vieille, Hull prétendait que la faim pousse les organismes animaux à manger parce que cette activité élimine les tensions dues aux contractions de l'estomac et provoque un retour au calme. Mais pour les autres, partisans de l'activation, ce qui est plaisant ce n'est pas d'éliminer toute forme de stimulation : c'est plutôt de maintenir un niveau optimal d'excitation.

Un pareil point de vue paraît a priori mieux adapté pour expliquer des conduites liées à la curiosité ou à la prise de risque (sauter en parachute ou escalader une montagne par exemple). Malgré leurs divergences cependant, partisans de l'homéostasie et partisans de l'activation s'entendent pour dire que la motivation est sous-tendue par le principe du plaisir.

Ouvrons ici une petite parenthèse. Si on voulait expliquer la motivation des professeurs en référence avec le principe du plaisir, ce qui motiverait un professeur à donner son enseignement, à rencontrer des étudiants et à préparer des cours, c'est la recherche d'une certaine satisfaction, d'une forme de gratification, que celle-ci soit de type monétaire ou de type social.

Passons maintenant à la conception « *froide* » de la motivation, telle que je l'aperçois dans certaines des théories cognitives qui ont connu un développement assez spectaculaire. Dans les positions les plus poussées, on va jusqu'à considérer le plaisir comme un épiphénomène qui, loin d'être à la source du comportement, ne fait que l'accompagner et qui peut même n'être qu'un produit de l'esprit, invoqué après coup pour justifier des actes qui ont été posés pour des raisons n'ayant rien à voir avec ce qui est plaisant ou déplaisant. Des partisans de ce courant théorique croient que les gens ajustent leurs conduites à la lumière de ce qu'ils comprennent. Tout se passe un peu comme si chacun analysait cognitivement, froidement, son environnement physique, son environnement social, son propre comportement, et puis, en raison du diagnostic posé, adoptait le comportement le plus approprié, qu'il risquerait ou non de conduire à une forme de plaisir.

Si l'on voulait expliquer de cette façon la motivation d'un professeur de collège, il faudrait examiner le genre d'analyse qu'il fait, systématiquement ou non, de l'importance sociale de l'instruction, du rôle de sa fonction d'enseignant dans la formation des jeunes, dans le progrès de la société, dans son développement personnel ou professionnel, etc. Sa motivation à enseigner de même que les comportements en découlant dépendraient de ce qu'il comprend de la situation.

La motivation des professeurs à enseigner, on peut donc la comprendre différemment selon qu'on se fie à une conception « *chaude* » ou « *froide* » de la motivation. Mais il y a plus. Et c'est là-dessus que je voudrais en finir avec ce premier dilemme. Le type de relations pédagogiques, les rapports entre un professeur et ses étudiants, dans les cours ou ailleurs, pourraient varier selon que ce professeur, plus ou moins consciemment, privilégie une conception « *chaude* » ou une conception « *froide* » de la motivation des étudiants. S'il adhère à une conception « *chaude* », il pourrait consacrer beaucoup d'énergie à l'établissement et au maintien d'un climat pédagogique agréable, éprouver souvent le

besoin de gratifier ou de faire plaisir aux étudiants, bref valoriser toute la dimension affective de la relation pédagogique. S'il a plutôt une conception « froide » qui l'amène à croire à une motivation intellectuelle chez ses étudiants, il pourrait davantage s'attarder aux processus cognitifs eux-mêmes et mettre ses efforts à trouver et à présenter de beaux problèmes, de belles questions conduisant à la recherche active de bonnes solutions. Ainsi, un point de vue particulier sur la motivation peut entraîner l'adoption d'attitudes et de comportements correspondants.

3.2- La dimension extrinsèque-intrinsèque

La dimension extrinsèque-intrinsèque a trait à la nature et à l'étroitesse des liens existant entre la motivation et le comportement effectué. On parle habituellement de motivation extrinsèque lorsque ces liens sont arbitraires, du point de vue de celui qui fait le comportement; ainsi, lorsqu'un rat de laboratoire pèse sur un levier pour obtenir de la nourriture, on peut parler de motivation extrinsèque puisque le rat se trouve en quelque sorte à la merci du bon vouloir d'un expérimentateur qui a arbitrairement choisi de lier la motivation de faim (plutôt que celles de soif, d'évitement de la douleur...) au comportement de pression sur une clenche. Au contraire, on parle de motivation intrinsèque lorsque motivation et comportement forment un tout naturellement intégré, comme lorsqu'un rat, dans son milieu habituel, fait des comportements appropriés de recherche de nourriture pour satisfaire sa faim.

Voyons plus en détail cette dimension de la motivation, en commençant par la motivation extrinsèque. C'est principalement aux béhavioristes américains qu'on doit l'élaboration théorique de ce concept. La plupart connaissent les expériences de laboratoire où Skinner amenait les pigeons à donner des coups de bec sur un disque illuminé et où Hull réussissait à faire courir des rats dans des labyrinthes. Pour ces théoriciens, il n'était pas nécessaire qu'il y ait un lien entre motivation et comportement. Parmi les motivations du sujet, la plupart assez élémentaires et assez peu diversifiées puisqu'on travaillait avec des animaux, il suffisait de choisir une motivation quelconque, souvent celle qui se manipulait le plus facilement de l'extérieur, et de l'utiliser pour faire produire un comportement quelconque lui aussi, et choisi surtout pour sa simplicité.

Ainsi, un pigeon pouvait être amené à faire le comportement, simple à observer, de donner un coup de bec pour toutes sortes de raisons faciles à susciter mais toutes sans liens naturels avec le coup de bec; pour éviter un choc électrique, fuir un bruit désagréable, obtenir de la nourriture ou de l'eau, etc.

Les expérimentateurs américains ne sont cependant pas les seuls à invoquer les motivations extrinsèques. Quel parent pourrait dire, par exemple, qu'il n'a jamais demandé à un enfant d'être gentil s'il veut avoir un cornet de crème glacée? Or, il n'y a pas de lien entre ces deux événements : au lieu d'être associé au désir d'un cornet, le comportement d'être gentil pourrait être associé à toute autre motivation : obtenir le privilège de veiller plus tard, de sortir dehors, de jouer avec tel jouet, de regarder la télé, etc. Quel travailleur pourrait se dire totalement désintéressé et aucunement motivé par la paie? Quel professeur ou quel étudiant n'a jamais lié le comportement d'étude à diverses motivations non spécifiques comme le besoin de réduire l'anxiété, le désir d'obtenir de bonnes notes, la volonté d'entrer à l'université ou d'obtenir un certain prestige social?

Mais si la présence de motivations extrinsèques est chose courante et, comme telle, n'a rien d'exceptionnel, l'originalité de certains des théoriciens qui s'y sont attardés consiste à avoir prétendu que ce genre de motivation est aussi valable et a les mêmes effets que la motivation intrinsèque. Il n'est pas rare pourtant d'entendre dire que la motivation intrinsèque est plus efficace pour susciter et maintenir un comportement, pour initier ou pour consolider un apprentissage.

Ainsi, si l'on pense à un étudiant qui trouverait un intérêt pour les problèmes mathématiques auxquels il s'attaquerait, qui prendrait plaisir à vaincre la difficulté, qui

tirerait satisfaction d'avoir trouvé la bonne réponse, on pourrait croire que sa compréhension des mathématiques serait bien meilleure que s'il s'y était attaqué uniquement pour faire plaisir au professeur ou pour obtenir des bonnes notes.

Plusieurs théoriciens, comme Skinner, soutiendront cependant qu'il n'en est rien. Selon eux, si l'on avait recours à une motivation extrinsèque vraiment efficace, si on agissait judicieusement sur son intensité et si on s'assurait que les besoins ainsi engendrés sont aussi adéquatement et fréquemment satisfaits que dans le cas d'une motivation intrinsèque, alors les comportements en découlant auraient la même qualité. Selon eux, l'efficacité d'une motivation ne tient pas au fait qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque mais à certains paramètres comme l'intensité, la persistance dans le temps, l'abondance des récompenses et des punitions, etc.

Bien entendu, en parallèle, les tenants de la motivation intrinsèque soutiennent que pareille position résulte uniquement de l'illusion de simplicité qu'ont pu laisser des expériences de laboratoire réalisées dans des cadres tellement artificiels que même des animaux primitifs comme les pigeons ne pouvaient pas démontrer la complexité de leurs motivations et de leurs stratégies d'apprentissage. A fortiori, l'étude des êtres humains adultes et en santé révèle, selon eux, l'importance et la qualité particulière des motivations intrinsèques dès que l'on pense à des comportements dont les composantes cognitives ou affectives sont un peu élaborées.

Il va sans dire que l'importance relative qu'un professeur peut accorder aux motivations extrinsèques et intrinsèques n'est pas sans avoir certaines incidences pédagogiques. Celui qui croit à la valeur de la motivation extrinsèque admettra facilement invoquer, pour stimuler ses étudiants, des besoins comme ceux d'avoir des bonnes notes, de bien se préparer à l'université, d'éviter l'échec, etc. Celui qui privilégie la motivation intrinsèque tentera plutôt de susciter un intérêt immédiat pour la matière qu'il enseigne, par le biais d'exemples frappants, de problèmes stimulants, etc. Certes, il est des matières pour lesquelles il est plus facile d'exploiter la motivation intrinsèque : on dit souvent, par exemple, que les étudiants peuvent se passionner pour l'informatique au point de négliger leurs autres cours. Il est donc possible que les professeurs de ces autres cours doivent invoquer des motivations extrinsèques, quelles que soient par ailleurs leurs options théoriques.

3.3- La dimension général-spécifique

Un autre aspect qui peut illustrer les divergences de points de vue sur la motivation, c'est ce que j'ai appelé la dimension « *général-spécifique* », que l'on pourrait résumer par l'alternative suivante : y a-t-il dans la personne un seul grand réservoir d'énergie correspondant à l'ensemble de ses motivations ou au contraire faut-il penser qu'il y a autant de petits réservoirs indépendants qu'il y a de besoins et d'intérêts spécifiques? Quand on dit globalement des étudiants qu'il y en a qui sont intéressés et d'autres pas, qu'il y en a qui sont motivés et d'autres pas, on s'exprime comme si l'on concevait la motivation comme un seul réservoir d'énergie dont la grandeur varie selon les individus.

Cette conception peut s'appuyer entre autres sur certaines recherches, faites par Hull ou par des adeptes de sa théorie et selon lesquelles, par exemple, le fait d'augmenter chez des rats la privation d'eau les amène non seulement à avoir plus soif, mais aussi à avoir plus faim : tout se passe comme si la manipulation de la motivation de soif augmente le niveau global d'énergie à dépenser, cette énergie servant à stimuler non seulement le comportement de s'abreuver mais aussi d'autres comportements comme celui de s'alimenter.

Lewin, dans le cadre d'une théorie plus proche des humains, soutient que des intérêts bien spécifiques, peuvent être satisfaits de plusieurs façons. Ainsi, quelqu'un qui a envie d'aller au cinéma et qui ne peut y aller pourra se satisfaire, au moins partiellement en allant prendre un bon repas. Il peut être utile pour un enseignant de croire que l'intérêt d'un étudiant pour l'informatique ou encore son besoin de relations affectives chaleureuses pour-

ront l'amener à se dépenser dans l'étude d'un problème philosophique ou dans la rédaction d'un essai poétique.

D'autres théoriciens croient que la motivation est en fait la juxtaposition d'intérêts très spécifiques et assez peu interchangeables. Ainsi Piaget prétend que le besoin de s'adapter à son environnement, de le maîtriser et de le comprendre se manifeste par une succession d'intérêts particuliers pour la réalisation d'activités très précises comme celles de secouer un hochet, de danser à la corde, de compter des objets, de jouer aux échecs; ces activités et les intérêts qui les motivent sont déterminés par le niveau de développement de la personne, par son expérience accumulée, par l'état de ses structures cognitives à un moment donné, etc., de telle sorte que si l'intérêt pour jouer aux échecs pouvait être satisfait par l'exécution d'un autre jeu de stratégie semblable, il ne saurait en aucun cas l'être par la manipulation d'un hochet.

Dans ses relations avec les étudiants, on peut dire d'un professeur qu'il joue avec la motivation lorsqu'il cherche, par exemple, à augmenter le niveau d'anxiété, lorsqu'il utilise des formes de compétition, lorsqu'il amène les élèves à se compromettre publiquement, bref lorsqu'il recourt à des techniques qui ont pour effet d'augmenter le niveau général de stimulation en espérant que cela aura des effets sur la réalisation de la performance académique. Par contre, un peu comme c'était le cas pour la motivation intrinsèque, un professeur peut chercher à faire émerger un intérêt spécifique pour les contenus dont il veut susciter l'acquisition ou pour les habiletés qu'il essaie de développer chez ses étudiants.

3.4- La dimension « inné-acquis »

À la question de savoir si la majorité des motivations humaines sont innées ou bien si elles sont le fruit d'un apprentissage réalisé pendant l'enfance ou même après, il n'y a pas non plus de réponse unique. Certains théoriciens béhavioriste croient que la plupart des motivations sont apprises. Presque tous les besoins et les intérêts se seraient développés par apprentissage associatif à partir de quelques motivations de base, comme la faim et la soif, qui, elles, seraient naturelles. Ainsi, par exemple, parce que la mère parle au bébé, l'embrasse et le berce en même temps qu'elle le nourrit et satisfait sa soif, petit à petit ce dernier apprend à désirer obtenir l'affection de sa mère puis, par généralisation, l'affection des autres adultes et certaines formes d'approbation ou de gratification sociale en général.

En considérant de longues chaînes d'associations, on pourrait de la sorte expliquer presque toute forme de besoin ou d'intérêt, y compris ceux qui s'avèrent les plus spécialisés ou les plus bizarres, comme une passion dévorante, par exemple, pour les insectes du Moyen-Orient. Un tel point de vue n'est pas facile à contredire et des expériences récentes réalisées dans le contexte des théories de l'apprentissage social pourraient semer le doute dans l'esprit de bien des innéistes.

Ainsi, dans une expérience assez simple et assez courte, on a montré comment l'apprentissage peut influencer le niveau d'aspiration et, pourrait-on dire, le besoin d'accomplissement de jeunes enfants; on les laisse observer brièvement des adultes jouant à une espèce de jeu de quilles sans règles précises. Certains adultes sont très exigeants pour eux-mêmes et illustrent ce que peut être un niveau d'aspiration élevé; ils ne s'octroient en récompense qu'un ou deux bonbons et ils ne le font que lorsque leur performance est excellente. D'autres adultes font le contraire et se récompensent eux-mêmes à qui mieux mieux pour des performances quelconques. Laissés seuls avec le jeu et en présence d'un plein comptoir de bonbons, les enfants ont tendance à ajuster leur niveau d'aspiration et leur façon de se récompenser d'après ce qu'ils ont vu faire par les adultes. Si le niveau d'aspiration des enfants se trouve affecté par une courte observation en situation de laboratoire, on imagine assez facilement quelle peut être l'influence d'un contact prolongé de l'enfant avec son milieu familial, son milieu social et son milieu scolaire.

Il reste néanmoins beaucoup d'auteurs qui croient que la plupart des motivations, même celles qui ne servent pas immédiatement à la survie de l'individu ou de l'espèce, sont innées. Des recherches ont, par exemple, démontré que la curiosité apparaît naturellement, même chez des rats et a fortiori chez des singes. Les singes auraient aussi une certaine forme de besoin inné d'affection, comme le montrent les travaux de Harlow. Quant aux humains, on leur prête, chez les humanistes surtout, une grande diversité de motivations naturelles allant, comme le veut la théorie de Maslow par exemple, des besoins physiologiques les plus élémentaires aux besoins les plus sophistiqués comme le besoin d'estime ou d'actualisation.

