

La motivation scolaire

La façon dont les élèves conçoivent l'école et l'intelligence, la perception qu'ils ont des causes de leurs succès ou de leurs échecs, de leur compétence et de l'importance de la tâche à accomplir sont autant de facteurs qui, liés les uns aux autres, déterminent la motivation scolaire. On peut observer celle-ci à travers l'engagement cognitif, la participation et la persistance des élèves.

Denise Barbeau

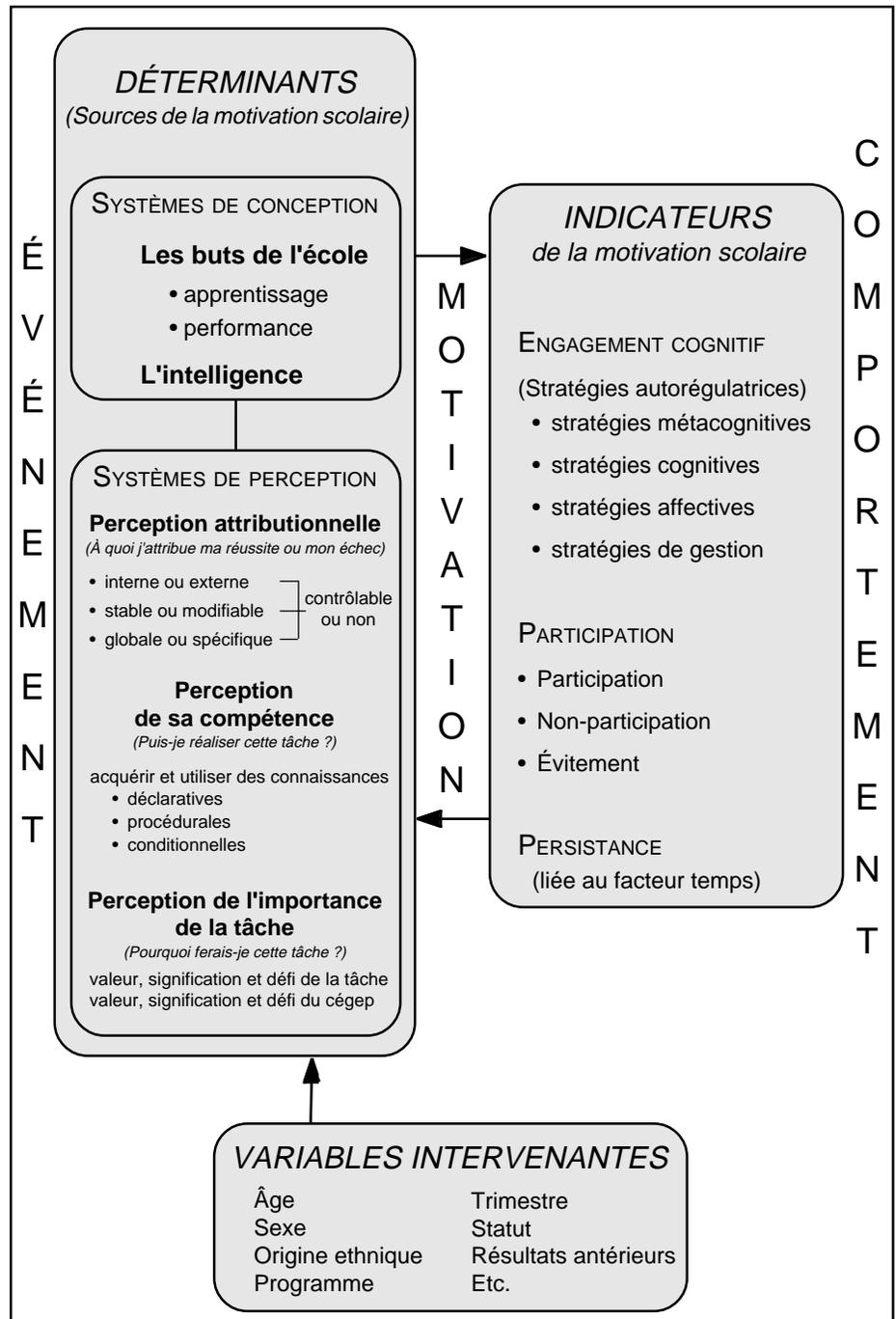
Professeure de psychologie
Cégep de Bois-de-Boulogne

Il serait sans doute intéressant de savoir le temps et l'énergie que consacre chaque enseignant à imaginer des moyens pour motiver ses élèves. Chacun est en effet bien conscient de l'incidence de la motivation sur l'apprentissage (...et de l'incidence de l'apprentissage sur la motivation). Mais à travers cette quête de trucs, qu'on peut appliquer avec plus ou moins de succès selon les circonstances, la motivation reste souvent un mystère. Or, il peut s'avérer utile de chercher à mieux comprendre la motivation afin de fonder certaines de nos interventions auprès de nos élèves.

Comme on peut l'imaginer, la documentation sur le sujet est vaste ; une myriade d'auteurs ont en effet étudié la motivation selon des approches diverses. Nous nous limiterons ici à l'approche sociocognitive qui s'intéresse aux processus de la pensée et à leur influence sur le comportement.

Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire. (Ames et Ames, 1989 ; Borkowski *et al.*, 1990, Maehrs, 1984, 1989 ; Tardif, 1992 ; Weiner, 1984, 1992). Cette définition met en évidence l'existence, d'une part, de **déterminants** (les perceptions et les conceptions) qui sont à la source de la motivation scolaire et, d'autre part, d'**indicateurs** (l'engagement, la participation et la persistance) qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer le degré de motivation.

Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire



© Denise Barbeau, 1993

Nous avons élaboré un modèle de la motivation scolaire qui regroupe, dans un ensemble dynamique, les divers déterminants et indicateurs de la motivation, auxquels nous avons ajouté des **variables** qui interviennent dans la motivation.

