

Suffit-il de motiver les élèves pour qu'ils apprennent ?

Suffit-il de motiver les élèves pour qu'ils apprennent ?

Pascal Bressoux
Université Grenoble Alpes et Institut Universitaire de France

- [Introduction](#)
- [Qu'est-ce que la motivation ?](#)
- [La théorie de l'autodétermination \(TAD\)](#)
- [Conclusion](#)
- [Références bibliographiques](#)

Introduction

La motivation est souvent évoquée comme un facteur-clé de la réussite scolaire. Il ne fait aucun doute qu'il y a bien quelque chose qui déclenche les comportements délibérés, que l'on peut bien, si l'on veut, appeler « motivation » dans le langage courant. Il n'en demeure pas moins, d'une part, qu'il s'agit d'en préciser et d'en comprendre les mécanismes et, d'autre part, que ce quelque chose qui permet la mise en action ne garantit pas à lui seul le succès – en l'occurrence celui des apprentissages scolaires puisque c'est de cela dont il sera question dans ce chapitre.

De très nombreux travaux se sont employés à définir ce qu'est la motivation et à relever quelles pouvaient en être les manifestations, les causes et les conséquences. S'il est hors de question, dans le cadre de ce chapitre, de dresser un panorama exhaustif de toutes les conceptions de la motivation, auquel un ouvrage entier suffirait à peine, nous orienterons plutôt notre propos vers quelques éléments communs à la plupart des théories motivationnelles avant de porter notre propos de manière plus spécifique sur la théorie de l'autodétermination (TAD). Nous nous poserons d'abord la question de savoir ce qu'est la motivation. Puis, nous présenterons la TAD en mettant en évidence ses récents développements, en particulier l'intérêt grandissant qu'elle accorde maintenant à la nécessité de structurer l'enseignement. Nous donnerons ensuite un aperçu des apports des travaux sur l'efficacité de l'enseignement. Nous montrerons que tant les travaux de la TAD que ceux sur l'efficacité de l'enseignement convergent pour voir en l'enseignant un acteur fondamental du processus d'apprentissage, qui guide, structure les activités des élèves.

Qu'est-ce que la motivation ?

Le terme « motivation » étant un mot du vocabulaire courant, il est impératif d'en donner une définition scientifique. Celle proposée par Vallerand et Thill (1993) est assez largement acceptée : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (p. 18). Cette définition a le mérite de pointer au moins trois éléments fondamentaux.

Premièrement, la motivation est inobservable per se et, à ce titre, demeure une hypothèse de travail, qui semble certes pertinente pour expliquer des comportements, mais ceux-ci ne constituent pas la motivation en elle-même, ils n'en sont que la conséquence. Ainsi, un élève qui lève le doigt avec enthousiasme pour répondre à une question de son enseignant semble « motivé » par l'activité proposée mais la nature de cette motivation demeure totalement inconnue ; veut-il répondre pour montrer à son enseignant qu'il est un bon élève, ou parce qu'il veut vérifier ses connaissances avant le contrôle à venir, parce qu'il est passionné par le thème, ou parce qu'il sait que sa réponse risque d'être reprise et complétée par l'enseignant et que celui-ci lui fournira ainsi une occasion de progresser, etc. ?

Deuxièmement, la motivation n'est pas seulement ce qui déclenche la mise en route d'un comportement. Elle en détermine aussi l'orientation générale (notamment les buts que s'est fixés l'individu) et l'intensité. De même, le maintien du comportement peut lui aussi être vu comme provenant d'une source motivationnelle (Anderman, 2013). Certains auteurs (pour revue, voir Cosnefroy, 2011) distinguent la motivation qui serait au principe du déclenchement du comportement, de l'autorégulation de l'activité qui serait au principe du maintien du comportement via les stratégies volitionnelles.

Troisièmement, la motivation est assimilée à une « force » qui peut venir de la personne (force interne), de l'environnement (force externe) ou des deux. Cela pointe l'idée que la motivation résulte d'un processus et qu'elle n'est pas la simple conséquence d'un trait de personnalité exclusif qui signifierait que les individus sont, de façon stable et générale, des personnes invariablement « motivées » ou « non motivées ». L'acception scientifique actuelle insiste d'ailleurs sur le fait que la motivation est un processus continu qui régit le comportement d'une personne en relation avec son environnement. En ce sens, une personne est, d'une certaine façon, toujours motivée parce que son comportement est lui-même toujours motivé, que ce soit consciemment ou inconsciemment. Le comportement d'un élève qui chahute est motivé au même titre que celui d'un élève qui écoute la leçon, mais pas par les mêmes objets ni pour les mêmes raisons. Surtout, leur motivation peut être plus ou moins adaptative, c'est-à-dire plus ou moins ajustée aux demandes du contexte social : non seulement l'élève qui chahute risque de s'attirer les foudres de son enseignant, mais il risque de ne pas comprendre la leçon, ce qui peut entraîner ensuite des difficultés d'apprentissage.

La plupart des travaux sur la motivation soulignent que les individus et l'environnement sont indissociablement liés et que, de cette interaction, vont naître des perceptions par l'individu relatives à la valeur de la tâche et aux attentes de réussite, elles-mêmes liées à l'image de soi. Lorsqu'une tâche s'offre à un individu, que cette tâche soit choisie par lui-même ou qu'elle soit plus ou moins imposée par les circonstances ou par autrui, l'individu va évaluer la valeur de la tâche et va s'évaluer lui-même en relation à cette tâche.

La valeur de la tâche est définie subjectivement par un individu – ce qui ne veut pas dire que cette détermination ne soit pas elle-même surdéterminée par des conditions sociales d'existence – et elle renvoie à la question de savoir, pour cet individu, s'il veut faire une activité donnée et pourquoi.

Concernant les attentes de réussite, l'individu peut se demander s'il a les capacités requises pour accomplir la tâche (e.g. « Est-ce que je suis capable de réussir ? ») ainsi que ce que la réalisation de la tâche implique pour lui-même en termes d'image (e.g. « Est-ce que cela améliorera mon sentiment de compétence », « Est-ce que je risque de paraître nul ? »). Plus l'ego est impliqué, plus la réussite le confortera mais, inversement, plus l'échec l'affectera. On comprend dès lors que, pour se lancer dans une tâche qui implique beaucoup l'ego, l'individu s'assurera un risque minimal d'échec ; une manière de réduire ce risque d'échec réside justement dans l'assurance que procure un fort sentiment de compétence.

Beaucoup de théories sur les croyances motivationnelles reposent sur l'une, l'autre ou les deux de ces dimensions (valeur et/ou attentes). Ainsi, la théorie expectancy-value montre que la perception de la valeur de la tâche ainsi que les attentes de réussite se renforcent mutuellement à tel point qu'elles sont fortement corrélées, voire peuvent parfois apparaître indistinctes (Wigfield & Eccles, 2000), et qu'elles ont des effets positifs sur la réussite académique (Eccles et al., 1983). Un des apports de cette théorie est d'avoir précisé la notion de valeur en en distinguant quatre composantes (Eccles et al., 1983).

