

On ne peut pas motiver un·e élève qui n'a pas envie d'apprendre

Bulliard, L. et Mohler, S.

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

Editeur

Université de Fribourg, Laboratoire PAA

URI

<https://labopaa.com/project/chapitre-3>

Résumé

Ce texte examine le mythe selon lequel il est impossible de motiver un·e élève qui n'a pas envie d'apprendre, mettant en lumière les raisons de son existence, de ses implications et de ses solutions. En effet, ce mythe persiste en partie à cause de l'effet Pygmalion, selon lequel les croyances des enseignant·e·s influencent le comportement des élèves, créant ainsi une prophétie autoréalisatrice. Cependant, la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) contredit ce mythe en soulignant l'importance de satisfaire les besoins fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'appartenance pour favoriser la motivation intrinsèque des élèves. Aussi, adopter un style de leadership développemental en adaptant les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s pour répondre aux besoins individuels des apprenant·e·s est essentiel. Le mythe est erroné, car il ignore le potentiel des enseignant·e·s à influencer la motivation des élèves et à créer un environnement propice à l'apprentissage. En croyant à ce mythe, les enseignant·e·s risquent de négliger leur rôle crucial dans la motivation des élèves et de perpétuer un cercle vicieux d'amotivation. Des stratégies telles que la reprogrammation des attributions et la valorisation de l'effort peuvent aider à contrer ce mythe et à revitaliser la motivation des élèves à apprendre. Il est donc essentiel pour les acteurs et actrices de l'éducation de s'engager pleinement dans la stimulation et dans le maintien de la motivation des élèves pour favoriser leur réussite scolaire et leur épanouissement personnel.

Citer ce chapitre

Bulliard, L. et Mohler, S. (2024). On ne peut pas motiver un·e élève qui n'a pas envie d'apprendre. Dans Berger, Jean-Louis (dir.), *Mythologie pédagogique : 17 mythes déconstruits* (Labo PAA, p. 18-23). <https://labopaa.com/project/chapitre-3>

Chapitre 3

On ne peut pas motiver un·e élève qui n'a pas envie d'apprendre

Laura Bulliard et Solène Mohler

Résumé

Ce texte examine le mythe selon lequel il est impossible de motiver un·e élève qui n'a pas envie d'apprendre, mettant en lumière les raisons de son existence, de ses implications et de ses solutions. En effet, ce mythe persiste en partie à cause de l'effet Pygmalion, selon lequel les croyances des enseignant·e·s influencent le comportement des élèves, créant ainsi une prophétie autoréalisatrice. Cependant, la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) contredit ce mythe en soulignant l'importance de satisfaire les besoins fondamentaux de compétence, d'autonomie et d'appartenance pour favoriser la motivation intrinsèque des élèves. Aussi, adopter un style de leadership développemental en adaptant les pratiques pédagogiques des enseignant·e·s pour répondre aux besoins individuels des apprenant·e·s est essentiel. Le mythe est erroné, car il ignore le potentiel des enseignant·e·s à influencer la motivation des élèves et à créer un environnement propice à l'apprentissage. En croyant à ce mythe, les enseignant·e·s risquent de négliger leur rôle crucial dans la motivation des élèves et de perpétuer un cercle vicieux d'amotivation. Des stratégies telles que la reprogrammation des attributions et la valorisation de l'effort peuvent aider à contrer ce mythe et à revitaliser la motivation des élèves à apprendre. Il est donc essentiel pour les acteurs et actrices de l'éducation de s'engager pleinement dans la stimulation et dans le maintien de la motivation des élèves pour favoriser leur réussite scolaire et leur épanouissement personnel.

Description du mythe

Selon Filgona et ses collègues (2020), la réussite dans le processus d'enseignement et d'apprentissage repose en grande partie sur la motivation. Celle-ci est essentielle et joue un rôle déterminant dans la dynamique de la salle de classe. En effet, les enseignant·e·s ont toujours fait face au défi de susciter et de maintenir la motivation des élèves, car son absence peut entraver sérieusement leur apprentissage. Aussi, le rôle d'enseignant·e est crucial pour stimuler l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage, adaptées à leurs besoins spécifiques. Un·e enseignant·e qui manifeste un enthousiasme et une attitude positive envers l'apprentissage dans un domaine particulier du programme est susceptible d'inspirer chez ses élèves un sentiment similaire, favorisant ainsi leur implication et leur succès dans cette matière. C'est pourquoi un certain nombre de membres du corps enseignant continuent de considérer qu'on ne peut pas motiver un·e élève qui n'a pas envie d'apprendre.

