

2. La motivation: synthèse et applications

par Claude Charbonneau, Ph. D., professeur du département
de psychologie de
l'Université de Sherbrooke

2.1 Difficulté d'une définition et mises en garde

Au lieu de commencer par une définition de la motivation, je débiterai mon exposé par deux mises en garde. La première mise en garde servira à montrer justement comment il serait tout aussi difficile de fournir une seule définition de la motivation qu'onéreux d'en fournir une grande diversité. Quant à la seconde mise en garde, elle vous permettra dès le départ d'ajuster vos attentes en fonction de ce que la psychologie scientifique peut et ne peut pas apporter en ce domaine.

En psychologie, les théories sont presque aussi nombreuses que les théoriciens et, pour autant que je sache, il n'a jamais été facile de trancher entre les bons et les mauvais modèles. Bien entendu, quelques positions démodées sont disparues dans les poussières des bibliothèques, mais cette perte n'est pas vraiment significative parce qu'il reste quantité de théories bien à la mode et tout à fait dépoussiérées. Cela fait que les psychologues n'ont pas un point de vue unique, qu'ils n'ont pas une seule conception de la motivation. Personnellement je ne me sens pas en droit de faire un choix à votre place en vous présentant une seule théorie. Je veux plutôt faire justice à l'état actuel des connaissances et vous présenter une diversité de points de vue. Au travers de ces divers points de vue, vous saurez apercevoir plusieurs éléments de définition qui, je l'espère, vous permettront d'aboutir, plus ou moins formellement, à votre propre définition de la motivation.

Et je passe tout de suite à ma seconde mise en garde. Il ne faut pas vous attendre à recevoir de la psychologie, de moi-même ou de qui que ce soit - du moins je le crois - des recettes, des assurances, ou même des consignes précises qui permettraient de régler miraculeusement tous les problèmes de motivation qu'un professeur est susceptible de rencontrer; de pareilles recettes n'existent pas. Ce qui existe, ce sont des conseils inspirés de conceptions théoriques ou de résultats d'expériences, conseils qui peuvent servir de piste à un professeur désireux de se les approprier et de les adapter à sa propre situation, compte tenu de sa spécialité, de son style personnel et du type d'étudiants qu'il rencontre.

2.2 Principales dimensions et grandes controverses

En guise d'introduction, j'ai choisi de vous présenter ce que je pense être quatre des principaux dilemmes confrontant théoriciens et chercheurs intéressés par la motivation. Cela peut, dans une certaine mesure, correspondre à une façon de résumer et d'organiser ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir sur le sujet, tout en donnant des éléments de définition et en montrant l'importance des divergences théoriques dont j'ai déjà parlé. Pour chaque dimension, je citerai en exemple quelques positions théoriques pertinentes, mais sans vouloir faire à tout coup une classification exhaustive des théories concernées.

2.2.1 La dimension chaud-froid

Le premier dilemme, je l'ai appelé un peu cavalièrement "chaud"- "froid". Sans doute faut-il ici définir ces adjectifs pour apercevoir leur pertinence.

La conception "chaude" de la motivation est sans doute la plus répandue, autant chez les savants que parmi "le monde ordinaire". Globalement elle consiste à relier la motivation à l'affectivité, au réservoir d'énergie affective des personnes. Concrètement, si l'on choisit l'exemple le plus typique de cette position, tout en le simplifiant beaucoup, toute conduite viserait ultimement à maintenir ou à augmenter les affects plaisants ou bien à réduire les affects déplaisants. Et les images intuitives qu'évoque ce genre de position théorique, bien qu'elles soulèvent le problème des relations entre la motivation et les émotions, sont un peu celles d'une personne qui s'enflamme de joie, qui bouillonne de colère, qui rougit de honte... bref, ce que j'appellerais des images "chaudes".

En psychologie, deux traditions différentes sont à l'origine de cette conception "chaude" de la motivation. Il y a d'abord la tradition freudienne et la théorie psychanalytique qui ont montré l'importance du principe du plaisir: les comportements humains en leurs formes normales comme pathologiques, représenteraient essentiellement diverses façons socialisées de satisfaire les pulsions instinctuelles et, par conséquent, consistent à trouver des formes de plaisir compatibles avec des exigences sociales

qui pourraient fort bien être source de déplaisir. Quant à l'autre tradition, c'est l'empirisme, avec certains pionniers de l'approche behaviorale et de la psychologie animale. Des chercheurs, comme Thorndike, ont réinventé, pour les besoins de la psychologie expérimentale, le principe du plaisir en parlant du rôle des récompenses et des punitions. La majorité des behavioristes ont cru, comme Thorndike, mais sans nécessairement le dire dans ces mots-là, que ce que les animaux et les gens font principalement, c'est de rechercher l'agrément des récompenses et de fuir ou d'éviter le désagrément des punitions.

Bien entendu, parmi les tenants de la conception "chaude" de la motivation, ce n'est pas l'entente parfaite. A tout le moins ne s'entendent-ils pas sur ce qui est plaisant ou déplaisant. Pour les uns, partisans de l'homéostasie, ce qui fait plaisir, c'est l'élimination des tensions et le retour à un état de calme. Par exemple, dans une théorie déjà vieille, Hull prétendait que la faim pousse les organismes animaux à manger parce que cette activité élimine les tensions dues aux contractions de l'estomac et provoque un retour au calme. Mais pour les autres, partisans de l'activation, ce qui est plaisant ce n'est pas d'éliminer toute forme de stimulation: c'est plutôt de maintenir un niveau optimal d'excitation. Un pareil point de vue paraît a priori mieux adapté pour expliquer des conduites liées à la curiosité ou à la prise de risque (sauter en parachute ou escalader une montagne par exemple). Malgré leurs divergences cependant, partisans de l'homéostasie et partisans de l'activation s'entendent pour dire que la motivation est sous-tendue par le principe du plaisir.

Ouvrons ici une petite parenthèse. Si on voulait expliquer la motivation des professeurs en référence avec le principe du plaisir, on pourrait dire que ce qui motive un professeur à donner son enseignement, à rencontrer des étudiants et à préparer des cours, c'est la recherche d'une certaine satisfaction, d'une forme de gratification, que celle-ci soit de type monétaire ou de type social.

Passons maintenant à la conception "froide" de la motivation, telle que je crois l'apercevoir dans certaines des théories cognitives qui ont récemment connu un développement assez spectaculaire. Dans les positions les plus poussées, on va jusqu'à considérer le plaisir comme un épiphénomène qui, loin d'être à la source des comportements, ne fait que les accompagner et qui peut même n'être qu'un produit de l'esprit, invoqué après coup pour justifier des actes qui ont été posés

pour des raisons n'ayant rien à voir avec ce qui est plaisant ou déplaisant. Effectivement, des partisans de ce courant théorique croient que les gens ajustent leurs conduites à la lumière de ce qu'ils comprennent. Tout se passe un peu comme si chacun analysait cognitivement, j'allais dire froidement, son environnement physique, son environnement social, son propre comportement, et puis, en raison du diagnostic posé, adoptait le comportement le plus approprié, qu'il risque ou non de conduire à une forme de plaisir.

Si l'on voulait expliquer de cette façon "froide" la motivation d'un professeur de collège, il faudrait examiner le genre d'analyse qu'il fait, systématiquement ou non, de l'importance sociale de l'instruction, du rôle de sa fonction d'enseignant dans la formation des jeunes, dans le progrès de la société, dans son développement personnel ou professionnel, etc. Sa motivation à enseigner de même que les comportements en découlant dépendraient de ce qu'il comprend de la situation.

La motivation des professeurs à enseigner, on peut donc la comprendre différemment selon qu'on se fie à une conception "chaude" ou "froide" de la motivation. Mais il y a plus. Et c'est là-dessus que je voudrais en finir avec ce premier dilemme. Le type de relations pédagogiques, les rapports entre un professeur et ses étudiants, dans les cours ou ailleurs, pourraient varier selon que ce professeur, plus ou moins consciemment, privilégie une conception "chaude" ou une conception "froide" de la motivation des étudiants. S'il adhère à une conception "chaude", il pourrait consacrer beaucoup d'énergie à l'établissement et au maintien d'un climat pédagogique agréable, éprouver souvent le besoin de gratifier ou de faire plaisir aux étudiants, bref valoriser toute la dimension affective de la relation pédagogique. S'il a plutôt une conception "froide" qui l'amène à croire à une motivation intellectuelle chez ses étudiants, il pourrait davantage s'attarder aux processus cognitifs eux-mêmes et mettre ses efforts à trouver et à présenter de beaux problèmes, de belles questions conduisant à la recherche active de bonnes solutions. Ainsi, un point de vue particulier sur la motivation peut entraîner l'adoption d'attitudes et de comportements correspondants.

2.2.2 La dimension extrinsèque-intrinsèque

La dimension extrinsèque-intrinsèque a trait à la nature et à l'étroitesse des liens existant entre la motivation et le comportement effectué. On parle habituellement de motivation extrinsèque lorsque ces liens sont arbitraires, du point de vue de celui qui fait le comportement; ainsi, lorsqu'un rat de laboratoire pèse sur un levier pour obtenir de la nourriture, on peut parler de motivation extrinsèque puisque le rat se trouve en quelque sorte à la merci du bon vouloir d'un expérimentateur qui a arbitrairement choisi de lier la motivation de faim (plutôt que celles de soif, d'évitement de la douleur...) au comportement de pression sur une planche. Au contraire, on parle de motivation intrinsèque lorsque motivation et comportement forment un tout naturellement intégré, comme c'est le cas lorsqu'un rat, dans son milieu habituel, fait des comportements appropriés de recherche de nourriture pour satisfaire sa faim.

Voyons plus en détail cette dimension de la motivation, en commençant par la motivation extrinsèque. C'est principalement aux behavioristes américains qu'on doit l'élaboration théorique de ce concept. La plupart connaissent les expériences de laboratoire où Skinner amenait des pigeons à donner des coups de bec sur un disque illuminé et où Hull réussissait à faire courir des rats dans des labyrinthes. Pour ces théoriciens, il n'était pas nécessaire qu'il y ait un lien entre motivation et comportement. Parmi les motivations du sujet, la plupart du temps assez élémentaires et assez peu diversifiées puisqu'on travaillait avec des animaux, il suffisait de choisir une motivation quelconque, souvent celle qui se manipulait le plus facilement de l'extérieur, et de l'utiliser pour faire produire un comportement quelconque lui aussi, et choisi surtout pour sa simplicité. Ainsi, un pigeon pouvait être amené à faire le comportement simple à observer de donner un coup de bec pour toutes sortes de raisons faciles à susciter mais toutes sans liens naturels avec le coup de bec; pour éviter un choc électrique, fuir un bruit désagréable, obtenir de la nourriture ou de l'eau, etc.

