

8 COMMENT MOTIVER LES ÉLÈVES À APPRENDRE ? LES APPORTS DE LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION¹

RÉSUMÉ

« Motiver, motiver, il faut les motiver » titrait *Le Monde de l'éducation* d'avril 2004, se faisant l'écho de la fameuse « question 8 » du Grand débat sur l'école organisé par Luc Ferry, le ministre de l'Éducation nationale de l'époque. Cette question sur la motivation aura été abordée dans un débat sur deux, signe que beaucoup s'accordent sur son importance dans l'acquisition des savoirs et des apprentissages. L'objectif de ce chapitre est de présenter l'intérêt de la théorie de l'autodétermination pour mieux comprendre les différents types de motivation scolaire, leurs conséquences et leurs origines. Dans un premier temps, une rapide présentation de la distinction classique entre les motivations intrinsèque et extrinsèque sera faite — dévoilant les conséquences négatives de la seconde par rapport à la première. Les développements récents de cette théorie seront ensuite évoqués, montrant l'intérêt de remplacer cette vision dichotomique de la motivation par un continuum de motivations en fonction du degré avec lequel les comportements sont effectués volontairement, spontanément et librement. Enfin, des études précisant les conditions environnementales facilitant les formes de motivation autodéterminées seront passées en revue. Ces travaux semblent indiquer que l'enseignant désireux de faciliter l'engagement spontané de ses élèves dans les tâches qu'il propose a tout intérêt à réunir les conditions qui permettent l'expression de trois besoins fondamentaux : de compétence, d'autonomie et de proximité sociale.

1. Par Philippe Sarrazin et David Trouilloud.

Introduction

« — Aujourd'hui mes élèves ont fait spontanément les exercices que je demandais. Ils étaient très absorbés par ce qu'ils faisaient et semblaient heureux de travailler. Quel plaisir !

— Et bien moi c'était tout le contraire. Ils ne voulaient rien faire et j'ai dû coller une punition à certains. Du coup, je leur ai dit qu'ils allaient être notés sur l'exercice qu'ils devaient préparer. Et bien je peux te dire que ça en a réveillé quelques-uns ! »

Cet extrait d'une conversation entre deux enseignants correspond étroitement à deux formes de motivation qui ont été particulièrement étudiées ces trente dernières années dans le domaine de la psychologie : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Cette vision dichotomique de la motivation de l'élève est fortement enracinée dans la culture scolaire. Les enseignants apprécient les moments rares dans lesquels les élèves sont totalement impliqués dans les activités proposées et éprouvent du plaisir à les réaliser. Néanmoins, quand les activités sont moins plaisantes, quand leur réussite nécessite effort et concentration, les élèves sont moins enclins à s'y engager spontanément. Le souci de l'enseignant est, dès lors, de trouver les leviers à actionner pour faciliter l'engagement des élèves dans ces tâches. Il s'agit souvent de rechercher le type de carottes ou de bâtons qui, agités devant leur nez, les fera avancer dans le sens voulu : bon point, note, honneur, blâme, compétition.

Intuition ou rémanence de conceptions béhavioristes (courant de recherche étudiant les lois régissant les *stimuli* et réponses de l'organisme, parmi lesquelles la « loi de l'effet », présument que les actions des individus peuvent être façonnées par les récompenses et les punitions qu'ils reçoivent), les enseignants sont souvent convaincus de l'importance des « récompenses » pour « renforcer » les comportements désirables, et de l'utilité des « punitions » quand les élèves manifestent des comportements indésirables. Si les conséquences à court terme de ces procédures peuvent sembler positives, on peut néanmoins se demander si elles n'ont pas des effets pervers ou paradoxaux à plus long terme. D'autre part, on peut s'interroger sur l'exactitude d'une telle vision dichotomique de la motivation. N'y a-t-il pas des formes de motivation intermédiaires entre l'engagement spontané pour le plaisir éprouvé, et l'engagement contraint sous la menace d'une punition ou la promesse d'une récompense ? Si oui, quelles sont les conséquences de ces différentes formes de motivation pour l'apprentissage scolaire ? Enfin, quels sont les moyens dont dispose l'enseignant pour faciliter les formes de motivation les plus favorables aux apprentissages scolaires ? Autant de questions auxquelles nous allons tenter de répondre dans ce chapitre en mobilisant les éléments théoriques et empiriques de la *théorie de l'autodétermination* [e.g., 1-3 ; pour une revue en français de ces

travaux voir 4, 5]. Cette théorie nous paraît particulièrement heuristique pour comprendre les comportements des élèves lorsqu'ils sont engagés dans les apprentissages scolaires. En distinguant (a) les différentes formes de motivation existantes en contexte éducatif, et (b) les antécédents et les conséquences de ces motivations, cette théorie permet d'identifier les formes de motivation les plus favorables à la réussite scolaire des élèves et les comportements de l'enseignant susceptibles de nourrir ou d'entraver leur expression. Afin d'étayer nos propos, nous présenterons quelques recherches empiriques dont certaines ont été réalisées dans notre laboratoire, dans le cadre de cours d'éducation physique et sportive scolaire (EPS).

La première partie de l'exposé portera sur la distinction conceptuelle entre motivations intrinsèque et extrinsèque, ainsi que sur les rapports qu'entretiennent ces deux types de motivation. Dans une deuxième partie, nous développerons les propositions actuelles de la théorie de l'autodétermination sur l'existence d'un continuum de motivations plus ou moins autodéterminées, l'idée étant de montrer qu'il est possible d'adhérer de plein gré à une activité sans pour autant être motivé intrinsèquement. Dans un troisième temps, seront envisagés à la fois, les conséquences de ces différentes formes de motivation pour l'apprentissage scolaire, et leurs antécédents, et plus particulièrement l'influence des comportements de l'enseignant.

