

LA MOTIVATION

Comment la créer chez l'élève ? En comprenant d'où la motivation prend sa source, on montrera comment l'intervenant (éducateur, enseignant, formateur etc.) peut aider une personne à devenir le sujet motivé d'un processus d'aide (ici l'élève)...

Texte et auteur : Pierre VIANIN) – Auteur du livre "Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?"

Dans la pratique, observe très souvent que la réussite du processus d'aide dépend en effet de l'investissement de l'élève : susciter son désir de s'engager dans le projet est donc un enjeu fondamental de la réussite de l'intervention.

Qu'est-ce que la motivation ?

Les définitions de la motivation sont multiples et se réfèrent à des courants théoriques souvent très différents. Pour les besoins de cet article, nous pouvons néanmoins retenir une acception commune à plusieurs de ces approches : la motivation favorise l'engagement de l'élève dans la tâche et initie un mouvement vers le but qu'il s'est fixé; elle pousse l'élève à agir et soutient son action jusqu'à l'atteinte de l'objectif fixé.

1. Les besoins fondamentaux dans la motivation : l'importance de la relation

Dans la relation d'aide, la réponse qu'apporte l'intervenant (éducateur, enseignant, formateur etc.) aux besoins fondamentaux d'amour, d'estime de soi et d'appartenance de l'élève est fondamentale.

L'efficacité de l'aide dépend donc d'abord de la qualité relationnelle qui va s'établir entre l'intervenant et l'élève. La motivation pour le projet ne peut naître que dans un climat positif de respect et de bienveillance. Bardé de compétences techniques, le professionnel risque de ne voir dans l'élève qu'un « cas », qu'une « problématique », qu'une étiquette « dyslexie ». Or c'est d'abord une personne que l'on accueille et non un cas que l'on traite. La toute première rencontre est, de ce point de vue, déterminante.

Il est troublant de constater que la grande majorité des ouvrages pédagogiques n'osent pas aborder la question de l'amour à propos de la relation qui se tisse entre l'intervenant et l'élève. « Il est pourtant fondamental et nécessaire de les aimer, en leur manifestant un amour qui peut prendre diverses formes : présence attentionnée, écoute empathique, bienveillance, respect, confiance accordée, compassion, humanité »[1].

2. La motivation intrinsèque : quels sujets pour l'élève ?

Si le courant humaniste a souligné l'importance de la relation dans le processus d'aide, il a également insisté sur l'importance de la motivation intrinsèque, celle qui correspond aux intérêts spontanés, naturels de l'élève. Les activités proposées doivent rejoindre la curiosité de l'élève et ses intérêts personnels. La motivation intrinsèque est évidemment un levier très important pour l'intervenant. Mais seule une connaissance fine des intérêts de l'élève permet de l'utiliser de manière pertinente

Il s'agit donc de consacrer du temps, au début du processus d'aide, pour faire connaissance avec l'élève et mieux cerner ses intérêts. L'intervenant pourra ensuite choisir des tâches, des activités, des supports, des modalités de travail, etc. correspondant à ses motivations personnelles. Par exemple, en appui, l'intervenant pourra choisir un support de lecture qui correspond aux intérêts extra scolaires de l'enfant.

Pour rejoindre sa motivation intrinsèque, il est également possible de laisser le choix à l'élève de l'objectif, de l'activité ou des modalités de travail. L'autodétermination correspond à la possibilité de pouvoir effectuer un choix et elle est toujours très favorable à l'engagement de l'élève dans la tâche – justement parce qu'elle touche sa motivation intrinsèque : si j'ai le choix, je prends alors l'activité qui correspond le mieux à ce que je désire. « Le sentiment d'avoir une certaine maîtrise de leur environnement et de participer aux décisions qui les concernent a généralement une grande influence sur la motivation des individus »[2]. D'autre part, encourager l'autodétermination, c'est considérer l'élève comme sujet du projet.