La valeur d'une tâche peut être déterminée du point de vue de son intérêt intrinsèque (« Est-ce que j'aime ? »), du point de vue de la valeur de son accomplissement pour soi c'est-à-dire du point de vue de l'importance que revêt la tâche pour l'image de soi (« Est-ce que cette tâche va me renvoyer une image positive de moi-même – de compétence, de maîtrise, etc. ? »), du point de vue de son utilité extrinsèque par rapport à des buts que s'est fixés l'individu (« Est-ce utile pour moi ? ») et enfin du point de vue de son rapport coût/bénéfice perçu, notamment en comparaison à d'autres tâches (« Est-ce que je gagne plus – en plaisir/utilité/éviterment de problèmes – à faire telle activité plutôt que telle autre ? »).

Les attentes de réussite peuvent être évaluées de façon assez générale (« Suis-je un bon élève », « Est-ce que je pense réussir dans cette filière, dans cette classe », etc.) mais elles peuvent aussi être liées à des domaines beaucoup plus précis, voire à des tâches particulières.

C'est le cas dans la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986). Pour lui, l'efficacité renvoie aux jugements que les individus portent sur leurs propres capacités à réaliser une tâche particulière. Plus précisément il s'agit des « jugements des individus concernant leurs capacités à organiser et exécuter les cours d'action nécessaires à l'atteinte de types identifiés de réalisations » (Bandura, 1986, p. 391). Des jugements très spécifiques sont, pour Bandura, plus fortement liés aux comportements des individus que des jugements généraux.

De ces jugements spécifiques va naître une plus ou moins grande propension à se lancer dans l'activité et à s'y maintenir engagé. Dans ce cas, la croyance est clairement prospective en ce sens qu'elle porte sur une réalisation à venir, ce qui distingue la notion de sentiment d'efficacité personnelle de celle de sentiment de compétence, qui définit plutôt une croyance rétrospective (« Suis-je un bon élève ? »). La croyance d'efficacité personnelle est également focalisée sur une tâche ou une activité précise (« Suis-je capable de calculer des fractions ? »), contrairement au sentiment de compétence qui réfère à un domaine d'activité (l'école, le sport, etc.) sans que les activités soient clairement spécifiées. Bandura suppose que le sentiment d'efficacité personnelle a quatre sources (Joët, Usher & Bressoux, 2011) : les expériences de maîtrise (les actions passées perçues comme des succès augmentent les croyances d'efficacité), les persuasions sociales (les feedback évaluatifs des autres, parents, pairs, enseignants, peuvent affecter les croyances d'efficacité), les états physiologiques et émotionnels (les individus interprètent le stress, l'anxiété la fatigue comme des indicateurs de leurs capacités) et les expériences de comparaison (l'observation des actions des autres peut affecter les croyances d'efficacité).

De nombreux travaux ont montré les liens entre les croyances d'efficacité personnelle et les acquisitions des élèves. Une synthèse de plusieurs recherches, déjà ancienne, datant de 1991, a estimé que les croyances d'efficacité personnelle ont une influence non négligeable sur les performances académiques (Multon et al., cités par Anderman, 2013).

Dans la suite de ce chapitre, nous allons focaliser notre attention sur la théorie de l'autodétermination (TAD), qui est l'une des théories motivationnelles qui ont la portée la plus générale, et qui est l'objet de

nombreux travaux actuellement dont beaucoup s'appliquent au domaine de l'École.

La théorie de l'autodétermination (TAD)

Motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation

La théorie de l'autodétermination (TAD) pose une distinction fondamentale entre la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. Dans le cas de la motivation intrinsèque, la personne réalise une activité pour elle-même, c'est-à-dire pour le plaisir, la satisfaction liés à la pratique de cette activité. Les comportements motivés intrinsèquement représentent le niveau le plus élevé de l'autodétermination car ils permettent aux individus de vivre l'engagement dans une activité et la persévérance dans cette activité comme le produit de leur liberté, de leur libre arbitre, d'une absence de contrainte.

Dans le cas de la motivation extrinsèque, la personne fait une activité non pas pour le plaisir inhérent à sa pratique mais parce qu'elle perçoit, à travers cette activité, des opportunités pour atteindre autre chose qu'elle désire : avoir une récompense, éviter une punition, obtenir quelque chose d'utile pour plus tard... Il s'agit donc d'une motivation « instrumentale » et celle-ci est généralement attachée à un sentiment de contrainte, de dépendance, de contrôle, voire de privation de liberté.

La distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque est ancienne et ces types de motivation sont assez proches des notions d'intérêt (intrinsèque) et d'utilité (extrinsèque) telles que définies dans la théorie expectancy-value. Un des apports de la théorie de l'autodétermination a été toutefois de distinguer, au sein de la motivation extrinsèque, différentes formes de régulation comportementale, elles-mêmes plus ou moins autodéterminées.

La régulation externe définit des comportements qui se font par obligation, pour obtenir une récompense, pour faire plaisir à quelqu'un, par crainte d'une punition, etc. (e.g. « Je fais mes devoirs pour éviter d'être puni »).

La régulation introjectée définit des comportements qui se font sous l'imposition de contraintes et pressions que l'individu se donne à lui-même et qui lui procurent de la fierté ou, à l'inverse, un sentiment de culpabilité s'il ne réalise pas l'activité (e.g. « Je travaille bien en classe pour ne pas décevoir la maîtresse »).

La régulation identifiée définit des comportements valorisés et jugés importants par la personne (e.g. « Je travaille beaucoup les maths parce que je voudrais faire des études scientifiques plus tard »).

La régulation intégrée définit des comportements comme partie intégrante de l'individu (de son soi), qui sont en pleine cohérence avec ses valeurs et ses besoins (e.g. « Je travaille beaucoup parce que cela correspond à mes valeurs »).

Les régulations externe et introjectée sont perçues comme provenant de l'extérieur du soi, ce qui entraîne un lieu de causalité perçu qui est externe (e.g. « Ma réussite/mon échec est dû à autrui, à la chance, aux circonstances, etc. »). Elles donnent aux individus le sentiment de comportements exercés sous contrôle. Au contraire, les régulations identifiée et intégrée sont perçues comme provenant du soi et entraînent un lieu de causalité perçu qui est interne (i.e. « Ma réussite/mon échec est dû à mes efforts, ma compétence, etc. »). Elles donnent aux individus le sentiment de comportements autonomes.

