

Samuel Bernatchez

Réflexion sur la « flemme » des élèves au secondaire

Étudiant au baccalauréat en enseignement au secondaire à l'Université Laval, j'ai opté pour le profil histoire et développement personnel. Après avoir réalisé mon quatrième stage, au sein du Centre des services scolaire des Premières-Seigneuries, j'ai eu la chance d'avoir un contrat d'enseignement pour un groupe de quatrième secondaire au régulier. Outre ma tâche pour le cours de culture et citoyenneté québécoise, j'ai aussi des périodes de soutien en français dans un autre groupe de quatrième secondaire.

Introduction

Une expression est véhiculée et répétée par de nombreux élèves du secondaire depuis quelques années : j'ai la « flemme ». Si vous travaillez activement en enseignement, forte est la chance qu'un de vos élèves vous ait répondu ainsi à la suite d'une activité d'apprentissage ou même d'un examen. Dans ce cas, vous avez peut-être, tout comme moi, pris un moment pour vérifier auprès de l'élève ce qu'il entendait par là. Certains diront qu'ils n'ont pas envie de faire ledit travail, mais d'autres diront qu'ils ne voient pas l'utilité de la tâche. Pour le premier cas, la réponse correspond à la définition du terme « flemme » dans la circonstance donnée, soit le comportement d'une personne qui refuse ou évite le travail intellectuel demandé. Toutefois, le deuxième cas ne s'y applique pas proprement puisque la cause de la fainéantise est plutôt le manque de clarté quant au but ou à la valeur de la tâche. Dès lors, on touche directement l'une des composantes de la motivation scolaire des jeunes du secondaire. En connaissance de cause, il apparaît pertinent d'étudier ces dites composantes et de réfléchir sur des méthodes d'enseignement s'y agençant. Plus précisément, nous nous pencherons sur la question selon la théorie de l'autodétermination pour ainsi traiter des diverses formes de motivation et leurs types de régulations. De plus, quelques stratégies motivationnelles seront soulevées tout comme d'autres pistes de réflexion hors du cadre théorique.

La motivation sous le regard théorique de l'autodétermination

Avant de s'attarder aux formes de motivation et de leurs effets sur l'engagement de nos élèves, il est important de clarifier la base théorique selon laquelle nous aborderons le sujet. Plus précisément, il est question de ce que Fenouillet fait référence comme étant une métathéorie de la personnalité et du changement comportemental, soit l'autodétermination développée par Decy et Ryan (Csillik et Fenouillet, 2019). Concrètement, cette dernière présente une conception de la motivation sous l'angle d'un point de vue humaniste, où l'humain est perçu comme un organisme actif orienté vers l'intégration et l'actualisation de ses capacités et ses connaissances (Csillik et Fenouillet, 2019). Plus encore, cette métathéorie imbrique six mini-théories, ce qui demande un travail synthétique trop ample pour cet article. Toutefois, deux d'entre elles doivent être abordées puisqu'elles sont au cœur de notre réflexion pédagogique.

La théorie des besoins psychologiques fondamentaux

Une fois que la forme de motivation et le type de régulation de l'élève sont ciblés ou du moins reconnus partiellement, il devient important de se pencher sur les besoins psychologiques fondamentaux n'étant pas répondus par le cadre actuel. Au même titre que le dernier point, il est primordial de connaître et de

reconnaître les trois besoins suivants pour bien cerner ses apprenants : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale.

Le besoin d'autonomie

D'abord, nous avons le besoin d'autonomie se décrivant comme l'agir volontaire ou le sentiment d'être à l'origine du comportement qu'a l'adolescent par rapport à la tâche proposée. Si ce besoin n'est pas satisfait, l'élève a tendance à se percevoir comme un pion dont les actions sont choisies et contrôlées par une source externe telles qu'une récompense ou une punition (Ryan et Deci, 2020). Pour vérifier si ce besoin est bel et bien satisfait par l'activité, il faut se pencher sur quatre principaux indicateurs repérables chez l'élève : l'intérêt qu'il y porte, le coût qu'il y attribue puis l'utilité et l'importance qu'il y donne (Fréchette-Simard et al., 2019).

