

Communauté française de Belgique

*Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique*

**COMMENT EVOLUE LA MOTIVATION POUR L'ECOLE ET
POUR LA LECTURE DES ENFANTS ENTRE LA PREMIERE
ET LA TROISIEME ANNEE PRIMAIRE ?**

Recherche en éducation n° 95/98

Par G. HINDRYCKX et C. SCHOCKERT
Service de Pédagogie expérimentale
Professeur M. CRAHAY
Université de Liège
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Service de Pédagogie expérimentale
Bd du Rectorat 5 – B. 32
SART TILMAN
4000 LIEGE

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 14
Février 2000

et diffusé sur
<http://www.agers.cfwb.be/pedag/recheduc/point.asp>

1. INTRODUCTION

Dans l'article « Ecoliers et apprentis-lecteurs : quelle est la motivation des enfants en première année primaire ? »¹, nous avons présenté le contexte et l'objet de la présente recherche et développé la perspective théorique essentielle sur laquelle nous basons l'étude de la motivation scolaire ainsi que notre démarche méthodologique d'investigation.

Pour rappel, le Service de Pédagogie expérimentale suit le développement scolaire, familial et social d'une cohorte de près de 400 enfants depuis leur naissance en 1989, dans le cadre de la recherche longitudinale « Grandir en l'an 2000 ».

Nous nous proposons d'examiner ici l'évolution de la motivation de ces enfants, pour l'école et pour la lecture en particulier, entre la première et la troisième année primaire, et ce, à la lumière du modèle conceptuel de Viau (1994). Le présent article traite des indicateurs qui ont fait l'objet d'une mesure lors des deux années scolaires ciblées. Ces composantes motivationnelles sont, d'une part, le goût pour l'école, la perception de son utilité, la centration sur les apprentissages et sur les performances, l'intérêt pour les défis, la persévérance, le sentiment de compétence, le statut accordé à l'erreur et, d'autre part, l'attitude vis-à-vis de la lecture, la perception de son utilité et le sentiment de compétence en lecture. Nous commencerons par un bref rappel des résultats obtenus en première année.

1.1. La motivation pour l'école en première primaire

Des entretiens individuels ont été menés au cours du dernier semestre de la première primaire auprès de 359 enfants. Leurs réponses et les justifications qu'ils apportent ont été traduites en scores pour constituer des indicateurs. De façon globale, le bilan est plutôt positif : plus de 90 % des enfants aiment l'école, trouvent qu'il est important de la fréquenter et d'y apprendre des choses. Les trois-quarts se perçoivent comme de bons élèves et environ 60 % d'entre eux s'estiment persévérants en classe. Cependant, l'attrait pour les tâches de défi n'est évoqué que par la moitié des élèves et près de 70 % d'entre eux considèrent l'erreur comme quelque chose de grave. Enfin, la moitié ne font pas référence aux performances.

Une analyse statistique (clustering) réalisée au départ des indicateurs permet de regrouper les enfants qui présentent un profil similaire de motivation pour l'école. A partir des scores qu'ils obtiennent sur six indicateurs², nous parvenons à sept profils différents en première année. Les 83 enfants du groupe le plus positif présentent les caractéristiques communes suivantes : ils sont persuadés de l'utilité de l'école, évoquent à plusieurs reprises au cours de l'interview les apprentissages et peu les performances scolaires, sont ouverts aux défis, se déclarent bons élèves et ont une conception constructive de l'erreur. Les 23 enfants regroupés dans le cluster le plus négatif trouvent l'école peu utile, évoquent peu les apprentissages et les performances, n'ont que peu d'intérêt pour les défis, se jugent mauvais élèves et considèrent que l'erreur est grave

1.2. La motivation pour la lecture en première primaire

De façon générale, plus de 90 % des enfants de première année manifestent une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture. Le plaisir de lire n'est évoqué que par un quart des enfants mais moins de 10 % manifestent leur déplaisir face à la lecture. Les trois-quarts mentionnent le rôle fonctionnel de l'acte de lire.

