

STRATEGIES POUR UNE BONNE MOTIVATION EN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES SVT AU BURKINA FASO

Saouraza Anastase SOME

Ecole Normale Supérieure

saouraza3@yahoo.fr

Résumé

De l'analyse de pratiques d'enseignants, il ressort que la motivation extrinsèque des apprenants pose problème pour certains professeurs dans l'enseignement-apprentissage des Sciences de la vie et de la terre (SVT) au Burkina Faso. Ainsi, certains, par probable compréhension insuffisante, réduisent parfois cette rubrique à une simple annonce du titre de la leçon du jour. Une vision qui se répercute dans leur pratique et n'aiguise pas l'attention et l'intérêt de l'apprenant durant la séance. Nous avons fait des suggestions de stratégies censées améliorer les pratiques des enseignants de SVT qui rencontrent des difficultés en matière de motivation extrinsèque captivante, suggestive et évocatrice. Mais il n'y a pas de recettes toutes faites à appliquer, puisque chaque situation d'enseignement-apprentissage a sa particularité et appelle l'enseignant à faire preuve d'imagination, d'initiative et d'innovation.

Mots clés : *Enseignement-apprentissage ; innovation ; motivation ; sciences de la vie et de la terre ; stratégies.*

Abstract

From teachers' practices, it comes out that intrinsic motivation of learners is problematic for some teachers in the teaching-learning of Life and Earth Science in Burkina Faso. So, some of them, because of an insufficient comprehension, reduce it to a mere announcement of the day's lesson title. This vision that is reflected in their practices does not stimulate the learner's attention and his will all through the session. We have made some suggestions of strategies deemed to improve the practices of those Life and Earth Science teachers having difficulties to deal with captivating, suggestive and evocative extrinsic motivation. But there are no ready-made recipes to apply since any teaching-learning context has its particularity and require the teacher to make proof of imagination, initiative and innovation.

Key words: *teaching-learning; innovation; motivation; Life and Earth Science; strategies*

Introduction

La préparation pédagogique, préalable à la séquence de cours, est un ensemble de précautions, de dispositions et de dispositifs au moyen duquel un enseignant voudrait s'assurer d'avoir le contrôle de la situation d'enseignement-apprentissage le moment venu. Un tel agencement en effet, outre le fait qu'il met l'animateur du cours à l'abri de certains imprévus, rend possible une certaine maîtrise du processus et permet d'obtenir des résultats satisfaisants pour le bénéfice optimum des différents partenaires impliqués. Cette préparation concerne la fiche de leçon, les moyens matériels nécessaires au bon déroulement de la leçon, la congruence entre la maîtrise des contenus à faire acquérir et leur conformité aux instructions et au programme officiels du niveau d'enseignement concerné (Direction Générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Education, 2010). Une préparation pédagogique explicite sert de phare, de gouvernail ou de fil conducteur aux activités de l'enseignant et de ses partenaires pédagogiques ou andragogiques que sont ses apprenants. Toutefois, après plus de vingt (20) ans d'encadrement pédagogique des professeurs et élèves professeurs, en qualité d'inspecteur pédagogique de l'enseignement secondaire, spécialité sciences de la vie et de la terre (SVT), l'une des difficultés que nous avons souvent relevées se rapportent à la motivation. Qu'est-ce qui explique une telle situation ? Serait-ce une compréhension insuffisante, voire tronquée de la motivation et de ses ressorts ? Faut-il rechercher la cause d'une telle situation dans leur formation initiale des enseignants ? Comment outiller les enseignants de stratégies susceptibles de les aider à s'approprier des moyens efficaces d'élaboration de motivations pédagogiquement riches ? Dans la présente réflexion qui vise à aider à résorber la non maîtrise apparente de la motivation, nous proposons d'abord une clarification du concept de motivation, en soulignant les différents types et quelques théories qui lui sont liées (I), nous présentons ensuite quelques mauvaises pratiques en dégagant leurs conséquences sur les élèves et en analysant leur signification pour les enseignants (II), enfin nous faisons des suggestions et des recommandations en vue d'une pratique féconde de la motivation (III).

1. Clarification du concept de motivation et quelques théories y relatives

Si le terme motivation fait partie des mots les plus usités, sa compréhension semble ne pas être aussi aisée que cela paraît. La nécessité de bien l'appréhender nous conduit à une élucidation notionnelle dont le premier moment est l'origine étymologique.

1.1. Motivation et types de motivation

Le mot motivation dérive du latin *motio*, terme qui découle du verbe *movere*, lequel signifie mouvoir, remuer. Selon René Garrus (1999), *motivus* en latin, qui veut dire relatif au mouvement, mobile qui fait agir, raison qui met en mouvement, a donné en français motif et motivation qui renvoient à ce qui provoque le mouvement et subséquemment à la raison d'une action. Il convient de préciser que le mouvement dont il est question est bien souvent plus mental que simplement physique. La motivation « représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Robert J. Vallerand et E. E. Thill, 1993 : 18). Renald Legendre la définit comme un « ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin » (Renald Legendre, 1993 : 881-882). Ainsi la motivation est-elle un déterminant incontournable, un facteur majeur de la réussite d'activités, notamment celles qui se déroulent dans le domaine scolaire. En nous fondant sur l'approche humaniste de la motivation dont les défenseurs sont Harry H. Harlow (1953), Abraham H. Maslow (1967, 1971), Carl R. Rogers (1968), nous pouvons retenir avec Joseph Nuttin (1985) que l'unité de base à étudier en matière de motivation est le fait que l'individu se retrouve uni et influencé par son milieu de vie dans une relation dynamique. Son comportement en est le reflet. Ainsi, la motivation serait perçue comme la transformation de besoins en buts, en plans et en projets d'action.

