

Fabien Fenouillet
Maître de conférence
UFR de Sciences de l'éducation
Université Lille 3
Domaine universitaire du « pont de bois »
B.P. 149
59653 Villeneuve D'Ascq Cedex
Courrier électronique : fenouillet@univ-lille3.fr

La motivation chez les collégiens et les lycéens

Qu'est ce que la motivation ?

Il est très fréquent d'entendre évoquer par des enseignants, des parents d'élèves ou des élèves le terme de motivation pour expliquer l'excellence d'untel ou l'absence de résultats d'un autre. Dans les commentaires des bulletins scolaires il n'est pas rare de rencontrer des remarques tel que « peut mieux faire » ou encore « ne fait pas assez d'effort », toute une terminologie qui renvoie à la motivation de l'élève. Ces commentaires qui peuvent être très variés mettent en relief la profusion sémantique qui se cache derrière le terme « motivation ».

Cette multiplicité d'interprétations fait dire à certains, tout à fait pertinemment, que le terme est quelque peu sulfureux (voir notamment Aubret¹, 1998) et participe davantage à une effusion de sens qu'à une véritable explicitation des causes sous-jacentes. En effet, le terme est très riche et la définition qu'en donnent Vallerand et Thill (1993)² permet d'en appréhender l'étendue : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Cette richesse, à mon avis, est loin d'être un handicap car elle permet à l'aide d'un seul mot de faire le lien entre différentes théories qui pour leur part donnent des explications, renvoient à des causes et donc permettent aux différents acteurs de savoir comment agir ou réagir lorsque d'aventure ils cherchent ou croisent la motivation entre les quatre murs d'une salle de cours.

Le choix qui est fait ici, d'exposer non pas une mais plusieurs théories, est donc guidé par celui de répondre aux variétés sémantiques du terme. Par ailleurs, même si chaque théorie veut donner une explication globale de la motivation, chacune d'entre elles s'intéresse plus particulièrement à une facette de la motivation. La démarche est donc celle d'une articulation entre les différentes théories qui vont être exposées de façon à avoir une vision plus précise des phénomènes étiquetés sous le terme générique de « motivation ».

Les différentes conceptions de l'intérêt

¹ Aubret, J. (1998). Motivation et ressource humaine. *Éducation Permanente*, 136, 163-171.

De l'intérêt scolaire à l'intérêt professionnel

Typologie de l'intérêt professionnel

1. L'orientation réaliste (R) est caractérisée par un comportement agressif, un intérêt pour les activités requérant coordination motrice, habileté et force physiques et virilité. Les individus ayant cette orientation aiment l'action directe ; ils évitent les tâches impliquant des relations interpersonnelles et de l'habileté verbale, ils recherchent les situations et problèmes concrets plutôt que les problèmes abstraits. Se trouvent ici les métiers qui nécessitent directement de l'action ou encore les mécaniciens.
2. L'orientation intellectuelle (I) est caractérisée par la préférence de la pensée et non de l'action, le goût de l'organisation et le besoin de comprendre plutôt que le goût de dominer et de persuader, une attitude plus asociale que sociale, une tendance à éviter les contacts interpersonnels très étroits. Ces individus préfèrent devenir des scientifiques.
3. L'orientation artistique (A) vise avant tout à l'expression artistique. Les individus ayant cette orientation rejettent les structures et l'ordre établi ; ils ne sont pas très « sociaux », ils sont moins virils (ou plus féminins) que les « intellectuels », ils ont tendance à manquer d'autocontrôle et ils expriment leurs émotions plus aisément que la plupart des gens. Les métiers artistiques tel que ceux de la musique sont préférés par les individus qui ont l'orientation artistique.
4. L'orientation sociale (S), au contraire, correspond aux besoins d'enseigner et de soigner ; à l'opposé des orientations réaliste et intellectuelle, l'orientation sociale correspond à la recherche de situations où les relations interpersonnelles étroites jouent un rôle important ; les individus ayant cette orientation ont une bonne intelligence sociale ; par contre, ils ont tendance à éviter les situations où il s'agit soit de résoudre des problèmes intellectuels, soit de s'engager physiquement. Ce sont les métiers du social qui sont particulièrement envisagés par ces individus.
5. L'orientation « entrepreneuriale » (E) est celle d'individus habiles sur le plan verbal, mais qui utilisent moins leur habileté pour soutenir, aider ou encourager les autres que pour les manipuler et les dominer. Ils s'intéressent au pouvoir et à l'état, comme les précédents, mais ils en diffèrent en ce qu'ils aspirent à détenir les leviers de commande auxquels les autres se soumettent. Les individus qui envisagent de devenir chefs de vente ont plutôt cette orientation.
6. L'orientation conventionnelle (C) correspond au goût des règles, de l'ordre, à l'autocontrôle, à la domestication des besoins personnels, à une stricte identification avec le pouvoir et l'état. Les individus ayant cette orientation aiment et apprécient les situations bien structurées et recherchent les situations interpersonnelles et professionnelles où les structures sont bien définies. Se retrouvent dans cette catégorie par exemple les comptables.

Typologie de l'intérêt professionnel selon le modèle de Holland (1985, cité par Bernaud et col¹, 1994) qui a été étudié et adapté en France. La définition des six types est repris de Dupont et Gendre, 1974.

1 Bernaud, J. L., Dupont, J. B., Priou, P., & Vrignaud, P. (1994). Les questionnaires d'intérêts professionnels. *Psychologie et Psychométrie*, Numéros hors série.

Le manque d'intérêt pour une discipline donnée est sans doute l'un des commentaires les plus souvent effectués par les enseignants pour expliquer la faible performance de certains élèves dans ces mêmes disciplines.

