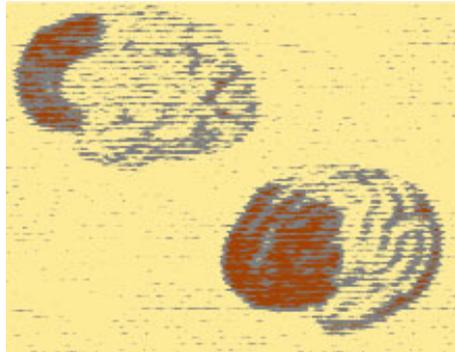


<https://www.transformerlaviolencedeseleves.com/spip.php?article9>



Apprendre à distinguer et à reconnaître les systèmes de motivation

- Le livre - Partie 1 : Les ressorts de notre agressivité et de notre violence -



Date de mise en ligne : mercredi 31 janvier 2007

Copyright © Transformer la violence des élèves - Cerveau, motivation,
apprentissage - Tous droits réservés

Qu'est-ce qui motive ou dé motive les élèves ? Comment satisfaire les besoins de motivations ?

De plus en plus souvent les enseignants se posent la question sur ce qui motive ou dé motive l'élève. Le modèle proposé, peut être parce qu'il permet de ne plus confondre des sources de motivations incompatibles, pourrait fournir des clés pour devenir apte à satisfaire dans les situations d'apprentissage les besoins de motivation de sécurisation (SM1) et d'innovation (SM2) des élèves tout en évitant de renforcer ou d'alimenter la motivation d'addiction (SM1 parasité).

Dans le but de permettre à celui qui lit ces lignes de s'approprier cet outil de décodage, nous allons **rappeler les définitions** de ces trois systèmes de motivation et **proposer des situations-type** impliquant d'abord les élèves et les enseignants ensuite, n'est-il pas important pour un pédagogue d'être conscient de ses motivations et donc de bien se connaître ?

Une application en classe sera ensuite proposée concernant la correction d'un devoir.

Références aux pages du livre : pages 39 à 68 ; 255 à 269 (valeurs et motivations) ; 293 à 295 (glossaire).

[Accéder aussi au chapitre 6 complet avec ses trois figures \(la figure 6.1 a été oublié par l'éditeur\) : Trois systèmes de motivation en interaction.](#)

Cette application du modèle comprenant trois systèmes de motivation dans la relation pédagogique est extraite de : Crise et apprentissage, quelles motivations ? par D. Favre et C. Favre , in les "Cahiers pédagogiques", n° Hors-série : "Motivation", 1996.

Définition des trois systèmes de motivation

Motivation de sécurisation (SM1)

Dans ce premier système de motivation, le sentiment de bien-être ou de frustration serait associé à la satisfaction ou non de besoins biologiques et psychologiques essentiels, dans une relation de dépendance à autrui. Il reste (y compris à l'âge adulte) à l'origine du plaisir que nous avons à réaliser des tâches maîtrisées, à retrouver des situations ou des lieux connus, des personnes qui nous donnent de l'affection ou de la reconnaissance, en bref tout ce qui constitue notre sécurité dans la stabilité et le connu. Le SM1 est donc également à l'origine des frustrations que nous éprouvons lorsque « l'on ne peut plus faire comme avant », frustrations qui annoncent généralement l'arrivée des crises.

Motivation d'innovation (SM2)

Dans le second système de motivation, le plaisir aurait pour origine les conduites par lesquelles un être humain gagne de l'autonomie (physique, intellectuelle ou affective), surmonte des difficultés, fait preuve de création et d'innovation. Il est indissociable d'une position de responsabilité. Les satisfactions qu'il procure (apprendre, exprimer

sa créativité, s'enrichir de la différence d'autrui ou de la possibilité d'appréhender le monde avec un point de vue différent du sien, rencontrer de nouvelles épreuves à surmonter...) ne sont souvent pas immédiates et nécessitent quelquefois un investissement soutenu. En SM 2, la frustration peut être perçue comme de l'ennui devant un environnement (la classe par exemple !) qui n'autoriserait que les tâches routinières, ou parfois comme une sorte de culpabilité qui proviendrait de la conscience de ne pas réaliser ses potentialités.

