

Chapitre 4

Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe

Monique Boekaerts

Université de Leyde, Pays-Bas, et Université catholique de Louvain, Belgique

Monique Boekaerts postule que le rôle des émotions et de la motivation a été sérieusement négligé dans la conception des dispositifs d'apprentissage et la formation professionnelle des enseignants. Elle fait la synthèse des connaissances sur l'importance du rôle des émotions et de la motivation et en dégage un ensemble de principes clés. Les élèves sont plus motivés lorsqu'ils se sentent capables de faire ce que l'on attend d'eux et perçoivent des liens stables entre leurs actions et leurs résultats ; lorsqu'ils apprécient la matière étudiée et ont une idée claire du but visé ; lorsqu'ils éprouvent des émotions positives vis-à-vis des activités d'apprentissage (et au contraire s'en détournent lorsque ces émotions sont négatives) et que l'environnement leur semble propice à l'apprentissage. Les élèves libèrent des ressources cognitives lorsqu'ils sont capables d'agir sur l'intensité, la durée et l'expression de leurs émotions, et sont plus persévérants lorsqu'ils savent bien gérer leurs ressources et surmonter les difficultés.

Introduction

La motivation et l'émotion sont essentielles à l'éducation car elles permettent ensemble une acquisition signifiante de nouveaux savoirs et compétences. Si toutes les activités scolaires étaient intéressantes et amusantes, les élèves s'investiraient naturellement en classe, mais ils sont confrontés à de nombreuses tâches qui ne leur plaisent pas ou ne les intéressent pas, voire pour lesquelles ils ne sentent pas compétents. L'enseignant doit donc savoir adapter le curriculum et sa pratique pédagogique pour rendre les activités en classe plus intéressantes, plus utiles et plus agréables aux yeux de ses élèves et pour leur donner confiance en leurs capacités. Les élèves deviennent des apprenants plus efficaces lorsqu'ils comprennent les mécanismes de leur système d'apprentissage et de motivation et comment se motiver davantage, en toute indépendance de l'enseignant.

La plupart des théories de l'apprentissage et de l'enseignement peuvent admettre les construits motivationnels mais ne les intègrent pas et les traitent en fonction des caractéristiques de la situation d'apprentissage. Les modèles de compétences se concentrent essentiellement sur les savoirs disciplinaires à acquérir et sur les processus cognitifs et métacognitifs auxquels les élèves devront accéder pour devenir des « apprenants stratégiques ». Toutefois, les élèves n'acquiescent pas tous des connaissances de la même manière et ils se différencient par la valeur différente qu'ils attachent aux informations et stratégies nouvelles. De ce fait, les modèles généralement utilisés dans la conception des enseignements et des apprentissages ne restituent pas bien toute la complexité apportée par les élèves à leur processus d'apprentissage. Tant que ces modèles ne prendront pas correctement en compte les cognitions et les émotions des élèves à l'égard de l'apprentissage, ils ne pourront pas donner une représentation correcte de la dynamique du processus d'apprentissage.

Dans ce chapitre, je procède à un tour d'horizon des recherches consacrées au vaste éventail des processus motivationnels et affectifs en jeu. J'analyse en outre les points de vue théoriques et les études empiriques qui éclairent le fonctionnement du système motivationnel. Toutefois, aucune théorie globale de la motivation n'est en mesure d'expliquer pourquoi les élèves sont ou non motivés pour apprendre à l'école. Nous ne disposons en réalité que d'un ensemble limité de mini-théories pour nous aider à comprendre comment les perceptions, les cognitions, les émotions et l'enthousiasme des élèves animent le processus d'apprentissage, que je résume sous forme de « principes ». De récentes études conduites en situation de classe ont permis de mieux comprendre que l'implication des élèves est associée à certaines caractéristiques, pratiques d'enseignement et d'évaluation de classe.

Effets des croyances motivationnelles et des émotions sur l'apprentissage

L'exemple suivant montre bien que les émotions et les motivations font partie intégrante de l'apprentissage :

Julie a échoué à son examen de mathématiques et doit le repasser. Elle est motivée pour travailler toute la semaine qui précède. Son idée est de revoir tous les exercices faits en classe. Elle divise l'année scolaire en sept séquences et prévoit de consacrer une journée à chacune. Au bout de deux jours de travail intensif, Julie a déjà révisé trois séquences. Fièbre d'elle-même et détendue, elle décide de prendre sa journée pour aller à la piscine. Mais les séquences quatre et cinq sont beaucoup plus difficiles et au soir du quatrième jour, elle est fatiguée et déçue, car elle n'a que partiellement couvert la quatrième séquence. Elle décide de commencer tôt le lendemain matin afin de terminer la quatrième séquence avant midi et de revoir la plus grande partie de la cinquième avant d'aller se coucher. Si elle y parvient, elle peut encore espérer finir ses révisions avant l'examen. Elle travaille sérieusement toute la matinée et ne s'accorde aucune pause. Elle est rassurée de constater qu'elle comprend bien les cours et peut résoudre la plupart des problèmes, mais elle réalise qu'elle progresse lentement. À la fin du cinquième jour, elle commence à s'inquiéter car elle prend conscience qu'un travail acharné n'y suffira peut-être pas. Au sixième jour, Julie a du mal à se concentrer, elle ne cesse de penser à la tête que fera sa mère si elle échoue. Elle n'est pas certaine d'avoir suffisamment bien compris tous les problèmes pour pouvoir résoudre des problèmes similaires à l'examen. À la fin de la journée, Julie a à peine terminé la cinquième séquence. Elle a passé son temps à ruminer des idées noires et à anticiper sa honte. Après le déjeuner, elle a l'impression qu'il fait trop chaud dans sa chambre, elle se sent fatiguée et malheureuse. Julie a l'impression de perdre pied : elle ne pourra pas revoir tout le programme à temps car elle s'est mal organisée. Elle est sûre qu'elle va rater son examen.

Dans cet exemple, Julie s'était fixé un objectif clair et précis : bien se préparer à l'examen. Pendant les révisions, elle a éprouvé des émotions positives et négatives. Elle a évalué la situation en fonction de ses acquis et de ses croyances sur ce qu'elle pouvait faire ou non en une semaine – ses « croyances métacognitives et ses croyances motivationnelles ». Elle pensait par exemple pouvoir revoir une séquence par jour car elle pensait progresser à un rythme régulier. Au début, elle a avancé plus vite que prévu, ce qui lui a procuré des émotions positives (fierté, joie, décontraction) et elle a révisé son planning : elle commençait à se laisser aller. De même, lorsqu'elle a éprouvé ses premières émotions négatives (déception), elle les a interprétées comme une certaine lenteur dans sa progression et a modifié son plan d'action en accélérant et en ne prenant aucune pause. Les cognitions et les émotions de

Julie ont donc interagi pour déterminer ses actes. Elle a noté que son changement de stratégie lui permettait d'avancer mais le soulagement s'est mû en inquiétude lorsqu'elle a réalisé qu'elle ne pourrait pas atteindre son objectif. Les idées noires qu'elle ruminait ont limité la capacité de traitement de sa mémoire de travail, ce qui l'a ralentie et lui a fait commettre des erreurs dans son travail (Pekrun, Frenzel, Goetz et Perry, 2007).

