



Motivation et performances

Quand on observe des apprenant(e)s au travail, on voit dans certains cas des adolescent(e)s très motivé(e)s, engagé(e)s, qui se fixent des objectifs ambitieux et obtiennent de bons résultats. Mais dans d'autres cas, c'est tout le contraire: les adolescent(e)s manquent visiblement d'entrain, sont peu motivé(e)s par les tâches à accomplir, ne font guère preuve d'initiative et s'abstiennent de toute propositions, de sorte que la qualité du travail laisse à désirer.

Qu'est-ce qui peut bien expliquer ces comportements?

Bien entendu, il n'y a pas de réponses simples à ce type de question, tant sont nombreux et divers les facteurs susceptibles de jouer un rôle (→Adolescence, →Stress).

Les développements qui suivent visent à éclairer l'impact que peut avoir la «motivation» en pareil cas. De nombreux besoins poussent l'être humain à agir. La motivation apparaît lorsqu'il cherche à satisfaire ces besoins. Maslow, par exemple, a établi une hiérarchie entre besoins physiologiques, besoins de sécurité, besoins d'appartenance sociale, besoins de reconnaissance et d'estime, et enfin besoins de réalisation de soi (pyramide des besoins de Maslow). Dans le cadre du sujet qui nous occupe, nous mettrons l'accent sur le monde du travail et nous nous pencherons donc spécifiquement sur la «**motivation au travail**».

Qu'est-ce que la «motivation au travail»?

Examiner la motivation au travail fournit des réponses à quelques questions tout à fait fondamentales concernant l'activité dans le contexte du travail. La motivation au travail explique l'**orientation**, l'**intensité** et la **persévérance** du comportement humain:

- *Par orientation*, on entend le choix d'un comportement défini: pourquoi l'apprenant(e) ne fait-il/elle plus de propositions lorsqu'il s'agit de décider d'une couleur? Pourquoi consacre-t-il/elle énormément de temps à poncer un encadrement de porte alors qu'il/elle sait qu'il serait plus urgent de ranger l'entrepôt? Pourquoi décide-t-il/elle deux fois dans la même semaine de rester à la maison plutôt que d'aller au travail?
- *L'intensité* décrit l'énergie mise en œuvre, l'effort: pourquoi l'apprenant(e) peint-il/elle l'appartement en construction à contrecœur et en traînant les pieds alors que son collègue aborde cette tâche avec entrain?
- *La persévérance* désigne l'obstination dont on fait preuve pour atteindre un objectif en présence de résistances: pourquoi l'apprenant(e) se laisse-t-il/elle sans arrêt déconcen-



trer de son travail par la cour de récréation de l'école toute proche? Pourquoi ne peut-il/elle pas s'empêcher de faire des petites pauses toutes les vingt minutes, de sorte qu'il lui faut sans arrêt se remotiver pour poursuivre son travail?

→ Les apprenant(e)s dont la motivation au travail est forte se caractérisent donc par le fait qu'ils/elles font ce qui est pertinent (orientation) avec l'énergie requise (intensité) et l'obstination nécessaire (persévérance). Cette motivation est bénéfique pour eux/elles-mêmes, mais aussi pour l'entreprise d'apprentissage. De nombreuses enquêtes ont en effet montré que lorsque la motivation au travail est forte...

- la productivité augmente,
- les résultats du travail sont meilleurs,
- la satisfaction au travail est plus grande,
- les personnes concernées sont présentes plus régulièrement et plus longtemps à leur poste de travail (absentéisme moindre),
- le risque de démission baisse (moindre tendance à la fluctuation).

Mais quel impact peut-on avoir sur ces trois éléments: l'orientation, l'intensité et la persévérance? En tant que formateur/trice, que faire? Quelle peut être le cas échéant la contribution des apprenant(e)s eux/elles-mêmes? Il existe diverses théories de la motivation. Nous présenterons ici les plus utiles dans les relations avec des apprenant(e)s, à savoir:

- comment l'activité/la tâche influe sur la motivation des apprenant(e)s (théorie de l'organisation des tâches),
- quel impact ont les objectifs sur la motivation et les performances (théorie des buts),
- comment les apprenant(e)s peuvent se mettre à la tâche et en venir à bout (contrôle de l'action),
- comment l'évaluation des résultats par les apprenant(e)s eux/elles-mêmes, mais aussi par les formateurs/trices, influe sur les futures attributions de tâches (théorie de l'attribution de causes).

La motivation par l'organisation des activités – le développement de la motivation intrinsèque (théorie de l'organisation des tâches)

L'activité elle-même recèle un fort potentiel de motivation. L'effet motivant qu'elle déploie est appelé «motivation intrinsèque». Une personne «intrinsèquement motivée» est une personne qui travaille parce que sa tâche l'intéresse, lui procure du plaisir et la satisfait. En revanche, une personne qui travaille pour des motifs extérieurs à l'activité elle-même (p. ex. l'argent, le statut, etc.) est dite «extrinsèquement motivée». Le plus souvent, la motivation extrinsèque ne dure qu'un temps.



Quels sont les aspects du travail qui stimulent la motivation intrinsèque?