Motivation de sécurisation parasitée (SM1p)

Dans le système de motivation d'addiction, le plaisir serait associé à la recherche et au maintien de la dépendance, les "programmes étrangers", équivalents à de véritables conditionnements inconscients acquis principalement pendant l'enfance entraînent la répétition d'actes ou de pensées limitant le développement de l'autonomie de l'individu. S'ils continuent de rester actifs, c'est justement parce qu'ils sont à l'origine d'un troisième type de plaisir. Ceci va se traduire chez l'individu par "une relation de drogué à drogue" vis-à-vis de certains comportements, personnes, situations ou idées. La relation de drogué à drogue transparaît dans le langage utilisé par le "drogué" (traduisons : la personne qui agit sous l'influence de son SM1p). Les négations absolues, les adverbes "totalitaires" : ne... que... ; seulement... si, traduisent que la personne fait dépendre complètement sa satisfaction d'une situation précise. Un parasitage peut être soupçonné lorsque l'on observe dans le langage d'une personne une disproportion entre le sentiment éprouvé, exemple : "j'ai horreur..." et les événements censés engendrer ce sentiment : "...des gens qui monopolisent toujours la parole !". L'emploi du mot "toujours" transforme ici la phrase en généralisation abusive et traduit la force de la frustration en SM1p. À partir de cet exemple, on peut essayer de reconstituer en quoi consiste le programme étranger, deux variantes sont possibles : "quand quelqu'un occupe l'attention des autres, je n'existe plus !" ou bien "si je ne peux attirer l'attention des autres sur moi, je n'existe plus !".

Apprenez à reconnaître les systèmes de motivation dans différentes situations scolaires

Les exercices suivants proposent au lecteur une véritable situation d'apprentissage et donc plusieurs types de satisfactions ! Par exemple pour éprouver du plaisir SM2, il suffit d'identifier le système de motivation concerné à travers les situations sommairement décrites dans la colonne de gauche ainsi que de savoir s'il s'agit d'une satisfaction ou d'une frustration, et cela sans regarder les réponses figurant dans la colonne de droite à la page suivante : "Évaluez votre apprentissage des systèmes de motivation". Pour éprouver du plaisir SM1, il suffit d'aller sans effort et sans culpabilité directement vers la solution. Le signe du plaisir SM1p serait de vouloir conserver l'illusion que l'on est attiré par la difficulté alors que de rapides coups d'oeil (incontrôlables ?!) sur la solution fournissent les éléments de la solution, indiquant dans ce cas que l'on convoite le beurre et l'argent du beurre.

A partir de chaque exemple, posez-vous la question suivante : est-ce un plaisir ou une frustration ? Est-ce le SM1, le SM2 ou le SM1p ? et dans ce dernier cas, parasité par quel programme étranger ?

Les réponses ont été enlevées de la colonne de droite afin que vous y écriviez les vôtres. Donnez votre réponse dans la colonne de droite.

Exercice numéro 1 : Exemples où ce sont les élèves qui s'expriment.

Exercice numéro 2 : Exemples où ce sont des enseignants qui s'expriment.

[Téléchargez les tests](#)

Évaluez votre apprentissage des systèmes de motivation

Consultez les réponses dans les tableaux ci-dessous et comparez les avec les vôtres. Ces exemples ne sont pas à prendre à la lettre mais fournissent des repères permettant d'identifier les motivations compatibles avec l'apprentissage : SM1 et SM2 afin de les distinguer du SM1p dont le caractère est de s'opposer aux changements qui vont dans le sens d'un gain d'autonomie et d'individuation. La motivation d'addiction nous maintient dans la répétition et le statut quo psychologique.

Les satisfactions SM1 sont nécessaires pour constituer une base, une sécurité à partir de laquelle les élèves auront envie de risquer la déstabilisation et le risque que comprend nécessairement tout apprentissage.

Comparer vos réponses avec celles du tableau complet dans la page

[Évaluez votre apprentissage des systèmes de motivation.](#)

Repérer et inventer des dispositifs pédagogiques qui motivent les élèves

Les exemples donnés dans les deux exercices d'appropriation ne sont pas à prendre à la lettre mais fournissent des repères permettant d'identifier les motivations compatibles avec l'apprentissage : SM1 et SM2 afin de les distinguer du SM1p dont le caractère est de s'opposer aux changements qui vont dans le sens d'un gain d'autonomie et d'individuation.

Les satisfactions SM1 sont nécessaires pour constituer une base, une sécurité à partir de laquelle les élèves auront envie de risquer la déstabilisation et le risque que comprend nécessairement tout apprentissage. L'enseignant qui se préoccuperait de cet aspect de la relation pédagogique devrait, sans tomber dans le maternage, essayer de reconnaître chaque élève de la classe, les confirmer dans leur existence (ne serait-ce que par le regard qui devrait être distribué à chacun sans injustice), faire sentir que l'enseignant ne confond pas l'élève avec ses résultats et ne l'assimile pas à sa production (ce qui est le cas lorsqu'on dit que tel élève est nul ou génial ; dans ce cas il existe un risque d'implanter chez cet élève un programme étranger). Reconnaître l'élève, c'est le reconnaître dans chacune des étapes de son apprentissage et aider les autres élèves à se donner cette reconnaissance entre eux : "on a tous de bonnes raisons de penser ce qu'on pense et d'agir comme on a agit !" est une phrase que l'on peut répéter (et afficher dans la classe !) souvent pour soi et les élèves et la démontrer.

Pour illustrer l'utilisation de ce modèle dans une situation pédagogique, prenons le cas d'un enseignant qui en corrigeant les productions écrites des élèves ou des étudiants constate les mêmes types d'erreurs qui reviennent de manière répétitive chez un grand nombre d'élèves.

