

*La motivation en contexte scolaire :
les résultats de la recherche en quinze questions*

Revue VIE PÉDAGOGIQUE, no 115, avril et mai 2000, p. 5 à 8.

Présentation

Dans le cours de motivation que nous donnons aux enseignants en exercice, l'étape qui les intéresse le moins à franchir est celle qui comporte la lecture des résultats des recherches menées sur la motivation en contexte scolaire. Cette première étape leur semble peu utile pour atteindre leur objectif : exercer une influence des plus positives sur la motivation de leurs élèves.

Étant convaincu que les recherches peuvent les aider à mieux comprendre les problèmes motivationnels de leurs élèves, nous nous sommes demandé comment nous pourrions leur rendre la tâche plus intéressante qu'avant. Nous avons donc pensé rédiger le présent texte qui simule une conversation entre un enseignant et un chercheur au sujet de la motivation en contexte scolaire. Les réponses que le second donne au premier renferment les conclusions à tirer des plus récentes recensions de recherches portant sur la motivation en contexte scolaire. Nous donnons à la fin de l'article les références complètes des recensions et des études citées.

Tout d'abord, pourquoi les enseignants devraient-ils s'intéresser aux résultats des recherches sur la motivation?

Parce que ces recherches peuvent les aider à avoir un portrait assez précis de la motivation et des problèmes qu'elle soulève chez un nombre de plus en plus croissant d'élèves. Vous savez, les enseignants sont souvent portés à fournir une ou deux raisons pour expliquer la démotivation de leurs élèves, telles que la rigidité du programme ou le manque de soutien des parents. Or, la démotivation à apprendre est un phénomène complexe qui s'explique par l'interaction entre certaines caractéristiques de l'élève et des facteurs externes, dont les activités pédagogiques, l'évaluation, les règlements de l'école et le milieu familial. Avoir un portrait complet de cette interaction est important pour cerner réellement l'origine de la démotivation des élèves à l'école. Les recherches contemporaines en esquissent un.

Toutefois, l'histoire de la recherche sur la motivation en contexte scolaire est encore trop jeune pour que les chercheurs puissent proposer aux enseignants des stratégies d'intervention éprouvées scientifiquement. Elles pourraient se révéler efficaces, comme elles pourraient dans certains cas ne pas donner l'effet escompté. Voilà les limites actuelles de la recherche sur la motivation.

Mais savons-nous au moins si la motivation est importante à ce point? En d'autres mots, sommes-nous en mesure d'évaluer l'importance de la motivation sur l'apprentissage?

À cette question les chercheurs répondent souvent que la motivation est nécessaire à l'apprentissage, mais qu'elle est insuffisante. Autrement dit, il faut être motivé pour apprendre, mais cela ne suffit pas. En effet, il faut également être capable d'apprendre, c'est-à-dire avoir les capacités nécessaires pour y arriver. La motivation est donc une des conditions de toute première importance pour apprendre.

Par le passé, les chercheurs mesuraient l'effet de la motivation sur l'apprentissage par la persévérance des élèves. Ils ont ainsi constaté que plus ceux-ci étaient motivés, plus ils consacraient du temps à leur étude et plus ils apprenaient. De nos jours, l'engagement cognitif s'est ajouté à la persévérance. Ce type d'engagement correspond à la qualité des stratégies d'apprentissage qu'un élève utilise pour accomplir une activité. Ainsi, un élève motivé mettra en œuvre des stratégies efficaces, s'il les connaît, bien sûr, et persévérera, ce qui aura pour conséquence qu'il apprendra vraiment.

Il me semble que les chercheurs contemporains parlent moins de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque que par le passé? Pourtant, un grand nombre d'enseignants se servent de ces termes pour tenter de mieux comprendre les problèmes de motivation de leurs élèves.

Ces termes sont effectivement moins utiles, car bon nombre de chercheurs contemporains situent les sources de la motivation dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et des expériences qu'il vit. La motivation est donc un phénomène intrinsèque à l'élève, mais qui dépend en grande partie du milieu dans lequel il apprend. Il devient donc difficile, dans ce cas, de parler de motivation intrinsèque et de motivation extrinsèque.

