

LABYRINTHE

Association Simonne Romain Internationale

92 BIS BOULEVARD DU MONTPARNASSE - 75014 PARIS
SEMESTRIEL - ABONNEMENT ANNUEL : 100 FRANCS

N° 11 - MAI 1992

SOMMAIRE

- Page 1 : **Sommaire**
- Page 3 : **Editorial**
- Page 5 : **La motivation, de quoi parle-t-on ?**
par Maryvonne SOREL
- Page 18 : **Principes Pédagogiques de la Méthode Romain,**
par Simonne RAMAIN
- Page 20 : **Extraits d'un exposé à "Recherches et Rencontres",**
par Simonne RAMAIN
- Page 23 : **A propos d'intérêt,** par Germain FAJARDO
- Page 27 : **Intérêt, motivation et autonomie,** par Odile CAZES-BOUCHET
- Page 30 : **L'importance de la rédaction de la consigne dans la démarche pédagogique,** par Claude MANGIN
- Page 32 : **Exercice en atelier, en classe de 4ème de Technologie,**
par Gérard DIDELON
- Page 35 : **Nouvelles de l'Association**

EDITORIAL

Motivation, intérêt : des mots qui apparaissent bien souvent dans le discours pédagogique.

Devant le désintérêt manifeste ou latent qui inquiète, voire angoisse, parce qu'il semble s'apparenter au vide, devant des motivations ou des intérêts concurrents difficilement supportables par le formateur ou l'enseignant qui peut se sentir lésé ou mal aimé, devant d'autres formes de motivation ou d'intérêt qui satisfont dans un premier temps parce qu'elles conduisent vers un enthousiasme rassurant puis qui mènent à un étouffement parce qu'elles sont envahissantes, comment obtenir que des élèves ou des stagiaires s'intéressent à ce qu'ils apprennent, peut-être tout simplement à ce qu'ils font ?

Rechercher les procédés permettant de faire apprécier des apprentissages ou de les rendre indispensables, c'est finalement considérer la motivation comme une fonction préalable, une sorte de porte par laquelle pourrait passer tout ce que la pédagogie aurait charge de transmettre. Le trait est certes forcé, mais la pédagogie fait malheureusement largement appel à cette conception d'un remplissage nécessitant une adhésion fusionnelle ou un comportement paradoxal.

En choisissant comme thème de ses Journées d'Études du mois de novembre 1991, **A propos de la Pédagogie Ramain : Intérêt et Motivation**, notre Association a voulu justement aborder un sujet toujours présent dans le discours, toujours recherché ou souhaité dans la pratique, mais bien rarement exploré .

Nous remercions Madame Maryvonne SOREL qui a bien voulu inaugurer ces Journées en faisant le point sur la notion de motivation. Son texte suscitera, à n'en pas douter, de nombreuses réflexions salutaires qui devraient repositionner la motivation en pédagogie comme une dynamique concernant l'ensemble de la personne et non comme une simple mise en appétit que susciteraient des batteries de procédés ou artifices .

Simonne RAMAIN s'était déjà posé - et combien fortement à l'époque - ces questions. Deux textes, parus l'un en 1963, l'autre en 1964, contiennent de nombreux éléments fondamentaux de la Pédagogie Ramain en rapport avec ce thème. Le GROUPE D'ETUDES THEORIQUES, que nous

remercions vivement pour ce travail, nous propose ici une compilation de ces textes peu ou mal connus.

Il est clair - et ces textes le confirment - que la notion d'intérêt est au centre de toute formation Romain. Pourtant il n'est pas si évident de cerner cette notion avec finesse. Les différents intervenants des Journées ont tenté des approches. L'apparente gratuité des exercices Romain, souvent trop rapidement mise en avant, pourrait laisser penser qu'ils sont désintéressés. Germain FAJARDO, en explorant les approches multiples de l'intérêt, souligne combien il y a intérêt à les vivre et à les proposer.

L'intérêt à soi, pivot de la Pédagogie Romain, parce qu'il est processus d'autonomisation, constitue, comme le constate Odile CAZES-BOUCHET dans le contexte du travail éducatif d'un Institut Médico-Pédagogique, la condition d'une autonomie des enfants. En pédagogie, ce processus d'autonomisation nécessite un travail méthodologique approfondi pour que l'exercice, en surprenant le participant et en provoquant le renouvellement de sa recherche, suscite son intérêt. Claude MANGIN et Gérard DIDELON montrent, de façon aussi bien théorique que pratique, comment la consigne de l'exercice, par sa rigueur et son ouverture, permet au participant de se mobiliser.

En attendant le prochain numéro de LABYRINTHE qui fera état des autres contributions à ces Journées et en attendant les prochaines Journées d'Études prévues les 26 et 27 novembre 1992 à Grenoble, le partage des points de vue et des pratiques ne manquerait pas d'"intérêt».

Michel BESSON

LA MOTIVATION, DE QUOI PARLE-T-ON ?

1) Pourquoi et comment je m'y intéresse

Je me situe en tant que "formatrice" vis à vis du problème et non en tant que "chercheur de laboratoire" soucieuse de valider une théorie ou un modèle ou d'expérimenter des hypothèses.

En fait, je fais partie de ces personnes qui sont tristes de ne trouver que des références partielles et approximatives à propos de la motivation. Serait-ce exagéré de dire que la motivation en formation est un peu comme une arlésienne ! Tout le monde en parle; tout le monde en fait une condition de l'acte d'apprendre ou de l'engagement dans un projet : parler de la motivation, c'est parler du pourquoi ou du pour quoi de la conduite: Pourquoi ou pour quoi quelqu'un fait ou ne fait pas quelque chose ? Pourquoi veut-il cela et pas cette autre chose ? Pourquoi donne-t-il telle direction à ces conduites et pas telle autre ? Pourquoi s'investit-il dans ce projet ? Qu'est-ce qui joue dans cet investissement ? D'où vient cette mobilisation d'énergie ? Quel sens donne-t-il à sa conduite qui le maintient dans la tâche qu'il s'est fixée ? Quels buts s'est-il donnés ? Comment ? Et pourquoi ceux-là ? **ORIENTATION, BUT, PROJET** sont des **LEIT MOTIVE** du discours pédagogique, surtout aujourd'hui. Mais qui prend le temps de définir le cadre de référence à partir duquel il parle ? Qui se donne le moyen

de définir le concept qu'il souhaite mettre en scène dans l'espace pédagogique ?

Nous avons été une fois encore bien marrie de constater, lors d'un travail de comparaison de différentes méthodes d'éducabilité cognitive, que si la motivation est souvent présente dans le champ de questionnement de ce nouveau discours pédagogique, peu de concepteurs signifient ce niveau de l'intervention de remédiation ou de remédiation. Si le praticien est encouragé par les objectifs explicites à travailler "la motivation intrinsèque à la tâche" et "le besoin intrinsèque d'un fonctionnement cognitif adéquat" (PEI) peu de concepteurs formalisent cette orientation du travail, en spécifient l'impact au-delà de l'intérêt reconnu pour le thème. Personne ne propose d'opérationnalisation claire !

Quand les formateurs évoquent les problèmes de motivation que rencontrent leurs stagiaires c'est souvent en termes de "cercle infernal" ou de questionnement "sans entrée et sans sortie" (du type "qui est premier de la poule ou de l'œuf ?"). Pour réussir un apprentissage il faut être motivé, mais pour être motivé il faut pouvoir anticiper de réussir son apprentissage ! Aussi la motivation est identifiée comme un jeu de "casse-tête" dont on pressent pourtant l'importance mais dont on ne trouve véritablement ni l'"entrée", ni les "prises sur", ni la solution. Codée le plus souvent au

niveau de la dimension individuelle de la dynamique des conduites, elle renvoie au "mystère" de la personne, de son énergie de vie, de sa dynamique intime, de ses valeurs. C'est le domaine hors d'atteinte, du désir, des intérêts, des envies. Même les besoins - ceux qui parlent de la motivation se réfèrent souvent aux modélisations béhavioristes et réfléchissent à la motivation en terme d'équilibre homéostatique - ne sont pas facilement accessibles. Nous vous renvoyons à un bel article de B. Charlot, publié dans le numéro 33 de la Revue Éducation Permanente qui propose, étant donné la difficulté de l'accès aux besoins, de parler plutôt de négociations de besoins que d'analyse de besoins !

Alors la motivation, comment en parler ? Pourquoi en parler ? À propos de qui?

Mes questions à propos de la motivation sont donc, vous l'avez sûrement deviné, celles de la "motivation à apprendre" pour des stagiaires, des étudiants, des élèves confrontés à l'apprentissage et à l'appropriation de savoirs nouveaux.

2) Avec quelles questions pour comprendre ?

Tout d'abord la motivation exprime selon son étymologie, l'idée de mouvement vers ... En cela, elle est centrale de la mise en relation d'un sujet apprenant avec un objet à apprendre; elle rend compte de la dynamique du sujet, de la dynamique de sa conduite; elle rend compte de son adhésion à une tâche; de sa mobilisation dans la tâche... En cela, elle est une donnée

incontournable de toute pédagogie centrée sur l'apprenant. Comprendre et rendre compte de la motivation d'un apprenant c'est donc comprendre ce mouvement vers...; l'origine de ce mouvement, le comment de ce mouvement ou à l'inverse de ce "non-mouvement", le "pourquoi de ce non-mouvement".

Pourtant - et c'est ce qui m'a longtemps gênée dans les différentes formalisations de la motivation que j'ai pu travailler - de manière très paradoxale, alors qu'il était question de la dynamique du sujet, le problème me semblait posé, d'une certaine manière, à l'extérieur du sujet, comme s'il s'agissait de "le pousser vers" (application d'une force) ou comme s'il s'agissait de l'attirer vers (attraction), dans une référence très mécaniste.

Avec les constats du type: il n'est pas motivé ...

Avec les injonctions du type: il faut motiver ...

Avec les questions du type: comment motiver ?..., on induit de fait l'idée d'un "sujet passif", sur lequel s'exercent des forces.

Sa mobilisation est assujettie alors :

- à des systèmes de renforcement et à des systèmes de gratification. Ces renforcements, secondaires le plus souvent, intègrent l'idée que le sujet n'entretient pas de relation directe et positive avec l'objet de l'apprentissage. Comme s'il fallait trouver le "truc" qui allait le faire bouger !

- à des "motifs" qui lui sont proposés de l'extérieur et qui vont jouer comme les éléments attractifs d'un champ de forces électromagnétique.

Le paradoxe est d'autant plus grand que dans le concept de motivation, on entend également l'idée d'un mouvement vers des catégories préférentielles de situations ou d'objets, qui impliquent très directement l'individu dans ses systèmes d'intérêts, de mobiles, de désirs. Il s'agirait donc, pour réagir au constat de démotivation ou de non-motivation, de faire fonctionner le sujet (dynamique de l'action, énergétique du sujet) quand il n'y a pas de désir. Motivation, de quoi parle-t-on ? du désir ? du mouvement vers ? du fonctionnement, quelle qu'en soit la qualité ?