Ce désintérêt est également mis en relation avec le manque de sens que peuvent avoir les disciplines scolaires notamment en ce qui concerne l'utilisation des enseignements dans le monde du travail ou plus simplement dans la vie courante. L'intérêt est un concept qui se rattache à celui de motivation mais qui a fait l'objet d'études à part entière dans des perspectives parfois assez différentes.

Le courant théorique sans doute le plus ancien sur le sujet étudie l'intérêt professionnel, c'est à dire la relation qui peut exister entre l'intérêt déclaré pour une profession, une catégorie de profession ou encore un environnement professionnel et l'engagement effectif de l'individu dans une profession de ce secteur. De nombreuses typologies et modèles, tel que celui de Holland, cherchent à expliquer l'intérêt professionnel.

De plus, dans la mesure où le milieu scolaire participe grandement à la construction de la personnalité de l'individu on peut légitimement se demander si l'orientation scolaire n'a pas une influence significative sur l'intérêt des élèves. A l'appui de cette thèse l'observation selon laquelle les performances scolaires dans certaines disciplines sont corrélées avec l'intérêt pour ces mêmes disciplines (Todt, 1978, cité par Dupont et Col. 1979³). En effet l'existence d'une corrélation entre intérêt et réussite scolaire peut s'expliquer soit par le fait que l'élève réussit mieux ce qui l'intéresse ou encore qu'il est intéressé par ce qu'il réussit. Pour Dupont et Col. (1979) l'orientation d'un élève dans une filière spécifique a un impact modéré sur l'intérêt de l'élève. Ces auteurs notent que par ailleurs seulement 18% des élèves reconnaissent une influence de leurs professeurs sur leurs choix de projets professionnels.

Une autre approche : L'intérêt et le plaisir de faire

Une autre approche est celle de l'intérêt que l'individu peut avoir pour l'activité elle-même indépendamment d'une implication de cette activité dans un avenir professionnel ou

³ Dupont, J. B., Gendre, F., Berthoud, S., & Descombes, J. P. (1979). *La psychologie des intérêts*. PUF, Collection le psychologue.

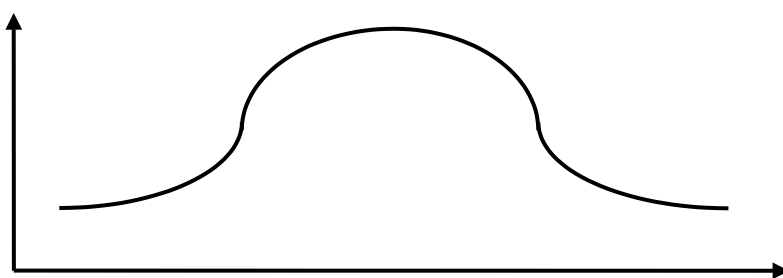
Fenouillet, F. (2001) "La motivation chez les collégiens et les lycéens", in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

autre. La définition de l'intérêt est proche cette fois de la motivation intrinsèque (Deci, 1975)⁴, que nous aborderons plus loin, pour qui un individu intrinsèquement motivé effectue une activité pour le plaisir de faire cette activité c'est à dire uniquement pour l'activité elle-même. Les activités intéressantes sont librement choisies et le sont uniquement à cause du plaisir que procure leur pratique. Dans ce cadre théorique l'intérêt pour une activité serait lié d'une part à la curiosité (Berlyne, 1954)⁵ et d'autre part à la sensation de compétence (White, 1959)⁶.

La curiosité est conceptualisée comme un conflit d'origine cognitive. Pour Berlyne une exposition à des stimuli complexes et inconnus ou d'aspect surprenant, va entraîner un conflit avec les connaissances antérieures. L'énergie fournie par ce conflit conduit à une excitation qui est alimentée par l'énergie du conflit. Cette énergie reste présente tant que le conflit n'a pas été réduit. Cette réduction est alors vue comme un renforcement qui va alimenter la curiosité. Elle est donc conceptualisée par l'auteur comme une récompense qui va avoir de moins en moins d'impact au fur et à mesure que l'objet du conflit est intégré aux connaissances antérieures.

Relation entre intérêt et niveau de connaissance

Niveau d'intérêt



Faible

Moyen

Fort

Niveau de connaissance

Pour Kintsch (1980), « l'intérêt cognitif est faible avec peu ou pas de connaissance, il augmente quand les connaissances sont moyennes, et il décroît encore quand les connaissances du lecteur atteignent un certain point où le texte ne peut rien lui apprendre de nouveau » (p. 89, traduction libre). En résumé le texte le plus intéressant pour un élève sera celui où les connaissances proposées lui sont moyennement familières.

⁴ Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum.

⁵ Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal of Psychology*, 45, 180-189.

⁶ White, R. W (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

Fenouillet, F. (2001) "La motivation chez les collégiens et les lycéens", in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

Cette conception de la curiosité se retrouve dans le concept d'intérêt cognitif proposé par Kintsch (1980)⁷. L'intérêt cognitif permet de rendre compte de la variation de l'intérêt qu'un élève porte à un texte en fonction de ses connaissances antérieures. En effet, un individu qui est très intéressé par un thème va acquérir un grand stock de connaissances et donc peut réagir avec indifférence à des situations qu'un novice peut ressentir comme dotées d'un grand d'intérêt.

Pour Kintsch (1980), L'intérêt est faible quand l'élève a peu ou beaucoup de connaissances sur le domaine d'apprentissage et il serait maximum quand il aurait des connaissances moyennes.