1 Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque font-elles bon ménage ?

Motivations intrinsèque et extrinsèque sont des concepts populaires en psychologie ; elles sont à l'origine de débats passionnés entre partisans et détracteurs de ces deux formes de comportements motivés. Il y a *motivation intrinsèque* (MI) quand l'individu réalise une activité pour la satisfaction qu'elle lui procure en elle-même, et non pour une quelconque conséquence qui en découlerait. Les élèves sont intrinsèquement motivés quand ils s'engagent dans les tâches scolaires pour la curiosité, le plaisir ou le défi qu'elles véhiculent, et non pour une note, le sentiment d'être reconnu par d'autres ou une quelconque pression externe. Ici l'engagement est spontané. Les prototypes des activités qui génèrent ce type de motivation sont les passe-temps ou les activités de loisir.

La *motivation extrinsèque* (ME), pour sa part, correspond à tout engagement dans une activité, consenti dans le but d'atteindre un résultat quelconque qui lui est associé. On parle parfois de motivation « instrumentale », pour signifier que l'activité ou l'objet qui motive n'est qu'un moyen, ou un instrument, pour atteindre autre chose. Par exemple, un élève peut travailler sur ses devoirs scolaires parce qu'il a peur d'une sanction parentale en cas de mauvaises notes. Dans ce cas, ce n'est pas le contenu de la leçon à apprendre

qui motive l'élève, mais la perspective d'une récompense ou la crainte d'une punition. Ainsi, toute implication conditionnée par une note, des récompenses, la pression ou la menace, est un prototype de la motivation extrinsèque. L'individu n'a pas le sentiment de choisir ce qu'il fait, ni d'être à l'origine de ses actions ; il se sent contrôlé — voire contraint — par des contingences externes.

Pour beaucoup d'enseignants, le rapport entre la MI et la ME est relativement simple : ajouter des récompenses (*i.e.*, une ME) à l'engagement spontané des élèves (*i.e.*, une MI) ne peut pas faire de mal. Cela doit même augmenter leur quantité de motivation. Pourtant, plusieurs études ont remis en cause cette idée simple en montrant que la MI pouvait être amoindrie par l'utilisation de récompenses extrinsèques. Une de ces études (pour un aperçu en français, voir [6]) a consisté à proposer à deux groupes d'étudiants de résoudre une série de casse-tête — une tâche préalablement jugée intéressante par ces derniers. L'expérience comportait trois temps. Dans une première période, le temps consacré par les participants à réaliser cette tâche intéressante a été soigneusement enregistré afin de constituer un indicateur de leur intérêt initial. Dans une seconde période, l'expérimentateur donnait 1 dollar par casse-tête réussi au premier groupe, alors que le second groupe ne percevait aucune récompense monétaire. Enfin, dans une troisième période de l'expérience, les participants ont été observés à leur insu (l'expérimentateur invoquant une excuse pour s'absenter) alors qu'ils étaient invités à faire des casse-tête supplémentaires, à patienter en réalisant d'autres activités, voire à ne rien faire du tout. Le temps consacré à faire des tâches en l'absence de toute contrainte, autrement dit la MI, est alors mesuré.

Les résultats de cette expérience sont visibles sur la figure 8.1. Alors que le temps passé sur les casse-tête est à peu près identique entre les deux groupes lors de la première période (ce qui signifie que la motivation initiale des participants à l'égard de la tâche est sensiblement la même), on constate lors de la seconde période que le groupe récompensé passe plus de temps en moyenne sur la tâche, par rapport au groupe qui ne perçoit aucune récompense. Conformément à la « loi de l'effet » mise en évidence par les behavioristes, l'occurrence d'un comportement est plus importante quand celui-ci est « renforcé » par une récompense. Néanmoins, l'effet s'inverse lors de la période de libre choix (*i.e.*, troisième période). Cette évolution de la MI est encore plus visible quand on compare la période 3 avec la période 1. Tout se passe comme si la tâche perdait soudainement de son intérêt, quand la récompense est supprimée. Autrement dit, les participants qui reçoivent une récompense montrent moins d'intérêt et de plaisir à réaliser une tâche après avoir reçu une récompense pour leur participation, par rapport à ceux qui ont effectué l'activité sans jamais percevoir de récompense. Le processus est en gros le suivant : quand un individu ne ressent pas de contraintes externes, il considère que son comportement relève d'une *motivation interne*. Par contraste, si un individu intrinsèquement motivé estime que son comporte-

ment relève d'une *motivation externe* parce qu'une récompense est perceptible, il a tendance à dissocier ces deux incitateurs du comportement, et à considérer la raison externe comme plus prégnante que la raison interne. Dès lors, il n'agit plus qu'en fonction de celle-ci, et la suppression de cet incitateur externe entraîne un désintérêt pour la tâche.