Le graphique ci-après présente les facteurs de motivation intrinsèque:

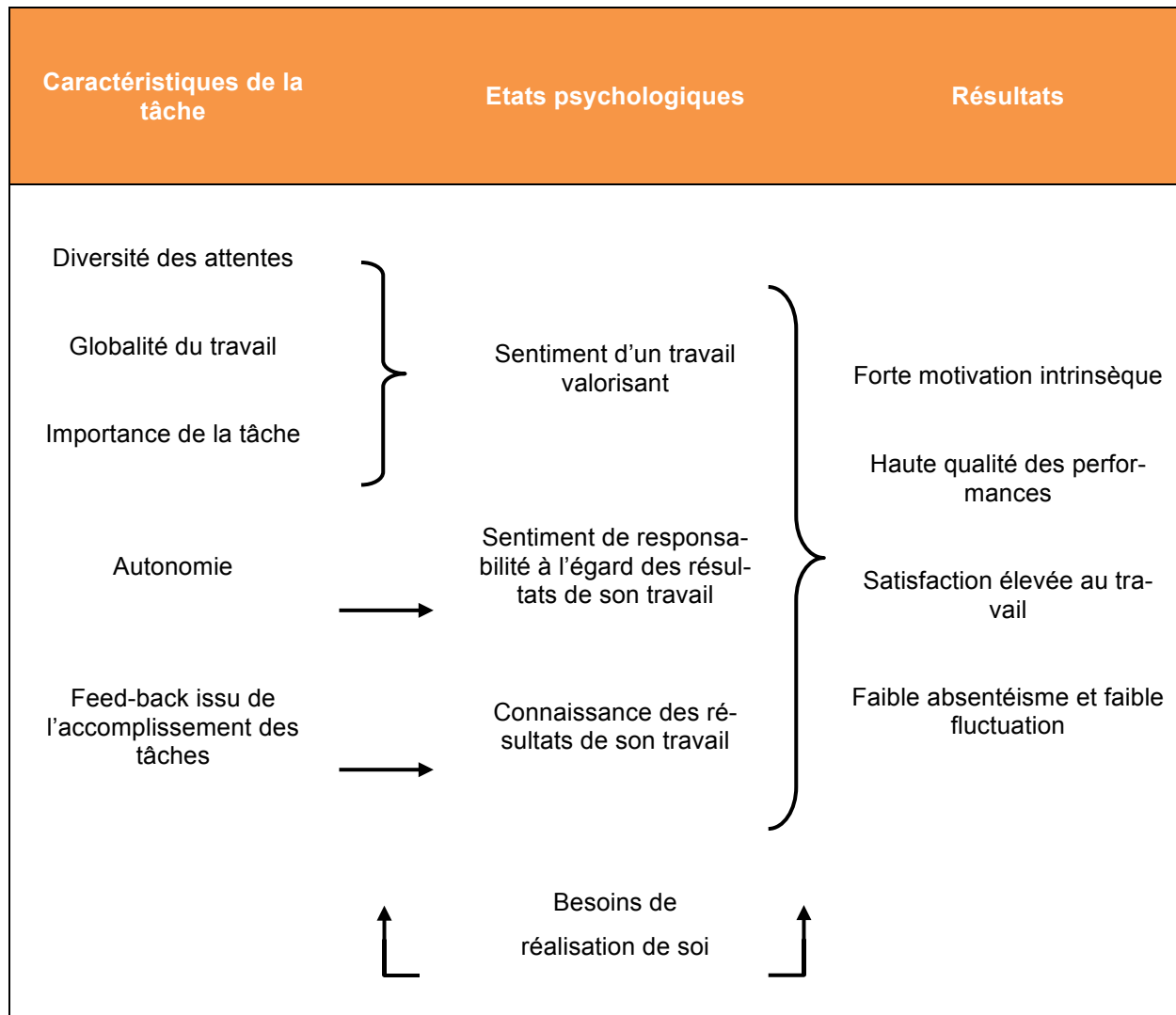


Figure 1: les facteurs de motivation intrinsèque (d'après Hackman et Oldham, 1980)

En tant que formateur/trice, on a une influence directe sur l'organisation des tâches (caractéristiques de la tâche), de sorte qu'en optimisant cette organisation, on peut développer la motivation intrinsèque (cf. Importance des tâches):



Diversité des attentes	La tâche ne doit pas seulement solliciter une ou quelques-unes des aptitudes des apprenant(e)s, mais un maximum d'aptitudes motrices, intellectuelles et sociales: ainsi, les apprenant(e)s peuvent appliquer diverses aptitudes et connaissances dans leur travail et l'on évite les déséquilibres.
Globalité de la tâche	On entend par là la mesure dans laquelle un produit entier ou une prestation complète est mené(e) à bien. S'opposent aux tâches globales les activités simples dans le cadre desquelles seules des tâches partielles réduites sont exécutées. Les tâches globales font percevoir aux apprenant(e)s le sens et l'importance de leur activité.
Importance de la tâche	Lorsqu'une personne sait en quoi son activité est utile aux clients et comment elle est reliée aux tâches de ses collègues ou au travail d'autres services, elle comprend sa contribution aux objectifs de l'entreprise et donc l'importance de son travail.
Autonomie	On entend par «autonomie» le fait que les apprenant(e)s puissent choisir leurs moyens de travail sous leur propre responsabilité et se fixer des objectifs partiels de manière autonome. Ils/elles comprennent ainsi qu'ils/elles ne sont ni sans influence, ni sans importance, ce qui renforce leur estime de soi et accroît leur propension à prendre des responsabilités.
Feed-back issu de l'activité	On entend par là le feed-back issu directement de la tâche. Ce feed-back permet aux apprenant(e)s de corriger de façon autonome leurs erreurs et de savoir où ils/elles en sont dans la réalisation des objectifs. Si ce type de feed-back n'est pas possible, un feed-back approprié de la part des formateurs/trices est d'autant plus important.

S'agissant de l'organisation des tâches, les formateurs/trices objectent régulièrement et à juste titre qu'ils/elles ne peuvent pas toujours prendre en compte les éléments susmentionnés de manière optimale. Et de fait, il n'est pas toujours possible d'organiser le travail selon ces critères. L'enjeu est d'optimiser, de rechercher des solutions créatives pour organiser les tâches de manière aussi efficace et motivante que possible. S'agissant du critère de globalité, il convient en outre d'éviter toute situation de surmenage chez les apprenant(e)s (→Stress/difficultés). L'organisation des tâches doit toujours être adaptée aux aptitudes et au niveau de développement de l'apprenant(e) concerné(e) (→Adolescence).

Par ailleurs, la possibilité d'avoir des **interactions sociales** avec d'autres personnes dans le cadre de l'accomplissement des tâches constitue également un critère d'organisation important. L'homme est un être social. Accomplir ensemble une tâche en accroît l'intérêt et stimule l'engagement. Les échanges avec autrui sont motivants, les objectifs communs développent le sens des responsabilités de chaque personne impliquée et favorisent les performances exceptionnelles.