L'intérêt est aussi lié à la sensation de compétence que l'individu retire en interagissant avec son environnement (White, 1959). White définit le concept de compétence comme la capacité d'un organisme à interagir efficacement avec son environnement, ce qu'il appelle la motivation "d'effectance". Pour cet auteur, l'organisme va chercher continuellement à développer ses compétences et cette recherche va pousser l'individu à explorer son environnement même sans qu'il y ait gain de compétence. En effet, ce besoin d'interagir avec l'environnement est intrinsèque et procure un plaisir pour le simple fait de pratiquer une activité qui va maintenir cette sensation d'efficacité. Une autre source de cette motivation "d'effectance" se retrouve également dans le besoin d'autonomie où l'homme va résister aux forces externes pour tendre vers un maximum d'autodétermination en tentant de subordonner les événements extérieurs à son influence propre.

L'intérêt est lié à la sensation d'être compétent. Un élève qui s'estime incompetent dans une matière donnée ne peut s'intéresser à celle-ci

Une traduction de cette théorie au niveau scolaire serait de dire que les activités les plus intéressantes seraient celles où l'élève a le plus la sensation de progresser ou du moins celles où il ne régresse pas. Ce pari est sans doute difficile à tenir dans des disciplines où l'élève est en difficulté.

La dernière approche de l'intérêt qui va être présentée ici se penche plus particulièrement sur la nature de l'intérêt qui est développé pour différentes catégories d'activités (Fenouillet, 1998)⁸. Une distinction en deux catégories est faite pour les activités dont la pratique est en elle-même une source d'intérêt.

La première catégorie comprend les activités qui reposent sur la curiosité c'est à dire qui ont comme but la découverte. Les matières scolaires telles que les mathématiques, l'histoire, la biologie, sont des exemples mais se trouvent également dans cette catégorie la lecture de romans, le spectacle d'un film ou le tourisme sous ses diverses formes. Les activités qui entrent dans cette catégories sont appelées activités à intérêt intrinsèque. En reprenant les conceptions de Schiefele (1991), les activités à intérêt intrinsèque reposent sur l'intérêt individuel c'est à dire qu'il est spécifique à l'individu (un tel est intéressé par l'histoire tandis qu'un autre le sera par les mathématiques), et qu'il lui accorde une grande valeur.

La deuxième catégorie est celle des jeux. L'intérêt pour le jeu ne repose pas sur la curiosité mais sur un défi qui peut être personnel, contre un ou plusieurs adversaires ou encore contre le hasard pour les jeux du même nom. Contrairement aux activités de la première catégorie, l'intérêt ne repose pas sur la curiosité mais sur le fait de réussir ou d'échouer. A partir du moment où une situation de défi est mise en place elle est susceptible d'intéresser un grand nombre d'individus, cependant une fois le jeu terminé cet intérêt se dissipe pour la majorité des participants. L'intérêt pour les jeux est donc généralement contextuel c'est à dire que contrairement à l'intérêt individuel il ne persiste pas chez l'individu. Bien sur un intérêt spécifique pour certains jeux ou certains types de jeux existe également chez différents individus et va cette fois être persistant, mais cet intérêt individuel est plus marginal.

⁷ Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: Why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-98.

⁸ Fenouillet, F. (1998). La nature de l'intérêt. *Revue de Psychologie de L'éducation*, 3, 269-284.

Fenouillet, F. (2001) "La motivation chez les collégiens et les lycéens", in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

Entre intérêt et motivation : La motivation intrinsèque

Pourquoi une motivation intrinsèque

La définition de l'intérêt utilisée plus haut doit beaucoup à la théorie de la motivation qui va être présentée maintenant. Cette théorie part d'une expérience originale menée par Deci en 1971⁹. Cet auteur a, dans cette recherche, étudié l'effet d'une récompense sur une activité intéressante. Son hypothèse est que les récompenses ont un effet négatif sur la motivation intrinsèque c'est à dire sur l'intérêt que l'individu porte à une activité en dehors de toute contrainte.

Pour vérifier cette hypothèse, l'auteur propose à deux groupes de sujets de résoudre des problèmes de puzzles qui ont été jugés auparavant comme très intéressants sur une échelle à 9 points. Les problèmes sont proposés aux sujets au cours de trois séances. La première est identique pour les deux groupes : les sujets doivent résoudre des problèmes pendant un temps donné. Par contre, lors de la deuxième séance, l'expérimentateur donne 1\$ par puzzle réussi au premier groupe alors que le deuxième groupe ne perçoit aucune rémunération monétaire. Enfin, lors de la troisième séance, l'expérimentateur invoque une excuse qui lui permet de s'absenter. Il propose aux sujets, avant de partir, d'effectuer soit quelques puzzles supplémentaires, soit de lire des journaux, soit de ne rien faire. La motivation intrinsèque des sujets reflète le temps qu'ils vont passer sur le puzzle pendant cette dernière période dite période de libre choix. En effet, une glace sans tain permet d'observer les sujets à leur insu et donc de relever le temps que passent les individus sur les puzzles.

Les résultats confirment l'hypothèse de Deci. En effet les individus qui ont reçu de l'argent lors de la deuxième séance passent significativement moins de temps en libre choix sur les puzzles à la troisième séance. Ce résultat indique que les individus sont moins intéressés par les puzzles lorsqu'ils ont été récompensés.

D'autres études avec d'autres types de récompenses et à différents âges ont largement confirmé ce résultat. Cependant, la récompense n'est pas le seul facteur qui peut avoir un effet négatif sur la motivation intrinsèque. D'autres recherches ont montré notamment que la compétition, la pression temporelle, la remise de prix entre autre ont pour effet de diminuer la

⁹ Cf. Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod, ou Vallerand, R. J., & Thill, E. A. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Vigot.