Cette croyance reste un mythe pédagogique qui souligne l'impossibilité de motiver les élèves en situation d'amotivation à acquérir les savoirs scolaires. Cette idée peut alors amener les membres du corps enseignant à se résigner à accepter une forme d'impuissance face à l'amotivation de certain·e·s élèves en rupture avec le système scolaire. Ainsi, les enseignant·e·s peuvent être amenés à considérer que les stratégies pédagogiques visant à stimuler la motivation des élèves ne sont pas utiles et, donc, qu'un·e élève qui n'est pas motivé·e ne peut pas apprendre.

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

L'effet Pygmalion explique en partie les raisons pour lesquelles ce mythe existe ainsi que sa perpétuation chez les enseignant·e·s. Rosenthal et Jacobson (1968) ont démontré, grâce à une expérience réalisée dans le contexte scolaire, que « les croyances que le corps professoral porte à l'égard du comportement des élèves peuvent servir de prophétie autoréalisatrice » (p. 20, trad. libre). En d'autres termes, si un·e enseignant·e pense qu'un·e élève ne possède aucune envie d'apprendre, il ou elle déduira presque automatiquement que l'élève n'est pas motivé·e et se comportera par conséquent d'une manière qui renforcera sa croyance envers le comportement de l'élève. Le comportement de l'enseignant·e conduira par la suite l'élève à se conformer à ses attentes, ce qui causera un renforcement de l'amotivation.

Melliti et ses collègues (2016) indiquent que cet effet peut engendrer un traitement différentiel de la part des enseignant·e·s de sport en fonction de leurs croyances concernant la motivation de leurs élèves. Selon ces auteurs, « ce traitement différentiel va créer (ou accroître) les différences de motivation, d'investissement, de participation et finalement de performance entre les élèves » (p. 2241, trad. libre).

L'effet Pygmalion peut également amener les enseignant·e·s à croire en un second mythe considérant la motivation comme faisant partie intégrante de la personnalité de l'élève (voir chapitre 2). Les croyances en ces deux mythes peuvent avoir des conséquences non négligeables sur la manière dont les enseignant·e·s interagissent avec les élèves considéré·e·s comme non motivé·e·s.

Il est essentiel de discréditer ce mythe dans le monde pédagogique, car si les enseignant·e·s y croient et l'utilisent, la réussite scolaire des élèves peut être mise en danger.

Pourquoi ce mythe est-il erroné?

La théorie de l'autodétermination, retravaillée par Ryan et Deci (2022), permet de contredire l'essence de ce mythe pédagogique. Cette théorie de la motivation souligne que l'épanouissement de tout individu est fondé sur la nécessité de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux. Deci et ses collègues (1991), dans leur première étude, indiquent que de nombreux besoins psychologiques ont des impacts sur la motivation, mais que trois besoins universels sont des piliers de la motivation : les besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance.

D'abord, tout individu serait motivé à s'engager dans des comportements et des activités qui satisferont son besoin de compétence. Ce besoin implique que l'individu puisse se sentir compétent et efficace dans les tâches qu'il entreprend. Si l'individu a l'opportunité de maîtriser de nouvelles compétences et de progresser dans ses compétences antérieures, sa motivation sera renforcée. Ensuite, le besoin d'autonomie implique la nécessité de se sentir libre de choisir ses actions et comportements. Ainsi, si l'individu se sent maître de ses comportements, sa motivation sera renforcée. Finalement, le besoin d'appartenance est également à prendre en compte. Il reflète la nécessité de se sentir appartenir à un groupe social. Si l'individu possède des relations interpersonnelles positives et reçoit du soutien social favorable, sa motivation sera renforcée.

Ryan et Deci (2022) postulent que la satisfaction ou l'insatisfaction des besoins primaires influence la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque de tout individu. Ils différencient la motivation intrinsèque, qui provient de l'intérieur de l'individu et qui est engendrée par la satisfaction des trois besoins fondamentaux, de la motivation extrinsèque, qui provient de renforcements externes à l'individu. Dans le contexte de l'éducation, la théorie de l'autodétermination souligne les impacts cruciaux que les enseignant·e·s peuvent avoir sur la motivation des élèves en classe en visant à satisfaire leurs trois besoins fondamentaux. En effet, les comportements intrinsèquement motivants pour l'élève engendrent sa participation volontaire, sans nécessité de récompenses matérielles ou de contraintes mises en place par l'enseignant·e (Deci et collab., 1991). Par opposition, les comportements

extrinsèquement motivants pour l'élève ne sont pas autodéterminants, car ils ne reposent pas sur l'intérêt pur de l'élève, mais sur des récompenses ou contraintes externes, préalablement mises en place par l'enseignant·e. Ainsi, les enseignant·e·s ont le pouvoir de faciliter et de renforcer la motivation intrinsèque de leurs élèves en visant à satisfaire leurs trois besoins fondamentaux à travers leur enseignement.