Du point de vue des interventions pédagogiques, l'importance de la dimension "inné-acquis" peut être plus difficile à apercevoir. Elle joue surtout au niveau des attitudes du professeur : prendra-t-il la motivation des étudiants pour assurée ou croira-t-il opportun de la susciter, de l'orienter, de l'amplifier? Bien entendu, quiconque croit à l'importance de l'apprentissage admet plus facilement qu'on peut agir sur la motivation des autres. Mais même si on privilégie une position innéiste, on peut vouloir stimuler les étudiants. Peut-être alors ne le fera-t-on pas comme un associationniste et peut-être préférera-t-on faire émerger de l'intérieur les besoins et les intérêts de la personne plutôt que de les bousculer de l'extérieur.

Tableau synthèse de quatre dimensions bipolaires de la motivation *

	La force de la motivation	La source de la motivation	La direction de la motivation
Chaude	Plus le plaisir est grand, plus la douleur est grande ou plus le sentiment est fort, alors plus la motivation sera forte.	L'affectivité, les émotions sont le substrat de la motivation.	Toute conduite vise la recherche du plaisir, de la satisfaction ainsi que la fuite de la douleur, de la frustration.
Froide	Plus l'analyse de la situation est complète, plus la personne est motivée.	La perception que chacun a de lui et de son environnement à un moment donné induit la motivation.	Toute conduite vise ce qui est perçu comme bon ou mieux par la personne dans un contexte donné.
Intrinsèque	Plus la conscience de soi est forte, plus la motivation est forte.	L'impulsion de la conduite vient de l'intérieur de soi, d'une pulsion, d'un désir, d'une perception personnelle.	Toute conduite vise à répondre à un besoin personnel.
Extrinsèque	Plus on conditionne, plus on renforce la motivation.	L'impulsion de départ de la conduite vient de l'extérieur de soi, d'une obéissance au désir, à la perception d'un autre.	Toute conduite vise à respecter un ordre établi à l'extérieur de soi.
Générale	La vie est synonyme de motivation.	Il n'y a qu'un seul grand réservoir de la motivation : celui de la vie.	Il n'y a qu'un seul but : vivre.
Spécifique	La force de la motivation dépend de la force du besoin vécu dans l'instant.	Les besoins à l'origine des conduites varient selon les situations vécues.	Plusieurs buts spécifiques apparaissent dans la vie selon la maturation et l'expérience de chacun.
Innée	Plus on laisse émerger les besoins personnels, plus la force de la motivation sera grande.	La recherche de l'actualisation de chacun est à l'origine de la plupart des comportements.	La plupart des buts poursuivis sont issus de la nature humaine même.
Acquise	La force de la motivation est en étroite relation avec la présence de stimuli significatifs dans l'environnement immédiat de la personne.	C'est l'environnement physique et social qui détermine la plupart des conduites humaines.	On poursuit surtout la plupart du temps les buts qu'on nous a appris à poursuivre.

* Ce tableau synthèse ne fait pas partie de la conférence originale de Claude Charbonneau. Il est l'oeuvre de Guy Archambault.

4- Quelques modèles théoriques de la motivation

Présenter des grands dilemmes, comme je l'ai fait jusqu'à maintenant, c'est aborder une définition de la motivation en quelque sorte horizontalement, par le biais des oppositions entre groupes de théoriciens. J'aimerais maintenant continuer cet essai de définition et de mise en ordre des principaux concepts, mais d'une autre façon, verticalement cette fois, c'est-à-dire en mettant ensemble les conceptions qui relèvent du même univers de pensée et en présentant une vision intégrée des questions relatives à la motivation quand on choisit de se placer sous l'angle d'un modèle théorique particulier. Je vous décrirai ainsi successivement trois modèles théoriques, le béhaviorisme, l'humanisme et le cognitivisme. Je suis conscient de l'existence de plusieurs autres modèles, mais je crois que ces trois-là sont parmi les plus significatifs à l'heure actuelle.

4.1- Le modèle béhavioriste

Le béhaviorisme est maintenant assez connu. Les gens ont eu, je crois, des informations sur ce modèle leur venant de toutes sortes de sources : on entend parler d'expériences de dressage d'animaux; on a vu des films comme ; on sait l'importance du conditionnement dans la publicité; on a connu des gens se soumettant, dans l'industrie ou à l'école, à un enseignement programmé; on a eu vent de certaines interventions auprès d'enfants déficients ou auprès de malades psychiatriques... Globalement, l'image qu'on en retient le plus souvent, c'est que les béhavioristes croient essentiellement que l'être humain est une espèce d'automate complètement contrôlé par son environnement et dépourvu de pensée ou de volonté.

Et l'on n'a pas tout à fait tort d'en rester à cette image, surtout si l'on prend pour point d'appui les positions radicales des plus anciens béhavioristes. Ce qui compte, disait à peu près Skinner, c'est l'illusion de la liberté et l'illusion de la dignité; au-delà de ces illusions l'organisme humain comme l'organisme animal est ainsi fait que, quoi qu'on en pense, le comportement est totalement déterminé par le milieu environnant.

Dans l'univers de cette forme de béhaviorisme radical, il n'est pas nécessaire de dépasser la motivation extrinsèque. C'est en vertu de ce qui se passe dans son milieu que quelqu'un est motivé ou, plus exactement, que quelqu'un se fait motiver par ce qui se passe dans son milieu. La faim d'un rat de laboratoire, selon Skinner, c'est l'ensemble des circonstances manipulées par un expérimentateur et qui ont eu pour conséquence de tenir le rat éloigné de la nourriture pendant une période de temps prédéterminée. C'est le milieu environnant, physique ou social, qui est responsable de la motivation comme il est responsable de la distribution des récompenses et des punitions qui se trouvent associées, par hasard, par la force des choses ou par convention sociale à toutes sortes de comportements.

Bien qu'il y ait encore aujourd'hui des partisans d'une position aussi radicale, les nouvelles théories font de plus en plus de place aux processus cognitifs et aux variables individuelles dans la détermination des conduites.

Bandura, par exemple, insiste sur la pensée et sur les facultés d'anticipation des êtres humains et soutient que leur comportement, loin d'être toujours explicable par l'effet mécanique des récompenses et des punitions survenant après coup, est la plupart du temps réglé en fonction de prévisions et d'hypothèses systématiques : rares sont ceux qui attendent de passer au feu avant de prendre une assurance et leur motivation à le faire résulte donc d'une analyse cognitive de la situation.

Quant à Mischel, il attire l'attention sur le fait que deux personnes mises dans la même situation objective ne réagiront pas de la même façon : sans recourir au concept de personnalité comme tel, il soutient que chacune de ces personnes a accumulé un bagage

d'expériences qui lui est propre et qui module son décodage des événements en plus de lui fournir des modes de réaction particuliers. Ce bagage d'expériences donne en plus à chacun une grille d'interprétation des récompenses et des punitions qui est assez idiosyncratique et, par conséquent, il n'est pas facile de manipuler la motivation des gens de l'extérieur.

Il est peu probable, par exemple, qu'on réussisse à amener un apprenti parachutiste à sauter en bas de l'avion en lui promettant des bonbons. Enfants et adultes prévoient les récompenses et les punitions; ils les évaluent et les comparent à leurs standards personnels tout comme ils évaluent la personne qui destitue ces récompenses et ces punitions : se faire critiquer par quelqu'un que l'on dévalorise n'a pas tellement d'effet mais l'on peut être très motivé à éviter la critique de quelqu'un que l'on estime beaucoup.

À ce point, on se demande généralement comment ces développements récents de l'école béhavioriste sont encore compatibles avec les postulats de base de ce modèle. Les positions de Bandura et de Mischel, et d'autres bien sûr, sont encore béhavioristes parce que, pour eux, les processus cognitifs tout comme les variables de la personne, s'ils permettent de se dégager, et encore n'est-ce que partiellement, de l'environnement immédiat, restent des produits d'un environnement antérieur.

Ainsi, même s'il faut admettre l'existence d'une capacité naturelle d'anticipation par la pensée, le fait d'utiliser cette capacité de même que la façon de le faire sont le fruit d'un apprentissage contrôlé de l'extérieur : *« Mais avant de faire un telle chose, réfléchis un peu - As-tu pensé à se qui va t'arriver si tu mets ta main sur le rond du poêle? »* Il en va de même pour ce qui est des critères personnels selon lesquels chacun déterminera ce qui sera une récompense ou une punition : un peu comme dans l'expérience du jeu de quilles dont j'ai déjà parlé, l'enfant, l'adolescent et même l'adulte observent les personnes les plus significatives dans leur entourage pour décider ce qui est bon pour eux. Par exemple, un étudiant qui aurait beaucoup d'estime pour un professeur, à cause peut-être de sa ressemblance avec des personnes valorisées par ailleurs ou parce que ce professeur rencontre des critères positifs appris antérieurement, pourrait en venir à valoriser les mêmes standards d'excellence que lui.

Ces développements récents qui sont venus se greffer aux premières formulations des théories béhavioristes compliquent, d'une certaine manière, l'utilisation de ces théories pour traiter les questions de motivation qui sont posées aux enseignants.

Il apparaît en effet de plus en plus utopique de croire que l'on pourrait posséder assez de pouvoir ou assez de moyens pour contrôler les étudiants et programmer totalement leur motivation ou leur apprentissage. Certes, il reste important de garder à l'esprit toute l'influence que peuvent avoir la présence ou l'anticipation de récompenses et de punitions diverses. Mais, même là, le choix et la distribution des récompenses et des punitions n'apparaissent plus aussi simples qu'avant.

Les dires de l'école béhavioriste ne sont cependant pas sans signification pour un enseignant. Il faut en effet y apercevoir le rôle déterminant sinon exclusif, des facteurs du milieu dans tout processus d'apprentissage et dans toute espèce de motivation qui y intervient. A titre d'exemple, et en guise de conclusion sur le modèle béhavioriste, je voudrais vous parler de ce qu'en anglais on appelle *« behavioral settings »* et que l'on pourrait traduire, fort mal, par *« environnements propices à certains comportements »*. Ainsi, le fait de vous trouver assis à des tables disposées en rangées pour écouter un conférencier monté sur une tribune et utilisant un microphone crée ou motive un comportement particulier autant pour vous que moi. Ce ne serait pas tout à fait pareil si nous étions tous assis au même niveau autour d'une table ronde.

Le même phénomène est valable pour un professeur qui peut disposer sa classe de façon à avoir des rangées de pupitres faisant face à une estrade et à un tableau ou la disposer le

façon à se servir de feuilles mobiles et de crayons feutre au centre d'un groupe d'étudiants assis sur des coussins: les rôles, les motivations et les comportements tant du professeur que des étudiants varieront selon le contexte.

Il en est qui vont jusqu'à appliquer le « *behavioral settings* » au collège lui-même, pris comme un tout qui inciterait professeurs et étudiants à tenir des rôles particuliers. La grandeur du collège, par exemple, contribuerait à la qualité de ce « *behavioral settings* ». Ainsi, dans un collège plus petit, des étudiants seraient plus souvent sollicités dans le cadre d'activités para-académiques, ce qui créerait un sentiment d'être plus impliqué et susciterait une motivation plus grande, même pour les tâches académiques. Dans un collège plus grand, chacun se sentirait plus facilement dépersonnalisé et, en conséquence, plus facilement démotivé. Donc, il y a des facteurs liés à l'environnement et, lorsqu'on se place dans une perspective behavioriste, on devient plus conscient de tout ce qui, dans le milieu, peut agir sur la motivation des gens, même si l'on ne croit plus qu'on peut facilement les contrôler.

4.2- Le modèle humaniste

C'est surtout par le biais de la thérapie rogerienne qu'on connaît le modèle humaniste ou, devrais-je dire, qu'on croit le connaître, car on se fait beaucoup de fausses idées sur la non-directivité qui caractériserait cette forme d'aide; de fait, les étudiants en psychologie ont besoin d'une assez longue formation avant de pouvoir apprécier le niveau d'activité et la difficulté des interventions qui sont déployées par un thérapeute comme Rogers. Dans le milieu de l'éducation, on associe souvent ce courant théorique avec l'école libre où l'on pense, à tort, que les enfants et les adolescents font ce qu'ils veulent. Voyons cela plus sérieusement.

L'un des principaux postulats de l'école humaniste est qu'il existe en chacun une motivation naturelle à se développer. Le meilleur juge du chemin qu'il faut suivre à un moment donné pour concrétiser ce développement, c'est la personne elle-même. Elle peut découvrir toute seule ce chemin mais elle peut aussi être soutenue dans un processus qui la conduit à faire le point sur ses intérêts, ses besoins et ses ressources. Certaines situations peuvent globalement favoriser le développement et la croissance. Ainsi, dans un milieu où le climat est ouvert et non évaluatif, où la personne se sent acceptée et valorisée et non pas jugée d'après ses actes, la tendance à l'actualisation peut plus facilement se manifester et prendre la voie la plus convenable selon les circonstances.

Si une telle position est pertinente pour le milieu de l'éducation, c'est que l'apprentissage peut être vu comme un processus de changement qui a d'autant plus de chances d'être significatif et permanent qu'il fait intervenir l'ensemble des ressources de la personne et conduit à un nouveau savoir, savoir faire ou savoir être bien intégré dans l'ensemble de ses activités. Les conditions qui favorisent un changement dans le cas d'une relation d'aide, soit l'établissement d'un climat de confiance, d'une relation empathique et congruente, sont aussi celles qui facilitent un apprentissage significatif. Il n'est donc pas étonnant, selon ce point de vue, que Rogers ait utilisé son modèle aussi bien en pédagogie qu'en psychothérapie. Ce qui n'est pas facile, cependant, c'est de réussir aussi bien que Rogers. Autant, en effet, la plupart des gens valorisent le modèle humaniste au niveau des principes généraux, autant il leur est difficile de l'appliquer concrètement. Trop d'enseignants cachent leur incompétence derrière un laisser-faire trop facilement justifié par le besoin de confier aux étudiants le soin de décider de ce qui est bon pour eux.

De plus en plus cependant, on voit se manifester des auteurs qui soulignent les difficultés réelles de l'approche humaniste en pédagogie et qui présentent certains conseils ou même qui élaborent une certaine technologie pour en faciliter l'application en classe. Je vous parlerai brièvement de deux de ces auteurs: Wlodkowski et Artaud.

Wlodkowski s'attarde à démontrer comment la hiérarchie des besoins de Maslow, que vous connaissez sûrement pour la plupart, peut servir à guider les interventions d'un enseignant, qui, au-delà de la satisfaction des besoins de sécurité et d'amour, devrait viser à ce que les étudiants satisfassent leurs besoins d'estime et d'actualisation. Selon lui, cependant, s'actualiser c'est s'engager dans des comportements nouveaux, devenir créateur, aller vers l'inconnu, ce qui peut facilement devenir insécurisant. Ainsi, l'étudiant confronté à des tâches nouvelles et créatrices peut laisser ses besoins de sécurité reprendre le dessus et, par exemple, exiger un cours magistral suivi d'un examen objectif à la place d'une démarche individualisée et d'un travail personnel.

Selon Wlodkowski, il appartient alors au professeur de soutenir la tendance à l'actualisation en trouvant les meilleures façons possibles de montrer à l'étudiant qu'il n'est pas si dangereux de prendre des risques, qu'il est plus insécurisant mais possiblement plus profitable de le faire. Artaud, quant à lui, va plus loin et propose un modèle d'intervention pédagogique global dans lequel se trouve respecté l'essentiel des principes de l'école humaniste.

Selon lui, le processus d'apprentissage comprend trois étapes successives, que l'enseignant doit respecter s'il veut s'assurer que les étudiants soient motivés et aboutissent à un apprentissage significatif. La première étape, il l'appelle celle du savoir d'expérience. Sur quelque sujet que ce soit, l'apprenant a toujours des connaissances de départ, qu'elles soient proches ou lointaines; et c'est de là qu'il faut partir si l'on veut que l'apprenant se sente impliqué dans son apprentissage. Si, par exemple, on voulait parler à un indigène d'Australie de la bombe à neutrons, ce dont il n'a aucune connaissance, on aurait bien peu de chances de l'y intéresser, à moins de trouver dans son expérience personnelle quelque chose qui s'y rapporte indirectement, dont il peut partir pour se poser des questions auxquelles il serait motivé à trouver des réponses.