Nous avons procédé également à une analyse par clusters et nous avons choisi la division en cinq groupes. Le groupe recensant les 33 enfants au profil le plus positif se caractérise principalement par un goût prononcé pour l'apprentissage de la lecture et une conviction profonde de l'importance de savoir lire. Les 25 enfants du groupe le plus négatif n'aiment pas apprendre à lire, n'en voient pas la nécessité et mentionnent le déplaisir que la lecture leur occasionne.

1.3. La motivation pour l'école en troisième primaire

Nous disposons de 372 entretiens pour la 3^e primaire : ceux de 326 enfants à l'heure, de 13 enfants en avance d'un an, de 25 enfants en retard d'un an à leur entrée en 3^e primaire et de 8 enfants qui ont répété leur 3^e primaire.

1.3.1. Allure générale des réponses

La majorité des enfants manifestent une attitude positive vis-à-vis de l'école (48%) voire même très positive (22%). Cependant, 17% sont mitigés et 12% n'aiment pas l'école. L'utilité de l'école est mise en évidence par plus de 90 % des enfants, deux émettent un doute et six ne reconnaissent pas son importance. Tous les élèves sauf un évoquent des buts d'apprentissage, avec toutefois une intensité variable. Tous sauf sept mentionnent également des buts de

4 Comment évolue la motivation pour l'école et pour la lecture des enfants entre la première et la troisième année primaire ?

performance. La moitié des enfants ont une attitude positive par rapport aux tâches de défi, 16 % sont plutôt neutres et 37 % y sont opposés. Les trois quarts des enfants se déclarent persévérants, 9 % se situent dans la moyenne et 4 % peuvent être considérés comme non persévérants. Un sentiment de compétence élevé est présent chez 87 % des enfants, 9 % se situent dans la moyenne et 4 % ne s'estiment pas compétents. L'erreur est perçue comme constructive par moins de la moitié des enfants (41%), 15 % sont neutres et 44 % la considèrent comme grave.

1.3.2. Liens entre indicateurs

Les corrélations entre les indicateurs ont été calculées. Voici le corrélogramme.

