

LE CAS DU GARÇON QUI FAIT TOUTE AUTRE CHOSE

J'enseigne le français au lycée. L'autre jour, je lisais en classe un extrait, à mon avis fondamental, tiré de l'œuvre d'un auteur. J'aime bien, quand je parle de cet auteur, lire à la classe certains passages que je cherche à animer et à dramatiser par le langage gestuel. J'ai toujours remarqué que la plupart des élèves sont séduits par cette façon d'introduire ce texte. Mais l'autre jour, justement, je me suis aperçu pour l'énième fois que quelques élèves faisaient toute autre chose pendant que je tentais de ressusciter le personnage de son oubli littéraire pour lui restituer la vie : j'ai piqué une **dépression**. Franchement, je crois avoir épuisé mes **ressources** aussi bien mentales que physiques. Certains de mes collègues laissent faire et ne se tracassent pas trop, mais, personnellement, je n'en suis pas capable.

Perdere quota

Bruno Fracasso

Anna guarda fuori dalla finestra mentre sto narrando le vicende storiche della prima guerra mondiale.

Ma dai! Io mi scervello per raccontare una valanga di battaglie nutrendole di episodi, di fatterelli, di particolari e di concetti che narro con foga narrativa incredibile e lei guarda fuori con disinteresse.

La guardo fisso negli occhi, lei capisce e mi dice: "*Maestro, con tutti questi morti mi sto spaventando*".

Lo so che le frasi fatte sono orribili, ma mi viene immediatamente da pensare: "*Tu sei più furba che bella, molto furba*".

Ok, era un suggerimento, anche se implicito. Apprezzo.

Un sorriso e comincio a raccontare di mio nonno che ha fatto la prima guerra mondiale e ne è tornato indenne. E Anna, illuminata, mi ribatte quasi subito: "*Sai che mia mamma mi ha detto che anche suo nonno ha fatto la guerra?*" e giù un fiume di particolari.

Io ho lanciato l'esca, lei ha messo l'interesse. Io ho continuato a parlare della prima guerra mondiale e loro hanno cominciato a ragionarci sopra.

A scuola, non abbiamo gli stessi obiettivi: impossibile. Io devo insegnare, loro devono apprendere. Io devo tenerli sul

compito, loro cercano di sfuggire. Non è una cosa terribile: è naturale, un secolare **gioco delle parti**. Non è detto che non possano coincidere, basta cercare di avvicinarli. A volte, come faceva Anna, si può tentare di sfuggire. Basta spostare un po' l'attenzione e si rientra nel compito passando da un'altra porta. La frizione tra i nostri bisogni ha spinto me insegnante a cercare soluzioni diverse affinché Anna accogliesse l'invito a un lavoro comune.

Motivare non può essere un mito, non può essere il frutto di una programmazione a lungo termine: è tattica, è l'agire didattico quotidiano, attimo per attimo, è cercare di occupare quegli spazi che piacciono a noi e ai nostri alunni con attività che siano utili al nostro programmare e al loro sopravvivere, è quell'abilità che noi insegnanti utilizziamo tutte le volte che cambiamo strada di fronte all'indifferenza o alla noia.

Motivare vuol dire aiutarli a creare un loro mondo che sia anche alla nostra portata.

Morena mi guarda smarrita. Non riesco neppure più a vedere i suoi occhi neri talmente sono diventati sottili e pieni di lacrime. Intravedo, tra i punti interrogativi designati nella mia testa, i suoi lunghi capelli neri ondeggiare confondendosi con la lavagna. Il gesso è in mano, ma è evidente che non c'è o perlomeno lei non vorrebbe ci fosse. I suoi punti interrogativi si mescolano con i miei. La divisione resta alla lavagna inutilmente schierata in dividendo e divisore, ma l'uguale che la chiude non trova un partner e il quoziente rimane un miraggio. Sinceramente, mi viene da piangere tante sono le volte

Sortir des sentiers battus

Jacques Bernardin

in cui mi sono inventato metodi per spiegarle questo meccanismo. Nulla.

Ma vederla piangere mi ha tolto le forze. Piangere per imparare no. Non funziona.