Le tout est de savoir par où commencer cette démarche, et c'est bien là la première tâche de l'enseignant : trouver une façon de faire émerger le savoir d'expérience. Bien que chacun dispose d'un savoir d'expérience, il n'a pas à réinventer de toutes pièces l'ensemble des connaissances scientifiques, des habiletés technologiques, etc. Il existe un savoir déjà organisé et il faut en profiter. La seconde étape du processus d'apprentissage consiste donc à confronter le savoir d'expérience avec le savoir théorique, le second servant à systématiser et à prolonger le premier. Le rôle du professeur est de rendre le savoir théorique à la portée de l'étudiant. Pour ce qui est de la troisième étape, Artaud parle de savoir intégré. De la confrontation du savoir d'expérience et du savoir théorique doit émerger un nouveau savoir que l'apprenant aura repris à son propre compte, qu'il se sera approprié et qu'il saura utiliser dans sa vie pour répondre à ses besoins. Encore là, l'enseignant devrait savoir faciliter cette démarche chez l'apprenant en lui fournissant des pistes de réflexion, en lui proposant des exercices appropriés.

D'après Wlodkowski et Artaud, on le voit, s'inspirer des postulats humanistes, ce n'est pas opter pour le laisser-faire. C'est au contraire être très actif tout en étant conscient cependant que l'apprentissage, ce n'est pas le professeur qui le fait mais l'élève. Une telle croyance conduit normalement à une série d'attitudes et de comportements comme celles de valoriser la motivation intrinsèque, de susciter les intérêts personnels, d'aller chercher les étudiants où ils sont.

4.3- Le modèle cognitiviste

Les variables de type cognitif ont longtemps été évacuées du champ de la psychologie scientifique et ce n'est que depuis peu que sont réapparues des modèles cognitivistes dans des secteurs comme la motivation humaine telle qu'étudiée en laboratoire. Comme dans toute science à ses débuts, les chercheurs en psychologie, sous l'impulsion surtout du courant béhavioriste, ont voulu, pour avoir l'air plus scientifiques, s'en tenir à ce qui est observable et ont ainsi refusé de s'attarder aux idées, aux pensées, aux intentions... bref à

tout ce qui se passe dans la « *black box* ». Mais, petit à petit, les méthodes de recherche ont évolué, la confiance des psychologues en leur science s'est affermie, l'informatique s'est développée et a fourni des procédés rigoureux pour comprendre le traitement cognitif de l'information, et tout cela a permis l'émergence de nouveaux modèles cognitivistes.

Les premiers qui sont apparus étaient des modèles non pas de la motivation mais de la connaissance et de l'intelligence, comme la théorie de Piaget. Dans cette théorie, la motivation est à la fois cruciale, parce qu'elle est essentielle à la production de n'importe quelle activité réelle ou mentale, et secondaire parce qu'on n'en fait pas un objet d'étude comme tel, se contentant de postuler qu'elle est l'énergie qui sous-tend toutes les conduites, dont le seul aspect intéressant est ailleurs, c'est-à-dire dans les structures cognitives qu'il faut posséder pour être capable de les exécuter. Ainsi, compter des objets requiert de l'énergie, bien sûr, et donc une motivation pour le faire, mais ce qui est intéressant pour Piaget, c'est la façon de compter d'un enfant ou d'un adulte.

L'une des premières théories cognitives de la motivation proprement dite est sans doute celle de la dissonance cognitive. Mais ce n'est pas une théorie qui pourrait rendre compte de l'ensemble du comportement humain et son pouvoir explicatif se limite à quelques conduites particulières. D'après cette théorie, quelqu'un ne peut pas faire ou croire ou penser des choses contradictoires, du moins s'il réalise cette contradiction. Dès qu'il aperçoit une dissonance entre ce qu'il pense ou croit et ce qu'il fait, un ou des comportements ou des processus de pensée sont entrepris, dont la motivation est de réduire la dissonance. Ainsi, il pourrait arriver qu'un étudiant mette énormément de temps à faire un travail qui ne rapporte que 5 % des points. Il y aurait alors dissonance : « *ça ne se peut pas que je mette tant de temps pour quelque chose qui paye si peu* ». Un tel étudiant serait alors motivé ou bien à changer son comportement de façon à consacrer moins de temps au travail, ou bien à trouver dans ce travail d'autres avantages que les notes, ou bien à modifier sa perception de lui de façon à se voir comme quelqu'un qui valorise peu les notes, etc.

Il existe cependant des modèles qui, tout en insistant sur l'importance des variables cognitives comme c'est le cas de la théorie de la dissonance, sont plus larges que cette dernière et se veulent explicatifs de la totalité des conduites. Il en est ainsi de la théorie de l'attribution, dont l'un des principaux représentants actuels est Weiner. On l'appelle théorie de l'attribution parce qu'on y étudie essentiellement le processus selon lequel les gens cherchent à attribuer tout événement et tout comportement, le leur comme celui des autres, à une ou des causes particulières. Dans un premier temps, préalablement à toute conduite, chacun se livrerait à une analyse cognitive de la situation en vue d'y identifier des causes actives. Ensuite, dans un deuxième temps, chacun adopterait un comportement dont la forme et l'intensité seraient motivées par l'analyse faite auparavant.

Des exemples permettront d'illustrer ce genre d'approche afin d'en saisir toute l'originalité. Ainsi, si l'on voit quelqu'un qui se plaint et qui demande de l'aide, la première démarche va consister à tenter d'identifier quelle est la cause de son problème. Par le biais d'une analyse qui peut être très rapide ou très minutieuse et qui peut relever de l'intuition immédiate comme de la réflexion active et prolongée, on va chercher, par exemple, à savoir si la personne est responsable ou non de son problème en appliquant un certain nombre de règles : est-ce la seule personne à se plaindre dans ce genre de situation? Cette personne se plaint-elle toujours dans cette situation particulière? Se plaint-elle dans toutes sortes de situations ou dans certaines seulement ? Etc.

Cette analyse cognitive conduira à la conclusion qu'elle se plaint par sa faute ou non et, en conséquence de cette conclusion, un comportement approprié sera choisi. Ainsi, si l'on croit que la personne est responsable de son problème, la motivation à l'aider sera bien différente que si on la croit victime de circonstances incontrôlables.

Voyons un autre exemple où l'on explique la motivation de quelqu'un à se trouver des amis. Quelqu'un qui souffre de solitude va chercher à en déterminer la cause : est-ce qu'il ne

déploie pas assez d'efforts pour rencontrer du monde? Est-ce qu'il a été malchanceux? Est-ce qu'il est peu intéressant ou peu attrayant? Les conclusions de cette analyse détermineront l'intensité du comportement à venir pour chercher à faire des rencontres. S'il attribue son insuccès à la malchance ou au manque d'efforts, sa recherche de rencontres nouvelles sera plus active; s'il se juge peu intéressant, sa motivation pourrait tomber et certaines émotions négatives de tristesse tout comme certaines pensées d'auto-dépréciation pourraient apparaître, conduisant éventuellement à une certaine forme de dépression. Selon cette approche donc, les motivations sont toujours fonction de ce qu'on comprend. On achètera la même auto que le voisin si l'on juge bonnes ses explications pour justifier son achat. On n'ira pas voir un film qu'un ami nous conseille si on le trouve mauvais conseiller en ce domaine, etc.

Les incidences pédagogiques des modèles cognitivistes sont à la fois nombreuses et complexes. Ces modèles regorgent de conseils intéressants mais ils sont en même temps pleins de pièges.

Prenons d'abord la théorie de la dissonance cognitive. N'est-il pas précieux de penser qu'en induisant un conflit cognitif chez les étudiants, on peut amorcer chez eux une importante démarche d'apprentissage : ne peuvent-ils, par exemple, mieux saisir ce qu'est un préjugé si on leur fait réaliser que, contre toute attente, ils sont eux-mêmes préjugés à certains égards? Les défis et les conflits cognitifs peuvent bien sûr être source d'apprentissage, mais encore faut-il réussir à les créer, et là se trouve toute la difficulté. Tout le monde résiste à la dissonance et, pour ce faire, risque de déformer l'information transmise ou d'en contester la valeur. Ainsi, si l'on dit à quelqu'un qu'une auto qu'il vient de payer très cher n'est pas bonne, il peut dire ou penser qu'il n'a rien à apprendre d'un amateur en ce domaine.

Par ailleurs, avec en arrière-plan la théorie de l'attribution, un professeur pourrait espérer que, suite à des feed-back négatifs, un étudiant en viendra à attribuer ses difficultés à un manque d'efforts de sa part, cette analyse le conduisant à davantage s'appliquer à la tâche. Mais peut-être n'en sera-t-il rien : les gens n'ayant pas tendance à s'attribuer la responsabilité de leurs échecs, un étudiant pourrait voir la cause des problèmes dans la méthode pédagogique, la compétence du professeur, le type d'évaluation, etc., et, en conséquence, adopter un comportement de contestation.

Un autre piège consiste à croire que récompenses et félicitations auront toujours un effet positif sur le comportement. Or, s'il y a trop de récompenses extrinsèques, la motivation intrinsèque peut diminuer.

Quelqu'un qui croit beaucoup aux vertus de tel médicament peut en venir à moins y croire si on le paye pour en parler positivement; il peut en effet se dire que s'il en parle en bien, c'est à cause de l'argent et non en vertu d'une conviction profonde. D'un autre côté, si on félicite beaucoup quelqu'un pour un succès qu'il a eu facilement, il pourrait croire « *qu'on le prend pour un naïf* » et sa motivation pourrait s'en trouver diminuée plutôt qu'augmentée. Ce sont là des exemples des pièges, et il y en aurait bien d'autres, que nous révèlent les approches cognitives dont l'utilisation dans le contexte pédagogique n'est pas si simple.

**Tableau synthèse de trois grandes théories de la motivation
appliquées à l'apprentissage***

	Principes de base	Applications
Béhaviorisme	Comme, d'une part, la motivation provient de la recherche du plaisir et de la fuite de la douleur et comme, d'autre part, le plaisir est issu de l'excitation ou de la libération d'une tension, il faut créer un environnement source d'anxiété et de frustration qui, une fois apaisées, provoqueront le plaisir d'avoir appris. N'oublions pas, de plus, que l'environnement physique et social est un facteur majeur qui détermine fortement la plupart des conduites humaines.	La compétition, l'alternance de punitions et de récompenses, les notes, le feed-back positif et négatif sont autant d'éléments qui peuvent créer un environnement éducatif béhavioriste qui suscitera de l'excitation ou de la tension à libérer et, partant, la motivation à apprendre, c'est-à-dire le plaisir d'avoir appris.
Cognitivisme	Comme, d'une part, la motivation dépend de la perception que chacun a de lui et de son environnement à un moment donné, et comme, d'autre part, la motivation dépend de la responsabilité que chacun s'attribue dans ce qui lui arrive, il faut créer un environnement qui permet à chacun de bien évaluer sa capacité à faire ce qui est attendu de lui. N'oublions pas non plus, que l'environnement est, pour l'essentiel, celui de la recherche de la réussite dans un contexte scolaire.	La définition claire des objectifs et des tâches attendues des étudiants, la création d'activités d'apprentissage qui respectent leurs limites, l'élimination du hasard dans le processus qui conduit à la réussite, le feed-back qui souligne les efforts personnels et l'habileté individuelle dans la réalisation des travaux sont autant d'éléments d'un environnement éducatif cognitiviste; il permettra aux étudiants d'avoir une bonne perception de leur capacité à réussir ce qui est attendu d'eux et de se vouer à sa réalisation.
Humanisme	Comme, d'une part, la motivation consiste essentiellement à répondre aux divers besoins naturels qui, lorsqu'on cherche à les satisfaire, permettent l'actualisation de la personnalité de chacun, comme d'autre part, la recherche de sens et de compétence est un de ces besoins naturels, il faut créer un environnement qui éveille et maintient le besoin d'apprendre et de se développer. N'oublions pas, en plus, que le processus d'apprentissage humain est un processus naturel qui possède des caractéristiques spécifiques distinctes du dressage des animaux.	Un climat affectif positif, le respect du caractère unique de chacun, le recours à des formules pédagogiques variées ainsi que le recours à des activités d'apprentissage stimulantes et significatives sont autant d'éléments d'un environnement éducatif humaniste qui suscitera et maintiendra curiosité et intérêt authentique à apprendre.

* Ce tableau synthèse ne fait pas partie de la conférence originale de Claude Charbonneau. Il est l'oeuvre de Guy Archambault.

5- Quelques exemples de programmes de recherches sur la motivation

Voilà donc pour la présentation des principaux modèles théoriques conçus pour expliquer les phénomènes de motivation. Mais l'on m'a demandé de ne pas seulement en rester à des conceptions théoriques et l'on souhaitait que je vous donne en exemple quelques programmes de recherches. Je vous parlerai donc de travaux de Kolb et Fry sur les styles d'apprentissage, des recherches de Weiner visant à alimenter une conception attributionniste de la motivation d'accomplissement et, finalement, de certaines études réalisées en milieu industriel.

Kolb et Fry ont élaboré un modèle de l'apprentissage, et non pas de la motivation. Cependant, une fois que je vous aurai brièvement parlé de leur conception de l'apprentissage, j'essaierai de vous montrer en quoi elle est pertinente pour comprendre certains problèmes de motivation, particulièrement ceux que l'on rencontre au niveau de la pédagogie collégiale. Le modèle de Kolb et Fry représente une sorte de combinaison de la position piagétienne et de la position humaniste. Selon ces auteurs, le processus d'apprentissage implique quatre étapes successives, soit l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active.

Cette dernière phase d'expérimentation active débouche le plus souvent sur une nouvelle phase d'expérience concrète et tout le processus recommence dans une espèce d'enchaînement circulaire où le cycle complet des quatre phases se trouvera répété à plusieurs reprises. Le fait que l'on fasse débiter l'apprentissage par une phase d'expérience concrète montre bien que la source d'inspiration est à la fois piagétienne et humaniste : c'est à partir de ce qu'on fait qu'on apprend.

Ainsi, pour Piaget, la nécessité de modifier sa façon de faire, donc la nécessité d'apprendre quelque chose de nouveau, se révèle à la personne lorsque celle-ci vit concrètement l'expérience d'un échec, d'un conflit ou d'une difficulté, c'est-à-dire lorsqu'elle essaie, mais sans succès, d'appliquer à une situation nouvelle ses façons de faire habituelles. Par ailleurs, pour les humanistes, un apprentissage authentique ne peut être déclenché qu'à l'occasion d'expériences significatives au cours desquelles une personne éprouve une difficulté ou ressent une lacune. Or c'est précisément dans ce sens qu'il faut comprendre la première phase du processus d'apprentissage; selon Kolb et Fry, c'est le contact avec quelque chose, l'expérience d'une réalité quelconque, dont on découvre la nouveauté, la complexité, l'intérêt qui déclenchent le questionnement essentiel à l'apprentissage.

La phase qui suit en est une d'observation réfléchie. Après avoir d'abord vécu le problème, on essaie maintenant de le comprendre. On tente d'amasser de l'information sur les événements ou les phénomènes impliqués ainsi que sur les habiletés requises pour y faire face. Alors on compare des points de vue, on examine la situation sans parti pris, sous tous ses angles, le plus objectivement possible, pour s'en faire une idée juste.

Une fois ce processus d'observation complété, l'apprenant passe à une étape de conceptualisation. C'est le moment théorique, où l'on cherche, à l'aide de lois, de postulats, de modèles, à systématiser les informations recueillies jusque-là pour en dégager la signification et la portée, pour les replacer dans un contexte plus global et pour mieux les assimiler.

Les théories ainsi conçues abstraitement sont tout de suite mises à l'essai dans la dernière phase du processus, celle de l'expérimentation active : en effet, les trois premières étapes, en conduisant à l'élaboration d'une nouvelle compréhension, à la possession de nouvelles habiletés, ouvrent la porte à de nouvelles expériences que l'on s'empresse de réaliser. Bien entendu, en le faisant, on rencontrera d'autres problèmes, on éprouvera d'autres lacunes, et tout le cycle recommencera.