Ce modèle repose sur certains postulats de l'approche sociocognitive :

- le comportement humain est le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1986) ;
- le comportement d'une personne est influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter et de prévoir les événements (Kelly, 1955, voir Weiner, 1984) ;
- les perceptions d'une personne sont influencées par ses processus cognitifs et évoluent selon les événements qu'elle vit (Weiner, 1984) ;

● les perceptions d'une personne sont en relation étroite avec ses émotions et sa motivation (Weiner, 1984) ;

● la motivation d'une personne se constate à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich *et al.*, 1992) ;

● la performance est influencée par l'engagement, la participation et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich *et al.*, 1992).

Il faut souligner que les éléments du modèle sont en étroite relation. Ainsi pour Corno et Mandinach (1983), l'engagement cognitif influence les perceptions (de soi et de l'environnement) et réciproquement, les perceptions viennent influencer l'engagement cognitif. Pour Bandura (1986) et Schunk (1991), entre autres, les systèmes de

perceptions, et en particulier les perceptions attributionnelles et la perception de sa compétence, sont en relation réciproque avec l'habileté de l'élève à contrôler ses pensées et ses comportements (stratégies affectives).

Il importe donc d'intégrer entre eux, comme certains chercheurs ont tenté de le faire, les différents facteurs qui interviennent dans la motivation scolaire. Cette intégration permettra une « gestion plus efficace des interventions de l'enseignant dans cette partie très importante de l'enseignement et de l'apprentissage » (Tardif, 1992, p. 93).

Nous allons nous attarder ici à décrire deux éléments du modèle, les **déterminants** et les **indicateurs**, tout en faisant ressortir les interrelations entre les facteurs qui interviennent dans la motivation scolaire.

Les déterminants de la motivation scolaire

Les déterminants de la motivation scolaire, que nous nommons également sources de la motivation, comportent deux ensembles de facteurs : **les systèmes de conception** regroupant la conception des buts de l'école et la conception de l'intelligence (Tardif, 1992) et **les systèmes de perception** regroupant les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence et la perception de l'importance de la tâche. Selon Ames et Ames (1989), les déterminants de la motivation sont à l'origine du comportement (« prime instigator of action »).

Les systèmes de conception

Les élèves ont une conception ou des croyances se rapportant au système scolaire et aux buts poursuivis par celui-ci. Ils ont également une conception de l'intelligence et des aptitudes requises pour réussir des études (Tardif 1992). Selon plusieurs auteurs (Ames, 1984 ; Convington, 1984 ; Dweck, 1985 ; Maehr, 1989 ; Raynor et McFarlin, 1986 ; Tardif, 1992), ces deux systèmes de conception ont une influence sur la motivation scolaire.

La conception des buts de l'école

Dweck (1985) affirme qu'il est important, pour bien comprendre la motivation scolaire, de connaître et de comprendre les buts que poursuivent les élèves à l'école. Ces

buts sont liés à la compréhension que les élèves ont du système scolaire et des buts visés par l'école (Tardif, 1992). Selon Dweck, les élèves poursuivent : 1° des buts d'*apprentissage* qui les poussent à acquérir de nouvelles habiletés ou à maîtriser de nouvelles tâches ; qui les stimulent donc à *développer* leurs compétences et 2° des buts axés sur la *performance* qui les poussent à rechercher un jugement positif sur leurs habiletés et leur rendement scolaire ; un jugement, donc, qui *confirmera* leurs compétences. Pour Dweck, la personne qui poursuit des buts axés sur la performance veut *paraître intelligente* tandis que celle qui poursuit des buts d'apprentissage veut *devenir plus intelligente*.

Dweck souligne aussi que tous les élèves, à certains moments, poursuivent les deux types de buts. Cependant, Ames (1984, 1992) et Dweck ont observé que dans une situation où l'élève peut faire un choix, celui-ci génère des réactions affectives, des processus cognitifs et des comportements spécifiques. Ainsi, l'élève qui poursuit des buts d'apprentissage a tendance à entreprendre des tâches plus risquées, à percevoir l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage et à développer des stratégies de recherche face aux difficultés. L'élève qui poursuit des buts de performance a tendance, pour sa part, à manifester plus de réactions défensives face à des situations comportant certains risques

et semble également plus vulnérable affectivement ; il ne veut pas s'engager dans des tâches pouvant affecter négativement son estime de soi, sa compétence ou sa valeur personnelle (Convington, 1984 ; Tardif, 1992). La conception de l'école et des buts qui y sont poursuivis influence donc la motivation scolaire.

La conception de l'intelligence

La conception de l'intelligence évolue selon l'âge et le niveau scolaire des enfants (Convington, 1984 ; Nicholls, 1984 ; Stipek, 1984). La conception de l'intelligence est, selon Convington, intimement liée à la relation que l'élève établit entre l'effort, les habiletés intellectuelles et les résultats obtenus. Pour les élèves de maternelle, les habiletés et l'effort sont indissociables ; ils croient que ce sont les efforts investis qui rendent la personne intelligente. En première année, les enfants croient que « l'étude développe le cerveau et rend plus intelligent » (Convington, p. 90).

C'est seulement lorsque l'enfant atteint le milieu de l'élémentaire qu'il commence à voir les habiletés et l'effort comme deux dimensions indépendantes. L'intelligence est alors considérée comme une entité stable, immuable et non reliée à l'effort. Donc, vers le milieu de l'élémentaire, un élève qui échoue sans investir un effort important protège ainsi son estime de soi ;

il peut se trouver intelligent et expliquer un échec par un manque de travail. S'il échoue en ayant travaillé fort, son échec peut être associé à un manque d'aptitudes, ce qui est plus dramatique pour l'estime de soi. Selon Convington, le même phénomène se produit chez les jeunes adultes et plusieurs parmi eux croient que fournir peu d'efforts et réussir est un indice clair que la personne est « brillante » intellectuellement. Cette conception de l'intelligence peut avoir un effet, selon nous, sur la motivation scolaire de l'élève.