Exemple : Hugues, qui est actuellement en 4H, a de grandes difficultés dans le déchiffrement. Se plonger

dans un texte exige de lui un effort important. L'enseignant a de nombreux ouvrages et du matériel ludique à disposition pour travailler avec Hugues.

Au début du cours, l'enseignant présente à Hugues les différents supports qu'il a prévus; il aurait pu décider lui-même de l'exercice à travailler, mais il préfère laisser le choix à son élève.

Hugues est alors très motivé à commencer le travail avec le jeu du Lexidata. Le fait qu'il ait pu choisir lui-même l'activité l'engage positivement dans la tâche.

3. La motivation extrinsèque : la carotte, le bâton et la carriole

S'il est parfois difficile de proposer une tâche qui correspond à la motivation intrinsèque de l'élève, il est toujours possible d'envisager des pistes favorisant sa motivation extrinsèque. L'approche behavioriste propose ici des outils tout à fait efficaces. Avec la motivation extrinsèque, la source de la motivation se situe à l'extérieur de l'élève : ce sont les renforcements, les feedbacks et les récompenses qui alimentent la motivation. L'élève réalise une activité pour en retirer un avantage.

La présentation agréable du travail, l'effet de surprise, un matériel ludique, etc. participent également de cette motivation extrinsèque.

En caricaturant, nous pourrions dire que trois formes de motivation extrinsèque sont possibles : la carotte, le bâton et la carriole. Le bâton est probablement le plus connu et le plus utilisé. Comme professionnel et/ou comme parents, nous avons souvent tendance à sanctionner lorsque le comportement nous paraît inadapté. Or les recherches montrent clairement que le bâton, s'il est efficace à court terme (et renforce donc l'adulte dans son usage !), ne permet pas une modification du comportement à long terme. Rangeons donc le bâton dans le réduit des outils motivationnels dépassés.

Par contre, la carotte est beaucoup plus motivante, mais son efficacité dépend de quelques règles fondamentales :

- utiliser tout d'abord des renforçateurs tangibles (bons points, activités renforçantes, gommettes, jetons, etc.) ;
- renforcer le comportement souhaité immédiatement ;
- espacer ensuite les renforcements;
- ne pas utiliser de carottes si la soupe est bonne... (si l'élève aime ce qu'il fait, l'utilisation de renforcements risque de tuer sa motivation intrinsèque) ;
- la promesse de la récompense est également efficace

La technique de « la carriole » est probablement moins connue. La Garanderie (1991)[3] parle de « motivation par les moyens ». Ce n'est donc ici ni la peur (crainte du bâton) ni la récompense (manger la carotte) qui motivent, mais les supports mêmes utilisés (le « moyen de transport », la carriole). L'usage de l'ordinateur est un bon exemple de motivation par les moyens : c'est ici le support de travail qui motive l'élève à s'engager dans la tâche. L'ordinateur est la carriole motivationnelle du nouveau millénaire...

Notons enfin qu'il est toujours préférable, si c'est possible, de fonder nos interventions sur la motivation intrinsèque de l'élève. Néanmoins, lorsque ce dernier souffre depuis longtemps d'un manque chronique de motivation, il est judicieux d'envisager une forme plus extrinsèque de stimulations.

Exemple : Max est un enfant impulsif. Il est toujours très pressé de terminer son travail et ses résultats scolaires en souffrent. L'enseignant lui a fixé trois objectifs :

- travailler seul (sans solliciter constamment l'aide de l'adulte) ;
- travailler posément (« pas trop vite ») ;
- présenter un travail de qualité (sans erreurs, si possible).

Lorsque ces trois critères sont respectés, Max peut colorier un smiley. Après 5 smileys, il peut choisir un jeu. Sa motivation est ainsi entretenue par une définition précise (opérationnelle) des attentes, un feedback régulier sur la qualité de son travail et une récompense qui renforce sa motivation.