Les expérimentateurs américains ne sont cependant pas les seuls à invoquer des motivations extrinsèques. Quel parent pourrait dire, par exemple, qu'il n'a jamais demandé à un enfant d'être gentil s'il veut avoir un cornet de crème glacée? Or il n'y a pas de lien entre ces deux événements: au lieu d'être associé au désir d'un cornet, le comportement d'être gentil pourrait être associé à toute autre motivation: obtenir

le privilège de veiller plus tard, de sortir dehors, de jouer avec tel jouet, de regarder la télé, etc. Quel travailleur pourrait se dire totalement désintéressé et aucunement motivé par la paye? Quel professeur ou quel étudiant n'a jamais lié le comportement d'étude à diverses motivations non spécifiques comme le besoin de réduire l'anxiété, le désir d'obtenir de bonnes notes, la volonté d'entrer à l'université ou d'obtenir un certain prestige social?

Mais si la présence de motivations extrinsèques est chose courante et, comme telle, n'a rien d'exceptionnel, l'originalité de certains des théoriciens qui s'y sont attardés consiste à avoir prétendu que ce genre de motivation est aussi valable et a les mêmes effets que la motivation intrinsèque. Il n'est pas rare pourtant d'entendre dire que la motivation intrinsèque est plus efficace pour susciter et maintenir un comportement, pour initier ou pour consolider un apprentissage; ainsi, si l'on pense à un étudiant qui trouverait un intérêt pour les problèmes mathématiques auxquels il s'attaquerait, qui prendrait plaisir à vaincre la difficulté, qui tirerait satisfaction d'avoir trouvé la bonne réponse, on pourrait croire que sa compréhension des mathématiques serait bien meilleure que s'il s'y était attaqué uniquement pour faire plaisir au professeur, pour obtenir des bonnes notes ou un bonbon. Plusieurs théoriciens, comme Skinner, soutiendront cependant qu'il n'en est rien. Selon eux, si l'on avait recours à une motivation extrinsèque vraiment efficace, si on agissait judicieusement sur son intensité et si l'on s'assurait que les besoins ainsi engendrés sont aussi adéquatement et fréquemment satisfaits que dans le cas d'une motivation intrinsèque, alors les comportements en découlant auraient la même qualité. Selon eux, l'efficacité d'une motivation ne tient aucunement au fait qu'elle soit extrinsèque ou intrinsèque mais tient uniquement à certains paramètres comme l'intensité, la persistance dans le temps, l'abondance et la distribution des récompenses et des punitions, etc.

Bien entendu, en parallèle, les tenants de la motivation intrinsèque soutiennent que pareille position résulte uniquement de l'illusion de simplicité qu'ont pu laisser des expériences de laboratoire réalisées dans des cadres tellement artificiels que même des animaux aussi primitifs que les pigeons ne pouvaient pas démontrer toute la complexité de leurs motivations et de leurs stratégies d'apprentissage. A fortiori, l'étude des êtres humains adultes et en santé révèle, selon eux, toute l'importance et toute la qualité particulière des motivations intrinsèques dès que l'on pense à des comportements dont les composantes cognitives ou affectives sont un tant soit peu élaborées.

Il va sans dire que l'importance relative qu'un professeur peut accorder aux motivations extrinsèques et intrinsèques n'est pas sans avoir certaines incidences pédagogiques. Celui qui croit à la valeur de la motivation extrinsèque admettra facilement d'invoquer, pour stimuler ses étudiants, des besoins comme ceux d'avoir des bonnes notes, de bien se préparer à l'université, d'éviter l'échec, etc. Celui qui privilégie la motivation intrinsèque tentera plutôt de susciter un intérêt immédiat pour la matière qu'il enseigne, par le biais d'exemples frappants, de problèmes stimulants, etc. Certes, il est des matières pour lesquelles il est plus facile d'exploiter la motivation intrinsèque: on dit souvent, par exemple, que les étudiants peuvent se passionner pour l'informatique au point de négliger leurs autres cours. Il est donc possible que les professeurs de ces autres cours doivent invoquer des motivations extrinsèques, quelles que soient par ailleurs leurs options théoriques.

2.2.3 La dimension général-spécifique

Un autre aspect qui peut illustrer les divergences de points de vue sur la motivation, c'est ce que j'ai appelé la dimension "général-spécifique", que l'on pourrait résumer par l'alternative suivante: y a-t-il dans la personne un seul grand réservoir d'énergie correspondant à l'ensemble de ses motivations ou au contraire faut-il penser qu'il y a autant de petits réservoirs indépendants qu'il y a de besoins et d'intérêts spécifiques?

Quand on dit globalement des étudiants qu'il y en a qui sont intéressés et d'autres pas, qu'il y en a qui sont motivés et d'autres pas, on s'exprime comme si l'on concevait la motivation comme un seul réservoir d'énergie dont la grandeur varie selon les individus. Cette conception, au delà du sens commun, peut s'appuyer entre autres sur certaines recherches, faites par Hull ou par des adeptes de sa théorie et selon lesquelles, par exemple, le fait d'augmenter chez des rats la privation d'eau les amène non seulement à avoir plus soif mais aussi à avoir plus faim: tout se passe comme si la manipulation de la motivation de soif augmente le niveau global d'énergie à dépenser, cette énergie servant à stimuler non seulement le comportement de s'abreuver mais aussi d'autres comportements comme celui de s'alimenter. Lewin, dans le cadre d'une théorie plus proche des humains, soutient pour sa part que les intérêts, bien que passablement spécifiques, peuvent être satisfaits de plusieurs façons. Ainsi, quelqu'un qui a envie d'aller au cinéma et qui ne peut y aller pourra se satisfaire, au moins partiellement en allant

prendre un bon repas. Il peut être utile pour un enseignant de croire que l'intérêt d'un étudiant pour l'informatique ou encore son besoin de relations affectives chaleureuses pourront l'amener à se dépenser dans l'étude d'un problème philosophique ou dans la rédaction d'un essai poétique.

Il est d'autres théoriciens par contre qui croient que la motivation est en fait la juxtaposition d'intérêts très spécifiques et assez peu interchangeable. Ainsi Piaget prétend que le besoin de s'adapter à son environnement, de le maîtriser et de le comprendre se manifeste par une succession d'intérêts particuliers pour la réalisation d'activités très précises comme celles de secouer un hochet, de danser à la corde, de compter des objets, de jouer aux échecs...; ces activités et les intérêts qui les motivent sont déterminés par le niveau de développement de la personne, par son expérience accumulée, par l'état de ses structures cognitives à un moment donné, etc., de telle sorte que si l'intérêt pour jouer aux échecs pouvait être satisfait par l'exécution d'un autre jeu de stratégie semblable, il ne saurait en aucun cas l'être par la manipulation d'un hochet.

Dans ses relations avec les étudiants, on peut dire d'un professeur qu'il joue avec la motivation "globale" lorsqu'il cherche, par exemple, à augmenter le niveau d'anxiété, lorsqu'il utilise des formes de compétition, lorsqu'il amène les élèves à se compromettre publiquement, bref lorsqu'il recourt à des techniques qui ont pour effet d'augmenter le niveau général de stimulation en espérant que cela aura des effets sur la réalisation de quelque performance académique que ce soit. Par contre, un peu comme c'était le cas pour la motivation intrinsèque, un professeur peut chercher à faire émerger un intérêt spécifique pour les contenus précis dont il veut susciter l'acquisition ou pour les habiletés qu'il essaie de développer chez ses étudiants.

2.2.4 La dimension inné-acquis

A la question de savoir si la majorité des motivations humaines sont naturelles, innées ou bien si elles sont le fruit d'un quelconque apprentissage réalisé pendant l'enfance ou même après, il n'y a pas non plus de réponse unique. Certains théoriciens, surtout d'inspiration behavioriste, croient que la plupart des motivations sont apprises. Presque tous les besoins et les intérêts se seraient développés par

apprentissage associatif à partir de quelques motivations de base, comme la faim et la soif, qui, elles, seraient naturelles. Ainsi, par exemple, parce que la mère parle au bébé, l'embrasse et le berce en même temps qu'elle le nourrit et satisfait sa soif, petit à petit, ce dernier apprend à désirer obtenir l'affection de sa mère puis, par généralisation, l'affection des autres adultes et certaines formes d'approbation ou de gratification sociale en général. En considérant de longues chaînes d'associations, on pourrait de la sorte expliquer presque toute forme de besoin ou d'intérêt, y compris ceux qui s'avèrent les plus spécialisés ou les plus bizarres, comme une passion dévorante, par exemple, pour les insectes du Moyen-Orient.

Un tel point de vue n'est pas facile à contredire et des expériences récentes réalisées dans le contexte des théories de l'apprentissage social pourraient semer le doute dans l'esprit de bien des innéistes. Ainsi, dans une expérience assez simple et assez courte, on a montré comment l'apprentissage peut influencer le niveau d'aspiration et, pourrait-on dire, le besoin d'accomplissement de jeunes enfants; on les laisse observer brièvement des adultes jouant à une espèce de jeu de quilles sans règles précises. Certains adultes sont très exigeants pour eux-mêmes et illustrent ce que peut être un niveau d'aspiration élevé; ils ne s'octroient en récompense qu'un ou deux bonbons et ils ne le font que lorsque leur performance est excellente. D'autres adultes font le contraire et se récompensent eux-mêmes à qui mieux mieux pour des performances quelconques. Laissés seuls avec le jeu et en présence d'un plein comptoir de bonbons, les enfants ont tendance à ajuster leur niveau d'aspiration et leur façon de se récompenser d'après ce qu'ils ont vu faire par les adultes. Si le niveau d'aspiration des enfants se trouve affecté par une courte observation en situation de laboratoire, on imagine assez facilement quelle peut être l'influence d'un contact prolongé de l'enfant avec son milieu familial, son milieu social et son milieu scolaire.

Il reste néanmoins beaucoup d'auteurs qui croient que la plupart des motivations, même celles qui ne servent pas immédiatement à la survie de l'individu ou de l'espèce, sont innées. Des recherches ont, par exemple, démontré que la curiosité apparaît naturellement, même chez des rats et a fortiori chez des singes. Les singes auraient aussi une certaine forme de besoin inné d'affection, comme le montrent les travaux de Harlow. Quant aux humains, on leur prête, chez les humanistes surtout, une grande diversité de motivations naturelles allant, comme le veut la théorie de Maslow par exemple, des besoins physiologiques les plus élémentaires aux besoins les plus sophistiqués comme le besoin d'estime ou d'actualisation.