D'abord, dans le but de promouvoir l'autodétermination des élèves, le corps enseignant peut viser à les motiver intrinsèquement en satisfaisant leur besoin de compétence, par exemple en proposant des activités stimulantes adaptées à leur niveau et en offrant du feedback positif sur leur performance, notamment dans le cas de tâches amorcées par les élèves, afin de reconnaître leur compétence et de leur permettre de progresser au-delà des savoirs préalablement acquis (Deci et collab., 1991).

En ce qui concerne le besoin d'autonomie des élèves, les enseignant·e·s peuvent participer à le satisfaire en évitant la mise en place d'un style pédagogique visant à contrôler le comportement des élèves. Ils et elles doivent plutôt miser sur un style pédagogique favorisant l'autonomie et le pouvoir de décision des élèves sur les activités d'apprentissage mises en place au sein de la classe.

Finalement, les enseignant·e·s peuvent renforcer le besoin d'appartenance des élèves en s'impliquant dans la relation enseignant·e-élèves, tout en écoutant le désir des élèves de travailler en pairs et en amenant des situations leur permettant d'assouvir leur sentiment d'appartenance au groupe (Deci et collab., 1991).

Similairement, Wery et Thomson (2013) conçoivent que les enseignant·e·s peuvent influencer positivement la motivation intrinsèque de leurs élèves, notamment chez ceux et celles se montrant, au premier abord, peu motivé·e·s à apprendre. Ces autrices suggèrent différentes pistes qui permettent aux enseignant·e·s de renforcer la motivation intrinsèque des élèves, même chez ceux et celles qui ne sont initialement pas très impliqués. Dans un premier temps, il est nécessaire de créer un environnement de travail qui est à la fois encourageant et stimulant afin de satisfaire le besoin de compétence. Selon ces autrices, les élèves initialement peu motivé·e·s ont tendance à s'épanouir dans le cas où l'enseignant·e a des attentes suffisamment élevées quant à leur réussite, et notamment lorsque l'enseignant·e les amène à réaliser des tâches stimulantes et adaptées à leur niveau (Wery et Thomson, 2013). Par ailleurs, ces autrices soulignent l'importance pour l'enseignant·e de reconnaître la difficulté possible de certaines tâches ou activités scolaires, tout en rappelant aux élèves leurs compétences et leur capacité de réussir même dans le contexte de tâches plus compliquées. Une autre piste est de connecter les activités scolaires au monde réel afin de permettre aux élèves de constater l'utilité des apprentissages scolaires (Wery et Thomson, 2013).

Öqvist et Malmström (2018) ont mené une étude afin d'examiner les facteurs qui influent sur la motivation éducative des élèves. Elles ont adopté une approche basée sur la théorie de l'autodétermination. Leur étude cherche à comprendre comment le leadership des enseignant·e·s et l'autoefficacité des élèves influent sur leur motivation éducative. Les données de leur étude proviennent d'un échantillon d'élèves du secondaire supérieur en Suède datant de 2018. Les résultats montrent que les niveaux élevés d'autoefficacité venant des élèves sont corrélés à une motivation éducative accrue. Aussi, les enseignant·e·s qui exercent un fort leadership développemental jouent un rôle essentiel dans ce processus. Ils et elles sont chargés de créer un environnement propice à la motivation des élèves en adaptant leur comportement de leadership aux besoins individuels des apprenant·e·s. Les données révèlent que les enseignant·e·s qui adoptent un style de leadership développemental caractérisé par du soutien, par une orientation vers la performance et par une participation active des élèves ont des impacts significatifs sur leur motivation éducative, confirmant ainsi les recherches antérieures. Concrètement, cela signifie que les enseignant·e·s guident les élèves dans leurs tâches, les encouragent à améliorer leur performance, s'impliquent activement dans le processus d'apprentissage et définissent clairement les attentes en matière de résultats. Il est important de souligner que cette approche collective des facteurs de leadership d'enseignant·e est essentielle pour stimuler efficacement la motivation éducative des élèves (Öqvist et Malmström, 2018).