Les émotions signalent qu'un écart par rapport à la norme préétablie a été détecté, dans un sens ou dans l'autre, et ce signal doit être interprété comme la nécessité d'un changement d'attitude (Carver, 2003). C'est en fonction de ces variations des émotions liées aux objectifs et de la distance restant à parcourir pour y parvenir que les élèves sélectionnent et modifient les stratégies nécessaires. Les croyances motivationnelles des élèves forment un contexte interne favorable ou défavorable à l'apprentissage. Les chercheurs ont analysé les mécanismes d'acquisition des nouveaux savoirs et compétences en étudiant comment les élèves observent et interagissent avec leurs professeurs et leurs pairs. Les théories sociocognitives proposent des construits pour décrire les croyances motivationnelles que les élèves forment à partir de leurs expériences et l'influence qu'a sur elles le contexte socio-éducatif.

Les croyances motivationnelles sont des cognitions sur soi dans une discipline particulière (par exemple apprentissage des mathématiques) : elles renvoient à la connaissance et aux opinions qu'ont les élèves du fonctionnement de leur système motivationnel dans différentes disciplines et de l'incidence des différents systèmes pédagogiques sur leur motivation. C'est ce qu'on appelle également la « méta-motivation ». Les élèves font appel à leurs croyances motivationnelles pour donner un sens aux tâches et aux situations d'apprentissage et au contexte socio-éducatif dans lequel ils évoluent. On distingue de nombreux types de croyances motivationnelles chez les élèves : croyance quant à leur capacité à faire quelque chose (sentiment d'efficacité personnelle), que certaines actions conduisent au succès et d'autres à l'échec (attentes de réussite ou d'échec), quant à l'utilité d'une activité d'apprentissage (orientation sur l'objectif), quant au caractère intéressant ou ennuyeux des activités (jugements de valeur), quant aux causes perçues du succès ou de l'échec (attribution).

Les croyances motivationnelles peuvent être positives ou négatives. Elles se fondent sur des expériences directes dans une discipline donnée (par exemple les mathématiques), mais aussi sur l'observation des performances des autres et sur ce que les professeurs, les parents et les pairs ont à dire. Elles sont importantes parce qu'elles déterminent les choix que font les élèves, l'intensité des efforts qu'ils déploient et leur persévérance face aux difficultés.

Les émotions signalent à l'apprenant qu'il est temps d'agir

Le terme « émotion » renvoie à un vaste éventail de processus affectifs, notamment les sentiments, les humeurs, les affects et le bien-être. Ce terme désigne traditionnellement les six émotions primaires : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût, mais de nombreux psychologues de l'éducation y ajouteraient les « émotions secondaires », telles que l'envie, l'espoir, la sympathie, la gratitude, le regret, la fierté, la déception, le soulagement, le désespoir, la honte, la culpabilité, la gêne et la jalousie. Frijda (1986) affirme que les émotions ont deux fonctions majeures : premièrement, elles envoient des signaux d'avertissement à forte priorité qui viennent interrompre les activités en cours et nous informent que nous sommes en face d'une situation extrêmement intéressante ou menaçante, ce qui augmente notre niveau d'éveil et nous indique que quelque chose requiert notre attention immédiate. La seconde grande fonction des émotions est de nous préparer à réagir promptement. Le niveau élevé d'éveil coïncide avec la sécrétion d'hormones dans le sang, ce qui entraîne des changements physiologiques et nous donne l'énergie physiologique et motivationnelle nécessaire à l'action. Nous pouvons observer sur nous-mêmes nombre de ces changements, le cœur qui bat plus vite, la respiration qui s'accélère ou les mains qui deviennent moites.

Comme nous l'avons observé chez Julie, les élèves détectent tout changement du niveau d'éveil et agissent en conséquence. Certains signaux ont le même effet sur tous les élèves. En effet, parler en public augmente le niveau d'éveil alors qu'une longue attente en silence le réduit. Ce n'est pas le niveau d'éveil lui-même qui agit sur le résultat d'un apprentissage, mais la manière dont l'élève l'interprète. Celui qui interprète un niveau élevé d'éveil avant un examen comme une émotion négative (anxiété, inquiétude) sera plus gêné pendant l'examen que celui qui envisage l'épreuve de manière positive, comme un défi. Certaines émotions, comme la colère, le soulagement et la joie, sont de courte durée et ont peu d'incidence sur la suite de l'apprentissage. D'autres émotions telles que la honte et le désespoir ont une portée pérenne sur l'apprentissage en classe car elles collent à une situation d'apprentissage particulière et seront activées lorsque l'élève sera confronté à des tâches similaires.

Les émotions ont une valeur diagnostique pour l'enseignant car elles sont révélatrices des cognitions, des engagements et des préoccupations sous-jacents. Il doit être conscient des croyances motivationnelles de ses élèves et sensible à leurs émotions, car cette information peut éclairer la conception du processus d'apprentissage. Son comportement et ses pratiques d'enseignement et d'évaluation déclenchent des émotions et des croyances motivationnelles particulières chez les élèves, ce qui n'est pas sans incidence sur la qualité de l'apprentissage en cours.

Les croyances motivationnelles et les stratégies de régulation sont des facteurs essentiels de l'autorégulation

Face à une nouvelle tâche, les élèves commencent par observer ses caractéristiques particulières et son contexte éducatif. Ensuite, ils convoquent leurs connaissances disciplinaires et les stratégies métacognitives pertinentes. Enfin, point essentiel, ils activent leurs croyances motivationnelles et des stratégies de régulation. Les modèles intégrés de motivation et d'apprentissage, par exemple le modèle d'« autorégulation à double processus », considèrent la motivation comme un facteur essentiel de l'apprentissage autorégulé (Boekaerts, 2006 ; Boekaerts et Niemivirta, 2000) : les élèves s'orientent vers de nouvelles situations d'apprentissage en s'appuyant sur ces trois sources d'information et ne se limitent pas aux deux premières. Toutes ces informations sont transférées dans la mémoire de travail pour déterminer : i) comment les élèves perçoivent et évaluent une tâche particulière d'apprentissage ; ii) leur détermination à l'accomplir et iii) comment ils régulent leur motivation au cours de l'apprentissage.

Les appréciations (croyances motivationnelles spécifiques à une tâche) tiennent une place centrale dans l'autorégulation. L'une de leurs principales fonctions est de donner un sens et un objectif à l'activité d'apprentissage : quel est son degré de pertinence, d'intérêt ou d'ennui ; quel est le résultat attendu ; pourquoi doit-on la réaliser ; a-t-on l'impression d'être efficace ou non ; quelle est la cause du succès ou de l'échec. Une autre fonction, tout aussi importante, est de diriger les activités du système d'autorégulation soit vers le développement de ressources personnelles (approfondir ses connaissances, améliorer sa stratégie d'apprentissage ou ses compétences), soit vers la fixation de limites de bien-être (sentiment de sécurité, satisfaction, par exemple). Les croyances motivationnelles influencent donc la disposition à s'engager dans des activités d'apprentissage, même si l'élève n'en a pas pleinement conscience.

Les jugements que les élèves portent sur la tâche d'apprentissage et donc leur détermination à l'accomplir peuvent évoluer en chemin, comme nous l'avons vu avec Julie. Des obstacles ou des distractions peuvent survenir. Un changement des conditions internes et externes risque donc de modifier l'appréciation et de provoquer des émotions négatives, la conséquence étant que les élèves peuvent se désinvestir de la tâche en cours (Boekaerts et Niemivirta, 2000). Même s'ils poursuivent leur travail en mode « pilote automatique », ils ont redirigé leur attention sur leurs émotions (par exemple, Julie ruminant des idées noires) ou sur les caractéristiques défavorables de l'environnement d'apprentissage (elle note qu'il fait trop chaud). Les élèves doivent alors mettre en œuvre des stratégies de régulation émotionnelle pour réduire leur niveau d'éveil (principe n° 6, voir ci-dessous) et des stratégies volitionnelles pour rester motivés (principe n° 7). Si les élèves sont

incapables d'adopter ces stratégies, ils doivent être aidés par l'enseignant (régulation externe) ou leurs pairs (corégulation) pour les réorienter dans leur apprentissage.