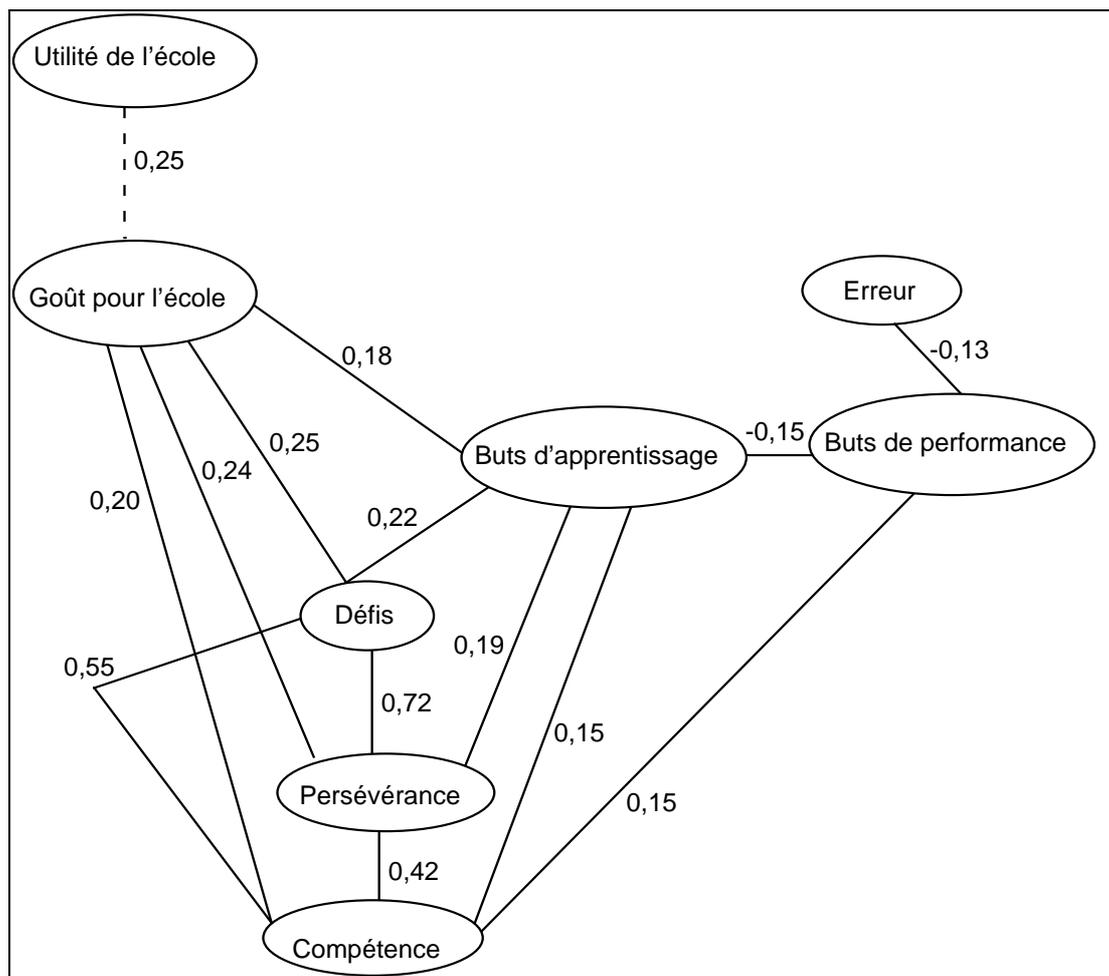


Figure 1 : Valeur des corrélations entre indicateurs « métier d'écolier » en 3^e primaire (n = 372 ; p ≤ 0.01).

Les liens les plus marqués unissent les indicateurs ouverture aux défis, persévérance et sentiment de compétence. Les enfants qui adoptent une attitude positive envers les défis se sentent certainement compétents à l'école et vice-versa. Lens (1991) trouve d'ailleurs le même constat de recherche : « L'élève qui a une bonne opinion de sa compétence désire entreprendre des activités dont le niveau de difficulté est moyen ou élevé plutôt que faible, car celles-ci lui donnent l'occasion d'évaluer plus précisément sa compétence ». L'attitude de persévérance en classe est en

théorie liée au sentiment de compétence car, comme le dit Viau (1994), « un élève qui a une bonne opinion de sa compétence choisit de s'engager et de persévérer dans les activités qu'on lui propose. Par contre, l'élève qui a une piètre opinion de sa compétence à réussir une activité obligatoire est porté à éviter cette activité ou à l'abandonner rapidement ». Les fortes relations entre sentiment de compétence et attrait pour les défis et entre persévérance et sentiment de compétence trouvant écho dans la littérature de recherche, le lien entre persévérance et intérêt pour les défis semble logique. Cette constellation entretient, en outre, un lien positif avec le goût pour l'école.

Nous observons que les centrations sur les apprentissages et sur les performances ont tendance à varier en sens inverse ; un enfant qui mentionnerait le premier but n'évoquerait pas forcément le second et inversement. Nous entrons là de plain-pied dans le débat, en cours depuis quelques années, sur les retombées de la poursuite de ces deux types de buts dans le parcours scolaire. Certains auteurs, dont Dweck (1989), estiment que « plus les buts d'apprentissage d'un élève sont nombreux - en comparaison avec les buts de performance-, plus cet élève est motivé. L'élève qui poursuit des buts d'apprentissage a plus de chances de réussir une activité que celui qui poursuit des buts de performance ». D'autres, comme Wentzel & Asher (1993), pensent que « les élèves qui poursuivent à la fois des buts d'apprentissage et de performance sont ceux qui réussissent le mieux » ou comme Lens (1991) que « les buts que les enfants poursuivent en général se résument au simple fait d'apprendre pour apprendre, tandis qu'à l'adolescence et à l'âge adulte les élèves voient l'apprentissage comme un moyen plutôt qu'une fin en soi. Les adolescents et les adultes, qui ont une plus grande capacité que les enfants de se projeter dans le futur, voient les apprentissages qu'ils font à l'école comme un moyen d'accéder à des métiers, à des professions ou même à un meilleur statut social. Cependant, le fait de se fixer de tels buts de performance n'entraîne pas pour autant une diminution de motivation. Au contraire, le fait de se fixer des buts à long terme suscite chez plusieurs élèves une plus grande motivation ». Entre buts d'apprentissage et buts de performance, le débat reste ouvert. Les autres corrélations nous permettent d'éclairer le sujet.