Thoonen et ses collègues (2011) démontrent qu'un environnement qui ne correspond pas bien aux intérêts, aux besoins et aux valeurs des élèves aura des effets néfastes sur leur sentiment d'appartenance à l'école et, par conséquent, entraînera une diminution de leur motivation et de leurs efforts à long terme. Cette étude identifie quatre facteurs courants de l'enseignement qui peuvent jouer un rôle dans le comportement et dans la motivation des élèves : l'approche centrée sur le processus d'apprentissage, la différenciation pédagogique, l'intégration avec le vécu des élèves et l'encouragement à l'apprentissage coopératif.

D'abord, un modèle éducatif favorisant l'apprentissage autonome est souvent désigné comme étant centré sur le processus d'apprentissage. Les études récentes suggèrent que l'amélioration de l'autorégulation chez les élèves semble bénéfique pour leur motivation et leur performance scolaire, même si ces effets ne sont pas uniformément observés chez tous les élèves. Ce modèle implique un transfert progressif du contrôle externe de l'enseignant·e vers un contrôle interne par les apprenant·e·s, favorisant ainsi leur autonomie et leur préparation à l'apprentissage continu tout au long de leur vie. En d'autres termes, l'apprenant·e devient agent·e et maître de ses propres apprentissages.

En plus de mettre l'accent sur l'autorégulation, les approches constructivistes reconnaissent les diversités d'apprentissage résultant des différences sociales, culturelles et cognitives des élèves (p. ex., leur contexte socioéconomique, leur ethnie, leur capital culturel et social, leur intelligence et leurs stratégies cognitives). Les enseignant·e·s doivent donc adapter leur enseignement en tenant compte de ces différences pour stimuler efficacement l'apprentissage.

Troisièmement, il est essentiel de reconnaître que l'apprentissage est étroitement lié à son contexte social et culturel, ce qui souligne l'importance d'un apprentissage situé dans des contextes authentiques, où les élèves peuvent appliquer leurs compétences dans des situations réelles. Cette approche favorise une meilleure adéquation entre l'individu et son environnement, ce qui se traduit positivement sur la motivation et sur la performance scolaire.

Enfin, l'apprentissage coopératif repose sur des perspectives motivationnelles et d'apprentissage favorisant une interdépendance positive entre les apprenant·e·s, ce qui stimule leur motivation intrinsèque et leur interaction, améliorant ainsi leurs résultats scolaires et leur bien-être psychologique.

En résumé, les croyances en l'autoefficacité des enseignant·e·s jouent un rôle crucial. Lorsque les enseignant·e·s ont une forte confiance en leur capacité à influencer l'apprentissage, cela se traduit généralement par une plus grande créativité, par une persistance accrue face aux défis et par une motivation accrue à soutenir les élèves dans leur apprentissage. Cela a des impacts considérables sur la motivation des élèves à apprendre, ce qui prouve qu'un·e enseignant·e a une influence sur la perception des études que leurs élèves ont.

Ces résultats d'études et de théories diverses prouvent que ce mythe est erroné. En effet, les enseignant·e·s peuvent avoir des impacts sur l'apprentissage et sur la motivation des élèves, pour autant qu'ils et elles ne se fassent pas avoir par l'effet Pygmalion, et aient un statut de leadership élevé et une bonne confiance en leurs capacités, ce qui expliquerait pourquoi le mythe est infondé.

Quels sont les problèmes engendrés par ce mythe?

Si les enseignant·e·s considèrent qu'il est vrai qu'on ne peut pas motiver un·e élève qui n'a pas envie d'apprendre, cela peut avoir des conséquences considérables sur leur style éducatif ainsi que sur la motivation et la performance des élèves. Par conséquent, cela peut venir renforcer l'effet Pygmalion. Lorsqu'un·e enseignant·e considère que certain·e·s de ses élèves ne peuvent pas être motivé·e·s puisqu'il est impossible de motiver des élèves initialement peu motivé·e·s, il ou elle risque de ne pas mettre en place les stratégies pédagogiques mentionnées précédemment et sera uniquement amené·e à renforcer ses croyances négatives envers l'amotivation de ses élèves, ce qui ne fera qu'accroître leur amotivation.

D'autre part, ce mythe peut amener les enseignant·e·s à ne pas considérer l'importance de leur statut de leadership ainsi que les impacts que leurs propres croyances sur leurs capacités d'enseignement peuvent avoir sur la motivation de leurs élèves. Ils et elles peuvent être ainsi amenés à négliger leur style de leadership et à ne pas adopter un style de leadership développemental, si important à la favorisation de la motivation intrinsèque des élèves (Öqvist et Malmström, 2018). En considérant ce mythe comme véridique, les enseignant·e·s peuvent également tendre à ne pas considérer les différents besoins, intérêts et valeurs des élèves dans la planification des activités pédagogiques. Cela peut mener les élèves à ne pas se sentir intrinsèquement motivé·e·s à apprendre le contenu enseigné en classe, ce qui affectera également leur investissement à long terme (Thoonen et collab., 2011).