Que faire lorsque les apprenant(e)s ne sont pas demandeurs/euses d'autonomie? Lorsqu'ils/elles ne recherchent pas les tâches globales?

Toute organisation du travail visant à développer la motivation intrinsèque doit prendre en compte ce qui suit: certes, par exemple, une nouvelle tâche impliquant davantage de responsabilités peut être très attrayante pour un(e) apprenant(e), mais elle peut aussi susciter des craintes: ne plus pouvoir collaborer avec des collègues qu'il/elle appréciait, voir s'accroître la charge de travail, ou encore ne pas être à la hauteur de la tâche. Dès lors, quand des apprenant(e)s refusent de prendre davantage de responsabilités, cela ne signifie pas qu'ils/elles n'en veulent aucune. Dans ce cas, il est bon que les formateurs/trices recherchent par le dialogue les motifs réels du refus et réagissent en conséquence.

Conclusion:

Des tâches bien organisées recèlent un potentiel de motivation considérable. Les critères d'organisation sont la diversité des attentes, la globalité et l'importance des tâches, l'autonomie et le feed-back issu de l'activité. Ils ne sont pas toujours intégralement applicables, mais l'enjeu est d'organiser les tâches selon une approche créative. Des tâches bien organisées sont sources de motivation intrinsèque, la qualité du travail et la satisfaction au travail augmentent, l'absentéisme et la tendance à la fluctuation diminuent.

La motivation par les objectifs (théorie des buts)

Il est incontesté que les objectifs jouent un rôle important dans le monde du travail. On entend par «objectifs» des valeurs théoriques que l'on compare avec la situation réelle et actuelle. Si l'on observe des écarts, on travaille sur la situation réelle jusqu'à ce qu'elle corresponde à la situation théorique. La question décisive est alors la suivante: comment formuler les objectifs pour qu'ils suscitent des performances optimales?

S'agissant de la formulation des objectifs, le modèle SMART (**s**pécifique, **m**esurable, **a**tteignable, **r**éaliste, **t**emporel) est aussi connu que reconnu. Il est assurément judicieux de l'appliquer. Toutefois, il n'est pas rare d'observer que même lorsqu'on l'applique, les objectifs ne sont pas atteints et la motivation souhaitée n'est pas là. Le modèle SMART n'intègre pas toute la complexité des mécanismes de fixation et de réalisation des objectifs, il ne va pas assez loin.

Afin de comprendre quels autres facteurs jouent un rôle et quelles sont leurs interactions, nous allons présenter brièvement le modèle des buts de Locke et Latham.



La relation entre objectifs et performances peut se résumer en deux phrases:

1. les objectifs ambitieux, exigeants, entraînent de meilleures performances que les objectifs moyens ou faciles à atteindre;
2. les objectifs précis, spécifiques, entraînent de meilleures performances que les objectifs généraux et vagues (du type «donnez le meilleur de vous-mêmes»).

Le caractère adéquat des objectifs en termes de **difficulté** dépend de la personne. Ce qui semble difficile à un(e) apprenant(e) semblera facile à un(e) autre. Il est donc important de trouver le juste niveau de difficulté pour chaque apprenant(e): alors seulement, la tâche sera vécue comme valorisante et motivera des efforts de volonté. Les tâches trop exigeantes risquent de décourager, celles qui sont trop simples de générer de l'ennui.

La **spécificité** est également un critère important. Les objectifs peuvent être formulés très diversement, en termes très vagues («Faites ce travail») ou au contraire très spécifiques («Vous avez deux heures pour faire cent colis»). Plus un objectif est spécifique, plus il influe favorablement sur les performances.

Les objectifs ambitieux et spécifiques ont donc tendance à élever le niveau de performance. Pour que tel soit le cas, il faut toutefois que certaines conditions soient respectées. Le graphique ci-dessous présente ces conditions:

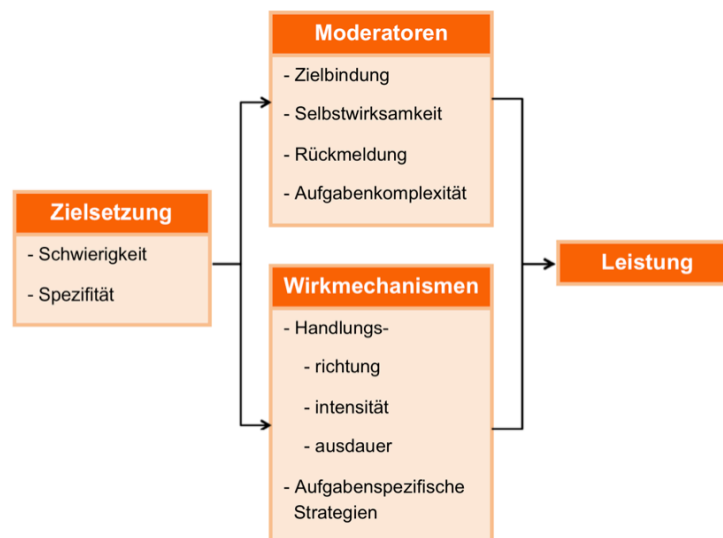


Figure 2: objectifs et conditions de leur efficacité (d'après Locke et Latham, 1990)

Pour que des objectifs soient efficaces, il faut prendre en compte les **modérateurs**. Ces derniers influent sur l'é étroitesse du lien entre deux valeurs. En l'espèce, ils déterminent dans



quelle mesure **la difficulté et la spécificité des objectifs** sont liées aux **performances** des apprenant(e)s en résultant.

Les principaux modérateurs dans la relation entre objectifs et performances sont l'engagement envers l'objectif, l'efficacité personnelle, le feed-back et la complexité de la tâche.