Toutes ces régulations peuvent ainsi être ordonnées sur un continuum d'autodétermination, depuis la moins autonome, la régulation externe jusqu'à la plus autonome, la régulation intégrée qui représente le type le plus autonome de motivation extrinsèque. Signalons toutefois que cette dernière n'apparaît guère avant l'âge adulte, ce qui fait qu'elle n'est pas très étudiée chez les élèves d'âge primaire ou secondaire (Niemiec & Ryan, 2009).

La TAD a aussi défini l'existence d'une amotivation qui signifie que, face à une tâche, un individu peut n'être motivé ni intrinsèquement, ni extrinsèquement, ce qui donne donc lieu à une absence de régulation : « Honnêtement, je me demande bien ce que je fais là », « Je ne vois vraiment pas ce que je pourrais retirer de ce cours », « Si je pouvais, je serais ailleurs » sont des exemples d'amotivation. Cela peut provenir du fait qu'un individu ne valorise pas du tout la tâche ou qu'il la trouve non attractive, ou encore du fait qu'il se sent incapable de l'accomplir, soit par manque de compétence, soit par manque d'effort. En somme, l'individu ne voit pas d'intérêt à l'activité, n'établit pas de lien entre l'accomplissement d'une tâche et ce que cela peut lui apporter. Il n'y a ni intention ni satisfaction dans la réalisation de l'activité. Les individus n'ont aucun sentiment de contrôle sur celle-ci, ce qui donne lieu à un sentiment proche de la résignation acquise (Maier & Seligman, 1976).

Ces différentes formes de motivation ne sont pas exclusives les unes des autres mais peuvent être présentes simultanément à des degrés divers. Les auteurs considèrent toutefois que des régulations proches du point de vue du continuum d'autodétermination doivent être plus fortement corrélées entre elles qu'avec des régulations plus éloignées, ce qui est en effet ce qu'on observe souvent d'un point de vue empirique. On obtient ainsi des profils contrastés d'individus dont la motivation est plus ou moins autodéterminée. Si cela s'avère en moyenne, on peut trouver aussi des individus motivés « en volume » (i.e. très élevés sur chaque régulation) ou au contraire des individus très peu motivés en volume (i.e. très faibles sur chaque régulation). La théorie de l'autodétermination postule que, bien davantage que le volume, c'est la qualité de la motivation qui est déterminante. Ce sont les formes les plus autonomes de la motivation qui sont les plus favorables à l'engagement dans une activité, à la persévérance, aux efforts qu'on y déploie. Par conséquent la forme la plus favorable aux apprentissages scolaires devrait être la motivation intrinsèque ; viendraient ensuite les régulations identifiée , introjectée et externe. L'amotivation serait bien évidemment la pire.

Les auteurs sont toutefois conscients que beaucoup de comportements sont instrumentaux (on fait quelque chose en vue d'obtenir une autre chose) et notamment que, à l'École, nombre d'activités sont contraintes et ne sont pas particulièrement plaisantes. L'enjeu est alors que la motivation à apprendre, quoique souvent extrinsèque, soit le plus internalisée possible pour maintenir une certaine volition des élèves envers ces activités.

Trois besoins psychologiques fondamentaux

La théorie de l'autodétermination postule par ailleurs l'existence de trois besoins psychologiques fondamentaux, dont la satisfaction conditionne le bien-être. Il s'agit des besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation (proximité/relation sociale). Les théoriciens de la TAD supposent que ces besoins sont universels et qu'ils opèrent quel que soit le domaine d'activité considéré. S'ils ne sont pas les uniques sources de motivation, ils en représenteraient le carburant fondamental. Dans cette perspective, les buts que les individus se fixent seraient au service des besoins fondamentaux (La Guardia & Ryan, 2000).

L'autonomie représente le fait que l'individu décide lui-même volontairement l'action qu'il va conduire, qu'elle est ainsi, d'une certaine façon, en accord avec lui-même et qu'il assume cette action. L'individu ressent donc une appropriation personnelle de l'action et lui attribue une causalité interne. L'autonomie ne signifie toutefois pas l'individualisme ou l'indépendance dans la mesure où l'on peut, de façon tout à fait autonome, se lancer dans des activités collectives (La Guardia & Ryan, 2000).

La compétence représente le fait que l'individu a un sentiment d'efficacité sur son environnement, de même qu'un sentiment de prise en charge personnelle de l'effet à produire (La Guardia & Ryan, 2000). Cela va stimuler sa curiosité, son goût d'explorer et son envie de se lancer dans des activités qui représentent un certain niveau de défi. Lesquelles activités sont d'ailleurs, en retour, les plus susceptibles de le faire progresser.

L'affiliation représente le sentiment d'être relié à des personnes qui sont signifiantes pour soi, d'avoir un sentiment d'acceptation de leur part, de ressentir de l'attention, de la sympathie, ce qui donne en retour la confirmation qu'on est soi-même quelqu'un de signifiant pour eux.

Des contextes plus ou moins favorables à la satisfaction des besoins psychologiques des élèves

Le contexte dans lequel est inséré un individu sera plus ou moins favorable à la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux, satisfaction qui elle-même facilitera l'internalisation de la motivation. Ainsi, dans un environnement très contraignant – on peut penser par exemple aux ouvriers qui doivent réaliser un travail à la chaîne, qui n'ont que très peu de marge de manœuvre et une hiérarchie très contrôlante – les individus tendront à adopter des régulations très peu autodéterminées. A l'inverse, dans un environnement qui prône l'autonomie – le travail des chercheurs par exemple – ceux-ci auront tendance à adopter des régulations plus autodéterminées. Supprimer la hiérarchie dans le premier cas conduira sans doute à une perte drastique de productivité tandis que, dans le second, la productivité sera très peu affectée, justement parce que la motivation est très internalisée. Encore faut-il préciser que ce n'est pas l'environnement objectif qui joue directement mais le climat de cet environnement tel qu'il est perçu de manière subjective par l'individu, même s'il y a des liens évidents entre les deux. Tel ouvrier pourra par exemple ressentir un contrôle très coercitif de son contremaître là ou tel autre jugera ce contrôle tout à fait acceptable. De même, tel chercheur pourra se sentir parfaitement libre et autonome quand tel autre sentira une forte pression à la publication. De façon similaire, en classe, tel élève pourra sentir que son enseignant ne lui laisse aucune initiative quand un autre pourra se sentir beaucoup plus libre de ses choix.

La relation des élèves à l'École et aux activités scolaires est liée aux différents environnements qu'ils côtoient : environnement familial, environnement des pairs – qui prendra de plus en plus d'ampleur à partir de l'adolescence – et, bien sûr, environnement scolaire. Sans négliger l'importance des deux premiers, c'est sur le troisième que nous allons nous concentrer dans ce chapitre.