Kolb et Fry complètent ce modèle en y ajoutant une dimension génétique et une dimension différentielle. Voyons d'abord l'aspect génétique. L'enfance et le début de l'adolescence permettraient à tous de vivre intensément chacune des quatre étapes décrites tout à l'heure. Ainsi, les petits bébés de moins de 2 ans ne feraient que des expériences concrètes : ils sont incapables, d'après Piaget, de pensée réfléchie, mais ils touchent à tout, se promènent partout dans la maison, prenant contact avec une grande diversité de choses.

Les enfants de 3 à 6 ans, pour leur part, s'adonneraient essentiellement à l'observation réfléchie : ils questionnent, s'informent sur tout, regardent et écoutent ce qui se passe, bref accumulent des données mais sans avoir encore les outils intellectuels qu'il faut pour les organiser logiquement. Ce serait le propre des enfants de 7 à 10 ans que de passer à cette phase de conceptualisation, eux qui, avec leurs nouvelles capacités logiques, prennent plaisir à faire des systèmes, à théoriser, à devenir conformistes et structurés, même dans leurs jeux.

Quant au jeune adolescent, il prendrait plaisir à l'expérimentation active, puisque sa nouvelle pensée formelle lui permet d'entrevoir toutes les implications, toutes les applications possibles découlant des théories et systèmes avec lesquels il joue. Vers 15 ou 16 ans, donc, chacun aurait eu la chance d'essayer à fond toutes les phases du processus d'apprentissage et chacun aurait dû se découvrir des préférences pour l'une ou l'autre de ces phases.

Et c'est ici qu'apparaît la dimension différentielle de la théorie de Kolb et Fry. En vertu des préférences ainsi découvertes, en effet, tous seraient amenés, vers la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte, à adopter un style d'apprentissage personnel approprié. Par exemple, quelqu'un qui aurait une préférence marquée pour l'expérience concrète et l'observation réfléchie, c'est-à-dire pour les deux premières étapes du processus d'apprentissage, serait ce que Kolb et Fry appellent un « *divergeur* » ; ses caractéristiques seraient d'être une personne plutôt émotive et intuitive, qui aurait tendance à se spécialiser en arts ou en sciences humaines.

Le « *divergeur* » ne représente qu'un style d'apprentissage parmi quatre, les autres étant appelés « *assimilateur* », « *convergeur* » et « *adaptateur* ». « *L'assimilateur* » préfère les phases d'observation réfléchie et de conceptualisation abstraite; il aurait donc des habiletés pour l'induction et la création de modèles théoriques et s'orienterait, par exemple, vers la recherche en sciences pures ou en sciences appliquées. Le « *convergeur* » se sent plus à l'aise dans les phases de conceptualisation et d'expérimentation active; il serait peu émotif et, surtout intéressé par l'application d'idées abstraites; il chercherait à se spécialiser dans des disciplines comme les sciences physiques ou le génie. Enfin, « *l'adaptateur* », qui est à l'aise dans l'expérimentation active et dans l'expérience concrète, aimerait réaliser des plans, essayer des choses, prendre des risques; son choix professionnel irait donc vers l'administration ou le marketing, par exemple.

L'identification de ces styles d'apprentissage n'est pas le fruit de pures spéculations de la part de Kolb et Fry. Ceux-ci ont élaboré un questionnaire et les données mentionnées sont le résultat d'enquêtes menées auprès d'étudiants américains, entre autres à l'Université Harvard. La classification en quatre catégories n'est pas parfaitement étanche et il serait plus juste de parler en termes de tendances générales. Ainsi, les gens ont une préférence plus ou moins marquée pour l'une ou l'autre phase d'apprentissage et ont tendance, à des degrés variables, à avoir plus ou moins les traits caractéristiques du *divergeur*, de l'*acomodateur*, etc. Il en va de même pour les choix professionnels; toutes les personnes ayant le même style ne choisissent pas forcément la même carrière : il est plausible de croire que parmi les étudiants en médecine, par exemple, tous les styles d'apprentissage soient représentés; cependant, l'*adaptateur* tendra peut-être vers la médecine communautaire, le *convergeur* vers la recherche, etc.

J'en arrive maintenant à la motivation et aux incidences du modèle de Kolb et Fry sur la pédagogie collégiale. Souvent les professeurs font de nombreux efforts pour renouveler leurs méthodes pédagogiques mais il est désolant de voir qu'ils n'ont pas toujours les succès attendus; on se prend alors à penser que les étudiants sont bien difficiles à motiver. Or, il y a, dans les travaux de Kolb et Fry, des données intéressantes à ce propos. Ayant dans leurs groupes des étudiants de tous les styles, les auteurs ont essayé diverses méthodes pédagogiques et ils ont tenté d'en mesurer la popularité.

Ils ont découvert que la préférence pour l'une ou l'autre approche pédagogique varie considérablement selon des styles d'apprentissage. Les étudiants pour qui l'expérience concrète est le moment préféré du processus d'apprentissage n'aiment pas les cours trop théoriques; ils aiment bien partir de cas particuliers plutôt que de lois générales et ce sont les exemples qui leur procurent le plus d'information; ils profitent beaucoup des interactions avec les autres étudiants et par conséquent valorisent le travail en équipe.

Mais ce qui vaut pour ces étudiants ne vaut pas forcément pour d'autres. Les étudiants pour qui la phase cruciale est l'observation réfléchie préfèrent les cours magistraux parce qu'ils aiment jouer le rôle d'observateurs qui, devant la performance d'un autre, reçoivent l'information puis l'évaluent objectivement. Par ailleurs, ceux qui privilégient la conceptualisation abstraite aiment beaucoup mettre l'accent sur les théories et se trouvent très peu stimulés par des exercices, des jeux de simulation, des discussions de groupe, surtout si ces activités n'aboutissent à aucune forme de systématisation. Quant à ceux qui préfèrent la dernière phase de l'apprentissage, celle de l'expérimentation active, ils aiment faire des expériences, des travaux pratiques et des discussions en petit groupe, rejetant par-dessus tout les cours magistraux.

Dans pratiquement n'importe quel groupe-cours, un professeur a probablement des étudiants des quatre types identifiés par Kolb et Fry. La difficulté est alors de trouver une façon d'intéresser tout ce monde-là. Certains aiment les cours magistraux, d'autres non; et c'est la même chose pour le travail d'équipe, les jeux de simulation, etc. Que faire alors? Abandonner parce qu'il y a trop de gens différents à satisfaire? Essayer de s'informer sur les styles représentés dans le groupe pour s'ajuster à la majorité des étudiants? Avoir une diversité d'activités pour essayer de plaire tout à tour à tous les étudiants? Laisser individuellement chacun choisir les activités pédagogiques qui lui conviennent?

Bien sûr on pourrait aussi mettre en doute les travaux de Kolb et Fry et prétendre que les styles d'apprentissage n'ont pas une telle importance. Pourtant, même si ces recherches sont récentes (elles ont été réalisées après 1975 et ont été publiées autour de 1980), il faut dire qu'elles s'inscrivent dans une longue tradition de recherche, particulièrement sur les styles cognitifs, et si l'on peut douter des traits particuliers assignés par Kolb et Fry à tel ou tel type d'étudiant, on peut difficilement remettre en question le fait que les individus n'ont pas tous le même style.

Passons maintenant à une autre série de recherches, celles dont se sert Weiner pour donner une explication attributionniste de la motivation d'accomplissement. J'ai voulu vous parler de ces recherches pour plusieurs raisons. C'est d'abord en vertu de l'intérêt intrinsèque que présentent les théories de l'attribution : la nouveauté de la perspective qu'elles adoptent, les promesses de développements futurs intéressants qu'elles recèlent de même que le caractère englobant qui les caractérise font en sorte qu'il vaut la peine de s'attarder quelque peu à ces théories.

C'est ensuite à cause de la nature même du besoin d'accomplissement et des particularités des accomplisseurs. Le besoin d'accomplissement est essentiellement le besoin de s'attaquer à des choses difficiles que l'on a plaisir à maîtriser. Or la réalité scolaire, particulièrement au niveau collégial, comporte plusieurs situations impliquant une forme d'accomplissement. Quant aux accomplisseurs, ce sont des étudiants qui aiment les tâches relativement difficiles et qui y déploient un comportement intense et persistant. N'est-ce pas ça

un étudiant motivé? Si on savait pourquoi les accomplisseurs sont comme ils sont, ne pourrait-on utiliser cette information en vue de stimuler la motivation de tous?

Or, justement nous en savons un peu sur les déterminants du comportement d'accomplissement. Le facteur important y serait l'interprétation des succès ou des échecs. Les principales causes possibles d'un succès ou d'un échec, telles que perçues par une personne impliquée, sont au nombre de quatre : son habileté, l'effort qu'elle déploie, la difficulté de la tâche, la chance. La tendance d'une personne à s'impliquer dans des tâches demandant une forme d'accomplissement dépend pour une bonne part de l'importance qu'elle accorde à chacune de ces quatre causes dans l'explication de ses succès et de ses échecs. L'importance accordée à chaque cause est elle-même déterminée par l'expérience antérieure de la situation.

Voyons plus en détail l'ensemble des relations entre ces éléments : expérience antérieure et type de situation, interprétation des causes, tendance à l'accomplissement. Certains types d'expériences de vie peuvent amener quelqu'un à voir *son habileté propre* comme principale cause de ses succès. Cela se produit lorsqu'il connaît des succès constants et stables, et non pas des succès occasionnels et inattendus, particulièrement dans des tâches évidemment difficiles. Une personne se sentira habile, aussi, si elle réussit souvent là où beaucoup échouent. Finalement, il semble que dans diverses tâches quelqu'un tend à se trouver habile surtout si ses succès se produisent en série, s'ils sont groupés plutôt que dispersés et s'ils surviennent surtout au début d'une activité.

Ce seront d'autres facteurs liés presque exclusivement à la situation actuelle qui interviendront pour faire en sorte que les succès ou les échecs soient attribués à *l'effort déployé* plutôt qu'à l'habileté. Curieusement, c'est principalement à posteriori, en fonction des résultats obtenus, qu'une personne évalue son effort. Ainsi, quelqu'un sera davantage porté à attribuer son succès à l'effort s'il connaît des réussites en série ascendante, c'est-à-dire des réussites qui sont de plus en plus fréquentes; une série descendante de réussites conduira pour sa part à l'impression, même si elle est inexacte, qu'on ne s'est pas beaucoup forcé. Par ailleurs, il y a des tâches dont on comprend tout de suite qu'elles requièrent des efforts et d'autres tâches dont on sait qu'elles n'en demandent pas. Finalement, certains indices physiologiques interviennent : quelqu'un qui a beaucoup transpiré ou qui a éprouvé beaucoup de tension va en inférer qu'il s'est forcé et pourrait alors attribuer à ses efforts un éventuel succès.

Pour ce qui est de la *difficulté de la tâche*, elle est parfois question de consensus : presque tout le monde s'entend pour dire qu'il est très difficile d'escalader des montagnes et quiconque y échouerait pourrait facilement en imputer la cause à la tâche elle-même. Mais, la plupart du temps, la difficulté d'une tâche est appréciée en fonction du nombre de personnes qui les réussissent. Peu de gens se sentiront menacés dans leur habileté ou auront l'impression de ne pas s'être assez forcé s'ils ratent une tâche que la grande majorité rate. *La chance* enfin est une cause qui s'impose à l'esprit dans certaines situations : tout le monde admet que gagner à pile ou face est une question de chance. On pensera la même chose si les succès arrivent un peu au hasard ou lorsqu'on fait face à un événement unique (trouver un billet de cent dollars au bord de la rue, par exemple, ou même le gagner dans une machine à sous).

Il faut ajouter ici que, selon les événements, on pourra invoquer une seule ou plusieurs causes pour un même succès ou pour un même échec. Par exemple, quelqu'un qui réussit dans une tâche plutôt facile pourra attribuer ce succès à *l'habileté* ou bien à *l'effort*; mais un succès dans une tâche perçue comme très difficile sera souvent attribué à une combinaison d'habileté et d'effort.

Sachant maintenant comment et pourquoi diverses causes peuvent être invoquées pour rendre compte du succès ou de l'échec, voyons plus précisément ce qui caractérise les accomplisseurs. Pour ce faire Weiner regroupe successivement les quatre causes identifiées

selon deux dimensions, la dimension externe-interne et la dimension stable-instable, chaque dimension expliquant une partie du comportement des accomplisseurs.

Voyons d'abord la dimension *interne-externe*. *L'habileté* et *l'effort* seraient des causes *internes*, dépendant de la personne, tandis que la *difficulté de la tâche* et la *chance* seraient des causes *externes*, échappant à son contrôle. Or, les résultats de plusieurs recherches montrent que les accomplisseurs tendent à attribuer leurs succès aux deux causes internes. Cela expliquerait, du moins partiellement, leur préférence pour les tâches de difficulté moyenne; intéressés à être habiles et à déployer des efforts, les accomplisseurs aiment être renseignés sur eux-mêmes : or, le succès ou l'échec dans une tâche trop facile ou dans une tâche très difficile ne disent rien sur soi et ne font que confirmer le niveau de difficulté de la situation ou le fait qu'on est chanceux ou malchanceux; par contre, il vaut la peine de s'attaquer à une tâche moyennement difficile puisqu'un éventuel succès confirmera qu'on est habile ou qu'on sait déployer des efforts.

Le fait que les accomplisseurs attribuent leurs succès à des causes internes expliquerait aussi la nature des émotions vécues lorsqu'ils réussissent et, par ricochet, la persistance de leur niveau de motivation. Il semble en effet, d'après plusieurs recherches, que l'émotion ressentie dépend grandement de la cause perçue du succès. Ainsi, lorsque, suite à certains trucs expérimentaux, on amène des gens à attribuer un succès à l'habileté, ils disent éprouver ensuite un sentiment de confiance; un sentiment de relaxation accompagne une attribution à l'effort; un sentiment de gratitude survient lorsque l'intervention d'un tiers explique le succès, etc. Ainsi donc, les accomplisseurs voyant leur habileté et leur effort le plus souvent en cause, développent une confiance et un calme qui les aident à anticiper le succès et à aimer s'attaquer à des tâches plutôt difficiles.

Si un professeur voulait prendre le comportement très motivé des accomplisseurs comme critère, il pourrait en inférer qu'il a tout avantage à faire en sorte que, comme eux, tous les étudiants attribuent leurs succès à des facteurs internes. Plus cela se produit, plus un étudiant serait porté à s'embarquer dans des tâches d'accomplissement, plus il en tirerait plaisir et valoriserait son succès, plus l'émotion ressentie serait forte et, éventuellement plus il aurait de chances d'établir une bonne estime de soi, une bonne confiance en son habileté et en sa capacité de faire des efforts fructueux.

Mais comment faire pour favoriser les attributions internes plutôt qu'externes? Voici deux pistes, bien étroites je l'avoue. Un professeur peut donner aux étudiants des *feed-back* appropriés : insister, à chaque fois que l'occasion se présente, sur l'habileté et sur les efforts plutôt que sur la facilité de la tâche. Par ailleurs, un professeur pourrait faire en sorte d'éviter la surabondance d'échecs et laisser les étudiants connaître, surtout au départ, des succès groupés, ou encore des séries ascendantes de réussites : cela, on l'a vu, favorise une attribution interne.

La dimension stabilité-instabilité des causes permet d'apercevoir un autre trait caractéristique des accomplisseurs. L'habileté et la difficulté de la tâche varient peu dans le temps et sont des causes stables de succès ou d'échec. L'effort et la chance en seraient des causes plus variables, dites instables. Ici, les recherches montrent que les accomplisseurs tendent à attribuer leurs échecs à des facteurs instables, soit à un manque d'effort, soit à une malchance. Cela expliquerait la persistance de leur motivation d'accomplissement.