Engagement envers l'objectif

Par «engagement envers l'objectif», on entend le sentiment d'être lié par un but à atteindre. Plus les apprenant(e)s se sentent lié(e)s positivement par leurs objectifs, plus la relation avec les performances est étroite. La question qui se pose pour les formateurs/trices est dès lors de savoir de quoi résulte l'engagement envers l'objectif.

On distingue entre **trois modalités** de cet engagement:

Participation: lorsque les apprenant(e)s peuvent participer aux décisions concernant leurs objectifs, ils/elles se sentent davantage lié(e)s. Le moyen généralement utilisé est la convention d'objectifs, qui permet de coordonner par le dialogue la vision de l'apprenant(e) et celle du formateur/de la formatrice. Dans ce cas, le formateur/la formatrice influe donc directement sur l'engagement envers l'objectif.

Autorité: le fait que des supérieur(e)s hiérarchiques (donc des personnes d'autorité) fixent les objectifs peut aussi conduire à l'engagement, mais seulement si les apprenant(e)s considèrent ces personnes comme dignes de confiance et exemplaires. Dans ce cas, en tant que formateur/formatrice, on doit donc réfléchir à son propre rôle et à son impact.

Acceptation en public: l'acceptation en public entraîne un plus fort engagement envers l'objectif que l'acceptation privée, elle accroît le sentiment d'être lié. Si l'on n'atteint pas l'objectif, on risque de perdre la face, et ce d'autant plus que les personnes au courant de l'objectif sont nombreuses. Dans ce cas, en tant que formateur/trice, on peut se demander dans quelle mesure les objectifs des apprenant(e)s doivent être rendus «publics» (p. ex. parmi les apprenant(e)s, auprès de certains cadres de l'entreprise). Toutefois, la pression issue de l'acceptation en public peut aussi devenir excessive et peser sur les performances.

Efficacité personnelle

Un autre modérateur important est l'efficacité personnelle, en d'autres termes la conviction que l'on est capable de mener à bien une tâche (confiance en soi liée à une tâche). Lorsqu'on se fait confiance pour maîtriser une tâche donnée, on a le sentiment de son efficacité personnelle. Les apprenant(e)s fermement convaincu(e)s de leur efficacité personnelle se fixent des objectifs exigeants et réalistes, mettent davantage d'énergie dans leur travail, sont



plus persévérant(e)s et résistent mieux au stress: globalement, leurs performances sont meilleures.

Les formateurs/trices ont également un impact direct sur le sentiment d'efficacité personnelle chez les apprenant(e)s. Il leur revient la tâche difficile d'aider les adolescent(e)s à évaluer avec réalisme leurs aptitudes, leurs points forts et leurs points faibles, toujours en relation avec ce qui leur est demandé. C'est particulièrement complexe à l'adolescence (-> Adolescence et -> Conduite/travail relationnel). En tant que formateur/trice, il convient d'intervenir lorsque des apprenant(e)s se sentent trop sûr(e)s d'eux/elles-mêmes (risques de surmenage, d'échec, etc.) ou manquent de confiance en soi (objectifs trop faciles à atteindre, abandon rapide, absence de fierté, etc.).

Pour influencer positivement sur l'efficacité personnelle des apprenant(e)s, les formateurs/trices peuvent...

- veiller à leur autorité: être compétent(e)s techniquement, disposer de connaissances méthodologiques de base et faire preuve de qualités humaines à l'égard des apprenant(e)s;
- mettre en évidence combien la réalisation des objectifs permettra aux apprenant(e)s d'avancer dans leur développement personnel ou professionnel;
- faire comprendre aux apprenant(e)s qu'en atteignant leurs objectifs, ils/elles démontreront leur efficacité;
- proposer leur aide et se montrer confiant(e)s quant à l'efficacité des apprenant(e)s;
- justifier de manière convaincante le niveau des objectifs;
- servir de modèles pour le comportement souhaité.

Feed-back

Quand on cherche à atteindre un objectif, il est important de savoir où l'on se situe par rapport à cet objectif. Le feed-back peut provenir de l'activité elle-même ou du formateur/de la formatrice. Si le feed-back laisse à entendre que l'apprenant(e) est en bonne voie, le comportement performant est généralement maintenu. Mais si le feed-back signale un retard dans la réalisation de l'objectif, l'apprenant(e) n'améliore ses performances qu'aux conditions suivantes:

- il/elle est insatisfait(e) de ce qu'il/elle a accompli,
- il/elle a un fort sentiment de son efficacité personnelle,
- il/elle prend la ferme résolution d'améliorer ses performances.



Un feed-back positif accroît la confiance en ses propres capacités ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle. Lorsqu'il y a lieu de donner un feed-back négatif, il faut veiller à le faire de manière *constructive*.

A cet effet, on peut se baser sur les éléments suivants:

Donner du feed-back

- Faire part de ses observations le plus rapidement possible après le comportement en question
- N'aborder que des incidents, des tâches ou des projets concrets, ne pas tirer de conclusions
- Parler uniquement du comportement au travail ou des résultats obtenus, pas de la personnalité de l'apprenant(e)
- Tenir compte du fait qu'en tant que formateur/trice, on peut être à l'origine du comportement indésirable (ou au minimum y avoir contribué)
- Interroger l'apprenant(e) sur ses propres observations et sur ses motifs (pourquoi, dans quel but a-t-il/elle fait quelque chose et comment?)
- Demander à l'apprenant(e) quels auraient pu être d'autres comportements possibles (comment aurait-il/elle pu faire autrement?)
- Lorsque l'apprenant(e) n'a pas de réponse, donner des indications permettant de mieux faire

Complexité de la tâche

Les tâches complexes se caractérisent par une multitude d'actes qu'il convient de planifier et coordonner. Si cette complexité est trop grande et dépasse l'apprenant(e), cela met en péril la relation entre objectif et bonnes performances. Il est donc important que la complexité de la tâche soit à la mesure de l'apprenant(e), c'est-à-dire pas trop élevée.