[1] Richoz J.-C. (2009). Gestion de classes et d'élèves difficiles. Lausanne. Favre, p. 405.

[2] Archambault J., Chouinard R. (2003). Vers une gestion éducative de la classe. Montréal : Gaëtan Morin, p. 216.

[3] De La Garanderie A. (1991). La motivation. Paris : Centurion.

4. Les buts et les objectifs : viser la cible

Un autre intérêt de l'approche behavioriste, c'est de nous aider à clarifier les attentes en les formulant en objectifs opérationnels. La capacité à définir des buts et à les traduire en objectifs à court terme est déterminante pour favoriser la motivation. Les élèves qui sont en échec sont souvent ceux qui ne se fixent pas de but (« faire pour faire ») ou ceux qui se fixent des buts inadaptés (« impossible de faire »).

Or la motivation naît très souvent de la tension qui s'établit entre l'évaluation de la situation initiale et la définition d'un but réalisable. Il s'agit donc de clarifier avec l'élève ses ressources et ses besoins, puis de lui communiquer explicitement les objectifs qui lui permettront de surmonter ses difficultés.

Pour éviter le découragement, le but fixé ne doit être ni trop facile ni trop difficile, mais se situer dans la zone proximale d'apprentissage ou de développement de l'élève (Vianin, 2009) [1].

Lorsque les objectifs sont fixés, il s'agit pour l'intervenant de donner fréquemment des feedbacks sur les résultats obtenus et de pointer les progrès réalisés. Se fixer un but et se donner les moyens de l'atteindre suscite alors une forte motivation, qui relève du défi que l'élève souhaite relever.

Pour que le but soit clairement identifié, l'intervenant doit vérifier qu'il soit opérationnalisé. Autrement dit, l'élève doit être capable d'identifier précisément quand le but est atteint ou non : un objectif opérationnel doit donc définir le comportement observable, les conditions de réalisation et les critères qui permettent d'attester que le but est atteint. Des buts trop vagues ne sont pas motivants.

5. Le projet: son sens et sa valeur

Les deux dernières composantes de la motivation se réfèrent plus explicitement à la psychopédagogie cognitive. La motivation – qui pourrait se situer métaphoriquement au niveau du cœur dans l'approche humaniste et à celui du corps dans le béhaviorisme – se localise « dans la tête » pour la psychologie cognitive.

Il s'agira donc, dans cette perspective, de considérer la motivation comme le fruit d'une élaboration cognitive. Le rôle de l'information apportée à l'élève par l'intervenant se révélera donc déterminant. Cette information concernera aussi bien la tâche à effectuer, les stratégies à adopter, les conditions de réalisation, les buts, etc.

L'intervenant favorisera la motivation de l'élève en lui communiquant, notamment, le sens et les enjeux de la tâche. Donner un « sens » à l'activité, c'est lui donner de la valeur et une direction. Or nous constatons que, souvent, l'intervenant travaille « sur » l'élève et non « avec » lui. Pourtant, la motivation de l'élève est

décuplée s'il connaît les enjeux du processus d'aide : il peut alors participer activement à la démarche et contribuer fortement à son succès.

L'utilisation d'un contrat écrit est un bon moyen de formaliser le projet et d'engager l'élève dans la démarche : « Le pouvoir d'un contrat est surprenant. Il se passe quelque chose quand l'élève signe son nom sur une feuille de papier qui fait qu'il s'engage officiellement à respecter ses engagements » (Winebrenner, 2008) [2]. Rédiger un contrat oblige les partenaires du projet à clarifier le sens de la démarche et les objectifs poursuivis.

Exemple : Timothée est un enfant de 9 ans qui présente des difficultés motivationnelles importantes, notamment en lecture. Lors d'un entretien avec son enseignant, il précise que, quand il sera grand, il voudra être « fermier comme son papa » et que « les fermiers, ils ne doivent pas lire ».

