

La motivation fait partie de la personnalité de l'élève

Da Silva, S. et Righetti, L.

Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits*

Editeur

Université de Fribourg, Laboratoire PAA

URI

<https://labopaa.com/project/chapitre-2>

Résumé

Nous allons explorer les origines du mythe selon lequel la motivation est intrinsèque à la personnalité de l'élève. En raison de l'évolution récente des théories motivationnelles, il devient pertinent d'approfondir notre compréhension de ce mythe et d'examiner ses implications dans le contexte des processus éducatifs et scolaires. Historiquement, les études sur la motivation ont souvent adopté une approche holistique. Après une analyse de ce mythe, ce texte s'efforce de souligner la nécessité de prendre en compte la complexité et la multifactorialité de la motivation, qui implique une interrelation entre divers éléments cognitifs, émotionnels, sociaux et environnementaux. Les faibles corrélations observées entre les variables motivationnelles et les traits de personnalité, basées sur des théories psychologiques, seront également mises en lumière. Ces découvertes sont cruciales pour remettre en question certaines croyances erronées qui peuvent influencer significativement les pratiques pédagogiques ainsi que la perception qu'ont les enseignant·e·s de leurs élèves et de leur manière de développer des stratégies de motivation. Une approche multidimensionnelle intégrant des connaissances approfondies sur les influences cognitives, émotionnelles, sociales et environnementales s'avère cruciale dans la formation des enseignant·e·s pour favoriser une motivation durable chez les élèves. Cette perspective enrichie permet de mieux comprendre comment les différents facteurs interagissent et influencent la motivation des élèves, loin de l'idée simpliste selon laquelle elle serait une caractéristique stable et inhérente à la personnalité.

Citer ce chapitre

Da Silva, S. et Righetti, L. (2024). La motivation fait partie de la personnalité de l'élève. Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (Labo PAA, p. 12-17). <https://labopaa.com/project/chapitre-2>

Chapitre 2

La motivation fait partie de la personnalité de l'élève

Sara Da Silva et Laura Righetti

Résumé

Nous allons explorer les origines du mythe selon lequel la motivation est intrinsèque à la personnalité de l'élève. En raison de l'évolution récente des théories motivationnelles, il devient pertinent d'approfondir notre compréhension de ce mythe et d'examiner ses implications dans le contexte des processus éducatifs et scolaires. Historiquement, les études sur la motivation ont souvent adopté une approche holistique. Après une analyse de ce mythe, ce texte s'efforce de souligner la nécessité de prendre en compte la complexité et la multifactorialité de la motivation, qui implique une interrelation entre divers éléments cognitifs, émotionnels, sociaux et environnementaux. Les faibles corrélations observées entre les variables motivationnelles et les traits de personnalité, basées sur des théories psychologiques, seront également mises en lumière. Ces découvertes sont cruciales pour remettre en question certaines croyances erronées qui peuvent influencer significativement les pratiques pédagogiques ainsi que la perception qu'ont les enseignant·e·s de leurs élèves et de leur manière de développer des stratégies de motivation. Une approche multidimensionnelle intégrant des connaissances approfondies sur les influences cognitives, émotionnelles, sociales et environnementales s'avère cruciale dans la formation des enseignant·e·s pour favoriser une motivation durable chez les élèves. Cette perspective enrichie permet de mieux comprendre comment les différents facteurs interagissent et influencent la motivation des élèves, loin de l'idée simpliste selon laquelle elle serait une caractéristique stable et inhérente à la personnalité.

Description du mythe

Le mythe que nous allons analyser dans ce chapitre postule que la motivation constitue un trait invariable de chaque humain·e, incorporé à sa personnalité. L'étude de Benedetto (2008), qui propose une synthèse des différentes définitions de la personnalité, met en lumière les concepts de cohérence et de stabilité des comportements humains dans de multiples domaines ainsi que les intérêts et les valeurs qui orientent la personnalité. Ainsi, la personnalité peut être envisagée comme un ensemble de traits cohérents et fixes, façonnés par les intérêts et par les valeurs individuelles, qui guident les comportements dans les sphères cognitive et affective. Considérant cette définition, si la motivation était un trait de personnalité, cela signifierait que la tendance à être motivé·e ou non est intrinsèquement liée à l'essence de l'individu. Par conséquent, la motivation resterait relativement constante au fil du temps et des circonstances. En d'autres termes, une personne qui est habituellement motivée dans un domaine spécifique le serait également dans d'autres domaines, et cette motivation ne varierait pas en fonction du contexte ou de facteurs extérieurs.