Pour terminer, deux questions me paraissent centrales:

- La motivation est-elle réactionnelle ? On fait quelque chose à cause de... on réagit à... L'origine de la motivation est alors à trouver dans ce qui fait "réagir" le sujet, de telle manière qu'il le mette en mouvement (relations causales).

- La motivation est-elle téléonomique ? La conduite est orientée par sa finalité, par le but que l'on se donne, les projets que l'on se donne. Elle est alors conduite d'anticipation au sens où elle est provoquée par une projection du sujet dans le temps et dans l'imaginé, le possible, le prévisible, c'est-à-dire par un objet anticipé.

3) Où j'en suis aujourd'hui, que j'aurais envie de vous faire partager?

3.1 - Les différentes conceptions susceptibles de rendre compte de la dynamique du sujet.

Si la motivation est entendue comme un mouvement vers un objet ou des catégories d'objets spécifiques ou préférentiels, en rendre compte, c'est identifier la force qui fait passer l'organisme de l'état de repos, d'inertie, à l'état de mouvement, de dynamique, de fonctionnement. Pour cela, beaucoup des théorisations autour de la motivation abordent le problème sous l'angle de l'énergétique du sujet, de la notion de force. Alors le vocabulaire de la mécanique des forces (tension, déséquilibre, compensation, composition) est réintroduit pour rendre compte de l'origine des forces et du mouvement.

3.1.1- L'hypothèse pulsionnelle :

De l'émergence des pulsions résultent l'accroissement de l'énergie interne et la création d'un état de tension dont le sujet tend à se défaire en investissant des objets qui vont permettre la décharge d'énergie et la sensation de plaisir. Cette allusion à la topique freudienne justifie mes questions:

- comment accéder aux désirs ?
- comment le sujet identifie-t-il l'objet d'investissement ?
- le désir est-il propice et suffisant pour provoquer le fonctionnement, la mise en mouvement ?...

3.1.2 - Une autre grande référence, - comme nous le disions plus haut - argumente la dynamique des conduites à partir du concept d'homéostasie. Dans cette perspective la force provient de l'émergence d'un déséquilibre qui lui-même se caractérise par la manifestation de besoins. La référence au concept de l'homéostasie pose l'idée que le déséquilibre (manifesté par le besoin),

provoque nécessairement la mise en œuvre d'une conduite pour rétablir l'équilibre.

La motivation peut alors s'étudier au niveau des besoins ressentis par les sujets, au niveau des "consommations" qu'ils engendrent et qui vont rétablir l'équilibre. Allusion est faite ici aux différentes typologies de besoins (Maslow, Hersberg, Hugues). Elles ont en commun de vouloir organiser les besoins selon de grandes catégories. Elles développent en général l'idée d'une hiérarchisation et d'une différenciation progressive des différentes catégories, à partir des besoins fondamentaux (dits primaires), repérés le plus souvent au niveau du fonctionnement biologique. Leur intérêt est qu'elles constituent un moyen commode pour catégoriser et interpréter les comportements.

Mes questions à propos de ces deux approches théoriques :

1) La dynamique de l'individu est alors "épisode" au sens où la consommation fait disparaître le besoin et donc l'orientation vers. Quelle continuité du fonctionnement ?

2) Les besoins sont-ils homogènes quels que soient les systèmes de valeurs propres à un groupe d'appartenance ? La hiérarchisation posée précédemment est-elle acceptable ? Le besoin d'accompagnement de soi, le besoin de réalisation, en quelque sorte le besoin de devenir, le besoin d'être, que Maslow considère au stade le plus élevé de sa pyramide et qui apparaîtrait donc quand les autres (physiologiques, sécurité, socialisation et appartenance, estime et reconnaissance de soi) sont

satisfaits n'est-il pas un besoin vital ? Celui-ci à partir duquel s'organiseraient et se différencieraient tous les autres ? "Être soi" acteur et auteur de sa vie, "se définir négativement par tous les possibles qui nous sont impossibles en même temps que se définir positivement par tous les possibles qui nous sont accessibles" (J.P. Sartre, Question de méthode), n'est-ce pas le fondement du projet de vie de l'être humain ? Échapper aux déterminismes, au fatalisme serait-il un luxe réservé à une élite "motivationnelle", celle qui aurait pu satisfaire tous les besoins inférieurs (physiologiques, sécurité ...) et échapper, grâce à son identité socio-économique, aux pressions sociales qui fragilisent l'emploi, les revenus, l'identité professionnelle ?

Certes les formateurs savent bien quand ils travaillent avec des publics en difficulté sociale que l'acquisition des savoirs est devenue secondaire et que les besoins en formation sont souvent inhibés par l'insécurité et le manque d'argent. Mais ne confond-on pas comme bien souvent les causes et les conséquences ? Pourrait-on imaginer que le repliement sur les conduites et les besoins primaires sont le fait de la non-satisfaction du besoin vital de développement et d'accomplissement de soi ? La perte du "moi-acteur" est peut-être à l'origine de la désorganisation des conduites et des interactions au monde.

La hiérarchisation des besoins proposée par les typologies, parce qu'elle parle un langage de bon sens, est séduisante et rassurante. Pour nous, ces approches ne sont que descriptives. Limitées à l'interprétation classificatoire des comportements observables,

elles ne rendent pas compte des processus sous-jacents; elles ne rendent pas compte dans leur vocation d'universalité, de la différenciation individuelle, de la construction du sujet-personne.

3) Dans les deux références mentionnées précédemment, la motivation est comprise comme prenant son origine dans un état du sujet. Elle est rapportée à une énergétique (énergie pulsionnelle, énergie neurobiologique...). La non-motivation serait donc le fait d'un état du sujet, caractérisé par un manque d'énergie, de désir, de besoins. Ces conceptions ne rendent pas compte de la dimension relationnelle du fonctionnement humain. Par ailleurs, elles me semblent fournir des réponses incomplètes, réductrices et donc insatisfaisantes pour les pratiques psychopédagogiques: comment travailler la motivation dans le cadre de la théorie des pulsions? Quel crédit accorder aux typologies ?

3.2 - Avant d'aller plus loin, je voudrais évoquer quelques problèmes liés, me semble-t-il, à ces références et qui inhibent à la fois une représentation dynamique et une intervention pertinente sur la motivation.

- au niveau idéologique : la motivation renvoie avant tout à l'état du sujet dont on constate qu'il est ou n'est pas motivé, en fonction d'un état "énergétique", d'un état d'attente ou d'émergence de besoins. Est-ce de l'ordre de l'inné ? Est-ce un état figé ? Quelle responsabilité de l'agent éducatif ? Le problème étant posé du côté du sujet, comment penser intervenir? Que fait-on des processus éducatifs et de socialisation ?

- au niveau scientifique : l'homme est appréhendé "scientifiquement" dans une logique disjonctive. Nous entendons par là que pour pouvoir réfléchir les différents paramètres de l'appareil psychologique, pour pouvoir saisir les systèmes d'influence réciproque qu'ils entretiennent entre eux, pour pouvoir élaborer des connaissances à vocation d'universalité, les différentes fonctions de l'organisme sont dissociées. Alors que de toute évidence, la dynamique de fonctionnement concerne nécessairement l'homme global, "en laboratoire", chaque fonction est étudiée dans le cadre d'un questionnement spécifique disjoint. Cette approche atteint particulièrement la compréhension de la motivation que nous considérons comme un facteur majeur de la régulation des conduites d'un sujet en situation globale !

Signalons par ailleurs, qu'à l'encontre de points de vue souvent partagés concernant le dynamisme des conduites, l'observation montre que ce qui caractérise l'être humain - on pourrait dire l'état naturel de l'être humain - *c'est* l'activité et non l'inertie; au sens où si la stimulation lui manque, il la cherche, il la provoque, l'équilibre homéostatique n'étant pas assimilable chez l'homme à un équilibre nul mais à une tension optimale. La nécessité que représente le besoin d'activité pour un individu s'observe notamment par les effets néfastes que produisent sur l'organisme l'absence ou la restriction des stimulations.

- au niveau praxéologique : les références précitées nous donnent peu d'éléments pour agir dans une perspective de "sujet global."

3.3 - Dans notre référence personnelle que je pourrais succinctement caractériser par un attachement à une compréhension globale de la personne et à son éducativité médiatisée, se préoccuper de "l'individu en fonctionnement" impose de le saisir dans son système d'interactions au monde et dans la dynamique de ses relations avec les environnements. La motivation au sens où elle se joue entre présent et futur, entre l'"ici et maintenant" d'une situation dans laquelle le sujet se perçoit et possède des repères (enfin, on peut le supposer !) et l'anticipation d'une situation "conçue" qui comporte les risques de ce qui n'est pas, la motivation donc impose de réfléchir les différentes composantes du passage à l'acte. Qu'est ce qui autorise le sujet à oser le risque ? La valeur qu'il donne aux buts qu'il poursuit ? le malaise ou les manques qu'il ressent aujourd'hui ? les interrogations qui l'animent ... ?

C'est parce que J. Nuttin¹ s'est attaché à rendre compte d'un processus, d'un fonctionnement global et qu'il tente de répondre à ces différentes questions que selon toute vraisemblance sa modélisation théorique me "séduit"; retient mon intérêt; m'engage souvent dans une relecture attentive de ses travaux afin de préciser l'opérationnalisation que l'on pourrait en faire en Formation d'Adultes ou en Formation Initiale; me donne envie de vous en parler. Mais pourquoi ai-je eu envie de le lire ?

¹ J. Nuttin est directeur du laboratoire de psychologie expérimentale sur la motivation à l'université de Louvain (Belgique). Il a publié un ouvrage de synthèse sur la motivation : Théorie de la motivation humaine. PUF. 1985

Parce que je me questionnais ? Parce que je ne trouvais pas de réponse satisfaisante ailleurs ? Parce que j'avais tellement envie d'apprendre que, encore et encore, je voulais "savoir"? Qu'est-ce qui s'est passé qui m'a fait décider que cette conception était un bon objet pour moi et pour les formateurs? Nous sommes au cœur du problème de ma propre motivation à travailler la motivation comme objet de connaissance et je vais tenter de vous communiquer maintenant cet autre regard sur la motivation. Celui que nous invite à avoir J. Nuttin.

4) Une autre façon de comprendre la motivation

L'intérêt majeur de cette formalisation est qu'elle a été élaborée au cours d'une vie de recherche et qu'elle est explicitée comme le moyen d'échapper aux conceptions réductionnistes défendues par les thèses behavioristes. Non pas qu'il faille les ignorer ou les mépriser; elles sont utiles et suffisantes pour interpréter certaines conduites (ou certaines non-conduites) ! Qui oserait nier la réalité des besoins dans la dynamique du comportement ? Qui n'a pas ressenti un manque de disponibilité à apprendre quand la faim le gagne, quand le sommeil l'envahit ? Mais que nous disent ces théories sur le fonctionnement de l'individu, quand il n'y a pas de besoins ... ? Quand les besoins ne peuvent organiser spontanément les conduites, faut-il abandonner tout espoir ? Comment intervenir ? En faisant jouer les renforcements secondaires... mais

lesquels ? Faut-il créer des déséquilibres... mais de quel droit ?