À la suite d'un échec, ils ne se découragent pas parce qu'ils restent convaincus qu'une prochaine fois ils pourront faire mieux, la situation n'étant pas irréversible. Ils n'ont donc pas un estimé trop bas du succès à venir, ce qui se produirait s'ils attribuaient leurs échecs à des causes stables. Les attributions qu'ils font les empêchent aussi de développer une basse estime d'eux-mêmes : l'échec ne les conduit pas à un sentiment de dévalorisation. Au contraire, un échec les amène à travailler plus fort, puisqu'une augmentation de l'effort peut produire un succès désormais.

C'est d'ailleurs là une explication plausible de l'intensité du comportement des accomplisseurs. La recherche a en effet montré qu'ils comprennent plus que d'autres la covariation entre l'effort et la réussite, particulièrement dans les tâches de difficulté moyenne, celles qu'ils préfèrent. Dans une tâche très facile ou très difficile, il ne sert à rien de se forcer, mais dans une tâche de difficulté moyenne, cela en vaut la peine parce que c'est à ce prix-là seulement que la réussite est possible. Les accomplisseurs ont donc tendance, dans ce genre de tâche, à déployer un comportement très intense, redoublant même d'efforts après un échec.

Dans une recherche impliquant des professeurs réels et des étudiants fictifs en mathématiques, on a montré que si la performance des étudiants est continuellement basse, les professeurs ont tendance à l'attribuer à un manque d'habileté ou d'efforts de la part des élèves. Si, au contraire, la performance de ces derniers va en s'améliorant, les professeurs ont tendance à s'en attribuer à eux-mêmes la cause.

Vous voyez sans doute combien ces attributions « *naturelles* » de la part des professeurs leur facilitent bien peu la tâche de stimuler la motivation d'accomplissement des étudiants. D'autres recherches vont dans le même sens et révèlent des résultats à la fois compréhensibles et inquiétants.

Ainsi, lorsqu'une personne « A » a du pouvoir sur une personne « B », comme cela arrive souvent dans la relation pédagogique (le professeur détient une forme de pouvoir institutionnel, une forme de pouvoir cognitif, etc.), tous les succès de « B », tels qu'évalués par « A », sont attribués à « A », à moins que « B » ne réussisse à un moment donné une performance très indépendante de « A ». Il est donc difficile de donner le crédit de ses succès à quelqu'un sur qui on a du pouvoir.

Par contre, on rend facilement les autres responsables de leurs échecs. On sera même très sévère face à l'échec dans une tâche qu'on juge facile, particulièrement si cet échec provient de quelqu'un qui était évalué comme compétent. Les réactions de plusieurs professeurs sont ainsi faciles à expliquer, même si elles n'ont pas toujours des effets souhaitables.

Pour terminer cette partie de mon exposé sur des exemples de recherches, je voudrais vous communiquer quelques informations sur des études ou des programmes expérimentaux essayés dans le monde des industries ou des grandes organisations. Certes, on y fait encore beaucoup appel aux principes du béhaviorisme, au niveau de la formation des cadres ou du personnel comme au niveau d'interventions visant à stimuler les employés.

Une expérience, par exemple, a été réalisée avec des vidangeurs de Détroit. Recourant à une motivation extrinsèque, on leur a promis une récompense monétaire consistant à partager tous les profits qui seraient faits grâce à une augmentation de la productivité. Suite à cette proposition, la productivité a augmenté de 20 %, chaque travailleur recevant en moyenne un bonus de 350\$ par année et l'administration municipale réalisant une économie considérable.

D'autres interventions font davantage appel à la motivation intrinsèque et, d'une certaine façon, s'inspirent plutôt des principes de l'école humaniste. Un exemple en serait ce qu'on appelle les « *cercles de qualité* ». Dans une entreprise quelconque, et cela a par exemple été essayé pour les chaînes de montage d'une avionnerie, des employés de tous les niveaux, des cadres supérieurs jusqu'aux simples manoeuvres, se rassemblent pour identifier les problèmes nuisant au rendement, proposer des solutions, les acheminer aux bonnes instances puis évaluer les résultats des solutions proposées. Cette procédure aurait pour effet d'augmenter l'implication et la motivation des employés au travail, chacun sentant qu'à un moment ou l'autre il pourrait dire ou faire quelque chose d'important pour l'ensemble.

6- Stimuler la motivation des élèves ! Un défi réalisable ?

Au-delà des considérations théoriques et des exemples de recherches, il reste maintenant, pour conclure, à regarder brièvement les pistes concrètes qu'un professeur soucieux de motivation peut suivre dans son approche pédagogique. Et c'est sans doute la partie la plus délicate de mon exposé. J'ai choisi de l'aborder de deux façons, en vous présentant des stratégies particulières conduisant éventuellement à l'essai de petites interventions *ad hoc*, mais d'abord en insistant sur deux stratégies générales, correspondant à deux philosophies de la motivation et de l'éducation.

Ces deux stratégies, ces deux attitudes presque, correspondent, sans doute y avez-vous pensé, l'une à l'école humaniste et l'autre à l'école béhavioriste. La stratégie humaniste, vous la connaissez bien, vous en avez parlé dans vos ateliers et je n'éprouve pas le besoin d'en parler longuement. Disons seulement qu'elle valorise la liberté de l'apprenant, cette liberté favorisant l'émergence des motivations intrinsèques, l'implication dans l'apprentissage, la créativité dans le cheminement et la satisfaction des besoins supérieurs d'estime et d'actualisation.

Toutes les données recueillies à ce jour tendent à démontrer le degré de succès qu'on peut atteindre avec pareille stratégie et la réduction des problèmes de motivation qu'elle permet. Mais dois-je rappeler qu'elle est loin d'être simple d'application, particulièrement dans les contextes institutionnels que nous connaissons? Dois-je rappeler aussi qu'elle a beaucoup moins de chances de réussir si elle est adoptée en vertu de croyances superficielles venant en contradiction avec les attitudes profondes concernant la responsabilité des élèves, le rôle du professeur, le pouvoir institutionnel, les modes d'évaluation?

L'autre stratégie s'inspire de l'école béhavioriste et se trouve très apparentée à la pédagogie traditionnelle. Pour caricaturer un peu la situation, je dirais de la stratégie béhavioriste qu'elle subit le sort contraire de la stratégie humaniste : les interventions béhavioristes, on les fait sans les valoriser alors que les interventions humanistes, on les valorise sans les faire. J'éprouve donc le besoin de vous parler un peu plus de la stratégie béhavioriste, comme pour amorcer une réconciliation entre ce qu'on fait et ce qu'on a le droit de penser. À l'égard de l'approche béhavioriste, on a souvent des préjugés qui empêchent d'admettre qu'on puisse l'adopter vraiment. Ces préjugés ont souvent une source très profonde, originant de l'incapacité de partager la conception de l'homme véhiculée par cette approche. Sur cela, un psychologue a peu à dire. Mais, d'autres préjugés tiennent à une méconnaissance de la théorie béhavioriste. De cela, on peut parler plus facilement.

Ainsi, l'on entend souvent dire qu'une pédagogie béhavioriste consiste à contrôler l'apprenant de l'extérieur, à le tenir par la main tout au long de son cheminement, à lui mâcher la matière, ce qui l'empêcherait d'apprendre vraiment, lui enlèverait son sens de l'initiative, limiterait le développement de sa créativité et lui rendrait impossible la généralisation de ses acquisitions dans de nouveaux contextes. Bref, l'étudiant tombera dès qu'on lui lâchera la main. Tout cela peut arriver si la façon de procéder est défectueuse, mais cela n'est en rien intrinsèque au béhaviorisme.

De ce point de vue, par exemple, la conception qu'on y trouve de la créativité reste à mon sens l'une des plus réalistes et des plus fructueuses. Au lieu d'en conserver une définition vague à souhait, on a fait une analyse méticuleuse et opérationnelle des procédés créateurs : dans le cas de la solution de problèmes, par exemple, ces procédés heuristiques consistent à chercher quelle est l'inconnue, à prendre les données à l'envers, à envisager le moins probable. Plutôt que de croire préférable de laisser tout étudiant devenir créateur en découvrant par lui-même tous ces procédés, avec le risque que cela comporte que tel ou tel étudiant ne les découvre jamais, un béhavioriste préférera enseigner ces procédés. De la sorte, on maximise la chance que les étudiants soient créateurs, bien qu'on ne puisse jamais prédire quelle création ils feront.

On peut donc croire que cette approche un peu mécanique n'est pas nécessairement néfaste et même que les préoccupations d'opérationnalisme qu'on y trouve peuvent être pleines de promesses. D'ailleurs, l'ensemble des techniques pédagogiques dérivées de cette approche, comme l'enseignement programmé, l'enseignement par objectifs, l'enseignement par contrat, ont le plus souvent connu un bon rendement. En somme, une bonne utilisation des principes béhavioristes produit habituellement des comportements efficaces de la part d'apprenants qui donnent l'apparence d'être motivés.

En guise de dessert, je voudrais vous rapporter un extrait d'un texte du béhavioriste Albert Bandura que je me permets de traduire assez librement :

Le fait que le comportement soit contrôlé par le milieu n'est pas un phénomène créé par les béhavioristes, pas plus que les physiciens ne sont responsables des lois de la gravité. Le processus de sélection naturelle a favorisé les organismes capables d'ajuster leurs comportements en fonction des effets produits dans le milieu. Un critique peut toujours exprimer son indignation devant le fait que les hommes soient sujets aux lois de la gravité. Une vision plus poétique de l'humanité serait peut-être plus flatteuse mais ne réduirait en rien la probabilité que les gens tombent lorsqu'ils se jettent en bas d'une montagne. Le but principal de la psychologie scientifique n'est pas de donner une vision romantique du comportement humain mais de le comprendre.

Cela dit, une fois qu'on s'est défini comme humaniste, ou béhavioriste, ou les deux à la fois, ou ni l'un ni l'autre, qu'est-ce qu'on peut faire concrètement si on ne veut pas bouleverser totalement son approche pédagogique? Y a-t-il des stratégies particulières, des interventions concrètes que l'on peut essayer en classe sans avoir à repenser tous ses cours?

Je pense que oui ! Mais, curieusement, je vais commencer par parler de ce qui échappe au professeur, des problèmes de motivation sur lesquels il n'a pas d'emprise. Beaucoup de facteurs, en effet, limitent cette emprise. Les étudiants sont dans le système scolaire depuis une douzaine d'années et ils y ont développé des attentes et des façons d'être qui ne sont plus faciles à changer; un professeur n'intervient que sur une partie de la vie académique d'un étudiant et cette vie académique n'est qu'une partie de sa vie; l'ensemble de ses expériences dépasse donc de beaucoup le champ d'intervention d'un seul professeur.

Un enseignant n'est pas un thérapeute et a peu de pouvoir face aux nombreux problèmes psychologiques que vivent beaucoup d'adolescents. L'obligation de travailler avec des groupes d'étudiants plutôt que dans le cadre de démarches tutorales limite considérablement la marge de manoeuvre du professeur.

En raison de ces divers facteurs, et de bien d'autres, des enseignants peuvent être confrontés à des problèmes de motivation tirant leur origine, entre autres, d'attitudes bien ancrées et difficilement modifiables. Lorsque l'étudiant a une basse estime de lui-même, lorsqu'il a développé une méfiance vis-à-vis des professeurs, lorsqu'il a acquis une aversion pour tel ou tel type de matière, il est souvent difficile d'y faire quoi que ce soit dans le cadre d'une intervention aussi ponctuelle qu'un cours. Il en va de même des problèmes de personnalité ou des difficultés liées à l'adolescence; que l'on pense, par exemple, à l'anxiété qui amène une réaction négative à toute nouveauté ou à l'expression envers le professeur d'une forme d'agressivité que l'on ne peut pas exprimer à ses parents.

Les besoins des êtres humains ne peuvent pas non plus être manipulés aussi facilement que les besoins des animaux. Il n'est pas possible de réduire le poids d'un étudiant et de l'amener à 80 % de son poids normal, comme on fait avec les rats de laboratoire, pour le faire travailler plus fort. Si l'on adopte la grille des besoins de Maslow, on peut dire que même les besoins physiologiques de base peuvent être insatisfaits et ainsi interférer avec les comportements académiques sans qu'il soit possible d'y faire quoi que ce soit.

Par exemple, si des étudiants sont fatigués, il se peut que le besoin de se reposer l'emporte sur tous les autres. Par ailleurs, à l'adolescence, les besoins sexuels ou les besoins de sé-

curité ne sont pas facilement satisfaits et leur satisfaction peut prendre la préséance sur celle des besoins de curiosité ou d'actualisation. Bien plus, l'adolescent est stimulé par des besoins contradictoires; il cherche à la fois sécurité et indépendance et cela le conduit à un comportement souvent ambivalent. Quant au niveau d'aspiration et au besoin d'accomplissement, ils varient d'une personne à l'autre et l'on ne saurait compter sur des niveaux toujours élevés.

D'autres difficultés sont relatives au niveau d'activation; les recherches montrent que trop ou trop peu de motivation entraîne une détérioration de la performance. Les étudiants sont tantôt amorphes et tantôt surexcités en vertu de facteurs échappant presque totalement au contrôle du professeur.

Celui-ci n'a aussi que peu d'emprise sur les motivations extrinsèques de ses élèves; veulent-ils réussir le cours pour entrer à l'université? Pour obtenir un privilège? Pour se faire acheter une auto ou impressionner leurs amis? Devant tout ce qui nous échappe, faut-il forcément cesser de se préoccuper des questions de motivation et s'en remettre aux intérêts spontanés des étudiants? Je ne crois pas. De fait, quelques lignes d'action inspirées des diverses théories et recherches mentionnées peuvent être de quelque recours. J'en indiquerai quelques-unes et je reste persuadé que vous pourrez en découvrir d'autres par vous-mêmes.

Une **première façon** de stimuler l'intérêt consiste à manipuler la nouveauté des situations. La nouveauté peut réduire l'effet des attitudes négatives, toujours acquises à partir d'expériences antérieures. En prenant soin de se distinguer de ces expériences antérieures, par le biais de nouvelles techniques pédagogiques, de nouveaux objectifs, de nouveaux modes d'évaluation, on évite de retomber dans ce que l'étudiant peut avoir connu et on contourne partiellement l'influence de ses éventuelles attitudes négatives. À cela, il faut ajouter que la nouveauté contribue en elle-même à élever le niveau d'activation. Il faut cependant garder à l'esprit que trop de nouveauté peut engendrer de l'insécurité et que trop d'activation crée une désorganisation du comportement.

Une **seconde façon** d'augmenter la motivation consiste à donner des choix aux étudiants. Puisque l'apprentissage est un processus individualisé, la présence de choix quant au cheminement à suivre permet à la motivation intrinsèque de se manifester et ouvre la possibilité de satisfaire mieux les besoins d'estime et d'actualisation. Même les théories de l'attribution et de la dissonance cognitive font croire à l'utilité d'offrir des choix : dès que l'étudiant choisit lui-même un objectif à atteindre ou une façon d'y arriver, on peut s'attendre à ce qu'il déploie davantage d'énergie pour éviter l'impression d'avoir pris une mauvaise option.

Des expériences ont montré que l'absence de choix crée des résistances; si on enlève l'accessibilité de certains produits domestiques à des consommateurs, ceux-ci se sentent brimés dans leur liberté et tout à coup commencent à valoriser plus qu'avant les produits non disponibles. La présence de choix pourrait donc éliminer certains problèmes de motivation causés par un climat négatif de contestation, à la condition bien sûr, que ces choix soient réels et significatifs.

Une **troisième stratégie** consiste à rapprocher le but à atteindre. L'anticipation du but est un facteur important de motivation. On peut le faire en parlant du but, en favorisant des contacts avec des gens qui y sont rendus, en rendant le but plus accessible par la mise en évidence des moyens pour y arriver ou encore en fractionnant un objectif général et lointain en sous-objectifs particuliers et plus proches. Le fait de rendre le but plus à portée, a toutes sortes d'effets motivationnels. Ainsi, en rencontrant plus fréquemment des sous-objectifs, l'étudiant connaît des succès plus nombreux et son estime de lui-même en est renforcée. Il lui devient plus facile de voir qu'il peut réussir et l'anticipation du succès final, plus évident, maintient son intérêt et soutient ses efforts.