L'indicateur buts de performance n'entretient que deux corrélations avec les autres indicateurs de motivation. Une corrélation inverse s'esquisse avec le statut de l'erreur, ce qui signifie que la recherche de performances à l'école est liée à la perception de l'erreur en tant qu'élément négatif de l'évolution scolaire. Une corrélation positive s'établit par ailleurs avec le sentiment de compétence, ce qui veut dire que rechercher les performances est aussi lié au fait de se considérer comme quelqu'un de compétent en classe.

L'indicateur buts d'apprentissage entretient, quant à lui, quatre corrélations positives avec les autres composantes du « métier d'écolier ». Ces liaisons avec le goût pour l'école, avec l'intérêt pour les défis, avec l'attitude de persévérance et avec le sentiment de compétence indiquent que poursuivre des buts d'apprentissage va de pair avec le développement d'attitudes ou de sentiments positifs sur ces quatre plans. La centration sur les apprentissages étant liée à davantage d'indicateurs motivationnels que la centration sur les performances, nous nous rangeons, jusqu'à preuve du contraire, aux côtés de Dweck pour la période d'âge considérée.

L'utilité accordée à l'école n'est liée qu'avec le goût pour l'école, et encore, ce lien n'est constitué que par les avis négatifs extrêmes de sept enfants. Nous ne pouvons donc pas l'étendre à l'ensemble des enfants de troisième primaire.

1.3.3. Les profils « Métier d'écolier »

A l'aide d'une analyse de clustering effectuée sur les indicateurs de « métier d'écolier »³ en troisième primaire, nous obtenons une division en six clusters.

	Groupe 1 N=95 (26%)	Groupe 2 N = 27 (7,2%)	Groupe 3 N = 60 (16,1%)	Groupe 4 N = 72 (19,3%)	Groupe 5 N = 80 (21,5 %)	Groupe 6 N = 38 (10,2 %)	Total N = 372
Goût pour l'école	0,7	-1,3	1,2	0,9	0,0	1,2	0,7
But d'apprentissage	4,7	3,1	5,6	3,9	3,3	8,2	4,6
But de performance	3,4	4,2	4,4	3,1	7,0	2,9	4,3
Défis	-1,1	-2,6	3,2	-0,2	1,2	1,8	0,4
Persévérance	0,8	-1,0	6,2	2,5	3,8	5,0	2,9
Compétence	4,6	1,4	13,5	6,3	9,3	9,2	7,6
Statut de l'erreur	-1,1	0,5	-0,4	1,3	-0,3	1,2	0,0

Tableau 1 : Les clusters «métier d'écolier» (moyennes des indicateurs)

Comme le laissent pressentir les corrélations évoquées ci-dessus, les groupes se différencient tout d'abord sur trois indicateurs dont les valeurs varient en parallèle : l'ouverture aux défis, la persévérance et le sentiment de compétence. Les autres indicateurs viennent se greffer sur cette structure .

- Le groupe 2, le plus négatif, est constitué de 27 élèves. Ils manifestent un dégoût prononcé pour l'école, évoquent le moins les apprentissages réalisés en classe et modérément les performances, se montrent le plus fermés aux défis, se déclarent les moins persévérants, ont le sentiment de compétence le plus bas et attribuent un statut variable à l'erreur.
- Le groupe 1 est un groupe au profil relativement négatif, composé de 95 enfants. Ils se caractérisent par le fait qu'ils apprécient moyennement l'école, évoquent quelque peu les apprentissages et les performances qu'on y réalise, ne sont pas ouverts aux défis, montrent peu de persévérance au travail, se sentent peu compétents mais attribuent un statut constructif à l'erreur.
- Le groupe 4 est un groupe au profil moyen. Il comprend 72 enfants qui présentent les caractéristiques suivantes : un goût moyen pour l'école, un intérêt quelque peu sous la moyenne pour les apprentissages, les performances et les défis, une attitude moyennement persévérante, un sentiment de compétence moyen et l'attribution d'un statut constructif à l'erreur.

