

A quoi ça sert d'apprendre ? Les difficultés scolaires en question



Christine Brisset, maître de conférences en psychologie
qualifiée en sciences de l'éducation

Quelques préalables à la conférence

- Mon parcours professionnel → Cette conférence est l'association de 4 piliers : la pédagogie + la didactique + la psychologie + les sciences de l'éducation.

- Les exemples de classe donnés ne sont aucunement des modèles, juste des exemples. Pas de modélisation possible car le développement de l'individu est complexe. Cf. en psychologie où l'on a coutume de découper la personne en 3 ou 4 morceaux : le développement moteur, cognitif, affectif et social

- **Démarche descriptive :**

Cf. Jean Piaget (la démarche « clinique critique» pour le développement cognitif).

Cf. Margaret Mead (*Du givre sur les ronces où elle décrit sa posture d'anthropologue, de chercheure*).

L'objectif principal de cette démarche « clinique » = essayer de mieux comprendre le développement de la personne et dans le cas de l'éducation, de développer des pratiques expertes (avec le cadre socioconstructiviste de Vygotski et Bruner comme référence)

- Une conférence peut être l'occasion d'**une interaction**.

PLAN

I. Comment aider les élèves à mettre du sens, à relier les connaissances entre elles, à développer des stratégies efficaces ?

- 1) Quelques définitions
- 2) Comment développer des passerelles de sens
- 3) A quoi sert la clarté cognitive ?

II. Comment aider les élèves à se « regarder pédaler » ?

- 1) Métacognition et médiation
- 2) L'autorégulation, une voie pour impliquer l'élève dans ses apprentissages

III. Se sentir « capable de » : un défi pour l'éducation

- 1) Apprentissage et motivation
- 2) Du plaisir d'apprendre au goût de l'effort
- 3) Développer des potentialités inexplorées

I. Comment aider les élèves à mettre du sens, à relier les connaissances entre elles, à développer des stratégies efficaces ?

« Car c'est sans doute par l'alliance, sans cesse à renouveler, de l'outil et du sens que l'entreprise éducative devient vraiment créatrice d'humanité » (présentation de la collection « Pédagogies » du livre *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages* de Claude Hadji).

1) Etat des lieux : Que se passe-t-il dans la tête de certains élèves ?

► Cf. Les travaux de **Perrenoud (1994)** qui décrit un fonctionnement où

-Le souci premier est de satisfaire aux consignes

-L'un des objectifs principaux est de faire en sorte que le temps scolaire se déroule sans contentieux.

= Ils **tentent de saisir le fonctionnement du système scolaire mais n'en ont pas compris les finalités.**

→ Un « activisme occupationnel » (Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*)

► Cf. les travaux de Develay (1994) : **Le terme « Apprentis-sages ».**

Or, l'apprentissage ne réclame pas de « sages apprentis ». Les savoirs sont « à prendre ».

► **Même idée avec les travaux du groupe Escol (Charlot, 1992): de nombreux élèves « passent jours et semaines à l'école avec le sentiment que rien ne dépend d'eux, puisque tout procéderait du « maître jardinier », dont les soins doivent à terme rendre intelligents et procurer un bon métier » (p. 29) (*Ecole et savoirs, dans les banlieues... et ailleurs*).**

► **Cf. Goigoux (2000) sur l'existence de pratiques contre-productives.**

2 erreurs fréquentes de perception :

- Evocation d'un manque de motivation → proposer une pédagogie attrayante, ce qui va parfois mettre en arrière plan la notion visée.
- Mis en avant d'un déficit cognitif alors que souvent ce sont les capacités métacognitives qui sont touchées

Cf. les travaux de **Rochex** (*Le sens de l'expérience scolaire, 1995*) avec **l'exemple du travail de trois peintres** repeignant les murs d'un appartement, de manière apparemment similaire :

-Le premier est le locataire et repeint les pièces pour récupérer son chèque de caution

-Le deuxième est un professionnel qui est payé à la tâche ; il a un plan de charge à respecter et à le désir d'améliorer son salaire.

-Le troisième est amoureux et repeint le logement dont il vient de prendre possession pour accueillir sa nouvelle compagne.

Dans la classe, **nous avons des élèves « locataires », des élèves « professionnels » et des élèves « amoureux ».**

Même si leurs compétences sont égales, les résultats seront sans doute différents, ainsi que la satisfaction que cela va leur procurer et le sens qu'ils vont lui attribuer.

