



HAL
open science

MOTIVATION ET AUTODETERMINATION DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Evelyne Clément

► **To cite this version:**

Evelyne Clément. MOTIVATION ET AUTODETERMINATION DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES. Psychologie du Développement, Masson, pp.279-291, 2017. hal-01949898

HAL Id: hal-01949898

<https://cyu.hal.science/hal-01949898v1>

Submitted on 10 Dec 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source. Clément, E. (2017). Motivation et autodétermination dans les apprentissages scolaires. In Raphaële Miljkovitch, Françoise Morange-Majoux & Emmanuel Sander, *Traité de psychologie du développement*, p 279-291. Paris : Masson.

MOTIVATION ET AUTODETERMINATION DANS LES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

Evelyne Clément

Professeur de Psychologie du Développement et des Apprentissages

Université de Cergy-Pontoise

Laboratoire Paragraphe (EA 349), équipe Crac-Cergy-Paris 8

Pourquoi avez-vous choisi de suivre des études de psychologie ? Qu'est-ce qui vous pousse à poursuivre malgré les difficultés que vous pouvez rencontrer ? Comment persister et ne pas perdre son objectif de départ ? Toutes ces questions, que chacun peut se poser sur son propre comportement ou celui d'autrui, interrogent le *pourquoi* de nos conduites, de nos engagements dans diverses activités de la vie quotidienne. En d'autres termes, il s'agit de comprendre ce qui déclenche, ce qui pousse à persister et à fournir des efforts dans ces activités, mais aussi la *direction* vers laquelle ces conduites sont dirigées. Ces questions qui ont traversé l'histoire de la pensée humaine depuis l'Antiquité restent aujourd'hui d'actualité dans des domaines aussi divers que celui de l'éducation, de la formation, du travail, du sport ou du développement tout au long de la vie. Elles sont le cœur des recherches sur la motivation. Dans ce chapitre nous proposons de centrer notre propos sur les recherches menées en psychologie dans le domaine de l'éducation et des apprentissages, la motivation étant envisagée comme la condition nécessaire à l'initiation, au maintien et à la direction de toute activité d'apprentissage. Après une brève introduction de l'évolution du concept de motivation depuis les travaux scientifiques menés en psychologie de la première moitié du 20^{ème} siècle, nous présenterons plus en détail le paradigme sociocognitif dans lequel s'inscrivent les théories actuelles de la motivation. Le propos ici n'étant pas de présenter l'ensemble de ces théories, l'une d'entre elles, la Théorie de l'Autodétermination (Deci & Ryan, 2002), retiendra notre attention (pour un aperçu des différentes théories actuelles influentes dans le domaine, voir par exemple l'ouvrage collectif dirigé par Carré et Fenouillet, 2009). L'illustration par des études empiriques menées dans ce cadre théorique permettra d'envisager son intérêt pour comprendre, dans une approche intégrée du comportement, les facteurs motivationnels à l'œuvre dans les situations d'apprentissage ainsi que leurs implications possibles dans le domaine des apprentissages scolaires.

1 L'ÉVOLUTION DES APPROCHES THÉORIQUES SUR LE CONCEPT DE MOTIVATION

Si l'on cherche une définition précise de la motivation, on ne peut que constater la diversité des définitions qui sont proposées. Cette diversité est liée au moins à trois raisons. La première est que c'est un terme très employé dans le langage courant, souvent comme synonyme de désir, de volonté ou encore de forces et d'énergie. La seconde raison tient au fait que la motivation est un phénomène complexe dont les déterminants (qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui vous êtes motivé(e) - ou non - à vous plonger dans la lecture de ce chapitre ?) et les conséquences (vous envisagez de poursuivre ou d'abandonner sa lecture) dépendent, pour reprendre les termes de Nuttin (1980), du caractère dynamique de l'interaction entre le sujet et la situation. La troisième raison, liée à la précédente, tient à la diversité des théories motivationnelles et aux différents niveaux d'analyse, biologique, comportementale, sociale, cognitive ou psychodynamique qui sont appréhendés. Le bref aperçu historique que nous présentons ci-après a pour objectif d'exposer les origines de cette diversité des points de vue qui peut faire apparaître, de prime abord, la motivation comme un concept flou (pour une présentation détaillée de l'évolution historique du concept, voir Fenouillet, 2012 ; Vallerand & Thill, 1993).