Il est courant de distinguer des facteurs internes et des facteurs externes de la motivation. Analysant les types de motivation, Renald Legendre en indique trois classes, à savoir la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation qui est en fait l'absence de toute forme de motivation, un manque d'intention d'agir et qui est ainsi aux frontières

de la velléité, de la passivité et de la paresse. Notre analyse porte plus spécifiquement sur la motivation intrinsèque et celle qui est extrinsèque. La première qui est qualifiée aussi d'intégrative, est la « motivation qui réfère au fait de faire une tâche ou une activité pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire pendant sa pratique ou sa réalisation » (Renald Legendre, 1993 : 885). Elle est tridimensionnelle, à savoir liée à la connaissance, à la volonté d'accomplissement et à la stimulation. En lien avec la connaissance, elle pousse le motivé à mener l'activité pour son propre plaisir et la satisfaction qu'il en éprouve lorsqu'il acquiert de nouvelles connaissances, habiletés ou compétences. Quand elle est relative à l'accomplissement, elle incite le motivé à s'engager dans l'activité pour les sentiments de plaisir et de satisfaction qu'il ressent pendant qu'il « est en train de se surpasser dans son travail, d'accomplir ou de créer quelque chose » (Renald Legendre, 1993 : 885). Enfin quand elle s'applique à la stimulation, elle implique chez le motivé que l'activité soit menée en vue de susciter chez lui des sensations stimulantes, tels les plaisirs sensoriels et esthétiques.

La motivation extrinsèque ou motivation instrumentale est la « motivation qui regroupe un ensemble de comportements effectués pour des raisons instrumentales qui vont au-delà de l'activité elle-même » (Renald Legendre, 1993 : 885). Il poursuit à la même page en affirmant qu'« une personne motivée extrinsèquement ne fait pas l'activité pour cette dernière, mais plutôt pour en retirer quelque chose d'agréable ou afin d'éviter quelque chose de déplaisant une fois l'activité terminée ». Il existe, selon les théoriciens de la motivation, au moins trois types de motivation extrinsèque. Il s'agit d'abord, entre autres, de « la motivation extrinsèque par régulation externe, c'est-à-dire la tendance à faire quelque chose pour avoir une récompense, pour éviter une punition, ou tout simplement par obligation » (Renald Legendre, 1993 : 885). A titre illustratif, on peut prendre le cas d'un apprenant qui se dit : *Je vais à l'école parce que mes parents qui sont des enseignants en sciences expérimentales m'y obligent.* Dans le cas précis des SVT on peut évoquer le cas d'un apprenant qui en est passionné parce qu'il admire un soignant et rêve d'être médecin comme lui. Il y a ensuite « la motivation extrinsèque par introjection », pour laquelle « la personne s'impose elle-même des pressions ou des contrôles » (Renald Legendre, 1993 : 885). Par exemple, l'apprenant motivé extrinsèque par introjection se dit : *Je fais mes devoirs ce soir parce que je me sentirais coupable si je ne les faisais pas. Ou encore, je sème des graines d'arachide*

*dans de vieilles boîtes de conserve pour le cours sur la germination parce que je veux éviter que le professeur de SVT me punisse au cas où je ne l'aurai pas fait. Il y a enfin « la motivation extrinsèque par identification », pour laquelle « l'activité est faite par choix, et devient ainsi valorisée et jugée importante pour la personne. Le conflit interne de l'introjection n'est pas présent » (Renald Legendre, 1993 : 885). Dans ce type de motivation, l'apprenant pourrait se dire : *Je suis des cours de SVT parce que c'est le chemin choisi pour devenir médecin.**

Au regard des éléments dégagés ci-dessus, nous comprenons le caractère fondamental de la motivation et la nécessité d'une dynamique motivationnelle pour toute activité dans laquelle on voudrait obtenir des résultats probants, réussir de manière notable. Il ne suffit pas en effet de simplement désirer, il faut se mettre en mouvement, déployer et canaliser des énergies pour réussir de manière notable. La motivation scolaire, celle des enseignants et des apprenants est indispensable pour le succès de l'acte pédagogique. Outre cette brève approche définitionnelle, il nous semble important dans le cadre de notre réflexion d'invoquer de manière succincte et synthétique quelques théories relatives à la motivation.

1.2. Quelques théories relatives aux causes et aux conséquences de la motivation

Différentes théories portent sur la motivation, notamment sur ses causes et ses conséquences. La théorie de l'attribution causale de Bernard Weiner (1985, 1991) postule que les raisons soulevées par les individus à propos des causes de leurs succès ou de leurs échecs dans des activités influencent leurs sentiments, leurs attentes et surtout leurs comportements vis-à-vis de ces activités. En effet, la réussite ou le succès face à une activité motive à vouloir la répéter, tandis qu'un échec engendre la frustration pouvant conduire à un nouvel échec. Par ailleurs, les recherches de ce même auteur avancent quatre éléments explicatifs comme propriétés causales des attributions qui influencent les diverses conséquences du succès ou de l'échec. Il s'agit de l'habileté de l'individu, de l'effort fourni, de la difficulté de la tâche, et de chance. Il aboutit à la déduction que trois conséquences influencent le comportement motivé : d'une part les attributions internes mènent à des émotions plus internes, positivement ou négativement ; d'autre part, les attributions stables influencent les attentes de succès futur ; par ailleurs, les attributions contrôlables affectent les réactions interpersonnelles.