L'environnement scolaire peut être conçu comme un ensemble emboîté d'environnements plus ou moins « proches » de l'individu. Ainsi, dans une configuration classique, les élèves sont dans une classe et cette classe est elle-même dans une école. La plupart des travaux s'accordent à dire que la classe est l'environnement scolaire le plus proche de l'élève et celui qui affecte le plus tant ses acquisitions que sa motivation scolaire. L'environnement de la classe est dominé par la figure de l'enseignant. Dans le cadre de la TAD, on admet que les enseignants vont contribuer à créer un climat qui va être plus ou moins favorable à la satisfaction des besoins psychologiques des élèves. Les enseignants pourraient en effet être caractérisés par des styles, entendus comme des manières relativement stables et générales d'agir, et ces styles affecteraient la satisfaction des besoins des élèves.

Ainsi, concernant la satisfaction du besoin d'autonomie, on oppose un style soutenant l'autonomie où l'enseignant se montre flexible, retient et enrichit les idées des élèves, leur laisse des choix, etc. à un style contrôlant où l'enseignant se montre rigide, suit son propre programme, motive les élèves par pression, ne reprend pas leurs idées, etc. En particulier, le fait que les enseignants diminuent la prégnance de l'évaluation et donnent aux élèves le sentiment d'avoir des choix (et une voix) dans les activités auxquelles ils sont confrontés apparaît favorable à la satisfaction de leur besoin d'autonomie.

Concernant la satisfaction du besoin de compétence, on oppose un style structuré où l'enseignant fixe clairement les objectifs, définit les moyens pour les atteindre, est clair dans l'énoncé des consignes, délivre des feed-back appropriés et pertinents, à un style « chaotique » où les élèves ne sont pas soumis à des règles visibles, où il n'y a pas d'attentes claires, où les élèves font ce qu'ils veulent sans pour autant bénéficier d'opportunités d'apprendre et de se sentir compétents. Une notion ici centrale est que les élèves ne s'engageront et ne valoriseront personnellement que les activités qu'ils peuvent réellement comprendre et maîtriser. Il est donc nécessaire que l'enseignant fournisse une information claire et pertinente quant à la manière de maîtriser les tâches demandées (Niemiec & Ryan, 2009).

Concernant la satisfaction du besoin d'affiliation, on oppose un style « investissement interpersonnel » où l'enseignant fait montre d'affection, de confiance, d'attention exprimée de manière chaleureuse, positive et inconditionnelle (i.e. ne dépendant pas des résultats obtenus par les élèves ni de quelconque autre chose) à un style « hostile » marqué par la distance, la froideur voire une certaine négligence vis-à-vis des élèves. Les individus internalisent en effet plus facilement les valeurs et les pratiques de ceux dont ils se sentent proches et des groupes auxquels ils se sentent appartenir. De même, à l'École, le sentiment d'affiliation de l'élève est fortement associé à la perception que l'enseignant l'aime, le respecte et le valorise.

Pour chacun des styles, les enseignants tendent vers un pôle plutôt que vers un autre, sachant que chaque pôle constitue un idéal-type sans doute jamais rencontré en tant que tel dans la réalité. Ces styles vont déterminer, à travers les filtres de perception des élèves, des climats : un climat soutenant l'autonomie versus un climat contrôlant qui conduiront à une plus ou moins grande satisfaction du besoin d'autonomie, un climat structuré versus un climat chaotique qui conduiront à une plus ou moins grande satisfaction du besoin de compétence et, enfin, un climat investissement interpersonnel versus un climat hostile qui conduiront à une plus ou moins grande satisfaction du besoin d'affiliation.

Mais d'où vient lui-même ce style enseignant ?

A ce stade, on peut se demander d'où viennent ces styles enseignants. Dans le cadre de la théorie de l'autodétermination, ces styles proviennent, au moins en partie, de la satisfaction des besoins des enseignants eux-mêmes, en fonction de la perception de leur propre environnement de travail, et plus précisément des pressions externes qu'ils subissent. Ainsi, plus un enseignant se sentirait contrôlé, plus il adopterait lui-même un style contrôlant (Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, 2007 ; Niemiec & Ryan, 2009). Ce sentiment de contrôle externe de l'enseignant peut lui venir « du dessus » (sa hiérarchie, les programmes scolaires...), « d'à côté » (ses collègues ; par exemple, une demande d'uniformité des notes, une pression à passer des élèves compétents à la classe suivante, etc.), ou « du dessous » (les élèves et les parents d'élèves ; par exemple, le chahut est une pression forte mise sur l'enseignant en classe, qui ne peut de ce fait réaliser ce qu'il souhaite, les demandes de notes venant des parents sont une pression à l'évaluation, etc.).

Nous avons ainsi pu montrer dans une recherche que les pressions externes venant des parents (e.g. « Les parents de vos élèves ne soutiennent pas vos méthodes d'enseignement »), celles associées aux performances des élèves (e.g. « Vous devez limiter le nombre d'échecs dans votre classe »), celles venant des collègues (e.g. « Vous devez vous conformer aux méthodes d'enseignement de vos collègues »), celles associées à la satisfaction des élèves (e.g. « Il est important que vos élèves trouvent du plaisir dans les apprentissages »), celles venant des contraintes du programme (e.g., « Il est important de couvrir tout le programme ») et celles associées à l'administration (e.g. « Vous sentez que votre directeur vous soutient »), étaient liées au style plus ou moins contrôlant que les enseignants déclarent mettre en place en classe (Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, 2007).

La chaîne causale prévue par la TAD est donc la suivante : les pressions ressenties par l'enseignant conduisent à une plus ou moins grande satisfaction de ses besoins psychologiques et vont entraîner des styles d'enseignement soutenant ou menaçant les besoins des élèves. Ces derniers perçoivent ce climat qui va plus ou moins satisfaire leurs besoins psychologiques, ce qui va entraîner des formes plus ou moins autodéterminées de la motivation, qui vont-elles-mêmes influencer le comportement des élèves en termes d'engagement, persévérance, recherche de défi dans les activités scolaires.

Soutenir l'autonomie des élèves et structurer l'enseignement relèvent-ils de styles antinomiques ?