Qu'est ce que le sens ?

Pour Develay, donner du sens à l'école, c'est **aider l'enfant de construire un ensemble de repères qui lui permette de comprendre le monde.**

« Le sens provient de l'investissement affectif personnel dans une situation » (1989).

« Le sens de l'école ne va pas de soi » (Develay, 1990, p. 90)

-Importance du contexte :

« La plupart des activités scolaires proposées (c'est-à-dire imposées) aux élèves n'ont pas de sens pour eux » (De Vecchi, 2000).

Le sens est lié à la culture, au milieu social et à l'histoire personnelle de chaque élève.

Pour Perrenoud (2000), le sens se construit à partir d'une culture, d'un ensemble de valeurs et de représentations, et il se construit en situation dans une interaction et une relation en situation.

-La nécessité d'un enjeu

Cf. Rochex (1995) cite Leontiev : le sens traduit le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action. Le sens ne sera pas le même selon les mobiles personnels de chaque individu.

. Margolinas et Wozniak (2012) : « C'est la reconnaissance d'un enjeu qui crée le besoin d'adaptations, provoque l'étude, fait évoluer les stratégies des élèves, permet la production de connaissances et la reconnaissance institutionnelle d'un savoir ; sans enjeu, il ne peut y avoir d'apprentissage » (p. 12).

-Le sens ne se décrète pas

Cf. Barth (1993) : « On ne peut pas lui imposer une certaine compréhension, on peut seulement proposer des supports tels qu'il parvienne lui-même, grâce à cette médiation, à élaborer une signification (p. 41).

2) Comment développer des passerelles de sens

Importance des « **ponts cognitifs** » Cf. **Britt-Mari Barth (1993): nécessité de multiplier les exemples et les contre-exemples → réellement approcher le « véritable » sens.**

Pour Charlot (1997), le sens « c'est toujours le sens d'un énoncé, produit par les rapports entre les signes qui le constituent, signes qui ont une valeur différentielle dans un système » (p. 64). C'est **une mise en relation.**

Or, des personnes ont des **difficultés à faire cette mise en relation**
Cf. **Cauzinille-Marmèche et Weil-Barais (1989) dans « quelques causes possibles d'échec en mathématiques et en sciences physiques » : les élèves en échec face à la résolution de problèmes dans ces matières scientifiques ne le sont bien souvent pas par un manque de connaissances.**

Mais :

- Il échoue dans des situations voisines, « dès que certains traits de surface sont modifiés ». **En fait les connaissances sont très (trop) contextualisées.**

= Ils ont des « îlots de connaissances non reliés les uns aux autres qui fonctionnent de façon autonome, procédures et stratégies non reliées aux concepts qui peuvent leur donner sens, systèmes symboliques isolés de leur signification » (p. 278).

Ils vont vivre des « ruptures continues » qui vont les amener à construire des représentations non articulées entre elles : **difficultés de coordination et de généralisation des connaissances.**

-Il n'a pas suffisamment de méta-connaissances pour choisir la stratégie la plus efficace = il raisonne « au coup par coup », de façon assez intuitive.

→ Cauzinille-Marmèche et Weil-Barais ne vont pas parler d'élève en échec ou en réussite mais **de « stades différents d'appropriation » d'un domaine conceptuel donné ».**

«Le sens n'est pas donné une fois pour toutes (...), il ne s'attache pas définitivement à la personne ou à l'origine de l'élève (...), on peut donc l'infléchir, le renforcer en transformant la situation ou la relation » (Perrenoud, 2000, p.166).

→ **Construire une culture commune « et un contrat clair ».**

Pour Develay (Interview dans le *Café pédagogique du 5 avril 2013*), **«La culture, c'est ce qui fait sens à une personne, qu'elle soit ou non « cultivée ».**

Cf. les « 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur » d'Edgar Morin.

3) A quoi sert la clarté cognitive ?

« Un enfant est dans la clarté cognitive **s'il sait qu'il apprend, s'il sait ce qu'il apprend, pourquoi il apprend et comment il apprend.** » (Bernardin, 1997).

Pour **Downing et Fijalkow** (1984), la clarté cognitive est un « terme technique représentant les composantes psychologiques que le profane désignerait par « **compréhension claire, pensée claire, ou saisie du problème** » »

La clarté cognitive est mobilisée par le langage et renvoie à **la nature de la tâche, les difficultés que l'élève va devoir surmonter, les procédures possibles, les aides possibles, le degré de maîtrise de chacun des enfants** (Brigaudiot, 2000).