Dweck (1989, voir Tardif, 1992) identifie chez les élèves deux types de conceptions de l'intelligence : une première où l'intelligence est stable, non modifiable dans le temps et une deuxième où l'intelligence peut évoluer et se développer selon l'utilisation que la personne fait de ses expériences. Concevoir l'intelligence comme évolutive ou stable a une influence importante, selon nous, sur la motivation. Si l'élève considère que l'intelligence est stable, qu'il n'a pas de pouvoir sur le développement de ses habiletés intellectuelles, il est peu probable qu'il investisse beaucoup de temps et d'efforts dans le travail scolaire.

Les deux systèmes de conception, la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence, sont en relation et viennent influencer la motivation scolaire. Si un élève croit que l'intelligence peut évoluer et s'il poursuit des buts axés sur l'apprentissage, il aura le goût de s'engager, de participer et de persister dans des tâches scolaires pouvant l'amener à développer des stratégies de fonctionnement qui favoriseront le développement de ses capacités intellectuelles et de ses capacités d'adaptation.

Les systèmes de perception

La motivation scolaire prend aussi son origine dans les perceptions qu'un individu a de lui-même et de son environnement. Selon McCombs et Marzano (1990) et Raynor et McFarlin (1986), les divers systèmes de perception de soi sont organisés dans un schéma de soi (« self-system »). Ce schéma résulte de l'interprétation qu'une personne se fait d'elle-même à travers les différentes expériences qu'elle vit. Convington (1984) et Weiner (1979, 1985) soulignent que ce ne sont pas les capacités réelles d'une personne qui sont déterminantes dans la conduite scolaire, mais la perception qu'a la personne de ses capacités. Selon Raynor et McFarlin (1986), le

schéma de soi est donc intimement lié à un processus d'évaluation de soi où la personne est motivée à rechercher des images de soi particulières et à se sentir bien avec ces images. Ce sont, selon eux, ces deux processus, la recherche d'information sur soi et la valeur affective reliée à cette information qui vont influencer la direction, la force et la persistance dans une action. La motivation scolaire serait donc intimement liée aux différents systèmes de perception. Romano (1991) souligne le rôle crucial de ces perceptions de l'élève dans le processus d'apprentissage et, par ricochet, sur la motivation scolaire :

« [...] les perceptions de l'élève constituent le point de contact ou de jonction entre ses expériences préalables dans le monde scolaire et sont en partie, aussi, fonction des caractéristiques objectives du contexte. D'autre part, on peut remarquer que ce sont ces perceptions de l'élève quant aux demandes ou aux exigences de la tâche qui déterminent l'approche ou la stratégie utilisée, laquelle conditionne, par voie de conséquence, la nature de l'apprentissage qui est fait ». (Romano, 1991)

Divers systèmes de perception jouent un rôle dans la motivation scolaire ; nous nous limiterons ici aux trois systèmes qui exercent, selon nous, une influence plus importante : les **perceptions attributionnelles**, la **perception de sa compétence** et la **perception de l'importance d'une tâche**.

Les perceptions attributionnelles

Les travaux d'Anderson et Arnoult (1985), de Blouin (1985, 1988) de Convington (1984) et de Weiner (1985) ont montré que les conduites scolaires de l'élève sont influencées par ses attributions causales. Les perceptions attributionnelles jouent un rôle important dans la motivation scolaire*.

Les perceptions attributionnelles ont fait l'objet d'un nombre important de recherches à partir desquelles plusieurs modèles théoriques ont été élaborés. Nous centrerons ici notre attention sur le *modèle théorique de Weiner* (1979, 1984, 1985) qui permet de bien saisir les relations entre la pensée et les comportements ; nous présenterons ensuite brièvement le *modèle*

* À ce sujet, voir Denise Barbeau, « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 1, septembre 1991, p. 17-22.

de l'impuissance acquise et nous montrerons le lien entre les *perceptions attributionnelles* et les *émotions*.

● Modèle théorique de Weiner

Le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale pourrait s'énoncer ainsi (Weiner, 1984) : les personnes, pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi un événement s'est produit. Une attribution causale répond donc à un « pourquoi ». Weiner (1979, 1984, 1985) a identifié trois grandes catégories de causes : le lieu (*locus*) d'où origine une cause, la stabilité de la cause et le contrôle qu'une personne a sur une cause.

Le lieu de la cause différencie les causes propres à la personne, les causes internes, comme l'intelligence, la beauté physique, la personnalité, etc., et les causes externes, extérieures à la personne, comme la difficulté objective d'une tâche ou la popularité d'un compagnon de classe. La stabilité, pour sa part, se rapporte aux causes qui peuvent être modifiables ou non dans le temps ; l'aptitude musicale est l'illustration d'une cause stable tandis que l'effort renvoie à une cause modifiable. La contrôlabilité, enfin, implique que la personne pourrait ou aurait pu agir autrement ; par exemple, les individus sont presque toujours responsables de l'effort qu'ils fournissent pour accomplir une tâche mais ils ne peuvent cependant pas tout contrôler : les maladies héréditaires et certaines aptitudes ne sont pas contrôlables.

Abramson et ses collaborateurs (1978) ont ajouté une autre dimension à la taxonomie de Weiner : la globalité ou la spécificité des causes relatives à une situation. Par exemple, un élève peut se percevoir comme mauvais dans toutes les matières (attribution globale) ou seulement en français (attribution spécifique). Cette dimension peut également influencer les conduites des élèves. Si un élève attribue son échec en physique à son inaptitude pour les sciences, il est peu probable qu'il investisse dans les matières scientifiques et, par conséquent, y réussisse. Par contre, s'il se dit qu'il a de la difficulté en physique, mais qu'il réussit bien en chimie et en mathématiques, il est possible qu'il cherche à comprendre la raison de cette différence et que sa recherche l'aide à mieux réussir.