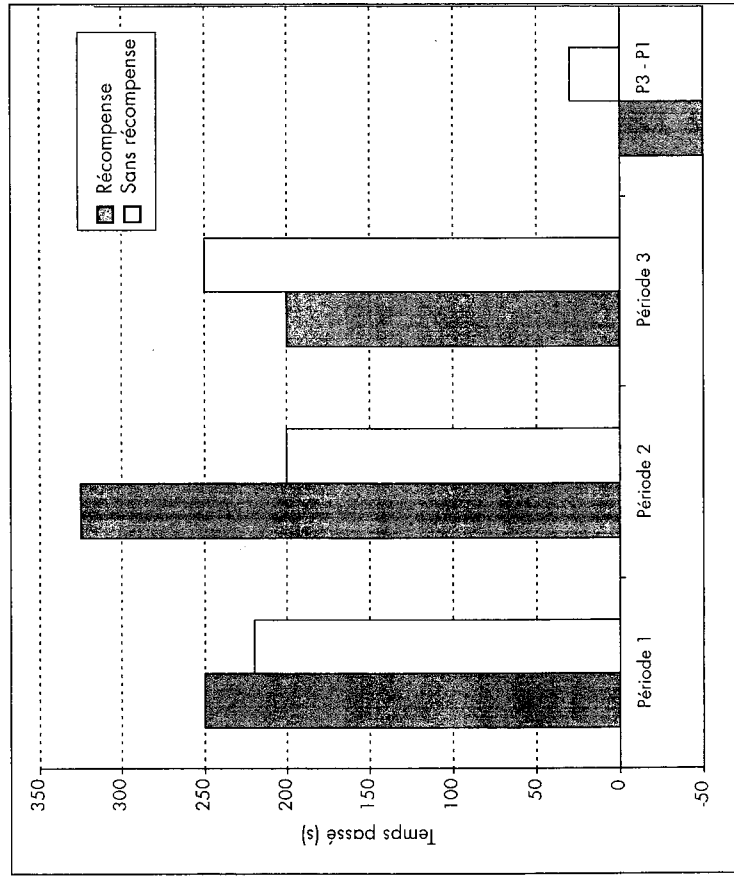


Figure 8.1

Temps moyen passé à réaliser une tâche intéressante en fonction de la présence ou non d'une récompense [6], adapté de [7]

Cet effet a été plusieurs fois répété avec des élèves de collèges et de lycées, et même des enfants d'écoles maternelles qui recevaient un « prix du bon artiste » pour réaliser une activité artistique. D'ailleurs, la dernière méta-analyse [8] consacrée aux effets des récompenses tangibles sur la motivation intrinsèque, conduite sur près de cent expériences, a montré que l'effet était plus important chez les enfants que chez les étudiants — un résultat qui questionne le recours aux bons points, images et autres distinctions comme stratégie motivationnelle dans les écoles primaires.

Pour autant, certaines études n'ont pas toujours constaté d'effet nocif des récompenses sur la motivation intrinsèque. Parfois, les récompenses ne dimi-

nent pas la motivation intrinsèque pour l'activité, et ont même tendance à l'augmenter. Pour expliquer ces résultats contradictoires, Deci et Ryan [9] ont formulé une théorie appelée *Théorie de l'Évaluation Cognitive* (TEC). Dans ce qu'elle a d'essentiel, la TEC présume que toute récompense possède deux fonctions : une fonction informationnelle — elle renseigne l'individu sur sa compétence —, et une fonction contrôlante — elle peut donner à l'individu le sentiment d'être contrôlé ou contraint. Dès lors, les conséquences d'une récompense sur la MI ultérieure dépendent de la « signification fonctionnelle » qui lui est attribuée par l'individu. Comme nous l'avons souligné tout à l'heure, la récompense peut entraîner chez l'élève le sentiment que son comportement est sous l'emprise d'une contrainte extérieure. En bref, il a l'impression d'être contrôlé par une force extérieure, tel un « pion » qu'on manipule. Ce sentiment affaiblit la MI envers une tâche, qui perd tout son intérêt dès que la récompense n'est plus présente.

Néanmoins, la récompense n'apporte pas uniquement (et forcément) un sentiment de contrainte, mais peut également donner une *information sur la compétence*. En général, les récompenses ne sont pas données de manière aléatoire mais sont distribuées « au mérite ». Quand la récompense est interprétée comme le signe d'une certaine compétence, elle peut augmenter la MI d'un individu à l'égard de la tâche. L'absence de récompense peut, à l'inverse, être perçue comme un signe d'incompétence et entraîner une diminution de la MI. En résumé, selon la TEC, chaque récompense comporte potentiellement à la fois un aspect contrôlant et un aspect informationnel. L'effet de la récompense sur la MI va dépendre de la perception qu'en a l'individu. Si l'élève perçoit la récompense comme quelque chose de « contrôlant » ou d'asservissant (*i.e.*, la seule raison d'agir) alors la MI pour l'activité peut disparaître. Par contraste, si l'élève perçoit la même récompense comme une information sur sa compétence, alors la MI pour l'activité peut s'élever.

2 La motivation extrinsèque est-elle toujours néfaste ? Vers un continuum de motivations

Les premiers travaux sur la MI n'ont pas été sans retombées pédagogiques. Plusieurs chercheurs ayant comparé les conséquences de la MI *versus* ME sur le processus d'apprentissage ont conclu à la supériorité de la première sur des contenus d'enseignement étroitement liés aux intérêts intrinsèques des élèves. De tels intérêts correspondent cependant davantage aux activités récréatives, ludiques et de loisir qu'aux activités d'apprentissage et de travail. D'autre part, même quand le matériel sur lequel travail l'élève est plaisant, l'apprentissage véritable de compétences et de connaissances cons- titue une activité plus exigeante qu'une pratique « superficielle » pour se

détendre ou satisfaire sa curiosité. Enfin, les caractéristiques du contexte scolaire diffèrent sur plusieurs points des activités intrinsèquement satisfaisantes [10] :

- l'école est obligatoire et les contenus d'enseignement sont sélectionnés parce que la société les estime nécessaires à la formation de tout élève (indépendamment de toute considération sur le caractère plaisant ou non de ces contenus) ;
- la classe est composée d'au moins vingt-cinq élèves aux besoins et aspirations très variés, et il ne semble pas possible de proposer des tâches ou activités qui puissent satisfaire l'intérêt intrinsèque de chacun ;
- enfin le travail et le niveau de l'élève font régulièrement l'objet d'une évaluation certificative, dont les résultats sont adressés à l'institution scolaire et aux parents.