Cette théorie est aussi le moyen de ne pas limiter l'étude de la motivation à l'investigation des désirs et des pulsions; à en faire le seul objet de la sphère affective, seulement accessible par la clinique ...

Son originalité, comme je l'évoquais précédemment, est de situer la motivation comme un processus, qui engage "l'homme global" et ce processus est éduicable. L'intervention sur la motivation aura alors comme objectif de créer les conditions de la mise en œuvre du processus motivationnel par le sujet. En disant cela, j'avance une première idée et je procéderai pour donner des clés d'accès à cette théorie, par l'énoncé de quatre idées forces.

1ère idée-force

- créer les conditions de la mise en œuvre du processus, c'est reconnaître implicitement qu'il y a un potentiel de motivation actualisable chez tout individu, au sens où il y a chez lui un potentiel dynamique de fonctionnement et de développement. Seulement, pour que ce potentiel s'actualise, pour que l'exercice de cette capacité se réalise, il convient de donner au sujet les moyens de son activation.

Cette prise de position concernant le potentiel de "motivation" et de "mobilisation", correspond à l'idée que tout sujet vivant est un sujet qui fonctionne en tant que système ouvert et dont le fonctionnement est assujéti à une interaction avec l'environnement

dont il doit intégrer les éléments pour survivre, pour se développer aux différents niveaux qui le caractérisent, que ce soit le niveau de son fonctionnement biologique ou de son fonctionnement psychologique.

Nous retenons de cette prise de position (à laquelle nous adhérons comme notre intérêt pour le modèle et les conceptions constructivistes du développement le suggèrent) que :

- la condition requise de son fonctionnement, c'est l'interaction avec un environnement que l'on doit considérer comme un besoin vital au sens où avant tout besoin d'objets spécifiques, l'individu a besoin d'entrer en relation avec l'objet "Environnement" .

Or, puisque tout sujet vivant fonctionne, il n'y a donc pas de sujet vivant sans relation avec l'environnement (voir plus haut l'effet néfaste, voire pathologique, que produisent les privations d'interactions [I<->E]). Ceci permet d'afficher de manière optimiste que le *dynamisme* de l'entrée en relation avec des objets est inhérent au fonctionnement humain. Aussi si on assimile la motivation à ce dynamisme de l'entrée en relation d'un sujet avec un environnement, alors on dira que le processus motivationnel, en tant que processus de dynamisation des interactions [I<->E], est inhérent au fonctionnement humain et à son développement.

Il convient de remarquer que :

a) si le besoin de base de l'être vivant est d'entrer en relation fonctionnelle avec le monde, en même temps le fonctionnement de l'être vivant

contribue à maintenir et à développer le système de relations au monde. C'est donc une relation interactive et réciproque au sens où le dynamisme qui permet d'entrer en relation avec le monde (orientation vers l'objet) est fondateur de son propre développement (orientation vers le sujet). En même temps le dynamisme orienté vers le sujet (dynamique de soi, auto-développement, conservation de soi, déploiement de soi...) en lui donnant les moyens de son développement favorise les contacts avec le monde.

b) la démotivation ou la non motivation sont à interpréter comme une non mise en relation, ou une relation déficiente avec le monde. Elle est signe de dysfonctionnement. Elle doit être objet d'un questionnement non plus à propos du sujet mais à propos de ce qui bloque, altère le dynamisme fonctionnel inhérent à l'individu et la mise en relation à l'objet.

2ème idée-force

Ces remarques nous amènent à préciser que l'unité d'observation et de compréhension des conduites motivées n'est plus seulement le sujet, ou l'environnement. C'est l'unité bipolaire [I<->E] (Individu <-> Environnement) qui doit s'entendre comme une unité de relations réciproques. Cette unité fonctionnelle (Nuttin parle d'unité fonctionnelle au sens où le sujet qui se comporte est toujours un sujet en fonctionnement dans un environnement), est à comprendre comme l'unité du dynamisme fonctionnel central, inhérent à la vie même. La motivation, en tant que

dynamique de l'interaction [I<->E] est à observer et à rapporter à cette unité.

Ce dynamisme unique, selon les situations, les cultures, les organisations sociales, étant donné la construction de la personne et les différentes élaborations que lui permet l'appareil psychologique dont il dispose à un moment (n) de sa vie, produit différentes sortes de besoins, d'objets-buts, de projets, que l'on comprendra comme des formes motivationnelles différenciées qui expriment au niveau comportemental les différents systèmes de relations posés entre I et E. Seulement ces différentes relations n'ont pas toutes la même valeur pour le fonctionnement et l'investissement de l'individu dans son environnement; certaines sont requises pour le fonctionnement psychologique optimal de l'individu concerné au sens où elles conditionnent l'état d'équilibre du sujet. Ces relations requises Nuttin les dénomme les besoins. Par exemple:

- s'épanouir
- se conserver
- se défendre
- être compétent
- être reconnu
- s'affirmer
- comprendre
- apprendre
- créer

- dominer..., sont autant de formes motivationnelles différentes, qui peuvent devenir selon l'histoire développementale de la personne des relations requises pour le fonctionnement optimal du sujet dans son environnement. Elles correspondent alors au système de

besoins d'un individu ¹. Ces différentes relations orientent de manière générale et spécifique le fonctionnement de la personne. On ne peut les envisager comme des entités autonomes mais nécessairement contingentées par les deux pôles de la relation. Elles se différencient du besoin initial et vital d'interaction avec l'environnement selon les compétences mobilisées et mobilisables par l'individu et selon ses expériences fonctionnelles (que sont ses différentes expériences sensorielles, perceptives, cognitives, sociales et de communication).

En fait, l'homme construit au cours de son histoire et dans l'interaction fonctionnelle [I<->E] le système de besoins dont il lui restera à élaborer, étant donné les contextes, les formes comportementales concrètes, c'est-à-dire ses buts, ses projets...

On retiendra de cette deuxième étape de la réflexion que :

- dans cette perspective, le besoin est une notion fonctionnelle et relationnelle. Il est une exigence sélective de certaines formes spécifiques de relations comportementales avec le monde. Il est l'aspect dynamique propre à chacune des potentialités fonctionnelles de l'individu. Il en oriente intrinsèquement les formes comportementales au sens où le projet correspond à un besoin, qui au niveau du fonctionnement de l'individu, cherche son issue dans une

relation concrète et objective avec le monde. Ce processus motivationnel est pour cela le facteur central de la régulation des conduites du sujet.

- les besoins ne sont plus des manques. Ils correspondent au mode de relation permanent d'une personne avec un environnement. Il faut comprendre alors que quels que soient les environnements et les situations dans lesquels le sujet aura à agir, les besoins vont tenter de se frayer une voie comportementale. Ils maintiennent donc un état de tension permanent de la relation [I<->E]. De même ils permanentisent l'interaction et donc le potentiel de fonctionnement de l'individu. Ils contribuent en quelque sorte à assurer la continuité du fonctionnement et du développement. Pour assurer cette continuité ils vont se concrétiser sous la forme d'objets-buts et de projets différents qui tiendront compte des contextes et des variables de situation.

- les systèmes de besoin d'une personne vont être d'autant plus riches et diversifiés, vont revêtir des formes comportementales d'autant plus variées que les capacités d'entrée en relation avec les environnements sont riches, diversifiées et actualisables. En conséquence, les déficiences qui peuvent affecter les processus de pensée et de l'entrée en relation avec le monde sont susceptibles d'inhiber l'activation du processus motivationnel. Ceci est d'autant plus vrai que et ce sera notre troisième idée-force...

¹ À partir de maintenant, le terme besoin sera toujours entendu dans cette acception dans notre exposé.

3ème idée-force

La motivation humaine n'est pas réactionnelle au sens où le point de départ de la conduite n'est pas à saisir dans l'intervention d'un stimulus ou dans un manque, un déséquilibre, qui engageraient le sujet directement et naturellement dans l'action.

Ce qui met le sujet en mouvement n'est généralement pas présent dans le "présent perceptif" du sujet. Prenons comme exemple les projets de vacances, d'orientation professionnelle. Même si le sujet s'oriente vers un objet qu'il peut "percevoir", dont il a déjà des images mentales et des représentations issues d'expériences antérieures, l'objet n'est pas encore un objet à lui. Par contre, il détermine sa conduite parce qu'il a anticipé l'objet comme étant un objet pour lui.

En fait, ce qui mobilise le sujet, c'est l'objet-but... en tant qu'il est une élaboration "cognitive" du besoin. On peut dire qu'en se concrétisant dans un objet-but, puis dans une structure d'action (le projet), les besoins se frayent une voie comportementale. La motivation, assujettie à l'élaboration comportementale du besoin, est identifiable par les projets que l'on se donne, les buts que l'on se fixe, les valeurs que l'on reconnaît aux objets et aux conduites qui permettent de les obtenir ou de les atteindre.

Le fondement de cette prise de position correspond à l'énoncé d'une conception intégrative et globale du fonctionnement. Si l'on veut rendre compte du fonctionnement humain dans les contextes sociaux de "vraie grandeur", nous sommes obligés de

rendre compte de "comportements intégrés" dans des unités englobantes identifiables à la fois par :

- la situation dans laquelle se trouve le sujet ;
- la situation-but qu'il se propose d'atteindre (finalités, buts, objectifs) ;
- les démarches qu'il met en œuvre pour passer de l'une à l'autre (les projets).

Il convient de préciser pour comprendre les modalités d'actualisation du processus, que :

- la situation initiale dans laquelle se trouve l'individu est plus qu'une situation sensorielle et perceptive; elle est une construction significative pour le sujet. Précisons ici l'intérêt de la distinction que Léontiev pose entre signification et sens. Les significations représentent, *"transformées et cristallisées dans la structure du langage, la forme d'existence idéale du monde concret, de ses propriétés"*. Elles apparaissent sous la forme de représentations sémantiques, verbales ou figuratives. Ces significations sont à distinguer nettement de la "signification" qu'elles ont pour le sujet, c'est-à-dire du sens qu'elles prennent pour lui. D'un point de vue psychologique, le sens est créé par la relation entre ce qui incite le sujet à agir (les besoins) et ce vers quoi son action est orientée (le but), qui se trouve marqué par le système de valeurs, les significations, les représentations, à la disposition du sujet.

En même temps, le sens n'a pas d'autres voies de représentation que dans les représentations sémantiques (niveau des significations) qu'ont les objets pour le sujet. La représentation est donc constituée de la signification qui reflète les propriétés objectives de l'objet *et* du sens que cet objet a pour le sujet, sens qui est vécu subjectivement et que nous assimilons personnellement à la valeur motivationnelle de l'objet. Se dégage alors, à propos de la motivation, le problème d'une nécessaire relation interactive entre signification (monde idéal) et sens (processus motivationnel); entre les informations signifiantes et le projet de sens ! On peut également se demander quelle sera l'influence de l'enrichissement du monde idéal (travail sur les significations des objets du réel) sur le sens, le projet, les motivations ?