Conclusion:

Les objectifs ambitieux et spécifiques ont un impact positif sur les performances. Toutefois, cette relation est subordonnée à quatre modérateurs essentiels: l'engagement envers l'objectif, l'efficacité personnelle, le feed-back et la complexité de la tâche. Les formateurs/trices peuvent influencer directement sur ces modérateurs et donc sur les performances des apprenant(e)s. Cet effet positif résulte du fait que les apprenant(e)s sélectionnent les actes pertinents (orientation), y consacrent de l'énergie (intensité) et tiennent bon même



quand des difficultés surviennent (persévérance). Comme indiqué plus haut, ces facteurs sont précisément ceux qui conditionnent la «motivation au travail». On peut donc dire que cette motivation est forte!

Aparté: objectifs, «succès espéré» et «échec redouté»

Lorsqu'il s'agit de fixer des objectifs, on observe régulièrement que certain(e)s collaborateurs/trices (apprenant(e)s) se montrent beaucoup trop ambitieux (objectifs irréalistes, trop élevés) et d'autres pas assez (objectifs sans aucun défi, à la portée de tous). Mais d'autres encore optent pour des objectifs adaptés (suffisamment ambitieux pour qu'il faille faire des efforts, pour qu'on ne soit pas tout à fait sûr(e) d'y arriver, etc.). Pourquoi ces différences? Une explication possible réside dans les orientations «succès espéré» et «échec redouté».

En termes de motivation à fournir de bonnes performances, on peut distinguer entre les personnes axées sur le succès et celles axées sur l'échec. Ces orientations très générales influent dès l'âge scolaire sur la manière d'agir: alors que les enfants axés sur le succès se mettent volontiers en situation de devoir être performants et y voient un défi (succès espéré), ceux axés sur l'échec s'efforcent d'éviter ces situations qu'ils ressentent comme une menace (échec redouté). Cela se consolide durant l'enfance et l'adolescence.

On a constaté que les personnes qui redoutent l'échec ont tendance à se fixer des objectifs soit trop ambitieux, soit pas assez. Si elles n'atteignent pas un objectif trop élevé, elles pourront dire: «L'objectif était trop ambitieux, quasiment personne n'y serait arrivé». Leur estime de soi est ainsi préservée, l'échec n'est pas douloureux. Si elles atteignent leur objectif (parce qu'il était facile), tout va bien, mais sans fierté ni récompense personnelles.

En tant que formateur/trice effectuant un travail de conduite, il est donc important d'intervenir dans la fixation des objectifs et, le cas échéant, de rectifier le tir pour qu'ils se situent au bon niveau!



Se mettre à la tâche et en venir à bout (contrôle de l'action)

Tout le monde connaît sans doute ce phénomène: on a décidé de faire quelque chose, on connaît l'objectif, on est motivé pour se mettre à la tâche et en venir à bout, mais on doit finalement constater que l'exécution s'est révélée très pénible, qu'il y a eu de nombreuses interruptions, qu'il a fallu sans cesse se remettre dans le bain, que le résultat n'est pas satisfaisant, voire que l'on n'a même pas réussi à faire ce que l'on avait entrepris, etc.

Que se passe-t-il en pareil cas? Comment est-ce possible?

De fait, même quand toutes les conditions sont réunies pour qu'un travail ou une activité se fasse sans encombre, il peut arriver que des «perturbations» surviennent entre le début de l'exécution et l'objectif. Pendant cette phase d'exécution, un certain nombre de facteurs perturbateurs peuvent compromettre la réussite de l'opération, par exemple:

- l'odeur de café provenant de la salle de pause vous déconcentre;
- une discussion entre deux collègues dans le couloir attire votre attention et interrompt votre travail;
- vos pensées dévient sans cesse vers une autre tâche que vous devez aussi finir d'ici la fin de la semaine et qui ne sera pas vraiment passionnante;
- vous vous énervez à propos de votre discussion d'hier avec un collègue, qui n'a pas permis de résoudre un conflit;
- vous découvrez sur une étagère des documents que vous devez classer depuis longtemps et vous décidez de le faire toutes affaires cessantes.

Les «affreuses» tentations de ce genre ne manquent pas. Le modèle de «contrôle de l'action» apporte des réponses sur la manière d'y résister. Les personnes qui arrivent à protéger l'activité qu'elles avaient l'intention de faire contre les actions concurrentes (les fameuses tentations) sont plus productives, atteignent mieux leurs objectifs, obtiennent de meilleurs résultats et éprouvent moins de frustration. Mais les dispositions pour cela varient fortement selon les individus.

Si l'on inclut les apprenant(e)s dans le champ d'analyse, on constate que les distractions, c'est-à-dire les risques de suivre d'autres impulsions d'action, sont très prégnantes. En tant que formateur/trice, on peut aider les apprenant(e)s à acquérir des stratégies qui permettent de se protéger contre ces «variables perturbatrices».



Le psychologue Julius Kuhl suggère diverses stratégies utiles à cet égard:

Stratégies

Contrôle de l'attention

L'attention doit être focalisée de manière sélective sur les informations et facteurs qui font partie de la tâche à accomplir et sont pertinents pour son exécution.

Exemple:

Jean, qui fait un apprentissage en commerce, est en train de passer des écritures pour un client. Pendant ce temps, des messages s'affichent sans arrêt sur son écran pour signaler les mails entrants. Jean n'y prête pas attention, car ils ne concernent pas son travail de saisie. Pour favoriser sa concentration, il peut couper le signal sonore correspondant aux mails entrants ou programmer sa messagerie pour qu'elle ne s'ouvre qu'à des moments précis.

Contrôle par l'encodage

Si de nouvelles informations arrivent pendant une action, il convient d'approfondir l'encodage pour celles qui favorisent la bonne exécution de l'action entreprise.

Exemple:

Pendant son travail de saisie, Jean tombe sur un code qu'il n'a encore jamais vu. Comme ce code concerne la saisie, il fait des recherches jusqu'à ce qu'il ait compris de quoi il s'agit exactement. Cette information est importante pour l'exécution de sa tâche.

Contrôle des émotions

Il s'agit de générer et de favoriser des émotions utiles à l'exécution de la tâche.