Le besoin de compétence

Ensuite, nous avons le besoin de compétence. Concrètement, il est question du sentiment d'efficacité personnelle que l'apprenant possède face à la tâche. Plus précisément, il s'agit du sentiment positif que possède l'élève quant à ses capacités d'accomplir la tâche, mais aussi de sa confiance à obtenir les résultats escomptés (Cauchon, 2023). Point charnière de l'estime de soi, le besoin de compétence s'inscrit profondément dans les attentes que les jeunes ont quant au succès, ce qui affecte inévitablement la motivation (Bouffard, 2011). Plus encore, selon l'étude à longue durée de Thérèse Bouffard, un élève qui surestime sa compétence a tendance à réussir plus scolairement (Bouffard, 2011).

Le besoin d'appartenance sociale

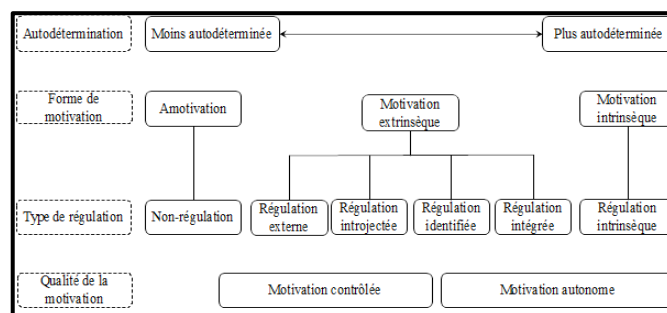
Finalement, on retrouve le besoin psychologique fondamental de l'appartenance sociale. On fait référence à l'aspect inné de l'humain d'être positivement lié à des individus significatifs de son environnement (Ryan et Deci, 2020). Évidemment, l'appartenance sociale à prendre en considération ne se limite pas seulement à celle avec les pairs, mais aussi avec l'enseignant. En effet, la motivation de l'élève en question dépend partiellement du fait qu'on s'intéresse à lui en tant qu'individu à part entière, mais aussi comme membre d'un groupe (Duchesnes et Smith, 2023).

La théorie de l'intégration organismique : les formes de motivations et leurs types de régulations

Bien que nous avons sommairement abordé la motivation scolaire dans le cadre de notre formation, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un concept abstrait ne

pouvant qu'être inféré par les comportements observables d'un individu (Fréchette-Simard et al., 2019). Plus encore, le regard que porte l'élève sur son apprentissage est tout autant important puisqu'il laisse pressentir le type de régulation chez l'apprenant, ce qui représente un indice primordial quant à la qualité et à la forme de sa motivation. À ce stade, l'objectif de notre réflexion est de connaître et de pouvoir reconnaître, avec plus d'aisance, les diverses formes de motivation pouvant se retrouver chez nos élèves.

Suivant la même vision que Catherine F. Ratelle et Stéphane Duchesne à propos de la motivation, elle fait référence aux sources qui activent le comportement de l'élève, à l'orientation que prendra ce comportement en fonction du but, de l'effort consenti et du temps investi pour atteindre ce but (Ratelle et Duchesne, 2013). À titre de clarification, lesdites sources peuvent être autant de nature interne qu'externe, ce qui aura un impact direct sur l'autodétermination de l'apprenant. Plus encore, la qualité du maintien de l'effort de l'élève varie selon si la source motivationnelle fait ressentir à l'élève qu'il est contraint de faire la tâche ou si elle l'anime plutôt à effectuer le travail de son plein gré. Concrètement, nous pouvons nous fier au continuum suivant pour comprendre davantage la variété de formes que peut avoir la motivation scolaire chez les jeunes du secondaire.



Continuum des types de motivation (Ryan et Deci, 2020)

L'amotivation

La première forme de motivation représente un élève qui ne détermine pas par soi-même son engagement à la tâche puisque rien ne régule son comportement. À titre d'exemple, imaginons un adolescent qui se voit donner une activité d'apprentissage par son enseignant. Toutefois, aucune source externe ni interne, comme recevoir une récompense ou attribuer une valeur à la tâche, ne l'active à effectuer le travail. Conséquemment, le jeune risque de ne pas être interpellé ni engagé par l'exercice, ce qui amoindrit fortement son autodétermination, soit la chance qu'il amorce le travail par lui-même (Csillik et Fenouillet, 2019). Dans ce cas,

une intervention est de mise dans le but d'appuyer l'élève pour amorcer l'activité. À l'aide d'une approche bienveillante, une écoute ouverte et un cadre explicite, l'élève va avoir tendance à s'ouvrir à l'enseignant, voire au savoir (Vianin et al., 2022). Toutefois, il serait judicieux de réfléchir aux méthodes pouvant être utilisées auprès du jeune si cette forme de motivation persiste puisqu'elle impacte négativement sa réussite scolaire. Dans ces conditions, il est toujours préférable de solliciter l'aide d'un intervenant spécialisé dans le but de cibler adéquatement le problème ou l'aide pouvant lui être fournie.