Les premiers modèles en psychologie qui ont décrit les comportements motivés trouvent leur origine dans les travaux de physiologistes comme Claude Bernard ou Walter Cannon. S'intéressant aux modifications physiologiques qui suivent un état de privation (faim, soif), Cannon, dans son ouvrage de 1932 « *The Wisdom of the Body* », introduit le terme d'*homéostasie* pour décrire les mécanismes régulateurs de l'organisme qui tendent à maintenir dans un état stable certaines caractéristiques des éléments du milieu interne décrit par Claude Bernard, ou à rétablir leur *équilibre* quand celui-ci est rompu. Ainsi, certains états de privation, comme la faim, créent dans l'organisme un état de besoin (*need* en anglais) qui déclenche une activité orientée vers l'atteinte de l'objet-but (ici la nourriture). C'est donc la recherche d'équilibre et de réduction des tensions qui caractérise les conduites motivées.

Le modèle *homéostatique*, ou de *réduction des tensions*, tel que le définit Reuchlin (1981), a largement influencé par la suite les psychologues étudiant les motivations à base physiologique comme la faim, mais aussi un grand nombre d'autres types de motivation. Reuchlin présente ce modèle de réduction des tensions comme la base de deux grands courants théoriques du début du 20^{ème} siècle très influents en psychologie. Un premier courant, dans lequel on peut regrouper les théories des instincts, dont Mc Dougall (1908) est le représentant le plus illustre, ou celles des pulsions (*trieb* en allemand) de la métapsychologie freudienne (*trieb*, comme le rappelle Reuchlin, étant tantôt traduit par pulsion, tantôt traduit par instinct), avance que les instincts ou les pulsions non conscientes orientent nos comportements. Un autre courant, qui a longtemps marqué l'étude de la motivation en psychologie expérimentale de la première moitié du 20^{ème}

siècle, est la théorie des *drives* de Hull (1943). Dans l'approche behavioriste défendue par l'auteur, les besoins physiologiques innés (faim, soif, sexualité, besoin d'oxygène, de sommeil...) quand ils ne sont pas satisfaits (par exemple, un animal affamé) provoquent des pulsions qui déclenchent et orientent l'activité (ici, la recherche d'aliments) afin de réduire la tension produite par la privation et assurer le retour à l'équilibre des éléments du milieu interne. En somme, les conduites motivées se manifestent dans des situations désagréables qui produisent une rupture de l'homéostasie : elles ont ainsi pour but de rétablir un équilibre et d'assurer l'homéostasie de l'organisme. Dans la perspective hullienne, la réduction des tensions a une valeur adaptative et peut servir de renforçateur dans les apprentissages. C'est dans le domaine de l'apprentissage associatif par renforcement, qu'il soit positif ou négatif, que s'exprime le plus clairement la conception behavioriste des liens entre motivation et apprentissage. Les expériences de conditionnement classique, dont la situation très connue d'apprentissage à un chien à saliver à la présentation du son d'un métronome, ont montré que le stimulus conditionnel (son du métronome) ne sera associé à la réponse conditionnelle (la salivation) que si le stimulus conditionnel est associé de façon répétée au stimulus inconditionnel (la viande). Le renforcement est ici constitué par l'association apprise entre le stimulus et la réponse. Les behavioristes établissent un rapport évident entre *renforcement primaire* et motivation : la viande qui joue ici le rôle du *renforçateur* est l'objet-but à atteindre qui provoque (motive) la réponse émise. La réduction des tensions intervient donc dans le renforcement primaire.

De nombreuses critiques ont été formulées quant à la pertinence du modèle de réduction des tensions pour rendre compte des différents types de motivation autres que physiologiques. En effet, dans certains cas, le sujet semble rechercher des stimulations plus intenses impliquant un accroissement de la tension et donc un déséquilibre (l'attrait de certaines personnes pour les sports extrêmes en est un exemple). De la même façon, on peut s'engager dans des activités non pas pour mettre fin à un état désagréable, mais au contraire pour accéder à un état agréable, au plaisir (hédonisme). Par ailleurs, l'hégémonie du courant behavioriste dans l'étude du comportement et de l'apprentissage a peu à peu été supplantée par les nouvelles approches développées en psychologie dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, notamment par le cognitivisme et la réintroduction comme objet d'étude scientifique de l'activité mentale médiatrice entre les stimulations et les réponses. Nuttin en 1975 écrit : « Le fait que la motivation a été longtemps traitée en parente pauvre par la psychologie expérimentale ne semble pas devoir s'expliquer uniquement par des difficultés méthodologiques que pose cette étude. La raison essentielle se trouve dans le fait que la psychologie formulait le « pourquoi » de la production d'un phénomène psychique en termes d'associations et de connexions. », p.10). Dans

le domaine de la psychologie de la motivation, Nuttin est un des chercheurs de langue française qui a grandement contribué au développement d'un paradigme qui a émergé dans les années 1970 : le paradigme sociocognitif de la motivation.

