

Communauté française de Belgique

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

ECOLIERS ET APPRENTIS-LECTEURS : QUELLE EST LA MOTIVATION DES ENFANTS EN PREMIERE PRIMAIRE ?

**Par G. Hindryckx, A. Lafontaine et C. Schockert
Service de Pédagogie théorique et expérimentale**

Article publié dans
Le Point sur la Recherche en Education
N° 9
Décembre 1998

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

Service général des Affaires générales, de la Recherche en éducation et du Pilotage interréseaux
9-13, rue Belliard 1040 Bruxelles
Tél. +32 (2) 213 59 11
Fax +32 (2) 213 59 91

INTRODUCTION

Certains enfants apprennent à lire, à écrire et à calculer sans peine; d'autres éprouveront d'énormes difficultés face à ces apprentissages. Les uns connaîtront la réussite, d'autres l'échec. En classe, certains se montrent enthousiastes et participent activement tandis que d'autres sont timorés et semblent vivre dans la crainte perpétuelle de commettre une erreur. Pourquoi ces différences ?

Nous rapportons ici les résultats d'une enquête menée auprès d'enfants de première année primaire concernant leurs attitudes vis-à-vis de l'école, des apprentissages et de leur vécu d'écolier. Nous établissons une typologie de ces enfants en deux volets : le métier d'écolier et celui d'apprenti lecteur. Nous entamons ensuite quelques analyses explicatives sur des groupes contrastés.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Depuis 1988, le Service de Pédagogie expérimentale mène une recherche longitudinale sur le développement de l'enfant, « Grandir en l'an 2000 ». Subventionnée par le Ministère de l'Education de la Communauté française, cette étude se penche sur le parcours scolaire et social d'un échantillon de près de 400 enfants, depuis leur naissance jusqu'à leur vingtième année. Cette étude longitudinale a pour objectif général de contribuer à la connaissance des facteurs qui déterminent le développement des individus ainsi que leur réussite scolaire et leur insertion sociale et professionnelle. Plus particulièrement, le SPE poursuit l'objectif d'identifier des parcours développementaux typiques et d'en analyser la genèse. L'espoir est de mieux comprendre pourquoi certains individus connaissent un parcours chaotique alors que leur origine familiale les prédestinait à un développement harmonieux, mais aussi pourquoi d'autres vivent un développement prometteur alors que leur origine sociale laissait craindre le pire. Ce faisant, il devrait être possible d'appréhender les facteurs de risque qui peuvent précipiter un enfant dans l'échec scolaire et/ou l'inadaptation socio-émotionnelle et les facteurs d'essor qui permettent à certains d'échapper à leur destin sociologique.

Des données sont prélevées dans le milieu parental depuis la naissance des enfants. Des variables telles que le background familial, l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, les perceptions de ceux-ci par rapport à l'école, leurs pratiques éducatives, la richesse de l'environnement matériel familial, ... sont investiguées. Concernant le milieu scolaire, des données sont disponibles depuis la troisième maternelle. Les perceptions des enseignants vis-à-vis d'une série de concepts, les pratiques et attitudes de ceux-ci, leurs options méthodologiques, les évaluations qu'ils portent sur les compétences des élèves, la richesse de l'environnement matériel scolaire, ... sont prises en considération. En outre, des données développementales et cognitives ont été prélevées au fur et à mesure de l'évolution des enfants.

Deux pistes de recherche sont actuellement privilégiées : d'une part, les compétences en lecture des enfants, d'autre part leur niveau de motivation scolaire et son pattern d'évolution. Ces deux thématiques ont fait et feront encore l'objet d'investigations. Elles s'intègrent dans un modèle d'analyse complexe, un édifice qui se construit progressivement. C'est au volet « motivation scolaire » que la présente synthèse est consacrée.