Poi un flash, un attimo di lucido pensiero e un'idea mi balza alla mente.

"Morena, tuo papà fa il pizzaiolo vero?"

"Sì", tra le lacrime silenziose.

"E quando deve fare il conto per i tavoli e deve dividerlo tra quelli seduti cosa fa?"

Sguardo stupito della serie *C'è un trucco?*

"Prende la calcolatrice e divide per quattro". Già, i suoi tavoli sono tutti da quattro.

"E se non ha la calcolatrice?"

Sguardo modello *Come fai a sapere che una volta su due mio papà non ricorda di prendere le pile?* Poi la risposta rassegnata: *"Fa la divisione a mano".*

Un sorriso nei miei e un lampo nei suoi occhi alla parola *divisione*.

Non siamo mai andati oltre le divisioni con due cifre al divisore, ma ci siamo venuti incontro.

Io sono sceso sul suo **piano di conoscenza**, ho portato la scienza ufficiale del mio programma nella sua esperienza di vita, le ho offerto l'opportunità di fare entrare nel suo mondo una cosa estranea e lei mi ha spalancato la porta. Oddio, la porta era di quelle strette, ma ci siamo parlati.

A volte scendere serve per salire più agevolmente come sa bene chi va in montagna. Inutile incaponirsi su di un sentiero se è impraticabile, meglio perdere nuovamente quota e cercare un altro passaggio.

In quel difficile mestiere che è l'insegnamento, a volte, perdere quota può voler dire risalire più agevolmente e, soprattutto, non lasciare nessuno indietro.

Ils ne sont pas motivés... Constat banal qui n'est plus réservé aux élèves du fond de la classe, aux *décrocheurs* qui, ayant cumulé les lacunes, peinent à monter dans le train des apprentissages. De plus en plus d'élèves semblent indifférents aux œuvres ou contenus proposés, s'acquittent de leur devoir scolaire sans enthousiasme. Et les techniques pédagogiques qui jusqu'alors pouvaient stimuler l'intérêt des élèves n'y suffisent plus.

On pourrait évoquer la distance de la culture scolaire vis-à-vis d'une culture juvénile abreuvée de nouvelles technologies ou l'habitude précoce du zapping : autant d'éléments qui ne suffisent pas à rendre compte de la diversité des comportements de jeunes d'une même classe d'âge... Interrogeons pour cela la façon dont les élèves appréhendent leur présence à l'école et les apprentissages. Nous pourrions ensuite revenir sur les modes d'intervention pédagogique qui prévalent pour tenter de les motiver avant d'ouvrir quelques pistes.

De l'élémentaire au secondaire, on peut remarquer **des constantes** différenciant les élèves concernant le sens de l'école, la valeur des savoirs et l'apprentissage lui-même¹. Traçons ces portraits types à grands traits. Pour ce qui est des élèves en réussite, si l'école donne la



possibilité d'obtenir des certifications permettant de choisir son métier, ils y trouvent également d'autres bénéfices culturels ou symboliques : au CP (Cours Préparatoire), l'école permet de « *pouvoir lire des livres intéressants* », de « *apprendre seuls* » et ainsi de « *devenir grands* ». Comme l'exprime un collégien de 3^{ème}, c'est important d'apprendre à l'école « *pour pouvoir acquérir un métier* », mais aussi « *pour savoir comment se sont créés les conflits, pour savoir la vie que menaient nos ancêtres, et pour savoir plus de choses sur le monde qui nous entoure* ». Le projet professionnel s'élabore progressivement au gré de l'expérience scolaire et des centres d'intérêts qui s'y développent. Même apparemment inutile, le savoir est jugé important car il fournit l'occasion de réfléchir, d'exercer son intelligence, de comprendre le monde dans lequel on vit, dans un échange avec les autres.