Du point de vue des interventions pédagogiques, l'importance de la dimension "inné-acquis" peut être plus difficile à apercevoir. Disons qu'elle joue surtout au niveau des attitudes du professeur: prendra-t-il la motivation des étudiants pour assurée ou croira-t-il opportun de la susciter, de l'orienter, de l'amplifier? Bien entendu, quiconque croit à l'importance de l'apprentissage admet plus facilement qu'on peut agir sur la motivation des autres. Mais même si l'on privilégie une position innéiste, on peut vouloir stimuler les étudiants: peut-être alors ne le fera-t-on pas comme un associationniste et peut-être préférera-t-on faire émerger de l'intérieur les besoins et les intérêts de la personne plutôt que de les bousculer de l'extérieur.

2.3 Quelques modèles théoriques de la motivation

Présenter des grands dilemmes, comme je l'ai fait jusqu'à maintenant, c'est aborder une définition de la motivation en quelque sorte horizontalement, par le biais des oppositions entre groupes de théoriciens. J'aimerais maintenant continuer cet essai de définition et de mise en ordre des principaux concepts, mais d'une autre façon, verticalement cette fois, c'est-à-dire en mettant ensemble les conceptions qui relèvent du même univers de pensée et en présentant une vision intégrée des questions relatives à la motivation quand on choisit de se placer sous l'angle d'un modèle théorique particulier. Je vous décrirai ainsi successivement trois modèles théoriques, le behaviorisme, l'humanisme et le cognitivisme. Je suis conscient de l'existence de plusieurs autres modèles, mais je crois que ces trois-là sont parmi les plus significatifs à l'heure actuelle.

2.3.1 Le modèle behavioriste

Le behaviorisme est maintenant assez connu. Les gens ont eu, je crois, des informations sur ce modèle leur venant de toutes sortes de sources: on entend parler d'expériences de dressage d'animaux, on a vu des films comme "L'orange mécanique", on sait l'importance du conditionnement dans la publicité, on a connu des gens se soumettant, dans l'industrie ou à l'école, à un enseignement programmé, on a eu vent de certaines interventions auprès d'enfants déficients ou auprès de malades psychiatriques... Globalement, l'image qu'on en retient le plus souvent, c'est que les

behavioristes croient essentiellement que l'être humain est une espèce d'automate complètement contrôlé par son environnement et dépourvu de pensée ou de volonté. Et l'on n'a pas tout à fait tort d'en rester à cette image, surtout si l'on prend pour point d'appui les positions radicales des plus anciens behavioristes. Ce qui compte, disait à peu près Skinner, c'est l'illusion de la liberté et l'illusion de la dignité; au-delà de ces illusions l'organisme humain comme l'organisme animal est ainsi fait que, quoi qu'on en pense, le comportement est totalement déterminé par le milieu environnant.

Dans l'univers de cette forme de behaviorisme radical, il n'est pas nécessaire de dépasser la motivation extrinsèque. C'est en vertu de ce qui se passe dans son milieu que quelqu'un est motivé ou, plus exactement, que quelqu'un se fait motiver par ce qui se passe dans son milieu. La faim d'un rat de laboratoire, selon Skinner, c'est l'ensemble des circonstances manipulées par un expérimentateur et qui ont eu pour conséquence de tenir le rat éloigné de la nourriture pendant une période de temps prédéterminée. C'est le milieu environnant, physique ou social, qui est responsable de la motivation comme il est responsable de la distribution des récompenses et des punitions qui se trouvent associées, par hasard, par la force des choses ou par convention sociale à toutes sortes de comportements.

Bien qu'il y ait encore aujourd'hui des partisans d'une position aussi radicale, les nouvelles théories font de plus en plus de place aux processus cognitifs et aux variables individuelles dans la détermination des conduites. Bandura, par exemple, insiste sur la pensée et sur les facultés d'anticipation des êtres humains et soutient que leur comportement, loin d'être toujours explicable par l'effet mécanique des récompenses et des punitions survenant après coup, est la plupart du temps réglé en fonction de prévisions et d'hypothèses systématiques: rares sont ceux qui attendent de passer au feu avant de prendre une assurance et leur motivation à le faire résulte donc d'une analyse cognitive de la situation. Quant à Mischel, il attire l'attention sur le fait que deux personnes mises dans la même situation objective ne réagiront pas de la même façon: sans recourir au concept de personnalité comme tel, il soutient que chacune de ces personnes a accumulé un bagage d'expériences qui lui est propre et qui module son décodage des événements en plus de lui fournir des modes de réaction particuliers. Ce bagage d'expériences donne en plus à chacun une grille d'interprétation des récompenses et des punitions qui est assez idiosyncratique et, par conséquent, il n'est pas facile de manipuler la motivation des gens de l'extérieur. Il est peu probable, par exemple, qu'on réussisse à amener un apprenti parachutiste

à sauter en bas de l'avion en lui promettant des bonbons. Enfants et adultes prévoient les récompenses et les punitions; ils les évaluent et les comparent à leurs standards personnels tout comme ils évaluent la personne qui distribue ces récompenses et ces punitions: se faire critiquer par quelqu'un que l'on dévalorise n'a pas tellement d'effet mais l'on peut être très motivé à éviter la critique de quelqu'un que l'on estime beaucoup.

A ce point, on se demande généralement comment ces développements récents de l'école behavioriste sont encore compatibles avec les postulats de base de ce modèle. Or, les positions de Bandura et de Mischel, et d'autres bien sûr, sont encore behavioristes parce que pour eux les processus cognitifs tout comme les variables de la personne, s'ils permettent de se dégager, et encore n'est-ce que partiellement, de l'environnement immédiat, restent des produits d'un environnement rencontré antérieurement. Ainsi, même s'il faut admettre l'existence d'une capacité naturelle d'anticipation par la pensée, le fait d'utiliser cette capacité de même que la façon de le faire sont le fruit d'un apprentissage contrôlé de l'extérieur: ainsi, un parent ou un maître enseigne-t-il à un enfant ou à un élève à anticiper ce qui va se passer lorsqu'il lui répète continuellement: "Mais avant de faire une telle chose, réfléchis un peu - As-tu pensé à ce qui va t'arriver si tu mets ta main sur le rond du poêle?" Il en va de même pour ce qui est des critères personnels selon lesquels chacun déterminera ce qui sera une récompense ou une punition: un peu comme dans l'expérience du jeu de quilles dont j'ai déjà parlé, l'enfant, l'adolescent et même l'adulte observent les personnes les plus significatives dans leur entourage pour décider ce qui est bon pour eux. Par exemple, un étudiant qui aurait beaucoup d'estime pour un professeur, à cause peut-être de sa ressemblance avec des personnes valorisées par ailleurs ou parce que ce professeur rencontre des critères positifs appris antérieurement, pourrait en venir à valoriser les mêmes standards d'excellence que lui.

Ces développements récents qui sont venus se greffer aux premières formulations des théories behavioristes compliquent, d'une certaine manière, l'utilisation de ces théories pour traiter les questions de motivation qui sont posées aux enseignants. Il apparaît en effet de plus en plus utopique de croire que l'on pourrait posséder assez de pouvoir ou assez de moyens pour contrôler les étudiants et programmer totalement leur motivation ou leur apprentissage. Certes, il reste important de garder à l'esprit toute l'influence que peuvent avoir la présence ou l'anticipation de récompenses et de punitions diverses. Mais même là, le choix et la distribution des récompenses et des punitions n'apparaît plus aussi simple qu'avant.

Les dires de l'école behavioriste ne sont cependant pas sans signification pour un enseignant. Il faut en effet y apercevoir le rôle déterminant sinon exclusif, des facteurs du milieu dans tout processus d'apprentissage et dans toute espèce de motivation qui y intervient. A titre d'exemple, et en guise de conclusion sur le modèle behavioriste, je voudrais vous parler de ce qu'en anglais on appelle "behavioral settings" et que l'on pourrait traduire, fort mal, par "environnements propices à certains comportements". Ainsi, le fait de vous trouver assis à des tables disposées en rangées pour écouter un conférencier monté sur une tribune et utilisant un microphone crée ou motive un comportement particulier autant pour vous que pour moi. Ce ne serait pas tout à fait pareil si nous étions tous assis au même niveau autour d'une table ronde. Le même phénomène est valable pour un professeur qui peut disposer sa classe de façon à avoir des rangées de pupitres faisant face à une estrade et à un tableau ou la disposer de façon à se servir de feuilles mobiles et de crayons feutre au centre d'un groupe d'étudiants assis sur des coussins: les rôles, les motivations et les comportements tant du professeur que des étudiants varieront selon le contexte.

Il en est qui vont jusqu'à appliquer la notion de "behavioral setting" au collège lui-même, pris comme un tout qui inciterait professeurs et étudiants à tenir des rôles particuliers. La grandeur du collège, par exemple, contribuerait à la qualité de ce "behavioral setting". Ainsi, dans un collège plutôt petit, les étudiants seraient plus souvent sollicités dans le cadre d'activités para-académiques, ce qui créerait un sentiment d'être plus impliqué et susciterait une motivation plus grande, même pour les tâches académiques. Dans un collège plus grand, chacun se sentirait plus facilement dépersonnalisé et, en conséquence, plus facilement démotivé.

Donc, il y a des facteurs liés à l'environnement et, lorsqu'on se place dans une perspective behavioriste, on devient plus conscient de tout ce qui, dans le milieu, peut agir sur la motivation des gens même si l'on ne croit plus qu'on peut facilement les contrôler.

2.3.2 Le modèle humaniste

C'est surtout par le biais de la thérapie rogorienne qu'on connaît le modèle humaniste ou, devrais-je dire, qu'on croit le connaître, car on se fait beaucoup de fausses idées sur la non directivité qui caractériserait cette forme d'aide; de fait, les étudiants en psychologie ont besoin d'une assez longue formation avant de pouvoir apprécier le niveau d'activité et la difficulté des interventions qui sont déployées par un thérapeute comme Rogers. Dans le milieu de l'éducation, on associe souvent ce courant théorique avec l'école libre où l'on pense, à tort, que les enfants et les adolescents font ce qu'ils veulent. Voyons cela plus sérieusement.