Fenouillet, F. (2001) "La motivation chez les collégiens et les lycéens", in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

motivation intrinsèque. En d'autre terme tout ce qui peut faire office de pression extrinsèque et qui induit une sensation de contrôle du comportement. Parallèlement d'autres études ont montré que de donner aux individus la liberté de choisir encourage la motivation intrinsèque.

Dans l'une de ces études appliquée à l'éducation Grolnick et Ryan (1987) ont testé trois conditions d'apprentissage chez des enfants de niveau équivalent au CM2. Dans la première condition, appelée apprentissage contraint, le texte est présenté comme devant être impérativement appris car il est suivi d'un contrôle qui peut avoir un impact majeur sur le passage en classe supérieure. Dans la deuxième condition, appelée condition sans contrainte, les auteurs ont dit aux enfants qu'ils auraient quelques questions sur le texte mais que ces dernières n'auraient aucun impact au niveau scolaire. Enfin dans la dernière condition, appelée non dirigée, les auteurs disent aux enfants qu'ils auront simplement à répondre à des questions sur la difficulté et sur l'intérêt que le texte a eu pour eux. Les résultats montrent que l'intérêt pour le texte est moins important dans la première condition c'est à dire celle où la contrainte est la plus forte. D'autres résultats indiquent également que les deux premières conditions ont un apprentissage à plus court terme (en terme de semaine cependant) que la troisième condition qui est la plus favorable à l'autonomie de l'enfant.

<p>La possibilité de choisir librement de faire une activité est fondamentale pour la motivation</p>
--

Définition de la motivation intrinsèque et des différentes formes de motivations extrinsèques

L'ensemble de ces résultats permet de dire que l'autodétermination est un facteur essentiel de la motivation ou de l'intérêt individuel et la définition que donnent Deci et al. (1996) de la motivation intrinsèque l'illustre très clairement : Les comportements intrinsèquement motivés sont exécutés par intérêt pour l'activité elle-même et n'ont pas besoin d'incitation externe comme les récompenses, ou intrapsychique comme les promesses ou les menaces. Cette définition affirme très clairement que toutes tentatives de pression sur un individu pour qu'il effectue telle ou telle activité a pour conséquence de diminuer la

Fenouillet, F. (2001) " La motivation chez les collégiens et les lycéens ", in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

motivation intrinsèque. Dans le monde scolaire où l'acquisition de connaissances est sanctionnée non seulement par des notes mais aussi par la reconnaissance sociale la marge laissée à la motivation intrinsèque semble donc assez étroite.

Cependant si l'autodétermination est indispensable à la motivation intrinsèque, elle n'est pas pour autant absente dans la motivation extrinsèque et ceci malgré une définition générale qui met davantage l'accent sur la contrainte : Les comportements motivés extrinsèquement sont exécutés pour obtenir une conséquence séparable de l'activité telle que l'obtention d'une récompense, l'évitement de la culpabilité ou encore pour avoir l'approbation d'un tiers. Les nombreuses recherches sur le domaine ont mis à jour différents degrés de contrôle extrinsèques du comportement.

Il y a effectivement une grande marge entre l'apprentissage d'une leçon qui est effectué sous la menace d'une sanction et le fait de trier ses ordures ménagères pour être en accord avec ses aspirations écologiques. Ces deux exemples de comportements sont bien motivés extrinsèquement mais le premier cesse avec la menace alors que le deuxième, qui est fortement autodéterminé, reste persistant chez l'individu. Deci et Ryan (1985) proposent donc non pas une mais quatre motivations extrinsèques qui sont ordonnées sur un continuum d'autodétermination et que nous allons présenter maintenant.

1. Régulation externe : C'est le niveau le plus bas de la motivation et c'est également celui où l'autodétermination est la plus faible. Le comportement de la personne est totalement régulé par des contraintes qui lui sont extérieures comme des récompenses ou des menaces de sanctions. On peut prendre comme exemple l'élève qui n'étudie que lors des examens pour éviter d'être puni par ses parents.
2. Régulation introjectée : A ce niveau, l'individu intériorise la source de régulation externe mais uniquement par mimétisme, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une copie d'une régulation au niveau interne qui auparavant était externe. L'individu va agir cette fois car il se sent coupable de ne rien faire ou encore pour montrer aux autres qu'il est capable d'effectuer une activité. Paradoxalement la régulation est interne à la personne mais elle est parallèlement extérieure au soi dans la mesure où l'individu n'agirait pas de lui-même sans la contrainte qu'il s'impose. Notre élève étudie cette fois par peur de passer pour un cancre et d'être déprécié par son entourage.
3. Régulation identifiée : On peut commencer à parler de comportement autodéterminé. Cette fois l'individu agit car l'activité est identifiée comme importante à ses yeux et représente quelque chose qui a de la valeur. Le comportement est produit dans la mesure

où il permet à la personne d'atteindre des objectifs qui lui sont personnels. Notre élève travaille dur pour apprendre les différentes disciplines scolaires car il a comme objectif de devenir plus tard sociologue ou architecte.

4. Régulation intégrée : Le comportement est totalement autodéterminé. Les différentes régulations identifiées sont intégrées au soi de l'individu en un tout cohérent. Cette fois l'étudiant fait des études de médecine et est en même temps pompier volontaire car pour lui aider les autres participe pleinement à son épanouissement personnel. La régulation intégrée est très similaire à la motivation intrinsèque dans la mesure où ces deux motivations partagent un total investissement de l'individu et où l'autodétermination est totale.