Dans la théorie des buts Renald Legendre « démontre comment les buts pour des tâches d'ordre cognitif façonnent les réactions au succès ou à l'échec et aussi, comment ces buts peuvent influencer l'apprentissage cognitif » (Renald Legendre, 1993 : 884). Il propose aussi deux types de buts qui mènent à différentes motivations, à savoir les buts de performance et les buts d'apprentissage. Les premiers « amènent l'élève à réaliser des activités afin de répondre à des critères extérieurs (parents, enseignants, etc.) » (Renald Legendre, 1993 : 884). Il en découle une motivation extrinsèque qui se doit d'être captivante, suggestive et évocatrice à propos du sujet d'études. Les seconds « amènent l'élève à centrer son attention sur la tâche et à essayer d'apprendre selon ses propres critères » (Renald Legendre, 1993 : 884). Ainsi décrits, les buts d'apprentissage pourraient être rapprochés de la motivation intrinsèque. Quant à la théorie de l'auto-efficacité d'Albert Bandura (2003), elle énonce que les idées ou les représentations que les élèves ont d'eux-mêmes, de leurs potentialités et de leurs capacités influencent leur investissement dans l'apprentissage. En outre, le fait de se fixer des objectifs clairs et de se croire capable de ceci ou de cela est source de motivation intrinsèque et amènerait les apprenants à des performances scolaires élevées.

Des postulats et affirmations théoriques ci-dessus nous pouvons déduire les considérations pédagogiques suivantes. L'élève, enfant adolescent ou jeune adulte, est un être en demande de connaissances et de valeurs : il doit s'en servir pour mieux connaître, comprendre le monde et se comprendre, pour grandir et s'épanouir. On peut le motiver en lui proposant des tâches qui entrent dans le cadre de ses besoins, de ses intérêts. John Locke (2007) estimait que la "nature" de l'enfant n'est pas d'être paresseux et qu'il ne demande qu'à connaître. On le rend paresseux ou le démotive en le "forçant" à apprendre des choses qui ne l'intéressent pas. Sans une attention aux intérêts des apprenants, l'acte pédagogique court des risques de tourner à vide. Une maxime juridique ne dit-elle pas avec pertinence qu'en dehors de ses intérêts, il n'est point possible d'amener un individu à agir¹ ? Une des grandes raisons explicatives de l'abandon de la plupart des enfants à de vains amusements et à des bagatelles serait que l'adulte méprise souvent leur curiosité et leurs nombreuses questions qui lui sont liées. En somme, moins la motivation de l'apprenant est autodéterminée dans le cas de l'amotivation ou de la

¹ *Nulla actio nihil interest* traduit du latin, cela signifie « Pas d'intérêt, pas d'action ».

motivation à régulation externe, plus il aura tendance à la déperdition scolaire soit par abandon, soit par exclusion pour insuffisance de performance scolaire. A contrario, quand l'élève trouve un véritable sens à l'apprentissage, il apprend de manière plus profonde et satisfaisante. Pour clore cette partie, nous soulignons que la motivation dont il est question dans le cadre de l'élaboration et la conception de la fiche de leçon d'une manière générale et de celle de SVT d'une manière particulière est toute(s) capacité(s), habileté(s) ou compétence(s) que l'enseignant choisit pertinemment et judicieusement de mettre en œuvre au cours du déroulement de la leçon, après avoir identifié pertinemment et installé les prérequis en vue d'éveiller et de maintenir actives l'intention et l'attention de l'apprenant. Elle vise à susciter et à accrocher ou à fixer son désir d'apprentissage en lien avec le contenu scientifique à acquérir durant toute ladite séquence. Si telle est de manière spéculative et idéale la fonction et la portée de la motivation, quelle est de façon concrète sa réalité dans les classes pendant les cours de SVT au Burkina Faso ? Nous décrivons dans la partie qui suit certains constats de sa pratique dont nous avons été témoin mais aussi subsidiairement qui ressortent de nos échanges avec des enseignants et des collègues encadreurs pédagogiques.

2. Quelques pratiques des enseignants en matière de motivation

Au cours des observations de cours que nous avons faites lors des visites-conseil et dans le cadre des examens de certification des élèves-professeurs de Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) de l'Ecole normale supérieure (ENS), nous avons noté parfois des insuffisances, des maladresses, voire des confusions dans l'élaboration de la rubrique intitulée « motivation »² et la pratique de la motivation extrinsèque. Les échanges avec des collègues de la même discipline mais aussi avec des enseignants qui, de temps à temps ou de manière fortuite, nous posent des questions sur leurs pratiques de classe nous confortent dans notre diagnostic. Si les situations sont diverses, nous avons décidé de les regrouper en trois grandes rubriques plus ou moins distinctes car elles s'imbriquent dans certains aspects. Nous les présentons dans un premier temps et dans un second temps nous relevons ce qu'elles comportent comme retombées sur les apprenants et l'acte d'apprentissage mais aussi ce qu'elles disent de l'attitude des enseignants.

² Sur la fiche de leçon de SVT figure une rubrique nommée « La motivation » dans la conduite d'un cours.