2 LE PARADIGME SOCIOCOGNITIF D'ÉTUDE DE LA MOTIVATION HUMAINE

Nuttin remet en question le modèle de l'homéostasie, proposé par les behavioristes ou les psychanalystes, pour expliquer ce qui motive le comportement humain. La réduction des tensions ne peut être envisagée comme le seul mécanisme par lequel la motivation agit sur le comportement, l'organisme étant dans certaines situations à la recherche d'une augmentation de la tension. Sa théorie opère un changement radical avec les théories classiques des instincts (Mc Dougall, Freud) ou celles des besoins physiologiques (*drive theories*, Hull) : « le point de départ de la motivation [n'est] ni dans un stimulus intra-organique, ni dans le milieu, mais dans le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à son environnement. » (p. 12) défend-il dans l'introduction de son ouvrage paru en 1980, *Théorie de la Motivation Humaine*. Concevant le comportement humain comme intrinsèquement relationnel (c'est-à-dire, comme une relation entre l'individu qui agit sur le monde qui l'entoure et la représentation qu'il construit sur ce monde), la motivation, pour Nuttin, n'est ni liée uniquement à une *poussée* émanant de l'organisme, ni uniquement à la valence des situations. Il distingue ainsi trois phases dans le comportement. Une première phase de construction significative à partir de ce qui est perçu et conçu (représentations symboliques) de la situation. Une seconde phase *dynamique* ou *motivationnelle* où le sujet élabore des buts et des projets qui répondent à ses besoins. Une troisième phase d'exécution où le sujet agit sur la situation afin de réaliser ses projets. Dans cette perspective sociocognitive, ce qui permet d'expliquer le *pourquoi* du comportement motivé, ce ne sont pas des stimulations internes ou externes qui poussent à agir, mais les représentations que construit l'individu sur le monde qui l'entoure et sur lequel il projette d'agir pour satisfaire ses besoins. Ainsi, « La motivation est au fond une question de relations préférentielles entre l'organisme (l'individu), d'une part, et le monde, de l'autre. Elle est l'aspect dynamique et directionnel du comportement qui établit, avec le monde, les relations requises. » (Nuttin, 1980, p. 29).

Le paradigme sociocognitif a profondément marqué le champ d'étude de la motivation en psychologie en accordant une large place à l'analyse des représentations d'avenir, du contexte social, et de la conception du soi. Deux postulats sont partagés par les différentes théories de ce courant. Le premier stipule que le sujet n'est pas un sujet passif soumis à l'influence de son environnement, comme le conçoivent les behavioristes, mais un sujet qui peut agir, modifier son environnement (voir par exemple, la perspective agentique de Bandura, 2001). Le second est

qu'une explication des comportements motivés requiert de prendre en compte l'interaction dynamique entre le sujet social et le milieu dans lequel il évolue. La Théorie de l'Autodétermination (TAD, Deci & Ryan, 1985, 2002) est probablement la théorie la plus influente et la plus aboutie de ce courant.

2.1 La Théorie de l'Autodétermination (TAD)

Le postulat de base de la théorie est que l'être humain a une tendance *naturelle* à s'engager dans des activités intéressantes, exercer ses compétences, développer des relations sociales et intégrer des expériences psychiques et interpersonnelles dans une relative unité. En somme, pour les auteurs, l'être humain a tendance à être motivé intrinsèquement pour satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux (Deci, 1975 ;Deci & Ryan, 1985, 2002). Cette tendance de l'organisme à s'engager et agir sur le monde qui l'entoure pourra se manifester tant que les conditions externes ó l'environnement social ó permettent de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, le besoin d'autodétermination, et le besoin d'affiliation sociale.