Les chercheurs qui utilisent encore cette terminologie s'appuient sur la théorie de Deci et Ryan¹ qui situent la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque aux deux extrémités d'un continuum. Les deux chercheurs ont placé sur ce continuum quatre niveaux de motivation extrinsèque : le plus près de la motivation intrinsèque est nommé « régulation intégrée ». Cette dernière implique qu'un individu a intériorisé ou a fait sienne les raisons extrinsèques qui le motivaient. En précisant ainsi plusieurs niveaux de motivation extrinsèque, ces théoriciens réussissent à diminuer l'aspect souvent négatif que l'on attribue à ce type de motivation.

Dans le même ordre d'idées, attardons-nous sur deux points. D'abord, il faut bien comprendre qu'il existe d'autres sources de motivation que les perceptions d'un élève. Les buts qu'il vise, la conception qu'il se fait de l'intelligence sont d'autres sources de motivation. Toutefois, la majorité des chercheurs contemporains jugent que la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, que la perception qu'il a de sa compétence à la réussir et que la perception de contrôle qu'il a en l'accomplissant sont les sources de motivation les plus importantes à prendre en considération. Enfin, il faut savoir que certains chercheurs, surtout européens, font appel à d'autres termes, tels que *représentation*, *conception* ou *croyance*, pour décrire ces sources. Même si ces termes n'ont pas tout à fait la même signification que le terme *perception*, ils sont généralement utilisés dans le même sens, c'est-à-dire pour désigner les jugements que l'élève porte sur lui-même, sur les autres et sur les événements de la vie qui le touchent de près. Il faut espérer qu'un jour les chercheurs s'entendront sur une seule et même terminologie.

N'est-ce pas curieux que les émotions ne soient pas considérées comme des sources de motivation?

Des théoriciens, dont Weiner² prennent les émotions en considération. Mais, de fait, la majorité des chercheurs n'en tiennent pas compte, parce qu'il est difficile de définir clairement le concept d'émotion. Certains font une différence, par exemple, entre les sentiments et les émotions, alors que d'autres n'en font pas. On n'arrive donc pas encore à dire vraiment ce que sont les émotions et à bien les distinguer des autres caractéristiques affectives d'une personne. De plus en plus de

chercheurs sont sensibilisés au besoin d'intégrer les émotions dans leur théorie sur la motivation, mais le concept étant flou, ils hésitent encore.

Et l'estime de soi? Ne fait-elle pas partie des sources de la motivation chez un élève?

L'estime de soi est en effet une source de motivation. Toutefois, des chercheurs croient que l'estime de soi est une perception générale qu'un élève a de lui-même et que cette dernière n'a pas autant de poids sur sa motivation à accomplir une activité en classe que les perceptions que nous avons déjà énumérées. Cela nous amène à signaler qu'aujourd'hui on a tendance à étudier la motivation comme un phénomène « contextualisé », c'est-à-dire à l'étudier par rapport à une matière en particulier, comme le français, ou à une activité faite en classe. Peu de recherches portent sur la motivation générale à apprendre ou à aller à l'école. C'est probablement pour cette raison que l'estime de soi est considérée par un grand nombre de chercheurs comme une source secondaire de motivation.

Mais lorsqu'on constate à quel point certains élèves semblent toujours prêts à faire ce qu'on leur propose, alors que d'autres rechignent constamment, on se demande si la motivation n'est pas un trait caractéristique d'un enfant dès sa naissance.

L'état de la recherche nous amène à penser que la motivation n'est pas un trait inné ou de personnalité. En fait, la motivation se modifie au fil des événements qui surviennent dans la vie de quelqu'un. Ce qui amène encore certaines personnes à penser qu'un élève peut être en soi motivé ou démotivé et que, par le passé, les chercheurs qui proposaient des approches psychanalytique, behavioriste et humaniste avançaient que la motivation prenait son origine dans les pulsions, les instincts et les besoins innés d'un individu. De nos jours, les recherches menées dans une perspective sociocognitive tendent plutôt à démontrer que la motivation dépend en grande partie, comme nous l'avons dit précédemment, des perceptions qu'une personne a d'elle-même et du milieu dans lequel elle vit. En contexte scolaire, on est donc porté à penser que la motivation d'un élève se modifie au gré des perceptions qu'il a des expériences qu'il vit à l'école et dans sa classe.

D'ailleurs, des recherches révèlent que la motivation des élèves à l'égard de certaines matières diminue à mesure qu'ils avancent dans leurs études. En général, les phénomènes de démotivation apparaissent au deuxième cycle du primaire et, malheureusement, ils s'accroissent au secondaire. Au regard de la motivation à apprendre le français, par exemple, nos recherches nous ont démontré que les élèves de sixième année avaient de meilleures perceptions à l'égard des activités en français que les élèves du secondaire³.

