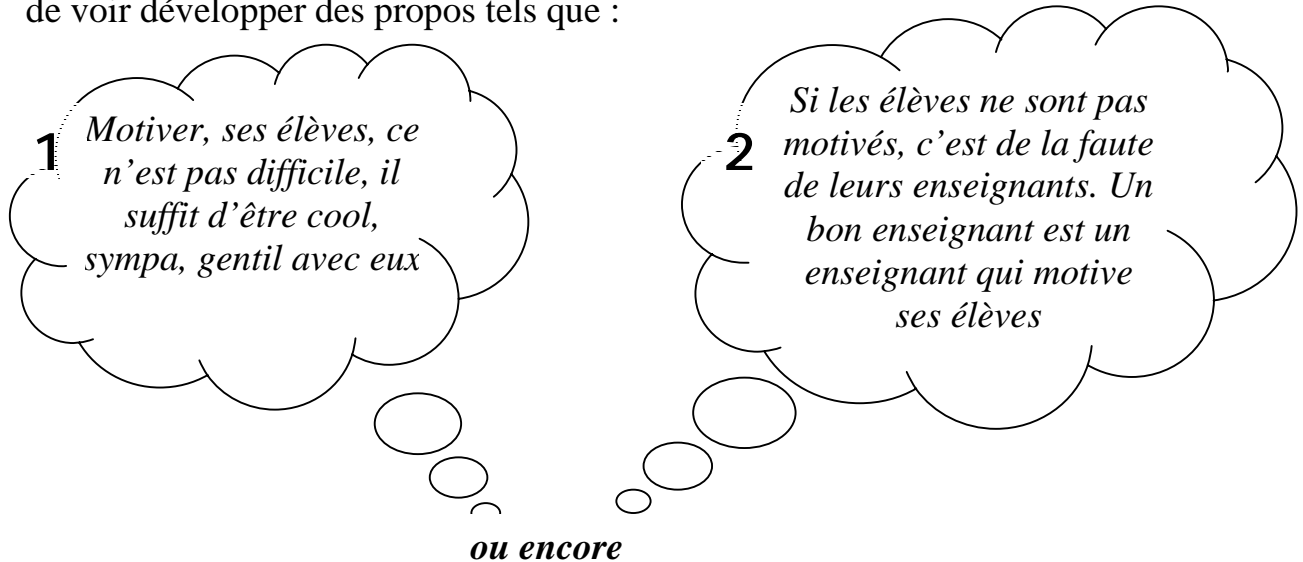

IDEES POUR COMPRENDRE

*« La théorie est absurde dans la pratique et la pratique est aveugle
sans la théorie. »
Emmanuel Kant*

1. QUELLE EST LA RESPONSABILITE DE L'ENSEIGNANT PAR RAPPORT A LA MOTIVATION DE SES ELEVES ?

Quand il est question de motivation, beaucoup d'enseignants ont l'appréhension de voir développer des propos tels que :



Concernant la première idée, les remarques suivantes d'un élève sont assez justes :

« C'est systématique : quand un prof est trop gentil, le bordel s'installe tout de suite. Je pense qu'il faut un minimum d'autorité et de respect mutuel, sans que ce soit excessif, pour éviter ça. Il faut savoir doser l'autorité. Il ne s'agit pas de crier sur tout le monde mais juste de faire savoir qu'on est là pour bosser et pas raconter notre vie. Un peu de respect avec ça et c'est gagné. » (Propos d'un élève, Ce que je ne peux pas vous dire)³.

Plusieurs recherches en sciences de l'éducation mettent en évidence que **des exigences élevées constituent un bon moyen de motiver et un facteur d'efficacité très important d'apprentissage**. Aussi, l'enseignant qui définit ou/et négocie des règles claires avec ses élèves dès le début est-il bien souvent celui qui a le moins de problème en cours d'année. Le respect de l'élève et de son autonomie n'est pas synonyme d'absence de règles, de non autorité, de non exigence dans l'apprentissage.

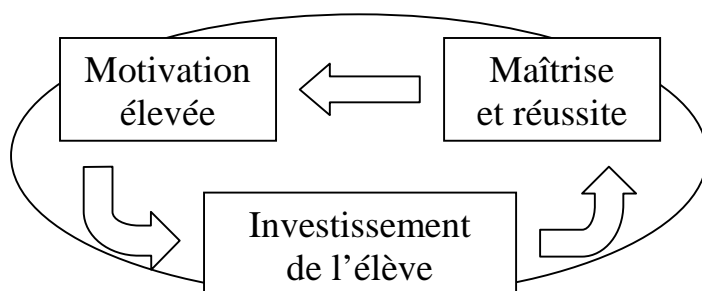
³ *Ce que je ne peux pas vous dire : 26 collégiens parlent*, Oh éditions/France Inter 2003.

A propos de la seconde idée, il est évident que concernant la motivation, **le principal intéressé est l'élève**. Au cours de nos travaux, nous avons rencontré plusieurs enseignants qui consacraient une énergie importante à mettre en place des démarches d'enseignement pédagogiquement intéressantes mais dont l'efficacité était faible, aucun élève ne faisant l'effort de s'investir. Donner le rôle décisif à l'enseignant, c'est nier celui que jouent les parents, les pairs, les amis, l'entourage et, d'une manière plus générale, l'ensemble de la société sur la motivation et les attitudes d'un élève face au travail.

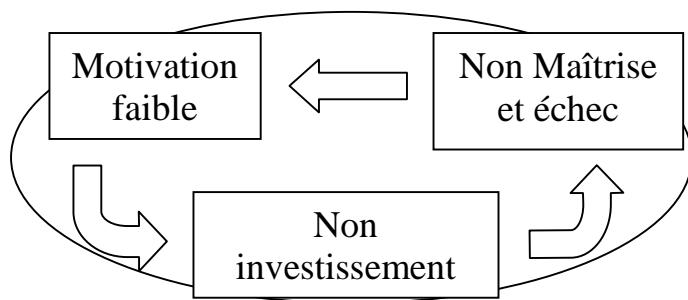
Les deux idées qui ont servi à introduire ce volet illustrent des conceptions extrêmes quant à la motivation : d'un côté, il n'y a pas grand chose à faire pour motiver ses élèves, il suffit d'être « copain » avec eux ; de l'autre, l'enseignant est seul maître à bord et la motivation de ses élèves ne dépend que de lui. Adopter une position plus nuancée entre ces deux conceptions est plus pertinent quand on s'attaque au problème de la motivation : **un enseignant peut agir sur la motivation de ses élèves même s'il n'a pas un contrôle total sur celle-ci**. Aussi, nous n'entrerons pas dans de longs débats sur le rôle des facteurs plus extérieurs à l'enseignant comme celui de la famille ou de l'entourage. Notre but est plutôt de proposer des explications théoriques sur la motivation et de cerner où et en quoi il est possible pour l'enseignant d'agir afin d'influencer cette dernière. Le 2^e volet du document développera concrètement un ensemble de moyens d'actions, d'idées pour agir, à partir de ces explications théoriques.