- la situation-but vers laquelle il s'oriente est un monde (ou un objet) conçu autant qu'un monde (ou un objet) perçu; le sujet fonctionne alors nécessairement au niveau des représentations, des valeurs, des substituts symboliques. Elle est aussi le produit d'une élaboration cognitive, d'une construction par le sujet dont la caractéristique est de prendre en compte des données anticipées et de réaliser une projection dans le temps.

Ces éléments permettent de concevoir que le point de départ d'un acte motivé n'est pas un stimulus comme tel; c'est le sujet en situation, en relation avec des "stimuli" porteurs de significations et porteurs de sens, identifiable par ses composantes biologiques, cognitives, affectives, énergétiques et sociales et par ses comportements qui intègrent les

différents niveaux de fonctionnement de l'individu. Cette conception correspond aux constats réalisés par les psychologues de la motivation selon lesquels ce n'est pas le manque ou le déséquilibre qui provoquent l'action. Ils peuvent provoquer des états de "mal vivre", qui prendront chez l'individu des formes différentes (passivité, amorphisme ou au contraire une suractivité, des activités désordonnées). Pour promouvoir une conduite motivée, il faut qu'il y ait mobilisation sur un but, un projet. Ce que l'on pourrait dire autrement: l'existence d'une relation requise (le besoin) ou les insatisfactions ressenties par un sujet, ne sont pas suffisantes pour provoquer le passage à l'acte motivé. Ils doivent être réinvestis par le sujet dans un objet-but, dans un projet d'action. La mise en œuvre de la conduite (activation du processus motivationnel) se fait à partir de l'objet-but, ce qui pose le problème du rapport au temps, de la perspective temporelle du sujet et des conduites d'anticipation.

4ème idée-force

Nous en arrivons à la dernière idée, à laquelle nous attachons personnellement beaucoup d'importance. Ce qui vient d'être dit à propos de la concrétisation des besoins en tant qu'objet-but met en avant le rôle des activités cognitives dans le processus motivationnel.

C'est en effet parce que l'homme dispose d'un appareil cognitif puissant, qu'il peut se motiver pour des objets qu'il ne réalise que "cognitivement" et qui sont pour une part d'entre eux, plus que la reproduction d'objets ou de

situations antérieurement vécues. De fait, chez l'homme le résultat escompté n'est pas seulement le résultat obtenu antérieurement que l'on cherche à répéter ou à retrouver. Il appartient aussi à l'imaginaire du sujet ... il est construction représentée ... il est élaboration originale.

La complexité des démarches que l'homme met en œuvre pour réaliser des projets sont liées à cette capacité qu'il a de manipuler mentalement des objets représentés; d'anticiper le résultat de ses actions. C'est pour ces raisons qu'il peut se mobiliser pour ce qui n'existe pas encore pour lui autrement que sous forme d'une représentation. Ce sont notamment les activités cognitives dont l'homme dispose qui vont conférer à la motivation humaine son originalité, sa richesse. Le dynamisme inhérent au fonctionnement humain se double donc d'une élaboration mentale, qui oriente les conduites au sens où ce qui mobilise le sujet ce sont les constructions mentales qu'il réalise.

Ainsi appréhendé le processus motivationnel implique donc l'homme global ("cognitif" et "affectif") au sens où pour élaborer les objets-buts de ses conduites motivées le sujet a besoin :

- de représentations : représentations de son environnement, de son réel, d'objets de connaissance, à partir desquelles il élabore l'objet-but, le projet (en tant que structure moyen-fin) étant donné ses systèmes de valeurs, les valeurs sociales de son groupe de référence, le sens ou le non-sens dont les objets sont porteurs pour lui.

- d'un fonctionnement cognitif efficient pour raisonner sur des objets

cognitifs, représentés (anticipation, hypothèse, mises en relation causales ou de conséquence, organisation de l'espace et du temps ...).

- d'une image de soi positive, au sens où l'objet-but sera dépendant du niveau d'expectation du sujet; au sens où la motivation, conduite de rupture avec le présent, implique que le sujet se vive en continuum, assuré de la permanence de son identité; au sens où interviennent dans l'élaboration les systèmes de valeurs dont le sujet se dote progressivement.

En conclusion,

Il faut entendre que la motivation est plus que l'énergie du sujet qui à elle seule n'est pas propice à mobiliser une action, une conduite. Ainsi, si on admet volontiers que la motivation rend compte de la dynamique des conduites, elle ne peut être entendue seulement comme une "mécanique énergétique". La motivation rend compte de l'intégration dans la conduite d'un individu des différents niveaux de fonctionnement du sujet et de la façon dont le sujet va investir les situations étant donné ces différents niveaux de fonctionnement. Elle est aussi le produit d'une "cognition». Tant la rupture du système relationnel [I<->E] (émergence d'un déséquilibre) que l'élaboration comportementale de la relation requise [I<->E] (construction de l'objet-but) peuvent être entendues comme un ou des problème à résoudre. Ceci suppose que le sujet ait une signification de l'objet, que la situation ait un sens; que le sujet ait des repères, qu'il puisse établir des relations entre lui et l'objet.

Ceci permet d'envisager des moyens d'intervention et une

éducabilité du processus motivationnel qui suppose que les médiations qu'il reçoit soient porteuses

- de significations ;
 - de transcendance ;
 - d'un souci de planification de conduites et de l'atteinte d'objectifs (créer le besoin de ...) ;
 - d'un travail sur les conditions fonctionnelles de l'interaction au monde et des conduites adaptatives ;
 - d'un travail sur le défi, la prise de risque et par conséquent, d'une prise de conscience de sa compétence et de sa modifiabilité, qui favorisent une expectation positive du sujet et un engagement dans la relation au monde.
- La valeur heuristique de cette conception est certaine. Le problème n'est plus de provoquer la motivation de l'extérieur mais d'appréhender les facteurs de la non-motivation du sujet; de comprendre ce qui altère, bloque la mise en relation avec l'objet; ce qui inhibe la mise en œuvre du processus motivationnel inhérent au fonctionnement humain.

Trois possibilités nous sont fournies, qui sont toutes de l'ordre de l'action pédagogique :

- travail sur les représentations, les connaissances...
- travail d'éducabilité du fonctionnement cognitif,
- travail sur l'image de soi.

Ces trois niveaux permettent :

- l'enrichissement de la relation cognitive, requise pour le fonctionnement de l'homme et son adaptabilité,
- l'enrichissement de l'instrumentation des conduites, dont le sujet a besoin pour mettre en œuvre des projets d'action.

Dans ce champ de questionnement le problème sera aussi de se demander comment on peut engager une personne à diriger son développement dans les voies instrumentales construites à cet effet et a priori par la société. Pour exemple, nous pouvons citer les conduites scolaires ou de formation, etc... Comment faire pour éviter de concrétiser le besoin dans un comportement "conditionné", soutenu par de multiples renforcements secondaires, que ce projet peut avoir grâce à un processus de canalisation éducative ?

Pour éviter cette canalisation, il est nécessaire de travailler sur la signification du projet social, de la relation de sens que ce projet peut avoir avec le sujet. Il sera utile aussi de donner les moyens cognitifs de cette élaboration. D'une certaine manière, le problème de la motivation pour un objet "extrinsèque" renvoie à la question: l'objet est-il perçu comme un moyen possible et efficace de satisfaire les relations requises au monde ? On peut penser que la motivation pour des objets socialement déterminés sera d'autant moins intense que la probabilité d'atteindre par-là, le but poursuivi par lui, n'est pas perçu. Ceci impose de la part du médiateur qui porte le projet social, d'avoir lui-même une relation positive avec l'objet, qu'il pourra alors positionner dans une relation de sens avec l'univers des élèves !

Maryvonne SOREL
Centre de Formation Continue
Université Paris V

PRINCIPES PEDAGOGIQUES
de la METHODE RAMAIN
Par Simonne RAMAIN
Extraits du texte publié en juillet 1963 dans
“L’Information Psychologique”

Le jeune enfant est très tôt lancé dans le tumulte de la vie où tout s'offre à lui sans ordre, sans méthode, se bouscule, s'agite, pêle-mêle. Dans ce vaste ensemble disparate, discordant, l'enfant perd pied, il ne sait pas au juste à qui, à quoi faire confiance, sur quoi fixer son attention, quel effort faire qui lui permettrait de s'ajuster à cette agitation constante.

Ce flot tourbillonnant qui se disperse à tout vent contient certainement les éléments éducatifs qui permettraient de structurer solidement quiconque saurait les discerner, les extraire, mais rien ne permet de les utiliser.

Les programmes scolaires tentent de s'ajuster aux besoins de ce monde en perpétuelle évolution, ils ne présentent pas l'élément sécurisant dont l'enfant a besoin. Leur densité, leur diversité, ne permettent pas toujours de prévoir le temps d'assimilation nécessaire et les matières enseignées se juxtaposent ou s'estompent rapidement, laissant l'enfant morcelé en lui-même malgré ses efforts et son bon vouloir.

L'attention, sollicitée de toutes parts, ne parvient pas à se fixer, elle s'éparpille, cherche vainement à quoi s'accrocher, puis s'évade vers des

horizons lointains ou des rêves fantastiques qui laissent le sujet plein d'illusions ou désespéré, anxieux, insatisfait.

En face de son impuissance à réagir correctement, très vite l'enfant se désintéresse des activités qui lui sont proposées, ses efforts d'application deviennent inexistantes, ils sont possibles seulement lorsque la discipline ou l'activité est en harmonie avec l'intérêt du moment.

Les intérêts sont nécessaires autour desquels s'accroche l'effort du sujet en vue d'un surpassement dans un domaine donné. Ces intérêts compétitifs ne revêtent pas l'aspect éducatif qui permettra la connaissance de soi et soutiendra l'effort d'application dans tous les domaines, ils tendent à n'accaparer que ce qui peut être ramené à eux, ils filtrent tout et ajustent les éléments perçus à leurs propres besoins.

Ce comportement inconscient amenuise la disponibilité qui tend à disparaître. Petit à petit l'enfant ne perçoit plus que ce qui se rapporte à ses intérêts, à ses tendances naturelles, son attention vagabonde et ne se fixe pas, il

devient incapable de faire le moindre effort et n'accepte aucune contrariété.

Les intérêts qui entraînent de tels résultats pourraient être comparés à un aimant qui n'accroche que ce qui peut être capté par son rayonnement et, dans le vaste choix des sollicitations qui s'offrent à l'enfant, ce centre d'attraction appelé centre d'intérêt limite le champ de perception à ses propres impératifs, à ses propres désirs. Hors de ce champ d'attraction, selon son tempérament le sujet s'intéressera volontiers à ce qu'il réussit facilement, à ce qui s'oppose à lui ou bien il se laissera aller dans une douce rêverie, ou encore sera taquin et insupportable.

Quelquefois des intérêts divers le projettent vers des activités multiples sans lui permettre de trouver le lien, l'attitude qui lui feraient utiliser harmonieusement cet ensemble. Des lacunes, des manques ne permettent aucune structuration valable malgré les efforts, la bonne volonté et le savoir des éducateurs.

A ces intérêts spécifiques à des disciplines données il faudrait adjoindre "l'attitude d'intérêt" à partir de laquelle le sujet prend conscience de la manière qui déterminera et rendra possible l'effort d'application dans tous les domaines, même les moins attrayants.