Principes clés de la motivation

Cette section présente huit principes clés qui sous-tendent les croyances motivationnelles (principes 1 à 5), les stratégies de régulation motivationnelle (principes 6 et 7) et l'environnement d'apprentissage (principe 8), et analyse leurs implications pour l'enseignement.

Principe n° 1 : Les élèves sont plus motivés lorsqu'ils se sentent capables de faire ce qu'on attend d'eux

De nombreuses études montrent que les élèves qui estiment avoir les qualités nécessaires pour exécuter des tâches spécifiques (sentiment d'efficacité personnelle élevé) dans un domaine vont choisir des problèmes plus difficiles, faire plus d'efforts, persévérer plus longtemps et choisir des cours facultatifs (Pintrich et Schunk, 1996; Schunk et Pajares, 2004; Wigfield et Eccles, 2002). Une forte confiance en soi, un sentiment d'efficacité personnelle élevé et de fortes anticipations de réussite sont positivement et régulièrement associés à des résultats positifs tels qu'une meilleure restitution des informations apprises, un meilleur emploi des stratégies et à de meilleures notes dans sa langue maternelle et en mathématiques. Ces croyances sont un meilleur prédicteur des notes que les notes déjà obtenues.

Wigfield et Eccles (2002) constatent que les perceptions des élèves sur leurs compétences deviennent plus différenciées et déclinent globalement au cours de la scolarité primaire : les enfants plus âgés se comparent plus souvent à leurs pairs et se sont habitués aux procédures de classement et d'évaluation. Ces informations accroissent le sentiment d'efficacité personnelle des bons élèves et leurs anticipations tout en renforçant la valeur donnée aux tâches d'apprentissage, alors que les croyances motivationnelles des élèves en échec scolaire diminuent sans qu'ils comprennent pourquoi.

Les élèves qui ont un jugement réaliste, c'est-à-dire conforme à leurs performances réelles, sont beaucoup plus efficaces en situation d'apprentissage autorégulé (Winne et Jamieson-Noël, 2002). Ils possèdent des connaissances plus précises sur les moyens de contrôler leur performance et savent comment re(diriger) leur apprentissage pour améliorer leurs résultats. Les élèves qui n'ont pas cette capacité surestiment leurs performances ou les sous-estiment (Schunk et Pajares, 2004), auquel cas ils manquent d'assurance et ont tendance à adopter les points de vue et les solutions des autres sans esprit critique (Efklides, 2006). Souvent, ils n'osent pas essayer, ce qui retarde

l'acquisition de compétences. En revanche, les élèves trop sûrs d'eux peuvent être très motivés et faire preuve de détermination dans la recherche d'une solution, mais ils peuvent aussi se laisser porter. En cas d'échec inattendu, ils peuvent éprouver de la déception et se détourner de l'activité d'apprentissage.

Bandura (1997) considère que les jugements d'efficacité personnelle légèrement supérieurs aux performances réelles sont bénéfiques pour l'apprentissage : ce type de croyances motivationnelles augmente l'effort et la persévérance sans provoquer trop de déceptions, alors que l'échec répété, en dépit d'un fort sentiment d'efficacité personnelle, entraîne une baisse de l'effort consenti et le renoncement. Schunk et Pajares (2009) conseillent aux enseignants de prodiguer des encouragements hâtifs du type « essaie » ou de dire aux élèves qu'ils vont y arriver s'ils font des efforts. En effet, des encouragements injustifiés donnent trop confiance aux élèves sans que leurs compétences justifient ce fort sentiment d'efficacité personnelle. Plusieurs études font apparaître que les pratiques pédagogiques de l'enseignant en classe influent sur le sentiment d'efficacité des élèves et sur leurs attentes en termes de résultats, que ce soit pour les encourager ou les inhiber (voir par exemple Nolen, 2007). Brophy (2001) soutient que l'enseignant doit réviser régulièrement ses attentes par rapport à ce que ces élèves sont capables de réaliser (tout seuls ou avec l'aide des autres) en suivant leurs progrès de très près. Les attentes de l'enseignant conditionnent généralement ce que les élèves attendent d'eux-mêmes et elles doivent leur être précisées avec franchise, de manière positive mais réaliste. Les croyances et attentes des élèves en termes d'efficacité personnelle peuvent se trouver renforcées par des exemples vivants ou symboliques, des phrases cultes et un encouragement à l'apprentissage autonome.

Principe n° 2 : Les élèves sont plus motivés lorsqu'ils perçoivent un lien stable entre des actions précises et leurs résultats

Certains élèves pensent que leurs résultats dépendent de l'enseignant, d'autres estiment qu'ils ne dépendent que d'eux-mêmes et sont capables de préciser ce qu'il faut faire pour réussir. Les données font apparaître que les élèves s'attendent à réussir les tâches qu'ils ont déjà réalisées correctement par le passé. Weiner (1986) considère néanmoins que ce n'est pas le succès ou l'échec réel qui influe sur les résultats à venir, mais les causes que les élèves attribuent à leur réussite ou leur échec, lesquelles déterminent leurs croyances motivationnelles et leurs anticipations de performances. Weiner affirme que les élèves comme les enseignants imputent de mauvais résultats obtenus à un contrôle en science, par exemple, à des causes particulières, à savoir des capacités limitées en science, un manque d'efforts, la difficulté du contrôle ou tout simplement la malchance. Il constate qu'attribuer l'échec à un manque de capacité peut avoir un effet dévastateur sur l'image de soi des élèves ; ils se sentent dépassés et n'ont plus le courage de poursuivre leurs efforts.

Seligman (1975) parle d'« impuissance acquise » (« *learned helplessness* ») pour décrire ce phénomène d'attribution des résultats à une cause stable : les élèves sont persuadés qu'ils ne sont pas doués et que, quoiqu'ils fassent, rien n'y fera. En revanche, lorsque les élèves attribuent un mauvais résultat à un effort insuffisant ou à une stratégie inadaptée (attribution à une cause interne variable), ils ne se sentent pas impuissants. Cette attribution les protège des émotions négatives (principe n° 5) et des réactions négatives du professeur et de leurs camarades de classe, parce que le manque d'efforts ou la mise en œuvre d'une stratégie inappropriée est perçue comme contrôlable.

Zimmerman et Kitsantas (1997) montrent qu'attribuer l'échec au choix d'une stratégie inappropriée favorise la motivation : les élèves qui élaborent et déploient délibérément une stratégie particulière pour résoudre le problème posé imputent généralement leurs mauvais résultats à la stratégie plutôt qu'à l'incompétence. Ils entretiennent ainsi un certain sentiment d'efficacité en dépit de la médiocrité de leurs résultats. Les élèves qui attribuent leurs résultats à la stratégie mise en œuvre tendent à persévérer jusqu'à ce qu'ils aient tenté toutes les stratégies à leur disposition. Par contre, plusieurs études ont montré que les élèves ne s'investissent pas dans la préparation de leurs examens lorsqu'ils ne perçoivent pas de lien stable entre les stratégies mises en œuvre et les résultats attendus (Boekaerts, 2006). Dans notre exemple, Julie avait un fort sentiment d'efficacité personnelle et des attentes élevées au début de la semaine, mais alors que son sentiment d'efficacité personnelle demeurait stable, ses attentes en termes de réussite se sont modifiées lorsqu'elle a constaté que ses efforts étaient infructueux. Elle a attribué ses problèmes à une mauvaise organisation (échec de la stratégie), ce qui a préservé son sentiment d'efficacité personnelle et l'a poussée à modifier son emploi du temps le jour suivant.