2. SUR QUELS FACTEURS UN ENSEIGNANT PEUT-IL AGIR POUR MOTIVER SES ELEVES ?

La plupart des enseignants sont préoccupés par le problème de la motivation parce qu'ils estiment qu'elle joue un rôle déterminant sur l'investissement de leurs élèves dans l'apprentissage, et donc sur leur maîtrise et leur réussite. Mais il est important d'ajouter que le fait de maîtriser et de réussir influence aussi fortement la motivation :

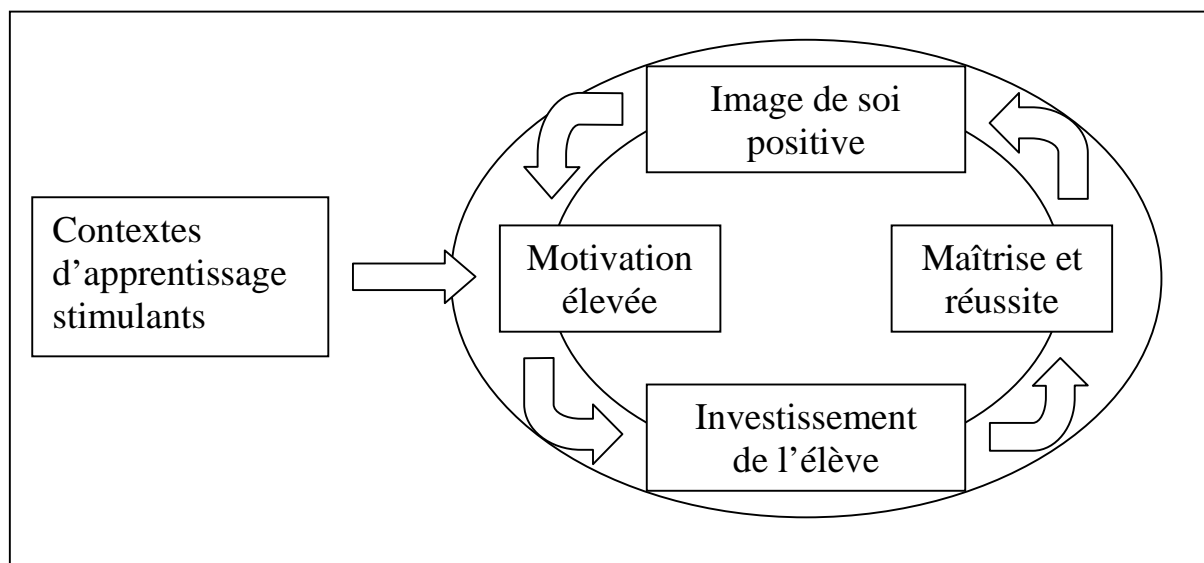


Lorsqu'un élève est motivé, il s'investit dans les tâches qu'on lui propose, ce qui contribue à le faire maîtriser et réussir les apprentissages. Il en ressort plus motivé. On peut parler d'un cercle vertueux.



Lorsqu'un élève est peu motivé, il s'investit peu dans les tâches qu'on lui propose, ce qui risque d'hypothéquer sa maîtrise des apprentissages et de le conduire à l'échec. Il en ressort plus démotivé. On peut parler d'un cercle vicieux.

Parmi les enseignants préoccupés par la motivation de leurs élèves, certains pensent, à juste titre, que l'échec et la non-maîtrise ont un effet négatif sur la motivation parce qu'ils contribuent à forger chez l'élève une image négative de soi. Dans une telle situation, ils tentent de redonner à l'élève une image positive de lui-même en espérant un impact sur la motivation. D'autres essaient plutôt d'agir sur la motivation en imaginant des contextes d'apprentissage stimulants. Voici donc deux dimensions supplémentaires à notre modèle :



Le modèle est présenté ci-dessus sous la forme du cercle vertueux, mais il pourrait devenir un cercle vicieux. Le processus de la motivation est un processus dynamique, jamais figé, qui peut se construire ou se déconstruire au fil du temps. **Toute la difficulté posée à un enseignant ou à une équipe éducative réside, dans le meilleur des cas, à construire et entretenir un cercle vertueux et, dans les cas les plus difficiles, à faire « passer » l'élève d'un cercle vicieux à un cercle vertueux.**

Dans les pages qui suivent, nous verrons en quoi un enseignant peut augmenter la motivation de ses élèves en agissant :

- sur leur image de soi ;
- sur le caractère stimulant des contextes d'apprentissage
- sur leur investissement dans les tâches

En ce qui concerne les actions sur l'apprentissage et la réussite, le lecteur peut se rapporter aux parties relatives à l'évaluation formative et à la pédagogie différenciée du document « *Le premier degré en 12 questions* » élaboré dans le même cadre de travail que ce fascicule.

3. MOTIVER, C'EST FAIRE EN SORTE QUE L'ELEVE AIT UNE IMAGE POSITIVE DE LUI-MEME

3.1. Image de soi, résultats scolaires et pratiques d'évaluation

« Un chien est placé dans une cage possédant deux compartiments. Le sol est constitué d'une grille métallique permettant de délivrer des chocs électriques. Dans une première version de l'expérience, le chien peut sauter d'un compartiment à l'autre. De surcroît, un signal sonore le prévient dix secondes à l'avance de ce qu'une décharge électrique va lui être délivrée dans le compartiment où il se trouve ; tous les animaux apprennent à sauter très vite dans l'autre compartiment dès qu'ils perçoivent le signal sonore. Dans la seconde expérience – plus cruelle, mais plus instructive pour notre propos – une cloison en verre est superposée à la grille métallique : les animaux expérimentent une situation où il leur est impossible d'éviter le stimulus désagréable en sautant dans l'autre compartiment. Soulignons que tous les autres paramètres de la situation sont comparables. Dans un second temps, M.E.P SELIGMAN et ses collaborateurs offrent aux animaux la possibilité de s'échapper du compartiment menaçant en enlevant la cloison de verre. Les animaux qui ont expérimenté en un premier temps l'incontrôlabilité de la situation ne profitent pas par la suite de l'opportunité qui leur est fournie d'éviter la sensation douloureuse. Bien plus, il semble que cette résignation apprise ou ce sentiment d'incapacité

acquise soit difficilement modifiable. Les expérimentateurs ont beau indiquer qu'il est possible de franchir la grille, rien n'y fait. »⁴