S'intéresser à ce que l'on fait avec le réel désir de bien faire sans choix préférentiel n'a rien de commun avec les intérêts décrits précédemment.

L'intérêt banal ne peut être retenu comme élément éducatif parce que

quiconque ne fait bien que ce qui lui plaît ne fait aucun effort volontaire d'application ; l'attrait qu'il porte à l'objet de ses désirs devient l'élément moteur qui détermine son comportement, le sujet subit le charme sans aucune participation volontaire. Cette forme d'intérêt est quelquefois souhaitable pour faciliter certains apprentissages ou pour amorcer l'éducation d'enfants difficiles ou inadaptés en sachant que tant que dure ce mode d'approche l'éducation proprement dite n'est pas commencée.

L'intérêt indispensable à l'activité humaine se retourne contre le sujet et va à l'encontre de toute prise de conscience lorsqu'il n'est pas issu d'une attitude d'acceptation volontaire indépendante de tout choix.

La qualité dominante de l'être est, semble-t-il la vigilance, cette attitude d'attention qui fait que présent à soi-même on l'est aussi à ce que l'on fait. C'est cela qu'il faut éduquer avant toute chose et qu'il ne faut pas cesser d'entretenir tant que le sujet n'est pas adulte, moment où il prend la relève. Il faut donc chercher en tout et partout ce qui éveillera cette conscience, cette présence ; il faut faire naître cette attitude vigilante qui engagera l'être dans l'action et le rendra lucide à ce qu'il fait.

Si l'être est conscience, c'est en développant cette conscience qu'on développe l'être

Extraits d'un exposé de **Simonne RAMAIN** à "**RECHERCHES ET RENCONTRES**" le 10 Mars 1964

Lorsque nous demandons à quelqu'un de faire attention, nous supposons qu'il est à même de faire cet effort avec tout ce que ce dernier comporte de subtilité, de vigilance et de tonicité.

Recommander à un sujet de faire attention, c'est sous-entendre qu'il y a un acte spécial à faire qui permettrait d'agir dans les conditions souhaitées, et une question vient à l'esprit : ne peut-on pas faire attention comme on fait un travail manuel, intellectuel ou bien autre chose ?

Ne faut-il pas considérer l'attention comme une manière d'être de laquelle naît une "attitude d'intérêt" ? Attitude qui semble porter en elle tous les éléments nécessaires à la bonne réalisation de la tâche proposée, sans distinction, sans choix préférentiel ?

Cette attitude d'intérêt n'exclut pas l'intérêt spécifique pour telle ou telle activité, intérêt qui répond à un besoin profondément humain et qui n'est en aucun cas négligeable, mais le comportement d'un sujet qui se projette sans limite et sans effort dans une tâche qu'il a choisie ou qui lui plaît est totalement différent de l'attitude de celui qui doit veiller sans cesse à soutenir l'effort d'application que lui impose une tâche pour laquelle il ne perçoit pas l'intérêt immédiat. L'un est porté par l'attrait du choix ou la force

de l'intérêt spécifique, l'autre, au contraire, doit sans cesse veiller à ne pas laisser faiblir l'effort d'attention nécessaire à la bonne réussite de la tâche.

L'effort s'amointrit et risque de disparaître quasi-totalement lorsqu'un sujet exécute, de son plein gré et sans contrainte, un travail qu'il a choisi. N'est-ce pas pour permettre aux élèves d'apprendre avec un minimum d'efforts que certaines méthodes dites "attrayantes" sollicitent uniquement l'intérêt spontané et passager provoqué par tel ou tel objet ?

L'expérience vécue avec les élèves prouve que faire attention seulement à ce qui intéresse n'éduque ni le sujet, dans toutes ses dimensions, ni électivement, l'attention proprement dite qui, dans ce cas, est utilisée ou non dans un domaine limité et déterminé à l'avance par le choix qui a été fait. Il en résulte bien souvent que, lorsqu'un sujet tente d'apporter la même application, le même zèle aux disciplines qui lui sont proposées mais qui ne l'intéressent pas, il est incapable, malgré sa bonne volonté, d'exécuter la tâche aussi consciencieusement qu'il le voudrait. Une tendance à bâcler, à se dépêcher laisse tel ou tel point mal exploré, incompris, mal fini et l'emporte sur le désir d'application et l'on s'aperçoit bien vite que même malgré la bonne volonté,

les efforts restent vains et maladroits et l'attention fugitive.

Cette tendance semble obéir à un manque de maîtrise du comportement quasi-totale qui fait que le sujet habitué à choisir ce qui lui plaît reste incapable de maîtriser sa pulsion "choix" ; il se laisse entraîner par elle et ne perçoit que ce qui correspond à ses appétits intellectuels, affectifs, moteurs ou autres.

Sitôt satisfait, il se laisse envahir par le jeu de ses associations qui modifient, transposent, adaptent en fonction du choix.

Ainsi coupé, le sujet ne perçoit jamais un ensemble dans sa totalité et ne permet pas la transformation enrichissante que propose une perception pure et complète d'un phénomène nouveau.

Partant de ces constatations, nous admettons qu'un "état d'attention" est possible, duquel naîtra "l'attitude d'intérêt". C'est parce que dans la plupart des cas, cet état d'attention fait défaut qu'un bon élève en mathématiques ne réagissant qu'à partir d'un intérêt préférentiel pour cette matière, peut être un cancre en français ou vice-versa.

Il semble bien qu'il y a là une anomalie dont un manque d'éducation serait la cause car il paraît inconcevable qu'un cerveau, pour le moins normal, qui permet des résultats très brillants dans une matière, reste complètement éteint et amorphe à l'appel d'une discipline différente.

Si nous essayons de reconstituer le cheminement intellectuel et affectif de l'enfant à partir des classes primaires, nous voyons apparaître très tôt le sujet bien doué pour telle ou telle matière, tel ou tel type de discipline, donc plus intéressé par l'une que par l'autre.

Que se passe-t-il dans bien des cas ?

Au lieu de veiller à ce que l'enfant fasse l'effort d'application qui lui permettrait de faire attention à tout ce qui lui est proposé, l'attitude de la famille, bien souvent celle des éducateurs et des professeurs, lui inculque très tôt l'idée qu'étant un brillant sujet dans un domaine, il est normal qu'il s'intéresse peu ou pas aux autres matières.

Ainsi orienté par la société et poussé par un don ou une tendance naturelle, le sujet brillant se persuade qu'il peut ne pas porter d'attention à toutes les disciplines ; il se détache de plus en plus de tout ce qui n'est pas dépendant de son intérêt majeur, d'où relâchement de l'attention et dispersion de celle-ci. Une tendance chaque jour plus vigoureuse l'entraîne dans toutes les circonstances à choisir les éléments susceptibles de pouvoir être ramenés à sa seule raison de travailler : l'intérêt, quitte à transformer certains de ces éléments pour les projeter d'un domaine dans l'autre.

De la même manière, les élèves moins doués et ceux pour qui l'orientation scolaire ne convient pas trouvent tout naturel de ne pas être capables de faire ce qu'ils croient être trop difficile ou inutile. Ils se retranchent derrière cette incapacité apparente, ne font aucun effort pour la

vaincre et se désintéressent. Ils préfèrent laisser vagabonder leur attention plutôt que de se heurter à un effort dont ils ne connaissent pas la nature.

Il semble donc bien nécessaire d'éduquer l'attention indépendamment de tout autre chose.

Pour réussir une tâche, il faut en posséder toutes les données et être à même de les utiliser en temps opportun ; pour éduquer l'attention, au contraire il faut vivre des expériences très simples, dépouillées de tout le contenu

habituel, afin d'éviter que l'attention ne se disperse ou ne se transforme en un intérêt banal.

L'attention n'est pas essentiellement de caractère intellectuel, elle se répartit dans l'ensemble des fonctions et doit être utilisée par chacune d'elles au moment opportun afin de permettre au sujet d'appréhender les impressions sous leurs divers aspects et de laisser jouer la disponibilité et la plasticité indispensables au bon fonctionnement de l'être.

À PROPOS D'INTERET

Les textes de Simonne Romain que le Groupe d'Études Théoriques propose à notre réflexion contiennent une problématisation de la notion d'intérêt qui me semble constituer la pierre d'angle où se joue l'existence et a fortiori le devenir d'un processus Romain.

De l'intérêt de ce qui intéresse à l'intérêt de développer une attitude d'intérêt qu'elle s'efforce de définir, Simonne Romain balaye l'horizon des diverses *formes d'intérêt* en passant de l'intérêt de l'objet à l'intérêt pour l'objet, de l'intérêt du sujet à l'intérêt pour le sujet, de l'intérêt pour soi à l'intérêt à soi, d'*être intéressé par* à *s'intéresser à* .

A une extrémité se trouve l'intérêt qui émane, dirais-je, de l'objet. A objet intéressant (*attrayant*, dit Simonne Romain¹) correspond un intérêt *banal, momentané, spontané et passager provoqué par tel ou tel objet*. Intérêt du sujet, bien sûr, alors que c'est l'objet qui intéresse, qui semble prendre l'initiative de la relation et par là même en assurer en quelque sorte la responsabilité.

Dans cette relation curieuse dont le lien est l'intérêt, il est à remarquer combien celui-ci, qui ne peut résider que dans le sujet, par un phénomène de

projection est présenté comme étant un attribut de l'objet, qui devient le sujet de la phrase : un reportage intéressant, plein d'intérêt, nous captive et nous amène à rester devant la télévision jusqu'à la fin de l'émission ; un objet sans intérêt apparent - ou dénué d'intérêt - ne nous intéresse pas.

C'est un procédé courant dans la langue - je viens de qualifier une relation de "curieuse" alors que la curiosité ne peut exister qu'en nous - par lequel sont attribués une qualité, voire des pouvoirs, aux objets. Songeons aux chemins - quand ce ne sont pas des enfants - difficiles parce que nous avons du mal à les suivre ; aux glaces trompeuses, alors que la tromperie est une volonté ; aux propos malveillants que charrie une rumeur anonyme.

Or, ce procédé revêt une forme particulière quand nous nous servons pour qualifier, de participes présents ou passés que certains linguistes appellent respectivement actifs et passifs. C'est le cas si courant d'une personne "intéressée" par quelque chose "d'intéressant». *Le sujet subit le charme sans aucune participation volontaire*, dit Simonne Romain ; puis, dans l'autre texte : *Faire attention seulement à ce qui intéresse n'éduque ni le sujet, dans toutes ses dimensions, ni électivement l'attention proprement dite*.

¹ Nous avons fait le choix d'écrire en italique les expressions employées par Simonne Romain dans ces textes (NDLR)

Dans ce sens, j'aime à dire qu'un cours intéressant n'est pas celui qui intéresse les élèves mais celui qui suscite leur intérêt. Et nous voilà dans un autre sens du mot : c'est l'intérêt qui prend sa source dans l'individu lui-même ; *intérêt qui répond à un besoin profondément humain* - mais Simonne Romain nous met en garde aussitôt contre l'exploitation pédagogique de cette *forme d'intérêt* - car *le sujet habitué à choisir ce qui lui plaît* - ce qui l'intéresse, dirais-je et nous revenons en quelque sorte au premier cas - *reste incapable de maîtriser sa pulsion "choix"* ; *il se laisse entraîner par elle et ne perçoit que ce qui correspond à ses appétits intellectuels, affectifs, moteurs ou autres* .