2. LA MOTIVATION SCOLAIRE

*Nous empruntons à Viau sa définition scientifique et son approche socio-cognitive du concept de **motivation scolaire**. “La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.” Vu la difficulté d'entreprendre une étude de la dynamique motivationnelle en cours d'apprentissage, c'est à une image fixe de la motivation à un moment précis du développement des enfants Grandir que nous nous sommes arrêtées au milieu de la première année primaire. Cette image n'est autre qu'un **profil motivationnel** ou, d'après Viau, “un portrait de l'état des composantes motivationnelles d'un élève qui doit accomplir une activité d'enseignement ou d'apprentissage”.*

*De manière générale, notre modèle motivationnel (voir Figure 1) met en lumière l'influence mutuelle de déterminants et d'indicateurs que Viau fait intervenir dans la notion de **déterminisme réciproque**, chacun des sept éléments principaux du schéma étant à la fois cause et conséquence dans l'évolution de la motivation. Les interactions qui se tissent entre les composantes en présence font naître une dynamique.*

*Dans ce modèle, les **déterminants** concernent la façon dont un élève perçoit une tâche d'apprentissage. Ils sont directement influencés par l'environnement (contexte) dans lequel l'élève se trouve. L'ensemble des perceptions de soi comprend tous les types de connaissances de soi, activées et modifiées par des processus mentaux de perception, dont le plus important est le processus d'autoévaluation qui donne naissance à deux types de perceptions de soi : les perceptions générales et les perceptions spécifiques.*

- *Les **perceptions générales de soi** les plus fréquentes sont le concept de soi, qui correspond aux perceptions qu'une personne a de ses compétences, de ses valeurs, de ses buts, de ses aspirations, et l'estime de soi, qui concerne les jugements d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même. Selon Harter, elles s'étendent au fur et à mesure, à cinq domaines de vie : **l'école, les activités sportives, les relations sociales, l'apparence physique et le comportement social.***
- *Les **perceptions spécifiques de soi** les plus influentes sont la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à accomplir une activité et la perception de la contrôlabilité d'une activité. Bloom tente de distinguer l'affect à l'égard d'une matière particulière (classe particulière de tâches d'apprentissage) de l'affect plus général à l'égard de l'école et de l'apprentissage scolaire.*