Brigaudiot définit **3 niveaux de la clarté cognitive** :

- La clarté cognitive doit concerner les visées d'apprentissages à long terme (pour la « grande école », ou « pour la vie »)
- La clarté cognitive concerne les visées d'apprentissage à moyen terme (pour une période de l'année ou pour l'année)
- La clarté cognitive concerne les manières de résoudre un problème.

Lien entre le degré de représentation que peuvent avoir les enfants en face d'une tâche scolaire et le niveau d'efficacité scolaire atteint.

→ Une élévation de la conscience permet l'augmentation de l'efficacité scolaire ainsi qu'une amélioration du cheminement intellectuel autonome.

II. Comment aider les élèves à se « regarder pédaler » ?

« La contrainte est un formidable espace de création », Benjamin Millepied, danseur et chorégraphe (Télérama du 6 mars 2013)

1) Métacognition et médiation

Le sens de la métacognition n'est pas récent.

Cf. Confucius qui disait « Veux-tu que je t'enseigne le moyen d'arriver à la connaissance ? Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement. »

Terme apparu en 1976 : « **La métacognition se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données...** » (Flavell, 1976, p.232)

Il est important de développer une prise de conscience de ses démarches d'apprentissages, de sa manière d'apprendre.

Il y a métacognition quand il y a

- décentration**
- réflexion sur les connaissances et les façons de les acquérir.**

Cela implique

- d'avoir une représentation de la tâche
- d'avoir une conscience de ses propres démarches

Acquisition des connaissances, des compétences et transfert.

Cf. une recherche de Pennequin et al. (2011) « Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent »

→ Objectif : tester l'effet d'un entraînement métacognitif auprès d'enfants et d'adolescents déficients intellectuels sur les connaissances et les habiletés (deux composantes métacognitives) et sur la résolution de problèmes.

L'entraînement leur a permis de « prendre conscience de leur propre fonctionnement cognitif et de l'utilité de l'utilisation des stratégies métacognitives » (p. 238).

Dans les processus cognitifs et métacognitifs, il y a **3 niveaux d'organisation reliés entre eux** :

- Le niveau des processus de base nécessaires à la résolution de la tâche
- Les processus cognitifs de traitement de l'information
- Les capacités qui vont permettre de gérer et d'utiliser de façon consciente et efficace les ressources cognitives disponibles

Cf. la recherche précédente : les enfants ont des compétences mais ils ne parviennent pas à les auto-initier. On peut parler de capacités latentes.

→ Les résultats montrent que l'entraînement du troisième niveau fait progresser les deux autres niveaux.

→ Nécessité d'un entraînement avec verbalisation des affects et émotions pendant la résolution.

Le système métacognitif renvoie

-aux connaissances métacognitives

-aux habiletés métacognitives

Aujourd'hui (Hadji, 2012), on parle plutôt de **3 composantes de la métacognition** :

- les connaissances métacognitives (= les connaissances sur les stratégies cognitives, les caractéristiques des tâches, le fonctionnement de la cognition) ; elles peuvent être de 3 types (déclaratif, procédural, conditionnel)

- les expériences métacognitives (sentiments et jugements subjectifs sur l'action cognitive, sa difficulté, etc.)

- les stratégies métacognitives (= décisions conscientes ou inconscientes prises sur la base des expériences métacognitives)

2) L'autorégulation, une voie pour impliquer l'élève dans ses apprentissages

L'autorégulation c'est «l'aptitude de l'élève à prendre en charge ses processus cognitifs et motivationnels pour atteindre ses objectifs » (Laveault, 2007, cité par Hadji, 2012, cité p. 14).

► Concept central : l'autorégulation

« Faire de la régulation continue des apprentissages la logique prioritaire de l'école » (Perrenoud, 1998, p. 7).

Le concept des « sois possibles » = les idées que l'individu a sur ce qu'il pourrait devenir dans le futur, ce qu'il désirerait devenir, ce qu'il redouterait de devenir.

Cf. recherche avec les dernières questions du guide d'entretien.

Présentation de la recherche

Comment des élèves de première année du cycle 2 construisent-ils leur rapport à l'école et au savoir ? Entre 2006 et 2009, nous avons mené une recherche dans 6 classes en Picardie sur la clarté cognitive et le sens des situations vécues à l'école chez des élèves du cycle 2 (GS-CP-CE1).

