

1

## La motivation

Formation COP  
CIOs de Cluses-Annemasse  
9-11 juin 2004

⌘

Céline Buchs, Philippe Dessus & Laurence Filisetti

2

## Journée du 10 juin

- L'intérêt et la motivation
  - Objectifs, répondre aux questions suivantes :
    - Quelle formes de questions ou de contenus peuvent susciter l'intérêt des élèves ?
    - Un cours ennuyeux pour l'enseignant l'est-il pour les élèves ?
    - Comment les élèves expliquent leurs réussites et échecs ?
  - Méthodes
    - Réflexion personnelle, jeux de rôles, exercices

3

## Soyez motivés (1) : les enseignants

### Exercice 1 (20 min) [Gurtner et al. 00]

- Vous considérez-vous comme un(e) enseignant(e) COP motivé(e) ? (anonyme)
  - Si oui, qu'est-ce que vous aimez faire ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous plaît ? Ne vous plaît pas ? Pourquoi ?
  - Si non, pouvez-vous expliquer pourquoi ? Qu'est-ce qui ne vous plaît pas ? Qu'est-ce qui pourrait vous motiver ?
    - Dépouillement des papiers, brève synthèse au tableau

4

## Soyez mo-ti-vés (2) : les élèves

- À l'école, les élèves *doivent* aussi être motivés :
  - S'engager dans l'apprentissage
  - Maintenir leur travail avec une intensité suffisante et mener les activités à leur terme
  - Travailler aussi après les classes
  - Être attentifs
  - Ne pas abandonner en cas de mauvaise note
  - Faire des efforts
  - ...

5

## Courants d'étude de la motivation

[Murphy & Alexander 00; Eccles & Wigfield 02]

- Motivation à réaliser une tâche
  - ↳ *Intérêt* : cette tâche est-elle intéressante, ou suis-je intéressé par elle ? (passion, ennui, etc.)
  - ↳ *Attribution* (attentes) : est-ce que je peux faire cette tâche/pourquoi je réussis-échoue (compétence, contrôle, efficacité, etc.) ?
  - ↳ *Buts* : raisons de l'engagement dans la tâche (apprendre, réussir), motivation intrinsèque/extrinsèque

6

## I<sup>re</sup> partie : l'intérêt

- **Matin du 10 juin**
- La notion d'intérêt est à la fois simple et mystérieuse : c'est à la fois facile de ressentir que quelque chose ne nous intéresse pas, et difficile de savoir pourquoi
  - Question : en quoi les revues pour adolescents sont intéressantes ?
  - L'ennui à l'école

7

## Intérêt sur le contenu

- Qu'est-ce qui rend intéressants une tâche, un contenu de cours ? Qu'est-ce qui rend les élèves intéressés ?
- Relier ces questions avec la compréhension de ce contenu

8

## Exercice 2 : Sur quoi sont centrées les revues pour ados ? Pourquoi plaisent-elles ? (1 h)

- Les différentes revues pour adolescents traitent de sujets intéressants, sinon ils ne les achèteraient pas. En quoi le sont-ils ?
  - 3 groupes, travaillant sur les 3 txts, 1 secrétaire/gr. Toutes les 10 min, un membre de chaque groupe va dans 1 autre (sauf secrétaire, qui produit et présentera 1 *paperboard* de synthèse).
  - Expliquer en quoi les 3 articles sont différents formellement ?
  - Analyser les thèmes généraux (comment le contenu est « enrobé »)
  - Les questions récurrentes
  - La rhétorique des articles (l'accroche, dévpt, fin)
  - Documents : Chirurgie (SVJ n° 177, 22-26) ; Vocalises (SVJ n° 174, 57-61) ; Paléontologie (SVJ n° 177, 36)

9

## Bref aperçu de la théorie d'Egan [97] [Dessus 03]

- Une théorie prédit la manière dont on peut susciter l'intérêt
- Comprendre : savoir utiliser les outils cognitifs (langage, écriture, etc.) de manière adéquate
- Chaque mode de compréhension s'appuie sur les précédents, parallèlement à l'histoire (récapitulation)

10

## Cinq modes de compréhension

Étape	Âge	Outil
somatique	< 2	corps
mythique	2-8	langage oral
romantique	8-15	langage écrit
philosophique	>15	pensée théorisante
ironique	?	utilisation des précédents modes

11

## 0. Culture épisodique [Donald 99]

- La cognition des primates
- Culture moins étendue, moins variable que l'humaine ; car basée sur la mémoire épisodique (vécue au présent)
- Capable d'attribuer un sens à des mots, mais pas d'apprentissage de la syntaxe (Premack)