Si la plupart des activités éducatives en milieu scolaire ne sont pas intrinsèquement intéressantes, la question centrale est de savoir comment inciter les élèves à valoriser de telles activités, et à s'y engager sans pression externe. Autrement dit, comment faire pour que les élèves adhèrent de plein gré à des activités non intrinsèquement satisfaisantes ? Les évolutions récentes de la *théorie de l'autodétermination* (TAD, *e.g.*, [1-3]) apportent des éléments de réponse à ces questions. Contrairement aux formulations antérieures qui associaient étroitement la ME au sentiment de contrôle, voire d'obligation, les chercheurs reconnaissent aujourd'hui l'existence de différentes formes de ME, dont certaines sont plus autodéterminées que d'autres. Autrement dit, il semble possible de s'engager spontanément dans une activité qui n'est pourtant pas intrinsèquement satisfaisante. Nous effectuons quotidiennement des actions qui ne sont pas agréables, sans pour autant y être obligés, mais parce que nous sommes convaincus de leur utilité. Certains élèves s'engagent volontiers dans des tâches scolaires, non pas pour le plaisir direct qu'ils en retirent, mais parce qu'ils ont compris que c'était un bon moyen pour eux d'atteindre d'autres choses importantes (*e.g.*, un métier intéressant auquel ils aspirent). Dans ce cas, ce n'est pas la tâche ou l'activité qui les intéresse, mais ses conséquences ; il s'agit donc bien d'une motivation extrinsèque. Cependant, l'élève y adhère pleinement et spontanément, et ne se sent pas obligé ou contraint.

Plusieurs formes de motivation ont été envisagées, situées sur un continuum d'autodétermination — c'est-à-dire, en fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure *versus* est obligé, contraint et émane d'une force extérieure [2, 3, 11]. Ces différentes formes de motivation et leurs caractéristiques principales sont présentées sur la figure 8.2.

ment plaisante ou satisfaisante), mais l'élève la réalise sans contrainte particulière parce qu'il a pu ou su la relier à d'autres buts valorisés.

La forme la plus autodéterminée de ME est la *régulation intégrée*. Elle apparaît quand les régulations identifiées ont été complètement assimilées au soi. L'individu considère à présent l'activité comme une partie de lui-même, quelque chose de cohérent avec ses valeurs et besoins. L'élève qui vient en cours en se disant « le travail scolaire fait partie de mes valeurs les plus importantes » manifeste une *régulation intégrée*. Ce type de motivation est rarement mesuré dans les études réalisées avec des élèves du primaire ou du secondaire, car elle semble prendre du temps pour se mettre en place. On la trouve donc plus fréquemment chez les adultes que chez les enfants [3].

Enfin, à l'extrémité gauche du continuum, les chercheurs ont introduit un dernier concept : l'*a-motivation* [e.g., 2, 3, 11]. Un individu a-motivé se caractérise par un manque d'intentionnalité. Il n'est motivé ni de façon intrinsèque, ni de façon extrinsèque. L'a-motivation est très proche de l'impuissance apprise (sentiment selon lequel quoi qu'on fasse, on n'arrivera à rien [12]), et se manifeste quand l'élève ne fait aucun lien entre ses actions et les résultats qu'il obtient, quand il se sent totalement incompétent, et quand il n'accorde aucune valeur à l'activité.

La mise en évidence de ce continuum d'autodétermination est intéressante à plus d'un titre pour l'enseignant. Tout d'abord, elle supprime la dichotomie qui existait jusqu'alors entre les comportements motivés intrinsèquement et extrinsèquement — dichotomie qui conçoit ces deux formes de manière exclusive : un élève qui n'est pas motivé intrinsèquement ne pourrait être motivé qu'extrinsèquement par l'introduction d'une contrainte. Sur ce point, cette nouvelle conceptualisation envisage des formes de ME qui peuvent être néanmoins autodéterminées. Enfin, ce continuum est intéressant car il permet de comprendre les étapes qu'aurait à suivre un élève pour passer d'une motivation quasi inexistante à une motivation plus autodéterminée. En effet, selon la TAD, la régulation des comportements peut devenir autodéterminée si certaines conditions — que nous allons développer dans la section suivante — sont réunies.

3 Antécédents et conséquences des différentes formes de motivation

Selon la TAD, les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques. En contexte scolaire, plusieurs études [4, 5, 11, 13, 14] ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives, alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives. Par exemple, l'une des premières études conduites sur ce

sujet [15] a montré que des élèves d'école élémentaire, motivés principalement pour des raisons externes, manifestaient moins d'intérêt et d'importance envers le travail scolaire, fournissaient moins d'efforts, et avaient tendance à davantage blâmer les autres (en particulier l'instituteur) en cas de résultats négatifs. Ceux régulés de manière introjetée fournissaient des efforts, mais éprouvaient davantage d'anxiété et avaient des difficultés à faire face aux échecs. Ceux régulés de manière identifiée éprouvaient du plaisir à venir à l'école et manifestaient des capacités élevées d'adaptation en cas d'échec. Enfin, les élèves les plus motivés intrinsèquement manifestaient un grand intérêt pour l'école, y éprouvaient du plaisir, et disposaient de grandes capacités d'adaptation face aux échecs.