Le savoir est considéré comme le produit ou le résultat d'une activité faite de recherche, de tâtonnements, d'erreurs rectifiées. L'apprentissage est conçu comme un processus nécessitant l'engagement de l'apprenant, dans la durée (Maternelle GS - Grande Section : « *essayer de faire, même si c'est difficile... jusqu'à ce qu'on y arrive* » ; CP : « *il faut lire souvent, des choses de plus en plus difficiles* »). Apprendre consiste surtout à comprendre (au collège : « *j'écoute en classe, (...) je retiens l'essentiel* », « *je fais un résumé du cours* », « *j'essaie d'approfondir le sujet* »...).² S'il faut mémoriser, on y parvient d'autant mieux qu'on a préalablement compris, et il importe aussi de « *pouvoir expliquer avec ses mots* » et « *pouvoir l'appliquer* ».

À contrario, pour les élèves fragiles, l'école sert essentiellement à avoir un bon métier. Ce qui compte, c'est de faire ce qu'il faut pour passer. Il n'y a pas toujours de lien entre l'avenir projeté et le présent. Dans un tel rapport, à l'école, le savoir n'a de valeur que s'il apparaît utile (dans la vie, pour les notes, pour passer ou accéder au métier envisagé). Autrement dit, sa valeur formative est occultée par sa valeur d'échange.

La relation d'extériorité vis-à-vis de savoirs conçus comme des produits finis (qu'il s'agit de recevoir et mémoriser : « *On apprend des trucs... pour le contrôle* ») va de pair avec une conception bipolaire de l'apprentissage (on sait, on peut ou pas) laissant peu de place à la recherche, aux efforts durables. Ces élèves sont souvent prêts à faire mais, dans l'aveuglement du but visé, sans repères quant aux critères de pertinence de leur travail, centrés sur des tâches parcellaires sans lien entre elles. Dans ces conditions, outre le faible transfert de ce qui a été vu et revu (voire appris par cœur), ces élèves restent dans une dépendance excessive à l'enseignant, fréquemment sollicité pour redire la consigne ou apprécier leur travail. Apparaissant seul juge de la qualité des résultats, celui-ci s'expose au ressentiment des élèves, dans une relation éducative parasitée par les affects.

Produit d'une histoire, le rapport au savoir n'est pas immuable. L'activité scolaire le convoque et le met à l'épreuve, pouvant soit le renforcer, soit le transformer.

Les incitations au travail qui jouent sur la note, le risque de redoublement ou la menace du futur professionnel renforcent l'unique valeur d'échange des savoirs. Le flou en matière de consigne ou d'enjeu du travail, la succession des exercices et des rituels, le recours quasi exclusif à l'écoute et à la mémoire confortent les élèves dans une posture attentiste et assoient leur dépendance. Mais des alternatives sont possibles... pour autant que l'activité parvienne à mobiliser les élèves.

Motiver ou mobiliser ? Mobiliser, c'est mettre en mouvement. Si la motivation agit de l'extérieur (on est motivé par quelqu'un ou par quelque chose), le terme de mobilisation renvoie à une dynamique interne : *on se mobilise sur...*³. Ainsi, par exemple, la théâtralisation d'un texte par le professeur peut contribuer à l'intérêt des élèves en jouant sur la valorisation de la forme, mais sans qu'on puisse assurer qu'elle déplace de façon significative leur rapport au fond. Ils peuvent être séduits par la mise en scène, saluer la performance du professeur, s'amuser de la parenthèse rompant avec la tonalité générale du cours... mais rester en extériorité vis-à-vis du texte, indifférents à la sensibilité qui s'exprime.

Comment faire ? Considérons tout d'abord que l'intérêt des élèves n'étant plus préalable et n'allant plus de soi (contrairement au temps des *héritiers*), il est à gagner au fil du cours. Si la présentation de l'activité peut constituer une première accroche, c'est un des enjeux du travail que de conquérir leur mobilisation, de déplacer leur rapport à l'objet travaillé. Ainsi, par exemple, un texte ne devient intéressant que s'il répond à un questionnement préalable qui met le lecteur à l'affût, que s'il rompt avec l'évidence, bouleverse ce que je pensais, excite ma curiosité ou parvient à m'émouvoir, participant d'une expérience existentielle par procuration. Autrement dit, il s'agit de créer le besoin de lecture, comme outil de compréhension de l'ordre du monde, comme réponse aux problèmes de l'existence⁴. On pourrait exporter ce principe à tout autre objet d'apprentissage : le savoir ne m'instruit que s'il transforme ma vision des choses, que *s'il inquiète la raison* (Bachelard) et, ce faisant, me transforme.