- Le groupe 5 présente des caractéristiques positives. Il rassemble 80 enfants qui se distinguent par le fait qu'ils évoquent le plus les buts de performance et mentionnent très peu de buts d'apprentissage. Ils apprécient moyennement l'école, mais sont ouverts aux défis et persévérants, se sentent compétents mais trouvent que l'erreur est quelque chose de relativement grave.
- Le groupe 6 est un groupe au profil assez positif, composé de 38 enfants. Ils aiment l'école, mentionnent en grand nombre les apprentissages qu'ils peuvent y réaliser, s'intéressent le
- moins aux performances, sont ouverts aux défis, se sentent persévérants et compétents et considèrent l'erreur comme une étape normale et constructive dans un processus d'apprentissage.
- Le groupe 3, le plus positif est composé de 60 enfants. Ils se distinguent des autres par un goût prononcé pour l'école, l'évocation fréquente des apprentissages, une évocation modérée des performances, la grande ouverture qu'ils manifestent face aux défis, la persévérance dont ils font preuve, le sentiment de compétence élevé dont ils témoignent et le statut partagé qu'ils attribuent à l'erreur.

1.3.4. Evolution de la motivation pour l'école entre la première et la troisième primaire⁴

Si nous considérons les réponses des enfants interviewés à propos de leur motivation pour l'école en première et en troisième année, nous pouvons dégager le profil d'évolution suivant pour l'ensemble de la cohorte.

- Le constat le plus frappant est celui de la chute du goût pour l'école puisque plus de 90% d'entre eux appréciaient l'école en première primaire contre 70 % en troisième.
- Un statut qui s'observe pour l'utilité quasi incontestée attribuée à l'école. Cela n'est pas étonnant car, comme Tardif (1992) l'affirme « la majorité des élèves estiment que l'école est un lieu sérieux (...) ».
- Certains enfants n'évoquaient pas la fonction d'apprentissage de l'école en première primaire alors que tous la mentionnent avec une intensité, certes variable, en troisième primaire.
- La centration sur les performances n'était le fait que de la moitié des enfants de première primaire alors qu'elle est devenue objet de préoccupation pour tous les enfants de troisième, à des degrés variables. Ce constat rejoint celui de Pekrun (1993) qui considère que « plus les élèves vieillissent, plus les buts de performance comptent dans leur décision de s'engager dans leurs études et, par conséquent, influencent leur motivation ».
- L'intérêt pour les défis reste stable dans l'ensemble avec 50 % d'attitudes d'ouverture (il décroît chez certains enfants et augmente chez d'autres).
- En première année, pratiquement tous les enfants se déclaraient persévérants alors qu'en troisième les trois-quarts d'entre eux seulement le déclarent encore.
- La perception de sa compétence à l'école reste apparemment stable puisqu'en troisième primaire un bon dixième des enfants de l'échantillon s'estiment peu compétents alors qu'en première la même proportion d'enfants s'estimaient moyens ou mauvais élèves. Ceci constituerait un constat relativement réjouissant puisque Paris & Newman (1990) rapportent qu'« entre quatre et sept ans, l'enfant évalue sa compétence de façon générale et a du mal à la

- percevoir de façon réaliste car il est porté à se surestimer. A l'âge de cinq ou six ans, lorsqu'il commence à l'école, l'enfant a souvent des perceptions irréalistes de lui-même. Le processus d'auto-évaluation, devenant de plus en plus actif au fur et à mesure de la scolarité, modifie les perceptions générales de soi dans le sens d'un plus grand réalisme ; dès la deuxième ou la troisième année primaire, les élèves sont en mesure de porter un jugement plus réaliste sur leur compétence à accomplir une activité ».
- Concernant le statut accordé à l'erreur, il semble qu'il y ait un progrès sur deux ans si l'on ne considère que la situation d'exercice puisqu'un tiers des enfants seulement voyaient dans l'erreur quelque chose de positif en première alors que plus de la moitié la trouvent constructive en troisième primaire.