A-t-on tout de même une idée de la façon dont la motivation se développe chez un enfant?

Étant donné que la motivation prend sa source dans les perceptions qu'un enfant a de lui-même et de son environnement, c'est en étudiant le développement de ces perceptions que, de nos jours, les chercheurs tentent de répondre à cette question. La perception qui attire le plus leur attention est celle que l'enfant a de ses capacités. Avant 18 mois, un enfant ne semble pas être capable de s'autoévaluer; il ne serait sensible qu'à la réaction que ses actions provoquent chez ses parents et les autres personnes qui l'entourent. C'est vers 18 mois qu'un enfant commence à évaluer cognitivement les résultats de ses actions, mais, à cet âge, les commentaires et les réactions non verbales des parents demeurent pour lui la source d'information la plus importante pour savoir si

ce qu'il fait est bon ou mauvais. Vers 3 ans, l'enfant est de plus en plus en mesure de s'autoévaluer et devient plus conscient de ses succès et de ses échecs. Ainsi, lorsqu'un enfant arrive à la maternelle, il s'est déjà fait une idée, si simple soit-elle, de sa capacité à réussir ce qu'on lui demande. Des chercheurs ont observé que, dès la maternelle, les enfants ont une perception de leur compétence qui les amène à se considérer comme « bons » dans un domaine et comme « pas bons » dans un autre.

On constate cependant que la majorité des enfants de 5 ans se surestiment. En effet, l'évaluation qu'ils font de leur capacité à réussir ne correspond pas toujours à celle de leurs enseignants. Toutefois, à partir de la deuxième ou de la troisième année, le jugement des enfants est plus en adéquation avec celui de leurs parents ou de leurs enseignants. Malheureusement, à la fin du primaire, les élèves commencent à se sous-estimer, et cette tendance à la baisse se poursuit au secondaire. Leur motivation est donc grandement compromise. Enfin, il faut ajouter que plus l'enfant vieillit, plus il nuance son évaluation en fonction des matières à l'étude. À titre d'exemple, une adolescente pourra se considérer comme bonne en français, alors qu'elle se jugera incapable de réussir en mathématique.

Des recherches ont été menées sur d'autres sources de motivation, telles la conception que les enfants ont de l'intelligence et les causes qu'ils attribuent à leurs succès et à leurs échecs dans certaines matières. Une fois de plus, on semble constater une évolution dans la façon de penser des enfants, mais, comme le soulignent Eccles et ses collègues⁴, les résultats de ces recherches sont partiels et souvent peu significatifs. Les résultats obtenus en ce qui concerne la perception de compétence des enfants demeurent pour l'instant les plus constants et les plus fiables.

Connaît-on les raisons de cette baisse du niveau de perception de compétence chez les élèves?

Plusieurs raisons sont avancées. Pour leur part, Eccles et ses collègues en citent deux. La première réside dans les changements très importants qui surviennent chez l'enfant et l'adolescent sur les plans physique et physiologique. On peut facilement comprendre que les transformations rapides que subit le corps de l'adolescent ont des répercussions considérables sur la façon dont il se perçoit. La deuxième raison est l'inadéquation des besoins des adolescents avec ce que leur offrent les écoles secondaires. Ces chercheurs relèvent que l'adolescence se caractérise, entre autres, par un besoin d'autonomie envers les adultes, un besoin d'appartenance à un groupe et un besoin d'avoir sa propre identité. Or, lorsqu'ils examinent ce qui se passe dans les écoles secondaires, ces auteurs s'aperçoivent qu'il y règne une atmosphère de compétition et de contrôle par les adultes, et que les valeurs à l'honneur sont axées sur des connaissances rarement liées à ce que les adolescents vivent au quotidien.

Comme on peut le noter, la motivation est un phénomène complexe. Il ne s'explique que si l'on tient compte des transformations internes qui se produisent chez l'enfant et de l'interaction entre ses perceptions et des facteurs externes, dits facteurs environnementaux.

Avant d'examiner les facteurs environnementaux, on peut se demander pourquoi tant de recherches sur la motivation tentent de déterminer s'il existe des différences entre les filles et les garçons. En tire-t-on des résultats intéressants?