Le besoin de compétence (White, 1959 ; Deci, 1975) est le besoin de se sentir efficace dans les activités entreprises et de se sentir progresser en compétence. La perception d'efficacité lors d'une activité procure une satisfaction qui va accroître la motivation à poursuivre cette activité. Le besoin d'autodétermination (Angyal, 1965 ; deCharms, 1968 ; Deci, 1980 ; Ryan & Connel, 1989) est le besoin de se percevoir comme étant à l'origine de ses comportements. Ce besoin correspond à la possibilité de faire des choix, de prendre des décisions, des initiatives et d'exercer un contrôle sur son activité. Le besoin d'affiliation sociale (Bowlby, 1958 ; Harlow, 1958) est le besoin de se sentir lié à des personnes importantes pour soi. Ce besoin revêt un versant cognitif lié au sentiment d'être compris, accepté, respecté, et de voir ses compétences reconnues ; le versant émotionnel est relatif à l'attachement. Dans les situations et contextes sociaux (familial, scolaire, professionnel) où ces besoins sont entravés, cette tendance disparaîtra laissant place à un fonctionnement psychologique non optimal. Ces besoins psychologiques dépendent de conditions nécessaires pour un développement psychologique harmonieux, et leur satisfaction est supposée être associée au fonctionnement le plus optimal. Ainsi, les environnements sociaux qui favorisent la satisfaction de ces besoins vont motiver l'individu à agir par intérêt pour une activité (ce qui définit la motivation intrinsèque) ou pour atteindre un but important pour lui (ce qui définit la motivation extrinsèque bien intériorisée).

2.1.1 La motivation intrinsèque

Les activités intrinsèquement motivées sont celles que les individus trouvent intéressantes en elles-mêmes et en l'absence de toutes conséquences ou bénéfices attendus. Cette conception est en accord avec celle de White (1959) qui conçoit que l'être humain s'engage dans des activités pour pouvoir exercer ses compétences, et celles de deCharms(1968) qui conçoit une tendance motivationnelle primaire de l'humain à se sentir à l'origine de ses agissements. Deci (1975) propose ainsi que les comportements intrinsèquement motivés sont fondés sur le besoin de se sentir compétent et autodéterminé. Une série d'expériences a été conduite pour tester les effets de l'environnement social dans son soutien à la satisfaction des trois besoins fondamentaux et ses conséquences sur la motivation intrinsèque. Les résultats sont intéressants à plus d'un titre et les enseignements que l'on peut en tirer sont source de réflexion sur le rôle de l'intervention du formateur sur la persistance dans les apprentissages et sur la qualité de ces derniers.

2.1.1.1 Le besoin d'autodétermination et la motivation intrinsèque

Les premières expériences menées par Deci montrent que les récompenses, par l'argent par exemple, ont un effet négatif sur le niveau de motivation intrinsèque, se traduisant par un niveau de motivation intrinsèque moindre après la récompense. Pour l'auteur, les processus motivationnels ne peuvent se résumer à un mécanisme de renforcement tel que les behavioristes l'envisageaient. En effet, les activités intrinsèquement motivées sont liées à un *locus de causalité perçu interne* : ce sont des activités dans lesquelles l'individu s'engage quand il se sent libre d'aller vers ses propres centres d'intérêt. Les récompenses, externes à l'activité elle-même, produisent un sentiment de contrôle et un changement du lieu de causalité perçu d'interne en externe. De la même façon, les menaces, l'évaluation et les délais de réalisation (échéances) diminuent la motivation intrinsèque, parce que là aussi, il s'opère un changement de locus de causalité. De plus, les récompenses, les menaces ou, à l'opposé, le choix, qui ont tous des effets sur la motivation intrinsèque, ont aussi des effets sur la créativité (Amabile, 1982), les performances dans la résolution de problèmes complexes (McGraw & McCullers, 1979), ou la profondeur du traitement conceptuel (Grolnick & Ryan, 1987). Par ailleurs, l'autonomie perçue par le sujet quand il est engagé dans une tâche joue un rôle important. Reeve et Deci (1996) ont étudié l'effet de la compétition dans un contexte contrôlant (être le meilleur, quelle que soit la façon d'y arriver) ou soutenant l'autodétermination (faire le mieux possible pour trouver la solution) sur la motivation intrinsèque de participants résolvant des problèmes de type casse-tête. Les résultats montrent qu'engager le sujet à être le meilleur dans une situation de compétition diminue la motivation intrinsèque (mesurée par l'intérêt, le plaisir à résoudre les problèmes et l'engagement dans la résolution de nouveaux problèmes) mais aussi que la perception des participants de leur propre autodétermination médiatise l'effet du contexte contrôlant sur la

motivation intrinsèque : par exemple, un contexte contrôlant a un effet moindre sur la motivation intrinsèque quand le sujet se sent engagé à être le meilleur par choix personnel.