12

## 1. Compréhension somatique [Egan 97]

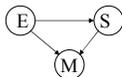
- différente de l'imitation (qui n'a pas de représentation intentionnelle)
- communiquer sans langage, construit à partir de l'épisodique
  - partage de l'expérience : attention conjointe
  - représentation illimitée du sens : jeu de mime
- Pédagogie, compagnonnage

(E) — (S)

13

## 2. Compréhension mythique [Egan 97]

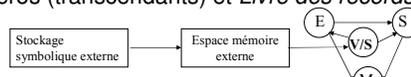
- sociétés de tradition orale : expliquer, prédire et contrôler des phénomènes du monde, construit à partir de l'épisodique et du somatique
  - pensée abstraite ; pensée binaire
  - rythmes, récits, contes facilitant la mémorisation
  - métaphore et images



14

## 3. Compréhension romantique [Egan 97]

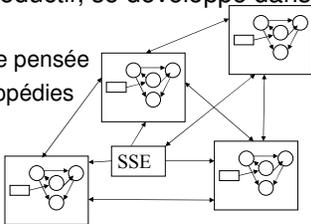
- Le Moyen-Âge, la scolastique (rhétorique, grammaire), le savoir livresque (Visuel/Symbolique) : connaître les limites de la réalité (temps/espace)
  - l'écriture favorise le travail sur la langue
  - la cognition située (même si controversée)
  - les héros (transcendants) et *Livre des records*



15

## 4. Compréhension philosophique [Egan 97]

- Les Lumières. Pensée théorisante systématique, *via* la logique, les maths, le raisonnement hyp.-déductif, se développe dans des communautés
  - généralité ; cadres de pensée
  - dictionnaires, encyclopédies
  - mots abstraits
  - connaissance de soi et de la nature



16

## 5. Pensée ironique [Egan 97]

- Pleine utilisation des modes de pensée précédents
- Les ouvrages à destination des adolescents ou adultes peuvent solliciter ces différents modes (et pas seulement le mode philosophique)

17



## Un exemple, l'affaire *Loft Story*

- Succès de *Loft Story*, 'la première fiction réelle', utilise *tous* les modes de compréhension
  - **épisodique** : un zoo humain
  - **somatique** : interactions sociales, deviner les réseaux d'affinité, qui aime qui ?
  - **mythique** : on rejoue l'origine du monde (sélection 'naturelle' pour un Adam et une Eve)
  - **romantique** : limites réalité-fiction (*voir intitulé*)
  - **philosophique** : on peut toujours philosopher avec (la preuve !)

18

## Intérêt et ennui à l'école

- À l'opposé de l'intérêt, l'ennui... mais qu'est-ce que c'est ?
- Là aussi, peu de travaux, mais l'ennui devient, depuis peu, un objet d'étude : récemment, colloque sur l'ennui [Vincent, 03]

19 **Qu'est-ce qu'un cours ennuyeux au lycée ? (1) [Leloup 04]**

<p><b>Cours idéal</b></p> <p>Structuré (+él.), suit une démarche pédagogique, est appliqué</p> <p>Pas de problèmes de discipline (+él.), élèves participent, adaptation aux élèves</p> <p>Compris, le temps passe vite, intéressant</p>	<p><b>Cours réel</b></p> <p>Écotent</p> <p>Une certaine ambiance</p> <p>Ecrivent synthèse dictée, prennent note (+ens)</p> <p>+/- intéressant</p> <p>Travaillent à partir de docs ou manuel (+ens)</p> <p>Répondent aux questions du prof (+ens)</p>
---	--

20 **Qu'est-ce qu'un cours ennuyeux ? (2) [Leloup 04]**

- Les cours idéal/réel sont perçus à l'identique par les élèves (+ambiance, affect) et les enseignants (+cognitif). Chacun fait le minimum :
  - Les enseignants reconnaissent ne pas passionner les élèves, mais les font travailler
  - Les élèves reconnaissent suivre le cours, ou au moins prendre des notes.
- L'ennui viendrait donc plus du décalage entre l'idéal et la réalité *de chaque* cours.

21 **Exercice 3 : Débat sur les subterfuges ou outils de l'enseignant ? (1)**

- **Débat Controverse** : l'enseignant peut-il utiliser des outils/subterfuges pour susciter l'intérêt des élèves ? Lesquels, comment et pourquoi ?