Quand on a entre quatre et six ans, pourquoi aller à l'école ? Pour apprendre quoi ? Et à quoi cela sert-il ? Que sait l'élève des raisons de sa présence dans la classe, comment ressent-il les apprentissages et comment envisage-t-il son avenir ?

► Présentation de la méthodologie : notre échantillon – l’outil utilisé

Notre échantillon se compose

- pour l’année 2006-2007, de 42 élèves de GS (2 classes), 35 élèves de CP (2 classes) et de 18 élèves de CE1 (1 classe), soit 95 élèves
- pour l’année 2007-2008 de 24 élèves de GS (1 classe), de 44 élèves de CP (2 classes), de 31 élèves de CE1, soit 99 élèves

Nous avons construit un guide d’entretien ([Guide d'entretien recherche clarté cognitive](#)) composé de 4 parties :

- Le sens de l’école
- Le ressenti sur l’école
- Les relations aux autres : pairs, enseignants, parents
- L’avenir

Nous présenterons donc ici nos résultats issus de la recherche sur le terrain menée en 2006-2007. Cela ne concernera donc que les élèves de grande section de maternelle et de cours préparatoire, c'est-à-dire 77 élèves (42 élèves de GS et 35 élèves de CP). Et nous n'avons sélectionné que les questions sur la vision que ces enfants ont de leur avenir.

IV. L'avenir

2 questions : A ton avis, est-ce que tu vas rester longtemps à l'école (lui demander de spécifier un peu, voir les repères qu'il/elle prend) ? A quoi cela va te servir l'école, plus tard quand tu seras grand (Est-ce que tu peux me donner des exemples) ?

24) A ton avis, est-ce que tu vas rester longtemps à l'école ? Lui demander de spécifier un peu (voir les repères qu'il/elle prend : âge, nombre de classes...).

GS

Non	Ecole élémentaire	Référence âge	Collège	Lycée	Autre	Oui sans précision	NSP
3	18	4	1	1	4	7	6

Keriane : « jusqu'à les grands, à côté de cette classe, jusqu'à 9 ans ».

Loubna : « après je vais à la grande école »

Manon : « à l'autre grande école où va Camille, j'irai là bas » (me montre l'école élémentaire d'à côté.

Kerian : « 10 ans après je ferai pompier »

Axelle : « jusqu'à 10 ans, à 10 ans, je vais à l'école élémentaire »

Tifaine : « quand j'aurai 6 ans, j'irai au CP »

Référence au collège ou lycée (très peu) quand fratrie.

CP

Non	Ecole élémentaire	Collège	Lycée	Réf âge	Oui sans précision	NSP
5	6	5	0	4	7	10

Axel : « non, qu'en C.P., pas longtemps. Quand je vais avoir 8 ans, je vais habiter à la montagne ; Louise ; « non. Je vais aller en formule 1 et formule 2. C'est l'école des grands ». Lylian : référence à son frère

Maxime « jusqu'à 17 ans, au collège, et des fois on va changer de classe... ».

Constance : « jusqu'aux études, à 18 ans parce que mon frère il a 19 ans, il y a longtemps qu'il a arrêté l'école et il a passé son bac. Là je crois qu'il est en train d'apprendre son métier ».

Abdelmalik : « C.E. 2, C.E. 3, C.E. 4, C.E. 5 »

25) A quoi cela va te servir l'école, plus tard quand tu seras grand (adulte... prendre une expression que comprend l'enfant) ? Est-ce que tu peux me donner des exemples ?

GS

Métier	Lire et écrire	Apprendre	Travailler	Transmission enfants	Grandir	Autre	Ne sait pas
9 dont 6 fois, maître (1) ou maîtresse (5)	8	5	4	3	2	6 (dont « avoir des diplômes »)	7

Marie : « à expliquer le travail que je fais »

Hassina : « à emmener mes enfants à l'école. Si j'ai un bébé, je l'emmène à la crèche »

Angelina : « à aider les enfants »

Sarah : « je m'appellera Sabrina peut être. C'est ma mère. Je vais conduire mon permis.

Même les autres enfants »

Khadija : « Quand je vais rentrer à la maison, je vais voir mes enfants, et quand ils mangent à la cantine, je vais faire une croix ». William : « pour conduire une voiture ».