2.1.1.2 Le besoin de compétence et la motivation intrinsèque

Plusieurs études ont montré que, comparativement à une absence de feedback, les feedback positifs augmentent la motivation intrinsèque et que les feedback négatifs la diminuent. En signifiant à la personne son efficacité, les feedback positifs rendent possible la satisfaction du besoin de compétence, alors que les feedback négatifs, en soulignant l'inefficacité du comportement, entravent la satisfaction de ce besoin. Toutefois, l'effet positif des feedback positifs n'est observé que si les personnes se sentent responsables de leur performance (Fisher, 1978) et quand ces feedback n'altèrent pas l'autonomie perçue (Ryan, 1982).

2.1.1.3 Le besoin d'affiliation sociale et la motivation intrinsèque

La satisfaction du besoin d'affiliation sociale joue elle aussi un rôle important dans le maintien d'un comportement motivé par l'intérêt et le plaisir que procure l'activité dans laquelle on est engagé. Par exemple, quand un enfant est engagé dans une activité qui l'intéresse en présence d'un adulte qui ignore ses tentatives pour entrer en contact, pour communiquer, la motivation intrinsèque de l'enfant diminue (Anderson, Manoogian, & Reznick, 1976). De la même façon, les jeunes enfants ou adolescents qui perçoivent leurs enseignants comme chaleureux et prévenants à leur rencontre, présentent des niveaux de motivation intrinsèque élevés (Ryan & Grolnick, 1986 ; Ryan, Stiller, & Lynch, 1994). En somme, les contextes qui satisfont ce besoin de lien social sécurisant et stable favorisent la persistance d'un comportement motivé intrinsèquement vis-à-vis d'une activité.

2.1.2 La motivation extrinsèque

L'activité intrinsèquement motivée, on l'a vu, a une grande importance, mais beaucoup de nos activités de tous les jours ne sont pas nécessairement intéressantes en elles-mêmes. Plusieurs de nos actions, en fait la majorité, sont extrinsèquement motivées, en ce sens qu'elles relèvent d'une *motivation instrumentale* où l'on agit en vue d'une conséquence attendue de notre comportement. La TAD suppose que certaines de ces motivations extrinsèques sont autodéterminées en ce sens que l'engagement dans l'activité, même s'il est de nature instrumentale, l'est par choix.

Plusieurs théories conçoivent l'intériorisation des normes sociales comme un processus central de socialisation. Selon la TAD, cette intériorisation, considérée comme un aspect essentiel de l'intégrité psychologique et de la cohésion sociale, est définie comme la transformation active par l'individu de régulations externes en valeurs internes. Il s'agit de

l'intégration des valeurs sociales dans le soi (*self*). C'est le moyen par lequel l'individu assimile et intériorise les régulations externes de telle façon qu'elles font partie de son système de valeurs. C'est dans ce sens que des comportements extrinsèquement motivés peuvent toutefois être autodéterminés. De la sorte, quatre formes de motivation extrinsèque se définissent en fonction du type de régulation plus ou moins internalisée, c'est-à-dire plus ou moins autodéterminée : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée, et la régulation intégrée (Figure 1).