Il est rare qu'une cause fasse appel à une seule dimension. Ainsi dans le domaine scolaire, l'effort fourni semble un bel

exemple d'une cause contrôlable, modifiable et interne tandis que la difficulté objective d'une tâche apparaît clairement comme une cause non contrôlable, stable et externe. La dimension causale peut avoir une influence sur la performance et la motivation scolaire. Si un élève s'attribue la cause de son résultat scolaire, l'attribution a plus de probabilité d'avoir un effet positif sur son engagement et sa persévérance dans des activités scolaires. Si, par contre, un élève attribue la cause de son résultat scolaire, par exemple, au fait que le professeur pose toujours des questions en dehors de la matière (attribution externe, non contrôlable), il pourra se dire qu'il ne sert à rien d'étudier, de fournir des efforts parce que de toute façon, le professeur va continuer à poser des questions en dehors de la matière.

Weiner (1984, 1985) croit que c'est la stabilité d'une cause beaucoup plus que son lieu d'origine qui a la plus grande influence sur la motivation scolaire. Selon lui, si un élève est habitué à réussir, il s'attendra à réussir dans le futur et agira effectivement pour réussir. Par contre, si pour un élève l'échec est monnaie courante, il s'attendra à échouer et sa motivation sera affectée par ses perceptions causales et par ses attentes d'insuccès. Effectivement, l'élève n'aura pas le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans des tâches où la réussite est peu probable.

● *Modèle de l'impuissance acquise*

Un modèle théorique, celui de l'impuissance acquise, basé sur les travaux de Weiner (Anderson et Arnoult, 1985), postule que la globalité, la stabilité et le lieu de la cause sont les trois dimensions attributionnelles à retenir. La prémisse à la base du modèle de l'impuissance acquise est que la personne développe un sentiment d'impuissance lorsqu'elle perçoit qu'une situation hors de son contrôle restera hors de son contrôle dans l'avenir. Seligman et ses collaborateurs (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978) ont effectivement montré que la motivation est affaiblie ou altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie ; il devient passif suite à de telles expériences.

Pour Miller et Seligman (1980), les personnes présentent quatre ensembles de carences lorsqu'elles sont confrontées à des événements hors de leur contrôle :

- une carence motivationnelle (baisse du désir d'essayer de faire quelque chose) ;
- une carence cognitive (troubles d'apprentissage, même face à des situations qu'elles pourraient contrôler) ;
- une carence émotionnelle (réactions dépressives) ;
- une baisse de l'estime de soi.

Plusieurs recherches (Beckmann, 1987 ; Dweck, 1985 ; Schmalt, 1987 ; Weisz et Cameron, 1985) ont montré que le fait de percevoir une situation comme étant hors de contrôle et sans possibilité de changement pour l'avenir influence les conduites des élèves. Schmalt (1987) a démontré que l'attribution d'un échec à de faibles aptitudes est un des facteurs causant l'impuissance acquise et que ce sentiment d'impuissance acquise influence négativement les conduites scolaires. De plus, Borkowski et ses collaborateurs (1990) croient que l'acquisition de croyances attributionnelles appropriées est critique pour le développement du système métacognitif et, par ricochet, influence les conduites scolaires.

● *Les émotions associées aux attributions causales*

La dimension d'une cause influence directement une émotion et, selon plusieurs chercheurs (Blouin, 1985, 1988 ; Weiner, 1984, 1985), il semblerait que ce sont les émotions, plutôt que les perceptions causales qui sont les motifs immédiats de l'action.

Les émotions peuvent avoir une influence positive ou négative sur les comportements scolaires des élèves (Blouin, 1985, 1988 ; Nicholls, 1984 ; Weiner, 1984, 1985). Convington et Omelich (1984, voir Weiner, 1987) ont montré le lien entre le fait de ressentir de la honte et de l'humiliation suite à un échec attribué à de faibles aptitudes personnelles et une baisse subséquente de performance. L'élève qui attribue ses mauvaises performances scolaires à ses faibles aptitudes intellectuelles se sent humilié et ce sentiment d'humiliation provoque des comportements de retrait devant la tâche à accomplir. Ce retrait aura comme conséquence de provoquer une baisse encore plus grande de la performance scolaire.

En accord avec cette théorie, Borkowski et ses collaborateurs (1990) affirment que les élèves qui attribuent leurs bonnes

performances à l'effort ressentent de la fierté et utilisent des stratégies et des efforts plus énergiques pour continuer à réussir. Les élèves qui sont fiers de leur travail et qui recherchent le succès comme résultat de leur effort acquièrent et utilisent des processus métacognitifs, car ils voient que ces processus favorisent leur performance et augmentent leur estime de soi, leur fierté personnelle. Par contre, les élèves qui ont des croyances fausses relativement à la réussite et à l'échec scolaire (attribuer la réussite à la chance et l'échec à l'absence de talent) développent un sentiment d'impuissance acquise et ce sentiment affecte négativement leurs comportements scolaires. Ainsi, pour Borkowski et ses collaborateurs, l'attribution de la réussite à l'effort semble un facteur déterminant d'une bonne performance scolaire ; ce type d'attribution provoque des émotions de fierté et de joie qui favorisent un comportement d'effort constant lequel, à son tour, favorise le maintien ou la hausse de la performance.

Les émotions d'une personne dépendent donc de ce qu'elle pense et elles viennent influencer ses comportements. Les émotions font donc le lien entre la pensée et l'action. Les élèves répondent affectivement aux résultats qu'ils obtiennent et ces émotions influencent positivement ou négativement leur engagement cognitif.

La perception de sa compétence

Chaque élève a une perception de sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1989, p. 14). Selon Bandura (1977, 1982, voir Schunk, 1989), cette perception s'acquiert à partir de sources diverses : des performances déjà réalisées par une personne (ses réussites et ses échecs), des expériences vécues par les autres (l'observation des réalisations des autres), de la persuasion (l'affirmation par les autres de sa capacité à accomplir une tâche), des indices physiologiques (transpiration, battements du cœur). La perception de sa compétence à accomplir une tâche ne s'acquiert pas automatiquement à partir d'une seule expérience de réussite ou d'échec mais c'est la combinaison et la répétition de ces expériences qui façonnent la perception de sa compétence à accomplir une tâche. Par exemple, si un élève, à chaque fois qu'il se trouve sur la poutre dans un cours d'éducation physique, voit son cœur battre la

chamade et est incapable d'accomplir les exercices que la très grande majorité des autres élèves réussissent, il y a une forte probabilité qu'il développe une perception de lui-même comme étant incompetent à la poutre.