22 **Organisation du débat controversé (2)**

- Par groupes de 4 (2 +, 2 -). Chaque paire prépare une présentation convaincante de sa position (5 min), puis se regroupe avec les mêmes autres (+ avec +, - avec -) pour affiner sa position (5 min)
- Le gr. de 4 se reforme, les 2 positions sont exposées, pendant que les autres écoutent attentivement (5 min)
- Critique des positions, chacun essaie d'argumenter, de défendre sa position (10 min)
- Les binômes changent de perspective, et défendent la position opposée, en essayant d'être le plus convaincant possible (10 min)
- Écrire (par gr de 4) une synthèse intégrant les positions opposées, la plus raisonnée possible. La lire en public

23 **II<sup>e</sup> partie : la motivation**

**Après-midi du 10 juin**

- 1. Le niveau baisse au cours de la scolarité
- 2. La théorie de l'attribution (est-ce que je peux faire ce travail ?)
- 3. Le rôle de l'enseignant dans la (dé)motivation (comment l'enseignant me juge ?)
- 4. Les buts : quelles raisons de travailler ?

24 **II.1. Le niveau de motivation**

25

## Motivation au collège (1) [Gurtner et al. 01]

Quand le niveau baisse...

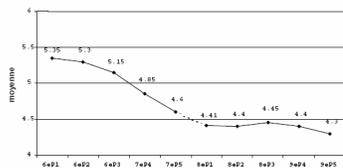


Figure 2 : Evolution de l'attrait des études

26

## Motivation au collège (2) [Gurtner et al. 01]

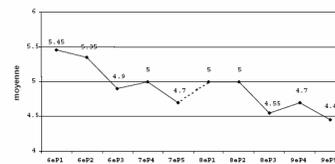


Figure 3 : Evolution de l'utilité perçue

27

## Motivation au collège (3) [Gurtner et al. 01]

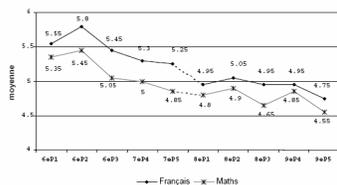


Figure 4 : Evolution de la volonté d'apprendre

28

## Motivation au collège (4) [Gurtner et al. 01]

■ ...hormis le niveau d'anxiété !

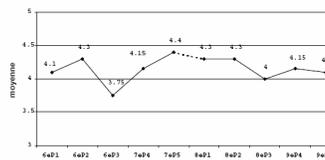


Figure 1 : Evolution de l'état d'anxiété

29

## II.2. Motivation

### ■ 2. Attribution

- Les élèves se préparent mentalement à leur travail : ils ont des *attentes* quant à la réussite ou l'échec aux tâches auxquels ils vont être confrontés.
- Ils fondent ces attentes, ces croyances par de nombreuses informations qu'ils récupèrent de leur entourage

30

## Exercice 4 : profils d'élèves

- Quatre profils d'élèves sont proposés, différents selon leur motivation à l'école.
  - 4 participants volontaires pour jouer lisent leur profil pour se « mettre dans sa peau »
  - 4 autres font les enseignants, et l'interrogent
  - Les autres notent ce qu'ils pensent de la motivation de chaque élève
    - son degré de motivation, – sur quels éléments ils s'appuient pour l'évaluer.
  - Bilan

31 **Grille de questions de l'enseignant**

- Est-ce que tu es content(e) d'aller en cours ?
- Qu'est ce que tu penses du prof ?
- Est-ce que tu participes en classe ?
- Pourquoi est-ce que tu n'as pas réussi le dernier contrôle ?
- Par contre, aujourd'hui, il me semble que tu as mieux travaillé...

32 **Albert**

Mon père dit souvent que si je travaille, c'est pour moi, et c'est moi seul qui suis responsable de ce qui m'arrive, que ça soit en bien, quand j'ai de bonnes notes, que je comprends bien le cours, ou en mal, lorsque j'ai des boîtes ou que je me trompe. Je travaille suffisamment, mais pas trop, car je comprends assez vite le cours. J'essaie de comprendre au maximum ce que dit le prof, en cours. Mes "contre-performances", c'est parce que je n'avais pas assez travaillé ce point, ce n'est pas très grave, je me rattraperai. Les profs, ils sont là pour nous aider à comprendre les matières, lorsque je ne comprends pas quelque chose, je n'hésite donc pas à le leur demander. En tous cas, j'ai été très fier lorsque, à la fin du trimestre dernier, j'ai été deuxième de la classe.