Il ne suffit donc pas de rendre à César ce qui est de César - l'intérêt du sujet, en l'occurrence - encore faudrait-il que le sujet ne devienne pas l'esclave de ses propres convoitises.

Ces textes éminemment pédagogiques montrent combien l'intérêt doit être manié avec précaution dans ce domaine, comme sans doute ailleurs, sa contrepartie apparaissant de manière inéluctable : le désintérêt et son lot de frustrations et incapacités, car *malgré la bonne volonté, les efforts restent vains et maladroits et l'attention fugitive* quand ce qu'il est proposé de réaliser *n'intéresse pas*.

De la même manière - dit si bien le texte de 1964 - *les élèves moins doués et ceux pour qui l'orientation scolaire ne convient pas trouvent tout naturel de ne pas être capables de faire ce qu'ils croient être trop difficile ou inutile. Ils se retranchent derrière cette incapacité apparente, ne font aucun effort pour la*

vaincre et se désintéressent. Ils préfèrent laisser vagabonder leur attention plutôt que de se heurter à un effort dont ils ne connaissent pas la nature.

Ils se désintéressent, arrêtent la relation, coupent le contact, décrochent ... Ils se désengagent. Car "intéressé" - n'oublions pas - veut aussi dire "concerné". Sans intérêt, nous voilà *désemparés*, à la dérive.

Un cas particulier de la relation d'intérêt est constitué par ce qu'on appelle les *centres d'intérêt*, vis-à-vis desquels Simonne Romain se montre très sévère. Que leur reproche-t-elle ? Leur limitation d'abord, puis leur tyrannie, leur despotisme : *Dans le vaste choix des sollicitations qui s'offrent à nous, ce centre d'attraction appelé centre d'intérêt limite le champ de perception à ses propres impératifs, à ses propres désirs*. Et voilà cette fois-ci l'intérêt personnifié en amant jaloux !

Comment ce *centre d'intérêt* s'est-il constitué ? De manière naturelle - au départ c'était l'amour des grands espaces et le désir d'évasion, aujourd'hui c'est la protection de la nature avec quelques copains dans un bureau au fond d'un couloir - sous l'influence de quelqu'un, au hasard d'une mode ou par embrigadement : une relation s'est créée dans laquelle "l'intérêt" que l'on porte à quelque chose et plus particulièrement à une activité, l'effort qu'on y consent, trouvent leur compensation dans l'activité même .

Songons au jeu, par exemple, mais cela peut aller de la pratique d'un sport à la dévotion à une cause jugée

noble, de la collection d'objets à l'étude d'un auteur, d'une région, d'une époque.

Entendons-nous bien, cela ne peut pas être le jeu des acteurs, qui sont rémunérés, ni l'approfondissement d'un thème d'étude en vue d'un concours ni le militantisme de ceux qui veulent obtenir la réforme d'une loi, car notre participation, notre "intérêt" doivent être "désintéressés".

Un intérêt désintéressé ? Ce serait bien paradoxal ! Que le jeu cesse de nous amuser, que la tâche devienne trop ardue (bien que la patience des "bénévoles" sache s'accommoder de rudes épreuves!) ou que l'un des partenaires adopte une attitude hostile à notre égard, et c'est l'arrêt : cela ne nous intéresse plus, "on se taille!", on se désengage, car on ne se sent plus "payé de retour».

Payer, justement, on est prêt à payer, de sa poche pour un spectacle, de sa personne dans une activité bénévole, mais tout cela doit se vivre en "amateur" ou "dilettante" et ce n'est pas étonnant que Simonne Romain ait parlé d'*aimant*, dans la mesure où l'on est assez proche de l'amour.

Il ne serait donc pas question de se faire rétribuer autrement qu'en nature - dirais-je - par le plaisir d'écouter et de voir jouer un orchestre, de rencontrer des amis, de se trouver généreux ou de tuer le temps qui aurait pu, entre autres, nous parler de nous !

Des *centres d'intérêt*, nous voilà revenus à *l'intérêt du moment*, de *l'intérêt immédiat* aux *intérêts divers* qui *projetent vers des activités multiples*, formes plus serrées ou plus lâches de l'intérêt pour l'objet, occasions pour le sujet de se polariser-

les "pôles d'intérêt" existent - sur une action, une activité, un thème ; de s'y confondre, de s'y perdre dans une satisfaction plus ou moins immédiate .

Et l'intérêt pour soi ? Disons d'abord qu'il peut n'être guère différent du précédent, dans la mesure où il est possible et même fréquent de se considérer comme un objet.

Passons rapidement sur les autosatisfactions individuelles ou en groupe et leurs formes diverses, sur les auto-culpabilités issues d'"examens de conscience" où à force de se regarder, l'individu risque de se noyer dans son propre miroir. Simonne Romain en condamnant le mouvement introspectif¹ a coupé court à ces velléités d'autosuffisance.

Arrêtons-nous plutôt sur le mouvement d'auto-valorisation décrit dans le texte de 1964 : *Si nous essayons de reconstituer le cheminement intellectuel et affectif de l'enfant ...*

Petit à petit, l'enfant prend goût à ses succès, à condition bien sûr que son entourage lui renvoie l'image positive de sa propre satisfaction face à ces succès. *Intéressé* par ces récompenses, il va rechercher des occasions de réitérer ses succès et *s'intéressera volontiers à ce qu'il réussit facilement*, par exemple, renforçant ainsi un *intérêt spécifique* devenu *intérêt préférentiel*

¹ Réflexion pédagogique du dossier B de la Méthode Romain : *Veiller à ce que les observations faites par les élèves ne tournent pas en une introspection qui les amènerait à porter des jugements de valeur sur eux-mêmes ou sur les autres plutôt que de vivre le présent de la constatation.* in Structuration Mentale par les Exercices Romain, page 338.

pour tel type de situations, *dans un domaine limité et déterminé à l'avance qui deviendra son intérêt majeur.*

Que l'enfant découvre, très jeune d'ailleurs, "l'intérêt" d'avoir du succès ne serait pas un inconvénient majeur (à condition de s'entendre sur ce que "succès" veut dire, et encore ! ...) si en contrepartie il ne nourrissait pas l'idée que l'on a tout aussi "intérêt" à s'éloigner des situations où il paraît risqué, pour sa propre image, de s'aventurer .

Ainsi orienté par la société et poussé par un don ou une tendance naturelle, le sujet ... se détache de plus en plus de tout ce qui n'est pas son intérêt majeur.

Petit à petit l'enfant ne perçoit plus que ce qui se rapporte à ses intérêts au détriment - disons-le avec Simonne Ramain - de sa capacité à s'intéresser.

Cet "intérêt pour son intérêt" qui caractérise "l'intérêt pour soi" me semble être à la base de l'individualisme, "cette attitude qui tend à fixer la réalité de l'individu - dit Pierre Macherey dans la foulée de Michel Foucault ¹ - indépendamment de ce qui constitue son "dehors", et qui donc le considère comme une entité autonome, se suffisant à elle-même, refermée sur soi et sur le monde de ses intérêts, lesquels renvoient tous à l'intérêt primordial que l'individu se porte à soi-même" .

"Intérêt primordial", *intérêt indispensable à l'activité humaine* qui, dans une volonté captatoire, se traduit

en intérêts compétitifs devenant vite la seule raison d'entrer en relation.

Ces intérêts compétitifs - dit Simonne Ramain - ne revêtent pas l'aspect éducatif qui permettra la connaissance de soi et soutiendra l'effort d'application dans tous les domaines.

Dans cette *forme d'intérêt* issue d'un "commerce" entre l'individu et son entourage, nous retrouvons une fois encore une subordination de l'intérêt à l'utilité escomptée - de l'entreprise plus que de l'objet - qui me fait dire qu'on ne porte d'intérêt qu'à ce qui nous rapporte ou peut nous rapporter un "intérêt" autrement dit, que c'est "par intérêt" qu'on "s'intéresse" .

Voici donc que "l'intérêt-motivation" rejoint le placement boursier ! C'est ainsi que l'étudiant qui - paraphrasant Jacques Brel - "devient pharmacien parce que son père ne l'était pas" ne trouve peut-être pas *d'intérêt* aux cours qu'il suit mais trouve un *intérêt* à les suivre, ce qui, la plupart du temps, lui suffit. De la même façon, tel ouvrier ne doit sans doute pas trouver sa tâche plus "intéressante" (et si c'était le cas ?) depuis qu'il est "intéressé" à la production, mais il constate qu'il a "intérêt" à augmenter celle-ci.

"L'intérêt moteur" est déclenché, que ce soit pour une satisfaction directe et immédiate, que ce soit en vue d'un objectif à atteindre.

Dans un cas comme dans l'autre, l'individu a soupesé - inconsciemment peut-être - le pour et le contre d'un engagement - *s'intéresser à* en est un -

¹ in Revue "Autrement" n° 102, page 94.

puis a pris une décision en fonction de son image du bonheur, de ses tendances hédonistes ou des pressions de son entourage, qui se chargent de décider de "son intérêt».

Le cours normal de l'existence - dirais-je - a été interrompu le temps de faire un *choix* dont dépendra l'action qui viendra infléchir l'histoire du sujet. Or, cette action obéit dans bien des cas à un choix dépendant d'un passé, dans la perspective d'un futur. On pourrait alors se demander à juste titre où est le présent dans tout cela.

S'intéresser à ce que l'on fait avec le réel désir de bien faire sans choix préférentiel - dit Simonne Romain - n'a rien de commun avec les intérêts décrits précédemment .

En sollicitant de vivre une situation expérientielle *dans une attitude d'acceptation volontaire indépendante de tout choix*, Simonne Romain brise cette division du temps et

nous incite à vivre le présent sans préjuger de son utilité, autrement dit de "son intérêt». Crevant ainsi l'écran de l'intérêt, elle permet à l'individu de "se déprendre de soi-même" - j'emprunte l'expression à Michel Foucault (in "L'Usage des plaisirs", introduction) - et par là même de "se constituer et se reconnaître comme sujet «.

À *s'intéresser* sans intérêt, le sujet trouve donc un intérêt : celui de pouvoir, par un intérêt à ce qui se vit, dans une *présence à soi et à ce que l'on fait*, "se donner à penser son être propre en prêtant sens et valeur à sa conduite, à ses devoirs, à ses plaisirs, à ses sentiments et sensations, à ses rêves" (Michel Foucault, op cité) ou - pour parler comme Simonne Romain - à ses actions et réactions, à ses espoirs et déceptions, à ses projets et réalisations .

Germain FAJARDO
Président de l'A.S.R.I.

INTERET, MOTIVATION ET AUTONOMIE

Je me propose d'évoquer les liens qui me semblent exister entre intérêt, motivation et l'autonomie d'une part et d'autre part, l'acquisition de l'autonomie.