Les multiples études motivationnelles issues de la psychologie de la personnalité, qui ont contribué à la formation de ce mythe, ont généralement examiné la motivation dans une optique holistique, la conceptualisant comme étant intrinsèquement associée aux besoins individuels (Pintrich, 2003). Cependant, ces analyses ont souvent omis de considérer la nature dynamique de la motivation, qui est

influencée par une diversité de facteurs tant internes qu'externes. De plus, elles n'ont pas pris en compte les fluctuations de la motivation en fonction des différents contextes et des expériences individuelles.

Pour quelle(s) raison(s) ce mythe existe-t-il?

Le mythe soutenant que la motivation est intrinsèquement liée à la personnalité repose sur une interprétation non étayée des données scientifiques. Cette conception émane en partie des premières recherches psychologiques sur la motivation, particulièrement influencées par le paradigme behavioriste, où la motivation était souvent réduite à des impulsions biologiques et instinctuelles associées au comportement animal (Pintrich, 2003). Ce cadre théorique a engendré diverses théories motivationnelles en lien avec les besoins psychologiques fondamentaux, tels que le besoin d'accomplissement ou de l'évitement de l'échec, dont de réputés chercheurs et chercheuses en psychologie de la personnalité sont des précurseurs (Atkinson, 1964; Maslow, 1971; McClelland et collab., 1953). Ces théories soutiennent que les humains ont un certain nombre de besoins, lesquels incitent la motivation, varient en fonction des individus, mais seraient stables tout comme la personnalité (Deci et Ryan, 2000; Pintrich, 2003).

Par la suite, plusieurs chercheurs et chercheuses ont établi une interrelation entre la motivation et la personnalité, étayée par un nombre considérable d'études ayant mis en évidence des corrélations entre certains traits de personnalité évalués par le *Big Five Personality Test* et la motivation (Busato et collab., 1999; Fuertes et collab., 2020; Heaven, 1990). Nous verrons plus en détail ces études dans la suite du travail.

Sur le plan pédagogique, ce mythe pourrait inciter à attribuer le manque de motivation des élèves à leur trait de personnalité immuable, plutôt que de remettre en question les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s, un phénomène qui sera examiné plus en détail dans cette réflexion.

Pourquoi ce mythe est-il erroné?

Bien que l'étude de la motivation soit traditionnellement abordée de manière holistique, notamment à travers les théories de la motivation d'accomplissement ou d'évitement de l'échec, une évolution graduelle vers des paradigmes plus nuancés dans le domaine des théories motivationnelles est observée (Pintrich, 2003). Cette évolution reflète une prise de conscience croissante de la complexité inhérente à la motivation, incitant la recherche à considérer la motivation de manière plus spécifique, en tenant compte des différents contextes ou des caractéristiques propres aux tâches, passant ainsi d'un modèle cognitiviste à un modèle sociocognitiviste (Pintrich, 2003). Cette observation suggère une hypothèse selon laquelle ce mythe pourrait découler de la différence d'objets d'étude au sein des divers champs tels que la psychologie de la personnalité, la psychologie comportementale et les sciences de l'éducation.

Nous avons précédemment évoqué de manière succincte que plusieurs recherches en psychologie de la personnalité ont mis en évidence une corrélation entre la motivation et les traits de personnalité mesurés par le *Personality Questionnaire Five Factor Inventory* (NEO-FFI), communément connu sous le nom de *Big Five*. Afin de vérifier notre hypothèse, il est opportun d'examiner l'une des nombreuses études portant sur la relation entre la personnalité et la motivation, soit la récente étude pluridisciplinaire espagnole intitulée *Relationship between personality and academic motivation in education degrees students* menée par Fuertes et ses collègues (2020).