2.1. Pratiques insuffisantes de la motivation

La première rubrique et qui semble la plus courante, au regard de notre expérience, concerne le cas d'annonce brusque du titre de la leçon du jour après la phase des "prérequis". Les enseignants dans ce cas de figure après avoir tenté de vérifier de manière plus ou moins habile les prérequis se précipitent d'informer les élèves du titre de la leçon. Il leur semble que la prise de connaissance de cet élément est fondamentale pour le processus d'enseignement-apprentissage. Ainsi, certains enseignants, après avoir rappelé les connaissances apprises au cours de la leçon passée, mais aussi vu les éléments de connaissances qui doivent permettre de suivre avec bénéfice le cours du jour (prérequis), dans un monologue qui n'implique aucunement les apprenants, disent de manière plus ou moins analogue ceci : *la leçon du jour s'intitule ... Alors ouvrez vos cahiers de leçons et notez le titre écrit au tableau*. Certains enseignants, à travers cette pratique, semblent se satisfaire d'avoir pu réaliser l'étape de la motivation avec succès et ne comprennent pas que l'apparente présence de cet aspect est différente de sa fonction effective et de sa pertinente "existence".

La deuxième rubrique renvoie à la question inductrice devinette. Si l'induction est un type de raisonnement dont la valeur scientifique ne peut être globalement contestée en tant qu'elle permet de passer du particulier au général, dans cette modalité elle n'est pas pleinement exploitée : certains enseignants mettent l'accent sur la dimension devinette ou énigme et les réponses des élèves, qu'elles soient bonnes ou mauvaises, justes ou fausses, ne sont pas vraiment prises en compte. Elles ne sont que des prétextes qui permettent aux enseignants d'annoncer le titre de la leçon du jour en le situant, de façon appropriée ou impertinente, dans le cadre du chapitre ou du thème et du programme du niveau d'études concerné.

La troisième rubrique a trait au questionnement, sous la forme d'une série de questions progressives, conduisant petit à petit les élèves à aboutir à des éléments du titre de la leçon. L'enseignant exploite plus ou moins judicieusement ces éléments pour annoncer le titre de la leçon du jour, en le situant dans le cadre du chapitre ou du thème en respectant ou en ne tenant pas compte du programme du niveau d'études concerné. Ceux qui adoptent cette pratique ajoutent généralement à la suite des propos de ce genre : *Je vous invite à suivre le cours avec attention afin de mieux comprendre*. Telles sont les pratiques insuffisantes de motivation que nous avons observées lors de certaines visites de classes ou des examens pratiques.

Mais, quelles en sont les conséquences éventuelles sur la réussite de la motivation.

2.2. Retombées de ces pratiques insuffisantes de la motivation

Ces pratiques de la motivation ont des conséquences négatives, voire des inconvénients sur les apprenants et le processus d'enseignement-apprentissage. Elles ne suscitent pas une adhésion des apprenants. Quant bien ils semblent s'accrocher et suivre le cours, il s'agit d'une adhésion formelle dont le point d'achoppement apparaîtra très vite au cours de l'évaluation formative de fin de séquence de cours, avant l'évaluation sommative qui témoignera d'une vraie "inadhérence". Là où un engagement est nécessaire, les élèves sont parfois poussés au désintérêt, à l'ennui et finissent par développer des représentations négatives pour les SVT qu'ils considèrent en fin de compte comme abstraites, ce surtout en absence d'apport de matériels concrets d'étude comme l'exige cette discipline d'enseignement. S'il leur arrive d'affirmer suivre et comprendre ce que les enseignants prétendent leur faire comprendre, c'est souvent par politesse ou convenance pour sauver les apparences, éviter de se faire invectiver par les enseignants. Ils perdent ainsi des occasions d'apprentissage et d'information sur les phénomènes naturels géologiques ou biologiques mais aussi une voie royale de culture et de développement d'habiletés, d'analyse, d'interprétation, de synthèse, bref des compétences cognitives et scientifiques. Cette situation peut contribuer à tuer des vocations pour le métier d'enseignant de SVT et pour ceux liés liées à l'enseignement des SVT comme le métier de laborantin, d'ingénieurs ou d'agent de santé. Subséquemment, on peut lier les problèmes d'assoupissement des élèves, d'ennui, de désintérêt, de dégoût, d'indiscipline pendant les cours à un manque de motivation. Séverine Ferrière, à la suite d'enquêtes auprès d'élèves français, aboutit à la conclusion suivante :

« L'ennui est donc issu d'apprentissages ne les mettant pas en activité, et non en lien avec leurs préoccupations du quotidien. Les lycéennes et lycéens proposent donc comme remèdes une sorte d'actualisation des apprentissages et des savoirs, en lien avec leur vie, et une participation active par exemple avec des stages. Il semble donc que l'ennui soit la conséquence d'un manque de stimulation et

une trop importante abstraction des notions étudiées » (Sévérine Ferrière, 2009 : 47).

Au niveau des enseignants, cette situation peut traduire aussi des comportements ou des postures pédagogiques préjudiciables à leurs tâches et par conséquent à la compréhension des élèves. Il peut s'agir d'abord d'une vision superficielle ou inexacte de la motivation. Elle est la quatrième rubrique de la section conduite de la leçon en SVT au Burkina Faso sur une fiche de leçon de SVT. Très importante dans le déroulement de la leçon, elle est cependant parfois très mal maîtrisée par de certains enseignants. On ne peut bien exécuter ce dont on a une connaissance vague, insuffisante et une compréhension approximative. Lors des entretiens dans le cadre des visites-conseils, nous avons constaté ce fait. Certains élèves-professeurs et même des professeurs confondent la motivation avec l'annonce du titre de la leçon ou la simple invitation des élèves à suivre le cours du jour avec intérêt.