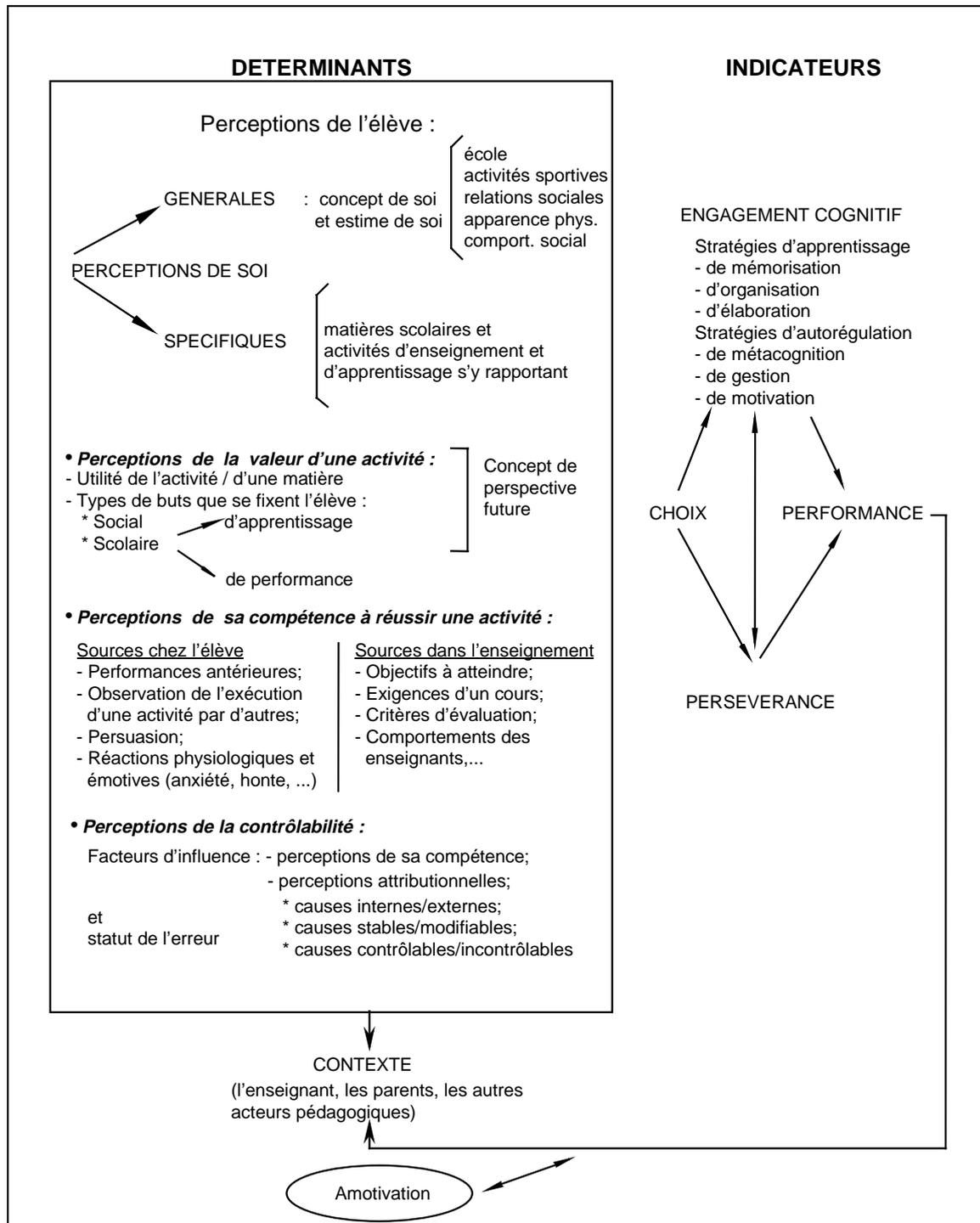


Figure 1 : Modèle motivationnel de la recherche "Grandir en l'an 2000"

- *La perception de la valeur d'une activité* ou l'utilité que l'élève accorde à une activité est fonction des buts poursuivis par l'élève. Il en existe deux types : les buts sociaux et les buts scolaires. Les premiers concernent les relations que l'élève construit avec ses pairs et avec l'enseignant. Ils ne suffisent pas à motiver l'élève à choisir de s'engager dans une activité et à y persévérer. Les seconds portent sur l'apprentissage et sur ses conséquences. Les buts d'apprentissage, que l'on poursuit lorsqu'on accomplit une activité pour acquérir des connaissances en mesurant préalablement le coût perçu de l'engagement et de la participation à une tâche, sont à distinguer des buts de performance, que l'on poursuit lorsqu'on veut réussir une activité pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent, pour obtenir récompenses et félicitations. S'ajoute à ces notions celle de perspective future qui fait intervenir l'étalement des buts fixés dans le temps, la projection de la valeur et de l'utilité des activités dans le futur.
- *La perception de sa compétence à accomplir une activité* renvoie à une perception de soi par laquelle un individu, avant d'entreprendre une tâche dont la réussite est incertaine, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate. Ce sont plus les perceptions qu'un élève a de ses capacités que ses capacités réelles qui pèsent sur sa décision d'engagement et de participation. Selon Bandura, la perception de sa compétence à accomplir une activité est influencée par deux catégories de sources : celles qui sont propres à l'apprenant lui-même (ses performances antérieures, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres, la persuasion, les réactions physiologiques et émotives - plus particulièrement développées par Weiner) et celles qui proviennent de l'enseignement (les objectifs à atteindre, les exigences d'un cours, les critères d'évaluation, le comportement des enseignants, ...).
- *La perception de la contrôlabilité d'une tâche* est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et sur les conséquences de celle-ci. Deux facteurs influencent cette perception : la perception de sa compétence à accomplir une activité, que nous venons de définir, et les perceptions attributionnelles. L'attribution est un processus bien connu par lequel l'individu appréhende la réalité, peut la prédire et la maîtriser. La théorie de l'attribution est basée sur l'idée que l'individu cherche à comprendre le monde en s'efforçant de déterminer intuitivement ou intellectuellement pourquoi tel événement s'est produit; l'interprétation qui en découle influence son comportement. Weiner établit une taxonomie des attributions causales selon trois dimensions : le lieu de la cause (interne ou externe), sa stabilité (stable ou modifiable) et sa contrôlabilité par l'individu (cause contrôlable ou incontrôlable).