Les tenants de la TAD ont très longtemps focalisé leur attention sur le soutien à l'autonomie. Les instruments de mesure utilisés, en particulier le Learning Climate Questionnaire, l'un des plus reconnus et utilisés en la matière, reflètent cette focalisation puisqu'un ensemble d'indicateurs décrivant la dimension du soutien à l'autonomie, mais aussi des aspects relatifs à la structuration et à l'investissement interpersonnel, étaient regroupés en une variable synthétique dénommée « soutien à l'autonomie ». De plus, lorsqu'on examine attentivement le contenu du Learning Climate Questionnaire, autant il est facile de distinguer les items relatifs au soutien à l'autonomie, autant il n'est guère aisé de distinguer ceux relatifs à chacune des deux autres dimensions. La structure et l'affiliation semblent avoir été l'objet de définitions larges et perméables. Il n'est peut-être pas étonnant que les chercheurs peinent à retrouver empiriquement les trois dimensions théoriques supposées et que, du coup, ils préfèrent les agréger en une seule variable synthétique placée sous l'étiquette de la dimension la mieux définie : le soutien à l'autonomie. Une des raisons à cette attention plus forte portée à cette dimension tient sans doute dans le fait que la promotion des formes les plus autodéterminées de la motivation conduit naturellement à questionner l'autonomie des sujets. Peut-être d'ailleurs les termes « autodétermination » et « autonomie » revêtent-ils l'un par rapport à l'autre un aspect tautologique. Cette focalisation sur le soutien à l'autonomie a conduit certains auteurs (e.g. Cosnefroy, 2011) à voir chez les tenants de la TAD un genre d'éblouissement à l'autonomie, une valorisation inconditionnelle de l'autonomie du sujet, « une sorte d'aveuglement idéologique » (Cosnefroy, 2011, p. 142).

Outre les limites que l'on peut assigner à la TAD, la focalisation sur le soutien à l'autonomie pose problème du point de vue de la TAD elle-même. En effet, ce ne sont pas un style mais trois styles qui sont supposés pertinents du point de vue de la satisfaction des besoins, et ces derniers ne peuvent se limiter à celui d'autonomie. En particulier, on se doute que, dans le cadre scolaire, le besoin de se sentir compétent est d'une importance primordiale.

Par conséquent, la question de la spécificité des styles et de leur impact respectif sur la motivation ne peut être occultée. Ces styles sont-ils solubles les uns dans les autres, indépendants ou même sont-ils antinomiques ? Comment, en effet, promouvoir l'autonomie quand on structure et dirige fortement ? Comment structurer, diriger quand on doit montrer de la confiance, de l'affection, de l'attention ?

Ces questionnements sont d'autant plus importants que certains promoteurs de la TAD, largement focalisés sur le soutien à l'autonomie, en sont venus à ne voir dans les enseignants que des personnes dont le rôle est de faciliter l'utilisation par les élèves de leurs propres ressources internes d'assimilation et d'auto-organisation des connaissances (Reeve, 2006 ; Ryan & Niemiec, 2009). Les enseignants « facilitateurs » deviennent alors de simples organisateurs des conditions d'apprentissage, de simples promoteurs du développement. Ce qui frappe dans cette vision, ce n'est pas seulement que leur activité de contrôle est bannie, c'est que leur fonction d'enseignement à proprement parler disparaît derrière la faculté inhérente à chaque élève d'auto-organiser ses connaissances. La notion d'enseignant facilitateur nous emmène donc loin dans la conception d'un enseignement voué à satisfaire un besoin fondamental – et un seul, notons-le – des élèves, leur besoin d'autonomie.

Or, ce que nous voudrions montrer ici, c'est que cette conception du rôle de l'enseignant est en porte-à-faux avec les implications de la TAD elle-même pour autant qu'on accepte de ne pas se focaliser sur le seul besoin d'autonomie. Heureusement, des travaux récents, réalisés dans le cadre de la TAD, pointent une conception de l'enseignement qui ne se focalise plus sur le seul soutien à l'autonomie, mais pointe vers d'autres dimensions, notamment la structure. Ces travaux donnent une vision plus complète et équilibrée du rôle de l'enseignant. Non seulement la prise en compte de la structure ajoute une dimension importante dans la définition du rôle de l'enseignant, mais cette dimension conduit à reconsidérer ce que recouvre réellement celle du soutien à l'autonomie : en définissant les frontières d'un style qui soutient la compétence, on redéfinit aussi celles du style qui soutient l'autonomie. Il se trouve par ailleurs que cette conception révisée du rôle de l'enseignant est beaucoup plus en accord avec les conclusions tirées par les travaux sur l'efficacité de l'enseignement, qui se sont développés antérieurement à ceux de la TAD et, pendant une longue période, indépendamment d'elle.

Plusieurs auteurs ont entrepris de mieux définir la notion de structure dans le cadre de l'enseignement, d'en éprouver la validité empirique et de tester ses relations avec le soutien à l'autonomie.

Vansteenkiste, Sierens, Goossens et al. (2012) rappellent qu'on peut entendre le soutien à l'autonomie d'au moins deux façons différentes, mais que seulement l'une des deux est compatible avec la TAD. Dans une première acception, le soutien à l'autonomie signifie un encouragement à l'indépendance ; on trouve une telle conception, au moins implicitement, dans les recherches sur l'apprentissage autorégulé, et dans certains travaux sur l'enseignement qui prônent la résolution des problèmes par les élèves eux-mêmes, avec le moins d'aide possible de l'enseignant, un faible guidage. Dans ce cadre, on ne voit pas très bien comment un tel enseignement pourrait être compatible avec une forte structure (établir des attentes, fixer les étapes, guider les procédures, etc.). Dans la seconde acception, celle de la TAD, le soutien à l'autonomie consiste à promouvoir un fonctionnement volontaire (volitif). L'apprentissage des élèves doit être accompagné d'un sentiment de volonté propre, ce qui est favorisé par le fait de reprendre et développer les idées des élèves, d'accepter leurs sentiments, d'essayer de prendre en compte leur cadre de référence, d'éviter d'avoir sur eux et leur activité un regard par trop contrôlant et pressant. Il ne s'agit donc nullement d'une attitude qui vise à promouvoir l'indépendance ou le laisser-faire. Dans ce cadre, l'enseignement peut garder une forte structure car l'opposé du soutien à l'autonomie n'est pas la structure mais le contrôle coercitif et frustrant : un environnement scolaire qui soutient l'autonomie n'est donc en aucun cas un environnement aléatoire ou de laisser-faire. Ainsi, conceptuellement, soutien à l'autonomie et structure ne sont plus antinomiques.

La notion de structure a fait l'objet d'un effort de définition. Au-delà des variations entre auteurs, un accord général se dessine sur ce que recouvre cette notion même si, à notre avis, la conceptualisation n'est pas achevée. Reeve (2006, cité par Vansteenkiste, Sierens, Goossens et al., 2012, p. 432) en a défini trois composants : 1) présenter des buts clairs, des règles et des attentes avant l'activité d'apprentissage, 2) offrir de l'aide, du guidage et de la supervision pendant l'activité d'apprentissage, et 3) donner des feedback positifs et constructifs après l'activité d'apprentissage. Vansteenkiste, Sierens, Goossens et al. (2012) ont quant à eux défini qu'une forte structure se caractérisait par la clarté des attentes, la contingence (cohérence et prédictibilité des réponses), l'aide et le soutien instrumental, l'ajustement des stratégies d'enseignement. Pour Jang, Reeve et Deci (2010), ce que disent et font les « enseignants structurés » peut être caractérisé par trois types de comportements : « [Ils] (a) présentent des directions claires, compréhensibles, explicites et détaillées ; (b) offrent un programme d'action pour guider l'activité en cours des élèves ; (c) offrent un feedback constructif sur la façon dont les élèves peuvent gagner du contrôle sur les résultats désirés. » (Jang, Reeve & Deci, 2010, p. 590). Clarté des buts et attentes, guidage des activités, pertinence des feedback sont au cœur de chacune des descriptions retenues.