L'enseignant doit encourager les élèves à attribuer leurs performances à des causes rationnelles afin de stimuler leur motivation, notamment après un mauvais résultat. Les élèves doivent connaître à l'avance les résultats attendus et les stratégies à mettre en place. Après exécution, ils doivent réfléchir à l'adéquation des stratégies qu'ils ont déployées. Ils doivent percevoir les résultats de leur apprentissage comme étant **subordonnés** aux stratégies cognitives et métacognitives adoptées. Ils ont besoin de percevoir des liens stables entre leurs actions (par exemple relire le texte, dégager les idées principales et reformuler le message) et leur réussite afin de pouvoir attribuer leurs résultats à la stratégie mise en œuvre

Principe n° 3 : Les élèves sont plus motivés lorsqu'ils apprécient la matière étudiée et ont une vision claire de l'objectif

Les élèves rechignent souvent à entreprendre une activité et à maintenir leur effort s'ils lui accordent peu de valeur, tandis que le plaisir et la fierté attendus de l'accomplissement d'une tâche les stimulent. Wigfield et Eccles

(2002) concluent que l'importance, l'intérêt et l'utilité que l'élève attache à une matière sont les meilleurs prédicteurs de ce qu'il fera, à savoir persister dans l'effort, choisir des tâches difficiles ou faciles, ou s'inscrire à des cours dans cette matière. Les croyances sur les compétences sont les meilleurs prédicteurs des performances réelles d'un élève. Dweck (1986) a fait valoir que les élèves mettent en place des raccourcis pour trouver un sens aux tâches d'apprentissage : ils tendent à s'orienter soit vers un but de « maîtrise », soit vers un but de « performance ». Les élèves tournés vers la performance veulent démontrer leur capacité à réaliser la tâche, obtenir une bonne note et être meilleurs que les autres. En revanche, ceux qui s'orientent sur la maîtrise s'engagent dans une activité d'apprentissage afin de comprendre un nouveau contenu et de développer leurs compétences. L'objectif perçu est fondamentalement différent d'un cas à l'autre.

De nombreuses études montrent que l'orientation vers un but de maîtrise est associée à l'intérêt et favorise l'apprentissage (stratégies d'apprentissage en profondeur). Les premières études ont critiqué l'orientation vers un but de performance car elle repose sur deux croyances motivationnelles défavorables, d'une part, qu'il faut avoir de grandes capacités pour réussir et d'autre part, que la réussite doit demander peu d'effort. Ames (1992) avance que ces croyances génèrent de l'anxiété chez un individu confronté à des tâches complexes ou ambiguës – les élèves masquent leurs erreurs car ils les considèrent comme un signe d'incompétence et ne demandent pas de feedback. Ils imaginent que les autres pensent qu'ils sont moins compétents qu'ils prétendent l'être. En conséquence, ils tendent à faire moins d'efforts, à refuser toute aide, à atermoyer et à éviter les tâches proposées. L'orientation vers un but de maîtrise est au contraire fondée sur des croyances motivationnelles positives : foi en l'effort, gage de réussite, et confiance dans l'utilité du feedback, de l'échange et de l'aide des autres pour progresser.

Des études plus récentes sont revenues sur ces conclusions en distinguant la « démonstration de la performance » (volonté de démontrer ses compétences) et l'« évitement de la performance » (volonté de masquer son incompétence). Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot et Thrash (2002) montrent que seuls les objectifs d'évitement de la performance nuisent à l'apprentissage. Les buts de démonstration de la performance, associés aux buts de maîtrise, conduisent véritablement à un meilleur engagement cognitif et à de meilleurs résultats que l'orientation vers l'un ou l'autre but.

L'enseignant peut promouvoir soit une orientation vers la performance, soit une orientation vers la maîtrise (Ames, 1984). Lorsqu'il donne des instructions dans un esprit de compétition, met l'accent sur les notes et attire l'attention des élèves sur la difficulté de la tâche, la plupart d'entre eux tendent à s'orienter vers la performance, le but étant alors pour eux de démontrer leur compétence. Ryan et Sapp (2005) mettent en garde contre une

place trop importante accordée aux procédures d'évaluation, à la compétition et aux contrôles à fort enjeu, car en général, ils ne récompensent que les élèves doués qui cherchent à le prouver. Mais même ces élèves ne sont pas à l'abri d'effets secondaires négatifs, car ils sont encouragés à démontrer des connaissances superficielles, à dépendre de motivations extrinsèques et sont récompensés pour leur stratégie d'évitement. Au contraire, l'enseignant qui donne des instructions sans enjeu de compétition et fait le lien entre les tâches d'apprentissage et les intérêts et buts personnels des élèves développe en eux une stratégie de maîtrise (Nolen (2007)). Ils comprennent le rôle de l'effort et analysent leurs performances à la recherche d'un point resté obscur. Le cas échéant, ils demandent à l'enseignant d'étayer leurs performances.

Principe n° 4 : Les élèves sont plus motivés lorsqu'ils éprouvent des émotions positives à l'égard des activités d'apprentissage

L'historique des apprentissages de chaque élève conditionne ses émotions vis-à-vis des activités scolaires. Les émotions positives et négatives s'insèrent dans des représentations mentales spécifiques. Les émotions positives activent des informations codées dans la mémoire à long terme pour signaler que ce que l'on fait est bien, provoquant un sentiment de bien être et des jugements favorables sur sa propre performance (Bower, 1991). Les émotions positives signalent la satisfaction de besoins psychologiques (besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance), ce qui encourage un engagement actif et constructif (Ryan et Deci, 2000). Les sentiments positifs induisent également que l'individu dispose des ressources personnelles nécessaires pour faire face à une situation particulière et cela coïncide avec une certaine ouverture au changement et aux activités ludiques (Aspinwall et Taylor, 1997). Les émotions positives stimulent les élèves car elles orientent leur attention vers les signaux pertinents de la tâche à accomplir et de l'environnement d'apprentissage pour créer un environnement interne optimal pour l'apprentissage, l'autorégulation et la réussite.

Les émotions positives, telles que le plaisir et la fierté de voir que tout va bien, éprouvées pendant un exercice de mathématique ou de rédaction difficile, créent une « attraction pour la tâche » et une « satisfaction liée à la tâche » (parfois appelée « intérêt situationnel ») qui encourage l'élève à rechercher des tâches d'apprentissage similaires. De même, l'élève valorise beaucoup plus les sentiments de fierté et de respect de soi procurés par une réussite due à l'effort, la « motivation intrinsèque », qu'une récompense tangible. Malheureusement, l'individu n'éprouve pas de la fierté et de la satisfaction à chaque réussite. Selon Weiner (2007), la réussite doit être auto-attribuée et cela implique une référence aux succès précédents ou des comparaisons avec une norme sociale. Il affirme que les élèves ressentent des émotions positives lorsqu'ils attribuent leur réussite à des causes internes

stables (capacité et persévérance par exemple) et leur échec à des causes externes variables (malchance, fatigue, manque de temps ou aide insuffisante). Ces attributions atténuent les émotions négatives en cas de mauvais résultats. L'élève manifeste à la place des émotions sociales (déception, colère) vis-à-vis de ce qu'il considère comme la cause de son échec : par exemple « le professeur ne nous a pas laissé assez de temps pour finir ». C'est un mode d'attribution salubre car il permet à l'élève d'encoder la tâche d'apprentissage dans un schéma positif d'associations : il construit une image de soi positive, ce qui déclenchera des réactions favorables dans de futures situations comparables.