D'autres études (voir l'encadré 8.1) ont étendu ces résultats faisant apparaître, entre autres choses, que les motivations les plus autodéterminées étaient associées à un plus grand engagement dans les tâches, des apprentissages de plus grande qualité grâce à une concentration plus élevée et un traitement des tâches plus approfondi, une préférence pour des tâches de défi, une plus grande créativité, de meilleures performances scolaires, un plus faible taux d'abandon, des émotions plus positives et un sentiment de valeur de soi plus élevé.

ENCADRÉ 8.1

Profil motivationnel des élèves et résultats scolaires en EPS

Dans une étude réalisée en EPS auprès de deux échantillons d'élèves de collège et de lycée [16], les chercheurs ont voulu tester les effets de la motivation autodéterminée sur plusieurs indicateurs objectifs de réussite, lors d'une séquence d'enseignement de dix semaines. La motivation des élèves pour l'activité enseignée a été mesurée en début de cycle, grâce à un questionnaire. Une analyse statistique préalable a permis de repérer trois profils motivationnels particuliers dans la classe : un profil d'élèves très autodéterminés (TRAD, qui rapportaient des niveaux élevés de motivation intrinsèque, identifiée et introjetée et des faibles niveaux de régulation externe et d'a-motivation), un profil d'élèves faiblement autodéterminés (FAD, qui rapportaient des niveaux élevés de régulation externe et d'a-motivation et de faible niveau pour les autres types de motivation), et un profil d'élèves moyennement motivés (MM, qui rapportaient des scores moyens à toutes les échelles de motivation autodéterminée et des scores faibles aux échelles de régulation externe et d'a-motivation). Quatre variables ont ensuite été mesurées : les performances des élèves en début et en fin de cycle d'enseignement (certifiées par un test standardisé), les efforts manifestés en cours (i.e., le nombre de répétition à un exercice) et la note obtenue. Les comparaisons entre groupes ont fait ressortir que les TRAD se différencient des deux autres groupes par une performance objective finale et une note plus élevées, y compris quand les différences de niveau initial étaient prises en compte. Les FAD se caractérisaient par une performance objective, des efforts et une note plus faibles que les deux autres groupes. Les MM quant à eux, ont fait autant d'effort que les TRAD mais réalisés des performances plus faibles et obtenu des notes moins élevées.

Ces différentes études font toutes ressortir les bienfaits des formes de motivation autodéterminée pour les apprentissages scolaires et les problèmes générés par les motivations peu autodéterminées. Dès lors, la question critique que est de savoir comment nourrir une motivation autodéterminée. Comme le montre la figure 8.3, la TAD présume que les facteurs sociaux influencent la motivation des individus. Dans le cadre scolaire, l'enseignant constitue un élément important de l'environnement social. Les choix qu'il réalise en matière d'organisation de sa classe et de contenus d'enseignement, les *feedback* qu'il délivre, le climat psychologique qu'il met en place constituent autant d'éléments susceptibles de nourrir, ou au contraire d'amoindrir la motivation autodéterminée de ses élèves. L'impact de l'environnement social sur la motivation des individus n'est cependant pas direct, mais se fait par le biais de médiateurs psychologiques : les perceptions de compétence, d'autonomie et de proximité sociale (voir la figure 8.3). Selon la TAD, ces perceptions sont fondamentales au processus motivationnel, parce qu'elles correspondent à trois besoins psychologiques fondamentaux que tout individu cherche à satisfaire. Détaillons-les à présent.

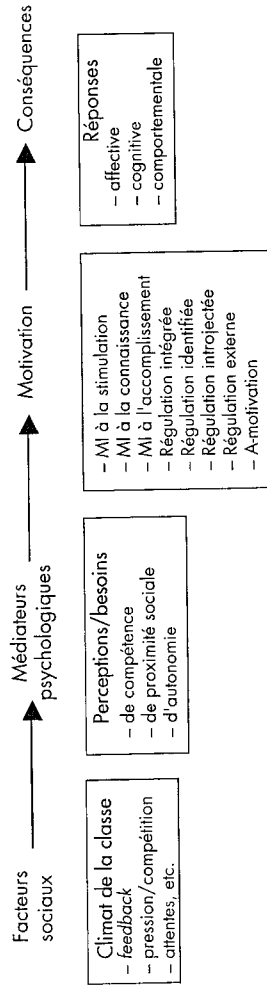


Figure 8.3

Modèle séquentiel en quatre étapes des antécédents et des conséquences des formes plus ou moins autodéterminées de motivation [d'après 3]

- Le *besoin de compétence* fait référence au désir d'interagir efficacement avec l'environnement et au sentiment de contrôler les éléments qui conduisent au succès dans une tâche particulière. Plus l'élève se sent efficace, plus il est susceptible de poursuivre une motivation autodéterminée. Inversement, un élève qui estime ne pas contrôler les éléments qui conduisent au succès dans une tâche a peu de chance de se lancer spontanément dans celle-ci.
- Le *besoin de proximité sociale* recouvre les sentiments d'être connecté avec d'autres personnes de son environnement social, de recevoir des soins et de l'attention de personnes significatives pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social. Un élève sera d'autant plus enclin à réaliser une activité ou une tâche, qu'il verra à travers elle des opportuni-

tés de se rapprocher d'une personne qui compte pour lui. Autrement dit, un élève sera d'autant plus enclin à s'engager spontanément dans une tâche, qu'il aura le sentiment que celle-ci est valorisée par un autre signifiant. Si ce dernier est l'enseignant, alors l'élève s'engagera spontanément dans les tâches qu'il propose, même si elles ne sont pas intrinsèquement satisfaisantes. Inversement, si un élève ne se sent pas « connecté » ou proche de son enseignant, il est peu probable qu'il se lance spontanément dans ce que ce dernier lui demande de faire. Corrélativement, le souci de plaire à certains camarades « déviant » peut amener les élèves à rejeter les tâches scolaires proposées par l'enseignant.