Cette étude se penche sur l'analyse de la motivation scolaire à l'aide du *Learning and Motivation Strategies Questionnaire* (CEAM), qui évalue six dimensions distinctes : la valeur attribuée à la tâche, la motivation intrinsèque, le travail en groupe, le sentiment d'efficacité personnelle, l'attribution causale interne et le besoin de reconnaissance. Ces six dimensions permettent une évaluation d'un indice global de la motivation sur un échantillon de 514 étudiant·e·s. Dans les résultats de leur première hypothèse,

les chercheurs et chercheuses avancent que toutes les relations examinées entre la motivation et la personnalité présentent une relation très forte en raison de leur taux de significativité et affirment que l'indice global de la motivation est lié à toutes les dimensions du *Big Five*. Cependant, bien que les taux de significativité des corrélations soient impressionnants, une analyse du tableau de corrélation révèle principalement des liens faibles entre les variables motivationnelles, avec des coefficients de corrélation positifs ou négatifs n'excédant pas le seuil de 0,50, qui permet usuellement d'avancer une corrélation statistiquement forte. En effet, le lien le plus fort entre l'indice global de la motivation et les traits de personnalité se révèle être avec le trait de la responsabilité, dont la force du lien est de 0,34, ce qui est un lien de corrélation modeste. En d'autres mots, bien que les analyses corrélationnelles démontrent des liens significatifs entre la motivation globale et les traits de personnalité, cela ne signifie pas que les corrélations sont fortes. Ces faits démontrent une surinterprétation des corrélations entre la taille et la significativité ainsi que des liens corrélationnels faibles entre la motivation et les traits de personnalité qui peuvent être attribués à une analyse générale de la motivation dans l'étude de Fuertes et ses collègues (2020).

Toutefois, des études en sciences de l'éducation révèlent des corrélations plus significatives et fortes lorsque l'approche est spécifique, notamment lorsque le contexte des élèves est pris en compte dans les recherches sur la motivation. Cette spécificité permet de mieux comprendre les dynamiques complexes qui influencent la motivation des élèves. Par exemple, l'étude de Fortin et ses collègues (2013) est particulièrement illustrative. Ces chercheurs et chercheuses ont testé un modèle multidimensionnel de l'abandon scolaire basé sur des données collectées dans le cadre d'une étude longitudinale de huit ans incluant 672 élèves de 12 ans et 13 ans. Une telle durée d'étude permet de suivre l'évolution des élèves sur une période critique de leur développement scolaire et personnel. L'analyse factorielle exploratoire identifie cinq facteurs latents liés au contexte des élèves permettant de prédire l'abandon scolaire et, par extension, la baisse de motivation. Ces cinq facteurs sont les suivants : de mauvaises relations parents-adolescent·e·s, des difficultés familiales et la dépression chez les jeunes, un climat de classe négatif, des interactions scolaires négatives, et une faible réussite académique. Chaque facteur représente un aspect spécifique du contexte des élèves qui peut avoir des impacts directs ou indirects sur leur motivation scolaire. Cette recherche montre des coefficients de corrélation plus intéressants, car ceux-ci sont forts à très forts, variant entre 0,61 et 0,89 pour chaque facteur latent analysé. Ces valeurs élevées indiquent des relations robustes entre les facteurs contextuels et la motivation, soulignant ainsi l'importance de prendre en compte ces variables dans les interventions éducatives.

Ainsi, l'étude de Fortin et ses collègues illustre notre postulat de base selon lequel il est nécessaire et pertinent d'étudier la motivation de manière contextuelle, plutôt qu'holistique. Une approche contextuelle permet d'identifier des leviers spécifiques sur lesquels agir pour améliorer la motivation des élèves. De plus, cette étude démontre que de nombreux facteurs externes permettent de prédire une baisse de motivation. Cela nous amène à penser que la motivation n'est pas uniquement liée à un processus interne, comme le suggère le mythe selon lequel la motivation fait partie de la personnalité. Au contraire, la motivation serait un processus multidimensionnel influencé par une multitude de facteurs internes comme externes.

Cette observation est notamment étayée par les travaux de Boekaerts (2002), qui préconise une révision du concept de motivation dans un cadre contextuel et qui propose une approche de la motivation des élèves en tant que construit situé. Selon cette autrice, les intentions et les actions des élèves en classe sont étroitement liées à leur évaluation des diverses situations d'apprentissage et de leur contexte. En examinant la littérature antérieure sur l'apprentissage et la motivation, Boekaerts (2002) met en évidence une lacune dans les recherches sur la motivation, à savoir une insuffisante prise en compte du contexte immédiat, qui influence les processus cognitifs et la performance des élèves.