Quant aux **indicateurs** du modèle, ils sont au nombre de quatre :

- Le premier indicateur est le **choix**. Un élève motivé choisit plus facilement d'entreprendre une activité qu'un élève démotivé qui cherchera plutôt à l'éviter.
- Le deuxième indicateur est l'**engagement cognitif**. Celui-ci a lieu lorsque l'élève utilise des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation dans l'accomplissement d'une activité.
- Le troisième indicateur, la **persévérance**, renvoie au concept de ténacité, de temps consacré au travail. La persévérance est un prédicteur de réussite puisqu'il existe une relation positive entre le temps investi dans l'apprentissage et les compétences acquises.

- *Le quatrième indicateur est la **performance**. Plus un élève est motivé, plus sa performance est bonne; plus la performance d'un élève est grande, plus sa motivation croît puisque les perceptions que cet élève a de lui-même s'améliorent ou se renforcent. Dans le cas contraire, le phénomène d'incapacité acquise prend forme chez l'élève.*

*En outre, la motivation s'inscrit toujours dans un **contexte** particulier. Ses composantes interviennent ici dans le contexte scolaire, se traduisant la plupart du temps, par des activités d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Mc Combs développe largement la notion de contexte en faisant interagir avec l'élève les acteurs scolaires que sont les enseignants, les parents et les aides pédagogiques éventuelles. Enfin, un concept un peu particulier n'est abordé que par Deci, celui d'amotivation, ou de non perception des relations entre les actions et les résultats obtenus.*

3. METHODOLOGIE

*Au cours du deuxième trimestre de leur première année primaire, les enfants de l'échantillon Grandir ont été interrogés sur la thématique de la **motivation scolaire**. Les interviews individuelles étaient structurées par un questionnaire ouvert. L'analyse des réponses aux questions, des explications et des justifications données par les enfants a permis la construction de 18 indicateurs. Nous disposons des réponses de 359 enfants.*

La présente analyse vise à dépasser la description globale en établissant plusieurs profils contrastés, qui rassemblent des enfants dont le pattern de réponses est similaire. La technique du clustering, utilisée ici, permet de constituer des regroupements d'individus. Sur base de leur score aux différents indicateurs, les enfants seront classés en plusieurs groupes construits de façon à rendre les différences entre groupes les plus grandes possibles et les différences intra groupe les plus petites possibles (logiciel SAS, procédure FASTCLUS). Ces profils sont établis selon deux axes, les attitudes vis-à-vis de la vie scolaire, du "métier d'écolier" qui est celui de l'enfant de cet âge et celles qui concernent la lecture.

4. LE METIER D'ECOLIER

4.1. ALLURE GENERALE DES REPONSES

*La quasi totalité des enfants affirment qu'ils apprécient l'école primaire. La plupart considèrent l'école comme un lieu d'**apprentissage**. Ce rôle est cependant évoqué avec une insistance variable, de une à sept fois au cours de l'entretien. L'**utilité** de l'école est perçue par la plupart des élèves. A part quelques enfants qui la contestent, les autres se distinguent par le nombre de fois (de une à quatre) où ils y ont fait référence. Trois-quarts des enfants se considèrent comme **bons élèves**. Les autres nuancent leur réponse, n'ont pas d'avis ou, très rarement, se déclarent mauvais élèves. Le rôle d'évaluation de l'école, c'est-à-dire la centration sur les **performances** n'est évoqué que par la moitié des enfants, à une ou deux reprises. Ce paramètre est en liaison inverse avec le statut de l'**erreur**. L'erreur est considérée comme grave par 70 % des enfants. L'intérêt des enfants pour les **défis**, c'est-à-dire leur attitude face aux difficultés, se manifeste de façon très variable, les réponses allant de la fuite (39%) à un goût prononcé (19%).*

4.2. LES PROFILS « METIER D'ECOLIER »

Nous avons procédé à une analyse factorielle préalable, afin de réduire le nombre de variables introduites dans le clustering. Les scores factorisés présentent en outre l'avantage d'être standardisés (moyenne générale = 0). C'est la structure en sept clusters qui semble la plus satisfaisante.