L'image de soi dépend des réussites et des échecs que vivent un élève. Quand on examine leur propos à ce sujet, on s'aperçoit que **l'échec constitue la première source de démotivation** :

« En première secondaire, j'en avais vraiment marre car j'avais de très mauvais résultats. C'était quand les bulletins ont commencé à arriver. En primaire, j'aimais bien l'école. »

« D'une façon générale, je n'aime pas ce qu'on voit à l'école et cela a toujours été comme cela. A chaque période, quand je reçois mon bulletin et que je vois le rouge, je veux arrêter l'école. »

« Au milieu de cette année vers novembre-décembre, j'ai eu l'impression que les autres avançaient et pas moi. J'ai eu le sentiment que je ne réussirais jamais. Alors à quoi bon continuer ? »

« J'ai moins aimé l'école en première. C'était à cause de mon prof de math, il m'engueulait tout le temps. Quand je ne savais pas quelque chose, il m'engueulait. Je n'aimais pas cette année-là. Quand il était là, j'avais peur. »

« L'année passée, je ne foutais rien à l'école car j'aimais les primaires mais pas le passage en secondaire ! Je n'aime pas le fait de changer de prof tout le temps, de changer de classe... Les profs nous connaissent moins... J'ai été noyé ! Je n'avais pas bien démarré dès le début et quand on ne commence pas bien, c'est impossible de se rattraper ! »

Inversement, beaucoup d'élèves expriment implicitement que **réussir motive** :

« J'aime le cours de mathématique parce que j'ai toujours été bon en math, c'était mon cours préféré. Et en français aussi, l'année dernière il y avait tout plein de trucs que je n'avais pas pigé avec les compléments directs et tout cela et maintenant je comprends tout. La preuve, c'est moi qui ai été le premier, j'ai eu les meilleurs points. »

⁴ Cette expérience est tirée de l'ouvrage de Marcel Crahay, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire*, 1996, Bruxelles, De Boeck Université.

« C'est depuis cette année que j'ai retrouvé le goût des langues. L'année dernière je n'aimais pas parce que je ne comprenais pas. »

« J'aime bien les cours de math, parce que je suis doué en calcul. Plus tard, je voudrais faire électronicien. Je veux apprendre les math dans l'enseignement général pas en technique. Je ne veux pas y aller. »

« Avant, je n'aimais pas du tout les maths. Mais maintenant que j'ai compris, j'aime bien, c'est facile. C'est amusant. »

Face à ces deux constats – l'échec démotivant et la réussite motivante – on peut se dire que l'idéal pour agir sur l'image de soi des élèves, et donc sur leur motivation, consisterait à les amener tous à la réussite, partout et tout le temps. Mais cet idéal est loin de la réalité des classes. Même si le « *Décret Missions* » attribue à l'école le rôle essentiel de mener chaque élève à la maîtrise des socles de compétence et donc à leur réussite, il est à la fois normal et probable que nombre d'élèves rencontrent, sur le chemin de l'apprentissage et dans les conditions d'enseignement actuelles, des difficultés, des obstacles, des problèmes de motivation. Dès lors, si des situations (passagères) d'échecs sont vécues par les élèves, que faire pour éviter qu'ils se construisent une image négative d'eux-mêmes ?

Le type de causes auxquelles un élève attribue ses échecs et ses réussites joue un rôle déterminant dans la motivation. S'il les attribue à des causes qu'il ne peut pas contrôler, cela peut mener au **sentiment d'incompétence acquise** décrit dans l'expérience ci-dessus et que bon nombre d'enseignants décrivent aussi chez leurs élèves. Concrètement, si un élève justifie ses réussites par la chance, le bon enseignement du professeur, la facilité des questions et s'il explique ses échecs par la malchance, son manque d'intelligence, le mauvais enseignement du professeur, la difficulté des questions, il ne persévèrera pas face à des difficultés parce qu'il se dira que la réussite ne dépend pas de lui, qu'il ne peut pas la favoriser. Comme un des propos ci-dessus le montre, un élève peut finir par adopter une attitude du type : « à quoi bon travailler puisque ça ne sert à rien ? ». Cet élève passera alors davantage de temps à se préparer mentalement au prochain échec qu'à essayer de s'en sortir.

Ce problème de contrôlabilité des causes d'échec ou de réussite est-il bien réel ? Oui : voici comment 22 élèves en difficulté ont choisi, parmi une série de propositions, celles auxquelles ils attribuent leurs réussites (interro à laquelle on a eu au moins 7/10) et leurs échecs. Les résultats reprenant les réponses données pour les réussites sont indiqués dans le tableau suivant (les élèves ont fait plusieurs choix) :

1. J'ai fait des efforts	16
2. Le prof a bien donné cours	12
3. Les questions étaient faciles	6
4. J'ai eu de la chance	4
5. Je suis intelligent	3
Nombre d'élèves ne faisant référence qu'à leurs seuls efforts	5

Moins d'un quart des élèves attribuent leur réussite à leurs efforts et uniquement à ceux-ci. Les autres idées font intervenir des facteurs incontrôlables. Il ne va donc pas de soi que les efforts soient les principaux déterminants de la réussite pour un élève. Remarquons aussi que **plus d'un quart des élèves ne fait pas du tout référence à la cause « effort » pour expliquer leur réussite.**

Voici le même tableau pour les échecs :

1. Je n'ai pas assez travaillé	19
2. Les questions étaient difficiles	7
3. Le prof a mal donné cours	6
4. Je n'ai pas eu de chance	3
5. Je ne suis pas assez intelligent	1
Nombre d'élèves ne faisant référence qu'à leurs seuls efforts	10

Même si les chiffres sont plus encourageants, **le manque de travail n'est cependant pas, pour plus de la moitié des élèves, la cause unique de leurs échecs.** Des facteurs extérieurs apparaissent aussi.

On remarque enfin que **les élèves ont plus souvent recours à la cause « effort » (et uniquement celle-là) lorsqu'il s'agit d'échec que lorsqu'il s'agit de réussite.** Peut-être est-ce parce que les enseignants sont plus enclins à mettre en évidence le manque d'efforts des élèves en cas d'échec que de souligner ceux qui ont été réalisés dans le cadre d'une réussite ? **Bref, un élève lit ou entend plus souvent « tu n'as pas assez travaillé » dans le cas d'un échec que « tu as bien travaillé » dans le cas d'une réussite.**

Pour modifier la situation d'un élève qui pense qu'il n'a pas de contrôle sur son apprentissage, il est nécessaire de lui faire comprendre qu'il est le responsable de sa réussite et que la quantité de travail (qu'il peut augmenter) et sa qualité (qu'il peut améliorer) en sont les deux causes essentielles.