Quatrièmement, il est assez évident qu'il faut éviter de créer un sentiment d'échec. Trop d'échecs ont pour effet de rendre la situation d'apprentissage aversive et conduiront éventuellement l'étudiant à tenter de la fuir ou de l'éviter. Cela se manifestera par un désintérêt de sa part.

Un professeur aurait aussi intérêt, **cinquièmement**, à jouer sur la difficulté des tâches qu'il propose. Le comportement d'accomplissement, on l'a vu, se manifeste avec le plus d'intensité dans les tâches de difficulté moyenne. Les situations trop complexes, où les étudiants ne réussissent qu'occasionnellement, ou des situations trop simples, où la réussite est d'emblée assurée, n'amèneront personne à déployer beaucoup d'efforts.

Finalemment, conformément aux modèles cognitifs, si on crée des déséquilibres, on stimule la motivation intrinsèque à comprendre. Un professeur aurait donc intérêt à exploiter la surprise par le biais de défis, de questions-clés, de démonstrations-choc.

Ces quelques suggestions, je le sais, risquent de vous laisser sur votre appétit, comme je vous l'avais annoncé dès le début. J'espère qu'elles serviront néanmoins d'amorce à une réflexion créatrice, à des discussions entre collègues, à des lectures... Bref, j'espère qu'elles auront stimulé votre motivation à aller plus loin.

Texte 5

**63 pratiques enseignantes
sources de motivation intrinsèque
à l'apprentissage**

Guy Archambault

Les caractéristiques d'un étudiant motivé.

D'un point de vue phénoménologique, humaniste et socio-constructiviste les pratiques enseignantes peuvent avoir huit types d'effets positifs sur la motivation à l'apprentissage. Elles peuvent susciter chez l'étudiant des sentiments de : **1-** liberté, sécurité, équité et justice; **2-** appartenance, affiliation et cohésion; **3-** fierté et estime de soi; **4-** intérêt et curiosité; **5-** clarté; **6-** certitude dans l'action et confiance en soi; **7-** authenticité dans l'expression personnelle; **8-** créativité et autonomie. Ces sentiments sont caractéristiques de l'étudiant motivé.

La motivation à la réussite scolaire est souvent synonyme de motivation à l'apprentissage. On ne peut pourtant réduire cette dernière ainsi, car elle se définit d'abord et surtout à partir de la nature de la personne humaine plutôt qu'à partir des attentes de la société. La personne humaine, dans sa nature profonde, est un être de conscience qui, **en apprenant**, se construit de sa naissance à sa mort au travers de quatre grandes relations qu'elle entretient avec le monde : 1- la compréhension qu'elle se fait de son univers; 2- sa motivation face à la vie; 3- son action sur son environnement; 4- ses relations avec ses semblables. La première relation nourrit sa pensée et son savoir. La deuxième, constituée en grande partie de sentiments et d'émotions, alimente son savoir-être. La troisième développe graduellement son savoir-faire et sa compétence. La quatrième relation est le ferment de sa culture et de son savoir-vivre-ensemble. Le **schéma I** de la page suivante illustre ce propos.

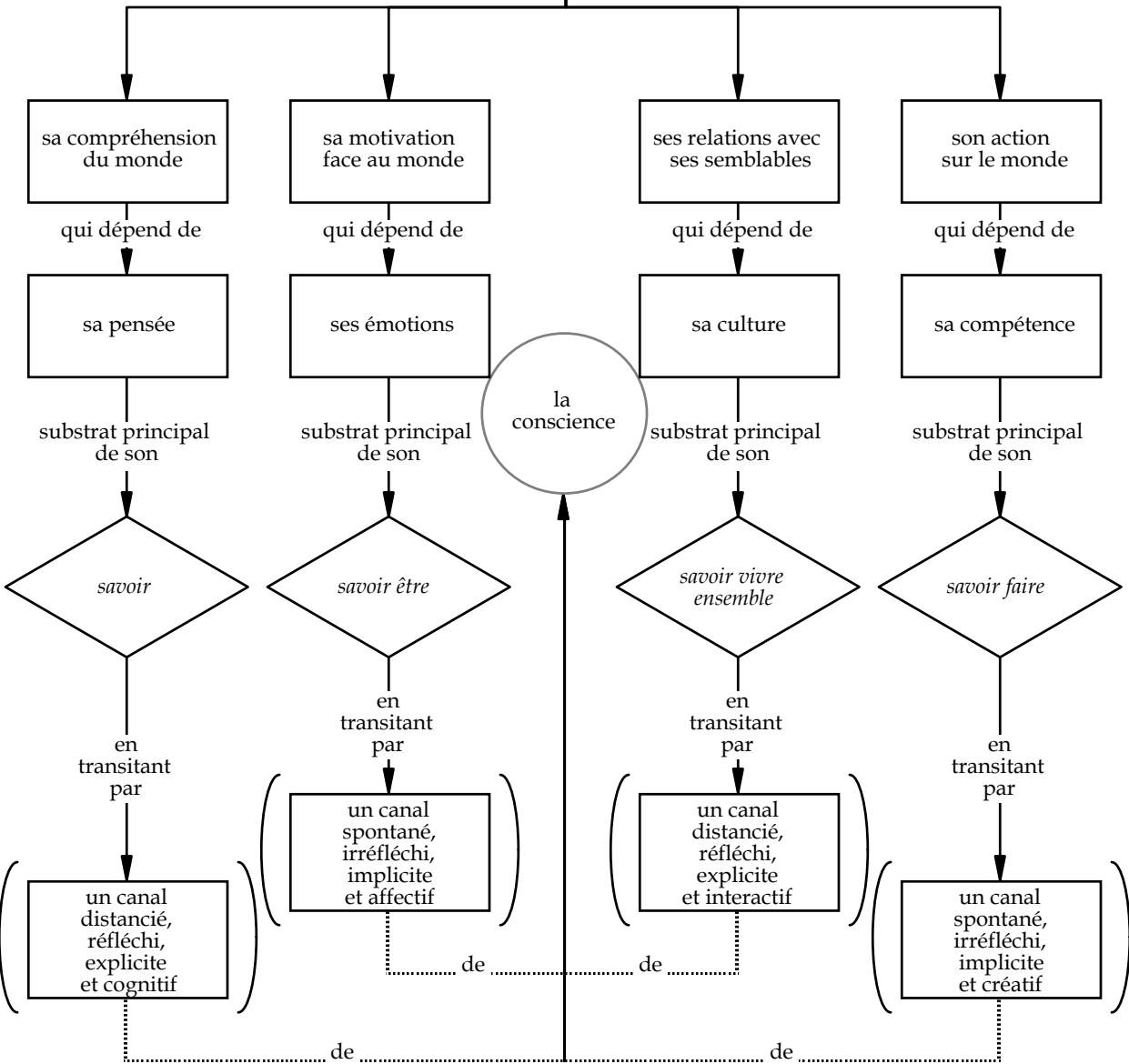
Pour favoriser la motivation à apprendre, les pratiques enseignantes doivent agir sur l'étudiant et sur son environnement. En ce qui concerne l'environnement, les pratiques doivent faire en sorte que le résultat attendu de l'étudiant ne dépende pas du hasard, de la rareté des ressources disponibles, du flou des objectifs poursuivis ou d'approches pédagogiques inadéquates : ces facteurs négatifs conduisent l'étudiant à des perceptions faussées du résultat et des efforts attendus de lui. Au contraire, les pratiques enseignantes doivent induire des sentiments de justice, de liberté et de sécurité. L'étudiant doit avoir le sentiment que le pouvoir sur sa réussite dépend de lui et non du hasard, que sa réussite est liée à des choix personnels éclairés.

Schéma I

La personne humaine est un être de conscience
qui, en apprenant,
se construit de sa naissance à sa mort

GA/ 2000

au travers de



Comme la classe est aussi un milieu de vie, les pratiques enseignantes doivent tenir compte du fait que la motivation à y être recouvre plus que la réussite scolaire. Dans son environnement psychosocial, l'étudiant, tout en apprenant, construit progressivement sa vision du monde, sa compétence à agir sur ce monde, avec une motivation qui lui est propre, à l'intérieur des relations entretenues avec les autres membres de la classe.

Les pratiques enseignantes doivent donc créer les conditions qui sont des préalables nécessaires à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage; elles doivent susciter notamment chez l'étudiant des sentiments d'appartenance au groupe, de cohésion avec les autres membres de la classe, d'estime de soi et de confiance en soi dans la poursuite des objectifs communs.

Par rapport au processus d'apprentissage même, les pratiques enseignantes doivent rendre attirants les objectifs d'apprentissage et les moyens de les atteindre. Ces pratiques doivent susciter intérêt, curiosité, clarté et certitude. Par rapport aux conditions appartenant en propre à l'étudiant dans ce processus, à savoir les habiletés qu'il met en action ainsi que le temps et les efforts qu'il investit, les pratiques enseignantes doivent induire chez l'étudiant un sentiment de certitude, sentiment qui émerge plus facilement lorsque l'étudiant perçoit avec justesse ses habiletés et les efforts à investir pour assurer sa réussite. Elles doivent enfin faire appel à l'autonomie, à l'expression authentique et à la créativité de l'étudiant en l'impliquant activement dans un projet qu'il reconnaît utile à son développement personnel et professionnel plutôt que comme condition à remplir pour sa réussite scolaire.

Dans les pages qui suivent, un tableau énumère et contextualise 63 pratiques professionnelles enseignantes. Elles constituent des exemples d'une foule d'autres pratiques qui peuvent susciter et maintenir la motivation intrinsèque à l'apprentissage. Le tableau note aussi quels sont, parmi les huit effets suivants, les principaux que ces pratiques ont sur la motivation intrinsèque à l'apprentissage.

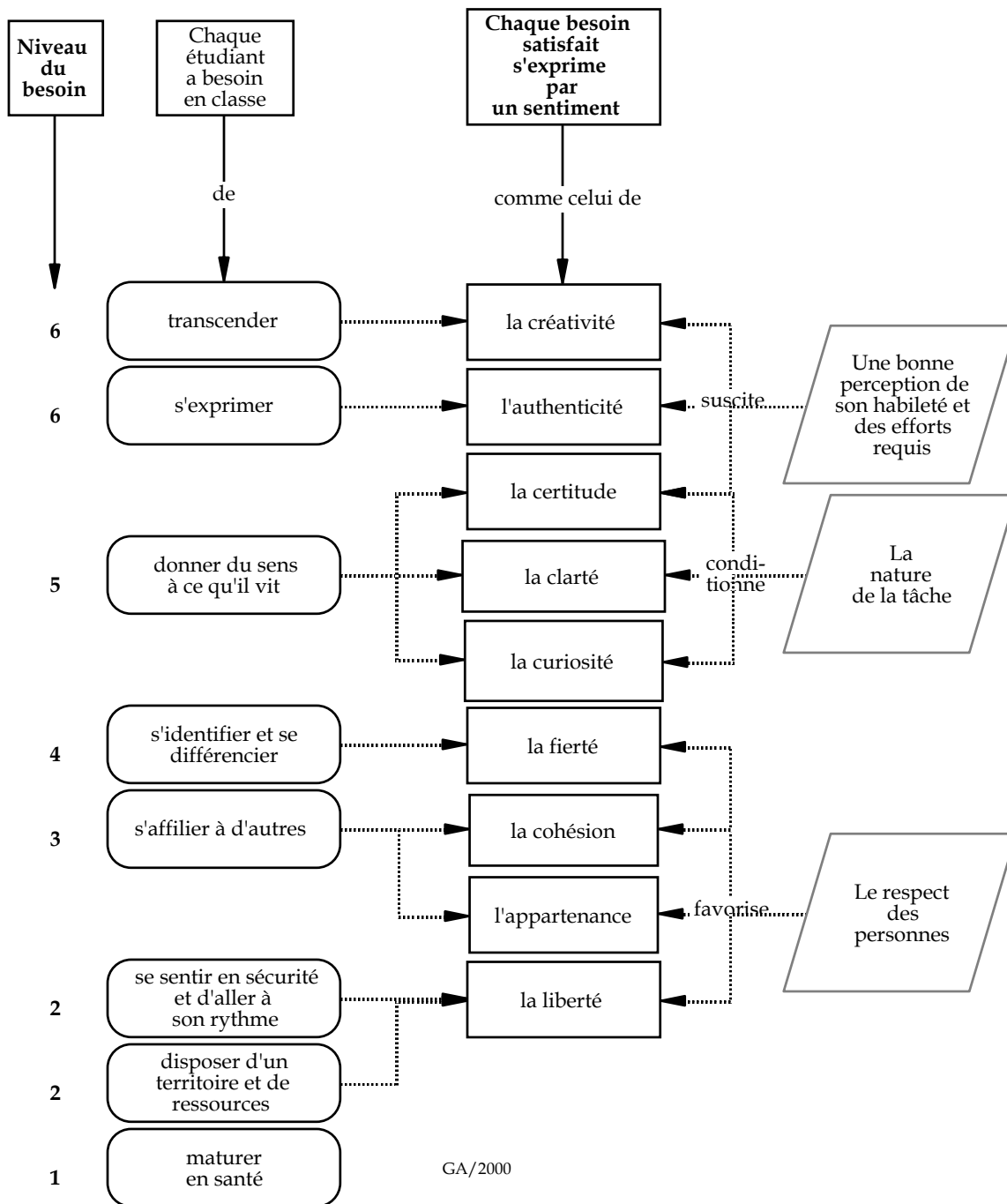
- 1- La pratique cherche à éliminer le hasard et l'arbitraire dans les résultats de l'apprentissage. Elle permet à l'étudiant de mieux saisir la nature et la mesure des difficultés qui seront rencontrées dans l'apprentissage ainsi que les ressources et les moyens à utiliser pour les surmonter. Elle contribue notamment à ce qu'il se sente **libre** (li), en sécurité, traité avec équité et justice. Elle fait en sorte que l'étudiant retrouve son propre pouvoir sur son processus d'apprentissage.
- 2- La pratique tend à susciter l'affiliation et la cohésion entre les membres du groupe par rapport aux buts communs poursuivis en classe. L'étudiant arrive à se sentir **appartenant** (ap) au groupe-classe.
- 3- La pratique tend à valoriser le travail réalisé par l'étudiant en vertu des habiletés exercées et des efforts fournis pour atteindre les objectifs. L'étudiant est **fier** (fi) de lui, développe une bonne estime de lui face au résultat obtenu ou au processus emprunté pour y arriver.
- 4- La pratique suscite et maintient l'intérêt, l'attention de l'étudiant face aux objectifs poursuivis et aux activités d'apprentissage. Elle l'amène à être curieux et suscite son **intérêt** (in), sa soif d'apprendre.
- 5- La pratique donne du sens aux apprentissages. L'étudiant voit avec **clarté** (cl) les objectifs d'apprentissage, le chemin à suivre pour les atteindre et les résultats qu'il obtient sont significatifs pour lui.
- 6- La pratique facilite chez l'étudiant l'éclosion d'une juste perception de ses habiletés ainsi que du temps et des efforts qu'il doit investir pour réaliser ce qui est attendu de lui. Elle contribue à ce qu'il ait confiance en lui. La pratique conforte l'étudiant dans ce qu'il a appris, dans ce qu'il sait faire. Il avance d'un pas assuré et **certain** (ce).

7- La pratique met en action le pouvoir de la parole de l'étudiant; elle fait appel à son expression personnelle et **authentique** (au).

8- La pratique met en action l'imagination de l'étudiant, son sens de ses responsabilités et son esprit d'initiative. Elle contribue grandement à le rendre **créateur** (cr) et autonome.

Le **schéma II**, à la page suivante, illustre et regroupe dans un ensemble conceptuel (dérivé de la hiérarchie des besoins de Maslow) l'ensemble des effets obtenus lorsque les pratiques enseignantes visent à répondre à tous les besoins vécus dans un contexte de groupe-classe en institution scolaire.