	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6	Groupe 7
	83 (23%)	22 (6%)	32 (9%)	105 (30%)	23 (7%)	61 (17%)	28 (8%)
Apprentissage							
Utilité de l'école	0,3	0,8	-0,8	0	-0,5	0,7	-2,2
Erreur constructive vs performance	0,9	0,3	-1,2	0	0	-0,8	0,5
Défis	0,6	-0,2	0,3	-1	-0,7	0,8	0,5
Bon élève	0,3	-2,4	0	0,5	-1,9	0,2	0,1

Tableau 1. Moyenne des scores factorisés dans les clusters "métier d'écolier"

- *Le premier groupe comporte des enfants qui évoquent à plusieurs reprises des buts d'apprentissage et sont persuadés de l'utilité de l'école. Les buts de performance sont peu évoqués parmi eux et ils approchent d'une conception constructive de l'erreur. Ils sont ouverts aux défis et se déclarent bons élèves.
Le groupe 1 présente le profil le plus positif (n=83 soit 23%).*
- *Le deuxième groupe rassemble les enfants qui mentionnent le plus souvent les buts d'apprentissage. Ils sont également les plus convaincus de l'utilité de l'école. Ils ont des avis partagés par rapport à la gravité de l'erreur et l'importance des buts de performance. Contrairement au premier groupe, aucun d'entre eux ne se considère ici comme bon élève.
Le groupe 2 réunit des enfants qui font énormément référence à l'utilité de l'école, mais sont néanmoins persuadés de ne pas être de bons élèves (n=33 soit 6%).*
- *Les enfants du troisième groupe évoquent peu les buts d'apprentissage et l'utilité de l'école, sont partagés quant aux défis et se considèrent comme moyens ou bons élèves. Leur caractéristique commune principale est leur perception de l'erreur comme quelque chose de très grave et leur centration sur la performance.
Le groupe 3 comprend les enfants qui manifestent la conception la moins constructive de l'erreur, avec par ailleurs un profil moyen à inférieur (n=32 soit 9%).*

- *Le quatrième groupe réunit des enfants qui admettent l'utilité de l'école et se situent dans la moyenne par rapport aux buts d'apprentissage. Ils ont des avis partagés par rapport à la gravité de l'erreur. Ils sont les plus opposés aux défis. Par ailleurs, ils se déclarent bons élèves.
Le groupe 4 se caractérise par le refus des défis. Les autres dimensions sont dans la moyenne (n=105 soit 30%).*
- *Le cinquième groupe, comme le deuxième, comporte des enfants qui se décrivent comme mauvais ou pas très bons élèves. L'erreur est entachée de gravité pour la plupart d'entre eux. Ils sont également réticents vis-à-vis des défis. Contrairement au deuxième groupe, les buts d'apprentissage sont moins évoqués et l'école leur semble moins utile.
Le groupe 5 rassemble les enfants dont le profil semble le plus négatif (n=23 soit 7%).*
- *Le sixième groupe rassemble les enfants qui mettent en évidence la fonction d'apprentissage et l'utilité de l'école, autant que les enfants du deuxième groupe. Ils sont par contre favorables aux défis et se considèrent comme moyens et même pour la plupart bons élèves. Ils se caractérisent par la gravité qu'ils attribuent à l'erreur.
Le groupe 6 réunit des enfants dont le profil est assez positif, excepté leur conception non constructive de l'erreur (n=61 soit 17%).*
- *Le septième groupe est composé des enfants qui évoquent le moins la fonction d'apprentissage de l'école et qui contestent même en partie son utilité. Les buts de performance ne sont pas souvent évoqués non plus. Par contre, ils se définissent comme bons élèves.
Le groupe 7 réunit les enfants qui font le moins référence à l'utilité de l'école (n= 28 soit 8%).*

*Seul le premier groupe présente un profil clairement positif pour tous les paramètres. Il peut donc être considéré comme un groupe d'enfants qui manifestent nettement une attitude positive vis-à-vis de leur **métier d'écolier**. C'est le cinquième groupe qui présente le profil le plus négatif. On peut cependant rencontrer des valeurs inférieures pour chacun des paramètres dans les autres groupes : les enfants du groupe 2 se considèrent comme les moins bons élèves, ceux des groupes 3 et 6 sont les plus convaincus de la gravité de l'erreur, ceux du groupe 4 sont les plus réticents face aux défis et enfin, c'est dans le groupe 7 que l'utilité de l'école est la moins mentionnée.*