Nous avons sélectionné les enfants qui présentaient en première année un profil nettement positif ou négatif en ce qui concerne les défis et le sentiment de compétence, les variables les plus déterminantes pour le regroupement en troisième année.

Quelle est l'évolution des enfants qui présentaient en première année un profil positif pour les défis et le sentiment de compétence (n = 141) ?

Plus de la moitié d'entre eux expriment en 3^e année des attitudes positives et appartiennent aux groupes 3, 5 ou 6 (n = 79 soit 56 % du groupe de départ).

Les autres présentent soit un profil moyen et se retrouvent dans le groupe 4 (n=29 soit 20%), soit des attitudes devenues négatives (groupes 1 et 2, n = 33 soit 23 %).

- Quelle est l'évolution des enfants qui présentaient en première année un profil négatif pour les défis et le sentiment de compétence (n = 45) ?

Une bonne partie d'entre eux expriment à nouveau des attitudes négatives en 3^e année et appartiennent de ce fait à un groupe au profil négatif (groupes 1 et 2, n = 17 soit 38 %).

Par contre, certains d'entre eux présentent des réponses moins négatives et appartiennent à un groupe plutôt moyen (groupe 4, n = 10 soit 22 %).

Enfin, bon nombre de ces enfants semblent avoir changé d'avis et appartiennent en 3^e année à un groupe au profil positif (groupes 3, 5 ou 6, n = 18 soit 40% du groupe de départ).

Cet examen de l'évolution d'enfants présentant des profils bien marqués en première année porte sur plus de la moitié de l'échantillon interrogé en première année (n=186). Il nuance la tendance générale observée sur l'ensemble de la cohorte. On peut certes dire que le niveau de motivation vis à vis de l'école reste relativement stable, avec une tendance à la baisse entre la première et la troisième année, mais la situation est en fait plus complexe. Au niveau des enfants, on constate des évolutions dans les deux sens. En effet, certains enfants qui étaient motivés au départ, ou du moins dont le discours en première année semblait refléter certaines caractéristiques de motivation, semblent l'être nettement moins deux années plus tard. Cependant, pour d'autres enfants, un bon niveau de motivation présent au départ s'est maintenu. Enfin, une proportion non négligeable d'enfants (8%) est passée d'attitudes très négatives à des attitudes plus positives durant ces mêmes deux années, prouvant ainsi que la baisse de la motivation n'est pas une fatalité, et que celle-ci peut même se renforcer dans certains cas.

2.1. L'attitude vis-à-vis de la lecture en troisième primaire

2.1.1. Allure générale des réponses

De façon globale, 19 % des enfants montrent une attitude très positive envers la lecture, 52 % une attitude positive, 12 % une attitude mitigée et 17 % une attitude négative. Concernant l'utilité de la lecture, 23 % des enfants émettent des avis très positifs, 75 % positifs, seuls 2,5 % trouvent que savoir lire est inutile voire même tout à fait inutile. S'estiment très compétents en lecture 10 % des enfants et compétents 43,5 % ; 17,5 % se considèrent comme peu compétents lorsqu'il s'agit de lire.

2.1.2. Liens entre indicateurs

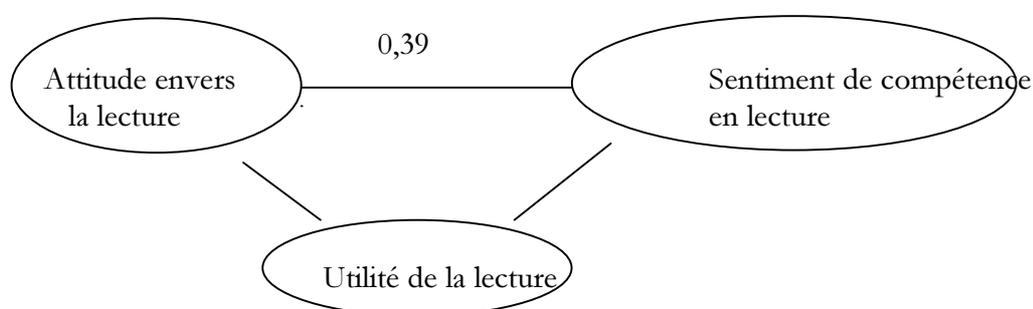


Figure 2 : Valeur des corrélations entre indicateurs "motivation à la lecture" (n = 372 ; p ≤ 0.01).