L'apprentissage de l'autodétermination

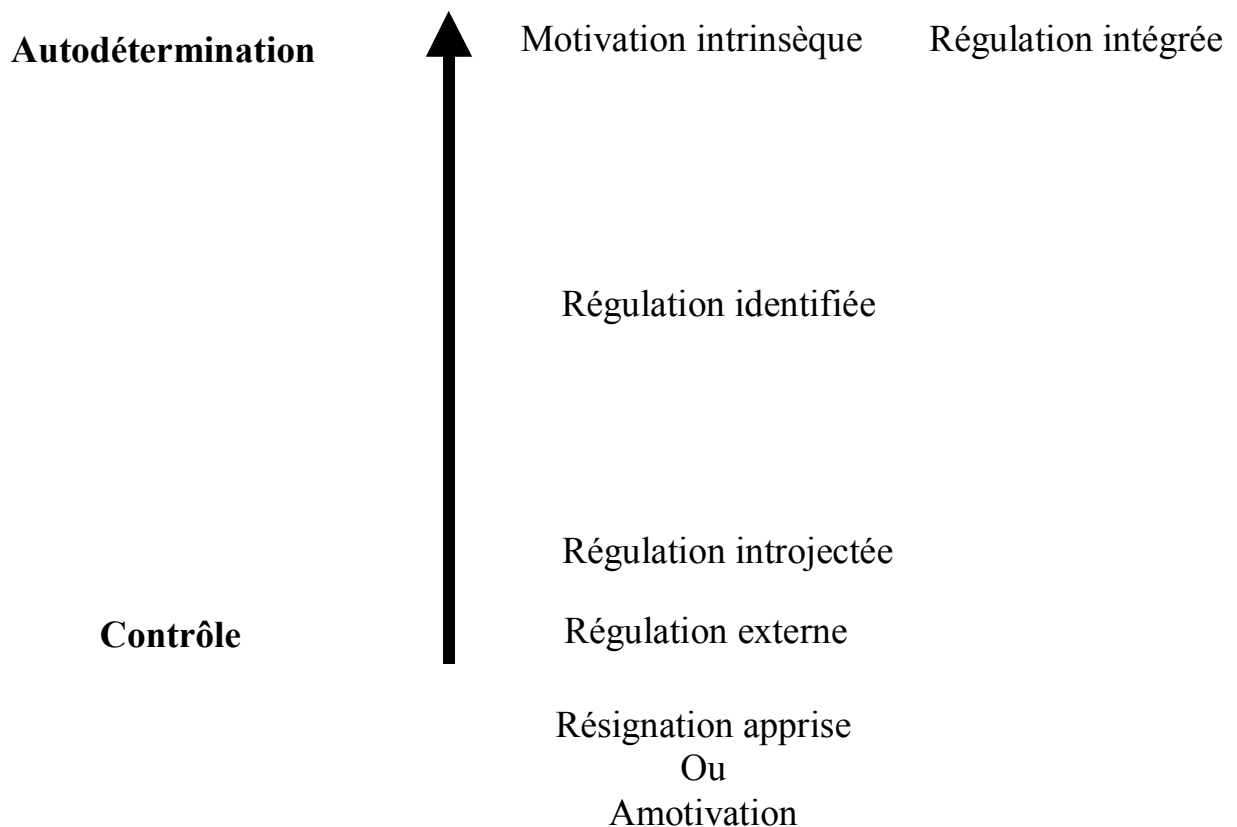
L'autodétermination de la motivation extrinsèque permet d'expliquer pourquoi la majorité de nos comportements quotidiens très peu intéressants en eux-mêmes est effectuée volontairement. Cependant ces comportements, tel que le fait de ranger sa chambre, ne se font pas fait volontairement du jour au lendemain et ont donc fait l'objet d'un apprentissage. Il en va de même pour les codes sociaux dont la politesse est un exemple parmi tant d'autres. Deci et Ryan (1985) expliquent cet apprentissage en terme d'intériorisation. Autrement dit, il s'agit du processus par lequel un comportement commence par être régulé par un contrôle extérieur à l'individu pour devenir finalement régulé par la personne elle-même. Les auteurs estiment que ce processus d'intériorisation est facilité si les pressions malgré tout nécessaires ne sont pas trop fortes, c'est à dire si l'éducateur, le parent ou l'enseignant fait toujours bien attention à laissé une marge d'autodétermination à l'enfant.

Pourquoi la sensation de compétence est-elle également indispensable pour comprendre la motivation intrinsèque ?

Il existe un autre facteur qui est fondamental pour la motivation : La sensation de compétence. Le simple fait d'indiquer à un étudiant qu'il a réussi la tâche qu'il est en train de faire a un impact positif sur l'intérêt de ce dernier. D'une façon générale tout ce qui permet à l'individu d'augmenter sa sensation de compétence augmente parallèlement la motivation

intrinsèque alors que tout ce qui a pour effet de diminuer cette sensation de compétence diminue la motivation intrinsèque.

Position des différentes motivations extrinsèques, de la motivation intrinsèque et de la résignation apprise sur le continuum d'autodétermination



Positions des différentes régulations, de la motivation intrinsèque et de l'amotivation sur le continuum d'autodétermination

S'il existe de nombreux moyens d'étudier la sensation de compétence, le feedback reste l'un de ceux qui a été privilégié. Un feedback est une information sur le résultat d'une activité. On parle de feedback négatif quand l'activité a échoué et de feedback positif quand elle a réussi. On comprend donc que le simple fait d'avoir un feedback sur une activité est capital pour la motivation de l'individu. Cependant il ne faut pas croire que les feedback négatifs ont forcément pour effet de diminuer la motivation alors que les feedback positifs

Fenouillet, F. (2001) "La motivation chez les collégiens et les lycéens", in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

vont au contraire l'augmenter. L'impact du feedback dépend du contexte contrôlant ou non dans lequel il est donné.