Depuis longtemps, les chercheurs ont observé que les filles se distinguaient des garçons sur plusieurs points, dont la motivation. En fait, des recherches faites aux États-Unis indiquent

clairement que les filles ont un profil motivationnel différent de celui des garçons. Ainsi, on sait maintenant qu'une des sources importantes de la motivation de l'élève est la perception qu'il a de sa capacité à réussir. Or il est prouvé que la majorité des garçons ont un niveau de perception de compétence plus élevé que les filles à l'égard des mathématiques, des matières scientifiques et des sports, et ce, même si leurs résultats scolaires dans ces matières ne sont pas meilleurs que ceux des filles. Quant aux filles, elles se considèrent comme meilleures que les garçons en lecture et en anglais (langue maternelle) et dans les activités sociales. Au Québec, les études menées par Chouinard, Vezeau et Bouffard⁵, laissent à penser que l'on se retrouve devant les mêmes phénomènes qu'aux États-Unis.

Cependant, il faut bien se rappeler qu'un bon nombre de ces recherches ont été menées dans les années 70 et 80. Les mentalités ont-elles changé et les résultats demeurent-ils concluants de nos jours? Bien des chercheurs le pensent. Quoi qu'il en soit, il faudra toujours distinguer les filles des garçons en ce qui concerne les études, ne serait-ce que pour voir s'il existe une différence.

Dans un autre ordre d'idées, des chercheurs américains ont essayé de voir s'il n'y avait pas une distinction à faire entre les différentes ethnies sur le plan de la motivation à apprendre à l'école. Si c'est le cas, il serait important de mettre en œuvre des stratégies d'intervention qui tiendraient compte des particularités motivationnelles de chaque ethnie. Les résultats des recherches révèlent effectivement des différences entre les ethnies, mais ceux-ci ne sont pas faciles à interpréter, car on éprouve des difficultés à juger ce qui relève essentiellement du caractère ethnique des élèves. On se demande, par exemple, si ce n'est pas le niveau socioéconomique ou le milieu dans lequel vit l'élève qui influe vraiment sur les résultats plutôt que le fait qu'il soit de race noire ou d'origine hispanique. Au Québec, pour l'instant, on ne semble pas trop s'intéresser à ces études. Toutefois, en raison du nombre croissant d'élèves québécois issus d'ethnies différentes, il y a lieu de penser que ce type de recherche deviendra de plus en plus important.

Revenons aux facteurs environnementaux qui influent sur la motivation des élèves. Des enseignants croient que des facteurs échappant à leur action ont plus d'influence sur la motivation de leurs élèves qu'ils peuvent eux-mêmes en avoir. Ainsi, on les entend souvent dire que les parents ne jouent pas bien leur rôle. Est-ce que la recherche nous éclaire sur ce sujet?

Lorsqu'on examine tous les facteurs environnementaux qui influent sur la motivation des élèves, on remarque que les enseignants ont peu de pouvoir sur certains d'entre eux. De toute manière, les facteurs liés au milieu familial sont probablement les plus importants à prendre en considération.

Par le passé, les chercheurs se sont demandé quelles attitudes et quels comportements parentaux favorisaient le plus la motivation à apprendre de l'enfant. Ils en sont arrivés à la conclusion que la meilleure façon pour des parents de motiver leur enfant était d'avoir des attentes et des exigences élevées, mais réalistes, sur le plan scolaire, donc adaptées à ses capacités ; d'avoir une très grande confiance en ses capacités de réussir; de créer un climat de soutien et de chaleur humaine autour de lui ; d'être un modèle en matière d'apprentissage en créant des situations qui lui permettent de les voir en train d'apprendre.

Tout en confirmant ces conclusions, les résultats des recherches indiquent à l'heure actuelle que des comportements verbaux et non verbaux parfois anodins, comme passer des remarques sur l'école ou les enseignants, abaissent la motivation de l'enfant. De plus, les valeurs culturelles et

religieuses véhiculées par l'ensemble de la famille ou par la communauté dans laquelle vit l'enfant influent de façon significative sur sa motivation. C'est pourquoi on est porté de nos jours à étudier l'ensemble des facteurs liés au milieu familial plutôt qu'à examiner seulement l'influence des parents. On n'est pas en mesure cependant de désigner parmi tous ces facteurs ceux qui ont le plus de poids sur la motivation des élèves. Il semble toutefois évident que les parents auront toujours un rôle crucial à jouer.

Plusieurs facteurs liés à l'école influent sur la motivation des élèves, mais sait-on quels sont ceux qui méritent une attention particulière?