Une corrélation positive unit les indicateurs attitude envers la lecture et sentiment de compétence en lecture, rendant compte, de manière générale d'une cohérence entre goût de lire et perception de soi en tant que lecteur.

2.1.3. Les profils « Motivation pour la lecture »

Comme seuls sept enfants accordent très peu d'importance au fait de savoir lire, l'indicateur « utilité de la lecture » ne sera pas pris en compte. Effectuée sur les indicateurs attitude vis-à-vis de la lecture et sentiment de compétence en lecture, l'analyse de clustering donne le meilleur panorama avec une structure en cinq groupes.

	Groupe 1 N=25 (7%)	Groupe 2 N=135 (36,3%)	Groupe 3 N=78 (20,9%)	Groupe 4 N = 96 (25,8%)	Groupe 5 N = 38 (10,2%)	Total N = 372
Attitude envers la lecture	5,4	2,5	-1,3	2,4	-0,4	1,6
Compétence en lecture	2,3	1,6	-0,7	-0,2	1,8	0,7

Tableau 2 : Les clusters "motivation à la lecture", moyenne des indicateurs

- Le groupe 1, au profil le plus positif, recense 25 enfants. C'est dans ce cluster que nous trouvons les attitudes les plus positives envers la lecture et le meilleur sentiment de compétence dans cette matière.
- Le groupe 2 rassemble 135 enfants. Le profil de ce groupe est positif mais moins marqué que celui du groupe 1.
- Le groupe 3, au profil le plus négatif, réunit 78 enfants qui présentent des attitudes fort basses et un sentiment d'incompétence vis-à-vis de l'acte de lire.
- Le groupe 4 compte 96 enfants et rassemble des enfants qui apprécient la lecture sans toutefois se trouver particulièrement compétents.
- Le groupe 5 réunit 38 enfants au profil opposé à celui du groupe 4 : ils n'ont pas le goût de la lecture mais s'estiment compétents en cette matière.

2.1.4. Evolution de la motivation pour la lecture entre la première et la troisième primaire

Une augmentation des attitudes négatives envers la lecture se fait sentir (de 5% à 17%) en deux ans. L'utilité de la lecture était déjà reconnue en première primaire, sauf pour 25 % des enfants qui émettaient un avis mitigé. Une évolution positive se marque à ce niveau puisque seuls 2,5 % sont négatifs ou mitigés en troisième primaire. Quant à l'indicateur sentiment de compétence en lecture, il n'existait pas en tant que tel en première primaire.

Nous avons sélectionné les enfants qui présentaient en première année un profil nettement positif ou négatif en ce qui concerne la lecture et son apprentissage.

- Quelle est l'évolution des enfants qui présentaient en première année un profil positif, soit la majorité des enfants (n = 331) ?

Près de 70 % d'entre eux expriment en 3^e année des attitudes positives et appartiennent aux groupes 1, 2 ou 4 (n = 229).

Le tiers restant appartient à un groupe au profil négatif (groupes 3 et 5, n = 102).

- Que deviennent les attitudes de ceux qui n'aimaient pas la lecture en première année (n = 23) ?

Plus de la moitié d'entre eux ont à présent une attitude positive par rapport à la lecture (groupes 1, 2 et 4, n = 14).

Cependant, les autres ont conservé une attitude négative (groupes 3 ou 5, n = 9).