- Enfin, le *besoin d'autonomie* fait allusion au désir d'être à l'origine ou à la source de ses propres comportements. Un élève qui se sent autonome ou à l'origine de ses comportements, est davantage susceptible de manifester une motivation autodéterminée que celui qui se sent contraint ou semblable à un pion que l'on manipule.

ENCADRÉ 8.2

Effets de trois facteurs susceptibles de nourrir une motivation autodéterminée à l'égard d'une tâche ennuyeuse

Deci et ses collègues [17] ont conduit auprès d'étudiants à l'université une expérience en laboratoire destinée à tester les effets singuliers et combinés de trois facteurs susceptibles de satisfaire les besoins psychologiques et de nourrir une motivation autodéterminée à l'égard d'une tâche ennuyeuse sur ordinateur :

- une justification sur l'importance de faire la tâche (i.e., « faire cette activité est particulièrement important pour améliorer sa concentration ») ;
- la reconnaissance des sentiments à propos de l'activité (i.e. « je sais que cette tâche n'est pas amusante, beaucoup m'ont dit que c'était ennuyeux, je peux donc parfaitement comprendre que vous ne trouviez pas cela très intéressant ») ;
- et l'utilisation d'un langage qui véhicule un choix (e.g., « si vous êtes enclin à continuer, alors [...] ») plutôt qu'un contrôle (e.g., « vous devez faire [...] »).

Les résultats ont montré que ces trois facteurs facilitaient tous et individuellement une motivation autodéterminée, attestée par un temps plus important consacré à la tâche durant une séquence où le participant est laissé seul. Plus important encore, les résultats révèlent que si au moins deux des facteurs sont présents, la motivation est encore plus autodéterminée (i.e., identifiée, voire intégrée) : non seulement les participants passent plus de temps à la tâche, mais ils se sentent davantage libres de le faire. À l'inverse, s'il n'existe qu'un seul facteur facilitant, la motivation n'est qu'introjectée : les individus se sentent moins libres et éprouvent moins de satisfaction à faire la tâche.

Plusieurs travaux empiriques conduits dans le domaine scolaire ont corroboré ces postulats [4, 11, 13, 14]. Des événements comme les *feedback* négatifs

tifs, les menaces, les échéances, la pression compétitive, les directives ou l'utilisation d'un langage contrôlant (e.g., « fais ça », « tu dois »), sont susceptibles d'affecter négativement les formes de motivation autodéterminée (en particulier la MI), en entravant l'expression des besoins de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. À l'inverse, les *feedback* positifs, les conseils pour progresser, les opportunités de choix, les explications sur l'utilité ou l'importance d'une tâche, l'écoute, l'empathie et le respect de l'élève, sont des événements et des attitudes de l'enseignant susceptibles de faciliter la motivation autodéterminée, parce qu'ils facilitent l'accomplissement des trois besoins fondamentaux. De plus, les effets de chacun de ces événements semblent s'additionner pour conduire à davantage de motivation autodéterminée, en particulier quand les tâches à réaliser sont peu intéressantes (voir l'encadré 8.2).

ENCADRÉ 8.3

Augmenter l'engagement des élèves en améliorant les comportements de soutien de l'autonomie des enseignants

Afin d'évaluer l'impact d'une formation aux comportements soutenant l'autonomie, une étude expérimentale [18] a été réalisée auprès de vingt enseignants. Plus précisément, l'objectif de cette étude était de mesurer si le fait de proposer à des enseignants une formation sur les intérêts du soutien de l'autonomie avait une influence sur (1) l'utilisation par ces enseignants de comportements soutenant l'autonomie auprès de leurs élèves, et (2) l'engagement de leurs élèves en classe, en termes d'implication dans l'activité et de prises d'initiative. La formation avait pour but de présenter aux enseignants les principes de base de la TAD, et notamment les différents types de motivation des élèves, les différents styles motivationnels des enseignants (soutenant l'autonomie vs. contrôlant), ainsi que des éléments empiriques montrant les bénéfices pour les élèves d'un style d'enseignement orienté vers le soutien de l'autonomie (par rapport à un style contrôlant). Les résultats des observations effectuées en classe révélèrent que les enseignants ayant suivi la formation ont utilisé davantage de comportements orientés vers le soutien de l'autonomie (par rapport aux enseignants du groupe-contrôle). De plus, l'utilisation de ce type de comportements par les enseignants a eu un effet positif sur le niveau d'engagement (cognitif et comportemental) de leurs élèves.