CP

Maîtrise du lire et écrire	Métier	Travailler	Apprendre	Autre	Ne sait pas
15	4 dont, une fois maître et une fois maîtresse	3	3	6 (argent, transmission enfants,	10

Axel : « aller au collège d'abord, après je vais faire mes devoirs »

Tatiana : « comme ça on va apprendre les conseils... »

Emma : « chercher mes enfants, les faire manger, de les mettre à l'école... ».

. La dernière année, nous avons ajouté une question posée en juin : **Est-ce que tu penses avoir fait des progrès cette année ?**

La majorité des GS disent avoir fait des progrès mais beaucoup ne savaient pas les expliciter. Ils ne sont qu'un tiers à pouvoir énoncer un contenu : le travail en général ou une activité plus précise : la lecture, la piscine, la gym, les nombres...

Une parle du système d'évaluation : les sourires.

Les enfants de CP sont plus précis. Ils parlent toujours en majorité du lire-écrire. Certains avouent cependant « avoir du mal » à travailler, à réfléchir...

Les résultats montrent une réelle diversité des représentations.

Hypothèse que le fait de travailler certaines notions avec eux à partir de supports particuliers va les aider à développer une clarté de ce qui se joue à l'école et à prendre davantage de repères.

Cf. des exemples de situations de classe.

► Etat des lieux

Day, Borkowski, Dietmeyer et alii 1992, Markus, Cross et Wurf, 1990 : **en quoi ces « sois possibles » pourraient avoir un rôle de facilitateur ou être à l'origine d'autorégulation.**

Ses « sois possibles » sont des buts à long terme et peuvent aider à la sélection de stratégies, de planification ou de façon plus générale d'autorégulation.

Nécessité de développer des **croyances motivationnelles**

Pour développer cela, il est nécessaire de
-cerner les obstacles motivationnels

→ Les réduire ou de les faire disparaître Travailler le **sentiment d'efficacité personnelle.**

Importance de **vivre des expériences de réussite scolaire mais aussi de comprendre les raisons qui mènent à ces réussites.**

Importance **des jugements et d'exprimer leurs sentiments avant de débiter une tâche ou après avoir proposé une solution.**

Cf. Butler et Winne (1995) : les feedbacks sont à la base de l'apprentissage régulé.

C'est plus efficace quand il y a focalisation sur les processus d'apprentissage et sur la motivation qui sont liés à l'activité.

Par contre, pour Kluger et DeNisi (1996), Les feedbacks peuvent faire diminuer la performance lorsqu'ils menacent l'estime de soi.

III. Se sentir « capable de », un défi pour l'éducation

« Il faut que l'enfant connaisse le pouvoir qu'il a de se gouverner, et d'abord de ne point se croire ; il faut qu'il ait aussi le sentiment que ce travail sur lui-même est difficile et beau » (Alain, « Propos sur l'éducation, 1932, p. 9).

1) Apprentissage et motivation :

► Attention et mémorisation

« L'attention facile n'est nullement l'attention ; ou bien alors disons que le chien qui guette le sucre fait attention. Aussi je ne veux pas trace de sucre ; et la vieille histoire de la coupe amère dont les bords sont enduits de miel me paraît ridicule. J'aimerais mieux rendre amers les bords d'une coupe de miel » (Alain, « Propos sur l'éducation », 1932, p. 9).

« Le plaisir viendra à ceux qui auront vaincu l'amertume ». Je ne promettrai donc pas le plaisir, mais je donnerai comme fin la difficulté vaincue » (op. cit.).

« Tout l'art est à graduer les épreuves et à mesurer les efforts ; car la grande affaire est de donner à l'enfant une haute idée de sa puissance, et de la soutenir par des victoires » (p. 10).

L'apprentissage nécessite l'encodage des informations qui lui-même mobilise deux composantes : l'attention et la mémoire de travail.

« La pratique répétée d'une activité ou la fréquentation systématique d'un ensemble de connaissances améliore la performance (augmentation de la vitesse, diminution des erreurs, baisse de l'attention). La pratique régulière et prolongée permet de « devenir d'excellents violonistes, joueurs d'échecs ou sauteurs à la perche » (Michel Fayol « Un esprit pour apprendre » dans Bourgeois et Chapelle, 2011).

Cf. études américaines.

« La consolidation et le stockage des savoirs et savoir-faire nécessitent de la pratique » (op. cit. p. 64).