Exemple:

Ce matin, Jean ne s'est vraiment pas levé du bon pied. Avant de commencer son travail, il essaie de se mettre de meilleure humeur. Il pense à des situations professionnelles ou même privées qui lui ont procuré des satisfactions et qu'il peut associer à des émotions positives. Cette bonne humeur retrouvée lui facilitera la tâche.

Contrôle de la motivation

On pense aux effets positifs attendus d'une exécution réussie de la tâche: fierté, récompense, feed-back positif, possibilité de se voir confier d'autres tâches, etc.

Exemple:

Jean n'a pas fait souvent ce travail de saisie, qui n'est pas réputé particulièrement passionnant ni intéressant. Mais par expérience, il sait que s'il arrive au bout, il sera fier, il aura un bon feed-back de son formateur/sa formatrice et il pourra prétendre à d'autres tâches. Il pense à tout cela pendant son travail, ce qui l'aide à rester motivé ou à se remotiver.

Contrôle de l'environnement

Il s'agit de prendre des mesures préventives contre les éventuelles tentations et distractions indésirables et de se créer un environnement qui facilite le travail.



Exemple:

Pour faire son travail de saisie, Jean s'est installé dans un bureau annexe. Il y est seul, les fenêtres sont suffisamment hautes pour qu'il ne puisse pas voir dehors, il a laissé son téléphone portable à l'extérieur et a affiché à la porte un écriteau «ne pas déranger».

Traitement parcimonieux des informations

Pendant l'action, il convient de s'abstenir de prendre en compte et d'intégrer dans la réflexion trop d'informations supplémentaires.

Exemple:

Après avoir fait la première partie de son travail de saisie, Jean en vient à la deuxième partie, qui peut être traitée de différentes manières. Jean réfléchit rapidement à un plan de bataille et se met à la tâche sans tarder. Il ne serait guère utile qu'il réfléchisse longuement à la manière de procéder, qu'il soupèse chaque avantage et chaque inconvénient, qu'il se demande ce que la cheffe d'équipe va bien pouvoir dire: cela retarderait beaucoup trop le moment où il se met réellement au travail (trouver l'équilibre entre la planification de l'action et le début ou la poursuite de l'action).

Conclusions utiles pour les formateurs/trices et possibilités d'aide aux apprenant(e)s:

- Il faut être conscient de la difficulté qu'il y a à accomplir des tâches sans s'écarter du sujet, sans dévier vers d'autres actions, sans être dérangé (ou sans se laisser déranger). C'est compliqué pour tout le monde, en particulier pour les adolescent(e)s.
- Lorsqu'on effectue des activités ou des tâches, on passe par des phases où la motivation décline. La motivation est une énergie dynamique, elle peut disparaître rapidement puis réapparaître tout aussi rapidement (il suffit parfois d'une impulsion dans l'environnement professionnel ou privé, un litige avec un collègue, une mauvaise note à l'école, etc.). C'est la volonté (volition) qui prend le relais de la motivation: on **veut** venir à bout de cette tâche et on veut exercer un contrôle maximal de l'action (pour citer un exemple issu de l'univers du sport: un marathonien en phase de fatigue n'est pas vraiment motivé à poursuivre la course. A ce moment-là, il n'éprouve aucun plaisir. Mais il active alors sa volonté et tient le coup jusqu'au bout, c'est un acte de volonté).
- En tant que formateur/trice, on peut parler du modèle de «contrôle de l'action» aux apprenant(e)s. Mais en fin de compte, c'est à eux de parvenir à mettre en œuvre ces stratégies.
 - Comprendre les stratégies
 - S'observer soi-même en pareille situation: qu'est-ce qui me distrait de mon travail? Pourquoi? A quoi est-ce que je pense?
 - Pratiquer l'autoinstruction et l'autosuggestion, qui sont des méthodes utiles: quand l'apprenant(e) se rend compte qu'il/elle n'arrive pas à contrôler l'action,



il est bon qu'il/elle se parle à lui/elle-même: «là je dévie», «ce n'est pas bien», «je veux finir ma tâche sans faire autre chose», «quel est mon but précis?», «quels seront les effets positifs si j'arrive au bout de ce que j'ai à faire?», «que faire pour me reconcentrer?», etc.

Conclusion:

Lorsque les apprenant(e)s parviennent à se mettre à la tâche et à en venir à bout sans succomber à la tentation de s'écarter du sujet, de faire autre chose, de se laisser distraire, ils/elles atteignent plus rapidement leurs objectifs, les résultats de leur travail sont meilleurs, leur efficacité personnelle est valorisée et ils/elles se sentent fiers/fières. La motivation n'est pas constante, c'est un phénomène dynamique qui fluctue rapidement. Les processus volontaires sont donc importants: «je vais terminer mon travail sans me laisser distraire en permanence». Le modèle de «contrôle de l'action» donne à cet égard des outils sous forme de stratégies qui permettent de contrôler l'action. Ces stratégies doivent faire l'objet d'un apprentissage et d'un entraînement. En tant que formateur/trice, on a la possibilité d'aider les apprenant(e)s en ce sens.



Causes de succès et d'échec (attribution de causes)

Le plus souvent, après avoir fait une action, nous en évaluons les résultats. Nous nous demandons si nous en sommes satisfaits, comment nous en sommes venus à la faire, quels facteurs sont intervenus, quelles causes ont influé sur le résultat: ce processus est appelé «**attribution de causes**». Nous le mettons en œuvre principalement lorsque le résultat n'a pas été à la hauteur de nos espérances, c'est-à-dire en cas d'échec.

Prenons l'exemple de l'apprenti Tim. D'entente avec sa supérieure hiérarchique, il s'est fixé comme objectif d'obtenir une moyenne de 4,5 minimum lors des examens pratiques. Malheureusement, il n'y est pas parvenu et sa moyenne est d'à peine 4.