Concrètement, pour faire adopter à l'élève une telle vision des choses, deux moyens d'action complémentaires s'avèrent précieux : la mise en place d'une démarche d'amélioration de la qualité du travail individuel de l'élève (problématique développée plus loin) et la mise en œuvre de pratiques d'évaluation formative.

Dans une optique traditionnelle, l'erreur est considérée comme un manque, un dysfonctionnement chez l'élève. C'est l'élève qui en est responsable. L'erreur est sanctionnée. Elle constitue un écart par rapport à la norme. En évaluation formative, l'erreur n'est pas un manque, pas un dysfonctionnement de l'élève qu'il faut pénaliser, pas un signe de son échec. Au contraire, l'erreur traduit une démarche incomplète ou momentanément erronée de l'élève vers la maîtrise des compétences. Elle devient un véritable outil pour réguler l'enseignement dont elle fait partie intégrante. Elle donne à l'élève le droit de se tromper. Quand un enseignant adopte une telle philosophie et la concrétise dans les classes, les élèves y adhèrent. Des résultats récents d'une étude menée par T. HUART (2003)⁵ montre que, dans cette optique, **les élèves qui attribuent le moins leurs échecs ou leurs réussites à des causes non contrôlables appartiennent à des classes où l'enseignant pratique l'évaluation formative.**

3.2. Image de soi face à une nouvelle tâche

Nous venons de voir que **l'image de soi se construit par rapport aux expériences passées. Mais l'élève la questionne aussi chaque fois qu'il est mis face à une nouvelle activité**, de manière inconsciente ou pas. Tout comme nous ne nous lancerions probablement pas dans un travail insurmontable, l'élève s'investit difficilement dans une activité qu'il se sent incapable de réaliser. Trois recommandations sont dès lors importantes quand on propose une nouvelle activité à un élève :

⁵ Grandir en l'an 2000 : aspects motivationnels de la maternelle à la fin de la scolarité primaire.

1. Elle ne doit **pas être trop compliquée, inaccessible Elle ne doit pas non plus être trop simple** pour que l'élève s'y investisse. En effet, si la réussite d'une tâche trop simple n'est pas stimulante, une tâche irréalisable fait penser que « de toute façon, c'est trop compliqué et ça n'ira pas ». On pourrait parler de tâches situées dans la zone proximale de développement de l'élève. VYGODSKY a défini cette zone comme celle où une tâche n'est pas réalisable, dans un premier temps, par l'élève seul mais peut être réussie avec l'aide de l'enseignant ou de ses pairs.
2. Si le but est que l'élève se sente compétent par rapport à ce qu'on lui propose, l'activité doit lui laisser une certaine **autonomie**. En « subissant », l'élève ne peut pas estimer *a priori* sa compétence par rapport à tel ou tel type d'activité : on évalue plus facilement sa compétence à résoudre des équations en les résolvant qu'en regardant un enseignant qui le fait au tableau.
3. Les enseignants et les parents ont un rôle essentiel par rapport à la perception de l'élève face à une nouvelle tâche : celui de persuader l'élève qu'il est capable de réussir, moyennant des efforts. Cela peut concerner un exercice isolé, un examen, une année. L'élève croit en lui (en ses capacités) si l'on croit en lui (en ses capacités).

Le dernier point est particulièrement important. Les **attentes positives** ont un effet énorme sur la motivation des élèves. Lorsqu'on demande aux élèves en difficulté quels sont, selon eux, les enseignants qui sont les plus motivants, la quasi-totalité parle de ces attentes positives :

*« Le prof de complément de math est vraiment un prof très gentil, très sympa. Il nous explique plusieurs fois les calculs qu'on n'a pas compris. **Il veut vraiment qu'on passe cette année.** C'est vraiment le cours que j'aime le plus. C'est sa façon d'expliquer. Il explique d'une façon que l'on va comprendre très facilement. Et si on ne comprend pas, il le refait cinq fois jusqu'à ce qu'on comprenne. »*

*« A part Madame X., tous les autres profs sont décourageants ; ils nous disent : « Vous n'allez pas réussir ! » Tandis qu'elle, elle ne fait pas de critiques, elle nous comprend. **Elle croit en nous même si on a des échecs.** Elle essaie qu'on rattrape nos échecs. »*

*« **Elle veut vraiment qu'on s'en sorte. Elle croit en nous.** Elle nous dit : « moi aussi, j'étais comme vous ». Et une chose que j'apprécie chez cette prof, c'est qu'elle a le même discours en classe et devant les parents aux réunions. Elle est honnête. »*

« J'aime le cours de français. C'est parce que la prof, elle nous motive beaucoup et elle ne nous laisse pas, elle ne nous lâche pas. **Elle veut vraiment nous faire réussir.** Elle nous dit qu'on doit passer et que pour réussir dans la vie, il faut tout donner. »

« **Le professeur de rattrapage français veut qu'on réussisse, lui il le veut vraiment.** Lui, il nous explique bien mais il nous donne des trucs durs, ça nous motive à travailler encore plus, à réussir. C'est pour ça que je l'aime bien. »

« Le prof de rattrapage de math nous laisse faire plus de choses. Quand il y a un contrôle, par exemple, il nous prévient, il nous dit ce qu'on va avoir, il fait des exercices sur ce qu'on va avoir. **Il est plus pour qu'on réussisse par rapport aux autres profs.** »

Manifestement, **les attentes positives que les enseignants ont par rapport à leurs élèves ont un poids gigantesque sur leur motivation.** Postuler et faire comprendre à ses élèves que tout le monde est capable de réussir et d'y arriver en travaillant, c'est motivant. VIAU va même plus loin :

« La condition idéale permettant à un élève faible d'améliorer son opinion de sa compétence consiste dans la réussite répétée d'une activité que l'élève ne se jugeait pas capable d'accomplir au départ. En effet, une réussite inattendue redonne souvent confiance à un élève et augmente ainsi sa motivation à s'engager dans une activité et à persévérer afin d'améliorer sa compétence » (p. 61).