Je retiens la définition d'"autonomie" que nous donne le petit Larousse : "Liberté de se gouverner par ses propres lois «.

À partir de cette définition,

- un être autonome est sujet de ses actions, de ses propres initiatives, il se sent libre de ses décisions ; c'est un être fort intérieurement, il s'engage lui-même dans toute démarche.

- un être autonome est attentif à son environnement et à lui-même afin d'être en mesure de s'adapter à toute situation.

Le rapport entre autonomie, intérêt et motivation peut être étudié à partir de deux cas de figure :

1er cas de figure :

Un être qui s'intéresse à quelque chose.

2ème cas de figure :

Un être que quelque chose intéresse.

Dans le premier cas, l'être qui s'intéresse à ce qui se passe autour de lui a une attention qui, d'une part est à l'origine de l'intérêt qu'il porte à quelque chose ou à quelqu'un, et d'autre part, lui permet de rassembler des éléments, des informations, de les articuler, de les mettre en relation avec lui-même c'est-à-dire avec ce qu'il sait,

ce qu'il ressent, pour tendre vers ce qu'il s'est donné comme projet en s'intéressant à ...

Cet être-là est sujet de l'action, il est maître de sa démarche, grâce à son attention active, "intériorisée" nous dit Simonne Romain. Cette attention lui est propre et lui permet d'être présent à lui-même et à son environnement : **attention source d'intérêt** indispensable à la réalisation d'une tâche et à l'accomplissement de soi.

Dans le deuxième cas, l'être intéressé par quelque chose a une demande différente du premier cité. En effet, l'intérêt n'est pas né de lui-même, il est né de la présence de "ce quelque chose" extérieur à lui, qui a attiré son attention à un moment donné. L'individu n'est pas dans ce cas **initiateur** de l'action, de la démarche qu'il vient d'entamer. Ce n'est pas son attention qui a déclenché l'intérêt, c'est le contenu de "cette chose extérieure" qui l'a incité à faire une démarche.

C'est une porte ouverte à la séduction, dangereusement enfermante, l'attention est captée par un élément qui "a plu». "Le sujet subit le charme" nous dit Simonne Romain.

Dans ce deuxième cas, nous sommes en présence d'une personne intéressée par un contenu matériel ou affectif, contenu motivant pour engager une démarche. On perçoit ainsi que la motivation induit une dépendance à

l'objet, à l'autre, ce qui est contraire à toute autonomie.

Il apparaît, à l'issue de cette première réflexion, combien l'intérêt est signe d'autonomie, de liberté, alors que la motivation, même si elle est source d'une démarche, est empreinte de dépendance.

Dans une deuxième réflexion, je tiens à aborder le lien entre intérêt, motivation et autonomisation.

Depuis longtemps, l'acquisition de l'autonomie est le principal projet de l'action éducative.

Chacun des partenaires, éducateurs (parents ou professionnels), pédagogues, thérapeutes cherchent les moyens d'une autonomisation.

Or, on se trouve souvent en présence d'une confusion entre autonomisation et normalisation : l'autonomie est limitée à l'aptitude à répondre à des normes dictées par la société.

Cette approche limite l'autonomie au seul fait d'acquérir un savoir-faire, celui qui permet de répondre aux normes : savoir lire, compter pour communiquer et être compétitif, pouvoir subvenir à ses besoins au quotidien.

On n'est pas loin de croire et de faire croire, si l'on ne se méfie pas, que telle ou telle acquisition est synonyme d'autonomie.

"Tout cela se fait par des procédés qui se veulent éducatifs, car le désir de

tous les pédagogues est bien d'éduquer en instruisant" (Simonne Ramain).

C'est ainsi que l'on trouve d'un côté l'enseignant (éducateur) cherchant par tous les moyens à inculquer un contenu et de l'autre l'apprenant essayant de se persuader qu'il faut englober tout ce qui lui est présenté puisque c'est pour son bien !

On est dans le registre de la motivation. Le pédagogue crée une soif chez la deuxième personne, l'encourage affectivement et matériellement (notes, bons points). Le deuxième travaille en fonction de son plaisir et déplaisir, construit une personnalité contenue dans un rapport de soumission ou d'opposition à l'autre.

Ce qui marque ce processus, c'est le manque de confiance en l'individu, en ses capacités d'initiative, de recherche, de relation ; en ses capacités, d'être autonome tout simplement. L'individu n'est jamais mis en situation d'autonomie, il est sans cesse dirigé.

Simonne Ramain écrit :

"La qualité dominante de l'être est semble-t-il la vigilance, cette attitude d'attention qui fait que, présent à soi-même, on l'est aussi à ce que l'on fait. C'est cela qu'il faut éduquer avant toute chose et qu'il ne faut cesser d'entretenir tant que le sujet n'est pas adulte, moment où il prend la relève ..."

Cette "attention" toujours en éveil permet à l'être de ne pas se fermer au seul fait d'obtenir un résultat. A l'occasion de la démarche qu'il engage en s'intéressant à quelque chose, son attention toujours vivante fera naître d'autres intérêts lui permettant de

s'ouvrir à mille et une choses, concernant l'objet lui-même et son environnement.

Dès lors que l'on entre dans un processus lié à la motivation, l'attention de la personne est utilisée dans le seul but d'obtenir un résultat ; à force d'être utilisée elle s'épuise ou devient paresseuse, sélective... D'où peut naître, alors, l'intérêt dont la personne serait le sujet ?

Un processus comptant sur le sujet capable d'intérêt génère l'attention, l'affine, et la rend toujours plus efficace.

Je terminerai par cette réflexion qui me semble ouvrir : l'acquisition de savoirs apparaît comme devant être un bénéfice important, mais secondaire à celui qu'est l'épanouissement d'une attitude de vigilance si nécessaire à l'être dans l'acquisition de l'autonomie.

Odile CAZES-BOUCHET
de l'I.M.P. "Les Roitelets"
- Fons - Figeac -

L'IMPORTANCE DE LA REDACTION DE LA CONSIGNE DANS LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE

La frange de population dite "élite" ou naturellement douée, fait automatiquement les transferts entre les finalités éducatives (jalousie, émotion, affection) et les référents techniques.

Avec un tel public, le pédagogue peut être le modèle ou le maître ; ceci signifie encore que la formation peut se limiter au contenu : somme d'objectifs, morcellement du savoir, groupes de niveau homogènes ... Une organisation de ce type entraîne la "suppression de la personnalité de l'élève».

Il se trouve que la situation langagière est assez marquée dans le domaine : "avalier" un message, "digérer" un programme ... l'élève doit se satisfaire d'un rôle purement végétatif.

Assez généralement, l'enseignant considère que bon nombre de critères éducatifs sont atteints donc ne travaille que dans son champ de compétences ; ce qui engendre nécessairement un cloisonnement faisant référence à une réponse préétablie. Or, ce qui est important c'est la nécessité pour le sujet de s'engager personnellement.

À ce titre, la méthodologie Romain peut être un outil organisationnel permettant à l'élève de trouver un certain intérêt pour la réalisation d'exercices et la construction de ses connaissances. Il aura l'occasion, à travers les exercices proposés, de trouver un cadre formel fixé par

l'enseignant dans lequel il devra évoluer et faire des tentatives de réponses. Ces réponses seront de sa production et non plus de l'ordre du stéréotype. Le stéréotype est le résultat de l'abus de pouvoir du professeur qui se place en situation d'ingérence dans un processus qui n'est pas le sien.

Il est très commode de ramener une consigne à l'obligation pour l'élève de n'avoir qu'une alternative : c'est juste ou c'est faux. Or, ces situations court-circuitent la construction des savoirs de l'élève et par là-même, interdisent toute motivation, car l'élève n'est plus engagé, donc l'exercice ne doit pas être considéré comme une finalité, mais comme un prétexte pour créer des jeux de relations dans une situation fondamentalement ouverte, globale et complexe.

Une telle démarche engage le sujet dans une recherche personnelle où l'erreur prend une signification ; elle peut être salutaire dans certaines circonstances, mais n'a jamais à être condamnante. Ce sont ces relations qui favorisent l'intérêt que l'élève peut porter à soi, l'intégration de connaissances, la construction de savoirs et justifient la correction. Cette correction est trop souvent confondue avec la notation (si nous sommes dans une situation fermée, il est légitime pour l'élève, après avoir colporté le savoir du professeur, d'attendre une rémunération).

La véritable correction peut accessoirement faire intervenir un jeu de notes, mais devrait être surtout l'occasion de réengager une nouvelle recherche.

Partant de là, on peut difficilement imaginer l'existence d'exercices de synthèse, de gammes de fabrication ou d'exécution. Cette pratique amène inévitablement à un désengagement, une démobilisation de l'élève, donc tout le contraire de la motivation. La réalisation dans ce cas ne peut être qu'une production téléguidée.

La mission du professeur, afin de susciter la motivation, consiste à fixer d'une manière très précise le cadre de la situation et dans son animation il doit ramener l'apprenant systématiquement au cadre ainsi défini.

Dans le choix du support d'exercice et dans l'élaboration de consignes, il serait souhaitable d'éviter deux démarches pourtant très ancrées :

1) Fixer un exercice en fonction d'un résultat escompté, car c'est s'attacher à une finalité qui entre dans le champ fermé des contenus de formation.

2) Se préoccuper du contenu des apprentissages alors que l'on néglige l'essentiel : la manière d'apprendre.

La rédaction de la consigne devient l'acte primordial. Elle doit être gestion prévisionnelle des comportements : obliger le professeur à anticiper et entrevoir une partie au moins des possibilités de réaction des élèves. En même temps, elle engage la

responsabilité du professeur (un texte formalisé est un document réfléchi).

À travers une approche de ce style, la consigne suscite chez l'élève l'intérêt de son propre engagement.

Le programme réalisé d'une manière progressive et linéaire, conduit forcément au contenu fermé de formation. Celui-ci devrait se vérifier en fin de circuit, c'est ce qui justifie l'examen. Le meilleur sujet d'interrogation est celui qui ne traite pas du cours.

Dans tous les cas, il s'agit pour l'enseignant de :

1) favoriser la conduite d'autonomie lors de l'animation du cours et de transformer la classe en centre d'initiatives.

2) viser à travers cette méthodologie à développer l'adaptabilité des élèves lors de l'intégration dans une entreprise où leurs seules compétences techniques ne seront peut-être pas suffisantes à la tenue des nouveaux emplois qui se font jour.