La situation traduit chez certains enseignants un manque d'assiduité, une préparation hâtive et insuffisante qui se répercute de manière logique dans une exécution décousue et dans ce cas (in)conséquence. Ils ne prennent pas avec toute la gravité ou le sérieux nécessaire la préparation et l'exécution des cours dont ils ont la charge. Préparer un cours, c'est envisager d'abord pour soi-même avant de les soumettre aux apprenants les différentes phases du cours. Si certains procédaient ainsi ils comprendraient le désarroi dans lequel se retrouvent souvent les apprenants et ils prépareraient chaque aspect de leurs cours et de leurs prestations avec sérieux et en toute responsabilité. C'est donc avec à-propos que Jacques Muglioni dit : « On ne peut enseigner que par réactivation, en se réinstruisant soi-même à chaque moment en toute présence d'esprit, en consentant à refaire vraiment le chemin qu'on jalonnait cette fois de signes » (Jacques Muglioni, 2017 : 10). Les efforts qu'ils demandent aux élèves, les enseignants se doivent de les exiger pour eux-mêmes d'abord, de se les appliquer. Refuser comme Jacques Muglioni le dit d'apprendre encore soi-même et de refaire patiemment le chemin que l'on voudrait faire emprunter aux apprenants est un indice d'une incapacité d'enseigner conséquemment.

Les motivations « ratées », « survolées » ou « bâclées » s'expliquent souvent aussi par le fait que les enseignants sont obnubilés par la gestion du temps et de leur progression et ils sacrifient consciemment ou inconsciemment, volontairement ou involontairement dans cette

perspective la logique d'un apprentissage effectif. Sacrifier la compréhension des apprenants, c'est perdre de vue le sens même de l'acte pédagogique et opter pour une sorte de solipsisme pédagogique. On peut même dans certains cas évoquer l'idée d'un « sabotage » : il nous semble que si cela correspond à des cas extrêmes, il en existe et cela traduit le manque de sérieux de certains enseignants qui violent à tout vent les principes élémentaires de la pédagogie et de la didactique. Quoi qu'il en soit, au regard de la place des SVT et dans la logique hélas concurrentielle des disciplines, chacune doit déployer des initiatives pour intéresser les apprenants. Il ne s'agit pas ni de violence ni de flatterie qui sont l'une et l'autre préjudiciables à l'acte pédagogique mais d'une culture de la motivation authentique. Les propos suivants de Jacques Muglioni sont très éloquentes :

« L'art d'enseigner (...) interdit le recours à l'extériorité indiscrète : violence, humiliation, flatterie, appel exclusif aux émotions, aux "motivations" autres que l'intérêt propre de ce qui s'offre à comprendre, non seulement sont indignes de l'instruction, mais encore sont, si l'on y pense bien, sans effet » (Jacques Muglioni, 2017 : 10-11).

Dans la partie suivante de notre réflexion, nous suggérons quelques stratégies d'amélioration des pratiques enseignantes de la motivation, ainsi que d'éventuelles recommandations tendant à améliorer la pratique de l'activité de motivation dans l'enseignement des SVT au post-primaire et au secondaire au Burkina Faso.

3. Suggestions et recommandations en vue d'une pratique efficiente de la motivation

Il n'existe pas de recettes toutes faites à appliquer en matière de motivation, tant les contextes sont différents et les situations humaines très peu analogues, voire radicalement dissemblables et complexes. En paraphrasant Pierre Charron (1986), nous disons que les ensembles humains sont merveilleusement divers et ondoyants au point que l'on ne peut les concernant formuler des jugements assurés. Il nous semble d'ailleurs heureux qu'il en soit ainsi. Néanmoins, nous proposons quelques stratégies qui pourraient contribuer à aider l'enseignant à améliorer ses pratiques de motivation au cours de la conduite d'une leçon

de SVT. Nous les avons expérimentées auprès de trente-deux (32) enseignants pendant une période de deux ans (2020-2021 et 2021-2022) dans des établissements des villes de Koudougou, Réo, Sabou et Ouagadougou. Les différentes stratégies proposées sont la stratégie ludique, celle de l'anecdote, celle d'une expérience simple et celle d'une situation-problème. Elles ont été présentées à des enseignants ayant accepté de les expérimenter et d'être observés à l'œuvre. Au total, trente-deux (32) enseignants ont participé à la mise en œuvre. Mais, quelles sont les stratégies envisagées et quels résultats ont été obtenus ?

3.1. Stratégie ludique

La stratégie ludique ou attrayante consiste pour l'enseignant à présenter l'objet concret d'étude en lien avec la leçon du jour ou son substitut : il peut s'agir d'une photographie, de la projection brève d'un film, d'une maquette,... Il devra l'accompagner d'un questionnement judicieux, pertinent et des réponses diversifiées de ses élèves afin d'écartier tout risque de monologue à son niveau. Ce faisant, il a de grandes chances d'accrocher l'attention des apprenants et d'aboutir pas à pas à l'annonce de la leçon du jour. Dans le cadre de l'étude des fruits charnus en classe de sixième (6^{ème}), l'enseignant pourra apporter et présenter à la classe au moment de la rubrique "motivation" des fruits charnus de différents types (drupes et baies) bien mûrs, à péricarpe de couleurs vives et harmonieuses. Outre le fait que cela peut donner l'envie aux apprenants de les mordre à pleines dents, ils ont toutes les chances de suivre l'enseignant dans son développement. Vingt-trois sur les trente-deux, soit 71,88%, des enseignants apprécient favorablement cette stratégie ludique et y adhèrent. Les neuf qui émettent des réserves et qui correspondent à un taux de 28,12% des enseignants expérimentateurs lui reprochent d'être une source de bruits organisationnels ou communicationnels qui fait que l'enseignement-apprentissage n'est pas pris au sérieux par les apprenants. Nous avons décidé d'observer une séance de cours auprès des vingt-trois enseignants qui ont émis un avis favorable à propos de la stratégie ludique mais aussi auprès de quatre enseignants qui émettent des réserves à son propos. Ils devaient tous se servir de la stratégie ludique de motivation. Les résultats sont les suivants : sur les vingt-trois, douze, soit 52,17% ont réussi à faire une motivation pertinente ; des quatre qui étaient sceptiques concernant cette méthode, trois, soit un taux de 75%, ont pu motiver de manière