Idées pratiques développées dans le 2^e volet pour agir sur l'image de soi des élèves :

- *Faire maîtriser et donc réussir les premiers apprentissages ;*
- *Manifester des attentes positives par rapport aux élèves ;*
- *Donner le droit à l'erreur ;*
- *Valoriser les travaux réalisés.*

4. MOTIVER, C'EST IMAGINER ET METTRE EN PLACE DES CONTEXTES D'APPRENTISSAGE STIMULANTS

Un déterminant de poids de la motivation d'un élève est la « valeur » qu'il attribue à une activité. Si un élève voit un intérêt, quel qu'il soit, à un travail, on peut penser qu'il s'y investira. Créer des contextes stimulants consiste à proposer des tâches qui vont dans ce sens.

Un élève peut considérer qu'une activité a une valeur pour deux raisons :

- a) L'élève valorise l'apprentissage en tant que tel. C'est parce qu'il est utile, gai, intéressant ou/et important d'apprendre et d'acquérir les connaissances qu'on lui propose qu'il travaille. On peut parler d'intérêt pour une matière, de plaisir d'apprendre, etc. On parle aussi dans ce cas de **motivation intrinsèque**.
- b) L'élève recherche une reconnaissance de son travail, une « récompense » ou l'absence d'une « punition ». Il s'agit de l'application du principe bien connu de la carotte et du bâton. On parle, dans ce cas, de **motivation extrinsèque**, c'est-à-dire d'une motivation extérieure à l'élève qui exerce une certaine pression pour qu'il fasse ce qu'on lui demande.

Au premier degré de l'enseignement secondaire, les pratiques axées sur la motivation extrinsèque se traduisent surtout par **l'attribution de points**. Mais tous les élèves n'accordent pas le même type d'importance aux points :

- certains tentent d'obtenir les meilleurs résultats possibles pour faire plaisir à l'enseignant ou/et aux parents ;
- d'autres travaillent pour avoir 50% et ne pas échouer ;
- d'autres encore ne font leurs devoirs que sous la menace d'un zéro, etc.

De plus, comme le montrent les propos d'élèves ci-dessous, les points ont une importance relative :

« Histoire et géo, je n'aime pas ces deux profs et en plus la matière est difficile. Je n'arrive pas « à rentrer » dans la matière. Histoire et géo sont des cours que je n'aime pas du tout. Donc je ne les étudie pas. Je me dis : « j'aurai zéro mais ce n'est pas grave ». »

« Ce n'est pas pour me vanter : je n'aime pas ça [les mauvais points]. J'aime bien avoir de bonnes notes. »

« J'aime avoir de bons points, j'aime que mes parents soient contents et je n'aime pas avoir du rouge sur ma feuille mais je ne fais pas toujours ce qu'il faut pour avoir de bons points. »

« Je ne m'en fiche pas d'avoir du rouge sur mes feuilles, je n'ai plus envie de rater. Et puis mes parents, voir du rouge, ils n'aiment pas non plus. Ils ne sont pas contents parce que j'ai des échecs. Et pour les points, même si je montre que je m'en fous, je m'en fous pas. »

Faut-il agir sur la motivation intrinsèque ou sur la motivation extrinsèque ?

La plupart du temps, les enseignants ont tendance à jouer sur la seconde. Cela est bien compréhensible dans la mesure où c'est sur celle-ci qu'ils peuvent agir le plus facilement. En effet, la motivation intrinsèque est plus tributaire des jugements de l'élève et le début de l'enseignement secondaire est un moment où l'on pose la question de la pertinence des apprentissages :

« Certains cours à quoi cela sert ? Exemple : le cours d'histoire. Pourquoi est-ce important de savoir ce qui s'est passé ? L'important, c'est le présent ! »

« C'est vrai que je voudrais apprendre le métier de suite et voilà quoi, mais je sais bien que ça ne se fera jamais, on doit toujours passer par l'école, par les cours d'histoire, par des cours de ceci et de cela. C'est vrai que parfois, je me demande ça sert à quoi le cours d'histoire ? Ou alors le latin, on va apprendre une langue morte ! »

Comme le signale une enseignante, l'apprentissage n'est plus en soi source de motivation : *« A l'école primaire, ils étaient contents de montrer ce qu'ils avaient appris. Mais au secondaire, ils ne se plaisent plus, il y a un manque de motivation qui s'installe... Ils ne sont pas responsabilisés et ils ne parviennent pas à travailler pour eux. Dans le primaire, ils sont emballés et dans le secondaire, ils perdent vite leur motivation, leur spontanéité. »*

Cependant, même pour les élèves qui sont en difficulté, les contenus d'apprentissage peuvent encore motiver :

« L'histoire, j'aime bien ça. Je regarde la TV parce que cela m'intéresse tout ce qui est du passé, surtout les Egyptiens et tout ça. Mais c'est depuis que je suis tout petit que j'aime bien l'histoire. »

« J'aime bien l'anglais. J'ai eu le déclic pour essayer d'apprendre la langue, j'aimerais bien pour si un jour j'allais en Angleterre, j'aimerais

quand même bien y aller. »

« J'aime le cours de biologie car j'aime les animaux. »

« Le cours de science me plaît. J'aime ce cours-là car je voudrais être prof de sciences plus tard. La prof est une prof comme les autres sauf qu'elle explique bien. La façon dont elle fait son cours me plaît. »

« Je veux faire l'économie, le droit ou la comptabilité plus tard. C'est pour ça que je suis intéressée par ces cours-là (math et français). »

« Je n'ai jamais vraiment aimé l'école. Je travaille pour réussir ! Je pense à mon avenir, au futur ! Je veux avoir un bon métier (pharmacien ou vétérinaire). J'aime les cours de sciences sinon je vais à l'école parce qu'il faut bien. »

Des disciplines peuvent intéresser en elles-mêmes ou parce qu'elles permettront d'atteindre un objectif que l'élève s'est fixé, que ce soit un voyage en Angleterre, des études ou une profession. Ceci souligne l'utilité que peut avoir un petit questionnaire administré aux élèves en début d'année sur ses buts. **Aider les élèves à se fixer des buts à court, à moyen ou à long terme peut constituer une source de motivation intrinsèque supplémentaire.**

Par ailleurs, certains élèves en difficulté, en échec, ont des passions trop peu soupçonnées par les enseignants et qu'il pourrait s'avérer riche d'exploiter :

« J'aime jouer avec mes copains. Rouler à moto ; j'ai plusieurs motos. Ce sont des scooters ou des vieilles motos que je répare et je roule dans les petits chemins ou dans les prés. Je vais aussi à la pêche, je construis des barrages et des cabanes. J'aime la nature et les animaux. J'aime observer les oiseaux. Je les reconnais et je connais les noms des différentes races. Quand j'en vois un nouveau, je regarde dans mon livre d'oiseaux. Je retiens alors le nom ! Je connais aussi les différentes sortes de lézards ! J'aime m'occuper de mes animaux : j'ai un serpent, un cochon, des lapins, un furet qui me suit quand je le lâche. Je lui fais construire des trous et ça fait sortir les lapins. Alors, j'observe les lapins... Je reconnais aussi les renards, les lièvres. En me promenant, je les observe... »