*L'accumulation de ces paramètres négatifs donne de l'intérêt à ce cinquième groupe. Le regroupement des autres enfants semble surtout provoqué par une seule variable qui présente des valeurs faibles, sans constituer un profil marqué clairement en positif ou en négatif. Avec le premier groupe, qui présente le profil le plus positif, ce sont ces deux groupes contrastés qui font l'objet de quelques analyses présentées ci-dessous. Il sera fait référence au premier groupe sous le terme **profil positif (a)**, le cinquième étant le **profil négatif (b)**.*

4.3. ANALYSES

4.3.1. Feedbacks perçus

Les enfants ont été interrogés sur les réactions de leurs parents et de leur enseignant en cas de bon ou de mauvais résultat. On ne constate pas de différence entre les deux groupes

en ce qui concerne les réactions attribuées aux parents.

En cas de mauvais résultat, les enfants du profil b sont un peu plus nombreux à décrire une réaction uniquement négative de leur enseignant et évoquent moins souvent une réaction constructive.

	profil positif (a)	profil négatif (b)	total
feedback négatif seul	43 (58%)	14 (74%)	209 (66%)
"rien de spécial"	12 (16%)	2 (10%)	43 (14%)
feedback constructif	19 (26%)	3 (15%)	62 (20%)
	74	19	314

Tableau 2. Réaction de l'enseignant en cas de mauvais résultats (d'après l'enfant) selon le profil "métier d'écolier"

En cas de bon résultat, si l'indifférence perçue est le lot de 8% des enfants, c'est à nouveau parmi le profil b qu'elle est la plus répandue (19%). Dans la mesure où les commentaires des adultes jouent un rôle de source d'information pour contribuer à façonner la perception de soi, cette absence de réaction, réelle ou ressentie, est susceptible d'exercer une influence sur l'image que les enfants auront d'eux-mêmes.

	profil positif (a)	profil négatif (b)	total
rien de spécial	5 (6%)	4 (19%)	27 (8%)
feedback constructif	78 (94%)	17 (81%)	316 (92%)
	83	21	343

Tableau 3. Réaction de l'enseignant en cas de bons résultats (d'après l'enfant) selon le profil "métier d'écolier"

4.3.2. Feedbacks déclarés par les mères

L'examen de la répartition des types de réactions déclarées par les mères selon l'appartenance de l'enfant au groupe "métier d'écolier" révèle que les enfants du profil b sont deux fois plus nombreux que les autres à recevoir des feedbacks uniquement négatifs (68% vs 39% en moyenne). C'est dans le profil a que ce type de réaction serait le moins fréquent (25%).

	<i>profil positif (a)</i>	<i>profil négatif (b)</i>	<i>total</i>
<i>feedback négatif seul</i>	14 (25%)	13 (68%)	103 (39%)
<i>rien de spécial</i>	0	0	4 (2%)
<i>feedback constructif</i>	41 (75%)	6 (32%)	156 (59%)
	55	19	263

Tableau 4. Réaction de la mère en cas de mauvais résultats (d'après la mère) selon le profil "métier d'écolier"

4.3.3. Catégorisation selon l'enseignant de première année

Les enseignants ont signalé, pour l'ensemble de leur classe, les enfants les plus et les moins compétents et appliqués (attention, suivi du rythme, rapidité, autonomie, participation). Dans l'ensemble, ils citent davantage d'élèves qui se démarquent positivement. Les enfants du profil a sont plus nombreux à être classés parmi les plus appliqués et les plus compétents, mais c'est également le cas de la moitié des enfants du profil b. De plus, certains enfants du profil a sont également considérés comme faisant partie des moins appliqués ou compétents. Les mêmes observations s'appliquent aux jugements posés par les enseignants de troisième maternelle.