2.2. Perspectives

La diminution du goût pour l'école comme pour la lecture est un constat auquel nous pouvions nous attendre, d'après la littérature de recherche. Bien que prévisible, il n'en est pas moins dramatique. La principale question qui s'impose ici n'est pas « Comment motiver les enfants pour l'école ? » mais bien « Comment ne pas les démotiver ? ». Pour répondre à cette question, il nous faut nous pencher sur les causes probables de cette démotivation et investiguer tout spécialement les éléments du contexte scolaire et du contexte familial des enfants. En effet, selon les mises en relation que nous avons effectuées en première primaire entre la motivation et les deux contextes de vie principaux des enfants, plusieurs constats provisoires méritent d'être soulignés. Ainsi, sur le plan familial, même si le statut socio-culturel (niveau d'éducation et niveau professionnel de la mère, et du père dans une moindre mesure) joue un rôle sur la motivation scolaire, la richesse de l'environnement en matière de jeux et de livres, la chaleur de la relation affective mère-enfant, le type de structuration de l'environnement familial, les pratiques éducatives d'anticipation des événements par l'enfant, la variété des stimulations proposées et les pratiques éducatives en matière de lecture, ensemble de variables étudiées depuis le début de la vie des enfants, influencent la motivation que ceux-ci ressentiront pour l'école et pour la lecture en première primaire. Sur le plan scolaire -celui qui nous intéresse au premier chef- et dès la maternelle, un environnement fourni en livres, des approches méthodologiques basées sur une diversité des types d'écrits, des pratiques d'enseignement variées (regroupements hétérogènes, individualisation, ...), un cadre institutionnel dynamique et concerté (entre enseignants et avec les parents particulièrement), une transition maternelle-primaire réussie, un soutien approprié aux élèves en difficulté (par exemple, par des incitations personnalisées en classe en vue de développer le langage) et, par dessus tout, une évaluation⁵ des enfants dans une perspective formative vont de pair avec une motivation affirmée pour l'école et pour la lecture. C'est via la poursuite de l'analyse de ce type de variables familiales et scolaires et de leurs interactions que nous espérons identifier ce qui est susceptible d'éviter de démotiver les élèves, voire même, ce qui permet de les remotiver.

La recherche « Grandir », loin d'avoir épuisé toutes les informations rendues disponibles par le biais des entretiens individuels réalisés avec les enfants de la cohorte et portant sur la motivation scolaire, va également s'atteler à construire d'autres indicateurs motivationnels de façon à cerner tous les éléments du modèle de Viau et à donner ainsi une vue d'ensemble de la motivation en troisième primaire (motivation pour l'écriture et pour les mathématiques, notamment).

Références bibliographiques

- Dweck, C.S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold et R. Glaser (dir.), *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum.
- Lens, W. (1991). Motivation and learning. Rapport de recherche. Centre de recherche sur la motivation et la perspective future. Université de Leuven, Belgique.
- Paris, S.G. et Newman, R.S. , Developmental aspects of self regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), pp.82-102.
- Pekrun, R.H. (1993). Facets of adolescent academic motivation : a longitudinal expectancy value approach. Dans M. Maehr et P. Pintrich (dir.), *Advances in motivation and achievement* (vol. 8). Greenwich : JAI Press.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Editions Logiques.

Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire, Problématiques et recherche. Bruxelles : De Boeck Université.

Wentzel, K.R. et Asher, S.R. (1993). The academic lives of neglected, rejected, popular and controversial children. Manuscrit inédit.

¹ Le Point sur la Recherche en Education, N° 9, décembre 1998.

² Nous avons exclu de l'analyse le goût pour l'école (trop peu discriminant) et la persévérance (mesure peu valide).

³ Nous avons exclu de l'analyse la composante utilité de l'école dont les liens avec l'ensemble des indicateurs ne sont dus qu'à sept enfants.

Il faut noter que, pour tous les indicateurs sous étude, la mesure s'est améliorée entre la première et la troisième primaire. C'est surtout le cas des indicateurs intérêt pour les défis, attitude de persévérance et sentiment de compétence. Les évolutions constatées sont sans doute dues en partie à cette amélioration technique sans que nous sachions en évaluer la portée exacte.

⁵ Les données de la recherche indiquent que les enfants qui ont fait l'objet d'une évaluation négative précoce (compétences en lecture, écriture, langage, calcul, application en classe, sociabilité, ...) ont plus de risque d'appartenir aux groupes les moins motivés.