Le drame de l'éducation, c'est qu'elle apporte trop souvent les réponses à des questions que les élèves n'ont pas eu le temps de se poser.

Si le déplacement à l'égard du contenu est nécessaire pour les élèves qui nous préoccupent, cela n'exonère pas de viser conjointement un déplacement de leur façon de procéder pour lire. En effet, plusieurs recherches attestent de malentendus qui perdurent jusqu'au terme du collège : certains élèves restent dans des modalités de lecture linéaire, bloquent face au mot inconnu, ne modulent guère leur vitesse et leur stratégie de lecture, font peu de retours en arrière, n'accèdent qu'à une compréhension littérale, de surface et restent passifs face au

texte⁵. Si la distance vis-à-vis de l'auteur et du contenu travaillé relève de leur rapport à la culture, leur difficulté à accéder à la profondeur des textes pourrait tout autant s'expliquer par leur rapport à la lecture, exigeant une activité spécifique du lecteur.

Comment rompre avec ces conduites improductives ? Plusieurs possibilités peuvent être expérimentées selon la situation, l'objectif visé et le support écrit. Citons parmi les outils classiquement utilisés dans le GFEN pour induire une *posture de lecteur actif*, outre la lecture avec questions préalables, déjà évoquée :

- le texte à trous, obligeant à inférer les mots manquants grâce au contexte dans un souci de cohérence d'ensemble, où chacun doit opérer des va-et-vient dans le texte puis argumenter auprès des pairs pour justifier ses propositions ;
- le texte puzzle, amenant à ressaisir la chronologie des événements ou la logique argumentative à l'œuvre ;
- le texte recréé où, suite à une lecture et à un rapide échange, il s'agit de réécrire le texte original d'abord individuellement puis par groupes en faisant fond sur ce que chacun en a perçu, dans un débat fructueux entre le fond et la forme, l'esprit du texte et son architecture formelle, faisant entrer par cet artifice les uns et les autres dans le processus même de l'écriture, dans le sensible du texte et sa construction intime... Expérience forte, là encore expérimentée depuis de nombreuses années et à tous niveaux, où s'éprouvent les limites de chacun face à un tel challenge intellectuel, mais aussi la puissance de la réflexion collective amenant chacun au-delà de lui-même ; activité simultanément linguistique et sémantique de recréation ayant des incidences notables sur la mémorisation !⁶

On pourrait y ajouter la pratique de l'écriture de la partie manquante (suite, début ou partie intermédiaire), qui place le lecteur dans la posture de l'écrivain, l'amène à sortir de la réception passive pour se risquer à l'immersion dans la logique textuelle, l'incite à « quitter la position fusionnelle pour devenir créateur », position de lecture distanciée où « le lecteur est amené à se poser aussi les problèmes de l'auteur et non plus seulement ceux du personnage »⁷, en position donc, pour peu qu'on mette les diverses propositions en débat, de discuter les choix de l'auteur.

Face à ce qui résiste, **le pari éducatif** c'est de sortir des sentiers battus. C'est le propre de l'éducateur que de tenter l'inédit, condition pour que l'improbable puisse advenir. C'est dans cette prise de risque, dans cette suspension de nos certitudes que les élèves fragiles peuvent se risquer : la hauteur du défi posé les renvoie à notre degré d'estime de leurs capacités. Qui l'accepte ne peut qu'en sortir grandi, de part et d'autre de la scène scolaire.

N'oublions pas que chaque activité peut transformer au-delà de ce qu'elle vise. Si la perception d'un besoin stimule l'investissement initial, l'activité peut également

générer, en cours de réalisation ou à son terme, de nouveaux motifs d'apprendre. « Plus l'activité se développe, plus sa prémisses - le besoin - se transforme en résultat de l'activité »⁸ nous dit Léontiev, renversant la façon de penser la question de la motivation pour en faire une conséquence de l'apprentissage. Chaque réussite porte en germe l'envie de nouvelles audaces. Des jeunes élèves aux adultes, c'est la leçon de nos expériences⁹.