« Je regarde souvent FR3 à la télévision et surtout les émissions : « C'est pas sorcier », quand je rentre de l'école. C'est bien expliqué ! »

« Je prends des cours de théâtre, je commence. J'y vais une fois par semaine. Ca, ça me plaît. J'allais voir des pièces quand l'école

organisait ça. »

Tous ces exemples sont positifs et encourageants. Reste que la motivation intrinsèque est, comme nous le disions plus haut, fortement tributaire des jugements de l'élève, qu'elle reste difficile à développer, et que sa construction lente et progressive offre peu de solutions à court terme. Il est donc bien compréhensible et pertinent que les enseignants agissent davantage sur la motivation extrinsèque des élèves. Mais ceci constitue une arme à double tranchant. Certains enseignants remarquent, par exemple, que motiver par les points a des effets pervers :

- les élèves ne travaillent plus que pour des points, ils n'ont pas ou plus de motivation intrinsèque à apprendre ;
- les élèves qui ont continuellement de mauvaises notes développent une image négative d'eux-mêmes, ce qui a un impact néfaste sur leur motivation.

Bref, en voulant motiver d'un côté, on démotive de l'autre.

Ceci dit, la motivation extrinsèque est aussi un moyen d'action pertinent. Par exemple, en proposant des activités ludiques ou en utilisant l'ordinateur comme outil d'apprentissage, on espère un effet à moyen ou long terme sur la motivation intrinsèque. Parce que l'élève aime bien utiliser l'ordinateur, il va peut-être commencer à s'intéresser aux exercices d'algèbre que la machine lui fait travailler.

Agir sur la motivation extrinsèque peut s'avérer utile et intéressant. Le tout est de veiller à ce que cette dernière n'ait pas d'effet pervers sur la motivation en général. Par exemple, inciter par les points (extrinsèque) peut agir défavorablement sur l'image de soi et sur la motivation. Par contre, l'emploi de l'ordinateur (extrinsèque) peut être une porte d'entrée motivante pour beaucoup de jeunes adolescents.

Idées pratiques développées dans le 2^e volet pour imaginer et mettre en place des contextes d'apprentissage stimulants :

- *Avoir de hautes exigences par rapport aux élèves ;*
- *Donner des responsabilités ;*
- *Fonctionner par situations défis, par énigmes ;*
- *Utiliser l'ordinateur comme moyen d'apprentissage ;*
- *Organiser des concours entre groupes hétérogènes, entre classes ;*
- *Axer le travail en classe sur des projets ;*
- *Varié le rythme et les activités de la leçon ;*
- *Capter l'attention en début de leçon ;*
- *Discuter de l'utilité des apprentissages.*

5. MOTIVER, C'EST AGIR SUR L'INVESTISSEMENT DE L'ÉLÈVE DANS LE TRAVAIL.

5.1. Qu'est-ce que s'investir dans le travail ? Qu'est-ce que faire un effort ?

Souvent, les enseignants expliquent les échecs de leurs élèves par leur manque d'efforts. Ce manque d'efforts concerne plus particulièrement l'étude à domicile : un élève échoue parce qu'il n'a pas assez étudié chez lui, parce qu'il n'a rien fait, parce qu'il n'a pas eu envie de travailler, bref, parce qu'il n'est pas motivé.

Cette analyse peut s'avérer juste dans plusieurs cas (des élèves ne produisent aucun effort ou pas assez) mais peut également devenir fautive et contre-productive dans d'autres cas. En effet, un échec ne s'explique pas toujours uniquement par une quantité insuffisante d'efforts. Une autre dimension de l'effort qu'il importe que l'enseignant et l'élève prennent en compte est sa qualité.

Beaucoup d'élèves pensent ou jugent que le fait d'avoir travaillé longtemps est un effort et une garantie de leur réussite. On peut d'ailleurs penser que des enseignants renforcent involontairement cette attitude chez l'élève lorsqu'ils limitent systématiquement leurs explications d'échecs au manque de travail.

Mais si l'effort en quantité est une condition nécessaire à la réussite, elle n'est pas suffisante, et l'absence de qualité dans l'effort peut mener à une démotivation comme le montre l'exemple qui suit :

Un élève est peu motivé. Les commentaires qu'il reçoit régulièrement dans son bulletin et sur ses évaluations mettent en évidence son manque de travail, son manque d'efforts. Un beau jour, pour on ne sait trop quelle raison, cet élève décide de travailler « une fois », « pour essayer », en vue de réussir le contrôle qu'il a le lendemain. Il passe un temps à travailler qui aurait pu être suffisant mais il travaille mal. Cela se solde par un échec. Peut-on encore espérer que cet élève, qui, selon lui, a fourni un effort, s'investira à nouveau dans une démarche d'étude ou de travail « non rentable » ? Il est hautement probable que non. On a raté l'occasion de montrer à l'élève que des efforts (en quantité et mais aussi en qualité) paient. On lui a même prouvé le contraire alors qu'on aurait peut-être pu commencer à « casser » son cercle vicieux.

Pour être bénéfiques, des efforts doivent se faire en quantité et en qualité suffisantes. Or, la plupart du temps, ces efforts, vecteurs de la réussite, ne sont sollicités qu'à travers l'étude à domicile dont on ne sait jamais trop si elle sera assez longue et « sérieuse ». Dans un tel cas de figure, il est possible de se poser deux questions :

- a. Est-ce que l'étude à domicile est la meilleure manière de faire réaliser des efforts de qualité en quantité ?
- b. Si l'étude à domicile est nécessaire, comment faire en sorte qu'elle soit de qualité ?

5.2. Est-ce que l'étude à domicile est la meilleure manière de solliciter des efforts de qualité en quantité ?

Le travail en classe est le moment privilégié où l'on peut contrôler le plus facilement la qualité des tâches réalisées par les élèves. C'est surtout à l'école que les élèves doivent apprendre et non à domicile. Maximiser l'implication de l'élève en classe, par exemple à travers des tâches individuelles ou de groupes, et en contrôler la qualité est donc très important.