A ce stade, il importe de savoir comment Tim lui-même explique son «échec», à quoi il l'impute, quelles sont les **causes** auxquelles il l'attribue. Il peut procéder à cette évaluation de quatre manières différentes:

Mode d'attribution 1

«C'est juste que je ne suis pas assez bon. Je n'arriverai jamais à accomplir ces tâches. De toute façon, je n'arrive pas à me concentrer suffisamment.»

En procédant ainsi, Tim considère que les causes de son échec résident en lui-même, que cela tient à lui s'il n'y est pas arrivé. On parle donc d'attribution «**interne**». De plus, selon lui, ce sont ses aptitudes qui sont insuffisantes, même à l'avenir il n'arrivera pas à accomplir ces tâches, le problème n'est donc pas seulement présent, mais aussi futur. Cet aspect de l'attribution est donc dit «**stable**».

Mode d'attribution 2

«Je n'y suis pas arrivé par manque d'effort. C'est de ma faute. La prochaine fois, je me donnerai plus de mal et ça marchera sûrement.»

Comme dans le mode d'attribution 1, Tim considère que les causes de son échec résident en lui-même, il y a donc un aspect «interne». En revanche, selon lui, son échec n'est pas dû au fait qu'il n'est pas capable d'accomplir les tâches (aptitudes), mais juste au fait qu'il n'a pas fait suffisamment d'efforts. L'échec est donc lié à la situation et Tim pense qu'il pourra faire mieux la prochaine fois: c'est l'aspect «**variable**».

Mode d'attribution 3



«Ces tâches étaient beaucoup trop difficiles et en plus, nous n'avons jamais fait d'exercices à ce sujet. De toute façon, dès que c'est difficile, notre formatrice est incapable de donner des explications claires.»

Tim considère que les causes de son échec ne résident pas en lui-même (aspect interne), mais en-dehors de sa personne, dans son environnement. C'est la formatrice qui est responsable car elle est incapable d'expliquer et en plus, les tâches sont beaucoup trop difficiles, de toute façon personne n'y arrive. On parle dans ce cas d'attribution «externe». Par ailleurs, comme Tim considère que la situation est ce qu'elle est, qu'on ne changera pas la formatrice et que les futurs examens se passeront de la même manière, l'attribution est stable.

Mode d'attribution 4

«Avec le vacarme du chantier dans la rue et par une telle chaleur, il est vraiment impossible de se concentrer.»

Tim considère là encore que les causes de son échec résident dans son environnement (externes) et non dans sa personne (internes). De plus, elles sont contextuelles à ses yeux, la prochaine fois la situation sera différente (hasard). On parle donc d'aspect «variable» de l'attribution.

Le tableau ci-dessous présente de manière synthétique les modes d'attribution susmentionnés:

Stabilité	Lieu	
	interne	externe
stable	Aptitude	Difficulté des tâches
variable	Efforts	Hasard

Ces attributions influent sur la motivation dans la mesure où elles modifient les attentes et les paramètres quant aux futurs objectifs. Selon l'analyse des causes qu'il fait, Tim abordera différemment ses futures tâches.



Attribution	Impacts des échecs sur le comportement futur de Tim
interne, stable <i>«Je n’y arrive pas et n’y arriverai jamais.»</i>	La motivation de Tim baisse. Dorénavant, il se fixera des objectifs moins ambitieux et mettra la barre moins haut. Il perd confiance en ses futures performances. Il est sans doute sous pression et insatisfait, son estime de soi baisse, son image de lui-même s’assombrit. Peut-être même se montre-t-il agressif envers son entourage.
interne, variable <i>«Je ne me suis pas donné beaucoup de mal, je peux faire mieux.»</i>	Tim maintient ses objectifs, ne les revoit pas à la baisse. Il mettra davantage d’énergie dans la préparation de l’examen et l’examen lui-même, il intensifiera ses efforts. Il a une réaction d’orgueil et devient combatif.
externe, stable <i>«Ces tâches sont vraiment beaucoup trop difficiles.»</i>	Tim éprouve une certaine résignation, ne se sent pas maître de la situation et ne voit pas vraiment ce qu’il pourrait faire. Il y a peu de chances pour qu’il travaille davantage et se donne plus de mal. La colère monte contre son environnement (formateur/trice). Il va essayer de s’en sortir indemne à la longue. Son engagement pour d’autres tâches dans l’entreprise risque de baisser, de même que sa volonté de coopérer.
externe, variable <i>«C’est vraiment par manque de chance que je n’y suis pas arrivé.»</i>	Tim se tient à ses objectifs. Il va les poursuivre avec la même énergie que précédemment. Il ne peut pas influencer sur son environnement, qui relève selon lui du hasard. Mais il espère que la prochaine fois la chance sera de son côté, et alors tout ira bien.

Ces modes d’attribution et leurs impacts sur le comportement futur s’appliquent en cas d’échec (Tim n’a pas obtenu la moyenne souhaitée).

Comme indiqué plus haut, rechercher les causes nous intéresse plus en cas d’échec qu’en cas de succès. Toutefois, dans le cadre de diverses enquêtes, on a interrogé les personnes sur leurs attributions de causes en cas de succès et d’échec («Où résident selon vous les causes de votre succès ou de votre échec?»).

Ces enquêtes font apparaître des **modèles attributifs** intéressants:

En cas de **succès**, la majorité des personnes ont tendance à privilégier une attribution «interne, stable»: on doit son succès à soi-même, on est tout simplement excellent, on a de bonnes aptitudes, on tient bien les choses en main, on est fier de soi, l’estime de soi et l’image de soi sont renforcées.

En cas d’**échec**, le mode d’attribution change pour devenir souvent «externe, variable»: l’échec est dû à des facteurs externes (pas à soi-même), la situation était particulière et ne



se reproduira pas, c'était juste un manque de chance ou un hasard malheureux, l'estime de soi et l'image de soi ne sont pas menacées, on ne se sent pas critiqué ou critiquable en tant que personne.