L'un des principaux postulats de l'école humaniste est qu'il existe en chacun une motivation naturelle à se développer. Le meilleur juge du chemin qu'il faut suivre à un moment donné pour concrétiser ce développement, c'est la personne elle-même. Elle peut découvrir toute seule ce chemin mais elle peut aussi être soutenue dans un processus qui la conduit à faire le point sur ses intérêts, ses besoins et ses ressources. Certaines situations peuvent globalement favoriser le développement et la croissance. Ainsi, dans un milieu où le climat est ouvert et non évaluatif, où la personne se sent acceptée et valorisée et non pas jugée d'après ses actes, la tendance à l'actualisation peut plus facilement se manifester et prendre la voie la plus convenable selon les circonstances.

Si une telle position est pertinente pour le milieu de l'éducation, c'est que l'apprentissage peut être vu comme un processus de changement qui a d'autant plus de chances d'être significatif et permanent qu'il fait intervenir l'ensemble des ressources de la personne et conduit à un nouveau savoir, savoir faire ou savoir être bien intégré dans l'ensemble de ses activités. Les conditions qui favorisent un changement dans le cas d'une relation d'aide, soit l'établissement d'un climat de confiance, d'une relation empathique, ..., sont aussi celles qui facilitent un apprentissage significatif. Il n'est donc pas étonnant, selon ce point de vue, que Rogers ait utilisé son modèle aussi bien en pédagogie qu'en psychothérapie.

Ce qui n'est pas facile, cependant, c'est de réussir aussi bien que Rogers. Autant, en effet, la plupart des gens valorisent le modèle humaniste au niveau des principes généraux, autant il leur est difficile de les appliquer concrètement. De trop nombreux enseignants ont caché leur incompétence derrière un laisser-faire trop facilement justifié par le besoin de confier aux étudiants le soin de décider de ce qui est bon pour eux. De plus en plus cependant, on voit se manifester des auteurs qui soulignent les difficultés réelles de l'approche humaniste en pédagogie et qui présentent certains conseils ou même qui élaborent une certaine technologie pour en faciliter l'application en classe. Je vous parlerai brièvement de deux de ces auteurs: Wlodkowski et Artaud.

Wlodkowski s'attarde à démontrer comment la hiérarchie des besoins de Maslow, que vous connaissez sûrement pour la plupart, peut servir à guider les interventions d'un enseignant, qui, au-delà de la satisfaction des besoins de sécurité et d'amour, devrait viser à ce que les étudiants satisfassent leurs besoins d'estime et d'actualisation. Selon lui, cependant, s'actualiser c'est s'engager dans des comportements nouveaux, devenir créateur, aller vers l'inconnu, ce qui peut facilement devenir insécurisant. Ainsi, l'étudiant confronté à des tâches nouvelles et créatrices peut laisser ses besoins de sécurité reprendre le dessus et, par exemple, exiger un cours magistral suivi d'un examen objectif à la place d'une démarche individualisée et d'un travail personnel. Selon Wlodkowski, il appartient alors au professeur de soutenir la tendance à l'actualisation en trouvant les meilleures façons possibles de montrer à l'étudiant qu'il n'est pas si dangereux de prendre des risques, qu'il est plus insécurisant mais possiblement plus profitable de le faire, ...

Artaud, quant à lui, va plus loin et propose un modèle d'intervention pédagogique global dans lequel se trouve respecté l'essentiel des principes de l'école humaniste. Selon lui, le processus d'apprentissage comprend trois étapes successives, que l'enseignant doit respecter s'il veut s'assurer que les étudiants soient motivés et aboutissent à un apprentissage significatif. La première étape, il l'appelle celle du savoir d'expérience. Sur quelque sujet que ce soit, l'apprenant a toujours des connaissances de départ, qu'elles soient proches ou lointaines, et c'est de là qu'il faut partir si l'on veut que l'apprenant se sente impliqué dans son apprentissage. Si, par exemple, on voulait parler à un indigène d'Australie de la bombe à neutrons, ce dont il n'a aucune connaissance, on aurait bien peu de chances de l'y intéresser, à moins de trouver dans son expérience personnelle quelque chose qui s'y rapporte indirectement, dont il peut partir pour se poser des questions auxquelles il serait motivé à trouver des réponses. Le tout est de savoir par où commencer cette démarche, et c'est bien là la première tâche de l'enseignant: trouver une façon de faire émerger le savoir d'expérience.

Bien que chacun dispose d'un savoir d'expérience, il n'a pas à réinventer de toutes pièces l'ensemble des connaissances scientifiques, des habiletés technologiques, etc. Il existe un savoir déjà organisé et il faut en profiter. La seconde étape du processus d'apprentissage consiste donc à confronter le savoir d'expérience avec le savoir théorique, le second servant à systématiser et à prolonger le premier. Le rôle du professeur est de rendre le savoir théorique à la portée de l'étudiant.

Pour ce qui est de la troisième étape, Artaud parle de savoir intégré. De la confrontation du savoir d'expérience et du savoir théorique doit émerger un nouveau savoir que l'apprenant aura repris à son propre compte, qu'il se sera approprié et qu'il saura utiliser dans sa vie pour répondre à ses besoins. Encore là, l'enseignant devrait savoir faciliter cette démarche chez l'apprenant en lui fournissant des pistes de réflexion, en lui proposant des exercices appropriés, ...

D'après Wlodkowski et d'après Artaud, on le voit donc, s'inspirer des postulats humanistes, ce n'est pas opter pour le laisser-faire. C'est au contraire être très actif tout en étant conscient cependant que l'apprentissage, ce n'est pas le professeur qui le fait mais l'élève. Une telle croyance conduit normalement à une série d'attitudes et de comportements comme: valoriser la motivation intrinsèque, susciter les intérêts personnels, aller chercher les étudiants où ils sont...

2.3.3 Le modèle cognitiviste

Les variables de type cognitif ont longtemps été évacuées du champ de la psychologie scientifique et ce n'est que depuis peu que sont réapparues des modèles cognitivistes dans des secteurs comme la motivation humaine telle qu'étudiée en laboratoire. Comme dans toute science à ses débuts, les chercheurs en psychologie expérimentale, sous l'impulsion surtout du courant behavioriste, ont voulu, pour avoir l'air plus scientifiques, s'en tenir à ce qui est observable et ont ainsi refusé de s'attarder aux idées, aux pensées, aux intentions... bref à tout ce qui se passe dans la "black box". Mais, petit à petit, les méthodes de recherche ont évolué, la confiance des psychologues en leur science s'est affermie, l'informatique s'est développée et a fourni des procédés rigoureux pour comprendre le traitement cognitif de l'information, et tout cela a permis l'émergence de nouveaux modèles cognitivistes.

Les premiers qui sont apparus étaient des modèles non pas de la motivation mais de la connaissance et de l'intelligence, comme c'est le cas de la théorie de Piaget. Dans cette théorie, la motivation est à la fois cruciale, parce qu'elle est essentielle à la production de n'importe quelle activité réelle ou mentale, et secondaire parce qu'on n'en fait pas un objet d'étude comme tel, se contentant de postuler qu'elle est l'énergie qui sous-tend toutes les conduites, dont le seul aspect intéressant est ailleurs, c'est-à-dire dans les structures cognitives qu'il faut posséder pour être capable de les exécuter. Ainsi, compter des objets requiert de l'énergie bien sûr, et donc une motivation pour le faire, mais ce qui est intéressant pour Piaget, c'est la façon de compter d'un enfant ou d'un adulte.

L'une des premières et des plus connues des théories cognitives de la motivation proprement dite est sans doute celle de la dissonance cognitive. Mais ce n'est pas une théorie qui pourrait rendre compte de l'ensemble du comportement humain et son pouvoir explicatif se limite à quelques conduites particulières. D'après cette théorie, quelqu'un ne peut pas faire ou croire ou penser des choses contradictoires, du moins s'il réalise cette contradiction. Dès qu'il aperçoit une dissonance entre ce qu'il pense ou croit et ce qu'il fait, un ou des comportements ou des processus de pensée sont entrepris, dont la motivation est de réduire la dissonance. Ainsi, en milieu collégial par exemple, il pourrait arriver qu'un étudiant mette énormément de temps à faire un travail qui ne rapporte que 5% des points. Il y aurait alors dissonance: "Ça ne se peut pas que je mette tant de temps pour quelque chose qui paye si peu". Un tel étudiant serait alors motivé ou bien à changer son comportement de façon à consacrer moins de temps au travail, ou bien à trouver dans ce travail d'autres avantages que les notes, ou bien à modifier sa perception de lui-même de façon à se voir comme quelqu'un qui valorise peu les notes, etc.

Il existe cependant des modèles qui, tout en insistant sur l'importance des variables cognitives comme c'est le cas de la théorie de la dissonance, sont plus larges que cette dernière et se veulent explicatifs de la totalité des conduites. Il en est ainsi de la théorie de l'attribution, dont l'un des principaux représentants actuels est Weiner. On l'appelle théorie de l'attribution parce qu'on y étudie essentiellement le processus selon lequel les gens cherchent à attribuer tout événement et tout comportement, le leur comme celui des autres, à une ou des causes particulières. De fait, dans un premier temps, préalablement à toute conduite, chacun se livrerait à une analyse cognitive de la situation en vue d'y identifier les causes actives. Ensuite, dans un deuxième temps, chacun adopterait un comportement dont la forme et l'intensité seraient motivées par l'analyse faite auparavant.

Des exemples permettront d'illustrer ce genre d'approche afin d'en saisir toute l'originalité. Ainsi, si l'on voit quelqu'un qui se plaint et qui demande de l'aide, la première démarche va consister à tenter d'identifier quelle est la cause de son problème. Par le biais d'une analyse qui peut être très rapide ou très minutieuse et qui peut relever de l'intuition immédiate comme de la réflexion active et prolongée, on va chercher, par exemple, à savoir si la personne est responsable ou non de son problème en appliquant un certain nombre de règles: est-ce la seule personne à se plaindre dans ce genre de situation? Cette personne se plaint-elle toujours dans cette situation particulière? Se plaint-elle dans toutes sortes de situations ou dans certaines seulement? Etc. Cette analyse cognitive conduira à la conclusion qu'elle se plaint par sa faute ou non et, en conséquence de cette conclusion, un comportement approprié sera choisi. Ainsi, si l'on croit que la personne est responsable de son problème, la motivation à l'aider sera bien différente que si on la croit victime de circonstances incontrôlables.