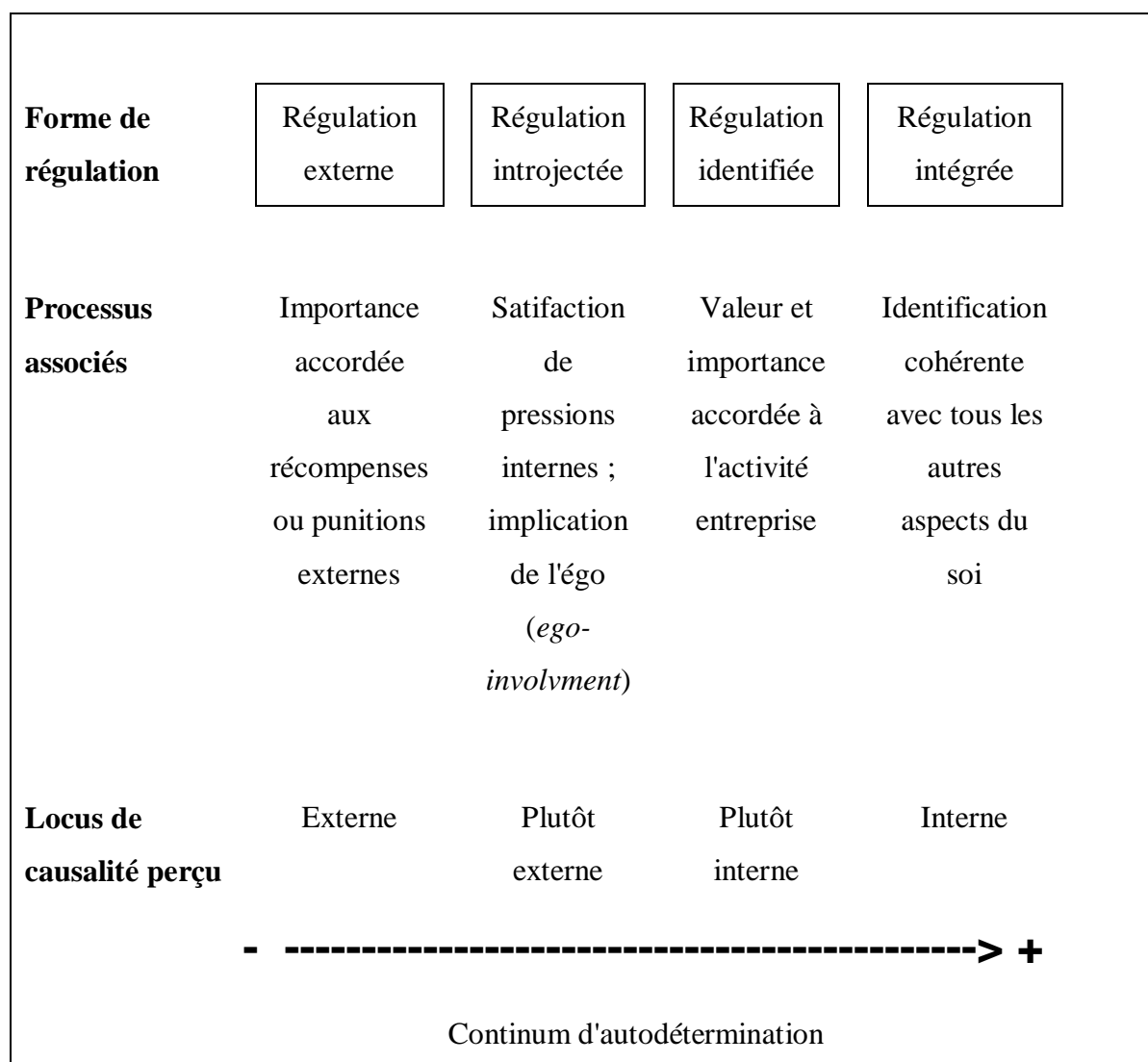


Figure 1. Les formes de régulation de la motivation extrinsèque d'après Niemec et Ryan (2009)

2.1.2.1 Régulation externe du comportement

Il s'agit ici des cas typiques de comportements régulés par des pressions externes. L'activité est investie pour obtenir une récompense ou éviter une punition, une menace. Ce type de régulation est envisagé comme une régulation contrôlée. Ainsi, les comportements régulés de façon externe sont dépendants de la situation contraignante et ne perdurent pas dans le temps si les pressions externes disparaissent. Un exemple typique de ce type de régulation est celui de l'enfant qui s'engage dans des activités scolaires parce qu'il se sent obligé de le faire et qu'il craint une sanction (une mauvaise note, être privé d'une activité de loisirs qu'il affectionne particulièrement, etc.) ou cherche à obtenir les louanges de son enseignant ou de ses parents. Ces comportements ne sont pas autodéterminés.

2.1.2.2 Régulation introjectée du comportement

A la différence de la régulation externe, cette forme de régulation du comportement trouve sa source dans des pressions internes émanant de l'individu. On n'agit pas par choix mais pour valoriser son ego aux yeux des autres : par exemple, l'enfant va investir la lecture et y consacrer du temps pour pouvoir être fier de lui, faire plaisir à son enseignant, ou éviter la culpabilité ou la honte vis-à-vis de ses camarades, de l'enseignant ou de ses parents s'il ne réussit pas dans les activités de lecture. Ces comportements sont régulés par contraintes externes partiellement intériorisées et la régulation n'est pas encore intégrée dans le soi (*self*). Les comportements régulés par introjection relèvent eux aussi d'une motivation non-autodéterminée.