Notes

¹ Référence est faite ici aux travaux de l'équipe Escol, de l'Université Paris VIII, ayant exploré cette question aux divers échelons de la scolarité. Cf. B. Charlot, É. Bautier, J.-Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Armand Colin, Paris, 1992 ; J. Bernardin, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, Retz, Paris, 1997 ; É. Bautier, J.-Y. Rochex, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?*, Armand Colin, Paris, 1998 ; B. Charlot, *Le Rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Anthropos, Paris, 1999.

² Enquête en ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire) auprès de collégiens de la 6^{ème} à la 3^{ème}. Mais seulement 25 % opèrent de la sorte...

³ B. Charlot, *Du Rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*, Anthropos, Paris, 1997.

⁴ « ... le système scolaire a cet effet paradoxal de déraciner cette attente de prophétie, au sens webérien de réponse systématique à tous les problèmes de l'existence », P. Bourdieu, « La lecture : une pratique culturelle », débat avec Roger Chartier, in R. Chartier (dir.), *Pratiques de la lecture*, Payot & Rivages, Paris, 1993.

⁵ R. Goigoux, *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, CNEFEL, Suresnes, 2000.

⁶ Cf. Jeanne Dion et Marie Serpereau, *Faire réussir les élèves en français de l'école au collège - des pratiques en grammaire, conjugaison, orthographe, production d'écrits*, Éd. Delagrave, Paris, 2009.

⁷ C. Oriol-Boyer, « Les enjeux de l'apprentissage et de la formation dans le domaine de l'écriture créative », in *Aventures d'écriture. Pratiques d'ateliers : un nouveau rapport à l'écriture*, ADAPT Éditions, Paris, 2002.

⁸ Alexis Léontiev, *Activité, conscience, personnalité*, Éd. du Progrès, Moscou, 1975.

⁹ Sur le site gfen@gfen.asso.fr, chacun pourra trouver des ouvrages de référence dans diverses disciplines.

Jacques Bernardin - Président du GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) - ESCOL CIRCEFT - Université Paris VIII - France.

Les portes d'entrée

Rolland Viau

« Dans quelle mesure suis-je responsable de la motivation de mes élèves ? Dois-je me sentir coupable si certains d'entre eux sont démotivés malgré tous les efforts que je déploie ? »

Tous les bons enseignants se posent ces questions un jour ou l'autre. Pour les aider à y répondre, posons-nous cette question préalable : « *Quels sont les facteurs qui agissent sur la motivation des élèves et sur lesquels les enseignants peuvent et doivent agir ?* »

La réponse à cette question leur permettra non seulement de mieux comprendre les responsabilités qui leur incombent, mais aussi de se fonder sur les résultats des études scientifiques menées sur la motivation à apprendre à l'école pour mieux les assumer.

Sur quels facteurs agir ? D'entrée de jeu, il est important de préciser que la motivation à apprendre est un phénomène intrinsèque à l'élève, et donc qu'une part de responsabilité lui appartient. S'il ne veut pas faire l'effort d'apprendre, il n'apprendra pas. Toutefois, un grand nombre de facteurs externes influent sur sa motivation. Pour mieux les circonscrire, nous les avons regroupés en quatre catégories. Ainsi, on retrouve des facteurs relatifs à la *vie personnelle* de l'élève (p. ex. les valeurs familiales, l'influence des amis), à la *société* (p. ex. les lois régissant le système scolaire, le marché de l'emploi), à l'*école* (p. ex. les horaires, les règlements disciplinaires) et à la *classe* (p. ex. les activités pédagogiques, l'évaluation).