En conclusion, quatre étapes sont nécessaires au pédagogue :

- 1) Penser ce qu'il faut faire
- 2) Écrire ce que l'on pense
- 3) Faire ce que l'on a écrit
- 4) Écrire ce que l'on a fait

Claude MANGIN
du Lycée d'Enseignement
Professionnel Interentreprises
- Boulay

EXERCICE EN ATELIER

en classe de 4ème de Technologie

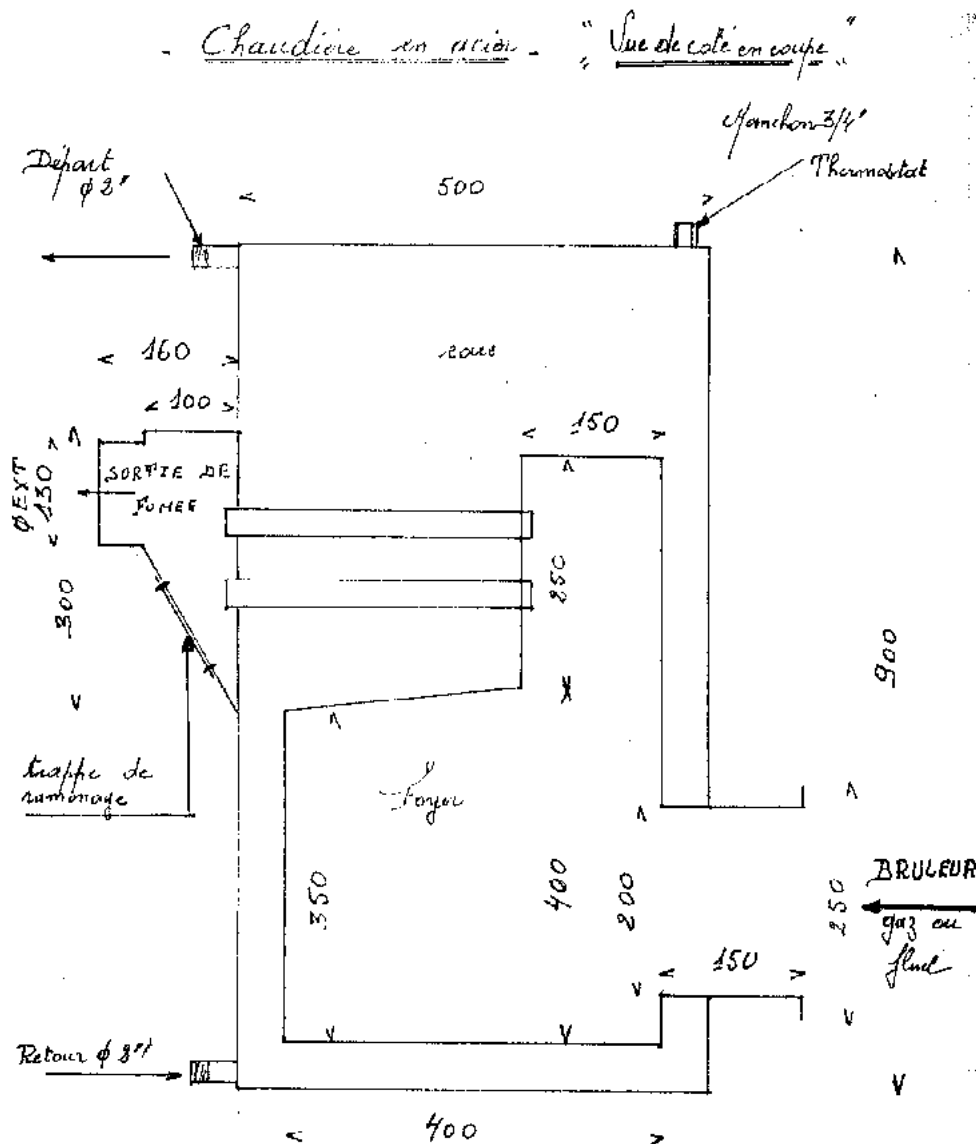
Présentation

- La transformation de l'énergie gaz en énergie domestique.

- Amener le groupe à citer des exemples sur le thème qui est proposé: le confort, les appareils qui y contribuent dans la vie courante.

Laisser libre cours à la discussion et animer cette discussion.

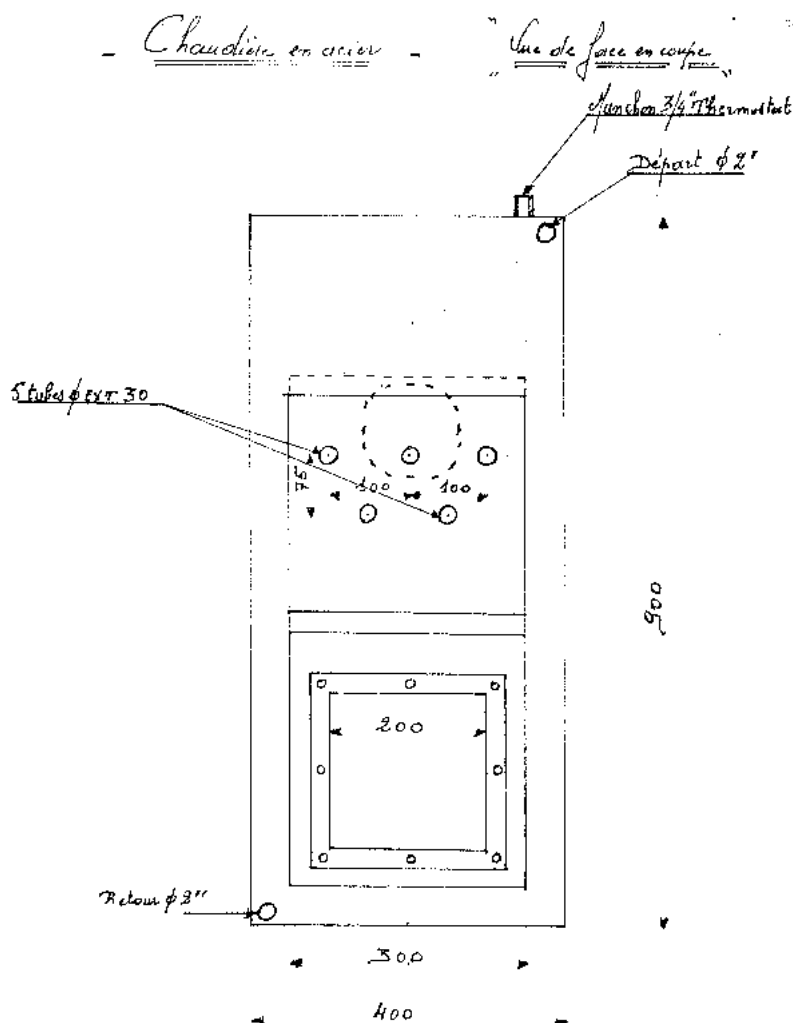
- Une fois cette mise à l'aise effectuée, proposer la "confection" ou réalisation d'une chaudière de chauffage central en modèle réduit.



Pour la réalisation

Deux supports sont fournis. Un document représente la vue de côté et l'autre la vue de face. Tous les deux sont représentés en coupe. Les mesures inscrites sur les dessins sont réelles ; pour la réalisation, toutes ces mesures sont divisées par 100 et ensuite multipliées par 4 pour trouver le nombre de carreaux nécessaires à la confection du modèle réduit de la chaudière.

Dessiner au tableau un schéma du document de la vue de côté afin de montrer le principe de fonctionnement ; les deux parties indépendantes, celle du foyer et celle de la partie eau chaude doivent être parfaitement étanches entre elles, ce qui exige une grande qualité de la réalisation, ainsi qu'une isolation totale avec la buse des fumées. Les 5 tubes servant au passage des fumées seront fournis (ce seront des tubes plastiques au diamètre de la réalisation) ainsi que les feuilles de papier quadrillé.



Cet exercice est exigeant

Il demande une représentation mentale en coupe, vue de côté, vue de face. Il faut ensuite créer 3 volumes qui doivent être en rapport entre eux et avec le plan. Pour l'assemblage, il faut prévoir une méthode d'assemblage par onglets, en évitant d'envisager un collage avant l'autre sinon tout est à refaire. Tout cela exige une réflexion constante et provoque une vigilance constante à ce qui se vit en cours d'exercice.

Observations

Cet exercice a été très difficile à vivre pour le groupe tout au long. D'abord cela a été un refus total et petit à petit la machine s'est mise en route.

De la part de l'animateur, la chose n'est pas de tout repos, car il faut rechercher sans cesse le petit mot ... pour la remise au travail sans toutefois donner la solution que l'élève sait si bien demander.

C'est ce que l'élève découvre qui est intéressant à vivre, sa création. L'étonnement devant son travail est grand lorsqu'il se rend compte qu'il est capable de faire.

La deuxième partie de l'exercice consistait à réaliser cette même chaudière en papier cartonné de deux couleurs différentes, une pour la partie foyer, l'autre pour l'enveloppe extérieure. Les dimensions obtenues lors de la première réalisation seront multipliées par 3 (on obtiendra les 3/5

de la chaudière), le traçage s'effectuera à l'aide d'une règle graduée sachant qu'un carreau est égal à 5mm. Chaque participant confectionnera un ou deux éléments suivant la décision du groupe et l'ensemble des participants effectueront le montage par collage. Dans cette deuxième partie de l'exercice les 5 tubes d'évacuation des fumées seront réalisés au diamètre extérieur de 30 mm.

Observations

Tout est différent à l'approche de cette deuxième partie. D'abord la répartition du travail; chacun essaie de prendre la partie qui lui convient le mieux, la plus facile en général, mais chose pratiquement impossible sans négociation. Alors au bout d'un certain temps on essaie de trouver un chef ou un responsable pour répartir le travail. L'animateur laisse faire et joue le jeu tout en restant vigilant. La tâche de répartir suivant la décision du groupe, c'est une autodiscipline qui s'installe ; une communication s'instaure entre chaque participant : "fais attention à ceci, à cela». Oui, mais on s'interroge.

Le travail a été concluant pour les élèves; ils étaient satisfaits du résultat et même étonnés.

Gérard DIDELON
du Lycée d'Enseignement
Professionnel Inter-entreprises
- Boulay -

À propos des prochaines

Journées d'Études

de

L'Association Simonne Ramain Internationale

Les contextes socio-professionnels évoluent et imposent l'innovation permanente.

Dans un environnement en mutation, l'homme a des responsabilités qui l'amènent à faire face à des situations nouvelles.

La formation peut l'aider à être plus mobile et créatif.

Savoir s'adapter, au-delà d'un simple apprentissage, c'est aussi se construire...

À partir d'une approche des notions de

Tâche, Situation, Contexte

se pose la question de l'articulation entre formation, responsabilité personnelle et nécessité d'adaptation.

Entre dépendance à la tâche et action responsable dans la situation, comment envisager ces rapports :

- *A un environnement* : une responsabilité ;
- *A un contexte* : une tâche ;
- *A une situation* : un artisan de son devenir ?

Finalement la formation est invitée à une option fondamentale, que l'on peut résumer provisoirement ainsi :

À chaque changement une formation
ou bien une formation au changement ?

"LABYRINTHE" est édité par

L'ASSOCIATION SIMONNE RAMAIN INTERNATIONALE (ASRI)
92bis, Bd du Montparnasse - 75014 PARIS

La revue publie des contributions originales.
Le contenu d'un article n'engage que son auteur.
Toute reproduction, même partielle, est interdite,
sauf autorisation du Comité de Rédaction.

Directeur de la Publication : Michel BESSON
COMITE DE REDACTION : André BEGUET, Marie-Hélène DEVAUX .

I.S.S.N. : 0988 - 2294
Imprimé par nos soins.
Dépôt légal à parution.