Des émotions positives injustifiées peuvent être jugées déplacées par les autres. Par exemple, les élèves sont irrités de voir quelqu'un se rengorger d'avoir obtenu une bonne note après avoir copié sur un autre. Ils estiment que le soulagement ou la gratitude serait plus approprié. Les émotions positives déclenchées par une tâche ou son contexte peuvent rapidement s'estomper, mais elles peuvent également se muer en intérêt personnel quand les circonstances le permettent. L'intérêt personnel naît d'un intérêt situationnel stimulé et soutenu dans le temps, le contexte éducatif permettant d'acquérir une compréhension fine du contenu du cours. L'intérêt personnel peut alors s'assimiler à une motivation intrinsèque dans une matière donnée. Les élèves intrinsèquement motivés expliquent que les sentiments positifs se déclenchent automatiquement lorsqu'ils se lancent dans des tâches liées à cette matière, à condition d'avoir un certain degré d'autonomie (voir principe n° 8). Une méta-analyse conduite par Cameron et Pierce (1994) montre qu'accorder une récompense extrinsèque pour une tâche que l'élève aurait de toute façon exécutée diminue la motivation intrinsèque, ce qui nuit à la créativité, à l'effort consenti et à la performance.

Principe n° 5 : Les élèves se désintéressent de l'apprentissage lorsqu'ils éprouvent des émotions négatives

L'anxiété de performance est la plus connue des émotions négatives liées à l'apprentissage, mais il y a aussi la honte, l'ennui, la colère, la déception et le désespoir. Les émotions négatives engendrent un processus de rumination (voir l'exemple de Julie) qui inhibe la performance. Les émotions négatives activent des informations codées dans la mémoire à long terme et signalent à l'élève que quelque chose ne va pas (Bower, 1991). Cela déclenche un sentiment de malaise et des jugements défavorables sur la tâche et son exécution. Les émotions négatives peuvent également indiquer que les besoins psychologiques de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale ne sont pas satisfaits.

Les enfants prennent de plus en plus conscience de leurs besoins à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité. Dans le même temps, ils se rendent compte des limites de leurs aptitudes pour les tâches scolaires par rapport à leurs pairs, ce qui a une incidence sur leur estime de soi. Weiner (1986, 2007) et Covington

(1992) décrivent l'effet dévastateur que des réactions négatives peuvent avoir sur l'estime de soi, en particulier pour les élèves qui imputent leur échec à des causes internes stables (« je n'en suis pas capable »). La fois suivante, cela activera chez lui des émotions négatives et des croyances motivationnelles défavorables (attentes faibles et piètre sentiment d'efficacité personnelle, évitement de la performance) et renforcera les expériences d'apprentissage négatives.

On conseille souvent aux enseignants qui cherchent à briser ce cercle vicieux de programmer une série d'expériences réussies. Mais lorsque ces élèves enregistrent un succès inattendu, ils n'éprouvent pas les émotions positives habituelles ; au contraire, ils se sentent plutôt soulagés de ne pas s'être trompés et sont reconnaissants à l'enseignant, à leurs pairs ou même aux circonstances favorables auxquels ils pensent devoir leur réussite. Leur mode d'attribution causale ne leur permet pas d'avoir un point de vue positif, même en cas de bons résultats. En conséquence, ils continueront à encoder négativement les activités d'apprentissage.

Ces élèves considèrent également que l'effort vient menacer leur estime de soi. La plupart d'entre eux perdent la face lorsqu'ils échouent en dépit des efforts consentis car ils pensent que les autres y verront un signe de leurs faibles dispositions (Covington et Omelich, 1979). Pour éviter d'être démoralisés, ils adoptent des comportements inhibiteurs, qui protègent leur ego. La honte et le mécontentement de soi sont plus grands lorsque l'élève a échoué à un contrôle après avoir bien révisé que lorsqu'il échoue en ayant fourni un minimum d'efforts. Nos recherches semblent indiquer que le sentiment de honte et de mécontentement est considérablement diminué par des excuses acceptables invoquant l'absence d'efforts (le professeur était un remplaçant, par exemple).

L'enseignant doit rompre le cercle vicieux en proposant des tâches d'apprentissage légèrement supérieures au niveau de compétence des élèves et en donnant un feedback qui n'a pas valeur de menace. Dweck (1986) conseille d'éviter toute référence à l'intelligence, les comparaisons sociales et les critiques personnelles, et de pousser les élèves à évaluer eux-mêmes leurs performances et à écouter attentivement le feedback fourni. L'enseignant doit souligner que les erreurs sont inhérentes à l'apprentissage et qu'elles peuvent être riches d'enseignement (Brown, 1994). Il doit encourager les élèves à réfléchir à leurs points forts et à ceux des autres et à prendre plaisir à réaliser des tâches qui nécessitent un effort. En cas d'échec, il doit réagir avec des phrases du type « Tu as essayé mais cela n'a pas marché. À ton avis, pourquoi ? », « Pourrais-tu appliquer une autre méthode pour la prochaine fois ? ». Les élèves qui n'ont pas de bons résultats doivent avoir la possibilité de répondre à ces questions. Wiebe Berry (2006) recommande aux enseignants de ne pas trop aider leurs élèves et de veiller à ce qu'ils participent à la discussion. Les élèves en difficulté doivent aussi pouvoir jouer le rôle de soutien car s'ils obtiennent de l'aide sans en donner eux-mêmes, les pairs y verront le signe qu'ils n'ont rien d'intéressant à proposer.

Principe n° 6 : Les élèves libèrent des ressources cognitives pour l'apprentissage lorsqu'ils se sentent capables d'agir sur l'intensité, la durée et l'expression de leurs émotions

Les élèves sont exposés en classe à de nombreuses situations de stress qui peuvent nuire à leur estime de soi, susciter des émotions négatives et provoquer la rumination d'idées qui viennent interférer avec le traitement des informations (principe n° 5). Ils doivent éliminer ces blocages internes et reporter leur attention sur la tâche d'apprentissage. Ils doivent exprimer leurs émotions ou faire baisser le niveau et la durée de l'éveil causé par ces déclencheurs émotionnels. Parfois, il est bénéfique d'exprimer ses émotions afin que les autres puissent en tenir compte (par exemple montrer sa déception ou son irritation lorsque quelqu'un se fait gloire de quelque chose qu'il n'a pas fait). À d'autres moments, il est essentiel de tempérer ses émotions car elles sont un obstacle au processus d'apprentissage. Les élèves ne sont pas tous capables de maîtriser rapidement leurs émotions pour poursuivre la tâche en cours, mais ils peuvent réaliser que la manière dont ils régulent leurs émotions a un impact sur leurs apprentissages et l'interaction sociale en classe.