Ces modèles ne sont pas fondamentalement mauvais. Ils sont même très bons pour l'estime de soi! C'est utile pour les futures tâches, pour la motivation et pour les performances. Mais en cas d'échec, il est particulièrement important d'examiner avec les apprenant(e)s quelle en est la cause à leurs yeux, afin de pouvoir réagir de manière appropriée en tant que formateur/trice.

Jusqu'ici, nous avons analysé surtout les attributions de causes relatives aux **comportements/résultats personnels**. Mais bien sûr, nous procédons aussi à des attributions de causes lorsque nous évaluons le **comportement d'autrui** et en recherchons les causes. C'est un aspect essentiel pour les formateurs/trices et pour leur comportement envers les apprenant(e)s.

En tant que formateur/trice, à quoi se montrer attentif/attentive dans l'attribution de causes pour les comportements d'apprenant(e)s

Reprenons l'exemple de Tim. Sa formatrice et lui ont fixé ensemble l'objectif «moyenne de 4,5», mais il n'y est pas arrivé.

Dès lors, le comportement de la formatrice envers Tim sera influencé par son attribution de causes à l'échec de ce dernier.

Attribution	Impacts sur le comportement de la formatrice envers Tim (en cas d'échec)
interne, stable <i>«Il n'y arrive pas et n'y arrivera jamais.»</i>	La formatrice aidera davantage Tim à l'avenir ou lui donnera des tâches plus faciles. →L'explication par les aptitudes entraîne une motivation accrue dès lors que ces aptitudes sont perçues comme évolutives (que l'apprentissage et le développement sont possibles)! →L'attitude «il n'y arrivera jamais» démotive l'apprenant(e) et pèse sur son estime de soi.
interne, variable <i>«Il ne s'est pas donné beaucoup de mal, il peut faire mieux, il est paresseux.»</i>	La formatrice renforcera son accompagnement de Tim, elle cherchera à le motiver (tâches intéressantes, récompense, etc.) →Mais si Tim a fait en réalité d'énormes efforts, l'explication de la formatrice selon laquelle il ne s'est pas donné beaucoup de mal risque de le démotiver définitivement.



	→ Expliquer l'échec par le manque d'effort ne renforce la motivation que si celle-ci n'est pas déjà maximale!
externe, stable <i>«Les tâches étaient difficiles, c'est pour cela que Tim n'a pas atteint son objectif.»</i>	La formatrice ne critique pas Tim, mais devra lui donner à l'avenir des tâches un peu plus faciles.
externe, variable <i>«C'est le hasard, Tim n'a tout simplement pas eu de chance.»</i>	Dans ce cas, la formatrice ne changera rien à la situation.

Dans ce domaine aussi, il existe des résultats d'enquêtes passionnants. Il est apparu par exemple qu'en cas de succès d'une autre personne, nous avons tendance à en rechercher les causes dans l'environnement (attribution externe): cette personne a juste eu de la chance et/ou les circonstances ont facilité son succès. En revanche, en cas d'échec, on a tendance à en attribuer les causes à la personne elle-même (attribution interne): elle n'est pas compétente, ou elle devrait se donner un peu plus de mal! Ces tendances sont aussi présentes envers les apprenant(e)s, de sorte qu'il importe d'examiner avec précision où résident les causes d'un résultat donné.

D'une manière générale, on peut dire que les attributions de causes sont subjectives et ne correspondent pas toujours à la réalité. Les formateurs/trices sont souvent obligé(e)s d'évaluer le comportement des apprenant(e)s sur la base d'informations insuffisantes, d'où le risque de formuler des explications erronées. Si l'attitude des formateurs/trices est dictée par de «mauvaises attributions de causes», elle est susceptible d'être totalement contreproductive chez les apprenant(e)s en déclenchant frustration, détérioration de l'estime de soi et de l'image de soi, démotivation, irritabilité, retrait social, moindres performances, etc. Ces erreurs d'attribution sont aussi largement dictées par les **préjugés**. Par exemple, si l'on a souvent des problèmes de discipline avec une apprenante (retards, tenue vestimentaire inadéquate, etc.) et si en plus on la trouve antipathique, on aura tendance à attribuer ses succès à des causes externes plutôt qu'internes («elle a eu de la chance», «sa collègue l'a bien aidée», et non «elle s'en est vraiment bien sortie», «elle sait faire», «elle s'est mise dans le bain à fond»).

Il convient donc de bien réfléchir aux causes que l'on attribue concernant les apprenant(e)s, de ne pas juger trop vite et, le cas échéant, de se procurer des informations complémentaires. Alors seulement, on peut avoir un comportement approprié envers les apprenant(e)s (-> Travail relationnel et conduite).



Conclusion:

Observer les comportements et les résultats des apprenant(e)s, puis en rechercher les causes, fait partie de la mission des formateurs/trices. Selon les causes qu'ils/elles retiennent, leur attitude envers les apprenant(e)s varie. Cette attribution de causes n'intervient pas seulement dans l'observation d'autrui (envers les apprenant(e)s), mais aussi comme autoévaluation (par les apprenant(e)s) car ils/elles cherchent à expliquer leurs succès et leurs échecs.

Il convient donc de faire preuve de prudence dans l'attribution de causes, que ce soit celle des apprenant(e)s quant à leur propre comportement ou celle des formateurs/trices quant au comportement des apprenant(e)s.

La situation devient délicate lorsqu'on se base sur les «mauvaises» causes (parce que l'on est subjectif et que l'on dispose rarement de toutes les informations pertinentes). Les réactions qui en découlent produisent chez les apprenant(e)s des effets non voulus: frustration, détérioration de l'estime de soi et de l'image de soi, démotivation, irritabilité, retrait social, moindres performances, etc.



Bibliographie

- Nerdinger, F.W. (2003). *Motivation von Mitarbeitern*. Göttingen: Hogrefe.
- Nerdinger, F.W. (1995). *Motivation und Handeln in Organisationen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckhausen, J. et Heckhausen, H. (2010). *Motivation und Handeln*. 4^e éd. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer.
- Weiner. B. (1994). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Locke, E. A. et Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer.
- Hackman, J. R. et Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.