Quand on parle des facteurs liés à l'école, il importe de ne pas inclure dans cette catégorie ceux qui sont liés à la classe. Ces derniers sont regroupés dans une autre catégorie, car les enseignants ont plus de poids sur eux. Nous y reviendrons si vous le voulez. Pour ce qui est des premiers, les chercheurs américains en ont dégagé trois : la culture et les valeurs que véhicule l'école, la création des classes en fonction du rendement des élèves et l'effet de la transition d'un ordre d'enseignement à un autre sur leur motivation.

Au regard des recherches ayant porté sur la culture et les valeurs véhiculées dans les écoles, il ressort que celles dans lesquelles les attentes envers les élèves sont élevées et où il leur est clairement spécifié qu'ils « sont là pour apprendre », favorisent plus leur motivation que dans le cas contraire. En outre, comme le soulignent Maehr et Midgley⁶, les recherches indiquent que les écoles qui mettent l'accent sur le rendement scolaire et la compétition plutôt que sur l'apprentissage en soi et la collaboration minent la motivation des élèves plus qu'elles ne la suscitent. Il ne faut pas oublier que ces études ont été menées dans des écoles américaines. Obtiendrait-on les mêmes résultats ici? Peut-être, mais on ne peut pas le certifier.

Quant aux recherches ayant porté sur la création des classes en fonction du rendement antérieur des élèves (classes distinctes selon que les élèves sont considérés comme « forts » ou comme « faibles »), il est difficile d'en dégager une conclusion unique, car les résultats varient en fonction de nombreux facteurs dont le type de classes étudiées, le contexte scolaire et la durée de la recherche. Toutefois, la tendance est que les élèves des classes dites de « forts » voient leur motivation augmenter, alors que, à long terme, chez les élèves des classes dites de « faibles », la motivation diminue. L'hypothèse avancée pour expliquer ce phénomène est que l'environnement pédagogique offert à ces derniers est plus pauvre que celui dans lequel se trouvent les premiers.

Enfin, en ce qui concerne la transition entre les ordres d'enseignement, il ne semble pas exister d'études portant sur l'effet du passage de la maternelle au primaire sur la motivation des enfants. Quant au passage du primaire au secondaire, il est prouvé, comme nous l'avons signalé précédemment, que la motivation des enfants à l'égard de certaines matières commence à diminuer au deuxième cycle du primaire, et que cette tendance à la baisse se poursuit au secondaire. Nombre de personnes du milieu scolaire québécois en arrivent à la même conclusion, bien que l'ampleur du phénomène n'ait pas encore été mesurée ici.

Si l'on tient compte de tous les facteurs liés au milieu familial et à l'école, et ce, sans compter les facteurs liés à la société, on se demande si l'enseignant peut encore faire quelque chose pour susciter la motivation de ses élèves.

Étude après étude, les résultats confirment le rôle primordial de l'enseignant sur la motivation des élèves. Ce rôle, il le joue en prenant en considération les facteurs liés à la classe. Ceux qui

semblent avoir le plus d'effet sur la motivation et qui ont fait l'objet de nombreuses études sont les activités pédagogiques proposées, l'évaluation, le système de récompenses et de sanctions et l'enseignant lui-même.

Que sait-on sur chacun de ces facteurs?

À propos des activités pédagogiques, on décèle au moins six conditions importantes à remplir pour qu'elles puissent susciter la motivation des élèves :

- a) avoir une certaine signification pour les élèves, c'est-à-dire qu'elles doivent correspondre à leurs champs d'intérêt, s'harmoniser avec leurs projets personnels et répondre à leurs préoccupations;
- b) représenter pour eux un défi à relever;
- c) mener à des réalisations semblables à celles qu'ils retrouvent dans la vie courante, comme une affiche, une vidéo, un spectacle;
- d) être d'un niveau de difficulté qui exige de s'engager sur le plan cognitif;
- e) les responsabiliser en leur permettant de faire des choix;
- f) comporter des objectifs et des consignes clairs.

On peut souhaiter que toutes les activités pédagogiques proposées aux élèves satisfassent à ces conditions, mais il est plus réaliste de penser qu'un enseignant se fixera cet objectif pour des projets ou des démarches pédagogiques comprenant plusieurs activités.