D'un point de vue empirique, Sierens, Vansteenkiste et al (2009) ont montré que soutien à l'autonomie et structure tels que perçus par les élèves étaient distincts mais positivement corrélés. Plus les élèves percevaient que l'enseignant soutenait leur autonomie, plus ils percevaient un enseignement structuré. Jang, Reeve et Deci (2010) parviennent à des résultats en accord avec les précédents, en ne se fondant pas sur les perceptions des élèves, mais sur des observations réalisées en classe par des codeurs entraînés : soutien à l'autonomie (l'enseignant satisfait les ressources motivationnelles internes, utilise un langage informatif, reconnaît et accepte les affects négatifs des élèves) et structure (l'enseignant démontre des attentes claires et explicites, un cadrage de l'activité d'apprentissage des élèves avec une direction et un guidage explicites, des feedback constructifs) sont positivement corrélés : plus les enseignants observés soutenaient l'autonomie des élèves et plus leur enseignement était structuré. De plus, les auteurs ont trouvé que les deux dimensions favorisent l'engagement (observé) des élèves dans les activités scolaires.

L'ensemble de ces considérations et de ces travaux montrent donc que, tant d'un point de vue conceptuel qu'empirique, non seulement soutien à l'autonomie et structure ne s'opposent pas, mais qu'il s'agit en fait de dimensions complémentaires. Dès lors, que vaut la vision de l'enseignant comme « facilitateur » ? Cette conception, qui semble provenir de la considération du seul soutien à l'autonomie, rend-elle justice au soutien à la compétence et à la nécessité de structurer l'enseignement ? Nous ne le pensons pas, tant d'un point de vue interne à la TAD, ce que nous venons d'essayer de montrer, que du point de vue des travaux sur l'efficacité de l'enseignement, ce que nous comptons montrer maintenant.

Les travaux sur l'efficacité de l'enseignement

Il existe une longue tradition de recherche sur l'efficacité de l'enseignement qui a débuté dans les années 1960 et qui a connu un fort développement dans les années 1970-80 (Bressoux, 1994). Ces travaux, souvent dénommés « processus-produits » parce qu'ils mettent en relation les pratiques d'enseignement avec les acquisitions des élèves, ont pointé de façon quasi unanime la nécessité pour les enseignants de structurer fortement leur enseignement, d'adopter une démarche explicite, de définir des buts clairs et des attentes élevées.

A l'occasion d'un débat sur les méthodes constructivistes d'enseignement, Rosenshine (2009, p. 212) a rappelé que les résultats des travaux processus-produits, quoique déjà anciens pour beaucoup, n'ont jamais été réfutés. De ces travaux, il ressort que les enseignants efficaces sont d'abord ceux qui maximisent les occasions d'apprendre et le temps d'apprentissage des élèves (engagement dans la tâche), ce qui suppose une organisation et une gestion rigoureuse de la classe. L'efficacité de l'enseignement a donc à voir avec la quantité d'activité académique. Elle a aussi à voir avec la qualité de cette activité. Encore faut-il savoir de quoi relève cette qualité. Rosenshine (2009) et Rosenshine et Stevens (1986) ont proposé de réunir les apports des travaux processus-produits – qui sont extrêmement nombreux – en plusieurs « fonctions » qui correspondent à différentes phases d'une séquence d'activité en classe.

Les enseignants efficaces commencent leur leçon par une brève révision de ce qui a été déjà vu en rapport avec la nouvelle notion ou technique à acquérir, fixent clairement l'objectif de la leçon, prennent le temps de présenter, en courtes étapes, les nouvelles notions ou techniques, vérifient la compréhension des élèves grâce à une pratique guidée durant laquelle ils posent beaucoup de questions, reformulent, synthétisent, etc. Ils fournissent à leurs élèves de nombreux feedback informationnels et/ou correctifs immédiatement durant la phase d'apprentissage. Ce n'est qu'une fois qu'ils se sont assurés de la bonne compréhension des élèves, condition de leur engagement et de leur persévérance dans les activités suivantes, qu'ils les mettent en pratique individuelle ou par groupe de manière à faciliter la fluidité et l'automatisation de l'habileté à acquérir, toujours sous la supervision et le guidage de l'enseignant. Les enseignants pratiquent ensuite des révisions régulières (hebdomadaires, mensuelles) afin de faciliter le stockage en mémoire à long terme. Les enseignants efficaces ont des attentes élevées vis-à-vis des performances des élèves. Ils assurent aussi un suivi fréquent et régulier

des progrès des élèves, ce qui leur permet de repérer rapidement des difficultés et de pouvoir y remédier.

Dans le cas de tâches complexes, non réductibles à l'application d'un « algorithme » particulier, l'efficacité d'un l'enseignement explicite de stratégies cognitives a aussi été montrée (par exemple, aider l'élève à construire un modèle de situation dans le cadre de la compréhension de texte, par la pensée à haute voix, par l'incitation à se poser des questions – qui, quoi, où comment ? – en fournissant des check-lists, etc.).

Bref, dans une telle conception, l'enseignant est au cœur du processus d'apprentissage ; il enseigne, guide, organise, vérifie, reprend, développe et/ou corrige les idées des élèves.

L'enseignant facilitateur : la mauvaise métaphore ?

Définition des objectifs, structuration des tâches, découpage des séances, supervision de l'activité, vérification des progrès des élèves, etc. tous ces éléments peuvent sembler a priori bien éloignés d'un soutien à l'autonomie des élèves. Ce qui frappe pourtant, c'est que ces activités mises en évidence dans le cadre des travaux sur l'efficacité de l'enseignement sont très proches, et parfois strictement homologues, de celles définies dans le cadre de la TAD comme soutenant le sentiment de compétence des élèves. Etant donné que Sierens, Vansteenkiste et al (2009) et Jang, Reeve et Deci (2010) ont montré que les activités qui soutiennent le sentiment de compétence sont corrélées positivement à celles qui soutiennent l'autonomie, on peut ainsi affirmer que, opposées en apparence, les conclusions des travaux sur l'efficacité de l'enseignement sont en réalité parfaitement compatibles avec les travaux sur la motivation.