Pour l'instant, apprendre à lire n'a donc pas de sens pour Timothée. Un travail sur la valeur de la tâche semble donc indispensable si nous voulons le motiver dans son apprentissage de la lecture. Une réflexion a donc été menée avec l'élève, à partir des questions suivantes : « Lire quoi ? Lire pourquoi ? Lire où et quand ? Lire comment ? »

6. Le sentiment de compétence ou d'autoefficacité : développer le sentiment de contrôlabilité

La motivation dépend enfin du système de conception et de perception de l'élève. Un facteur déterminant est le sentiment de compétence ou d'autoefficacité. L'efficacité personnelle ressentie par l'élève dépend notamment du sentiment de contrôlabilité, à savoir du pouvoir qu'il s'attribue face à la tâche.

« Nous partons bien de systèmes de conception et de perception, ce ne sont donc pas des capacités réelles qui sont en jeu dans la motivation, mais bien la perception » (Gabriel) [3]. Le sentiment d'autoefficacité est lié aux succès et aux échecs vécus par la personne et aux explications qu'elle se donne de ses résultats (attributions causales).

Tant que l'élève est persuadé qu'il n'est pas doué, pas intelligent ou qu'il n'a pas la « bosse des maths » (ou de la lecture...), il ne s'engagera pas dans la tâche parce qu'il n'a pas développé un sentiment de contrôlabilité : pourquoi s'investir dans l'activité si je ne peux pas agir sur le processus et sur le résultat ?

Soulignons ici que, si le diagnostic peut aider l'élève à mieux comprendre sa problématique, il peut également l'enfermer dans une forme de résignation peu favorable à sa motivation. L'enfant « dyslexique » risque de considérer sa « maladie » comme incurable et donc se résigner par rapport aux efforts qu'il pourrait faire pour compenser ses difficultés.

Pour aider l'enfant à sortir de la résignation et à retrouver le sentiment de contrôlabilité, il s'agit de :

- lui permettre de connaître à nouveau la réussite;
- attribuer la réussite à ses capacités propres;
- développer le sentiment de contrôlabilité en lui proposant des stratégies efficaces.

Motiver ici et maintenant

En résumé, nous proposons à l'intervenant de se poser les questions suivantes pour vérifier si les conditions motivationnelles sont favorables et pour tendre vers une meilleure efficacité de l'intervention :

L'accueil de l'élève et la relation établie ont-ils permis de créer un climat de respect, de confiance et de bienveillance ? L'élève connaît-il la valeur, le but et l'objectif du projet ? Le sens du projet est-il communiqué à l'élève de manière opérationnelle (comportement observable, critères et conditions) ? Les tâches proposées correspondent-elles aux intérêts intrinsèques de l'élève ? L'élève peut-il choisir lui-même la tâche à effectuer et/ou l'objectif à atteindre et/ou les moyens de réaliser l'activité et/ou la procédure et/ou l'organisation du travail, etc. ? La tâche est-elle motivante en elle-même (aspect ludique, variété, nouveauté, etc.) ? Les difficultés de la tâche sont-elles surmontables par l'élève (ni trop difficiles, ni trop simples) ? L'élève a-t-il le sentiment de contrôler la situation, de disposer des stratégies efficaces (contrôlabilité) ? Est-il conscient des progrès accomplis (grille des résultats) ? Quel est le renforcement prévu lorsque l'objectif est atteint (récompense, félicitations, bons points, plaisir personnel, réussite etc.) ?

[2] Winebrenner S. (2008). Enseigner aux élèves en difficulté en classe régulière. Québec : Chenelière

[3] Gabriel G. (2011). Coaching scolaire – Augmenter le potentiel des élèves en difficulté. Bruxelles : De Boeck, p. 52.

[1] Vianin P. (2009). L'aide stratégique aux élèves en difficulté scolaire – Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? Bruxelles : De Boeck