Le feedback est le retour d'information qui se produit après une action. Le feedback est à la base de l'apprentissage par essai-erreur et se retrouve sous de multiples formes dans le monde scolaire, en voici quelques exemples :

- Les notes
- Les appréciations sur un carnet de note
- Les commentaires des enseignants sur une production
- Les appréciations des camarades sur une performance
- Les multiples annotations que l'enseignant peut faire dans la marge d'une copie.

Il est à noter que le feedback est le véhicule par excellence de la sensation de compétence de l'élève.

Ryan et al. (1983) ont systématiquement manipulé le contexte (contrôlant ou non), la présence ou l'absence de récompense et de feedback, pour étudier la relation qui peut exister entre l'autodétermination et la sensation de compétence. Les résultats qu'ils ont trouvés montrent que la condition la plus favorable à la motivation intrinsèque est celle où se trouvent réunis un contexte non contrôlant, un feedback et une absence de récompense. Lorsqu'il n'y a pas de feedback et absence de récompense la motivation intrinsèque est très nettement plus faible. Une des conditions les moins favorables à la motivation intrinsèque est celle qui rassemble feedback, contexte contrôlant et récompense. Ces résultats s'expliquent par le fait que dans un contexte contrôlant un feedback même positif a pour effet de renforcer la sensation de contrôle alors que dans un contexte d'autodétermination un feedback positif va accroître la sensation de compétence de l'individu. Parallèlement on peut imaginer que dans un contexte contrôlant un feedback négatif a pour effet de diminuer la sensation de compétence alors que dans un contexte d'autodétermination un feedback négatif indique à l'individu la voie qu'il doit suivre pour progresser et donc peut avoir un impact positif sur la sensation de compétence.

Pour qu'une activité soit la plus intéressante possible pour un individu il faut qu'elle soit suffisamment difficile pour que sa maîtrise donne à l'individu la sensation d'augmenter ses compétences. La condition la moins recommandable au niveau motivationnel serait celle où on oblige l'individu à faire une activité que l'individu estime se trouver hors de ses capacités.

Fenouillet, F. (2001) "La motivation chez les collégiens et les lycéens", in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

Nous allons voir maintenant que ce dernier cas de figure peut pour certains individus mener à ce que Deci et Ryan (1985) ont nommé l'amotivation, phénomène qui a été étudié par ailleurs sous le nom de résignation apprise.

Un modèle pour expliquer en partie l'échec scolaire : La résignation apprise

L'incontrôlabilité comme principe fondamental de la résignation

La résignation apprise a d'abord été étudiée chez l'animal à la fin des années 60. Les auteurs ont mis en évidence que les animaux se résignent lorsqu'ils sont soumis à un environnement qui devient incontrôlable c'est à dire quand le fait d'agir ou de ne rien faire a le même effet. Très vite les études se sont portées chez l'homme avec plus ou moins de succès, car chez l'homme il est vite apparu que le phénomène était plus complexe à cause d'une nouvelle dimension : l'intelligence. En effet lorsqu'un individu est mis face à une situation incontrôlable il se pose tout naturellement des questions sur les causes de cette incontrôlabilité. Ainsi, les réponses qu'il apporte à ces questions ont un effet capital sur son comportement.

L'étude de Tennen et Eller (1977) permet de comprendre les relations qui existent entre les réflexions de l'individu et les caractéristiques de la situation. Cette étude porte sur cinq groupes d'individus et se déroule en deux phases. Lors de la première phase les auteurs utilisent une tâche de type logico-mathématique qui se déroule en plusieurs essais. Pour les trois premiers groupes la tâche de la première phase est insoluble. Le premier de ces trois groupes est dit « simplement résigné » car les individus qui en font partie ont « seulement » 48 essais pour résoudre un problème qu'ils ignorent être insoluble. Les individus du deuxième groupe, qui est étiqueté « doublement résigné difficile », sont confrontés à trois problèmes insolubles de 48 essais chacun. Cependant cette fois l'expérimentateur leur dit que cette tâche est très difficile à résoudre. Enfin, les sujets du troisième groupe dit « doublement résigné facile », ont eux aussi à résoudre trois problèmes de 48 essais mais cette fois l'expérimentateur leur dit que la tâche est facile à résoudre. Le quatrième groupe doit également résoudre un problème tout comme le groupe « simplement résigné » mais cette fois il existe une solution. Le cinquième et dernier groupe est le groupe contrôle qui ne passe pas par cette première phase de résolution de problèmes. Tous les groupes doivent lors de la

Fenouillet, F. (2001) “ La motivation chez les collégiens et les lycéens ”, in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

deuxième phase de l'expérience résoudre des anagrammes. C'est au travers des résultats des sujets lors de cette deuxième tâche d'anagrammes que l'effet de la résignation apprise peut être mesuré.

Groupes	contrôle	avec solution	Simplement résigné	Doublement résigné facile	Doublement résigné difficile
Nb d'anagrammes réussis	16.2	16.3	17.45	14.33	18.38

Tableau I : Résultats de l'expérience de Tennen et Eller (1977) : Nombre d'anagrammes réussis par les différents groupes expérimentaux.

Les résultats montrent que les individus du groupe « doublement résigné difficile » résolvent plus d'anagrammes (Tableau I) en moins de temps que les autres groupes. Le groupe « doublement résigné facile » est celui qui a les moins bons résultats. Ce résultat montre que la simple perception d'absence de contrôle ne suffit pas pour expliquer la résignation apprise chez l'homme. En effet, les deux groupes qui ont les résultats les plus extrêmes sont également ceux qui ont été le plus soumis à cette impossibilité de contrôler la situation (les groupes « doublement résigné difficile » et « doublement résigné facile »). Si seul le groupe « doublement résigné facile » se résigne, c'est qu'il attribue cette absence de contrôle, c'est à dire l'impossibilité de trouver une solution correcte, à son manque de compétence puisque la tâche est décrite comme facile. A l'inverse, le groupe « doublement résigné difficile » considère la tâche comme étant trop difficile pour être résolue et ne remet donc pas en cause ses compétences.