Par ailleurs, il ressort des différentes études que les pratiques évaluatives qui ont pour but de contrôler ou qui amènent les élèves à se comparer entre eux (par exemple, affichage des notes ou présentation des résultats à l'ensemble de la classe) ou à être en compétition (par exemple, attribution d'un prix ou d'un privilège aux meilleurs élèves) peuvent les motiver à avoir de bons résultats, mais elles font généralement obstacle à leur motivation à apprendre. Les pratiques évaluatives axées sur le rendement nuisent particulièrement à la motivation des élèves dits faibles. Se voyant toujours au bas de l'échelle, ces élèves sont portés, pour protéger leur image de soi, à utiliser des stratégies d'évitement plutôt que de travailler réellement. De plus, les pratiques évaluatives centrées sur le rendement incitent les élèves à croire que les seules activités importantes en classe sont celles qui sont notées. Enfin, dans un contexte scolaire où seul le rendement est pris en considération, un grand nombre d'élèves choisiront les activités faciles plutôt que celles qui les obligent à relever un défi.

En ce qui a trait aux récompenses et aux sanctions, on se souviendra que, sous l'influence de la psychologie behavioriste, un grand nombre de recherches menées dans les années 60 ont montré que le fait de récompenser les élèves lorsqu'ils adoptent un comportement souhaité les motive à le répéter. Toutes les façons de les récompenser mises en avant dans les classes par la suite sont fortement contestées par des chercheurs d'inspiration cognitiviste. En fait, ces derniers ne doutent pas que l'on puisse inciter un élève à accomplir une activité d'apprentissage en le récompensant, mais ils nous mettent en garde contre l'effet de surjustification, qu'entraînent les récompenses. Cet effet se produit lorsque la motivation intrinsèque d'un élève diminue du fait même qu'une récompense se rattache à l'accomplissement de l'activité demandée. En d'autres termes, récompenser un élève l'amène à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour obtenir des récompenses. L'effet de surjustification peut expliquer pourquoi des élèves, incités à travailler pour obtenir une bonne note dans leur bulletin ou pour recevoir des prix d'excellence, ont de la difficulté à se motiver dans une classe où l'on ne leur demande que de travailler dans le « simple » but d'apprendre. Des nuances doivent cependant être apportées en ce qui concerne cet effet. Dans leur recension des recherches, Tang et Hall⁷ concluent que les récompenses peuvent

favoriser la motivation intrinsèque, quand celle-ci est faible au départ, ou quand les récompenses se présentent sous forme de commentaires positifs qui aident les élèves à se considérer comme capables d'accomplir l'activité demandée. Par contre, les récompenses diminuent la motivation intrinsèque des élèves lorsque, au départ, leur motivation intrinsèque est élevée, lorsqu'ils s'attendent à être récompensés pour avoir accompli l'activité demandée et lorsque la récompense à venir est d'ordre matériel (par exemple, prix, argent scolaire, etc.).

Enfin, de nombreuses recherches ont porté sur l'effet que peut avoir l'enseignant sur la motivation des élèves. Les premières avaient pour objet les traits de personnalité de l'enseignant. On voulait savoir si un enseignant chaleureux avec ses élèves, c'est-à-dire ouvert, ayant le sens de l'humour, empathique, etc., avait plus d'influence sur leur motivation qu'un enseignant sévère et strict. Les résultats se sont révélés concluants dès que les chercheurs ont ajouté aux traits de personnalité d'un enseignant chaleureux, sa compétence à organiser et à gérer sa classe d'une manière efficace. Ainsi, un enseignant considéré comme chaleureux suscitera la motivation de ses élèves, s'il sait créer une atmosphère favorable à l'apprentissage en les mettant à contribution dans les décisions relatives à la gestion tout en leur faisant respecter les règles de travail et de conduite qui en découlent.

Par le passé, il a été établi que certains enseignants portent une attention particulière aux élèves qu'ils estiment intelligents et motivés et négligent ceux qu'ils considèrent comme faibles. Plus récemment, on a démontré que de tels comportements ont un effet négatif sur la motivation des élèves faibles, à condition que ces derniers soient conscients que l'enseignant les néglige au détriment des autres élèves. Eccles et ses collègues croient que ce sont les filles, les élèves en difficulté et ceux qui viennent des groupes minoritaires, par exemple, les immigrants, qui sont les plus susceptibles de se démotiver à cause de comportements désintéressés de la part des enseignants.

Voilà donc très brièvement l'état des recherches sur les facteurs liés à la classe qui influent le plus sur la motivation des élèves. Il ne faut pas oublier toutefois que la très grande majorité des recherches dont nous venons de rapporter les résultats ont été menées aux États-Unis.