Première réaction possible : présenter à toute la classe un corrigé du devoir

Pour ceux qui ont réussi : plaisir SM1 à travers la reconnaissance publique qui est faite de leur succès avec risque de plaisir SM1p si les élèves deviennent dépendants des bonnes notes, mais frustration SM2, il n'y a rien de nouveau, ni d'intéressant à comprendre, d'où la tentation possible de se distraire autrement, avec le voisinage par exemple.

Pour ceux qui ont échoué : frustration SM1, ils n'ont pas droit à la reconnaissance du correcteur, risque de frustration SM1p par résonance avec d'autres situations d'échec déjà vécues ayant installé le programme étranger : "je ne suis pas quelqu'un de valable et suffisamment intelligent pour réussir à l'école", et frustration SM2 car ce ne sont pas eux qui ont franchi l'obstacle : on leur a donné la solution. Comment dans ce cas être motivé par la correction ?

Deuxième réaction possible :

1/ *suspecter qu'il existe un obstacle conceptuel* à franchir et que les erreurs des élèves témoignent de ce non-franchissement et donc *inventer une situation-problème ou une énigme à résoudre* de façon à rendre incontournable le franchissement de l'obstacle.

2/ *proposer des solutions erronées et la ou les réponses attendues afin de provoquer un débat socio-cognitif* au sein de la classe.

Trois règles complémentaires semblent être nécessaires pour catalyser le changement de représentations :

- ▶ affirmer que tout le monde a de bonnes raisons de penser ce qu'il pense et donc d'avoir choisi la réponse qu'il a choisi au problème posé1 ,
- ▶ proposer, en commençant par les positions minoritaires, d'exposer publiquement les bonnes raisons qui ont

amené ces élèves à choisir telle réponse.

- ▶ demander aux partisans des autres réponses, sans critiquer, juger ou faire d'autres commentaires verbaux ou non-verbaux, de reformuler dans leurs propres termes le point de vue qui vient d'être émis. C'est l'auteur de celui-ci qui donne quitus au reformulateur en reconnaissant que c'était bien ce qu'il avait voulu dire.

Pour tous les élèves : plaisir SM2 de chercher à résoudre une énigme dans un contexte où l'accent est mis par l'enseignant non pas sur le résultat mais sur le processus qui l'a produit. Plaisir SM1 également à travers les trois règles à l'origine du débat socio-cognitif, peu à peu on se rend compte que tous les raisonnements sont valables et logiques quand on comprend à partir de quoi les élèves les ont construits. Un corollaire peu à peu s'impose : si les raisonnements sont valables alors il n'est plus automatique de penser que leurs auteurs le seraient moins ce qui peut antidoter d'éventuels programmes étrangers chez les élèves. Comme l'accent n'est pas mis sur la solution, la classe n'est plus divisée entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, les positions de leaders sont souvent affaiblies et paraissent moins recherchées. Le fait qu'un groupe puisse démontrer à travers la reformulation qu'il a bien entendu et compris un point de vue - erroné ou non - permet à son "propriétaire" d'être moins "accroché" à ce qu'il pense et s'il se sent assez reconnu dans sa manière d'exister et de penser, il peut accepter d'autres points de vue et abandonner le sien. Bref, il peut accepter le conflit cognitif qui d'inter-subjectif devient alors intra-subjectif. Le changement de conceptions dans ce climat de sécurité devient alors possible.

Ceux qui ont donné le résultat attendu (ou juste comme on disait autrefois !!) réalisent souvent grâce aux arguments des autres élèves ou en prenant conscience des leurs, qu'au fond, il n'avaient pas vraiment compris et du coup reconnaissent un intérêt aux propos des autres élèves.

L'exercice s'arrête quand une des réponses proposées est devenue évidente pour tous les élèves et quand ceux-ci peuvent l'argumenter sans difficulté ni malaise. Au-delà du changement de représentations, j'ai souvent eu l'impression que ce type de débat pouvait également favoriser le développement de savoir-faire sociaux démocratiques dans la classe.

Il s'agit ici simplement d'adopter le postulat de cohérence « chacun a de bonnes raisons, intrasubjectivement valables, de penser ce qu'il pense, de dire ce qu'il dit, de faire ce qu'il fait et de ressentir ce qu'il ressent ».

Post-scriptum :

Pour en savoir plus : Favre D. (2007) Valeurs et motivation : comment les valeurs pourraient constituer des obstacles à l'évolution des pratiques pédagogiques ? in « Entre « toujours plus » et « encore mieux » : les valeurs explicites et implicites en formation d'enseignants », coordination du Symposium du Réseau, Éducation, Formation 09/2005 à Montpellier et de l'ouvrage : D. Favre, A. Hasni et C. Reynaud, (en expertise pour publication De Boeck Université).