Voyons un autre exemple où l'on explique la motivation de quelqu'un à se trouver des amis. Quelqu'un qui souffre de solitude va chercher à en déterminer la cause: est-ce qu'il ne déploie pas assez d'efforts pour rencontrer du monde? Est-ce qu'il a été malchanceux? Est-ce qu'il est peu intéressant ou peu attrayant? Les conclusions de cette analyse détermineront l'intensité du comportement à venir pour chercher à faire des rencontres. S'il attribue son insuccès à la malchance ou au manque d'efforts, sa recherche de rencontres nouvelles sera plus active; s'il se juge peu intéressant, sa motivation pourrait tomber et certaines émotions négatives de tristesse tout comme certaines pensées d'auto-dépréciation pourraient apparaître, conduisant éventuellement à une certaine forme de dépression.

Selon cette approche donc, les motivations sont toujours fonction de ce qu'on comprend. On achètera la même auto que le voisin si l'on juge bonnes ses explications pour justifier son achat. On n'ira pas voir un film qu'un ami nous conseille si on le trouve mauvais conseiller en ce domaine, etc.

Les incidences pédagogiques des modèles cognitivistes sont à la fois nombreuses et complexes. Ces modèles regorgent de conseils intéressants mais ils sont en même temps pleins de pièges. Prenons d'abord la théorie de la dissonance cognitive. N'est-il pas précieux de penser qu'en induisant un conflit cognitif chez les étudiants, on peut amorcer

chez eux une importante démarche d'apprentissage: ne peuvent-ils par exemple mieux saisir ce qu'est un préjugé si on leur fait réaliser que, contre toute attente, ils sont eux-mêmes préjugés à certains égards? Les défis et les conflits cognitifs peuvent bien sûr être source d'apprentissage, mais encore faut-il réussir à les créer, et là se trouve toute la difficulté. Tout le monde résiste à la dissonance et, pour ce faire, risque de déformer l'information transmise ou d'en contester la valeur. Ainsi, si l'on dit à quelqu'un qu'une auto qu'il vient de payer très cher n'est pas bonne, il peut dire ou penser qu'il n'a rien à apprendre d'un amateur en ce domaine.

Par ailleurs, avec en arrière-plan la théorie de l'attribution, un professeur pourrait espérer que, suite à des feedback négatifs, un étudiant en viendra à attribuer ses difficultés à un manque d'efforts de sa part, cette analyse le conduisant à davantage s'appliquer à la tâche. Mais peut-être n'en sera-t-il rien: les gens n'ayant pas tendance à s'attribuer la responsabilité de leurs échecs, un étudiant pourrait voir la cause des problèmes dans la méthode pédagogique, la compétence du professeur, le type d'évaluation, etc., et en conséquence, adopter un comportement de contestation.

Un autre piège consiste à croire que récompenses et félicitations auront toujours un effet positif sur le comportement. Or, s'il y a trop de récompenses extrinsèques, la motivation intrinsèque peut diminuer: quelqu'un qui croirait beaucoup aux vertus de tel médicament pourrait en venir à moins y croire si on le paye pour en parler positivement; il pourrait en effet se dire que s'il en parle en bien, c'est à cause de l'argent et non en vertu d'une conviction profonde. D'un autre côté, si on félicite beaucoup quelqu'un pour un succès qu'il a eu facilement, il pourrait croire "qu'on le prend pour un niais" et sa motivation pourrait s'en trouver diminuée plutôt qu'augmentée. Ce sont là des exemples des pièges, et il y en aurait bien d'autres, que nous révèlent les approches cognitives dont l'utilisation dans le contexte pédagogique n'est pas si simple.

2.4 Quelques exemples de programmes de recherches sur la motivation

Voilà donc pour la présentation des principaux modèles théoriques conçus pour expliquer les phénomènes de motivation. Mais l'on m'a demandé de ne pas seulement en rester à des conceptions théoriques et l'on souhaitait que je vous donne en exemple quelques programmes de recherches. Je vous parlerai donc des travaux de Kolb et Fry sur les styles d'apprentissage, des recherches de Weiner visant à alimenter une conception attributionniste de la motivation d'accomplissement et, finalement, de certaines études réalisées en milieu industriel.

Kolb et Fry ont élaboré un modèle de l'apprentissage, et non pas de la motivation. Cependant, une fois que je vous aurai brièvement parlé de leur conception de l'apprentissage, j'essaierai de vous montrer en quoi elle est pertinente pour comprendre certains problèmes de motivation, particulièrement ceux que l'on rencontre au niveau de la pédagogie collégiale.

Le modèle de Kolb et Fry représente une sorte de combinaison de la position piagétienne et de la position humaniste. Selon ces auteurs, le processus d'apprentissage implique quatre étapes successives, soit l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active. Cette dernière phase d'expérimentation active débouche le plus souvent sur une nouvelle phase d'expérience concrète et tout le processus recommence dans une espèce d'enchaînement circulaire où le cycle complet des quatre phases se trouvera répété à plusieurs reprises.

Le fait que l'on fasse débiter l'apprentissage par une phase d'expérience concrète montre bien que la source d'inspiration est à la fois piagétienne et humaniste: c'est à partir de ce qu'on fait qu'on apprend. Ainsi, pour Piaget, la nécessité de modifier sa façon de faire, donc la nécessité d'apprendre quelque chose de nouveau, se révèle à la personne lorsque celle-ci vit concrètement l'expérience d'un échec, d'un conflit ou d'une difficulté, c'est-à-dire lorsqu'elle essaie, mais sans succès, d'appliquer à une situation nouvelle ses façons de faire habituelles. Par ailleurs, pour les humanistes, un apprentissage authentique ne peut être déclenché qu'à l'occasion d'expériences significatives au cours

desquelles une personne éprouve une difficulté ou ressent une lacune. Or, c'est précisément dans ce sens qu'il faut comprendre la première phase du processus d'apprentissage, selon Kolb et Fry: c'est le contact avec quelque chose, l'expérience d'une réalité quelconque, dont on découvre la nouveauté, la complexité, l'intérêt... qui déclenchent le questionnement essentiel à l'apprentissage.

La phase qui suit en est une d'observation réfléchie. Après avoir d'abord vécu le problème, on essaie maintenant de le comprendre. On tente d'amasser de l'information sur les événements ou les phénomènes impliqués ainsi que sur les habiletés requises pour y faire face. Alors on compare des points de vue, on examine la situation sans parti pris, sous tous ses angles, le plus objectivement possible, pour s'en faire une idée juste.

Une fois ce processus d'observation complété, l'apprenant passe à une étape de conceptualisation. C'est le moment théorique, où l'on cherche, à l'aide de lois, de postulats, de modèles, etc. à systématiser les informations recueillies jusque là pour en dégager la signification et la portée, pour les replacer dans un contexte plus global et pour mieux les assimiler. Les théories ainsi conçues abstraitement sont tout de suite mises à l'essai dans la dernière phase du processus, celle de l'expérimentation active: en effet, les trois premières étapes, en conduisant à l'élaboration d'une nouvelle compréhension, à la possession de nouvelles habiletés, etc., ouvrent la porte à de nouvelles expériences que l'on s'empresse de réaliser. Bien entendu, en le faisant, on rencontrera d'autres problèmes, on éprouvera d'autres lacunes, et tout le cycle recommencera.

Kolb et Fry complètent ce modèle en y ajoutant une dimension génétique et une dimension différentielle. Voyons d'abord l'aspect génétique. L'enfance et le début de l'adolescence permettraient à tous de vivre intensément chacune des quatre étapes décrites tout à l'heure. Ainsi, les petits bébés de moins de 2 ans ne feraient que des expériences concrètes: ils sont incapables, d'après Piaget, de pensée réfléchie, mais ils touchent à tout, se promènent partout dans la maison, prenant contact avec une grande diversité de choses. Les enfants de 3 à 6 ans, pour leur part, s'adonneraient essentiellement à l'observation réfléchie: ils questionnent, s'informent sur tout, regardent et écoutent ce qui se passe, bref accumulent des données mais sans avoir encore les outils intellectuels qu'il faut pour les organiser logiquement. Ce serait le propre des enfants

de 7 à 10 ans que de passer à cette phase de conceptualisation, eux qui, avec leurs nouvelles capacités logiques, prennent plaisir à faire des systèmes, à théoriser, à devenir conformistes et structurés, même dans leurs jeux. Quant au jeune adolescent, il prendrait plaisir à l'expérimentation active, puisque sa nouvelle pensée formelle lui permet d'entrevoir toutes les implications, toutes les applications possibles découlant des théories et systèmes avec lesquels il joue.

Vers 15 ou 16 ans, donc, chacun aurait eu la chance d'essayer à fond toutes les phases du processus d'apprentissage et chacun aurait dû se découvrir des préférences pour l'une ou l'autre de ces phases. Et c'est ici qu'apparaît la dimension différentielle de la théorie de Kolb et Fry. En vertu des préférences ainsi découvertes, en effet, tous seraient amenés, vers la fin de l'adolescence et le début de l'âge adulte, à adopter un style d'apprentissage personnel et à le consolider tout de suite, entre autres par un choix professionnel approprié. Par exemple, quelqu'un qui aurait une préférence marquée pour l'expérience concrète et l'observation réfléchie, c'est-à-dire pour les deux premières étapes du processus d'apprentissage, serait ce que Kolb et Fry appellent un "divergeur"; ses caractéristiques seraient d'être une personne plutôt émotive et intuitive, qui aurait tendance à se spécialiser en arts ou en sciences humaines.

Le divergeur ne représente qu'un style d'apprentissage parmi 4, les autres étant appelés "assimilateur", "convergeur" et "adapteur". "L'assimilateur" préfère les phases d'observation réfléchie et de conceptualisation abstraite: il aurait donc des habiletés pour l'induction et la création de modèles théoriques et s'orienterait, par exemple, vers la recherche en sciences pures ou en sciences appliquées. Le "convergeur" se sent plus à l'aise dans les phases de conceptualisation et d'expérimentation active; il serait peu émotif et, surtout intéressé par l'application d'idées abstraites, il chercherait à se spécialiser dans des disciplines comme les sciences physiques ou le génie. Finalement "l'adapteur", qui est à l'aise dans l'expérimentation active et dans l'expérience concrète, aimerait réaliser des plans, essayer des choses, prendre des risques; son choix professionnel irait donc vers l'administration ou le marketing, par exemple.