« Les stratégies de régulation des émotions » (également appelées « coping » ou « stratégies de régulation des affects ») renvoient à la capacité d'utiliser ses émotions comme source d'énergie et de les modifier lorsqu'elles interfèrent avec la poursuite des objectifs fixés. Ces stratégies peuvent revêtir différentes formes : réévaluation de la pertinence de la tâche qui a provoqué des sentiments négatifs, suppression de l'émotion, contrôle de l'anxiété ou du danger, relaxation et distraction. Gross et John (2002) soutiennent que la régulation des émotions peut être préventive ou curative. Les élèves peuvent réfléchir aux stratégies de régulation des émotions **avant** le déclenchement d'émotions négatives, par exemple la honte anticipée due à un sentiment d'incompétence peut être combattue en prévoyant de solliciter l'aide d'un pair plus avancé au cas où ses propres stratégies échoueraient. Les élèves peuvent aussi essayer de limiter l'impact de l'émotion en se forçant au calme, en se raisonnant, par une distraction délibérée (s'éloigner et s'asseoir ailleurs par exemple) ou par une attitude d'évitement. La réévaluation de la situation peut être un moyen efficace (« Est-ce tellement grave si je n'arrive pas à résoudre ce problème ? Hier, j'en ai résolu sept »). La réévaluation est utile car elle est positivement associée au sentiment d'efficacité personnelle, à une humeur positive et au partage des émotions, et négativement associée au névrosisme (Gross et John, 2002). Puisque la réévaluation intervient précocement dans l'épisode, elle ne requiert pas de contrôle continu et ne vient donc pas surcharger les capacités de traitement. La suppression de l'émotion a néanmoins un coût car elle est associée à des sentiments de perte de contrôle et à la dépression. L'effort de contrôle de l'épisode émotionnel diminue les ressources cognitives disponibles pour les activités en cours et à venir.

Les différentes stratégies de régulation des émotions mises en œuvre en classe par les élèves sont influencées par le coaching et les modèles parentaux, et par le soutien social apporté par les parents. Les élèves qui ressentent de nombreuses émotions négatives et ont du mal à les réguler ont besoin de l'aide de l'enseignant et de leurs pairs. Ils tireront avantage de l'attitude d'un enseignant qui démontrera des stratégies efficaces de régulation des émotions et étayera leur développement. C'est un nouveau domaine de recherche et seulement quelques études ont démontré les avantages de ces stratégies dans la réussite de l'apprentissage (par exemple Punmongkol, 2009).

Principe n° 7 : Les élèves sont plus persévérants lorsqu'ils savent bien gérer leurs ressources et surmonter les obstacles

En règle générale, les objectifs de contenu et le cadre temporel de l'apprentissage sont précisés dans le curriculum et rappelés par l'enseignant. Les élèves sont censés donner du sens aux tâches d'apprentissage et les exécuter dans le temps imparti, en sollicitant du feedback et de l'aide lorsqu'ils en ont besoin. Comme on l'a vu, les croyances motivationnelles influent sur le sens et l'utilité que les élèves accordent à leurs apprentissages et renseignent sur les mécanismes qu'ils pourraient mettre en œuvre pour stimuler et entretenir leur motivation. Dans l'idéal, les élèves doivent bien comprendre la tâche à exécuter avant de commencer afin de pouvoir déterminer quels sont les objectifs visés et les résultats attendus. Se fixer un but d'apprentissage clair et concret aide les élèves à choisir des stratégies appropriées et à évaluer le temps et les efforts nécessaires pour y parvenir. Toutefois, il arrive que les choses ne se passent pas comme prévu. Les élèves peuvent être amenés à réévaluer l'activité car elle s'avère plus difficile, plus ennuyeuse, ou exige plus de temps qu'ils ne le croyaient (voir le cas de Julie). Ils peuvent se trouver confrontés à des distractions ou des obstacles inattendus. D'où la nécessité de mettre en œuvre des « stratégies de régulation des motivations » (également appelées « stratégies volitionnelles »). Elles sont là pour rappeler aux apprenants qu'il est important d'achever son travail et pour les aider à conserver intacte leur disposition à apprendre, surtout quand le travail est difficile.

Les élèves sont parfois conscients qu'il existe diverses stratégies de régulation des motivations et les mettent à l'occasion en pratique : par exemple anticipation d'une récompense si le travail est bien fait ou les conséquences négatives en cas d'abandon, monologue intérieur (réflexions sur l'utilité de terminer une tâche), renforcement de l'intérêt, élimination des distractions qui réduisent la probabilité de terminer une activité (contrôle de l'environnement) ou acquisition de bonnes habitudes de travail.

Les élèves découvrent souvent trop tard que leur apprentissage pose problème, et ce parce qu'ils ne disposent pas des stratégies volitionnelles requises. On confond souvent bonnes intentions ou implication avec la capacité à les

traduire en acte (Gollwitzer, 1999). Gollwitzer suggère que l'élève doit associer son intention de faire à des stratégies volitionnelles particulières (« **une fois** rentré de l'école, j'irai dans **ma chambre** et commencerai **immédiatement** mes devoirs »). Ces intentions de mise en œuvre (plans relatifs au lieu et au moment) encouragent les élèves à adopter de bonnes habitudes de travail en s'appuyant sur des signaux environnementaux particuliers. Gollwitzer a constaté que lorsque les élèves énoncent des intentions d'exécution précises, ils ont plus de facilités à détecter les obstacles éventuels et à les surmonter. La mise en place du plan est immédiate et efficace et protège l'élève des émotions négatives parasites en cas d'obstacle.

Les élèves qui ont des résultats médiocres ont besoin du soutien de l'enseignant pour réaliser leurs objectifs à long terme. Ils ont tout à gagner à acquérir de bonnes habitudes de travail et à échanger avec leurs pairs pour savoir quelles sont les stratégies volitionnelles les plus efficaces. Quel que soit leur âge, les élèves progressent lorsque l'enseignant leur montre les bonnes habitudes de travail et vient étayer l'acquisition de mécanismes de régulation motivationnelle (Corno, 2004). Les élèves aiment à échanger des informations sur le meilleur moyen d'utiliser ses ressources personnelles et sur les moyens de surmonter les obstacles et d'éviter les distractions. L'apprentissage par observation est fructueux : les chercheurs notent que les élèves sont plus motivés pour acquérir de nouvelles compétences lorsqu'ils ont observé un modèle réussir après avoir rencontré des obstacles que lorsqu'ils ont observé une exécution parfaite (Zimmerman et Kitsantas, 2002). Ils apprécient les modèles réalistes qui n'ocultent pas les obstacles rencontrés, qui décrivent ce qu'ils ont fait pour surmonter la difficulté et ont encore besoin d'étayage par un expert.

Principe n° 8 : Les élèves sont plus motivés pour entreprendre un apprentissage et mettre en œuvre des stratégies de régulation émotionnelle lorsque l'environnement leur semble propice à l'apprentissage

Les élèves étudient dans un contexte social et scolaire qui entre en interaction avec leurs caractéristiques individuelles, leurs croyances motivationnelles et leurs stratégies personnelles. Ils observent la démonstration par l'enseignant d'une nouvelle compétence, ils écoutent ses questions et ses réactions, ses réprimandes et ses appréciations positives. Ils participent aux activités d'apprentissage avec les autres et observent leurs succès et leurs échecs. En résumé, ils sont amenés à comprendre et à s'approprier des stratégies d'apprentissage en observant et en participant à des activités sociales d'apprentissage. Leur évaluation de la tâche et de son contexte sont **co-construits** dans un environnement socio-éducatif particulier (Perry, Turner, et Meyer, 2006).