satisfaisante les élèves grâce à la stratégie ludique. Nous pouvons en déduire que peut-être certains enseignants préjugent de leurs capacités et de celles de leurs apprenants de manière positive, d'autres de manière négative et qu'en les mettant à l'œuvre et à l'épreuve, ils réalisent leurs capacités effectives. En outre, nous pensons que les élèves appréhendent bien les objets d'apprentissage sous l'angle du jeu. Il paraît donc intéressant en notre sens que l'élève apprenne en jouant, d'autant plus que les enfants et les adolescents aiment jouer.

3.2. Stratégie de l'anecdote

La stratégie de l'anecdote consiste à raconter une petite "histoire" en lien étroit avec le contenu de la leçon du jour et tirée du vécu expérimentiel de l'élève ou des gens de son milieu de vie. Elle devra être alliée à une question ou à des questions avec des réponses diversifiées permettant in fine d'annoncer le titre de la leçon du jour. À titre illustratif, l'enseignant pourra relater l'aventure d'un élève de la classe qui a ramassé au champ des fruits tombés d'un arbre et qui, sans les avoir nettoyés, les a consommés. Quelques jours plus tard, il souffre d'une diarrhée sanguinolente qui en outre l'incommodent en le conduisant aux toilettes toutes les dix (10) minutes. L'enseignant pose alors les questions suivantes : *Quelle est l'origine selon vous de cette diarrhée ? De quoi pourrait souffrir votre camarade ?* Ces questions ouvrent la voie à des tentatives de réponses vraies ou fausses diversifiées. L'enseignant invite les élèves à bien suivre le cours afin de découvrir les manifestations, les causes, le cycle de développement de l'agent causal dans le péril fécal à étudier qui est alors annoncé. Dix-huit des trente-deux enseignants expérimentateurs, soit 56,25%, n'apprécient pas positivement la stratégie de l'anecdote. Seulement sept enseignants, soit 21,87%, affirment la trouver pertinente et y adhèrent. Des observations de cours au moyen de la stratégie de l'anecdote comme moyen de motivation auprès de douze enseignants, soit 66,66%, sur les dix-huit qui ne l'apprécient pas avec faveur et de tous les sept enseignants qui la trouvent pertinente, nous avons obtenu les résultats suivants : trois enseignants de l'échantillon des douze ont pu motiver effectivement les élèves et seulement deux sur les sept enseignants qui adhèrent à la stratégie ont pu s'en servir de manière adéquate avec les apprenants. De manière générale, il nous apparaît que la stratégie de l'anecdote est difficile. En effet il faut trouver une anecdote frappante, significative, marquante. Le professeur, comme dit Alain

Casimir Zongo (2017 : 66) « devra veiller aussi à ce que les anecdotes qu'il convoque dans le cours jouent le rôle de consolidation désiré, ne déconstruisent pas ou ne détournent pas l'attention vers des sentiers non souhaités ». Cette stratégie est donc complexe et difficile à manier dans le cadre de la motivation. Les taux faibles d'adhésion et de réussite dans son application ne nous surprennent donc pas. Ils réclament des enseignants et des formateurs un plus grand investissement afin de lever les difficultés.

3.3. Stratégie d'une expérience simple

Cette stratégie est accessible en classe et permet d'invoquer un problème qui ne relève pas du vécu quotidien de l'élève. Cela le conduit à avoir une perception approximative du phénomène à étudier. Lors d'un cours de géologie en classe de quatrième (4^{ème}), une professeure a amené une bouteille pleine de coca-cola. Après les réponses des élèves aux questions de prérequis, elle secoue vivement la bouteille, puis l'ouvre brusquement. Elle fait constater aux élèves que le contenu se déverse comme les projections dans une éruption volcanique. Une telle situation rend possible le parallèle avec les phénomènes géologiques internes. Enfin, elle annonce l'étude des volcans et du volcanisme suite à des réactions diversifiées de ses élèves, qu'elle a invités à participer activement tout au long de la leçon afin d'en tirer le maximum de bénéfice. Tous les trente-deux enseignants, soit 100% de l'effectif des enquêtés, trouvent bonne cette stratégie de l'expérience simple pour la motivation des apprenants. Ils la jugent la plus adaptée de toutes, car pour eux les SVT sont par excellence des sciences expérimentales. En observant les cours de vingt-cinq (25) enseignants, nous avons réalisé que dix-huit, soit un taux de 72% de l'échantillon des expérimentateurs, parviennent à motiver les apprenants. Ce pourcentage nous convainc que cette stratégie est celle dans laquelle la majorité des enseignants de SVT semblent avoir un réel succès. En effet, ayant effectué des études en sciences expérimentales et étant accoutumés à ce modèle d'apprentissage par l'action cela semble se comprendre aisément.