33 **Bérénice**

Lorsqu'il m'arrive quelque chose, ce n'est jamais à cause de moi. De toute façon, les enseignants ne peuvent pas me saquer. De toute façon, les enseignants sont tous pareils, ils pensent que je suis une incapable. Il suffit de voir comment ils me parlent. La semaine dernière, j'ai eu une mauvaise note parce que la veille, ma mère a voulu qu'on aille à Super U acheter des fournitures, ce qui fait que je n'ai pu réviser correctement. En plus, le matin du contrôle, elle m'a réveillée bien trop tard pour que je puisse réviser. Lorsque j'arrive à avoir une bonne note, c'est par chance; ou bien parce que l'exercice était trop facile. Je ne réussis pas bien à l'école, mais ce n'est pas grave ; de toute façon, je vais faire une formation en alternance, et je verrai moins de profs.

34 **Célestin**

J'ai du mal à suivre en classe, ça va trop vite. Alors, je fais tout pour que l'enseignant ne s'aperçoive pas que je ne comprends pas, que je ne sais pas faire l'exercice. Sinon, je vais encore redoubler et mes parents ne seront pas contents. J'aime bien quand, quelquefois, j'ai des bonnes notes, car mes parents sont contents, mais je leur dis jamais quand j'ai un contrôle qui n'a pas marché, ça me rend très triste, anxieux, et j'ai très peur qu'ils ne soient pas contents ; ça arrive très souvent. Le soir, je travaille beaucoup, j'apprends tout par cœur et pourtant, j'arrive pas souvent à comprendre les exercices, je dois pas être très intelligent. J'aime les professeurs, j'essaie d'être bien vu, mais ce n'est pas facile, il faut tout le temps faire semblant d'avoir compris ; j'ai tout de même l'impression que les profs ont pitié de moi, car j'essaie d'avoir de bonnes notes sans y arriver.

35 **Désirée**

Jusqu'à présent, je travaillais assez régulièrement et j'avais d'assez bonnes notes, sans plus ; mais, un jour, le prof. de maths a dit que j'avais fait un super boulot, pour un exercice que j'avais torché en 5 minutes. Du coup, je m'embête plus à travailler, pas la peine, puisque sans travail le prof. est content de moi ! Je laisse filer. L'autre fois, aussi, le prof. de bio délire total, il nous a fait un super sketch comme quoi c'était vraiment difficile pour un exo qu'était super facile au contraire ! En cinq minutes, que je l'ai fait ! Les profs de ce bahut, ils croient qu'en étant supergentils et ben on bosse mieux, ben c'est pas vrai

36 **Causes invoquées pour expliquer un comportement [Crahay 99, repris de Weiner]**

Cause	Contrôlable		Incontrôlable	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Interne	Efforts habituels	Efforts ponctuels	Capacités aptitudes	Humeur, maladie
Externe	Favoritisme biais ens.	Aide des autres	Difficulté tâche	Chance

37 Types d'élèves [d'après Barrère 01]

Motivation à éviter / échec

	-	+
-	Accepteurs d'échec (Résigné)	Centrés sur la réussite (Bosseur)
+	Eviteurs d'échec (Fumiste)	En sur-régime (Forçat)

Motivation à réussir

38 Erreurs d'attribution... [Pintrich & Schunk 96]

- ...des motivations à autrui ou soi-même
  - « Sally n'a aucune aptitude en science » (prendre un comportement pour une capacité)
  - « Je l'ai tapé parce qu'il m'embêtait, mais vous me punissez parce que vous ne m'aimez pas » (son propre comportement causé par la situation, celui des autres par une disposition)
  - « Je réussis parce que je suis bon, et j'échoue parce que le prof est nul » (échecs externes, réussites internes)
  - « J'ai fait plus de travail que les autres dans mon groupe » (s'attribuer la plus grande responsabilité d'un travail collectif)
  - « Je n'aime pas les maths, comme la plupart des filles » (penser que ses opinions et son comportement sont typiques)

39 Les élèves interprètent les encouragements [Buchs 97; Pintrich & Schunk 96]

- La colère => un manque d'efforts (présents et à venir), la pitié => un manque de capacités
- L'encouragement => manquant de capacités (mais que des efforts sont faits) ; le blâme => manquant d'efforts (mais est capable).
- L'aide de l'enseignant, non sollicitée, fait que l'élève se perçoit comme manquant de capacités ; la négligence, comme trace de capacité (il peut se débrouiller seul).