À partir des travaux sur l'autodétermination, une étude [14] a caractérisé les différences fondamentales qui existent entre les enseignants qui facilitent la motivation autodéterminée des élèves (souvent qualifiés d'enseignants « soutenant l'autonomie »), et ceux qui ont tendance à ne développer qu'une motivation peu autonome (souvent qualifiés d'enseignants « contrôlants »). Les premiers ont tendance à être *plus proches* (e.g., ils respectent les élèves, passent plus de temps à les écouter, à essayer de les comprendre), *plus posi-*

tifs (e.g., ils encouragent les élèves, et valorisent les progrès réalisés), *plus flexibles* (e.g., ils laissent aux élèves des opportunités de faire des choix, leur donnent du temps pour résoudre les problèmes par eux-mêmes), et *plus explicatifs* (e.g., ils expliquent aux élèves l'utilité ou l'importance de faire telle tâche ou telle activité). À l'inverse, les enseignants « contrôlants » ont tendance à *prendre tout en charge* (e.g., ils imposent ce qu'il y a à apprendre et comment le faire, utilisent un langage directif), à *être plus pressés* (e.g., ils donnent la solution, parfois même avant d'avoir posé le problème !), à *être plus négatifs* (e.g., ils critiquent davantage), et à *motiver par la pression* (e.g., ils ont recours aux récompenses ou punitions, aux exhortations et aux compétitions entre élèves).

Si certaines études tendent à montrer que les enseignants sont plutôt « étrangers » à ce concept de soutien de l'autonomie [14], d'autres travaux font ressortir la possibilité d'aider les enseignants à valoriser ce type de comportements (voir l'encadré 8.3) et les conséquences positives sur la motivation des élèves de ces comportements prometteurs (voir les encadrés 8.3 et 8.4).

ENCADRÉ 8.4

Les conséquences positives d'un climat motivationnel orienté vers le soutien de l'autonomie

Une étude, réalisée en EPS sur une année scolaire auprès de 421 élèves de collège et de lycée et leurs 22 enseignants [19], avait notamment pour objectif d'évaluer l'impact du climat motivationnel instauré par l'enseignant sur le sentiment de compétence des élèves. Les résultats montrent que la perception par les élèves d'un climat fortement orienté vers le soutien de l'autonomie (e.g., « Pendant les cours, le professeur laisse aux élèves la possibilité de faire des choix », « tiens compte de l'avis des élèves quand il organise le cours ») a eu un effet positif sur le sentiment de compétence de ces élèves à la fin de l'année. D'autre part, un climat faiblement orienté vers l'autonomie s'est avéré particulièrement néfaste auprès des élèves pour lesquels les enseignants avaient de faibles attentes de réussite. Le sentiment de compétence de ces élèves en fin d'année était plus faible que celui d'élèves bénéficiant d'attentes élevées et/ou évoluant dans un climat fortement orienté vers le soutien de l'autonomie.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons mis en avant l'intérêt de la théorie de l'autodétermination, pour mieux comprendre les différents types de motivation scolaire, leurs conséquences et leurs pratiques.

dévoiler les conséquences négatives de la seconde sur la première. En nous appuyant sur les développements récents de la théorie, nous avons ensuite montré qu'il était fructueux de remplacer cette vision dichotomique de la motivation par un continuum de motivations en fonction du degré avec lequel les comportements sont effectués volontairement, spontanément et librement. Cette évolution est intéressante car elle correspond mieux à la situation scolaire dans laquelle la plupart des tâches ne sont pas intrinsèquement intéressantes (du moins au premier abord). L'un des objectifs de l'enseignant est pourtant de faire en sorte que les élèves s'y engagent spontanément et durablement. Pour cela, il aura tout intérêt à réunir les conditions qui permettent la satisfaction de trois besoins fondamentaux : de compétence, d'autonomie et de proximité sociale. Les enjeux des recherches futures se situent notamment dans l'identification des pratiques enseignantes (*i.e.*, en situation naturelle d'enseignement) susceptibles de faciliter la satisfaction de ces besoins chez l'élève.

REPÈRES POUR L'ACTION

Motiver et engager les élèves dans les apprentissages

- La *motivation intrinsèque* renvoie à la pratique volontaire et spontanée d'une activité pour ce qu'elle apporte en elle-même, en particulier le plaisir qui lui est lié. La *motivation extrinsèque* fait référence à l'engagement dans une activité pour les conséquences qui lui sont liées, en particulier la recherche d'une récompense ou l'évitement d'une punition.
- Ajouter des récompenses à une Ml n'augmente pas forcément la motivation. À moyen ou long terme, cet ajout tend au contraire à diminuer l'engagement spontané dans l'activité. Autrement dit, si l'objectif de l'enseignant est de faciliter l'engagement spontané des élèves dans les tâches qu'il propose, l'utilisation de récompense (ou la menace de punition) comme stratégie destinée à contrôler/canaliser le comportement des élèves peut être contre-productive.
- Il existe différentes formes de motivations caractérisées en fonction de leur degré d'autodétermination. Il y a motivation autodéterminée quand l'élève réalise une activité par choix, volontairement et spontanément ; l'origine de son comportement provient de lui-même (il se dit « je veux le faire »). Par contraste, il y a motivation non autodéterminée quand l'engagement de l'élève dans une activité se fait sous l'emprise de contraintes, qu'elles soient externes ou internes (il se dit « je dois », « je suis obligé de le faire », ou « il faudrait que je le fasse »).
- Les formes les plus autodéterminées de motivation (Ml, ME identifiée, ME intégrée) conduisent aux comportements scolaires les plus fonctionnels pour l'apprentissage (persévérance, effort, concentration, etc.) ; à l'inverse, les formes les moins autodéterminées de motivation (ME introjectée, ME externe, α-motivation) conduisent aux comportements scolaires les plus problématiques (renoncement rapide, inattention, etc.).