3.4. Stratégie de situation-problème

Cette stratégie consiste à partir d'un objet concret ou d'un vécu concret pour amener les apprenants à identifier et à expliquer une situation-problème en suivant la démarche de résolution de problèmes. Cela

pourra se faire soit par des travaux pratiques selon la méthode de redécouverte, soit par des travaux pratiques selon la démarche d'initiation à la méthode expérimentale qui est en fait la véritable méthode de résolution de problèmes au sens de John Dewey (1990). L'enseignant pourra interroger les élèves sur la manière dont les paysans s'y prennent à l'approche de la saison des pluies pour s'assurer un bon choix des grains pour la semence. À l'issue de quelques tentatives diversifiées de réponses, le professeur les engage dans l'étude des conditions pour une bonne germination d'une graine (graine mure, non abîmée, pas trop vieille) qu'il annonce être le titre de la leçon du jour. Il les invite alors à poursuivre leurs recherches de solutions en groupes de travail selon la démarche choisie de manière pertinente et congruente avec ses objectifs pédagogiques.

La méthode de redécouverte est une variété des méthodes pédagogiques interrogatives appliquée à l'enseignement des sciences, c'est-à-dire au concret. Aux questions de l'enseignant, les apprenants, pour répondre, s'appuient sur l'objet concret d'étude ou son substitut comme les photographies, les dessins, les schémas, les films, etc.

Ces éléments permettent de guider, contrôler et vérifier la véracité ou la fausseté des réponses des apprenants. Quant à la méthode expérimentale ou méthode de découverte, nommée aussi méthode de résolution des problèmes, elle indique le cheminement généralement suivi par les savants pour parvenir aux découvertes ou aux innovations scientifiques. Elle part dans un premier temps de l'observation qui donne lieu à une situation-problème. Il faut que l'apprenant ou le chercheur lui-même cerne le véritable problème. Louis Dabiré s'inspirant de l'étymologie du mot "problème" précise ceci :

« Le problème est un obstacle jeté devant l'esprit de celui qui veut connaître, mais qui au lieu de le bloquer, de le condamner à l'inertie, le stimule au contraire et le pousse à vouloir le vaincre, le surmonter. C'est en ce sens que l'on dit que le problème dynamise l'activité de l'esprit ; mais il s'agit de l'esprit de celui qui possède déjà quelques connaissances pour se rendre compte qu'il y a contradiction entre une situation donnée et ce qu'il tenait pour une connaissance certaine. Compris dans

ce sens, il n'y a jamais de problème pour un ignorant » (Louis Dabiré, 2001 : 8).

Dans un second temps, les apprenants cherchent à résoudre le problème dégagé du questionnement à travers un travail d'investigation et d'exploration commandé par le problème³. A cette étape qui est celle de mise à l'épreuve des hypothèses, l'élève comme le chercheur, dans un tâtonnement expérimental nécessaire, est susceptible de dévier du problème initial avec des hypothèses nécessitant des expériences impossibles à réaliser dans les limites de ses connaissances et de celles du matériel de laboratoire ou du temps disponible. L'erreur de l'apprenant et les difficultés de mise en œuvre de ses idées sont pédagogiques dans cette démarche. Dans un troisième temps, on fait le point, c'est-à-dire qu'on explicite l'acquis par la langue parlée, par l'écrit et/ou par l'illustration à travers les résultats (l'élève doit faire la preuve de savoir recueillir les résultats), l'interprétation des résultats (l'élève doit faire la preuve de savoir analyser et interpréter les résultats de l'expérience par le raisonnement hypothético-déductif) pour en venir à l'étape suivante qui est la conclusion, la vérification et la généralisation.

Pour la stratégie de situation-problème, dix-sept sur trente-deux des expérimentateurs, soit 53,12% d'entre eux y adhèrent. Elle est selon eux un instrument de motivation pertinente des apprenants. Ceux qui n'y consentent pas estiment qu'il est difficile de trouver une situation-problème qui sied et dont la problématique est en lien avec la leçon du jour. En effet, à l'examen des fiches de leçon conçues et expérimentées, douze d'entre eux, soit 37,50%, ont effectivement conçu une situation-problématique en adéquation avec la leçon du jour.

Mais en plus de ces stratégies, les enseignants doivent comprendre qu'il n'existe pas de recettes toutes faites à appliquer en matière de motivation extrinsèque. Il leur faut être imaginatifs, avoir une vision à personnelle à partager avec leurs apprenants ou leurs collègues et s'efforcer de l'adapter aux différentes situations et contextes particuliers. Ils ne doivent pas craindre de se tromper mais plutôt courageusement accepter leurs erreurs, les capitaliser en vue de renforcer leurs compétences. L'apprentissage du déplacement à bicyclette en solo est un exemple qui

³ Choix et formulation des hypothèses en tant que réponses provisoires aux questions de recherche qu'il faut vérifier par leur mise à l'épreuve ou expérience ; séparation des facteurs ou variables que l'on fera varier séparément ; invention du principe expérimental ou détection du protocole expérimental ; fabrication du matériel si nécessaire pour le montage expérimental telle que la perforation de vieilles boîtes de conserve en vue de l'étude des conditions de germination d'une graine en classe de sixième ; manipulations diverses qui exigent de l'apprenant attention, adresse, mesures à effectuer ; réalisation d'expériences témoins.