40 Implications pour les enseignants [Pintrich & Schunk 96]

- Éviter d'attribuer de fausses dispositions aux élèves
- Récolter *le plus possible* d'informations sur les élèves, plutôt que celles qui confortent votre avis sur eux
- Donner des retours exacts plutôt qu'encourageants : les élèves se forgent une idée exacte de leur compétences et comportements
  - Ne pas dire « manque d'efforts », signaler les compétences ou connaissances manquantes et lui montrer qu'elles sont instables et contrôlables (qu'il peut les améliorer)
  - Les réussites ne doivent pas être attribuées à l'effort si l'on n'est pas sûr que l'élève a réellement fait des efforts et que la tâche est difficile (il peut penser qu'il est peu compétent). Les attribuer à une cause stable.
    - « Bien, tu as fait du bon travail sur ce projet, tu as beaucoup travaillé ? »
    - « Pas trop, Cela m'a pris 2 jours »
    - « Vraiment ? Ce n'est pas long ! Tu as du talent pour les sciences ! »

41 II.3. Motivation

- 3. Le rôle de l'enseignant dans la (dé)motivation affective
- Dans une perspective plus générale (et plus affective que cognitive), certaines pratiques des enseignants peuvent entraîner, chez les élèves, décrochages, démotivation, inaptitudes [Merle 02]

42 Expérience d'élève passée Exercice 5 [Merle 02]

- Donnez un exemple, tiré de votre scolarité, d'un droit d'élève non respecté. Ou mieux, un droit respecté un droit non respecté.
- Si vous n'avez pas de souvenir de ce type pour le moment, donnez un exemple dont vous avez été le témoin direct.

43

## Les élèves humiliés [Merle 02]

- L'humiliation, une expérience scolaire ordinaire et peu étudiée
- 49 % des collégiens et lycéens estiment avoir été humiliés, rabaissés parfois ou souvent [Insee, 92]
- L'humiliation représente un moyen de maintenir l'ordre dans la classe, à cause d'une perte d'efficacité de la réglementation scolaire

44

## Une typologie des humiliations (1) Celle de l'élève [Merle 02]

- Rabaissement individuel
  - Mauvais élève = mauvais exemple (bouc émissaire)
  - Mise en cause publique (passage au tableau, commentaires sur les copies rendues, surnoms)
- Rabaissement collectif
  - Ségrégation intraclasse (placement)
  - Ségrégation interclasse (6<sup>e</sup> C[ons], 6<sup>e</sup> D[ébiles])

45

## Une typologie des humiliations (2) Celle de la personne [Merle 02]

- Injure liée à l'incompétence scolaire
  - Injure et échec scolaire
  - Hiérarchie des disciplines
  - Hiérarchie sociale
- Injure non liée à l'incompétence scolaire
  - Le physique, le caractère

46

## II.4. Les buts

- II.4. Quelles raisons de s'engager dans un travail ?

47

## Exercice introductif

- Répartition aléatoire en 2 groupes. L'un sort de la pièce

48

## Consigne 1

- Vous allez avoir 2 exercices à faire
- Ces exercices ne sont pas particulièrement difficiles, mais requièrent un peu de bon sens et de logique. Il faut simplement que vous preniez en compte des éléments non mentionnés dans l'énoncé. Vous trouverez la bonne réponse si vous réfléchissez un peu, ce qui est à votre portée, ainsi qu'à celle des autres membres du groupe
- De toute manière, ce qui est important, ce n'est pas tant les réussir que de comprendre leur logique ; éventuellement, même après que la solution soit donnée.

49

## Consigne 2

- Vous allez avoir 2 exercices à faire
- Ces exercices sont particulièrement difficiles, peu de gens parviennent à trouver la bonne solution, qui n'est pas évidente. Les rares personnes qui la trouveront pourront être fières d'elles.
- Ce qui est important, c'est que vous arriviez à trouver la bonne réponse, vous, personnellement, et valorisera donc vos capacités de raisonnement par rapport à vos collègues.

50

## Question 1

- Faites une carte très schématique de Berlin, en représentant Berlin Est, Berlin Ouest et le mur

51

## Question 2

Soit un jeu de 52 cartes avec un nombre [0-30] sur une face et une lettre [A-Z] sur l'autre. Nombres et lettres sont déterminés *au hasard*.

- Quelle(s) carte(s) retourner *au minimum* pour vérifier la règle « si W d'un côté alors 21 de l'autre » ?

C W 16 21

53

## Analyse

- % de réussite de chaque groupe ?
- Ambiance ? Impression de chacun ?
- Commentaire : on a joué sur les buts
  - Un groupe centré sur l'apprentissage, les connaissances
  - Un groupe centré sur la performance, la comparaison sociale

54

Merci, c'est tout pour aujourd'hui !

- Dias récupérables à l'adresse : [www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/](http://www.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/)