La perception de sa compétence influence de façons diverses le comportement (Meyer, 1987 ; Schunk, 1989). Ce système de perception affecte le choix des activités d'une personne et la quantité d'efforts investis. Les élèves qui se perçoivent compétents pour réaliser une tâche sont portés à s'engager dans des activités reliées à cette tâche, à persister face aux difficultés, à dépenser des efforts pour atteindre leurs buts et à viser un niveau de performance élevé.

Selon Meyer (1987) et Schunk (1989), les attributions causales font partie des indices utilisés par les élèves pour évaluer leur compétence à apprendre des habiletés cognitives. Selon ces auteurs, les élèves qui attribuent leurs succès passés à leur compétence se sentent capables de bien réussir dans le futur et ils espèrent (et habituellement obtiennent) des résultats qu'ils valorisent (de bonnes notes, des louanges des professeurs) pour leurs bonnes performances. Cependant, certains élèves développent des perceptions négatives de leur habileté à réussir ; ils attribuent leurs mauvaises performances scolaires à des causes stables et hors de leur contrôle. De telles attributions rejoignent le concept d'impuissance acquise et affectent négativement les conduites scolaires et la motivation des élèves. L'élève n'a pas le goût d'investir et de persévérer dans des activités hors de son contrôle. Les perceptions attributionnelles peuvent donc

influencer, dans une certaine mesure, les perceptions qu'ont les élèves de leur compétence ; les deux systèmes de perceptions ne sont pas isolés mais font partie du schéma de soi (« self-system ») de la personne.

Schunk (1989) croit qu'il est possible d'utiliser les attributions causales sous forme de feed-back attributionnel (par exemple, dire à l'élève qu'il devra travailler plus fort) pour accroître la perception qu'a l'élève de sa compétence et favoriser ainsi son engagement et sa persistance dans des activités d'apprentissage. On doit cependant tenir compte de certains facteurs tels que le moment où le feed-back est donné, le type d'élève et le degré de difficulté de la tâche. Schunk souligne que la recherche en est à ses débuts dans ce domaine et que beaucoup de travaux devront être entrepris pour bien cerner cette relation entre les perceptions attributionnelles et la perception de sa compétence.

La perception de l'importance d'une tâche

Les élèves attribuent une valeur, une signification aux tâches scolaires. Ce système de perception serait lié, selon Stipek (1984), aux perceptions que l'élève a de la valeur que la société (la famille, l'école, les professeurs) accorde à l'école et ces perceptions de l'élève évolueraient avec l'âge et la fréquentation scolaire. Ainsi, un élève qui viendrait d'un milieu familial ou l'école et les buts poursuivis par cette dernière sont importants serait plus porté à s'engager et à persévérer dans les tâches à accomplir qu'un élève qui viendrait d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps.

La perception de l'importance d'une tâche serait également en relation, toujours selon Stipek (1984), avec un autre système de perception, la perception de sa compétence. Un enfant qui accorde peu d'importance aux tâches scolaires sera peu porté à s'engager, à investir et à persister dans son travail. Ce manque d'engagement et d'investissement pourra affecter négativement ses performances et, par ricochet, pourra affecter négativement la perception de sa compétence.

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983 ; Maehrs, 1984 ; Nicholl, 1984 ; Dweck, 1985) considèrent la perception de l'importance de la tâche comme une variable de la motivation scolaire et soulignent le lien entre la valeur accordée à une tâche et les buts poursuivis par l'élève à l'école. Dans cette optique, il serait important, selon nous, de valoriser l'apprentissage car, comme l'exprime Dweck (1985), l'élève qui perçoit l'apprentissage comme important en soi est plus porté à acquérir de nouvelles habiletés, à maîtriser de nouvelles tâches, donc à développer ses compétences, que l'élève qui accorde la primauté à la performance.

Il serait également important, selon nous, d'aider les élèves à découvrir la signification et l'importance des tâches scolaires dans le processus global de la formation et de l'apprentissage. Il n'est sûrement pas facile, pour un jeune de 17 ans, de s'engager et de persévérer dans des tâches, parfois très « pointues », qui ne semblent avoir aucun lien avec ce qu'il s'attend à faire et à vivre comme travailleur et comme citoyen.

Les indicateurs de la motivation scolaire

La motivation d'un élève s'évalue à partir de trois grands indicateurs de la motivation : son **engagement cognitif** qui se manifeste dans les stratégies autorégulatrices d'apprentissage qu'il utilise, sa **participation** et sa **persistance** dans une tâche d'apprentissage. Ces indicateurs de la motivation sont affectés par les divers systèmes de conception et de perception qui influencent le comportement scolaire de l'élève.

L'engagement cognitif

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental déployé par un élève lors de l'accomplissement de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983). Un élève engagé cognitivement utilise des stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage. Il se décrit, selon Zimmerman (1990), comme un élève qui entreprend des tâches en se sentant confiant et plein de ressources. Il sait quand il connaît un phénomène, et quand il ne le connaît pas, il est capable de trouver l'information dont il a besoin.

Lorsqu'il rencontre des obstacles (piètres conditions d'étude, professeur plus ou moins compétent, textes particulièrement difficiles à lire, etc.), il trouve une façon de contrer les difficultés et de réussir. Il travaille à l'acquisition de stratégies autorégulatrices contrôlables (*stratégies métacognitives, stratégies cognitives, stratégies affectives, stratégies de gestion*) et accepte qu'il est, pour une large part, responsable de son rendement. L'utilisation systématique de ces diverses stratégies autorégulatrices est un signe manifeste de l'engagement cognitif.

Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives sont celles qu'utilise un élève pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner (Palincsar, 1986 ; Marzano *et al.*, 1988). La planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont, selon Palincsar, les stratégies métacognitives utilisées le plus fréquemment par les élèves qui réussissent. Nous croyons que ces stratégies sont interreliées dans un réseau dynamique et se manifestent dans une stratégie globale de fonctionnement ; dans ce réseau, la planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont des processus en constante activité à chaque étape de l'apprentissage.

On pourrait décrire ainsi un élève qui utilise efficacement ses stratégies métacognitives avant d'entreprendre une tâche : il cherche à bien identifier et à définir le plus précisément possible ce qu'il doit faire ; il évalue l'état de ses connaissances ; il planifie une série d'actions basées sur l'évaluation de l'état de ses connaissances et il établit des objectifs et sous-objectifs explicites ; en cours de route, il continue à évaluer l'état de ses connaissances et s'il constate des failles importantes, il peut s'interrompre temporairement pour chercher l'information qui lui manque ; il évalue également quelle stratégie, à tel moment précis, est plus pertinente ; il doit donc continuellement régulariser son progrès en fonction des buts qu'il poursuit ; après une tâche, il évalue encore ses connaissances, il planifie à nouveau, mais maintenant sa planification est orientée vers le futur et finalement il identifie jusqu'à quel point son but est atteint.

Un élève qui utilise de bonnes stratégies métacognitives présente, face à une tâche à accomplir, les attitudes suivantes : il est capable d'identifier si la tâche est réalisable ; il est persistant, il n'abandonne pas au premier obstacle ; il se fixe des objectifs élevés et fait tout pour les atteindre ; il connaît les ressources à sa disposition et sait comment et quand les utiliser ; il conçoit que l'erreur fait partie de l'apprentissage et il sait utiliser ses erreurs et celles des autres.

Les stratégies cognitives

On peut définir les stratégies cognitives comme « des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des

processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises. » (Saint-Pierre, 1991, p. 16)

Saint-Pierre (1991), se basant sur les recherches de Weinstein, McKeachie et Mayer, identifie six stratégies cognitives qui favorisent l'apprentissage : les stratégies de répétition, de généralisation, d'élaboration, de discrimination et d'automatisation d'une procédure. Ces diverses techniques sont interactives (Schunk, 1991) ; ainsi, une stratégie d'élaboration (se donner un exemple pour mieux comprendre un phénomène) peut être activée en même temps qu'une stratégie de discrimination (essayer de trouver des contre-exemples pour bien comprendre ce qui est propre au phénomène).

Un élève qui a de bonnes stratégies cognitives utilise d'une façon efficace ces diverses techniques d'apprentissage, il sait lesquelles conviennent aux tâches à réaliser.

Les stratégies affectives

L'apprentissage requiert plus que des stratégies cognitives et métacognitives, il requiert également des stratégies affectives (Zimmerman, 1990 ; Schunk, 1991). Les stratégies affectives sont des stratégies autorégulatrices que l'élève utilise pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage ; ce sont des stratégies qui favorisent le contrôle des sentiments et des émotions. Ces stratégies affectives permettent à l'élève de centrer et de maintenir son attention sur les aspects importants de la tâche à accomplir, d'utiliser efficacement son temps et de réduire son anxiété (Schunk, 1991). Ces stratégies affectives se manifestent à travers les techniques suivantes : se parler à soi-même (pour garder son attention en classe, par exemple) ; se récompenser lorsqu'une partie de la tâche est réalisée ; apprendre à contrôler son anxiété ; maintenir le sentiment de contrôle, combattre les pensées négatives ; se concentrer essentiellement sur la tâche à accomplir.

Les stratégies affectives permettent à l'élève de saisir qu'il est responsable et capable de se développer et de contrôler, dans une

mesure très importante, son apprentissage. Un élève qui possède et utilise de bonnes stratégies affectives sait :

- que ses attitudes vis-à-vis une tâche affectent son comportement et qu'il a du contrôle sur ses attitudes ;
- que l'attention et la concentration sont des facteurs importants de la réussite et qu'il a un certain pouvoir sur sa capacité d'attention et de concentration ;
- que les différentes tâches auxquelles il est confronté demandent des degrés différents d'attention et qu'il est important, face à une tâche, de savoir sur quels éléments il doit se centrer plus particulièrement.

Les stratégies affectives permettent donc à l'élève de développer la connaissance de soi, de son mode de fonctionnement devant une tâche à accomplir, de même qu'un meilleur contrôle de soi (Palincsar, 1986 ; Marzano *et al.*, 1988).

Les stratégies de gestion

Les stratégies de gestion portent sur l'organisation et la supervision de l'environnement et des ressources propices à faciliter l'engagement cognitif de l'élève. Saint-Pierre décrit ces stratégies comme « des comportements d'étude » (Saint-Pierre, 1991, p. 18). Les stratégies de gestion sont des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser une tâche, de demander l'aide des autres (professeurs, camarades, parents, famille) quand cela est nécessaire, etc. Zimmerman (1990), Saint-Pierre (1991) et Schunk (1991) font remarquer – et nous partageons leur façon de voir – que les stratégies de gestion sont fortement influencées par des variables affectives comme le fait de se percevoir compétent ou non pour une tâche et d'attribuer le succès à son potentiel ou à ses efforts.

La participation et la persistance

Dans une recherche récente, Barbeau (1993) a demandé à des élèves, à des professeurs et à des professionnels du collégial, de décrire les attitudes des élèves qui participent. Un élève qui participe écoute en classe, il pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; il fait les exercices, les lectures

et les travaux demandés ; il essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel, il fait preuve d'initiative et d'ouverture d'esprit ; il est attentif, concentré et appliqué dans toutes les situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, session d'étude, travaux). La participation est intimement liée à l'engagement cognitif et aux diverses stratégies autorégulatrices de l'élève.