Autres conditions positives :

- Espacer les séances d'apprentissage portant sur un contenu donné (plutôt que de regrouper ces séances).
- Développer une évaluation externe et immédiate de la performance par quelqu'un de compétent
- Aider à faire le lien avec des connaissances antérieures

Plusieurs facteurs responsables d'un défaut de mémorisation : absence de consolidation des connaissances, faiblesse ou manque d'indices, déclin en fonction du temps (récupération des informations plus difficile quand augmentation du temps entre l'encodage et la récupération).

Mais attention, influence de la nature des informations : « les noms résistent moins bien que les connaissances plus générales » (Fayol, op. cit.).

► Importance du transfert

Transférer : réutiliser ce qu'elle a appris à un autre moment ou un autre lieu.

Cf. la définition de l'intelligence selon Piaget : Assimilation + Accommodation = Adaptation.

3 conceptions du transfert des apprentissages :

-Le courant béhavioriste, quand association entre stimulus et réponses qui avaient été précédemment apprises dans des situations nouvelles.

-Pour le courant cognitiviste, quand possibilité de réutilisation d'éléments communs mais aussi des structures de connaissances précédemment acquises → Assimilation d'informations nouvelles grâce à la structure de connaissances de l'individu.

-Pour l'approche contextuelle des apprentissages : quand participation de la médiation sociale de l'apprentissage car la connaissance

→ Aujourd'hui vision intégrative du transfert d'apprentissage.

C'est « la capacité qu'à un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes » (Frenay et Bédard, « Le transfert des apprentissages, in Bourgeois et Chapelle, 2011, p. 128-129).

= Processus interprétatif et culturel

Le transfert est une mobilisation de stratégies, de dispositions et de capacités de traitement adaptées.

Le transfert implique 5 mécanismes :

- La mise en relation et l'adaptation dans un contexte nouveau et inhabituel d'une connaissance acquise précédemment.
- La mobilisation de connaissances mais aussi d'habiletés cognitives, métacognitives et des dispositions liées aux contextes d'apprentissage et de mobilisation
- L'action c'est-à-dire la résolution de problèmes ou la réalisation d'une tâche
- Une interaction avec les systèmes physiques et sociaux
- Une adaptation constante

Cf. « le compagnonnage cognitif » où les connaissances et les habiletés spécifiques sont considérées comme des instruments.

Exemple d'une recherche faite au Québec avec des futurs maîtres à l'université pour enseigner des stratégies d'intervention en écriture.

► Impact des émotions

Cf. recherche de Govaerts et Grégoire « Relationships between motivational and emotional variables at a mathematical reasoning task and their influence on task performance », *Learning and instruction*.

Ils ont proposé à des élèves de résoudre une quinzaine d'exercices de raisonnement logique en mathématiques. Et parallèlement, leur ont demandé de répondre à des questions plus personnelles pour connaître leur sentiment d'efficacité personnelle et mathématique et sur la tâche plus particulièrement. Analyse des relations entre les émotions, la motivation, les performances.

Résultat : les émotions négatives diminuent les performances et inversement.

La motivation = « Un état de dissociation et de tension qui met l'organisme en mouvement jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et recouvré son intégrité » (Lagache, cité par Missoum et Thomas, 1998, p.59).

« Une force qui pousse à agir. Mais il s'agit aussi d'un stimulant lorsque le sujet est dans l'action » (Missoum et Thomas, 1998, p. 58).

Motivation, terme à la fois scientifique et commun (dans le langage courant)

Terme très récent, dont l'usage s'est généralisé surtout à partir du milieu du XXème siècle (Fenouillet, 2011).

Important de comprendre ce qui motive l'élève, le salarié, l'homme politique...

L'origine, la raison, le pourquoi de notre comportement peut s'expliquer en termes de valeur, d'envie de but, d'incitation.

Cf. le concept de *drive* (*Hull, Principles of Behavior, 1943, cité par Fenouillet, op. cit. p. 134*)

Présence de **drives primaires** (les besoins physiologiques) et de **drives secondaires** (peuvent être appris).

Cf. le concept de **valences créées par la relation entre les besoins de l'individu et certains aspects de l'environnement.**

Les besoins créent des états de tension qui vont générer des attractions et/ou répulsions (= des valences).

Cf. le concept de **sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (2003) : c'est dans l'interaction réciproque entre l'individu et l'environnement que se créent des croyances, moteurs de notre activité.**

→ Fenouillet dénombre au moins 101 théories motivationnelles !