L'identification de ces styles d'apprentissage n'est pas le fruit de pures spéculations de la part de Kolb et Fry. Ceux-ci ont en fait élaboré un questionnaire et les données mentionnées à l'instant sont le résultat d'enquêtes menées auprès d'étudiants américains, entre autres

à l'Université Harvard. Bien sûr, la classification des gens en quatre catégories n'est pas parfaitement étanche et il serait plus juste de parler en termes de tendances générales. Ainsi les gens ont une préférence plus ou moins marquée pour l'une ou l'autre phase d'apprentissage et, en conséquence, ont tendance, mais à des degrés variables selon les personnes, à avoir plus ou moins les traits caractéristiques du divergeur, de l'accommodateur, etc. Il en va de même pour les choix professionnels, toutes les personnes ayant le même style ne choisissant pas forcément la même carrière: il est plausible de croire que parmi les étudiants en médecine, par exemple, tous les styles d'apprentissage soient représentés; cependant, l'adaptateur tendra peut-être vers la médecine communautaire, le convergeur vers la recherche, etc.

J'en arrive maintenant à la motivation proprement dite et aux incidences du modèle de Kolb et Fry sur la pédagogie collégiale. Souvent les professeurs font de nombreux efforts pour renouveler leurs méthodes pédagogiques mais il est désolant de voir qu'ils n'ont pas toujours ainsi les succès attendus; on se prend alors à penser que les étudiants sont bien difficiles à motiver. Or, il y a, dans les travaux de Kolb et Fry, des données intéressantes à ce propos. Ayant dans leurs groupes des étudiants de tous les styles, ces auteurs-professeurs ont essayé diverses méthodes pédagogiques et ils ont tenté d'en mesurer la popularité. Ils ont ainsi découvert que la préférence pour l'une ou l'autre approche pédagogique varie considérablement selon les styles d'apprentissage. Les étudiants pour qui l'expérience concrète est le moment préféré du processus d'apprentissage n'aiment pas les cours trop théoriques; ils aiment bien partir de cas particuliers plutôt que de lois générales et ce sont les exemples qui leur procurent le plus d'information; ils profitent beaucoup des interactions avec les autres étudiants et par conséquent valorisent le travail en équipe.

Mais ce qui vaut pour ces étudiants ne vaut pas forcément pour d'autres. Les étudiants pour qui la phase cruciale est l'observation réfléchie préfèrent les cours magistraux parce qu'ils aiment jouer le rôle d'observateurs qui, devant la performance d'un autre, reçoivent l'information puis l'évaluent objectivement. Par ailleurs, ceux qui privilégient la conceptualisation abstraite aiment beaucoup mettre l'accent sur les théories et se trouvent très peu stimulés par des exercices, des jeux de simulation, des discussions de groupe... surtout si ces activités n'aboutissent à aucune forme de systématisation. Quant à ceux qui préfèrent la dernière phase de l'apprentissage, celle de l'expérimentation active, ils aiment faire des expériences, des travaux pratiques et des discussions en petit groupe, rejetant par-dessus tout les cours magistraux.

Dans pratiquement n'importe quel groupe-cours, un professeur a probablement des étudiants des quatre types identifiés par Kolb et Fry. La difficulté est alors de trouver une façon d'intéresser tout ce monde-là. Certains aiment les cours magistraux, d'autres non; et c'est la même chose pour le travail d'équipe, les jeux de simulation, etc. Que faire alors? Abandonner parce qu'il y a trop de gens différents à satisfaire? Essayer de s'informer sur les styles représentés dans le groupe pour s'ajuster à la majorité des étudiants? Avoir une diversité d'activités pour essayer de plaire tour à tour à tous les étudiants? Laisser individuellement chacun choisir les activités pédagogiques qui lui conviennent? Bien sûr on pourrait aussi mettre en doute les travaux de Kolb et Fry et prétendre que les styles d'apprentissage n'ont pas une telle importance. Pourtant, même si ces recherches sont récentes (elles ont été réalisées après 1975 et ont été publiées autour de 1980), il faut dire qu'elles s'inscrivent dans une longue tradition de recherche, particulièrement sur les styles cognitifs, et si l'on peut douter des traits particuliers assignés par Kolb et Fry à tel ou tel type d'étudiant, on peut difficilement remettre en question le fait que les individus n'ont pas tous le même style.

Passons maintenant à une autre série de recherches, celles dont se sert Weiner pour donner une explication attributionniste de la motivation d'accomplissement. J'ai voulu vous parler de ces recherches pour plusieurs raisons. C'est d'abord en vertu de l'intérêt intrinsèque que présentent les théories de l'attribution: la nouveauté de la perspective qu'elles adoptent, les promesses de développements futurs intéressants qu'elles recèlent de même que le caractère englobant qui les caractérise font en sorte qu'il vaut la peine de s'attarder quelque peu à ces théories. C'est ensuite à cause de la nature même du besoin d'accomplissement et des particularités des accomplisseurs. Le besoin d'accomplissement est essentiellement le besoin de s'attaquer à des choses difficiles que l'on a plaisir à maîtriser. Or la réalité scolaire, particulièrement au niveau collégial, comporte plusieurs situations impliquant une forme d'accomplissement. Quant aux accomplisseurs, ce sont des étudiants qui aiment les tâches relativement difficiles et qui y déploient un comportement intense et persistant. N'est-ce pas ça un étudiant motivé? Si on savait pourquoi les accomplisseurs sont comme ils sont, ne pourrait-on utiliser cette information en vue de stimuler la motivation de tous?

Or, justement nous en savons un peu sur les déterminants du comportement d'accomplissement. Le facteur important y serait l'interprétation des succès ou des échecs. Les principales causes possibles d'un succès ou d'un échec, telles que perçues par une personne impliquée, sont au nombre

de quatre: l'habileté de la personne, l'effort qu'elle déploie, la difficulté de la tâche, la chance. La tendance d'une personne à s'impliquer dans des tâches demandant une forme d'accomplissement dépend pour une bonne part de l'importance qu'elle accorde à chacune de ces quatre causes dans l'explication de ses succès et de ses échecs. L'importance accordée à chaque cause est elle-même déterminée par l'expérience antérieure de la situation. Voyons plus en détail l'ensemble des relations entre ces éléments: expérience antérieure et type de situation, interprétation des causes, tendance à l'accomplissement.

Certains types d'expériences de vie peuvent amener quelqu'un à voir son habileté propre comme principale cause de ses succès. Cela se produit lorsque quelqu'un connaît des succès constants et stables, et non pas des succès occasionnels et inattendus, particulièrement dans des tâches évidemment difficiles. Une personne se sentira habile, aussi, si elle réussit souvent là où beaucoup échouent. Finalement, il semble que dans diverses tâches quelqu'un tend à se trouver habile surtout si ses succès se produisent en série, s'ils sont groupés plutôt que dispersés et s'ils surviennent surtout au début d'une activité.

Ce seront d'autres facteurs liés presque exclusivement à la situation actuelle qui interviendront pour faire en sorte que les succès ou les échecs soient attribués à l'effort déployé plutôt qu'à l'habileté. Curieusement, c'est principalement à posteriori, en fonction des résultats obtenus, qu'une personne évalue son effort. Ainsi, quelqu'un sera davantage porté à attribuer son succès à l'effort s'il connaît des réussites en série ascendante, c'est-à-dire des réussites qui sont de plus en plus fréquentes; une série descendante de réussites conduira pour sa part à l'impression, même si elle est inexacte, qu'on ne s'est pas beaucoup forcé. Par ailleurs, il y a des tâches dont on comprend tout de suite qu'elles requièrent des efforts et d'autres tâches dont on sait qu'elles n'en demandent pas. Finalement, certains indices physiologiques interviennent: quelqu'un qui a beaucoup transpiré ou qui a éprouvé beaucoup de tension va en inférer qu'il s'est forcé et pourrait alors attribuer à ses efforts un éventuel succès.

Pour ce qui est de la difficulté de la tâche, elle est parfois question de consensus: presque tout le monde s'entend pour dire qu'il est très difficile d'escalader des montagnes et quiconque y échouerait pourrait facilement en imputer la cause à la tâche elle-même. Mais, la plupart du temps, la difficulté d'une tâche est appréciée en fonction

du nombre de personnes qui les réussissent. Peu de gens se sentiront menacés dans leur habileté ou auront l'impression de ne pas s'être assez forcés s'ils ratent une tâche que la grande majorité ratent.

La chance enfin, est une cause qui s'impose à l'esprit dans certaines situations: tout le monde admet que gagner à pile ou face est une question de chance. On pensera la même chose si les succès arrivent un peu au hasard ou lorsqu'on fait face à un événement unique (trouver un billet de cent dollars au bord de la rue, par exemple, ou même le gagner dans une machine à sous).

Il faut ajouter ici que, selon les événements, on pourra invoquer une seule ou plusieurs causes pour un même succès ou pour un même échec. Par exemple, quelqu'un qui réussit dans une tâche plutôt facile pourra attribuer ce succès à l'habileté ou bien à l'effort; mais un succès dans une tâche perçue comme très difficile sera souvent attribué à une combinaison d'habileté et d'effort.

Sachant maintenant comment et pourquoi diverses causes peuvent être invoquées pour rendre compte du succès ou de l'échec, voyons plus précisément ce qui caractérise les accomplisseurs. Pour ce faire Weiner regroupe successivement les quatre causes identifiées selon deux dimensions, la dimension externe-interne et la dimension stable-instable, chaque dimension expliquant une partie du comportement des accomplisseurs.

Voyons d'abord la dimension interne-externe. L'habileté et l'effort seraient des causes internes, dépendant de la personne, tandis que la difficulté de la tâche et la chance seraient des causes externes, échappant à son contrôle. Or, les résultats de plusieurs recherches montrent que les accomplisseurs tendent à attribuer leurs succès aux deux causes internes. Cela expliquerait, du moins partiellement, leur préférence pour les tâches de difficulté moyenne; intéressés à être habiles et à déployer des efforts, les accomplisseurs aiment être renseignés sur eux-mêmes: or, le succès ou l'échec dans une tâche trop facile ou dans une tâche très difficile ne disent rien sur soi et ne font que confirmer le niveau de difficulté de la situation ou le fait qu'on est chanceux ou malchanceux; par contre, il vaut la peine de s'attaquer à une tâche moyennement difficile puisqu'un éventuel succès confirmera qu'on est habile ou qu'on sait déployer des efforts.