La participation, est un déterminant majeur du succès scolaire. Pour réussir, il faut prendre la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche, l'apprentissage étant un processus actif et

dynamique. Il faut que l'élève sache et comprenne que la participation n'est pas quelque chose d'extérieur à son contrôle mais qu'il a le pouvoir de décider de participer ou non. Il faut qu'il sache également que cette participation se voit dans ses attitudes et que celles-ci peuvent être affectées par ses émotions. Par exemple, un élève doit savoir que les pensées et les idées qu'il se fait relativement à une tâche affectent la façon d'aborder cette tâche et que l'effort qu'il met pour réussir est déterminant.

La persistance dans une tâche scolaire est un autre facteur qui permet d'évaluer la

motivation de l'élève. La persistance est liée au facteur temps. Elle se manifeste dans le temps que l'élève consacre à la tâche à réaliser et dans ses attitudes face aux difficultés. Si l'élève n'abandonne pas devant les difficultés, s'il est capable de mettre en activité les attitudes lui permettant de contrer ses difficultés, il fait alors preuve de persistance. Un élève persistant consacre le temps qu'il faut pour réaliser adéquatement les lectures, les travaux et les exercices demandés, pour étudier la matière vue en classe et pour se préparer au cours suivant ou à un examen. (Barbeau 1993)

Une vue d'ensemble du modèle

Une illustration permettra sans doute de bien saisir le jeu des facteurs et des liens entre ceux-ci dans la motivation.

Rebecca, qui veut être acceptée en médecine, vient de recevoir une note de 90 % pour un travail de philosophie. La moyenne de la classe est de 70 % (*événement*). À la fin de son secondaire, Rebecca est arrivée la première de son niveau (*variable intervenante*). Elle croit que ses résultats scolaires sont dus à ses efforts constants et à diverses attitudes qu'elle a développées (*attributions causales*). Elle est très attentive en classe et, lorsqu'elle travaille, elle se concentre et s'applique vraiment à ce qu'elle fait (*participation active en classe*). Elle est très structurée, ce qui lui permet d'utiliser pleinement son temps. La différence entre elle et les autres, selon elle, c'est la qualité de sa concentration (*perception attributionnelle*). Elle peut faire en deux heures le travail que d'autres font en trois ou quatre heures.

Rebecca est très contente de la note qu'elle a obtenue en philosophie et elle se sent fière d'elle-même (*émotion liée à une réussite*). Elle savait que son travail était bon. Elle sait qu'elle est capable d'argumenter et d'exposer clairement sa pensée (*perception positive de sa compétence*). Le professeur a écrit sur sa copie « Excellent travail. Qualité de l'argumentation remarquable ! Grande clarté dans l'expression écrite. Bravo ! » Ce style de remarques, bien que fréquent sur ses copies, lui fait toujours plaisir et la confirme dans sa valeur personnelle. Face à une tâche nouvelle, Rebecca se sent stimulée,

elle aime apprendre, appliquer ce qu'elle a appris et trouver des solutions nouvelles aux diverses questions et problèmes qu'on lui pose (*perception de l'importance de la tâche et défi de la tâche*). Lors d'un travail, elle s'applique et elle évalue constamment son travail selon diverses stratégies qu'elle a développées (*stratégies métacognitives*) et elle cherche presque toujours une façon originale de répondre (*stratégie cognitive*).

Face à des problèmes difficiles, Rebecca n'abandonne pas (*persistance*) ; au contraire, elle se force à trouver les solutions en essayant de regarder les problèmes selon de nouveaux angles d'analyse (*stratégie cognitive*). Elle sait, par expérience, que parfois il faut « laisser dormir » un problème et que la solution vient à un moment donné. Rebecca est capable de supporter l'incertitude (*stratégie affective*). Lorsqu'elle ne peut vraiment pas trouver la solution, elle demande de l'aide, soit aux autres élèves, soit à son professeur (*stratégie de gestion*). Dans un travail scolaire fait à la maison, lorsqu'elle trouve la solution, elle se récompense, se permettant d'aller boire un jus ou d'aller regarder une émission de télé (*stratégie affective*).

Comme l'illustre bien cet exemple, il est utile et pertinent d'essayer d'intégrer entre eux les différents facteurs, de saisir comment ils s'influencent et de voir quels rôles ils peuvent jouer dans les comportements et les attitudes des élèves.

Les systèmes de conception et les divers systèmes de perception influencent la motivation scolaire. Si un élève conçoit les

aptitudes intellectuelles comme des variables stables sur lesquelles il n'a aucun contrôle, s'il se considère peu compétent au plan intellectuel, si de plus il voit l'école comme un lieu de performance scolaire seulement et si, finalement, il ne perçoit pas l'utilité et l'importance des tâches à accomplir à l'école, il est peu probable qu'il ait le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans les tâches scolaires, voire de persévérer dans les études. À l'inverse, si l'élève conçoit l'école comme une structure où il peut apprendre, à partir de ses réussites et de ses échecs, à développer des stratégies plus fonctionnelles et mieux adaptées aux tâches à réaliser, s'il conçoit l'intelligence comme pouvant évoluer, s'il perçoit l'effort comme lié à la réussite, donc s'il attribue ses réussites et ses échecs à des causes sur lesquelles il a du pouvoir, s'il perçoit qu'il a les compétences nécessaires pour accomplir les tâches demandées et s'il saisit l'importance de ces tâches et qu'il comprend pourquoi il doit les accomplir, il est fort probable qu'il aura le goût de s'engager, d'investir et de persévérer dans les tâches scolaires... peut-être même y trouvera-t-il du plaisir. ☒

RÉFÉRENCES

- ABRAMSON, L. Y., M. E. P. SELIGMAN et J. D. TEASDALE (1978), « Learned Helplessness in Humans : Critique and Reformulation » dans *Journal of Abnormal Psychology*, n° 87, p. 49-74.
- AMES, C. (1984), « Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures : A Cognitive-Motivational Analysis » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 177-207.