Peut-on penser que l'on obtiendrait d'autres résultats au Québec?

À notre avis, si nous menions des recherches semblables dans les écoles québécoises, nous trouverions sensiblement les mêmes tendances, car, à bien des égards, les jeunes d'ici ressemblent aux jeunes Américains. Par ailleurs, il existe sûrement des différences qui sont dues aux particularités du système scolaire québécois, à notre culture, à notre langue et à notre histoire. Si l'on veut vraiment aider les enseignants à motiver leurs élèves, il faut leur donner un portrait précis de ce qui se passe dans nos écoles. Or, au Québec, la recherche scientifique qui pourrait leur en fournir un n'est pas très avancée.

Pourquoi?

Le manque de ressources financières y est sûrement pour quelque chose, sans compter que les chercheurs dans les universités québécoises commencent à peine à s'intéresser aux problèmes qu'affrontent les enseignants dans leur classe. Jusqu'à récemment, les chercheurs se servaient des milieux scolaires pour observer des phénomènes, non pour venir en aide aux enseignants.

Ce désintérêt pour les problèmes pratiques a amené les enseignants à n'accorder que très peu de crédibilité à la recherche scientifique qui se fait dans les universités. Ainsi, contrairement à

d'autres professionnels, comme les ingénieurs ou les médecins qui basent leur pratique sur l'état de la recherche dans leur domaine, bon nombre d'enseignants préfèrent s'appuyer uniquement sur leur expérience ou sur celle de leurs collègues pour améliorer leur pratique.

C'est dommage de faire cette constatation, car c'est vrai que l'expérience sur le terrain est riche en leçons pour celui qui sait en tirer profit, mais elle ne peut rendre compte du développement des connaissances scientifiques dans sa profession. Or, de nos jours, tout professionnel devrait s'obliger à renouveler sa pratique à la lumière des connaissances issues de la recherche dans son domaine. Souhaitons qu'à l'avenir les enseignants voient dans la recherche portant sur la psychopédagogie une source importante de nouvelles connaissances et que les jeunes chercheurs québécois orientent encore plus leurs études vers des problèmes concrets, comme la démotivation des élèves à apprendre.

Bibliographie

- ECCLES, J. S., A. WIGFIELD, A., et U. SCHIEFELE. « Motivation to Succeed », dans W. DAMON (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol 3, New York, J. Wiley Editor, 1998, p. 1017-1095.
- FONTAINE, A. M. « The Development of Motivation », dans A. DEMETRIOU, W. DOISE et C. F. M. VAN LIESHOUT (Eds), *Life-Span Developmental Psychology*, Londres, J. Wisley & Son Ltd, 1998, p. 351-398.
- GRAHAM, S. et B. WEINER. « Theories and Principles of Motivation », dans D. C. BERLINER et R. CALFEE (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York, MacMillan Editor, 1996, p. 63-84.
- HARTER, S. (1998). « The Development of Self-Representations », dans W. DAMON (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, vol 3, New York, J. Wiley Editor, 1998, p. 553-617.

-
1. Voir la description détaillée de la théorie de Deci et Ryan dans le livre de R. J. VALLERAND et E.E. THILL intitulé *Introduction à la psychologie de la motivation*, Newbury Park (California), Sage Publications, 1992.
 2. B. WEINER. *Human Motivation*, Newbury Park (California), Sage Publications, 1992.
 3. R. VIAU. « Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français », *Québec Français*, 1998, n° 110, p. 45-47.
 4. J.S. ECCLES, A. WIGFIELD et U. SCHIEFELE. « Motivation to Succeed » dans *Handbook of Child Psychology*, vol. 3, New York, J. Wilwy Editor, 1998, p. 1078-1095
 - 5 R. CHOUINARD, C. VÉZEAU et T. BOUFFARD. « Les effets du milieu scolaire sur la motivation et le rendement des filles au secondaire », *Vie pédagogique*, Montréal, n° 110, février-mars 1999, p. 49-51.
 6. M.L. MAEHR et C. MIDGLEY. « Enhancing Student Motivation : a School Wide Approach », *Educational Psychologist*, n° 26, 1991, p. 399-427.
 7. S.H. TANG et V.S. HALL. « The Overjustification Effect : a Meta-Analysis », *Applied Cognitive Psychology*, no 9, 1995, p. 365-404.