2.1.2.3 Régulation identifiée du comportement

C'est le processus par lequel une personne reconnaît et évalue comme importantes les raisons qui sous-tendent son comportement. On s'engage dans une activité pour un but valorisé et jugé important pour soi. Par exemple, l'enfant peut déclarer lire parce que ça lui permet d'apprendre de nouvelles choses, ou parce qu'il juge qu'apprendre à lire est important dans la vie (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose, & Boivin, 2010). Les comportements régulés par identification sont perçus par la personne comme faisant partie de son identité. Bien qu'ils soient extrinsèquement motivés parce qu'instrumentaux (ici, lire pour apprendre de nouvelles choses), ils sont de ce fait plus autonomes car l'implication et l'engagement de la personne sont faits par choix, et non par pressions externes ou internes comme dans les cas précédents. Il s'agit ici d'une motivation autodéterminée.

2.1.2.4 Régulation intégrée du comportement

Ce type de régulation correspond à l'engagement dans une activité qui est jugée importante et en cohérence avec les besoins, les valeurs et les buts de la personne. Par exemple, un adolescent peut vouloir s'engager dans des actions humanitaires car cela est conforme à de grands principes

et à des valeurs qu'il défend ainsi qu'à la façon dont il donne sens à son implication sociale. Cette forme d'auto-régulation est la forme la plus autodéterminée de la motivation extrinsèque.

2.1.3 L'amotivation

L'amotivation décrit l'engagement dans une activité sans pour autant percevoir les liens entre ce que l'on fait et ce que cette activité peut apporter. L'amotivation est souvent associée à un sentiment d'incompétence dans l'activité entreprise et de manque de contrôle sur cette dernière. Cette perte de signification et de raisons pour s'engager entraîne un désinvestissement dans les activités, de faibles performances et s'accompagne souvent d'anxiété et de faible estime de soi.

3 LES RECHERCHES EN EDUCATION ET SUR LES APPRENTISSAGES MENEES DANS LE CADRE DE LA TAD

On a vu dans la section précédente, qu'au-delà d'une dichotomie entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque, la TAD distingue différentes formes de motivation qui se définissent par le caractère plus ou moins autodéterminé du comportement. Cette conception qualitative de la motivation a permis de mettre en évidence les conséquences de différents styles de régulation sur les apprentissages et sur les attitudes des élèves vis-à-vis de l'école ou des études en général. Un grand nombre de travaux menés auprès d'enfants d'école primaire, de collégiens, ou d'étudiants engagés dans des études supérieures montrent des liens entre style de régulation du comportement et les sphères affective (bien-être, estime de soi, anxiété), comportementale (persistance dans les activités, les études, ou décrochage scolaire) et/ou cognitive (performances scolaires, profondeur du traitement de l'information, compréhension, mémorisation, créativité).

3.1 Autodétermination et apprentissage scolaire

Un lien a été établi entre style de régulation et activité de compréhension : les enfants qui présentent des styles de régulation autodéterminée (régulation intégrée et identifiée) sont ceux qui montrent une meilleure compréhension dans la lecture d'un texte. De la même façon, une corrélation positive a été observée entre les formes de motivation autodéterminée pour les apprentissages (par régulation intégrée et identifiée) et les performances effectives des enfants, ainsi qu'un lien entre le niveau d'autodétermination et les compétences des enfants estimées par les enseignants (Ryan & Grolnick, 1986 ; Grolnick & Ryan, 1987). Des corrélations positives ont aussi été mises en évidence entre régulation introjectée (style relativement contrôlé) et anxiété face à l'école, ou entre régulation introjectée et stratégies inappropriées de coping face à l'échec et, à l'inverse, des corrélations positives entre régulation identifiée, plaisir d'aller à l'école et stratégies proactives de coping face à l'échec (Ryan & Connell, 1989).

Un autre facteur important dans les apprentissages scolaires est le sentiment de compétence perçu par les enfants durant leur apprentissage. En effet, les styles de régulation autodéterminée et la compétence perçue d'enfants d'école primaire prédisent leur attitude positive vis-à-vis de l'école et leurs performances aussi bien scolaires qu'à des tests standardisés (Miserandino, 1996).

Enfin, plusieurs recherches sur les liens entre motivation intrinsèque et apprentissages scolaires ont été menées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination. Dans la synthèse qu'ils présentent de ces différents travaux, Niemiec et Ryan (2009) rapportent trois grands résultats. Tout d'abord, les modes d'intervention de l'enseignant perçus comme non contrôlants par les élèves ainsi que l'autonomie perçue dans la réalisation des tâches scolaires favorisent la motivation intrinsèque, alors que des climats scolaires perçus comme contrôlants diminuent celle-ci. D'autre part, quand ils sont intrinsèquement motivés, les élèves apprennent mieux et sont plus créatifs notamment dans les tâches d'apprentissage conceptuel. Enfin, la façon dont l'enseignant présente les tâches d'apprentissage influence la perception de satisfaction des besoins d'autonomie et de compétence. Soit elle favorise la satisfaction perçue de ces besoins et entraîne un apprentissage intrinsèquement motivé et de qualité, soit elle entrave cette satisfaction et diminue ainsi l'engagement intrinsèquement motivé.