	<i>profil positif (a)</i>	<i>profil négatif (b)</i>
<i>enfants cités parmi</i>		
- les plus appliqués	39 (67%)	9 (50%)
- les moins appliqués	10 (17%)	6 (33%)
- les plus compétents	40 (70%)	9 (50%)
- les moins compétents	6 (11%)	3 (17%)

Tableau 5. Catégorisation par l'enseignant de première année des enfants des deux profils "métier d'écolier"

5. LES APPRENTIS LECTEURS

5.1. ALLURE GENERALE DES REPONSES

La plupart des enfants de première année manifestent une attitude positive vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture : les réactions de rejet sont rares (5%). Par contre, le plaisir apporté par la lecture a été assez peu évoqué : un quart de l'échantillon seulement a mentionné le fait qu'il **aime lire**. Cependant, peu d'enfants ont manifesté leur déplaisir face à

cette activité (7%). En ce qui concerne le caractère **fonctionnel** de la lecture, un quart de l'échantillon ne mentionne pas son rôle utilitaire, tandis que les autres y font allusion à une, deux, voire même trois reprises.

5.2. LES PROFILS « APPRENTIS LECTEURS »

Les données sont disponibles pour 359 enfants. C'est la division en cinq clusters qui semble la plus satisfaisante.

	Groupe 1 33 (9%)	Groupe 2 25 (7%)	Groupe 3 138 (39%)	Groupe 4 87 (24%)	Groupe 5 76 (21%)	moy 359
Goût pour l'apprentissage de la lecture	1,7	-0,8	0,9	1,3	1,4	1,1
Plaisir de la lecture	0	-1	0	1,1	0	0,2
Utilité de la lecture	2,4	0,4	1,4	1	0,2	1,1

Tableau 6. Moyenne des indicateurs (scores bruts) dans les clusters "apprentis lecteurs"

- Le premier groupe se compose d'enfants qui apprécient beaucoup l'apprentissage de la lecture : ce sont eux qui ont le score le plus élevé. Ils ont fait plusieurs fois référence à l'utilité de cette compétence et présentent à nouveau la valeur observée la plus forte. Ce sont les plus positifs, bien qu'ils n'aient pas spontanément fait allusion au plaisir que cette activité peut procurer.
Ces enfants aiment donc apprendre cette compétence qu'ils trouvent utile.
Groupe 1 : les plus positifs par rapport à l'utilité de la lecture (n=33, soit 9%)
- Le deuxième groupe comprend les enfants qui n'aiment pas apprendre à lire, qui n'en voient pas la nécessité et qui mentionnent le déplaisir que cette activité leur occasionne.
Groupe 2 : les plus négatifs par rapport à la lecture (n=25, soit 7%)
- Le troisième groupe est le plus nombreux. Il rassemble des enfants qui se situent dans la moyenne en ce qui concerne leur appréciation de la lecture. Le plaisir éventuel n'est pas évoqué et l'utilité accordée à cette compétence est supérieure à la moyenne, sans toutefois atteindre le niveau du groupe 1.
Groupe 3 : goût et plaisir moyens, utilité reconnue (n=138, soit 39%)
- Les enfants du quatrième groupe se caractérisent par le fait qu'ils sont les seuls à mentionner que la lecture peut être source de plaisir, que c'est gai de lire, qu'ils aiment bien cette activité. Le goût pour l'apprentissage et l'utilité perçue sont moyens.
Groupe 4 : ceux qui aiment la lecture (n = 87, soit 24%)

- Enfin, le cinquième groupe rassemble les enfants qui ont le moins évoqué l'utilité. Ils ne mentionnent pas non plus le plaisir apporté par cette activité, à l'instar du groupe 2. Par contre, l'apprentissage de la lecture leur plaît.

Groupe 5 : goût par rapport à l'apprentissage, sans plaisir ni sentiment d'utilité (n=76, soit 21%)

A ce stade, on peut considérer que deux groupes principaux, particulièrement affirmés, se dégagent : d'une part, les enfants qui mesurent l'importance de l'apprentissage de la lecture et qui ont le goût d'apprendre (groupe 1, appelé profil positif (a)), et d'autre part, les enfants qui rejettent la lecture, qui n'ont pas le goût de cet apprentissage et n'en perçoivent pas l'utilité (groupe 2, appelé profil négatif (b)). Ce sont ces deux groupes contrastés qui font l'objet des analyses exploratoires suivantes.

5.3. ANALYSES

5.3.1. Les pratiques maternelles de lecture aux enfants

A 10 mois, aucune différence n'apparaît entre les enfants du profil négatif et du profil positif. Lorsque l'enfant est âgé de 22 mois, la pratique qui consiste à regarder et expliquer des images a été nettement plus fréquente pour les enfants du groupe positif (79 % contre 35%).