Pintrich (2003) soutient cette position en soulignant l'importance d'une perspective scientifique sur la motivation des élèves dans les contextes d'apprentissage et d'enseignement. Il met en avant trois thèmes principaux : l'importance d'une approche scientifique rigoureuse dans la recherche sur la motivation des élèves, l'utilité des perspectives multidisciplinaires et l'importance de la recherche fondamentale sur la motivation, inspirée par des applications pratiques.

La transition de la perspective centrée sur l'individu, héritée des théories de la motivation fondées sur les besoins de Maslow, vers une perspective située et culturellement enracinée dans l'étude de la motivation reflète un changement de paradigme significatif dans la recherche vers la compréhension de la dynamique motivationnelle. Cette évolution reconnaît que la motivation ne peut être pleinement comprise qu'en prenant en compte l'environnement socioculturel dans lequel l'individu est immergé, comme démontré précédemment.

Ce cadre de réflexion élargit notre compréhension au-delà des processus intrapsychologiques pour inclure une multitude de facteurs externes qui influencent la motivation (Pintrich, 2003). Toujours selon cet auteur, les versions fortes et faibles de cette vision située de la motivation soulignent l'importance de traiter la manière dont le contexte permet ou contraint la cognition et la motivation, promettant ainsi aux enseignant·e·s que ce qu'ils et elles font lors de l'enseignement fait réellement une différence pour les élèves. Cette hypothèse sous-jacente est probablement l'une des raisons pour lesquelles la perspective située de la motivation tend à être plus populaire dans la recherche pédagogique que dans la recherche psychologique sur la motivation.

Quels sont les problèmes engendrés par ce mythe?

Le principal enjeu induit par ce mythe dans le domaine des sciences de l'éducation réside dans ses impacts sur les pratiques pédagogiques. Si les enseignant·e·s considèrent la motivation comme un trait de personnalité, cela suggère qu'ils et elles ont une vision restreinte de leur capacité à influencer la motivation de leurs élèves dans leurs activités pédagogiques ou scolaires. Cette perception limitée conduit à une déresponsabilisation des enseignant·e·s, les amenant à croire qu'ils et elles ne peuvent pas jouer un rôle actif dans le développement de la motivation de leurs élèves. Par conséquent, ils et elles se déchargent de la responsabilité de favoriser la motivation chez leurs élèves.

D'autre part, si les enseignant·e·s adhèrent à l'idée selon laquelle la motivation est un trait de personnalité immuable, cela pourrait les conduire à recourir à des méthodes de motivation extrinsèque considérées comme inefficaces. Ces méthodes, telles que les récompenses matérielles ou les éloges excessifs, sont susceptibles de compromettre la motivation intrinsèque des élèves à long terme et d'interférer avec leur processus d'apprentissage (Nolen et Nicholls, 1994). En effet, la recherche en psychologie démontre que l'utilisation de récompenses externes peut réduire l'engagement intrinsèque des élèves dans les tâches scolaires en les incitant à se concentrer sur les récompenses, plutôt que sur l'intérêt intrinsèque de la tâche elle-même (Deci et Ryan, 2000). De même, les éloges évaluatifs peuvent créer une dépendance à l'égard de l'approbation externe et diminuer le plaisir et l'intérêt intrinsèque des élèves pour les activités scolaires (Henderlong Corpus et Lepper, 2007). Ainsi, les élèves, au lieu de développer une passion pour l'apprentissage, deviennent dépendants du retour externe, ce qui peut nuire à leur capacité à s'automotiver. Cela souligne l'importance pour les enseignant·e·s d'avoir une compréhension approfondie des théories de la motivation et d'adopter des stratégies de motivation qui favorisent l'engagement et l'autonomie des élèves dans leur processus d'apprentissage.

Du côté des enseignant·e·s, il serait particulièrement préjudiciable de perpétuer auprès d'eux cette fausse conception, étant donné le corpus de recherches en sciences de l'éducation attestant du rôle crucial de la motivation scolaire dans la persistance et la performance scolaires (Pintrich, 2003). Une compréhension erronée de la motivation pourrait ainsi les empêcher d'utiliser des techniques pédagogiques efficaces pour améliorer la persévérance et la réussite de leurs élèves.