En ce qui concerne le travail à domicile, il est bon de rappeler que l'étude ne constitue qu'un moyen parmi d'autres de « faire revoir » et de fixer les apprentissages réalisés en classe. En effet, il est possible d'envisager, par exemple, la résolution de situations problèmes, la recherche de documentation, la sollicitation d'un avis critique sur une problématique, la rédaction d'une

synthèse d'une ou plusieurs leçons, etc. Avant de solliciter l'étude en tant que telle, qui, visiblement, semble poser pas mal de problèmes aux élèves, il serait peut-être plus efficace de se demander de quelle autre manière, par quelle autre activité, on peut faire atteindre les mêmes objectifs à ses élèves. Ceci est d'autant plus souhaitable que les exemples d'activités proposés ci-dessus entrent pleinement dans le cadre de la pédagogie des compétences soutenue par les directives officielles. Ces exemples sont développés dans le second volet de ce document.

5.3. Si l'étude à domicile est nécessaire, comment faire en sorte qu'elle soit de qualité ?

Les efforts qui mènent à l'apprentissage doivent essentiellement être sollicités en classe et non à domicile. Aussi, demander aux élèves des travaux à domicile bien pensés par l'enseignant les obligera probablement à s'investir plus et mieux que si on leur dit simplement d'étudier pour la prochaine fois. Ceci dit, **il est des situations où étudier et s'exercer est nécessaire.** Mais étudier et s'exercer « intelligemment » n'est pas inné et nécessite un enseignement. Ceci souligne toute l'importance des initiatives qui sont prises par des équipes pédagogiques telles que l'organisation d'heures de méthodes de travail, d'une école de devoirs, d'une étude dirigée. Et bien entendu, les actions qui sont menées par les enseignants dans le cadre de leurs cours sont particulièrement essentielles quand elles visent l'apprentissage par les élèves de stratégies qui leur permettront de fournir des efforts de qualité.

Quels sont les problèmes posés par l'étude à domicile et comment les gérer ?

« Les élèves étudient les formules sans vouloir se rappeler à quoi elles se rattachent. En général, ils oublient d'attacher leur formule à quelque chose de concret et de facile à retenir. » (Propos d'enseignant)

« Il faut beaucoup batailler pour leur faire comprendre ce que c'est que l'étude. Pour beaucoup d'élèves, étudier, c'est lire. Mais non, ce n'est pas suffisant. Il faut beaucoup de temps pour qu'ils comprennent qu'étudier, c'est étudier. » (Propos d'enseignant)

« Ce qui est étrange, c'est qu'ils peuvent copier 25 fois la même définition sans pour autant la connaître. » (Propos d'enseignant)

« Quand j'ai une interro, devant mon cours je crois que j'ai tout compris mais à l'interrogation, c'est plus dur !!! » (Propos d'élève)

« Quand j'ai un contrôle, je ne suis pas tranquille dans ma peau, je ne pense qu'au contrôle, même en dormant et je répète ce que j'ai en tête et des fois ça ne vient plus et ça m'ennuie. J'étudie et quand ça ne me revient plus, je reprends le cahier puis je le remets dans mon sac quand je l'ai dans la tête. Et quand le matin, je me réveille et ça vient, ça part »
(Propos d'élève)

Un premier problème est celui des élèves qui **mémorisent sans comprendre**. Mémoriser une notion à laquelle on ne peut pas attribuer de sens est non seulement difficile mais aussi inutile. Cette notion restera un savoir mort que l'élève ne pourra pas utiliser.

Il est primordial que l'élève s'assure avant tout d'avoir bien compris la matière s'il veut étudier efficacement. Etudier sans comprendre est plus difficile et ne sert à rien. De même, il est beaucoup plus facile de mémoriser une notion lorsqu'on peut la rattacher à quelque chose de déjà connu.

Un deuxième problème est que les élèves recourent presque exclusivement à des démarches de répétition pour mémoriser. **Etudier, c'est lire ou recopier plusieurs fois**. De plus, cette démarche est appliquée à tout et n'importe quoi.

Il s'agira donc d'enseigner et d'entraîner les élèves à noter les idées clés en relisant la leçon, à réorganiser les informations sous la forme de plan, de schéma, à résumer en quelques phrases, à expliquer avec ses propres mots (par exemple lorsqu'on doit expliquer au fur et à mesure de la lecture à un pair), à distinguer dans un tableau l'essentiel de l'accessoire., etc. Ces stratégies seront d'autant plus efficaces qu'elles exigeront un traitement en profondeur de l'information.

Les stratégies de traitement de l'information ne sont pas innées. Il serait illusoire de croire que tous les élèves y recourront spontanément, sans qu'on les leur ait apprises. Elles nécessitent un enseignement et un entraînement.

Enseigner d'autres stratégies que celles de la répétition est donc important. Cependant le recours à la répétition est parfois utile. Mais pour que cette technique fonctionne efficacement, elle doit être étroitement associée à **une**

autoévaluation par l'élève de son travail.

Dans une citation ci-dessus, un enseignant explique qu'un élève peut copier un grand nombre de fois une définition sans la connaître. Il n'y a pas, selon lui, de réelle intention de la fixer. Concrètement, cette intention se traduit à travers des démarches d'autoévaluation. Il est vrai qu'un élève qui copie 25 fois une définition, mot par mot, risque de ne pas la retenir. Par contre, un élève peut, après l'avoir comprise, commencer par recopier une ou deux fois la définition, puis essayer de retenir pour la recopier une troisième fois sans la regarder, puis enfin vérifier si ce qu'il a recopié est correct, en d'autres termes, **s'autoévaluer**. Cet élève-là n'aura probablement pas besoin de recopier 25 fois pour connaître la définition. Jouer sur la qualité du travail peut amener à en réduire la quantité, ce qui ne laissera certainement pas les élèves insensibles.

Toujours dans cet ordre d'idées, on peut comprendre le problème des élèves qui « étudient » leurs exercices d'algèbre en les relisant. S'ils n'essaient pas de refaire les exercices, en s'autoévaluant après chaque exercice (et non pas après chaque ligne de l'exercice), la majorité d'entre eux obtiendront probablement des résultats médiocres à l'évaluation.

Pour beaucoup d'élèves, étudier c'est lire, voire recopier, plusieurs fois pendant un temps suffisamment long sans vérifier ce qu'ils retiennent. Former ces élèves à l'utilisation combinée de techniques de mémorisation et d'autoévaluation ne peut leur être que bénéfique. Ceci peut se faire pendant les cours ou pendant les heures de méthodes de travail à propos des matières des différentes disciplines qui feront véritablement l'objet d'une évaluation (ce qui a plus de sens que de travailler sur des activités « artificielles »).

Enfin, apprendre aux élèves à anticiper les questions de l'enseignant sur une matière peut s'avérer très efficace. Les élèves savent clairement où ils vont et ce qui est attendu d'eux. Etudier pour étudier n'est pas intéressant.