Schéma II
La motivation intrinsèque à l'apprentissage



Pratiques professionnelles	Effets motivationnels							
	li	ap	fi	in	cl	ce	au	cr
I- Planification et organisation générale du cours								
A- Au début du cours								
1- Prendre quelques minutes au premier cours pour se présenter de façon personnelle, et profiter de l'occasion, par exemple, pour partager avec les étudiants une expérience vécue ou son propre intérêt pour le cours.		X		X				
2- Permettre aux étudiants, lorsqu'ils ne se connaissent pas, de se présenter entre eux lors du premier cours en recourant à une activité originale appropriée.		X		X				
3- Exprimer explicitement, dès le premier cours, sa disponibilité à aider chacun dans son apprentissage.	X					X		
4- Prendre le temps, dès le premier cours, d'explicitier le rationnel sous-jacent à son approche pédagogique.	X				X			
5- Dans un des premiers cours, établir de concert avec les étudiants quelques règles de vie en groupe, simples et peu nombreuses (droit parole, retard, absence, etc.).	X	X						
6- Préciser aux étudiants, dans un des premiers cours, les concepts, habiletés et attitudes qui seront le centre autour duquel se développeront progressivement les différents apprentissages du cours.	X				X			
7- Organiser et planifier les activités dans une séquence favorisant l'inclusion progressive des apprentissages.	X					X		
8- Formuler le plan de cours dans un langage accessible aux étudiants.					X			
9- Préciser aux étudiants les liens existants entre le cours et leur programme d'études.					X			
10- Identifier clairement dans le plan de cours les étapes et les moments qui sont des charnières importantes.	X				X			
11- Aider les étudiants à se définir des objectifs personnels d'apprentissage.							X	X
12- Résumer au début de certains cours ce qui a été abordé dans les cours précédents.					X	X		
13- Relier les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose de déjà connu et familier à l'étudiant.					X	X		
14- Recourir à des activités permettant d'échanger ou de travailler en équipe (exemples : discussion, enseignement entre pairs, étude de texte ou de cas, jeux de rôles, etc.).							X	X
15- Utiliser des activités d'apprentissage variées.				X				
16- Recourir à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes.			X					X
17- Recourir à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours.			X			X		
18- Alternier ses exposés et démonstrations avec les activités d'apprentissage réalisées par les étudiants eux-mêmes.				X				

Pratiques professionnelles	Effets motivationnels							
	li	ap	fi	in	cl	ce	au	cr
B- Pendant le cours								
19- Relier au et à mesure les nouveaux acquis aux habiletés, attitudes et concepts centraux qui articulent entre eux les différents apprentissages.					X	X		
20- Ajuster le niveau des activités et travaux pour tenir compte de l'évolution dans la maîtrise de la compétence.	X					X		
21- N'évaluer que les aspects vraiment importants du cours.	X					X		
22- Communiquer clairement les objets et les critères d'évaluation.	X				X			
23- Rappeler à l'occasion les objets et les critères d'évaluation.	X				X			
24- Faire un usage modéré de l'évaluation sommative.	X					X		
25- Construire des activités, des tâches, des exercices qui constituent des défis intéressants à relever tout en étant à la portée de la grande majorité des étudiants du groupe.			X	X				
26- Lorsque l'ennui s'installe, le briser au moment propice par une courte activité imprévue, sortant de l'ordinaire.				X				
II- Gestion des activités pédagogiques								
A- Les exposés								
27- Varier le format des exposés (multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, etc.).				X	X			
28- Émailler les exposés théoriques d'anecdotes amusantes, de « farces ».				X	X			
29- Illustrer les exposés théoriques par des exemples concrets, des paraboles, des analogies, des métaphores.				X	X			
30- Lancer de légers défis pendant les exposés théoriques (exemple : « il y a au moins trois façons de résoudre ce problème. Qui peut m'en décrire une? »).			X				X	
31- Chaque fois que cela est possible, faire des liens entre l'actualité et ce qui est abordé dans le cours.				X	X			
B- Les activités d'apprentissage								
a) Avant								
32- Décrire aux étudiants comment la réalisation des activités d'apprentissage leur sera utile pour développer leur compétence.				X		X		
33- Situer chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche du cours.					X	X		
34- Préciser clairement aux étudiants les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelles ou en équipe).	X					X		
35- Indiquer aux étudiants la durée des activités d'apprentissage (individuelles ou en équipe).	X					X		
36- Illustrer concrètement ce qui est attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites.					X	X		

Pratiques professionnelles	Effets motivationnels							
	li	ap	fi	in	cl	ce	au	cr
37- Préciser aux étudiants les éléments qui font l'objet de feed-back régulier.	X					X		
38- Lorsqu'un exercice ou une activité apparaît aux yeux des étudiants plus difficile, donner des exemples de réussites passées qui leur permettent d'espérer leur propre succès.	X					X		
39- Débuter et terminer les activités de façon claire, attrayante, voire, percutante.				X				
b) Pendant								
40- Assurer, aux étudiants qui ont besoin davantage d'aide, un suivi individuel spécial (sous forme de rencontres de diagnostic, de suivi ou de <i>coaching</i>).						X		
41- Aider les étudiants qui en ont besoin à corriger leurs méthodes de travail (prise de notes, gestion de leur temps, techniques d'étude, etc.).						X		
42- Suggérer des trucs pour remédier aux difficultés dans la réalisation d'une activité ou aux lacunes observées dans les travaux.					X	X		
43- Pour développer l'implication des étudiants faibles dans les activités nécessitant du travail en équipe, les répartir dans des équipes de trois membres dont deux bons, motivés par l'interaction sociale.	X	X						
c) Après								
44- Examiner avec les étudiants les causes de leurs réussites et échecs.					X	X		
45- Initier soi-même la communication de feed-back aux étudiants.	X							
46- Assurer la mise en place des conditions propices à la communication de feed-back aux étudiants (moment, durée, lieu, instruments de soutien, etc.).	X							
47- Fournir aux étudiants des instruments d'auto-évaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur apprentissage.						X		X
48- Fournir aux étudiants, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui leur permettent de se réajuster immédiatement.	X					X		
49- Fournir aux étudiants des commentaires écrits significatifs sur les travaux exécutés hors de la classe.	X					X		
50- À chaque fois qu'un exercice est réussi à cause des efforts fournis, le souligner en classe, de façon explicite.			X			X		
III- Gestion du groupe et des communications								
51- Appeler les étudiants par leur nom ou prénom.		X						
52- Maintenir la communication avec les étudiants dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.					X			

Pratiques professionnelles	Effets motivationnels							
	li	ap	fi	in	cl	ce	au	cr
53- Associer les étudiants aux décisions qui les concernent.		X						X
54- Laisser le plus souvent possible aux étudiants de la liberté dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches entre eux dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.	X							X
55- Donner l'occasion aux étudiants de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.						X		X
56- Lorsqu'on pose des questions au groupe, laisser les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions.	X						X	
57- Laisser le temps requis pour répondre à une question posée en classe selon la difficulté qu'elle représente à l'étudiant qui tente d'y	X						X	

répondre.									
58- Vérifier, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que les étudiants se font de ce qui se dit ou se fait en classe.						X		X	
59- Faire décrire à <i>voix haute</i> par l'étudiant le raisonnement et la stratégie qu'il utilise pour résoudre les problèmes soumis à son attention.							X	X	
60- Gérer avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se présentent.		X							
61- Profiter de toutes les occasions pour faire bouger physiquement les étudiants en classe (exemple : plutôt que de distribuer soi-même un texte, leur demander de venir chercher eux-mêmes un exemplaire en avant).	X								
62- Utiliser, pour souligner les réussites, un système de renforcement, « d'honneur » ou d'éloges qui soit juste et équitable pour tous.			X						
63- Souligner, par un petit évènement spécial à caractère social, le passage d'une étape importante ou la fin du cours.		X							

Note La théorie de la motivation à l'accomplissement et à la réussite a été initiée par H. A. Murray en 1938 dans *Explorations in Personality*. Elle a été développée par la suite par D.C. McClelland en 1961 dans *The Achieving Society* et par J. W. Atkinson en 1964 dans *An Introduction to Motivation*. B. Weiner, parmi plusieurs autres chercheurs, consacre à compter de 1972 l'essentiel de son travail à définir les attributs des personnes dont la motivation principale est la recherche de la réussite. Le contexte théorique développé par McClelland et Atkinson proposait trois grandes motivations : 1- la motivation à rechercher ou à défendre son pouvoir sur son environnement; 2- la motivation à l'affiliation; 3- la motivation à l'accomplissement.

Lorsque la première colonne est cochée (li), la pratique vise à répondre au besoin de pouvoir sur son environnement. Lorsque la deuxième (ap) ou la troisième colonne (fi) est cochée, la pratique vise à répondre au besoin d'affiliation. Lorsqu'une des cinq autres colonnes est cochée, la pratique vise à répondre au besoin d'accomplissement. La pratique aide l'étudiant à définir ce qui est à accomplir (colonne 4 [cu], 5 [cl] ou 6 [ce]) ou elle aide l'étudiant à cerner son apport à sa réalisation tel que les efforts à investir et les habiletés individuelles à exercer (colonne 6 [ce], 7 [au] ou 8 [cr]).

Texte 6

Débat

**Le cégep, lieu d'éducation ou de dressage?
Culture libertaire et motivation à l'apprentissage**

Guy Archambault

Culture protestante et culture catholique

La culture en éducation (tout comme la culture nationale en occident tel que démontré par Pouts-Lajus et Riché-Magnier cités dans **C. Bélisle et M. Linard**, *Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC?*. Éducation permanente no 12, 1996), est fortement influencée par trois courants issus de l'histoire religieuse qui, du seizième au vingtième siècle, ont profondément marqué les structures et les organisations scolaires : la tradition luthérienne, la tradition anglicane et la tradition catholique.

La réforme protestante, en remettant en cause l'autorité de l'église catholique dans la définition du vrai et du faux, est amenée à redéfinir les buts de l'enseignement. En émettant l'idée du sacerdoce de tous les croyants, Luther invitait chacun à assumer seul, sans intermédiaire humain, sa relation avec la Révélation et la Vérité. L'Allemagne et la Suisse protestantes insistent alors sur l'organisation sociale et éthique du travail puisque la connaissance et la certitude sont affaires personnelles. La finalité première de l'école devient, dans les écoles protestantes de l'Europe de l'est et du nord, l'intégration sociale, plus particulièrement par l'initiation au marché du travail. Cette tradition privilégie le savoir-faire et le savoir-vivre-ensemble ainsi que la motivation à la réussite sociale et à l'affiliation fonctionnelle.

L'Angleterre protestante suit le courant de Luther et sous l'influence de Locke, Berkeley et Hume, insiste sur la place centrale de l'expérience personnelle pour accéder à la connaissance et à la certitude. La formation personnelle et sociale, ainsi que le développement de l'autonomie et de la responsabilité dans la recherche de la vérité et dans la conduite de sa vie, deviennent les finalités premières de l'école anglicane et presbytérienne. Cette tradition privilégie le savoir-être et le savoir-vivre-ensemble ainsi que la motivation à la réussite personnelle et à l'affiliation.

L'État québécois, pays issu de la culture catholique, s'est arrogé, avec le support des universités, le pouvoir de définir les contenus scolaires et ce qui doit être appris. Il a remplacé, depuis les années 60, l'église catholique. Il a substitué à la transmission de vérités éternelles et absolues déterminées par l'Église, la recherche et la transmission de connaissances scientifiques avalisées par les universités. En visant l'accessibilité du plus grand nombre à l'université, l'État québécois francophone donne à l'Université le pouvoir de définir la finalité de l'apprentissage scolaire. Il privilégie ainsi la transmission d'un savoir en relation avec les besoins de la recherche de lois scientifiques, rarement en relation avec l'expérience personnelle et pas toujours en relation avec une expertise professionnelle. Cette tradition privilégie la soumission à l'autorité, la réussite académique et scolaire ainsi que la motivation à conquérir ou à défendre un pouvoir personnel.

Cultures protestante et catholique, programmes et évaluation des apprentissages

Un programme d'études risque toujours d'être défini en fonction de la culture dominante. Ainsi, dans la confection d'un profil de compétences, la tradition luthérienne privilégie l'avis des gens d'expérience issus de la pratique artisanale, technique ou professionnelle, la tradition anglicane recourt à l'avis des formateurs et des éducateurs dans les domaines qui les concernent alors que la tradition catholique accorde le dernier mot à un organisme autoritaire très centralisé chargé de défendre l'ordre établi ou une culture dominante. Lorsqu'il s'agit d'apprécier la maîtrise d'une compétence par un apprenti, la tradition luthérienne fait confiance au maître et au compagnon. La tradition anglicane remet, en toute confiance, l'appréciation de l'oeuvre des élèves aux perceptions du professeur, au mentor. La tradition catholique, quant à elle tend à installer un contrôle serré du processus de l'évaluation par une série de politiques, lois et règlements régissant les objets et les formes de l'évaluation des apprentissages.

Cultures et modèles d'enseignement

Les pratiques enseignantes baignent aussi dans des cultures. Le béhaviorisme vise le conditionnement des élèves. Il sera privilégié par ceux qui désirent se faire obéir aveuglément. La motivation la plus importante est celle de l'État et de ceux qui s'y plient. On n'a que faire de la motivation intrinsèque des étudiants. À toutes les étapes du cheminement scolaire, il est important de bien faire sentir que ce sont les désirs du maître qui doivent être satisfaits; comme dans le dressage des animaux. Le béhaviorisme est par nature proche de l'intégrisme. Il privilégie la centration sur l'ayatollah étatique ou l'élite universitaire.

Le cognitivisme pur réduit souvent l'apprentissage à l'acquisition de représentations mentales et à leur traitement rationnel. Pour un cognitiviste, le savoir-faire et le savoir-être découle naturellement du savoir et il n'est pas nécessaire d'accorder de l'importance aux communications interpersonnelles si ce n'est que pour rendre la plus efficace. La motivation est alors simple affaire de perceptions objectives qu'il s'agit d'obtenir ou d'ajuster. L'apprentissage et l'enseignement sont d'abord et avant tout un mariage de raison entre la perception juste du professeur et celle en développement de l'élève. Point n'est donc besoin d'établir un climat égalitaire, libertaire et fraternel pour favoriser l'apprentissage : il suffit que l'élève reconnaisse au professeur sa maîtrise de la discipline. Tout se passe comme à la belle époque victorienne anglicane de l'Angleterre du dix-neuvième siècle où il suffisait que l'épouse fasse confiance au bon jugement de son époux pour assurer son propre bonheur. Le cognitivisme privilégie la centration sur le maître à penser, sur le gourou.

Le socio-constructivisme accorde à la maturation naturelle et à l'interaction sociale une grande part dans le développement des compétences. Il est une approche privilégiée par ceux qui savent que l'adulte émergera de l'enfant comme le chêne du gland. La motivation à la maturation est là, par nature. Il faut donner du temps au temps et favoriser la croissance et le développement par des soins adjuvants appropriés à chaque sujet selon sa nature et l'étape de sa progression. La motivation est indissociable de la nature spécifique de l'apprentissage humain : aller contre le processus naturel de l'apprentissage humain, c'est entraver fortement la motivation intrinsèque à l'apprentissage. Le socio-constructivisme privilégie la centration sur l'élève, sur son processus d'apprentissage. Il situe la relation entre le professeur et l'élève dans le contexte d'un service professionnel que l'un rend à l'autre.

Texte 7

**Tableau des interventions de l'enseignant
en fonction de chaque type de besoin
présent en classe**

extrait et adapté de

Colette Dufresne-Tassé,

Onze propositions et quelques considérations sur la motivation adulte

article paru en 1984

in Repères, no 4,

Faculté des sciences de l'éducation,

Université de Montréal

Les besoins dont il est question dans le tableau sont, en grande partie, dérivés de l'échelle des besoins de Maslow : les besoins physiologiques, le besoin d'appartenance ou d'affiliation, le besoin d'estime de soi, le besoin de pouvoir personnel, le besoin de comprendre, le besoin de réussite et le besoin de compétence.