La résignation est-elle liée à la personnalité ?

De nombreuses études ont montré que certains élèves plus que d'autres sont sensibles à la résignation apprise. Pour Dweck et Legget (1988) tout dépend du but que poursuit l'élève lors de son apprentissage. Si ce dernier a un but de performance, c'est à dire s'il ne cherche que la bonne note ou s'il veut éviter une faible performance alors l'échec répété a de forte chance d'entraîner une résignation apprise. Par contre s'il poursuit un but d'apprentissage, c'est à dire s'il centre son attention sur l'effort à fournir ou s'il cherche à maîtriser les tâches qui présentent une certaine difficulté alors pour lui l'échec n'est pas anxiogène et a peu de chance d'aboutir à la résignation.

L'homme, un animal particulier : L'attribution au secours de l'incontrôlabilité pour expliquer l'apprentissage de la résignation

Pour comprendre pourquoi et comment l'individu se résigne quand il est soumis à un événement incontrôlable Abramson, Seligman et Teasdale (1978)¹⁰ proposent de prendre en compte les attributions, c'est à dire à quoi l'individu va attribuer son incapacité à contrôler l'environnement. Les théoriciens ont distingué trois axes principaux sur lesquels il est possible de distribuer les attributions des individus.

1. Attribution interne ou externe :

Les individus peuvent attribuer leurs échecs à des causes externes : par exemple, un individu peut attribuer une faible performance à une épreuve de mémorisation au fait qu'il y avait trop de bruit lors de son apprentissage. A l'inverse, il peut estimer que sa très bonne performance à cette même épreuve est due à sa capacité de mémorisation, dans ce cas, il attribue sa performance à une cause interne.

2. Attribution globale ou spécifique:

Quant la résignation apparaît dans toutes les situations, on peut alors la qualifier de globale, alors que si elle n'apparaît que dans certaines catégories de situations alors elle est considérée comme spécifique. Par exemple, un individu peut attribuer un mauvais résultat en mathématiques à un manque d'habileté (résignation globale) ou à un manque d'effort (résignation spécifique).

3. Attribution stable et temporaire :

De même, la résignation apprise est dite chronique ou stable lorsqu'elle est d'une longue durée ou lorsqu'elle est récurrente, et transitoire ou temporaire lorsqu'elle a une courte durée de vie et non récurrente. Il faut souligner que la résignation est effective quand l'individu fait des attributions stables pour expliquer ses échecs à contrôler l'environnement.

Fenouillet, F. (2001) “ La motivation chez les collégiens et les lycéens ”, in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

Dans l'exemple du résultat aux mathématiques, un manque d'habileté est un état stable alors qu'un manque d'effort est un état normalement temporaire.

Prenons plusieurs exemples d'explications que pourraient donner des élèves dans le domaines de la vie scolaire scolaire.

- « Je suis nul à l'école » : attribution globale, interne et stable. L'élève est résigné (dimension stable) car il estime que son incapacité est permanente.
- « Je suis mauvais en mathématique » : attribution spécifique, interne, stable. L'élève est également résigné mais cette fois celle-ci est limitée à un domaine.
- « Étant donné que je ne fais pas d'effort j'ai des mauvaises notes en ce moment » : attribution globale, interne, instable. L'élève n'est pas résigné.
- « Les profs de français sont nul, c'est de leur faute si je ne suis pas bon en orthographe » : attribution spécifique, externe et stable. La résignation est également présente mais l'élève en attribue la faute à l'institution.

Quatre points essentiels sont à noter:

- Dimension stable/instable: La chronicité dans la résignation apprise est issue de la dimension stable, car elle implique que l'individu est incapable de contrôler les conséquences aussi bien maintenant que dans l'avenir. Autrement dit, un élève n'est résigné dans une discipline que s'il estime de pas pouvoir progresser dans celle-ci quelque soit ses efforts.
- Dimension interne/externe: Les attributions internes mènent à une dépréciation de soi. Par contre, les attributions externes permettent de ne pas se déprécier.
- Dimension globale/spécifique: Une attribution globale implique que la résignation va apparaître également en dehors de la situation alors qu'une attribution spécifique permet à l'individu de restreindre la résignation seulement à la situation originelle. Cette dimension, tout comme les deux autres, doit être vue comme un continuum et non comme une véritable dichotomie.
- Un individu résigné a tendance à faire des attributions internes, stables et globales quand il subit un échec, par exemple « je suis nul », alors qu'il va faire de attribution externe, instable et spécifique lorsqu'il réussit tel que « cette fois j'ai eu de la chance ».

¹⁰ Abramson L. Y., Seligman M. E. P., & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: critique and Fenouillet, F. (2001) “ La motivation chez les collégiens et les lycéens ”, in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

Le paradoxe de l'effort scolaire

De nombreuses études (cf. Lieury et Fenouillet, 1996) montrent que l'effort et la compétence sont inversement corrélés si on considère l'apprentissage scolaire comme la recherche systématique de la meilleure performance possible. En effet, que l'élève ait une bonne ou une mauvaise note il a tout intérêt à faire croire qu'il a fait le moins d'effort possible

S'il obtient une bonne note alors le faible travail personnel est vu comme la preuve d'une grande compétence (la fameuse bosse). Inversement dans le cas d'une mauvaise note, il peut toujours dire que celle-ci est due à son manque de travail (cause instable donc qui n'induit pas la résignation). De même, il n'est rien de plus négatif pour la compétence de l'élève que d'échouer à un examen ou il a mis le meilleur de lui-même.