Notons, pour conclure, que les élèves considèrent l'apprentissage de telles stratégies comme important :

« Ma prof d'anglais de mon ancienne école m'a appris à étudier en cachant ma feuille mais pas cette année, ils ne nous ont rien appris. Et maintenant, j'écris même sur une feuille mais c'est moi tout seul qui l'ai décidé. »

« Depuis cette année je vais à l'école de devoirs. On m'a appris à retenir

les choses importantes. Depuis cette année je comprends mieux. »

« Je peux dire que maintenant je sais mieux m'y prendre pour étudier. En méthode de travail français, la prof nous a appris différentes façons pour étudier. Quand une méthode ne va pas, j'en essaie une autre. »

Idées pratiques développées dans le 2^e volet pour imaginer et mettre en place des contextes d'apprentissage stimulants :

- *Donner des responsabilités ;*
 - *Organiser un soutien à l'étude ;*
 - *Faire utiliser un cahier d'études ;*
 - *Proposer des activités qui mènent à l'intégration de connaissances ;*
 - *Utiliser des techniques favorisant l'autoévaluation.*
-
-

IDEES CLES A RETENIR DE CES EXPLICATIONS THEORIQUES

1. Motiver, ce n'est pas simplement être sympa, cool, gentil avec les élèves. Des exigences élevées sont un facteur important de motivation.
2. Même si l'enseignant peut agir sur la motivation, elle est surtout l'affaire de l'élève.
3. La motivation est un phénomène circulaire : plus on est motivé, plus on s'investit, mieux on réussit, plus on a une image positive de soi et plus on est motivé (cercle vertueux). Inversement, moins on est motivé, moins on s'investit, moins on réussit, plus on a une image négative de soi et moins on est motivé (cercle vicieux). La source principale de démotivation, selon les élèves, est le vécu de l'échec. Inversement, ils considèrent que la réussite scolaire est une source de motivation puissante : on est motivé dans les cours où on est « bon », où l'on comprend.
4. Les élèves qui n'attribuent pas leurs échecs ou leurs réussites à des causes non contrôlables appartiennent à des classes où l'enseignant pratique l'évaluation formative.
5. On peut jouer sur la motivation des élèves en agissant
 - sur leur image de soi ;
 - sur le caractère stimulant des contextes d'apprentissage ;
 - sur leur investissement dans les tâches.
6. On peut agir sur l'image de soi de l'élève en lui faisant comprendre qu'il est le maître de sa réussite et que la quantité de travail (qu'on peut augmenter) et sa qualité (qu'on peut améliorer) en sont les deux causes essentielles. Les élèves en difficulté sont loin de cette vision des choses : ils n'attribuent pas toujours leurs résultats à la qualité et la quantité de leurs efforts. D'autres causes (sur lesquelles l'élève pense, à tort ou à raison, ne pas avoir de contrôle) sont mises en avant, surtout pour expliquer une réussite.
7. La condition idéale permettant à un élève faible d'améliorer son opinion de sa compétence consiste dans la réussite répétée d'une activité que l'élève ne se jugeait pas capable d'accomplir au départ. En effet, une réussite inattendue redonne souvent confiance à un élève et augmente ainsi sa motivation à s'engager dans une activité et à persévérer afin d'améliorer sa compétence.
8. Pour qu'une tâche soit motivante, elle ne doit être ni trop simple ni trop

compliquée. Elle doit également laisser une part d'autonomie à l'élève.

9. Les attentes positives des enseignants et des parents vis-à-vis de l'élève ont un poids énorme sur sa motivation. Les enseignants jugés par les élèves comme les plus motivants sont ceux qui croient en leurs capacités à réussir.
10. Un élève peut être motivé par le plaisir d'apprendre, l'intérêt pour une matière (motivation intrinsèque).
11. L'obtention de points (motivation extrinsèque) peut motiver des élèves. Mais tous les élèves n'accordent pas le même type d'importance aux points :
 - certains tentent d'obtenir les meilleurs résultats possibles pour faire plaisir à l'enseignant ou/et aux parents ;
 - d'autres travaillent pour avoir leurs 50% et ne pas échouer ;
 - d'autres encore ne font leurs devoirs que sous la menace d'un zéro, etc.
12. Agir sur la motivation extrinsèque peut s'avérer utile et intéressant. Le tout est de veiller à ce que cette dernière n'ait pas d'effets pervers sur la motivation en général.
13. Beaucoup d'élèves pensent ou jugent que le fait d'avoir travaillé longtemps est un effort et une garantie de leur réussite. On peut d'ailleurs penser que des enseignants renforcent involontairement cette attitude chez l'élève lorsqu'ils limitent systématiquement leurs explications d'échecs au manque de travail. Mais si l'effort en quantité est une condition nécessaire à la réussite, elle n'est pas suffisante et l'absence de qualité dans l'effort peut mener à une démotivation.
14. Le travail en classe est le moment privilégié où l'on peut contrôler le plus facilement la qualité des tâches réalisées par les élèves. C'est surtout à l'école que les élèves doivent apprendre et non à domicile. Maximiser l'implication de l'élève en classe, par exemple à travers des tâches individuelles ou de groupes, et en contrôler la qualité est donc très important. En ce qui concerne le travail à domicile, il est bon de rappeler que l'étude ne constitue qu'un moyen parmi d'autres de « faire revoir » et de fixer les apprentissages réalisés en classe.
15. Il est primordial que l'élève s'assure avant tout d'avoir bien compris la matière s'il veut étudier efficacement. Étudier sans comprendre est plus difficile et ne sert à rien. De même, il est beaucoup plus facile de

mémoriser une notion lorsqu'on peut la rattacher à quelque chose de déjà connu.

16. Les stratégies de traitement de l'information ne sont pas innées. Il serait illusoire de croire que tous les élèves y recourront spontanément, sans qu'on les leur ait apprises. Elles nécessitent un enseignement et un entraînement. Les élèves reconnaissent d'ailleurs l'importance d'un tel enseignement.
17. Pour beaucoup d'élèves, étudier c'est lire, voire recopier, plusieurs fois pendant un temps suffisamment long sans vérifier ce qu'ils retiennent. Former ces élèves à l'utilisation combinée de techniques de mémorisation et d'autoévaluation ne peut leur être que bénéfique. Ceci peut se faire pendant les cours ou pendant les heures de méthodes de travail à propos des matières des différentes disciplines qui feront véritablement l'objet d'une évaluation (ce qui a plus de sens que de travailler sur des activités « artificielles »).