Les enseignants savent bien qu'ils ont peu de contrôle sur les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société et à l'école. Par exemple, il arrive souvent qu'un enseignant sympathise avec un élève qui vit une situation familiale difficile et accablante, mais il est rare qu'il puisse s'immiscer dans cette problématique et le convaincre d'en faire abstraction. Il est important que l'enseignant prenne conscience des limites de ses interventions, car cela lui montre qu'il n'est pas le seul responsable de la motivation à apprendre de ses élèves. D'autres acteurs, tels que les parents, les directeurs d'établissements scolaires et même les décideurs politiques jouent aussi un rôle qui est loin d'être négligeable. Toutefois, c'est l'enseignant qui tient le rôle principal quant aux facteurs relatifs à la classe. Comme il peut les organiser à sa guise, ils deviennent ses principales portes d'entrée pour atteindre la dynamique motivationnelle qui anime ses élèves en classe. La plupart des chercheurs dont les études portent sur la motivation à apprendre en milieu scolaire¹ s'entendent pour affirmer que

l'enseignant doit porter une attention particulière à *cinq facteurs relatifs à la classe* :

- la relation qu'il entretient avec ses élèves ;
- les activités pédagogiques qu'il leur propose ;
- ses pratiques évaluatives ;
- le climat de travail qui règne dans sa classe ;
- les récompenses et les sanctions qu'il met en place.

Ce sont les facteurs sur lesquels il peut et doit agir. Déterminer les facteurs sur lesquels on peut et doit agir est une étape importante à franchir, mais elle n'est pas la seule : il faut aussi les aménager afin qu'ils suscitent de la motivation chez l'élève plutôt que de la démotivation. L'espace qui nous est alloué ne nous permet pas de décrire, pour chacun de ces facteurs, toutes les interventions que les chercheurs en motivation scolaire proposent dans leurs recherches. Nous nous concentrerons sur les activités d'apprentissage que l'enseignant propose à ses élèves en classe.

Comment planifier des activités motivantes ? En général, les activités d'apprentissage consistent pour l'élève à faire des exercices, à travailler en équipe sur un projet, à rédiger un rapport, à faire des devoirs, à apprendre des leçons, à passer un examen, etc. Ces activités sont au cœur de la vie d'une classe : sans elles, il n'y a pas d'apprentissage. L'enseignant qui souhaite relever le défi de proposer des activités d'apprentissage motivantes à ses élèves doit d'abord bien comprendre la dynamique motivationnelle intrinsèque qui les anime.

Trois sources principales sont à l'origine de cette dynamique :

- la valeur que l'élève accorde à l'activité qui lui est proposée ;
- la perception qu'il a de sa compétence à la réussir ;
- le sentiment qu'il a un certain contrôle sur son déroulement.

Pour susciter la motivation des élèves, il faut donc que les activités d'apprentissage influent positivement sur ces trois sources et remplissent certaines conditions motivationnelles². Une activité d'apprentissage motivante doit d'abord *être signifiante* aux yeux de l'élève. Elle le sera d'autant plus si elle correspond à ses centres d'intérêt, si elle s'harmonise avec ses projets personnels et si elle répond aux questions qu'il se pose. La signifiante d'une activité favorise particulièrement la perception qu'a l'élève de la valeur qu'il lui accorde. Elle doit également mener à la réalisation d'un *produit authentique*, c'est-à-dire un produit qui ressemble à ceux que l'élève retrouve dans la vie courante (photo, affiche, interview, blogue, vidéo, etc.). La réalisation d'un produit authentique améliore la perception qu'a l'élève de la valeur qu'il accorde à ce qu'il fait. Une activité motivante doit aussi inclure des *tâches diversifiées*. Une activité qui nécessite l'exécution d'une seule tâche (p. ex. l'application répétitive d'une équation ou d'une règle de grammaire) sera généralement peu motivante aux yeux des élèves. Cette condition touche à la perception de contrôlabilité de l'élève, surtout si l'enseignant l'invite à faire des choix lorsqu'il exécute ces tâches. De plus, une telle activité doit *proposer un défi* à

l'élève. Elle constituera un défi dans la mesure où elle ne sera ni trop facile, ni trop difficile à réaliser. Un élève se désintéressera rapidement d'une activité qu'il aura réussie sans fournir aucun effort, mais aussi d'une activité qu'il est incapable de réussir. Cette condition influe sur la perception qu'il a de sa compétence à réussir ce qu'on lui demande d'accomplir. *En plus de remplir ces quatre conditions, une activité motivante doit :*