Les situations éducatives sont diverses et offrent différents niveaux de soutien structurel, motivationnel, social et émotionnel. Les tâches choisies

par l'enseignant et l'environnement d'apprentissage dans lequel elles s'inscrivent motivent diversement les élèves. Les aspects de la tâche d'apprentissage (nouveau, diversité, authenticité, intérêt, imagination) peuvent ou non susciter leur intérêt. La façon dont l'enseignant structure les apprentissages et conçoit l'environnement d'apprentissage peut ou non entretenir l'intérêt. J'ai par ailleurs déjà évoqué les environnements d'apprentissage susceptibles de renforcer une orientation vers un but de performance (principe n° 3), les pratiques pédagogiques qui nuisent à l'apprentissage (principes clés n° 2 et 5), et les environnements qui répondent aux besoins psychologiques (principe n° 4).

Les élèves apprennent mieux lorsque l'enseignant tient compte de leurs préférences individuelles, mais il peut difficilement les satisfaire toutes. Certains préfèrent le travail collaboratif au travail individuel en classe, sous réserve que les conditions soient adaptées. Certains n'aiment pas que l'enseignant leur précise exactement ce qu'ils doivent faire, alors que d'autres se sentent perdus lorsqu'ils doivent diriger eux-mêmes leur apprentissage. On observe des différences marquées entre les préférences individuelles quant au type et à l'intensité de soutien émotionnel, social, motivationnel et structurel souhaité, ce qui exclut toute possibilité de définir les tâches et les environnements les plus attrayants pour chacun des élèves sans exception.

Des études récentes en contexte de classe (par exemple Nolen, 2007 ; Perry, Turner et Meyer, 2006) semblent indiquer que les tâches sont mobilisatrices lorsque l'enseignant et les élèves peuvent les manipuler pour satisfaire leurs besoins respectifs. Cette approche dynamique s'appuie sur l'observation des stratégies d'apprentissage efficaces déployées par les élèves. Cela implique qu'à tout moment les élèves comme l'enseignant sachent qui régule le processus : l'enseignant (régulation externe), les élèves (autorégulation), ou bien les deux (corégulation).

L'enseignant doit déterminer si les élèves suivent ou non les consignes et en déduire qui doit assumer la responsabilité principale des différentes activités d'apprentissage. Une mauvaise interprétation de l'interaction que l'enseignant a en tête pour une activité donnée engendre des déceptions. Les élèves peuvent avoir l'impression que les activités d'apprentissage proposées ne renforcent pas leurs compétences, qu'ils n'ont pas assez de latitude pour agir ou sont obligés de travailler sur des tâches qui manquent d'authenticité, de variété, de nouveauté ou d'intérêt (Ryan et Deci, 2000). Ils peuvent estimer que les tâches sont trop difficiles à exécuter tout seuls, mais sont contrariés à l'idée de demander de l'aide. Les élèves qui bénéficient d'une aide excessive, et sont par conséquent exclus de la discussion, font preuve de résistance en mettant en place certaines stratégies telles que se tenir à l'écart, faire les sots ou refuser de coopérer (Nolen, 2007). Ces stratégies ont un coût : elles confirment que l'élève se trouve en difficulté, ce qui peut entraîner un rejet de la part de ses pairs et des sanctions de la part de l'enseignant, et réduire ses chances de développer des compétences.

Les observations en situation de classe montrent que les élèves du primaire sont capables de coréguler et d'autoréguler leurs apprentissages dès lors qu'ils sont invités à réaliser des tâches d'écriture complexes et signifiantes, qui ont des objectifs multiples et aboutissent à des productions écrites variées sur de longues périodes (Nolen, 2007 ; Perry, 1998). Les devoirs d'écriture complexes offrent plus de possibilités de satisfaire les besoins et préférences des élèves que les tâches qui les amènent à produire des textes préformatés. Lorsque l'enseignant encourage ses élèves à programmer leurs écrits et étaye le processus de suivi et d'évaluation, ces derniers déclarent mieux maîtriser leur écriture et ont plus envie d'exprimer leurs idées. Même les élèves en difficulté éprouvent moins d'émotions négatives et réagissent plus favorablement aux corrections et aux remarques constructives ; ils sont moins enclins à mettre en place des stratégies auto-handicapantes que les élèves faibles dans des classes où tout le monde travaille sur les mêmes tâches.

Il est important que l'enseignant sélectionne tout un éventail d'activités et donne aux élèves la possibilité de choisir celles qui leur semblent convenir le mieux. Il doit encourager les élèves à autoréguler leurs apprentissages et fournir un feedback constructif chaque fois que cela s'impose. Il doit mettre l'accent sur leurs points forts plutôt que sur leurs faiblesses et les encourager à apprendre par et avec les autres. Demander aux élèves d'échanger entre eux les productions intéressantes et de discuter des stratégies efficaces et moins efficaces, sans qu'il y ait d'enjeu, suscite l'intérêt, offre la possibilité d'améliorer l'application des stratégies et permet de construire une communauté d'apprenants (Brown, 1994).

Implications pour les politiques publiques

Les recherches sur la motivation ont des implications directes pour la conception d'environnements d'apprentissage efficaces. Les enseignants doivent maîtriser les mécanismes des systèmes cognitifs et motivationnels et leurs interactions. Les huit principes clés énoncés illustrent bien comment les cognitions favorables et les émotions positives entrent en interaction pour stimuler les élèves. Ils montrent également en quoi les attributions causales et les émotions négatives peuvent inhiber l'apprentissage et démoraliser. Les élèves ne prendront pas le risque de perdre la face et d'accepter la responsabilité de leur apprentissage si leur professeur n'a pas instauré un climat de confiance. L'enseignant doit bien comprendre que des messages motivationnels transparaissent dans son discours, les tâches d'apprentissage qu'il a choisies et ses pratiques pédagogiques. Les élèves perçoivent ces messages involontaires et jugent alors le climat favorable ou défavorable à l'apprentissage

J'ai débuté ce chapitre en affirmant que les théories d'apprentissage et d'enseignement avaient pratiquement échoué à traduire la dynamique du processus d'apprentissage en considérant la motivation comme une question majoritairement étrangère au sujet. Malheureusement, ces théories figurent encore aux programmes de formation des enseignants. Il est urgent que le vent tourne et que les enseignants prennent en compte les croyances motivationnelles et les émotions concomitantes qui viennent peser sur les apprentissages. En outre, et c'est peut-être plus important, il est essentiel qu'ils s'appuient sur ces informations pour définir les zones de compétences cognitives **et motivationnelles** qui se situent juste au-dessus du niveau de la classe. Les besoins cognitifs et motivationnels des élèves évoluent à mesure qu'ils acquièrent une expertise dans les divers domaines étudiés, et les conditions d'apprentissage doivent, pour être optimales, évoluer en conséquence.

Il est indispensable que les experts de la cognition, de la motivation et de l'apprentissage travaillent ensemble pour élaborer des programmes visant à expliquer aux enseignants comment les systèmes cognitifs et motivationnels interagissent au cours des apprentissages, qui seront suivis de modules de formation pratique pour aider les enseignants à mettre en œuvre ces concepts. Ces programmes devront sensibiliser les enseignants : (1) aux croyances motivationnelles des élèves qui entrent en jeu dans l'apprentissage et (2) aux émotions positives et négatives qui influent sur l'apprentissage. Ces programmes devront également guider les enseignants et les aider (3) à reconnaître et prendre en compte ces croyances et émotions et (4) à comprendre comment ils peuvent aider les élèves à gérer les croyances et émotions contre-productives. Les enseignants doivent être formés à (5) démontrer et étayer de bonnes habitudes de travail et autres stratégies de régulation motivationnelle et émotionnelle pour permettre à leurs élèves de faire face aux obstacles internes et externes qu'ils rencontrent.