Le fait que les accomplisseurs attribuent leurs succès à des causes internes expliquerait aussi la nature des émotions vécues lorsqu'ils réussissent et, par ricochet, la persistance de leur niveau de motivation. Il semble en effet d'après plusieurs recherches que l'émotion ressentie dépend grandement de la cause perçue du succès. Ainsi, lorsque, suite à certains trucs expérimentaux, on amène des gens à attribuer un succès à l'habileté, ils disent éprouver ensuite un sentiment de confiance; un sentiment de relaxation accompagne une attribution à l'effort; un sentiment de gratitude survient lorsque l'intervention d'un tiers explique le succès, etc. Ainsi donc, les accomplisseurs voyant leur habileté et leur effort le plus souvent en cause, développent une confiance et un calme qui les aident à anticiper le succès et à aimer s'attaquer à des tâches plutôt difficiles.

Si un professeur voulait prendre le comportement très motivé des accomplisseurs comme critère, il pourrait en inférer qu'il a tout avantage à faire en sorte que, comme eux, tous les étudiants attribuent leurs succès à des facteurs internes. Plus cela se produit, plus un étudiant serait porté à s'embarquer dans des tâches d'accomplissement, plus il en tirerait plaisir et valoriserait son succès, plus l'émotion ressentie serait forte et, éventuellement plus il aurait de chances d'établir une bonne estime de soi, une bonne confiance en son habileté et en sa capacité de faire des efforts fructueux. Mais comment faire pour favoriser les attributions internes plutôt qu'externes? Voici deux pistes, bien étroites je l'avoue. Un professeur peut donner aux étudiants des feedback appropriés: insister, à chaque fois que l'occasion se présente, sur l'habileté et sur les efforts plutôt que sur la facilité de la tâche. Par ailleurs, un professeur pourrait faire en sorte d'éviter la surabondance d'échecs et laisser les étudiants connaître, surtout au départ, des succès groupés, ou encore des séries ascendantes de réussites: cela, on l'a vu, favorise une attribution interne.

La dimension stabilité-instabilité des causes permet d'apercevoir un autre trait caractéristique des accomplisseurs. L'habileté et la difficulté de la tâche varient peu dans le temps et sont des causes stables de succès ou d'échec. L'effort et la chance en seraient des causes plus variables, dites instables. Ici, les recherches montrent que les accomplisseurs tendent à attribuer leurs échecs à des facteurs instables, soit à un manque d'effort, soit à une malchance. Cela expliquerait la persistance de leur motivation d'accomplissement. A la suite d'un échec, ils ne se découragent pas parce qu'ils restent convaincus qu'une prochaine fois ils pourront faire mieux, la situation n'étant pas irréversible. Ils n'ont donc pas un estimé trop bas du succès à venir, ce qui se produirait

s'ils attribuaient leurs échecs à des causes stables. Les attributions qu'ils font les empêchent aussi de développer une basse estime d'eux-mêmes: l'échec ne les conduit pas à un sentiment de dévalorisation. Au contraire, un échec les amène à travailler encore plus fort, puisqu'une augmentation de l'effort peut produire un succès désormais. C'est d'ailleurs là une explication plausible de l'intensité du comportement des accomplisseurs. La recherche a en effet montré qu'ils comprennent plus que d'autres la covariation entre l'effort et la réussite, particulièrement dans les tâches de difficulté moyenne, celles qu'ils préfèrent. Dans une tâche très facile ou très difficile, il ne sert à rien de se forcer, mais dans une tâche de difficulté moyenne, cela en vaut la peine parce que c'est à ce prix-là seulement que la réussite est possible. Les accomplisseurs ont donc tendance, dans ce genre de tâche, à déployer un comportement très intense, redoublant même d'efforts après un échec.

Un professeur désireux de stimuler chez tous ses étudiants des comportements analogues à celui des plus accomplisseurs pourrait donc ajouter cette nouvelle règle à sa panoplie de stratégies pédagogiques: faire en sorte que les inévitables difficultés rencontrées par les élèves soient attribuées à des causes instables. Mais cela n'est sans doute pas simple. D'une part, il lui faudrait trouver des façons d'y parvenir, ce qui demande réflexion et ingéniosité. D'autre part, et c'est là-dessus que je voudrais clore ce résumé de quelques recherches réalisées dans le cadre des théories de l'attribution, un professeur fait lui aussi une analyse cognitive des causes du succès ou de l'échec de ses élèves et son comportement est grandement affecté par ses décodages personnels. Or, les recherches démontrent ici l'existence de quelques phénomènes qui, pour un professeur, peuvent constituer des sortes de pièges.

Dans une recherche impliquant des professeurs réels et des étudiants fictifs en mathématiques, on a montré que si la performance des étudiants est continuellement basse, les professeurs ont tendance à l'attribuer à un manque d'habileté ou d'efforts de la part des élèves. Si, au contraire, la performance de ces derniers va en s'améliorant, les professeurs ont tendance à s'en attribuer à eux-mêmes la cause. Vous voyez sans doute combien ces attributions "naturelles" de la part des professeurs leur facilitent bien peu la tâche de stimuler la motivation d'accomplissement des étudiants.

D'autres recherches vont dans le même sens et révèlent des résultats à la fois compréhensibles et inquiétants. Ainsi, lorsqu'une

personne "A" a du pouvoir sur une personne "B", comme cela arrive souvent dans la relation pédagogique (le professeur détient une forme de pouvoir institutionnel, une forme de pouvoir cognitif, etc.), tous les succès de "B", tels qu'évalués par "A", sont attribués à "A", à moins que "B" ne réussisse à un moment donné une performance évidemment très indépendante de "A". Il est donc difficile de donner le crédit de ses succès à quelqu'un sur qui on a du pouvoir. Par contre, on rend facilement les autres responsables de leurs échecs. On sera même très sévère face à l'échec dans une tâche qu'on juge facile, particulièrement si cet échec provient de quelqu'un qui était évalué comme compétent. Les réactions de plusieurs professeurs deviennent de la sorte faciles à expliquer, même si elles n'ont pas toujours des effets souhaitables.

Pour terminer cette partie de mon exposé sur des exemples de recherches, je voudrais vous communiquer quelques informations sur des études ou des programmes expérimentaux essayés dans le monde des industries ou des grandes organisations. Certes, on y fait encore beaucoup appel aux principes du behaviorisme, au niveau de la formation des cadres ou du personnel comme au niveau d'interventions visant à stimuler les employés. Une expérience, par exemple, a été réalisée avec des vidangeurs de Détroit. Recourant à une motivation extrinsèque, on leur a promis une récompense monétaire consistant à partager tous les profits qui seraient faits grâce à une augmentation de la productivité. Suite à cette proposition, la productivité a augmenté de 20%, chaque travailleur recevant en moyenne un bonus de 350\$ par année et l'administration municipale réalisant une économie considérable.

D'autres interventions font davantage appel à la motivation intrinsèque et, d'une certaine façon, s'inspirent plutôt des principes de l'école humaniste. Un exemple en serait ce qu'on appelle les "cercles de qualité". Dans une entreprise quelconque, et cela a par exemple été essayé pour les chaînes de montage d'une avionnerie, des employés de tous les niveaux, des cadres supérieurs jusqu'aux simples manoeuvres, se rassemblent pour identifier les problèmes nuisant au rendement, proposer des solutions, les acheminer aux bonnes instances puis évaluer les résultats des solutions proposées. Cette procédure aurait pour effet d'augmenter l'implication et la motivation des employés au travail, chacun sentant qu'à un moment ou l'autre il pourrait dire ou faire quelque chose d'important pour l'ensemble.

2.5 Stimuler la motivation des étudiants: un défi réalisable?

Au-delà des considérations théoriques et des exemples de recherches, il reste maintenant, pour conclure, à regarder brièvement les pistes concrètes qu'un professeur soucieux de motivation peut suivre dans son approche pédagogique. Et c'est sans doute la partie la plus délicate de mon exposé. J'ai choisi de l'aborder de deux façons, en vous présentant bien sûr des stratégies particulières conduisant éventuellement à l'essai de petites interventions "ad hoc", mais d'abord en insistant sur deux stratégies générales, correspondant à deux philosophies de la motivation et même de l'éducation.

Ces deux stratégies, ces deux attitudes presque, correspondent, sans doute y avez-vous pensé, l'une à l'école humaniste et l'autre à l'école behavioriste. La stratégie humaniste, vous la connaissez bien, vous en avez parlé dans vos ateliers et je n'éprouve pas le besoin d'en parler longuement. Disons seulement qu'elle valorise la liberté de l'apprenant, cette liberté favorisant l'émergence des motivations intrinsèques, l'implication dans l'apprentissage, la créativité dans le cheminement et la satisfaction des besoins supérieurs d'estime et d'actualisation. Toutes les données recueillies à ce jour tendent à démontrer le degré de succès qu'on peut atteindre avec pareille stratégie et la réduction des problèmes de motivation qu'elle permet. Mais dois-je rappeler qu'elle est loin d'être simple d'application, particulièrement dans les contextes institutionnels que nous connaissons? Dois-je rappeler aussi qu'elle a beaucoup moins de chances de réussir si elle est adoptée en vertu de croyances superficielles venant en contradiction avec les attitudes profondes concernant la responsabilité des élèves, le rôle du professeur, le pouvoir institutionnel, les modes d'évaluation, etc.?

L'autre stratégie s'inspire de l'école behavioriste et se trouve très apparentée à la pédagogie traditionnelle. Pour caricaturer un peu la situation, je dirais de la stratégie behavioriste qu'elle subit le sort contraire de la stratégie humaniste: les interventions behavioristes, on les fait sans les valoriser alors que les interventions humanistes, on les valorise sans les faire. J'éprouve donc le besoin de vous parler un peu plus de la stratégie behavioriste, comme pour amorcer une réconciliation entre ce qu'on fait et ce qu'on a le droit de penser.

A l'égard de l'approche behavioriste, on a souvent des préjugés qui empêchent d'admettre qu'on puisse l'adopter vraiment. Ces préjugés ont souvent une source très profonde, originant de l'incapacité de partager la conception de l'homme véhiculée par cette approche. Sur cela, un psychologue a peu à dire. Mais, d'autres préjugés sont plus superficiels et tiennent à une méconnaissance de la théorie behavioriste. De cela, on peut parler plus facilement.

Ainsi, l'on entend souvent dire qu'une pédagogie behavioriste consiste à contrôler l'apprenant de l'extérieur, à le tenir par la main tout au long de son cheminement, à lui mâcher la matière, etc. ce qui l'empêcherait d'apprendre vraiment, lui enlèverait son sens de l'initiative, limiterait le développement de sa créativité et lui rendrait impossible la généralisation de ses acquisitions dans de nouveaux contextes. Bref, l'étudiant tombera dès qu'on lui lâchera la main. Tout cela, bien sûr, peut arriver si la façon de procéder est défectueuse, mais cela n'est en rien intrinsèque à l'approche behavioriste.