Il présente donc un **modèle intégratif de la motivation**

→ 7 ensembles conceptuels sont mis en ordre et organisés : le motif primaire – le motif secondaire – la décision – la stratégie – le comportement – le résultat – la prédiction.

Importance de l'autorégulation des conduites avec la notion de « sentiment d'efficacité personnelle »

= « jugement ou sentiment qu'a un individu de sa capacité à exécuter le comportement nécessaire à l'obtention d'un résultat dans une tâche donnée » (Bandura, 1986 ; cité par Darnis, 2010, p. 19).

→ Importance de la psychologie pour mieux comprendre le sujet.

2) Du goût de l'effort au plaisir d'apprendre

Cf. la phrase d'Alain citée plus haut

+ « *Le plaisir viendra à ceux qui auront vaincu l'amertume* ». *Je ne promettrai donc pas le plaisir, mais je donnerai comme fin la difficulté vaincue* » (p. 9).

Et il ajoute « Tout l'art est à graduer les épreuves et à mesurer les efforts ; car la grande affaire est de donner à l'enfant une haute idée de sa puissance, et de la soutenir par des victoires » (p. 10).

Le mot « savoir » a la même étymologie (« sapere) que le mot « saveur ».

Ce qui pourrait engendrer le sens d'une dégustation.

Exemple : les sportifs acceptent de faire des efforts dans la mesure où ils sont capables de visualiser la satisfaction qu'ils vont pouvoir en retirer.

Des tâches d'un niveau de difficulté trop grand ou trop petit ne facilitent pas l'acquisition « en soi » d'habiletés motrices (Famose, « Apprentissage moteur et difficulté de la tâche », 1990).

Impact des émotions et de la motivation.

→ Nécessité de comprendre ce qui détermine la perception de la difficulté et de la quantité d'efforts à effectuer.

→ Importance des représentations des pratiquants concernant la difficulté de la tâche à effectuer et le niveau d'habileté qu'ils pensent posséder. Renoncement possible par peur d'échouer. Le guidage est fondamental.

Cf. Conférence de Jacques André : « Comment mener nos jeunes vers la réussite, leur donner confiance en eux et leur donner de l'ambition »

Rencontre avec Philippe Croizon, l'homme amputé des 4 membres et qui a traversé la Manche.

« (...) Tout le monde a une réactivité mais elle sommeille, marquée par une vie quotidienne aseptisée ».

Important de pouvoir faire toucher cela aux enfants ; la possibilité qu'ils ont de se surpasser.

Jacques André compare **l'éducation à un jardinier**
Nécessité d'observer, d'écouter, d'accompagner

La motivation = énergie psychologique.

La motivation est le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint.

L'effort pour l'effort. Opposé au plaisir. **Mais on peut développer le goût à l'effort.** Dont le résultat pourra apporter du plaisir.

Mais nécessité de l'aide pour surmonter l'obstacle + valorisation de l'effort.

-Attention à la pression : on en a besoin, mais pas trop, sinon angoisse, paralysie.

-Attention, car souvent on donne à boire à des enfants qui n'ont pas soif.

Importance de l'image du plaisir. C'est le désir mimétique

L'être humain oscille toujours entre peur et désir. Oscillation entre sécurité et estime.