Bibliographie

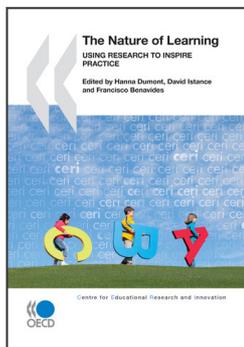
- Ames, C. (1984), « Competitive, Co-operative, and Individualistic Goal Structures : A Cognitive Motivational Analysis », R.E. Ames et C. Ames (éd.), *Research on Motivation in Education*, vol. 1, Academic Press, New York, pp. 177-208.
- Ames, C. (1992), « Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n° 33, pp. 261-271.
- Aspinwall, L.G. et S.E. Taylor (1997), « A Stitch in Time : Self-Regulation and Proactive Coping », *Psychological Bulletin*, vol. 121, n° 3, pp. 417-436.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy : The exercise of control*, Freeman, New York.
- Boekaerts, M. (2006), « Self-Regulation and Effort Investment », E. Sigel et K.A. Renninger (éd.), *Handbook of Child Psychology, Child Psychology in Practice*, vol. 4, John Wiley and Sons, Hoboken, NJ, pp. 345-377.
- Boekaerts, M. et M. Niemivirta (2000), « Self-Regulated Learning : Finding a Balance between Learning Goals and Ego Protective Goals », M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (éd.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, New York, pp. 417-450.
- Bower, G.H. (1991), « Mood Congruity of Social Judgment », J. Forgas (éd.), *Emotion and Social Judgment*, Pergamon, Oxford, RU, pp. 31-54.
- Brophy, J. (2001), *Teaching* (Série Educational Practice), International Academy of Education, Bureau international d'éducation, UNESCO, Genève.
- Brown, A.L. (1994), « The Advancement of Learning », *Educational Researcher*, vol. 23, n° 38, pp. 4-12.
- Cameron, J. et W.D. Pierce (1994), « Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation : A Meta-Analysis », *Review of Educational Research*, vol. 64, n° 33, pp. 363-423.

- Carver, C.S. (2003), « Pleasure as a Sign You Can Attend to Something Else : Placing Positive Feelings within a General Model of Affect », *Cognition and Emotion*, vol. 17, n° 32, pp. 241-261.
- Corno, L. (2004), « Work Habits and Work Styles : The Psychology of Volition in Education », *Teachers College Record*, vol. 106, n° 39, pp. 1669-1694.
- Covington, M.V. (1992), *Making the Grade : A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*, Cambridge University Press, New York.
- Covington, M.V. et C.L. Omelich (1979), « Effort : the Double-Edged Sword in School Achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 32, pp. 169-182.
- Dweck, C.S. (1986), « Motivational Process Affecting Learning », *American Psychologist*, vol. 41, n° 310, pp. 1040-1048.
- Efklides, A. (2006), « Metacognition and Affect : What Can Metacognitive Experiences Tell Us about the Learning Process », *Educational Research Review*, vol. 1, n° 31, pp. 3-14.
- Frijda, N.H. (1986), *The Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, RU.
- Gollwitzer, P.M. (1999), « Implementation Intentions : Strong Effects of Simple Plans », *American Psychologist*, vol. 54, n° 37, pp. 493-503.
- Gross, J.J. et O.P. John (2002), « Wise Emotion Regulation », F.F. Barrett et P. Salovey (éd.), *The Wisdom in Feeling : Psychological Processes in Emotion Intelligence*, Guilford Press, New York, pp. 297-318.
- Harackiewicz, J.M., K.E. Barron, P.R. Pintrich, A.J. Elliot et T.M. Thrash (2002), « Revision of Achievement Goal Theory : Necessary and Illuminating », *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n° 33, pp. 638-645.
- Nolen, S.B. (2007), « Young Children's Motivation to Read and Write : Development in Social Contexts », *Cognition and Instruction*, vol. 25, n° 32-3, pp. 219-270.
- Pekrun, R., A.C. Frenzel, T. Goetz et R.P. Perry (2007), « Theoretical Perspectives on Emotion in Education », P. Schutz, R. Pekrun et G. Phye (éd.), *Emotion in Education*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 13-36.
- Perry, N.E. (1998), « Young Children's Self-Regulated Learning and the Contexts that Support It », *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n° 34, pp. 715-729.
- Perry, N.E., J.C. Turner et D.K. Meyer (2006), « Classrooms as Contexts for Motivated Learning », P.A. Alexander et P.H. Winne (éd.), *Handbook of Educational Psychology*, Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 327-348.

- Pintrich, R.R. et D.H. Schunk (1996), *Motivation in Education : Theory, Research, and Applications*, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, N.J.
- Punmongkol, P. (2009), « The Regulation of Academic Emotions », thèse de doctorat, Université de Sydney, NSW, Australie.
- Ryan, R.M. et A. Sapp (2005), « Zum Einfluss Testbasierter Reformen : High Stake Testing (HST) », *Unterrichtswissenschaft*, vol. 33, n° 2, pp. 143-159.
- Ryan, R.M. et E. Deci (2000), « Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, n° 1, pp. 54-67.
- Schunk, D.H. et F. Pajares (2004), « Self-Efficacy in Education Revisited : Empirical and Applied Evidence », D.M. McInerney et S. Van Etten (éd.), *Big Theories Revisited*, Information Age Publishing, Greenwich, CT, pp. 115-138.
- Schunk, D.H. et F. Pajares (2009), « Self-Efficacy Theory », K. Wentzel et A. Wigfield (éd.), *Handbook of Motivation at School*, Routledge, New York et Londres.
- Seligman, M.E.P. (1975), *Helplessness : on Depression Development and Death*, Freeman, San Francisco.
- Weiner, B. (1986), *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, Springer-Verlag, New York.
- Weiner, B. (2007), « Examining Emotional Diversity in the Classroom : An Attribution Theorist Considers the Moral Emotions », P. Schutz, R. Pekrun et G. Phye (éd.), *Emotion in Education*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 75-88.
- Wiebe Berry, R.A. (2006), « Inclusion, Power, and Community : Teachers and Students Interpret the Language of Community in an Inclusion Classroom », *American Educational Research Journal*, vol. 43, n° 3, pp. 489-529.
- Wigfield, A. et J.S. Eccles (2002), « The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence », A. Wigfield et J.S. Eccles (éd.), *Development of Achievement Motivation*, Academic Press, San Diego, CA :, pp. 91-120.
- Winne, P.H. et E. Jamieson-Noel (2002), « Exploring Students' Calibration of Self-Reports about Study Tactics and Achievement », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 27, n 4, pp. 551-572.

Zimmerman, B. et A. Kitsantas (1997), « Developmental Phases in Self-Regulation : Shifting from Process to Outcome Goals », *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n° 1, pp.29-36.

Zimmerman, B et A. Kitsantas (2002), « Acquiring Writing Revision and Self Regulatory Skill through Observation and Emulation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n° 4, pp. 660-668.



Extrait de :
The Nature of Learning
Using Research to Inspire Practice

Accéder à cette publication :
<https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Boekaerts, Monique (2010), « Motivation et émotion : deux piliers de l'apprentissage en classe », dans Hanna Dumont, David Istance et Francisco Benavides (dir. pub.), *The Nature of Learning : Using Research to Inspire Practice*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264086944-6-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.