De ce point de vue, par exemple, la conception qu'on y trouve de la créativité reste à mon sens l'une des plus réalistes et des plus fructueuses. Au lieu d'en conserver une définition vague à souhait, on a fait une analyse méticuleuse, opérationnelle, des procédés créateurs: dans le cas de la solution de problèmes, par exemple, ces procédés heuristiques consistent à chercher quelle est l'inconnue, à prendre les données à l'envers, à envisager le moins probable, etc. Plutôt que de croire préférable de laisser tout étudiant devenir créateur en découvrant par lui-même tous ces procédés, avec le risque que cela comporte que tel ou tel étudiant ne les découvre jamais, un behavioriste préférera enseigner ces procédés. De la sorte, on maximise la chance que les étudiants soient créateurs, bien qu'on ne puisse jamais prédire quelle création ils feront.

On peut donc croire que cette approche un peu mécanique n'est pas nécessairement néfaste et même que les préoccupations d'opérationalisme qu'on y trouve peuvent être pleines de promesses. D'ailleurs, l'ensemble des techniques pédagogiques dérivées de cette approche, comme l'enseignement programmé, l'enseignement par objectifs, l'enseignement par contrat, etc. ont le plus souvent connu un bon rendement. En somme, une bonne utilisation des principes behavioristes produit habituellement des comportements efficaces de la part d'apprenants qui donnent l'apparence d'être motivés.

En guise de dessert, je voudrais vous rapporter un extrait d'un texte du behavioriste Albert Bandura, que je me permets de traduire assez librement: "Le fait que le comportement soit contrôlé par le milieu n'est pas un phénomène créé par les behavioristes, pas plus que les physiciens ne sont responsables des lois de la gravité. Le processus de sélection naturelle a favorisé les organismes capables d'ajuster leurs comportements en fonction des effets produits dans le milieu... Un critique pourrait toujours exprimer son indignation devant le fait que les hommes soient sujets aux lois de la gravité. Une vision plus poétique de l'humanité serait peut-être plus flatteuse mais ne réduirait en rien la probabilité que les gens tombent lorsqu'ils se jettent en bas d'une montagne. Le but principal de la psychologie scientifique n'est pas de donner une vision romantique du comportement humain mais plutôt de le comprendre".

Cela dit, une fois qu'on s'est défini comme humaniste, ou behavioriste, ou les deux à la fois, ou ni l'un ni l'autre, qu'est-ce qu'on peut faire concrètement si on ne veut pas bouleverser totalement son approche pédagogique? Y a-t-il des stratégies particulières, des interventions concrètes que l'on peut essayer en classe sans avoir à repenser tous ses cours? Je pense que oui, mais curieusement je vais commencer par parler de ce qui échappe au professeur, des problèmes de motivation sur lesquels il n'a pas d'emprise. Beaucoup de facteurs, en effet, limitent cette emprise: les étudiants sont dans le système scolaire depuis une douzaine d'années et ils y ont développé des attentes et des façons d'être qui ne sont plus faciles à changer; un professeur n'intervient que sur une partie de la vie académique d'un étudiant et cette vie académique n'est qu'une partie de sa vie: l'ensemble de ses expériences dépasse donc de beaucoup le champ d'intervention d'un seul professeur; un enseignant n'est pas un thérapeute et a peu de pouvoir face aux nombreux problèmes psychologiques que vivent beaucoup d'adolescents; l'obligation de travailler avec des groupes d'étudiants plutôt que dans le cadre de démarches tutorales limite considérablement la marge de manoeuvre du professeur.

En raison de ces divers facteurs, et de bien d'autres, des enseignants peuvent être confrontés à des problèmes de motivation tirant leur origine, entre autres, d'attitudes bien ancrées et difficilement modifiables. Lorsque l'étudiant a une basse estime de lui-même, lorsqu'il a développé une méfiance vis-à-vis des professeurs, lorsqu'il a acquis une aversion pour tel ou tel type de matière, etc., il est souvent difficile d'y faire quoi que ce soit dans le cadre d'une intervention aussi ponctuelle qu'un cours. Il en va de même des problèmes de personnalité ou des difficultés liées à l'adolescence, que l'on pense, par exemple, à un niveau

d'anxiété qui amène une réaction négative à toute nouveauté ou à l'expression envers le professeur d'une forme d'agressivité que l'on ne peut pas exprimer à ses parents.

Les besoins des êtres humains ne peuvent pas non plus être manipulés aussi facilement que les besoins des animaux. Il n'est pas possible de réduire le poids d'un étudiant et de l'amener à 80% de son poids normal, comme on fait avec les rats de laboratoire, pour le faire travailler plus fort. Si l'on adopte la grille des besoins de Maslow, on peut dire que même les besoins physiologiques de base peuvent être insatisfaits et ainsi interférer avec les comportements académiques sans qu'il soit possible d'y faire quoi que ce soit. Par exemple, si des étudiants sont fatigués, il se peut que le besoin de se reposer l'emporte sur tous les autres. Par ailleurs, à l'adolescence, les besoins sexuels ou les besoins de sécurité ne sont pas facilement satisfaits et leur satisfaction peut prendre la préséance sur celle des besoins de curiosité, de connaissance et d'actualisation. Bien plus, les adolescents sont stimulés par des besoins contradictoires: ils cherchent à la fois sécurité et indépendance et cela les conduit à un comportement souvent ambivalent. Quant au niveau d'aspiration et au besoin d'accomplissement, ils varient d'une personne à l'autre et l'on ne saurait compter sur des niveaux toujours élevés.

D'autres difficultés sont relatives au niveau d'activation; les recherches montrent que trop ou trop peu de motivation entraîne une détérioration de la performance. Les étudiants sont tantôt amorphes et tantôt surexcités en vertu de facteurs échappant presque totalement au contrôle du professeur. Celui-ci n'a aussi que peu d'emprise sur les motivations extrinsèques de ses élèves; veulent-ils ou non réussir le cours pour entrer à l'université? Pour obtenir un privilège? Pour se faire acheter une auto ou impressionner leurs amis?

Devant tout ce qui nous échappe, faut-il forcément cesser de se préoccuper des questions de motivation et s'en remettre aux intérêts spontanés des étudiants? Je ne crois pas; de fait, quelques lignes d'action inspirées des diverses théories et recherches mentionnées peuvent être de quelque recours. J'en indiquerai quelques-unes et je reste persuadé que vous pourrez en découvrir d'autres par vous-mêmes.

Une première façon de stimuler l'intérêt consiste à manipuler la nouveauté des situations. La nouveauté peut réduire l'effet des attitudes négatives, toujours acquises à partir d'expériences antérieures. En prenant soin de se distinguer de ces expériences antérieures, par le biais de nouvelles techniques pédagogiques, de nouveaux objectifs, de nouveaux modes d'évaluation, on évite de retomber dans ce que l'étudiant peut avoir connu et on contourne partiellement l'influence de ses éventuelles attitudes négatives. A cela, il faut ajouter que la nouveauté contribue en elle-même à élever le niveau d'activation. Il faut cependant garder à l'esprit que trop de nouveauté peut engendrer de l'insécurité et que trop d'activation crée une désorganisation du comportement.

Une seconde façon d'augmenter la motivation consiste à donner des choix aux étudiants. Puisque l'apprentissage est un processus individualisé, la présence de choix quant au cheminement à suivre permet à la motivation intrinsèque de se manifester et ouvre la possibilité de satisfaire mieux les besoins d'estime et d'actualisation. Même les théories de l'attribution et de la dissonance cognitive font croire à l'utilité d'offrir des choix: dès que l'étudiant choisit lui-même un objectif à atteindre ou une façon d'y arriver, on peut s'attendre à ce qu'il déploie davantage d'énergie pour éviter l'impression d'avoir pris une mauvaise option. Des expériences ont même montré que l'absence de choix crée des résistances: si on enlève l'accessibilité de certains produits domestiques à des consommateurs, ceux-ci se sentent brimés dans leur liberté et tout à coup commencent à valoriser plus qu'avant les produits non disponibles. La présence de choix pourrait donc éliminer certains problèmes de motivation causés par un climat négatif de contestation, à la condition bien sûr que ces choix soient réels et significatifs.

Une troisième stratégie consiste à rapprocher le but à atteindre. L'anticipation du but est un facteur important de motivation. On peut le faire en parlant du but, en favorisant des contacts avec des gens qui y sont rendus, en rendant le but plus accessible par la mise en évidence des moyens qu'on a pour y arriver ou encore en fractionnant un objectif général et lointain en sous-objectifs particuliers et plus proches. Le fait de rendre le but plus à portée a toutes sortes d'effets motivationnels. Par exemple, en rencontrant plus fréquemment des sous-objectifs, l'étudiant connaît des succès plus nombreux et son estime de lui-même en est renforcée. Il lui devient plus facile de voir qu'il peut réussir et l'anticipation du succès final, plus évident, maintient son intérêt et soutient ses efforts.

Quatrièmement, il est assez évident qu'il faut éviter de créer un sentiment d'échec. Trop d'échecs ont pour effet de rendre la situation d'apprentissage aversive et conduiront éventuellement l'étudiant à tenter de la fuir ou de l'éviter. Cela se manifestera par un désintérêt de sa part.

Un professeur aurait aussi intérêt, cinquièmement, à jouer sur la difficulté des tâches qu'il propose. Le comportement d'accomplissement, on l'a vu, se manifeste avec le plus d'intensité dans les tâches de difficulté moyenne. Des situations trop complexes, où les étudiants ne réussissent qu'occasionnellement, ou des situations trop simples, où la réussite est d'emblée assurée, n'amèneront personne à déployer beaucoup d'efforts.

Enfin, conformément aux modèles cognitifs, si on crée des déséquilibres, on stimule la motivation intrinsèque à comprendre. Un professeur aurait donc intérêt à exploiter la surprise par le biais de défis, de questions-clés, de démonstrations-choc, etc.

Ces quelques suggestions, je le sais, risquent de vous laisser sur votre appétit, comme je vous l'avais annoncé dès le début. J'espère qu'elles serviront néanmoins d'amorce à une réflexion créatrice, à des discussions entre collègues, à des lectures... Bref, j'espère qu'elles auront stimulé votre motivation à aller plus loin.