Motivation extrinsèque

La seconde forme, quant à elle, se distingue par sa pluralité de types de régulations qui engage différemment, en termes d'effort et de temps, l'élève dans son apprentissage. Plus encore, chacun d'entre eux va venir impacter différemment le niveau d'autodétermination du jeune, mais aussi la qualité de sa motivation.

D'abord, nous avons la régulation externe qui dépend strictement des récompenses ou des conséquences sous-jacentes au travail, comme recevoir un cadeau une fois le travail effectué ou une note aux parents s'il n'est pas complété (Ryan et Deci, 2020). Bien que cette méthode puisse influencer favorablement la motivation à court terme, il n'en reste pas moins qu'elle ne l'est pas pour le long terme. De fait, elle dénature l'objectif initial de l'activité en valorisant l'accomplissement de la tâche plutôt que le développement des compétences ou le développement personnellement.

Ensuite, nous avons le type de régulation interjeté qui a comme source l'ego du jeune, la pression parentale ou sociale ressentie quant à sa réussite scolaire. Dans les deux cas, la source de la motivation de l'élève le contrôle à faire la tâche dans le but d'éviter l'échec. Dès lors, la relation élève-savoir est négativement affectée puisqu'elle peut facilement engendrer des problèmes de confiance en soi ou développer de l'anxiété de performance comme de la dépression (Bouffard et al., 2004). Pour ces raisons, il importe de réfléchir sur ses attitudes et ses pratiques évaluatives et tenter de les agencer, tout en restant dans le cadre ministériel, à la perception qu'en ont les élèves (Lessard et al., 2013).

La régulation identifiée, quant à elle, se démarque par le sens et la valeur que l'adolescent attribue à la tâche, ce qui est favorable pour l'apprentissage de l'élève puisque le maintien de sa motivation provient de l'interne (Ryan et Deci, 2020). En ce sens, le besoin psychologique fondamental d'autonomie de l'adolescent est davantage

répondu et le but de ce dernier vise davantage l'apprentissage, ce qui est favorable à sa réussite. Proprement parlé, le jeune travail par soi-même et est investi dans l'activité, mais il n'est pas pour autant à l'abri d'une perte de motivation. De fait, le profil singulier de l'élève a aussi un impact sur l'activement de son orientation comportementale. Par exemple, un élève extraverti reconnaissant le sens et la valeur de la tâche aura tendance à amorcer le travail, mais peut tout autant l'interrompre puisque son besoin fondamental d'appartenance n'est pas satisfait. Dans ce cas, il est possible de se pencher sur des stratégies motivationnelles telles que la valorisation des efforts et la promotion de la coopération lors de l'activité (Cauchon, 2023).

Pour clore les motivations extrinsèques, nous retrouvons celle dont la régulation est intégrée, donc qui se réfère au bienfait procuré par la tâche. Dans ce cas, l'élève s'engage par lui-même dans l'activité puisqu'il veut en retirer le bénéfice lui étant lié. Plus précisément, il est question du développement personnel que l'élève en retire ou du moins de son aspect formatif (Csillik et Fenouillet, 2019). Toutefois, la même problématique soulevée précédemment peut survenir, soit que la persistance de l'effort donné n'est pas nécessairement optimale du fait qu'il manque une composante stimulante. Suivant l'exemple donné au dernier paragraphe, un élève introverti du même groupe pourrait, quant à lui, rencontrer une perte motivationnelle du fait qu'il se sent incompetent face à la tâche. Dans ce cas, il revient à tenter de satisfaire ce besoin psychologique fondamental en faisant percevoir à l'adolescent que ses actions peuvent produire les résultats souhaités (Duchesnes et Smith, 2023).