- AMES, C. (1992), « Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation » dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, n° 3, p. 261-271.
- AMES, R. et C. AMES (1989), *Research on Motivation in Education*, New York, Academic Press.
- ANDERSON, C. A. et L. H. ARNOULT (1985), « Attributional Models of Depression, Loneliness and Shyness » dans J. H. Harvey et G. Weary (Ed.), *Attribution Basic Issues and Applications*, New York, Academic Press, p. 235-279.
- BANDURA, A. (1977), « Self-Efficacy : Toward a Unifying Theory of Behavioral Change » dans *Psychological Review*, vol. 84, n° 2, p. 191-215.
- BANDURA, A. (1982), « Self-Efficacy Mechanisms in Human Agency » dans *American Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 122-148.
- BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- BARBEAU, D. (1993), *Analyse de la motivation scolaire de cégépiens*, Travail de recherche inédit. Montréal, cégep de Bois-de-Boulogne.
- BECKMANN, J. (1987), « Metaprocessees and the Regulation of Behavior » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 371-386.
- BLOUIN, Y. (1988), *Réussir en sciences*, Rapport de recherche, Québec, cégep François-Xavier-Garneau.
- BLOUIN, Y. (1985), *La réussite en mathématiques au collégial : le talent n'explique pas tout*, Rapport de recherche, Québec, cégep François-Xavier-Garneau.
- BORKOWSKI, J. G., M. CARR, E. RELLINGER et M. PRESSLEY (1990), « Self-Regulated Cognition : Interdependence of Metacognition, Attribution, and Self-esteem » dans B. F. Jones et L. Idol (Ed.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, p. 53-92.
- BROPHY, J. (1983), « Conceptualizing Student Motivation » dans *Educational Psychologist*, n° 18, p. 200-215.
- CONVINGTON, M. V. (1984), « The Motive for Self-worth » dans R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 77-113.
- CORNO, L. et E. B. MANDINACH (1983), « The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation » dans *Educational Psychologist*, n° 18, p. 88-108.
- DWECK, C. S. (1985), « Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance : An Achievement Goal Analysis » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : The Classroom Milieu*, vol. 2, New York, Academic Press, p. 289-305.
- MAEHRS, M. L. (1984), « Meaning and Motivation : Toward a Theory of Personal Investment » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), (1989), *Research of Motivation in Education*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 115-144.
- MAEHR, M. L. (1989), « Thoughts about Motivation » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : Goal and cognition*, vol. 3, New York, Academic Press, p. 299-315.
- MARZANO, R. J., R. S. BRANDT, C. S. HUGHES, F. B. JONES, B. Z. PRESSEISEN, S. C. RANKIN et C. SUHOR (1988), *Dimensions of Thinking : A Framework for Curriculum and Instruction*, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development, p. 9-17.
- MCCOMBS, B. H. (1986), *The Role of The Self-system in Self-regulated Learning*, Paper presented at the AERA, San Francisco.
- MCCOMBS, B. L. et R. J. MARZANO (1990), « Putting the Self in Self-regulated Learning : The Self as Agent in Integrating Will and Skill » dans *Educational Psychologist*, vol. 25, n° 1, p. 51-69.
- MEYER, W. U. (1987), « Perceived Ability and Achievement Related Behavior » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 73-86.
- MILLER, S. M. et M. E. P. SELIGMAN (1980), « The Reformulated Model of Helplessness and Depression : Evidence and Theory » dans R.G. Neuseld (Ed.), *Psychological Stress and Psychopathology*, New York, McGraw-Hill, p. 149-178.
- NICHOLLS, J. G. (1984), « Conceptions of Ability and Achievement Motivation » dans R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 39-73.
- PALINCSAR, A. S. (1986), « Metacognitive Strategy Instruction » dans *Exceptional Children*, vol. 53, n° 2, p. 118-125.
- PINTRICH, P. R., R. ROESER et E. A. M. DeGROOT (1992), *Classroom Influences on Student Motivation and Self-regulated Learning*, Paper presented at the AERA, San Francisco.
- RAYNOR, J. O. et D. B. McFARLIN (1986), « Motivation and the Self-System » dans R. M. Sorrentino et E. T. Higgins (Ed.), *Handbook of Motivation and Cognition*, New York, Guilford, p. 315-349.
- ROMANO, G. (1991), « Étudier... en surface ou en profondeur » dans *Actes du 11^e colloque de l'AQPC, Étudier au collégial, une réalité diversifiée*, Montréal, AQPC, p. 110-1 à 110-7.
- SAINT-PIERRE, L. (1991), « L'étude et les stratégies d'apprentissage » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, p. 15-22.
- SALOMON, G. (1983), « The Differential Investment of Mental Effort in Learning From Different Sources » dans *Educational Psychologist*, vol. 18, n° 1, p. 42-50.
- SCHMALT, H. D. (1987), « Power Motivation and the Perception of Control » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 101-113.
- SCHUNK, D. H. (1989), « Self-efficacy and Cognitive Skill Learning » dans Ames, R. et C. Ames (1989), *Research on Motivation in Education : Goal and cognition*, vol. 3, New York, Academic Press.
- SCHUNK, D. H. (1991), *Learning Theories : An Educational Perspective*, Toronto, Collier Macmillan Canada.
- STIPEK, D. J. (1984), « The Development of Achievement Motivation » dans R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 145-174.
- TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- WEINER, B. (1979), « A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences » dans *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 1, p. 3-25.
- WEINER, B. (1984), « Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : Student motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 15-38.
- WEINER, B. (1985), « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion » dans *Psychological Review*, vol. 92, n° 4, p. 548-573.
- WEINER, B. (1987), « The Role of Emotions in a Theory of Motivation » dans F. Halisch et J. Kuhls (Ed.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, p. 21-30.
- WEINER, B. (1992), *Human Motivation*, California, Sage.
- WEISZ, J. R. et A. M. CAMERON (1985), « Individual Differences in the Student's Sense of Control » dans R. Ames et C. Ames (Ed.), *Research on Motivation in Education : The Classroom Milieu*, vol. 2, New York, Academic Press, p. 93-140.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990), « Self-regulated Learning and Academic Achievement : an Overview » dans *Educational Psychologist*, vol. 25, n° 1, p. 3-17.