fait admettre l'erreur comme un élément capital de tout apprentissage. Nul ne peut se prévaloir, pour la première fois qu'il a été en contact avec un vélocipède, de l'avoir conduit avec succès au point de faire des acrobaties sans chuter. Mais, à force de persévérance, il finit par maîtriser le déplacement à bicyclette au point d'être capable d'effectuer avec succès des acrobaties parfois dangereuses. Cependant, si après une première chute, l'apprenant cycliste se refuse d'avoir un contact avec le vélocipède qu'il observe de loin, en lui reprochant d'avoir été à la base de sa chute et sa blessure passées, il vieillira sans savoir rouler à bicyclette. Aussi l'enseignant devra-t-il être imaginatif et savoir que c'est à force de pratiques qu'il améliorera ses habiletés et compétences en termes de motivation. Un jeune enseignant pourrait également demander à des aînés chevronnés dans le métier de l'autoriser à assister à certaines de leurs séances de cours afin de s'inspirer de bonnes pratiques. L'inverse pourrait aussi être envisagé car en observant les cours de jeunes enseignants, ceux qui sont expérimentés pourront leur prodiguer par la suite les conseils et astuces puisés de leur vécu expérimentiel, sans nécessairement attendre d'être observé par un encadreur pédagogique professionnel.

Quoi qu'il en soit, l'enseignant doit prendre au sérieux la conception, l'élaboration et la construction de ses fiches de leçons. Comme le dit la maxime française : *C'est en forgeant qu'on devient forgeron*. C'est donc en s'exerçant à trouver des motivations extrinsèques qui cadrent bien avec chaque leçon particulière, que l'enseignant finira par être adroit et expérimenté.

Nous estimons nécessaire d'interpeller aussi les enseignants des instituts de formation initiale des enseignants. Ils devront accorder une attention plus marquée à la fiche de leçon. Nous préconisons une conceptualisation détaillée et approfondie de la motivation afin de permettre une maîtrise optimale de cette rubrique par les enseignants dans la conduite et l'animation d'un cours.

Conclusion

La motivation est l'un des aspects majeurs dans le processus d'enseignement-apprentissage et l'une des rubriques fondamentales dans l'exécution du cours. Elle permet chez les apprenants des SVT l'acquisition d'une culture réflexive, une appropriation réfléchie des

savoirs. Si sa bonne pratique n'est pas inaccessible aux enseignants, elle est cependant complexe et mérite comme toutes les autres rubriques et peut-être plus que toutes les autres une attention soutenue de l'enseignant. En effet, elle vise à fixer la concentration et l'intérêt des apprenants, éléments dont l'absence compromet la valeur et le couronnement de l'acte pédagogique. Face aux difficultés de certains enseignants dans la réussite de cet aspect du cours et que nous avons lié à une insuffisance de leur connaissance de la nature et des exigences d'une bonne motivation, à une préparation superficielle et hâtive de leurs cours et à une volonté de progresser dans l'exécution du programme, nous avons proposé des stratégies dont la prise en compte est susceptible d'aider les enseignants qui font face à des difficultés concernant cette rubrique à les résorber. Il est cependant important de comprendre que la compétence à bien élaborer et conduire une motivation est le fruit d'efforts personnels pour mettre en œuvre des principes pédagogiques et didactiques. L'enseignant a du reste l'obligation d'accorder de l'importance et un grand soin dans l'élaboration d'un contenu pertinent de la rubrique "motivation" au cours de ses préparations pédagogiques pour chaque fiche de leçon conçue et construite en fonction du contexte.

Bibliographie

Bandura A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Editions De Boeck

Charron P. (1986). *De la sagesse*. Paris : Fayard

Dabiré L. (2001). *Les méthodes de résolution des problèmes et de clarification des valeurs en Education en matière de Population (EmP)*, exposé fait à Bobo-Dioulasso au séminaire-atelier de formation de 120 encadreurs pédagogiques du Ministère des Enseignements secondaire, supérieur et de la Recherche scientifique (MESSRS) du Burkina Faso, le 19 mars 2001. Ouagadougou : Direction de l'Education en matière de population (D. E. m. P.).

Dewey J. (1990). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Collin.

Direction générale des Inspections et de la Formation des Personnels de l'Education (D. G. I. F. P. E.), Inspection de Sciences de la vie et de la terre SVT (2010). *Programmes et guide du professeur de sciences de la vie et de la terre* Ouagadougou : Ministère des

enseignements secondaire supérieur et de la recherche scientifique (MESSRS) du Burkina Faso.

Ferrière S. (2009). *L'ennui en contexte scolaire : représentations sociales et attributions à l'école primaire*. Thèse de Doctorat en Psychologie sociale soutenue le 05 juin 2009, Ecole doctorale Sciences de l'éducation, Psychologie, Information et Communication. Lyon : Université Lumière Lyon 2.

Garrus R. (1999). *Les curiosités étymologiques*. Paris : Du Bellin.

Legendre R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal-Paris : 2^{ème} édition Guérin-ESKA.

Locke J. (2007). *Quelques pensées sur l'éducation*. Paris : Vrin.

Muglioni J. (2017). *L'école ou le loisir de penser*. Paris : Minerve.

Nuttin J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : Presses universitaires de France (PUF).

Vallerand R. J. et Thill E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Editions Etudes vivantes.

Weiner B. (1985). « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion » in *Psychological Review* 92(4)548-73. November 1985.

Zongo A. C. (2017). « L'anecdote dans l'enseignement-apprentissage de la philosophie au Burkina Faso » in *Liens Nouvelle série*, Revue francophone internationale, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et de la Formation, Université Cheikh Anta Diop, numéro 24, décembre.