Motivation intrinsèque

Enfin, nous avons la troisième forme de motivation qui est intrinsèque, plus autodéterminée que les précédentes, mais aussi autonome. Reconnue pour ses bienfaits, cette forme se distingue des autres puisque l'élève effectue la tâche librement, et ce, non pas pour son pragmatisme ou ses répercussions, mais davantage pour le plaisir qu'elle procure (Ryan et Deci, 2020). On reconnaît cette forme par le maintien comportemental, cognitif et affectif de l'élève dans la tâche (Fréchette-Simard et al., 2020). Dans ces conditions, l'apprenant va avoir tendance à prioriser le travail sur tout autre élément, et ce, de façon totalement autonome, ce qui favorise la concentration, l'apprentissage conceptuel, la créativité, la satisfaction, la persévérance et la réussite (Lessard et al., 2013).

Évidemment, la motivation de l'élève peut varier entre les différentes formes à cause des régulations présentes lors de l'activité d'apprentissage. Plus encore, la vie et les problèmes personnels de l'adolescent peuvent tout autant venir perturber le tout. Conséquemment, il faut être à l'affût des constances et des variances motivationnelles de nos élèves.

Autre piste de réflexion : le profil singulier de l'élève

À l'inverse, il existe de nombreux facteurs situationnels et personnels pouvant venir affecter le fonctionnement adaptatif de la personne, ce qui impacte crucialement la place de certains élèves dans le système scolaire (Duchesnes et Smith, 2023). Outre les grands facteurs sociaux tels que celui économique, culturel, idéologique et politique ; on remarque l'implication de la communauté scolaire et de la famille chez chacun des élèves jusqu'à un certain niveau. Par ailleurs, la préférence disciplinaire de l'individu et le genre de ce dernier affectent concrètement sa motivation. En connaissance de cause, il faut toujours se questionner sur le profil global de l'élève. Est-il démotivé face au système éducatif en entier ou est-il plutôt démotivé envers certaines matières ? Après tout, il se peut que l'adolescent ressente un désintérêt ou une perte de motivation à cause de facteurs différents tels que les membres de la classe ou l'approche et la relation que l'enseignant possède avec le savoir (Vianin et al., 2022).

Conclusion

Pour conclure, il faut retenir de cette examinations professionnel de la motivation scolaire qu'il est possible de remédier, en partie, à la « flemme » de nos adolescents du secondaire. Toutefois, il en nécessite un effort d'analyse et une attention particulière pour en arriver à caractériser raisonnablement le profil singulier de nos élèves. Bien qu'ils aient tous les mêmes besoins psychologiques fondamentaux, satisfait ou non, il n'en reste pas moins qu'ils n'amorcent et ne persistent pas l'activité d'apprentissage proposée pour les mêmes raisons. Ainsi, il en revient aux pédagogues d'être en mesure de contribuer à la satisfaction des besoins de bases des élèves, mais aussi de pouvoir assister un élève selon sa forme de motivation et son type de régulation.

Références

- Csillik, A., & Fenouillet, F. (2019). Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination. Dans P. Carré et P. Mayen. *Psychologies pour la formation* (p.223- 240). Dunod.
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), p.500–518.
<https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Cauchon, C. (2023). Satisfaction des besoins psychologiques et ajustement des élèves au secondaire : rôle médiateur de l'amotivation et des buts d'évitement [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL.
<https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/a435a93b-c829-44af-8849-977e70f6c0e2/content>
- Bouffard, T. (2011,8 mars). La clé de la motivation scolaire (saison 1, épisode 80) [Épisode de série télévisée]. Le code Chastenay. Télé-Québec.
<https://www.youtube.com/watch?v=FsXtXkBJzIA>
- Duchesnes, S., & Smith, S. (automne 2023). Cours 3 : Motivation et environnement de classe (25 diapositives). *Élèves en difficulté de comportement*. Université Laval.
- Ratelle, C., & Duchesne, S. (2013). La motivation des élèves : la comprendre et l'orienter. *Vivre le primaire*, 26(4), p.39-41.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 11p.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Lessard, V., Guay, F., Falardeau, É., Vallois, P., & Langlois, S. (2013). Cinq pratiques pédagogiques pour motiver les élèves à écrire. *Vivre le primaire*, 26(4), p.42-44.
- Vianin, P., Hostater, C., & Becquart, B. [ManagEduc]. (2023, 13 janvier). *Comment faire de la motivation scolaire un levier essentiel de son pilotage pédagogique ?* [Webinaire]. Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=HmiAjZSVD1A>
- Bouffard, T., Mariné, C. & Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), p.3–8.
<https://doi.org/10.7202/011766ar>