139

• Fondamentalement, il y a trois manières de motiver un élève : en agissant sur (1) sa *motivation intrinsèque* (*i.e.*, en rendant la tâche plus intéressante et plaisante), (2) sa *régulation externe* (*i.e.*, en associant des récompenses ou des contraintes à tout engagement dans la tâche), et (3) sa *régulation identifiée* (*i.e.*, en expliquant en quoi la tâche à réaliser est importante, significative, pertinente et valable pour eux). S'il semble utopique de vouloir motiver intrinsèquement tous les élèves pour les tâches scolaires, la régulation identifiée constitue une alternative intéressante à la régulation externe. En effet, les élèves peuvent s'engager spontanément dans des tâches peu intéressantes intrinsèquement, mais qui sont utiles pour fonctionner efficacement. Il convient pour cela que l'élève identifie pleinement ce à quoi peuvent lui servir les exercices proposés, à moyen ou long terme. Dans ce cadre, l'enseignant aura tout intérêt à justifier l'importance des tâches qu'il propose (*i.e.*, en quoi elles sont utiles pour l'élève), à reconnaître les sentiments que l'élève peut éprouver à propos celles-ci (*i.e.*, les sentiments négatifs et les difficultés qu'elles peuvent générer), et à utiliser un langage qui véhicule un choix plutôt qu'un contrôle.

• Plus généralement, tout événement (attitudes, comportements, tâches) mis en place par l'enseignant qui amène l'élève à se sentir (1) compétent/efficace, (2) autonome et (3) proche de lui, est à même de nourrir une motivation autodéterminée. Parmi ceux-ci, le respect et l'écoute, une attitude positive qui reconnaît les efforts et les progrès des élèves, explicative (cf. point précédent) et flexible (*i.e.*, qui respecte le rythme des élèves, les incite à participer et à prendre des initiatives) sont de nature à satisfaire ces besoins. À l'inverse, tout événement susceptible d'amener l'élève à se sentir incompétent, contraint et/ou « peu en phase » avec l'enseignant, facilite l'adoption d'une motivation non autodéterminée. Des comportements d'enseignement trop « contrôlants » — *i.e.*, quand l'enseignant est directif, quand il veut tout prendre en charge ou quand il motive par la pression —, trop pressés, ou trop négatifs font partie de tels événements ; ils sont donc à éviter.

Pour en savoir plus

CURY F., SARRAZIN P. (2001). *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*, Paris, PUF. (Ouvrage qui dresse un panorama des travaux contemporains sur la motivation en contexte sportif et d'EPS. Deux chapitres sont spécifiquement consacrés à la théorie de l'autodétermination.)

DECI E., RYAN R. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York, The University of Rochester Press. (Ouvrage en langue anglaise qui présente en profondeur la théorie de l'autodétermination et ses différents domaines d'application.)

VIAU R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, De Boeck Université. (Ouvrage qui présente un modèle de la motivation en contexte scolaire, élaboré à partir des recherches contemporaines sur ce thème. La théorie de l'autodétermination.)

des travaux existants sur la motivation ainsi que des stratégies et outils pour l'enseignement.)

Références

- [1] DECI E., RYAN R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, New York, The University of Rochester Press.
- [2] RYAN R., DECI E. (2000). « Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being », *American Psychologist*, 55, 68-78.
- [3] VALLERAND R. (1997). « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation », in M. P. Zanna (éd.), *Advances in Experimental Social Psychology* (p. 271-360), New York, Academic Press.
- [4] VALLERAND R. (1993). « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : Implications pour les contextes de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », in R. Vallerand et E. Thill (éd.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 533-582), Laval Québec, Études vivantes.
- [5] VALLERAND R., GROUZET F. (2001). « Pour un modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque dans les pratiques sportives et l'activité physique », in F. Cury et P. Sarrazin (éd.), *Théories de la motivation et pratiques sportives, état des recherches* (p. 57-95), Paris, PUF.
- [6] LIEURY A., FENOUILLET F. (1996). *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
- [7] DECI R. (1971). « Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- [8] DECI E., KOESTNER R., RYAN R. (1999). « A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation » *Psychological Bulletin*, 125, 692-700.
- [9] DECI E., RYAN R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum.
- [10] BROPHY J. (1999). « Research on motivation in education ; past, present, and future », in T. Urdan (éd.), *Advances in Motivation and Achievement. The Role of Context* (p. 1-44), New York, JAI Press.
- [11] RYAN R., DECI E. (2000). « Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions », *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- [12] SELIGMAN M.E. (1975). *Helplessness : On Depression, Development, and Death*, San Francisco, Freeman.
- [13] DECI E., VALLERAND R., PELLETIER L., RYAN R. (1991). « Motivation and education : The self-determination perspective », *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- [14] REEVE J. (2002). « Self-determination theory applied to educational settings », in T. D. Littlewood, D. G. Brown (éd.), *Handbook of Self-Determination Research* (n° 183-194), New York, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- [15] RYAN R., CONNELL J. (1989). « Perceived locus of causality and internalization : Examining reasons for acting in two domains », *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- [16] BOICHÉ J., SARRAZIN P., PELLETIER L., GROUZET F., CHANAL J. (soumis). *Students' motivational profiles in physical education and achievement outcomes.*
- [17] DECI E., EHRARI H., PATRICK B., LEONE D. (1994). « Facilitating internalization : The self-determination theory perspective », *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- [18] REEVE J., JANG H., CARRELL D., JEON S., BARCH J. (2004). « Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support », *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- [19] TROUILLOUD D., SARRAZIN P., BRESSOUX P., BOIS J. (2006). « Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes : Autonomy-supportive climate as a moderator », *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 75-86.