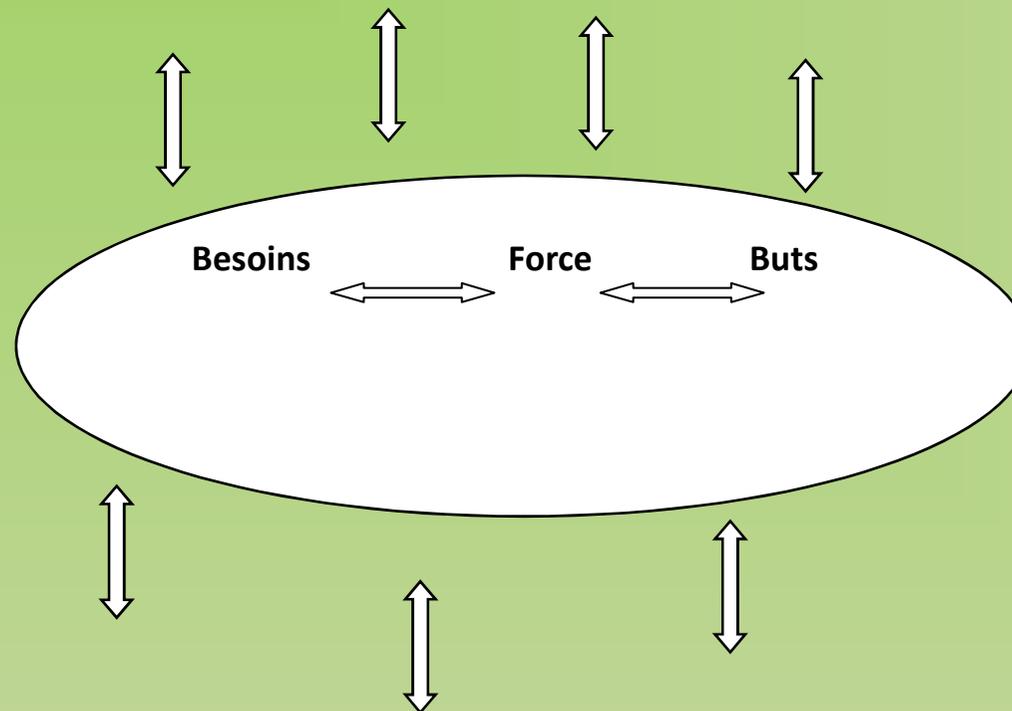
cf. la notion de contenance de Winnicott

→ Valoriser l'autre

- Présence qui procure une contenance
- Emulation positive surtout dans les débuts de l'apprentissage
- Réassurance par différents messages pertinents
- Utilisation d'un langage positif

Motivation

Environnement physique et social



3) Développer des potentialités inexplorées

« En écrivant l'histoire du petit ogre j'ai sans cesse pensé à un moment singulier celui où un enfant déchiffre ses premiers mots, où les petits signes noirs qui sont depuis toujours les dépositaires des histoires qu'on lui lit se mettent à lui parler. Il ânonne un mot, "LU-NE" par exemple (...) et alors on peut voir dans l'éclat de son regard qu'il fait le lien entre le mot et son sens ! C'est un moment magique qui ne dure que quelques jours durant lesquels les enfants sont les rois du monde, on sent à leur frénésie de vouloir tout déchiffrer qu'ils devinent que désormais aucun livre ne pourra leur résister et qu'ils pourront s'ils le veulent plonger à volonté dans l'imagination d'autrui. L'image que je préfère dans l'album est celle où le petit ogre essaye de lire "en douce" sous ses draps à la lumière de sa lampe de poche. Elle dit bien le caractère intime et jubilatoire de la lecture. C'est ce que j'ai souhaité faire goûter par anticipation à tous les futurs petits lecteurs : combien la lecture peut être savoureuse, combien elle peut être bonne, au sens où on souhaite "bonne lecture" à un ami à qui on prête un livre cher » (c'est la dédicace de l'auteur Marie-Agnès Gaudrat)

C'est le titre du dernier chapitre écrit d'Odette Bassis du livre « Mémoire, langages et apprentissages » de la FNAME (2011)

Cf. Vygotski : « L'apprentissage peut non seulement marcher du même pas que le développement mais il peut le devancer, le faire progresser en suscitant en lui de nouvelles formations » (« Pensée et langage », 1935, p. 254).

→ Pari de potentialités inexplorées car pas encore exploitées.

Importance de créer des conditions qui soient un « **levier de mobilisation, de curiosité et d'étonnement** ».

→ **Que les élèves soient surpris, avides de savoir, de connaître, de comprendre**
= L'activité comme tremplin

« Il peut être banal d'affirmer qu'aider les enfants en difficulté, ce n'est pas ajouter quelques cuillerées de plus à des apprentissages qui « ne passent pas ». Mais ce n'est pas simplifier à outrance – en les dénaturant – les contenus à apprendre dont on ne garderait que les procédures à faire reproduire. Aider les enfants, c'est entrer dans le « pour de vrai » des savoirs qui, jusque-là, faisaient barrage pour eux. Le vrai détour, la vraie remédiation est justement de ne pas contourner les vrais problèmes, en mathématiques comme dans tout autre contenu (...). Car si difficultés il y a pour ces enfants en peine d'apprendre, s'ils avancent avec des boucliers – par le silence, la parade de la « tête vide » ou l'agressivité -, c'est qu'ils ont vécu ou vivent encore de vrais problèmes à la racine de leurs difficultés. **De quoi donner corps à des potentialités qu'ils ignoraient avoir** » (Bassis, 2011, p. 214)