3.2 Contexte familial, contexte scolaire et autodétermination

Par ailleurs, le contexte social (familial et scolaire) dans lequel l'enfant évolue et développe ses apprentissages est un facteur influent. En menant des analyses d'équation structurale pour identifier les antécédents (les déterminants) et les conséquences d'une motivation autonome, Vallerand, Fortier et Guay (1997) ont montré qu'un environnement soutenant l'autodétermination de la part des parents et des enseignants conduit les élèves à être motivés de façon autonome et à se sentir plus compétents dans leur travail scolaire, ce qui en retour entraîne moins d'abandon des études. Par ailleurs, plusieurs études en éducation ont mis en évidence les conséquences positives des styles d'autorégulation les plus autonomes sur la qualité du comportement et sur la santé mentale. De façon plus générale, les recherches qui ont étudié les styles de régulation, menées dans différents domaines comme les relations amoureuses, le sport, la politique, la santé ou les comportements écologiquement responsables ont rapporté des résultats convergents et montré qu'une régulation comportementale complètement internalisée était associée avec une plus grande persistance du comportement, de meilleures performances, et une meilleure santé physique et psychologique (voir Deci & Ryan, 2008 pour une synthèse).

4 CONCLUSION

Pour conclure, les recherches menées dans le domaine montrent l'importance des facteurs motivationnels dans l'initiation, le maintien et la persistance dans le temps du comportement engagé. Elles montrent aussi les conséquences positives d'une motivation autodéterminée sur la qualité des apprentissages, les performances scolaires, et globalement sur le bien-être de l'enfant. La prise en compte de ces facteurs motivationnels, de leurs déterminants et de leurs conséquences pour comprendre les processus d'apprentissage dans une approche intégrée paraît nécessaire.

Ainsi, dans le domaine de l'éducation, comme dans d'autres domaines de la vie quotidienne, la perception de satisfaction des besoins de compétence, d'autodétermination et d'affiliation sociale semble déterminante dans le développement d'une motivation autodéterminée, et les différentes recherches menées dans le domaine montrent l'importance cruciale du contexte social sur l'investissement dans les apprentissages et notamment les apprentissages scolaires. Les contextes scolaires et familiaux qui favorisent la satisfaction des besoins fondamentaux de compétence, d'autodétermination et d'affiliation sociale favorisent de la sorte l'expression de comportements autodéterminés vis-à-vis des apprentissages qui ont, en retour, des effets positifs sur les plans cognitif, comportemental, et affectif.

Bibliographie

- Amabile, T. M. (1982). Social psychology of creativity: A consensual assessment technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 997-1013.
- Anderson, R., Manoogian, S. T., & Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Angyal, A. (1965). *Neurosis and treatment: A holistic theory*. New York: Wiley.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bowlby, J. (1958). The nature of a child's tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 99, 265-272.
- Cannon, W.B. (1932). *The Wisdom of the body*. New York: W. W. Norton.
- Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Publishing Co.

- Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L., & Ryan, R.M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: Reflections and future directions. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds). *Handbook of self-determination research*. (pp. 431-44). Rochester: University of Rochester Press.
- Deci E.L. & Ryan R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49, 14-23.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. Paris : Dunod.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21, 273-288.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C.F., Marsh, H.W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McDougall, (1908). *An introduction to social psychology*. Boston: Luce.
- McGraw, K. O., & McCullers, J. C. (1979). Evidence of a detrimental effect of extrinsic incentives on breaking a mental set. *Journal of Experimental Social Psychology*, 15, 285-294.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144
- Nuttin, J. (1975). La motivation. In P. Fraisse et J. Piaget (Eds.), *Traité de psychologie expérimentale* (pp 6-96). Paris : Presses Universitaires de France.
- Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Reeve, J., & Deci, E. L. (1996). Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 246-253.
- Reuchlin, M. (1981). *Psychologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

- Ryan, R. M., Stiller, J., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 2266249.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 116161176.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Edition Etudes Vivantes.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 2976333.