Interventions en fonction de chaque type de besoin présent en classe

<i>Fonction de l'enseignant</i>	Type de besoin	Interventions de l'enseignant
<i>Optimiser la satisfaction du besoin pour que sa frustration ne nuise pas à l'apprentissage.</i>	Physiologique	<ul style="list-style-type: none"> - Vérifier que personne ne souffre de carences. - Suggérer des moyens pour les éviter.
	Sécurité	<ul style="list-style-type: none"> - Préparer un enseignement qui reprend les buts des étudiants et leurs besoins à un niveau de généralité plus grand. - Utiliser des moyens qui assurent que les buts d'apprentissage proposés aux étudiants seront atteints. - Expliquer les buts et les moyens proposés. - Assurer les étudiants de sa compréhension, de sa disponibilité et de son aide si des difficultés venaient à apparaître ou si un effort supplémentaire devait être fourni.
	Appartenance Affiliation	<ul style="list-style-type: none"> - Créer un cadre stable de réalisation d'interventions ponctuelles qui maintiennent des relations affectives optimales entre l'étudiant et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. - Recourir à du contenu et à une approche pédagogique permettant l'interaction en classe.
	Estime de soi	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenir de façon ponctuelle pour traduire son estime pour le groupe, et si possible, pour chaque individu. À défaut d'estime, toujours manifester du respect. - Appliquer des règles de fonctionnement qui permettent à chacun d'exprimer ses idées ou de se tromper sans perdre l'estime des autres.

	Pouvoir personnel	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les activités d'apprentissage de manière à ce que l'étudiant sente qu'il pourra être aussi compétent que l'enseignant s'il le désire. - Appliquer un cadre et des règles de fonctionnement qui amenuise chez les étudiants les conflits nés de la recherche de prestige ou d'influence dans le groupe.
--	--------------------------	---

<i>Fonction de l'enseignant</i>	Type de besoin	Interventions de l'enseignant
<i>Supporter l'apprentissage, maximiser le plaisir qui y est lié et soutenir l'effort et le travail de chacun.</i>	Comprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Élargir la conception de ce que l'étudiant vient chercher. - S'assurer que l'étudiant fait constamment des liens entre ce qu'il étudie et ce qu'il savait déjà. - Expliquer l'utilité de ce qui est appris. - Faire ressentir à l'étudiant le sentiment de compétence qui résultera de son apprentissage. - Aviver et stimuler constamment par divers trucs la curiosité et l'intérêt de l'étudiant.
	Réussite Recherche du succès	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le plaisir fonctionnel lié à l'exercice du processus d'apprentissage même en : <ul style="list-style-type: none"> . dosant ce qui est apporté en fonction des capacités de l'étudiant; . présentant ce qui est appris de façon plaisant pour l'esprit; . favorisant la rétention par des façons astucieuses et variées de répéter, réviser et intégrer les apprentissages; . donnant tout le support possible quand il y a un travail qui demande effort et persévérance; . évitant aux étudiants anxieux et à ceux qui ont peur de l'échec un niveau de tension trop élevé, car, la qualité de la performance de ces derniers en souffrira.
	Compétence	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer le plaisir lié au sentiment de compétence en : <ul style="list-style-type: none"> . favorisant la maîtrise de ce qui est appris par des exercices et des applications pratiques ainsi que par des activités de synthèse et de création; . favorisant l'intégration de ce qui est appris à l'image de soi; . favorisant l'auto-évaluation; . donnant du feed-back; . se réjouissant ouvertement des succès obtenus.

Texte 8

En guise de conclusion

**Pour une vision socio-constructiviste
de la motivation**

Guy Archambault

La motivation est un phénomène humain complexe qui a suscité beaucoup de recherches scientifiques. Comprendre ce phénomène et le définir semblait à plusieurs un résultat important à atteindre compte tenu des enjeux. Pour les behavioristes des premières cinquante années du vingtième siècle, la maîtrise des mécanismes de la motivation permettrait à toute personne en autorité d'obtenir ce qu'elle voudrait sur ses subordonnés. Pour les humanistes, les cognitivistes et les socio-constructivistes qui les ont suivis dans la deuxième moitié de ce siècle, la compréhension du phénomène permettrait à chacun de mieux comprendre ce qui pousse chaque personne humaine à vivre et agir et à développer plus d'emprise sur sa propre vie.

Comme le souligne Colette Dufresne-Tassé, la motivation ne peut être considérée comme une réalité palpable; elle est plutôt un « construit hypothétique », une « variable intermédiaire », c'est-à-dire un concept développé par les scientifiques pour rendre compte d'un certain nombre de phénomènes. Comment, malgré tout, définir la motivation simplement ? Elle est à la fois un résultat et un processus. Comme résultat, chacun peut, en réfléchissant bien et en partageant ses réflexions avec d'autres, définir la motivation en énumérant les deux principales caractéristiques d'une personne motivée : elle sait ce qu'elle veut et travaille fort à l'obtenir. La motivation comme résultat consiste en cet état d'esprit où l'action humaine revêt une direction précise et une force de réalisation constante.

La problématique de la définition de la motivation consiste surtout à cerner sa genèse, son processus d'émergence. Comment se précise la direction que prendra l'action humaine et comment se construit l'énergie qui la déclenchera et la maintiendra? Voilà les deux questions sous-jacentes à la présente trousse. ces deux questions se traduisent pour les enseignants par deux questions similaires : comment aider quelqu'un à trouver la voie de son action et comment l'aider à trouver la force, l'énergie pour s'y engager de façon persistante?

La présente approche est une vision phénoménologique, humaniste et socio-constructiviste de la motivation qui ne néglige pas les apports intéressants des tenants du behaviorisme, de la dissonance cognitive, de la motivation à l'accomplissement, du cognitivisme ou de l'attributionnisme causal.

Cette vision de la motivation se construit à partir d'une étude des besoins humains. Les besoins sont des expressions particulières d'une tendance unique, propre à l'être humain, celle de vivre sa vie et de l'orienter selon la situation et l'instant présent. Les besoins se présentent sous la forme d'une hiérarchie à plusieurs niveaux, semblable à celle que Maslow a construite.

L'utilisation d'une hiérarchie indique une priorité des besoins à satisfaire : une personne n'investit temps et énergie à satisfaire des besoins d'un niveau supérieur que si les besoins d'un niveau inférieur sont minimalement satisfaits. L'ordre de priorité dans la satisfaction des besoins est toujours caractérisé par l'urgence et le fait que plus le temps passe, plus cette urgence devient irrépressible. Ainsi, à titre d'exemple, après un certain nombre d'heures d'abstinence, la soif devient inextinguible et demande à être assouvie en priorité sur tout autre besoin.

Notre conception de la motivation implique une hiérarchie en six niveaux de besoins : **1-** la santé; **2-** la sécurité et le territoire personnel; **3-** l'affiliation; **4-** la différenciation; **5-** la signification; **6-** l'expression personnelle et la création. Les deux premiers niveaux, de nature physique, expriment la nécessité de maintenir et d'extensionner le potentiel génétique initial dans l'espace et le temps. Les deux suivants, de nature sociale, représentent la tendance à prendre sa place dans son environnement humain, en y établissant un solide réseau de relations personnelles. Les deux derniers niveaux, de nature

psychologique, illustrent la tendance à rechercher et à exprimer le sens qu'on donne à sa vie; c'est dans à deux niveaux que se situe la motivation intrinsèque à l'apprentissage.

Cette conception de la motivation postule aussi que les symptômes de la frustration ou de la satisfaction des besoins sont les émotions vécues. Phénomène de conscience irréfléchie, l'émotion peut révéler, non seulement un état de satisfaction ou d'insatisfaction d'un besoin vécu dans l'instant, mais aussi la nature de ce besoin. La joie, la tristesse, la colère, révèlent la satisfaction ou l'insatisfaction. L'amitié, la fierté, la quiétude, la haine, la honte, la peur aident à préciser la nature du besoin satisfait ou insatisfait.

Si on voulait décrire la chimie de la motivation, on dirait qu'elle est constituée de quatre ingrédients principaux qui entrent graduellement dans la recette : la poussée vitale du besoin, l'attrait d'un objet satisfacteur, le sentiment de sa compétence à atteindre cet objet et finalement la décision interne et personnelle de passer à l'action. Reprenons brièvement chacun de ces quatre ingrédients en le plaçant dans un contexte d'aide à l'apprentissage.

a- La poussée de vie

La motivation, c'est la vie. Une image de la vie. Une façon de parler de la vie. Être motivé, c'est montrer aux autres la vie qui nous habite. C'est vivre sa vie, l'exprimer clairement aux yeux de tous. Se motiver, c'est *se partir*. C'est déclencher un processus. C'est déclencher de la vie, sa vie, dans une direction précise. Motiver, c'est libérer l'énergie vitale et la canaliser dans une direction précise, une direction qui attire et appelle. Motiver, c'est laisser couler l'énergie pour que la vie aille là où elle se sent bien. La première et la plus fondamentale de toutes les motivations c'est la vie elle-même. Le sens de la vie, c'est la vie. La vie est son propre sens.

Il est de la nature du gland, de devenir chêne. Rien ne peut l'empêcher. Il est de la nature du gland d'aller au bout de ses possibilités, virtuellement inscrites dans ses gènes, dans sa nature. Il est de la nature de l'embryon humain d'aller au bout de ses possibilités, de les réaliser petit à petit, au fil de son développement. L'actualisation des possibilités humaines, le développement de la vie, se fait sur trois plans fondamentaux : physique, social et transcendantal.

Sur un plan physique, l'être humain cherche à croître non seulement en ingérant des nutriments mais aussi en se prolongeant dans le temps et l'espace par l'appropriation d'un territoire, par exemple. Sur un plan social, l'être humain cherche à s'identifier, à s'associer à d'autres mais aussi à s'en différencier. Sur un plan psychologique, l'être humain cherche non seulement à comprendre son univers mais aussi à l'exprimer, à le transformer, à se transformer.

L'embryon humain se développe sous tous ces angles en même temps. Il n'y a pas vraiment un temps pour le corps, un temps pour l'esprit, un temps pour le groupe.

Un repas est une occasion d'être avec des amis qui aident à comprendre une formule mathématique *tout en mangeant*. Une maison est plus qu'un lieu pour s'abriter. La maison est le prolongement d'un corps intelligent et sensible. L'école est plus qu'un lieu d'apprentissage; c'est aussi **un** milieu de vie.

Pour être motivé à apprendre, il faut cependant plus que cette poussée vitale du besoin. Il faut aussi les trois autres ingrédients. Au besoin de vivre sa vie sur un plan physique, social ou transcendant, à cet ingrédient de base doit s'en rajouter trois autres : le désir, le sentiment de sa compétence et un vouloir personnel.

b- Le désir

Le désir apparaît lorsqu'un objet, un geste ou une situation capable de satisfaire la poussée vitale du besoin, est repéré par la conscience. L'expression « *je ne comprends pas* » traduit un besoin; l'expression « *j'ai le goût de suivre ce cours* » traduit en plus du besoin, un désir. Alors que le besoin libère de l'énergie, l'apparition d'un objet satisfacteur canalise cette énergie vers lui. La pression du besoin, alliée à l'attrait et à la direction du désir, ne suffit cependant pas pour enclencher l'action motivée; il y manque encore le sentiment de sa compétence et un vouloir personnel.

c- Le sentiment de sa compétence

Lorsque quelqu'un se sent motivé, *il se sent le pouvoir de ...* Un exemple ! Si un professeur se sent fatigué, oppressé par son environnement, s'il étouffe, il sent le besoin de rétablir un équilibre physique, de rétablir sa santé. Si, en plus, il entrevoit qu'un voyage en Floride ou à Cuba serait une activité idéale pour répondre à ce besoin, il sent un désir irrésistible l'envahir. Mais, s'il ne se sent pas les moyens de se payer ce voyage, la motivation à le faire fout le camp rapidement. N'est-ce pas ? Ce qui est bizarre avec cet ingrédient, c'est que le sentiment d'avoir les moyens est aussi, sinon plus, important, pour être motivé, que d'avoir *réellement* les moyens.

d- Le vouloir

L'émergence de la motivation est complète lorsque la décision d'agir est prise. Et qui dit décision, dit vouloir. La motivation est alors tributaire de ce dernier acte, un vouloir par soi-même qui s'appuie sur une liberté intérieure plus ou moins profonde. On dira facilement de quelqu'un qui se sent obligé, qu'il ne veut pas par lui-même, qu'il n'est pas vraiment motivé, qu'il n'est que soumis.

Les besoins à satisfaire dans un groupe classe

Les sentiments de curiosité, de clarté et de certitude sont les principaux signes de la motivation liée intrinsèquement à l'apprentissage. Mais le fait qu'une bonne partie des activités d'enseignement se déroule dans des contextes psychosociaux variés amène à ne pouvoir négliger la satisfaction des besoins liés à ces environnements sous peine de nuire à l'émergence de cette motivation. Tout comme on se préoccupe de la qualité de vie au travail (usines, hôpitaux, bureaux, industries, etc.) pour obtenir un produit de qualité, on doit tout autant se préoccuper de la qualité de vie des étudiants en classe et au collège si on veut voir surgir des apprentissages significatifs et durables.

Des pratiques professionnelles pour susciter la motivation à apprendre

Certaines pratiques et formules pédagogiques peuvent installer les conditions préalables à la motivation intrinsèque à l'apprentissage en se préoccupant des besoins liés à la sécurité, à l'affiliation et à la différenciation tels qu'ils se présentent et se vivent dans un contexte de classe. D'autres pratiques et formules peuvent, par ailleurs, contribuer à l'émergence de la motivation intrinsèque et à son maintien en visant à satisfaire les besoins des deux échelons les plus élevés de la hiérarchie présentée au schéma. Certaines viseront à susciter curiosité et clarté, symptômes de la satisfaction du besoin de comprendre; d'autres chercheront à éveiller la confiance en soi, c'est-à-dire un sentiment de compétence personnelle et d'autonomie, symptômes de la satisfaction du besoin de s'exprimer et de créer.

En recourant aux pratiques propres à la profession enseignante chaque enseignant est amené à exercer un pouvoir qui tient plus du leadership pédagogique que de l'autorité

formelle. Le leadership en classe, comme ailleurs, est un phénomène de relations interpersonnelles où une personne réussit à influencer une ou plusieurs autres personnes dans le sens où elle le veut, en vertu d'un pouvoir autre que la contrainte, c'est-à-dire en vertu du pouvoir qu'elle a de les motiver.

Lorsqu'on veut mobiliser une personne ou un groupe à accomplir une action d'où est absente toute possibilité de répondre à un besoin personnel ou collectif, on doit recourir très souvent à une forme ou l'autre de contrainte : physique (la force), psychologique (la menace) ou psychosociologique (la loi, les règlements, l'autorité). Le propre d'un leader n'est pas de mobiliser à partir de la contrainte; il essaiera plutôt d'appuyer son pouvoir sur des éléments rationnels et émotionnels en démontrant comment l'action proposée est susceptible de répondre à certains ou plusieurs des besoins de ceux qui l'exécuteront.

Si quelqu'un veut obtenir du leadership auprès d'une personne, il doit, en tout premier lieu, connaître les besoins de celle-ci, de manière à pouvoir repérer plus facilement les situations qui pourraient combler ces besoins; son habileté à influencer sera encore mieux affirmée si, en plus, il est en mesure d'aider la personne à maîtriser ces situations sources de satisfaction. Les compétences à développer pour avoir du leadership en classe sont en somme assez peu nombreuses :

- une capacité empathique de lire, de diagnostiquer, les besoins réels et profonds des étudiants ainsi que leurs besoins potentiels;
- une capacité interactive de les aider à reconnaître ces besoins comme leurs;
- une expertise disciplinaire et pédagogique qui propose des réponses adéquates à ces besoins, par la création et l'animation de situations pédagogiques appropriées;
- une capacité de développer le sentiment chez les étudiants qu'ils ont les moyens d'atteindre des objectifs d'apprentissage qui satisferaient leurs besoins.