Du point de vue de la théorie de l'autodétermination, si l'enseignant·e n'est pas informé·e des impacts que la satisfaction des trois besoins psychologiques peut avoir sur la motivation intrinsèque des élèves, il ou elle peut involontairement renforcer leur aliénation et leur amotivation. Ryan et Deci (2000) soulignent que, dans le cas où le contexte scolaire mis en place par l'enseignant·e ne satisfait pas les trois besoins psychologiques fondamentaux des élèves, cela peut tendre à diminuer la motivation intrinsèque des élèves, ce qui peut conduire à leur aliénation et à une performance scolaire lacunaire. Ainsi, la simple validation de ce mythe pédagogique par les enseignant·e·s peut conduire à la perpétuation d'un cercle vicieux dans lequel on renforce l'amotivation des élèves peu motivé·e·s et on valide les enseignant·e·s dans leurs croyances en la légitimité de ce mythe.

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

Dans les sections précédentes, nous avons expliqué pourquoi ce mythe est erroné, ce que les enseignant·e·s peuvent faire pour motiver les élèves ainsi que les conséquences que ce mythe peut engendrer si les enseignant·e·s y croient. Il est alors crucial de mentionner que d'autres auteurs et autrices ont développé des théories qui aideraient les élèves moins motivé·e·s au-delà de ce qui a déjà été démontré.

Selon Lumsden (1994), une première étape pour les enseignant·e·s afin de proposer des façons de contrer ce mythe et de l'étudier consiste à reconnaître que, même lorsque les élèves adoptent des stratégies qui peuvent finalement leur nuire (p. ex., l'abstention d'efforts, la tricherie, la procrastination, etc.), leur objectif réel est de préserver leur estime de soi. Un processus appelé « reprogrammation des attributions », qui comprend des techniques de modélisation, de socialisation et des exercices pratiques, est parfois utilisé auprès des élèves découragé·e·s ou amotivé·e·s. Les objectifs de la reprogrammation des attributions sont d'aider les élèves à :

1. se concentrer sur les tâches, plutôt que de se laisser distraire par la peur de l'échec;
2. faire face à la frustration en reprenant leurs démarches pour repérer les erreurs ou pour trouver des moyens alternatifs d'aborder un problème, au lieu d'abandonner (p. ex., en allant chercher de l'aide auprès d'une personne adulte, enseignante ou non);
3. attribuer leurs échecs à un manque d'effort, de connaissances ou à l'utilisation de stratégies inefficaces, plutôt qu'à un manque de capacités.

D'autres stratégies potentiellement bénéfiques comprennent la présentation de l'effort comme un investissement plutôt que comme un risque, la présentation du développement des compétences comme un processus progressif et spécifique au domaine ainsi que et la mise en place de l'accent sur les compétences et acquis de l'apprenant·e.

Étant donné que le résultat potentiel – avoir des élèves qui apprécient l'apprentissage pour lui-même – est inestimable, il est essentiel pour les parents, pour les enseignant·e·s et pour les responsables scolaires de s'engager pleinement dans la stimulation, dans le maintien et dans la revitalisation de la motivation des élèves à apprendre en faisant appel aux pistes évoquées tout au long de cet article (Lumsden, 1994). Ainsi, si les théories que nous avons mentionnées étaient appliquées dans les formations sur les pratiques d'enseignement, le mythe en question perdrait de sa véracité.

Bibliographie

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M. et Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v10i430273>
- Lumsden, L. S. (1994). Student motivation to learn. *ERIC Digest*, 92(1), article 4358. <https://eric.ed.gov/?id=ED370200>
- Melliti, N., Zarrouk, F. et Souissi, N. (2016). Motivation expectations and motivational styles adopted by the physical education teacher towards his students: A study in a natural context of teaching and learning. *Creative Education*, 7(15), 2226- 2250. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.715219>
- Öqvist, A. et Malmström, M. (2018). What motivates students? A study on the effects of teacher leadership and students' self-efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 155-175. <https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355480>
- Rosenthal, R. et Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2022). Self-determination theory. Dans A. C. Michalos (dir.), *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (p. 5755-5760). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Peetsma, T. T. et Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345-360. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.507008>
- Wery, J. et Thomson, M. M. (2013). Motivational strategies to enhance effective learning in teaching struggling students. *Support for Learning*, 28(3), 103-108. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12027>