Nous avons vu que la métaphore de l'enseignant « facilitateur » vient d'une focalisation du regard porté sur le soutien à l'autonomie, ce qui présente un double inconvénient : cela nous laisse accroire, d'une part, que l'enseignant doit avoir pour seul but de soutenir l'autonomie des élèves et, d'autre part, que les apprentissages de l'élève procèdent d'une mise au second plan de l'enseignant, celui-ci n'étant plus là que pour soutenir des besoins qui sont, de toute façon, présents en chaque élève et dont il s'agit simplement de faciliter la satisfaction.

Or, s'il est une métaphore qui ne convient pas aux travaux sur l'efficacité de l'enseignant, c'est bien celle de l'enseignant « facilitateur ». Elle apparaît en effet à l'opposé des conclusions de ces travaux qui mettent au contraire en exergue un enseignant qui dirige, planifie, organise, enseigne, reprend, corrige, guide les activités, etc. Un tel enseignant est bien plutôt acteur, meneur, instigateur dans les apprentissages que simple facilitateur.

C'est la raison pour laquelle Hattie (2009) oppose à la métaphore d'un enseignant facilitateur, celle d'un enseignant « activateur ». Il a regroupé des activités d'enseignants qui pouvaient être illustratives de l'une ou l'autre métaphore. Ainsi, sous la dénomination d'un enseignant activateur, on mettra les activités où l'enseignant est actif dans la transmission, la supervision, le guidage des activités (clarté des attentes, feed-back, enseignement direct, travail sur exemples, etc.) tandis que, sous la dénomination d'un enseignant facilitateur, on mettra plutôt les activités où il est en retrait par rapport à la transmission des savoirs, où il est en appui à l'appropriation des savoirs, à la construction des connaissances par les élèves eux-mêmes (démarche d'investigation, enseignement inductif, apprentissage par problèmes, méthodes de découverte, etc.). Hattie (2009) a examiné les poids respectifs sur les acquisitions des élèves de ces différentes activités enseignantes. Sa conclusion est que les activités qui caractérisent un enseignant activateur ont un poids beaucoup plus fort pour favoriser les acquisitions des élèves que celles qui caractérisent un enseignant facilitateur.

Cela montre que les apprentissages des élèves sont fortement reliés à la quantité et à la qualité d'enseignement qu'ils reçoivent directement de la part de leur enseignant.

Ces résultats plaident en faveur d'un enseignant acteur direct des progrès des élèves, c'est-à-dire d'un activateur, et ils invitent à délaisser l'image d'un enseignant comme simple facilitateur : « La notion d'enseignant comme facilitateur est erronée si cela conduit à détourner l'accent porté sur la stimulation de l'acquisition des connaissances à travers des méthodes d'enseignement claires et directes » (Hattie & Yates 2014, p. 72).

Le poids de la motivation autodéterminée sur les acquisitions des élèves

Quiconque examine la pléthore de travaux sur la motivation à l'Ecole et les fortes préconisations qui s'ensuivent ne peut qu'être frappé par le peu d'études qui se sont réellement attachées à 1) évaluer les acquisitions des élèves par des épreuves standardisées et non par des notes dont on sait qu'elles sont entachées de biais de jugement (Bressoux & Pansu, 2003), et 2) utiliser des protocoles longitudinaux qui permettent d'aller au-delà de simples corrélations dans le but d'identifier des relations causales. Parmi les quelques études qui répondent à ces critères, on peut malgré tout citer par exemple celles de Gottfried, Marcoulides, Gottfried, Oliver et Guerin (2007) ou encore de Gottfried, Marcoulides, Gottfried et Oliver (2013).

Beaucoup de travaux existent en revanche sur les liens entre motivation et sentiment d'auto-efficacité, stratégies d'apprentissage, image de soi, intérêt pour les études, etc. c'est-à-dire un ensemble d'attitudes autorapportées. Etant donné que les régulations motivationnelles sont elles aussi autorapportées, ces travaux, dont il ne s'agit pas de nier l'intérêt descriptif et théorique, ont l'inconvénient d'être exposés à un effet de source : ainsi, celui qui se dit motivé est aussi celui qui se dit efficace. Même si ces construits sont distincts, ils peuvent être affectés d'un halo qui provient du fait que leur source est identique. Ils sont ainsi susceptibles d'être teintés d'une même valence, ce qui se traduit empiriquement par des corrélations positives.

Evaluer l'effet de la motivation à l'aune de résultats à des épreuves d'acquisitions standardisées offre l'intérêt de briser cet effet de source. En outre, travailler sur des protocoles longitudinaux permet de séparer ce qui, dans un niveau d'acquisitions finales, dépend simplement du niveau d'acquisitions initiales de ce qui proviendrait de variations dans la motivation. Dans une méta-analyse récente, Taylor, Jungert et al. (2014) ont tenté de quantifier la relation qu'entretenait chacune des régulations motivationnelles avec les acquis des élèves. Parmi les 18 études recensées, seules trois portent sur des scores à des épreuves standardisées, les autres portant en majorité sur des notes autorapportées ou non, et seules trois contrôlent le niveau de réussite académique. De cette méta-analyse, il ressort trois enseignements majeurs.

Premièrement, les résultats sont globalement concordants avec les hypothèses de la TAD relatives au continuum d'autodétermination : on passe de corrélations négatives avec les « résultats » des élèves pour les régulations les moins autodéterminées, externe et introjectée, à positives pour les régulations les plus autodéterminées, identifiée et intrinsèque.

Deuxièmement, ce n'est pas la régulation intrinsèque mais la régulation identifiée qui entretient la relation la plus forte avec les « résultats » des élèves. Autrement dit, parmi toutes les régulations motivationnelles, c'est une régulation, certes très autodéterminée mais extrinsèque, qui semble être la plus favorable à la réussite. Troisièmement, l'élément le plus fortement lié – et de loin – avec les « résultats » des élèves est l'amotivation : la relation est en ce cas négative et forte. Si le signe, négatif, de cet effet est compatible avec les prédictions de la TAD, ce qui montre qu'un niveau élevé d'amotivation est associé à de moindres performances, il n'en demeure pas moins que la force de son impact pose question puisqu'elle pourrait conduire à penser que, bien plus que toute « qualité » de régulation motivationnelle, c'est le fait de n'être pas démotivé, résigné, qui compte le plus.