La meilleure stratégie de l'élève en regard de sa compétence est donc de valoriser l'absence de travail.

Conclusion

L'exposé des concepts relatifs à la motivation est loin d'être exhaustif (voir Lieury et Fenouillet, 1996¹¹) mais les différentes notions qui ont été présentées permettent d'appréhender l'importance de la motivation dans l'enseignement. En effet la compréhension des mécanismes motivationnels permet de comprendre pourquoi tel enfant fait des efforts alors que tel autre semble apathique et dégage des optiques qui peuvent servir de guide dans les pratiques pédagogiques et didactiques.

Prenons l'exemple de la lecture à l'école. Dans le cadre des cours de Français les élèves doivent lire un certain nombre de romans d'auteurs majeurs de la culture française. La lecture de roman repose normalement, du moins chez les individus hors du système scolaire, sur l'intérêt, il s'agit donc d'une activité qui est motivée intrinsèquement. La théorie de la motivation intrinsèque permet de dire que l'obligation de lire des romans va avoir un effet négatif sur l'intérêt que les élèves vont porter dans l'avenir à ces mêmes romans, c'est à dire

reformulation „*Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

¹¹ Lieury, A., & Fenouillet, F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod.

Fenouillet, F. (2001) “ La motivation chez les collégiens et les lycéens ”, in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education

quand les contraintes auront cessé. De même, si l'individu a de faibles performances à ses fiches de lecture ou autres systèmes de notation, il risque de se dire qu'il ne comprend rien à la littérature et donc de fuir tout ce qui ressemble de près ou de loin à des pages reliées entre elles. Si l'objectif de l'enseignant est d'encourager l'envie de lire en même temps que l'initiation des grands auteurs de la littérature française les différentes théories présentées ici permettent de préconiser un centrage sur la curiosité de l'élève, une diminution des contraintes à lire, la possibilité de choisir entre différents romans et un système de notation qui permet à l'individu de se sentir compétent.

D'un point de vue plus général ces théories permettent également de comprendre le double impact de la notation sur la motivation de l'élève.

En premier lieu, elles sont essentielles à la régulation de l'élève dans le cadre des différentes motivations extrinsèques. Autrement dit, l'élève qui « s'intéresse » à un cours le fait généralement pour obtenir la note la meilleure possible. Suivant le type de régulation les notes peuvent par exemple lui permettre de faire plaisir à ses parents, ou encore lui donner la possibilité de rentrer dans une section qui lui tient à cœur. Bien entendu, en accord avec les exemples précédents, pour que les notes aient une fonction de régulation sur la motivation de l'élève cela suppose que les parents leur accordent un minimum de valeur (dans le cadre d'une régulation externe ou introjectée) ou que l'élève ait un projet à réaliser (régulation intégrée). Dans le cas contraire et en l'absence d'intérêt véritable pour les différentes disciplines, l'élève n'a aucune source de motivation pour suivre les cours.

En second lieu au travers de sa fonction d'évaluation des compétences, la notation renvoie à l'élève une image de ses propres capacités qui lui permet d'évaluer ses possibilités de succès ou d'échec. Concrètement un élève qui fait des efforts en mathématiques qui sont systématiquement sanctionnés par des notes faibles a toutes les chances de devenir résigné. Il en va de même pour les élèves qui ont systématiquement la note zéro en orthographe quelques soit le nombre de fautes et la qualité des accords qu'ils peuvent faire par ailleurs. Dans ces deux exemples des évaluations intermédiaires sans note de performances centrées sur les points faibles mais aussi sur les points forts des élèves aurait peut-être (il n'existe pas de solution miracle) plus de chance d'aboutir à un plus grand investissement de leur part.

Il faut remarquer à ce sujet que les élèves les plus turbulents d'une classe ont généralement comme dénominateur commun de faibles performances scolaires. Toute la question est de savoir si ce sont les faibles performances qui génèrent l'indiscipline ou

l'inverse. La théorie de la résignation apprise nous apprend qu'un individu résigné cherche à décentrer l'attention de ce qui induit sa résignation, évite les évaluations et a tout intérêt à faire le moins d'effort possible (échouer en faisant beaucoup d'effort crée une forte dépréciation de soi). Une action sur le mode d'évaluation devrait donc en théorie (les causes sont généralement multiples) inciter ces élèves à réinvestir le domaine scolaire et par là même diminuer les perturbations au sein de la classe (Lieury et al., 1996)¹².

Enfin, il faut noter que l'enseignement dispensé dans les lycées et les collèges met en place de multiples contraintes (pause chronométrée, organisation de la journée planifiée sur un an, évaluations régulières, etc) qui disparaissent dans certains établissements d'enseignement supérieur (les facultés principalement). Cette diminution de la pression à apprendre peut entraîner des échecs paradoxaux d'anciens bons élèves de lycée ou dans la mesure où, à la faculté, la sélection se fait en partie sur l'autodétermination des étudiants. La compréhension des mécanismes motivationnels varie donc en fonction des institutions et des études adaptées à celles-ci pourraient permettre de donner des indications précieuses aux enseignants (voir Carré, 1998¹³, en ce qui concerne le public adulte en formation).

¹² Lieury, A., Le Mangourou, K., Louboutin, V. & Fenouillet, F. (1996). Trop, c'est trop ! De la résignation à la rébellion en situation de difficulté intolérable. *Psychologie et Psychométrie*, 17, 37-55.

¹³ Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Éducation Permanente*, 136, 119-132
Fenouillet, F. (2001) " La motivation chez les collégiens et les lycéens ", in Golder, C. & Gaonac'h, C. (ed.) *Profession Enseignant : Enseigner à des adolescents, Manuel de psychologie*, Hachette Education