- comporter des buts et des consignes claires ;
 - responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix ;
 - exiger un engagement cognitif de sa part ;
 - avoir un caractère interdisciplinaire ;
 - permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres élèves ;
 - se dérouler pendant une période suffisamment longue.
- Un enseignant peut souhaiter que toutes les activités d'apprentissage qu'il propose à ses élèves remplissent ces dix conditions. Il est toutefois plus réaliste qu'il se fixe cet objectif pour des activités d'apprentissage proposant une séquence d'étapes à franchir.

La réalisation d'un projet intégrateur est un bon exemple de ce type d'activités, car elle peut répondre à toutes les conditions motivationnelles. Il est donc possible pour un enseignant d'organiser des activités d'apprentissage qui sauront motiver ses élèves. Il en est également ainsi pour les autres facteurs relatifs à la classe. Par exemple, plusieurs études ont été menées sur la relation que l'enseignant entretient avec ses élèves, plus précisément sur l'effet de ses comportements et de ses attentes sur la motivation des apprenants. Il en ressort que celle-ci sera favorisée si l'enseignant adopte un style d'autorité fondé sur le respect, l'ouverture au dialogue et la cohérence dans ses décisions et ses exigences. De plus, les résultats de ces études montrent que l'enseignant a tout avantage à être un modèle pour les élèves. Ainsi, il ne devrait pas se limiter à leur dire quoi faire, mais donner l'exemple en faisant lui-même ce qu'il leur demande de faire. Être un modèle suppose également de sa part qu'il démontre par ses actions qu'il aime sa matière et surtout qu'il aime apprendre.

Que devons-nous retenir de tout cela ? D'abord que, même si l'enseignant est responsable de la motivation à apprendre de ses élèves, il n'en est pas le seul. D'autres acteurs ont un rôle à jouer : les parents, les administrateurs, les décideurs politiques et l'élève lui-même. L'enseignant demeure cependant l'acteur principal. Afin d'assumer ses responsabilités, il profite de plusieurs *portes d'entrée* pour influencer sur la dynamique motivationnelle de ses élèves : les activités qu'il propose dans sa classe, ses pratiques évaluatives, le climat qui règne dans sa classe, le système de récompenses et de sanctions et, bien sûr, lui-même en tant qu'enseignant. Pour chacun de ces facteurs, il peut recourir aux stratégies d'intervention proposées dans la littérature scientifique et les adapter à son contexte. Est-ce à dire que si un enseignant applique ces



stratégies d'intervention tous les élèves de sa classe seront motivés ? Non, car des interférences entre ses interventions et d'autres facteurs hors de son contrôle peuvent se produire, qui risquent de démotiver certains élèves. Cet enseignant ne devra cependant pas se sentir coupable, car il aura assumé ses responsabilités.

Notes

¹ Brophy, 2004 ; Wigfield *et al.*, 2006 ; Midgley, 1993 ; Stipek, 2002.

² Une description détaillée de ces conditions motivationnelles ainsi que des exemples de leur application dans plusieurs disciplines se trouvent dans notre ouvrage « *La motivation en contexte scolaire* », Éditions de Boeck, Bruxelles, 2009. Les autres facteurs relatifs à la classe font également l'objet d'une analyse approfondie.

Références

- J. Brophy, *Motivating students to learn*, McGraw Hill, New York, 2004.
- C. Midgley, Motivation and middle level schools, in M.L. Maehr et P.R. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 8, JAI Press, Greenwich (CT), 1993, p. 217-274.
- D. Stipek, *Motivation to learn : From theory to practice*, Allyn and Bacon, Boston, 2002.
- A. Wigfield, J.S. Eccles, U. Schiefele, R.W. Roeser, P. Davis-Kean, Development of achievement motivation, in W. Damon et R.M. Lerner (dir.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, 6^{ème} édition, John Wiley & Son, Hoboken (N.J.), 2006, p. 933-1002.

Rolland Viau - Professeur associé - Université de Sherbrooke - Québec - Canada.