C'est aussi ce que donne à penser une étude longitudinale où nous avons estimé le poids de la motivation sur les progrès des élèves en mathématiques en cours de 6e (Leroy & Bressoux, 2016). En ne considérant dans un premier temps que les régulations motivationnelles, nous avons trouvé que seule la régulation identifiée prédisait, tant du point de vue de son niveau en début de 6e que du point de vue de son évolution en cours d'année, les progrès des élèves en mathématiques. Toutefois, lorsqu'on intégrait aussi l'amotivation dans les analyses, seule celle-ci exerçait un effet significatif, tandis que celui de la régulation identifiée disparaissait. En comparaison avec la méta-analyse de Taylor, Jungert et al. (2014), nous confirmons que, parmi les régulations motivationnelles, c'est la régulation identifiée, et non pas la régulation intrinsèque, qui pèse le plus favorablement sur les résultats. Nous confirmons aussi la domination de l'amotivation sur toute forme de régulation motivationnelle, mais cela s'opère de façon différente : nous ne trouvons pas un effet aussi fort de l'amotivation que celui dégagé par Taylor, Jungert et al. (2014) mais nous montrons que, une fois l'amotivation prise en compte, peu importent les types de régulation motivationnelle adoptés car ils n'exercent plus d'effet significatif sur les progrès en mathématiques. En l'occurrence, ce qui compte, c'est de n'être pas résigné. Bien sûr ce genre de travaux mériterait d'être étendu à d'autres matières et d'autres niveaux scolaires afin d'en vérifier la généralité.

Dans une recherche fondée sur un échantillon représentatif de quelque 4400 élèves de CM2 en France, nous avons pu établir les corrélations entre un indice d'autodétermination de la motivation, l'amotivation et les acquisitions des élèves, ces dernières étant principalement mesurées dans le domaine de la lecture (Leroy, Bressoux, Sarrazin & Trouilloud, 2013). Cette recherche n'étant pas longitudinale, elle n'a pas d'autre ambition que de décrire des relations entre variables. L'indice d'autodétermination (sorte de synthèse de l'ensemble des régulations motivationnelles) entretient une relation non linéaire avec les scores d'acquisitions : le lien entre le niveau d'autodétermination et les acquisitions est quasi nul pour une motivation autodéterminée faible et modérée, tandis qu'il s'accroît au fur et à mesure que le niveau d'autodétermination augmente. La relation n'est toutefois jamais très forte. On enregistre aussi un lien entre l'amotivation et les acquisitions mais celui-ci est faible. Si ces résultats sont, encore une fois, compatibles avec les prédictions de la TAD, ils relativisent fortement leur poids dans la construction des acquisitions. Même si on interprétait cette relation comme causale, ce que rien ne nous permet d'assurer ici, l'impact de la motivation/amotivation sur les acquisitions n'apparaîtrait que relativement mineur.

Conclusion

Ce texte visait à présenter les liens entre motivation et acquisitions scolaires. Nous avons choisi de le faire au travers de la TAD. Il s'agissait tout à la fois d'en montrer la conceptualisation, la portée mais aussi les limites. Nous avons en particulier porté l'accent sur une conception – erronée selon nous – à laquelle elle a parfois conduit, celle de l'enseignant facilitateur. Cette métaphore est dangereuse car elle semble mettre l'enseignant en retrait du processus d'apprentissage et risque de le détourner de son rôle direct d'instructeur, au profit d'un rôle qui consisterait simplement à favoriser le recours à des ressources déjà présentes, internes aux élèves. Nous avons montré que cette métaphore d'un enseignant facilitateur est en porte-à-faux, tant d'un point de vue externe à la TAD, en référence aux travaux sur l'efficacité de l'enseignement, que d'un point de vue interne à la TAD, en référence à la nécessité de structure pour satisfaire le besoin de compétence. Contrairement à ce qu'avançaient Reeve (2006) ou Ryan et Niemiec, (2009), la TAD ne plaide pas en faveur d'un enseignant « facilitateur » si l'on entend par là le détourner de la nécessité d'un enseignement direct et explicite pour les apprentissages des élèves.

Il est étonnant en effet de voir à quel point les travaux récents des tenants de la TAD mettent l'accent sur la nécessité de structure pour favoriser le sentiment de compétence de la même façon que, des décennies auparavant, les travaux sur l'efficacité de l'enseignement avaient pointé la nécessité d'un enseignement structuré pour bien faire progresser les élèves. Et il ne s'agit pas là d'une simple coïncidence de vocabulaire qui recouvrirait des réalités différentes : les activités pointées par les tenants de la TAD sont bien celles que préconisent les travaux processus-produits : clarté des attentes, fort guidage des activités, progression par courtes étapes, feed-back appropriés focalisés sur la tâche, programmation des activités des élèves, etc. D'ailleurs, les auteurs se réfèrent aux travaux processus-produits pour définir la notion de structure : Jang, Reeve et Deci (2010) citent par exemple (p. 590) les synthèses réalisées par Brophy et Good (1986) et par Doyle (1986), références majeures des résultats enregistrés par les travaux processus-produits. Autrement dit, les pratiques qui satisfont le besoin de compétence des élèves sont bien celles qui les rendent compétents.

Références bibliographiques

- Anderman, L. H. (2013). Academic motivation and achievement in classrooms. In Hattie, J. & Anderman, E. M. (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 185-187). New York: Routledge.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 91-137.
- Bressoux, P., & Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*. Paris : PUF.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching 3rd Ed.* (pp. 328-375). New York: MacMillan
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation*. Grenoble: PUG.
- Doyle, W. (1986). Classroom management and organization. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching 3rd Ed.* (pp. 392-431). New York: MacMillan
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., & Oliver, P. H. (2013). Longitudinal pathways from math intrinsic motivation and achievement to math course accomplishments and educational attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, 68-92.
- Gottfried, A. E., Marcoulides, G. A., Gottfried, A. W., Oliver, P. H. & Guerin, D. W. (2007). Multivariate latent change modeling of developmental decline in academic intrinsic math motivation and achievement: childhood through adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 31(4), 317-327.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. London and New York: Routledge.
- Jang, H., Reeve J., & Deci E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- Joët, G., Usher, E., & Bressoux, P. (2011). Sources of self-efficacy: an investigation of elementary school students in France. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 649-663.
- La Guardia, J. G., & Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21(2), 281-304.
- Leroy, N., & Bressoux, P. (2016). Does amotivation matter more than motivation in predicting mathematics learning gains? A longitudinal study of sixth-grade students in France. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 41-53.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 71-92.
- Maier, S., & Seligman, M. (1976). Learned helplessness: theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105, 3-36.
- Muijs, D. Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231-256.
- Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2) 133-144.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching 3rd Ed.* (pp. 376-391). New York: Macmillan.
- Rosenshine, B. (2009). The empirical support for direct instruction. In S. Tobias & T. M. Duffy, *Constructivist instruction. Success or failure?* (pp. 201-220). New York and London: Routledge.
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education. Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7(2), 263–272.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57-68.
- Taylor G., Jungert, T., Mageau G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A. Aelterman, N. Haerens L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439.
- Vallerand, R. J., & Thill, E.E. (1993). Introduction au concept de motivation. In J. Vallerand, & et E. E. Thill (Eds), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 3-39). Laval : Editions études vivantes – Vigot.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

[? Retour à la page des Dossiers](#)

Source URL: <http://www.fondation-lamap.org/fr/page/55458/suffit-il-de-motiver-les-eleves-pour-quils-apprennent>