En somme, il est impératif que les enseignant·e·s soient formés aux théories actuelles de la motivation pour pouvoir créer des environnements d'apprentissage qui stimulent véritablement la motivation intrinsèque et qui favorisent le succès à long terme de leurs élèves.

Pistes de réflexion pour contrer le mythe et pour l'explorer

Afin de déconstruire ce mythe, plusieurs pistes de réflexion peuvent être envisagées.

Tout d'abord, il est crucial de souligner le caractère dynamique de la motivation et les impacts significatifs des facteurs externes sur ce processus, tant dans le domaine de la recherche que dans la formation des enseignant·e·s. En raison des corrélations étudiées précédemment, il semble essentiel, lors de l'étude de la motivation, de la concevoir comme un processus complexe et multifactoriel impliquant une interrelation entre divers éléments cognitifs, émotionnels, sociaux et environnementaux. Dans le contexte spécifique de l'enseignement, il est impératif de prendre en considération les motivations variées des élèves et d'adopter une approche diversifiée en matière de stratégies motivationnelles, tenant compte à la fois des besoins individuels des apprenant·e·s et des exigences spécifiques des tâches d'apprentissage (Harter et Jackson, 1992).

Par ailleurs, dans le cadre de la formation des enseignant·e·s, il est primordial de les sensibiliser aux impacts des pratiques pédagogiques sur la motivation des élèves. Des modules de formation dédiés aux méthodes de motivation intrinsèque durable ainsi qu'à l'étude des recherches actuelles sur la motivation pourraient être intégrés aux programmes de formation et d'enseignement. Pour reconnaître le rôle central des enseignant·e·s dans la motivation scolaire, il est fortement recommandé d'enrichir leur formation initiale et continue par des connaissances approfondies sur la dynamique motivationnelle, sur les méthodes pour impliquer les élèves dans leur propre processus motivationnel ainsi que sur les impacts du climat de classe et des relations enseignant·e-élève (Pintrich, 2003). En outre, il est impératif d'encourager la formation continue des enseignant·e·s afin de les maintenir informés des diverses stratégies de motivation à proposer aux élèves. Les connaissances théoriques acquises lors de la formation initiale peuvent s'avérer insuffisantes à cet égard, compte tenu des évolutions sociétales susceptibles d'influencer la motivation intrinsèque des élèves. Ainsi, les programmes de formation continue représentent un outil central pour garantir l'efficacité des pratiques pédagogiques et la promotion d'une motivation durable chez les apprenant·e·s.

Bibliographie

- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. Van Nostrand.
- Benedetto, P. (2008). *Psychologie de la personnalité* (1^{re} éd.). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/psychologie-de-la-personnalite--9782804156824.html%22ht>
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00010-5)
- Busato, V., Prins, F., Elshout, J. et Hamaker, C. (1999). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 129-140. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00112-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00112-3)
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Fuertes, A. M. de C., Blanco Fernández, J., García Mata, M. de los Á., Rebaque Gómez, A. et Pascual, R. G. (2020). Relationship between personality and academic motivation in education degrees students. *Education Sciences*, 10(11), article 327. <https://doi.org/10.3390/educsci10110327>
- Harter, S. et Jackson, B. K. (1992). Trait vs. nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16(1), 209-230. <https://doi.org/10.1007/BF00991652>
- Heaven, P. L. (1990). Attitudinal and personality correlates of achievement motivation among high school students. *Personality and Individual Differences*, 11(7), 705-710. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(90\)90255-P](https://doi.org/10.1016/0191-8869(90)90255-P).

Mythologie pédagogique

- Henderlong Corpus, J. et Lepper, M. R. (2007). The effects of person versus performance praise on children's motivation: Gender and age as moderating factors. *Educational Psychology*, 27(4), 487-508. <https://doi.org/10.1080/01443410601159852>
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. Penguin Books. <https://psycnet.apa.org/record/1993-98832-000>
- McClelland, D., Atkinson, J., Clark, R. et Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>
- Nolen, S. B. et Nicholls, J. G. (1994). A place to begin (again) in research on student motivation: Teachers' beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 57-69. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)90040-X](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(94)90040-X)
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>