	Profil positif (a)	Profil négatif (b)	Total
rarement	1 (4%)	1 (6%)	13 (5 %)
parfois	4 (17%)	10 (59%)	65 (25 %)
souvent	19 (79%)	6 (35%)	182 (70 %)
	22	17	260

Tableau 7. Pratiques de lecture de la mère lorsque l'enfant a 22 mois selon le profil "apprenti lecteur"

Ce clivage n'apparaît plus si clairement lorsque les enfants sont âgés de 3 ans, même à propos des activités autour des livres d'images. On observe cependant une tendance en défaveur des enfants qui manifesteront un profil négatif. Cette tendance se maintient à cinq ans et s'accroît en fin d'école maternelle. Malgré la diminution globale de ce type d'activité, l'infériorité des enfants qui s'avèrent les moins motivés pour l'apprentissage de la lecture se maintient.

5.3.2. Catégorisation selon les enseignants

Les enfants du profil b sont plus nombreux à être classés, en première année, parmi les élèves les moins appliqués et les moins compétents. Les enfants qui aiment lire sont presque tous cités comme appartenant au groupe des plus compétents (voir tableau 8). Ce fait s'annonçait dans les jugements portés par l'enseignant de troisième maternelle (voir tableau 9).

	profil positif (a)	profil négatif (b)
enfants cités parmi		
- les plus appliqués	17 (77%)	5 (30%)
- les moins appliqués	3 (14%)	8 (47%)
- les plus compétents	18 (86%)	8 (40%)
- les moins compétents	2 (10%)	6 (30%)

Tableau 8. Catégorisation par l'enseignant de première année des enfants des deux profils "apprenti lecteur"

	profil positif (a)	profil négatif (b)
enfants cités parmi		
- les plus appliqués	18 (75%)	5 (30%)
- les moins appliqués	3 (13%)	9 (53%)
- les plus compétents	14 (60%)	6 (36%)
- les moins compétents	3 (13%)	5 (29%)

Tableau 9. Catégorisation par l'enseignant de troisième maternelle des enfants des deux profils "apprenti lecteur"

5.3.3. La méthode de lecture

La méthode de lecture utilisée en troisième maternelle a été identifiée via les formes écrites proposées aux enfants en classe, les activités effectuées et les objectifs poursuivis en ce domaine. Selon les données recueillies, quasi tous les enfants ont connu des méthodes basées sur le sens et ne peuvent donc être discriminés à cet égard.

En ce qui concerne la première année primaire, les méthodes, selon les indications fournies par les enseignants, sont mixtes dans pratiquement tous les cas. Comme en maternelle, les enfants ne peuvent être différenciés à cet égard. Un travail d'analyse des cahiers des enfants est prévu, afin d'établir plus finement les caractéristiques des méthodes utilisées.

CONCLUSION

En ce début de scolarité primaire, les enfants manifestent dans l'ensemble des attitudes plutôt positives vis-à-vis de l'école. Il faut cependant déplorer que la majorité d'entre eux considèrent l'erreur comme grave ou très grave et sont peu ouverts aux défis. Quant à la lecture, elle est peu associée à la notion de plaisir et son caractère fonctionnel n'apparaît pas chez un quart des enfants. L'établissement des profils a permis d'isoler des groupes particulièrement positifs ou négatifs sur les deux dimensions, métier d'écolier et apprenti lecteur. Les deux classifications établies sont relativement indépendantes l'une de l'autre. On trouve quelques enfants qui appartiennent aux deux groupes positifs (n=12) ou aux deux groupes négatifs (n=6). Comment leur motivation va-t-elle évoluer ?

Les quelques analyses présentées ici mettent en évidence certains facteurs qui peuvent influencer la motivation : la perception par l'enfant des réactions de l'enseignant à ses résultats, les réactions de la mère. Les élèves qui sont considérés comme les meilleurs par les enseignants n'appartiennent pas nécessairement tous au groupe positif. De la même manière, certains enfants au profil négatif sont classés parmi les bons élèves.

Une première approche des pratiques familiales permet de mettre en évidence un lien avec la motivation à la lecture. La compétence relative évaluée par l'enseignant apparaît très liée aux attitudes positives dans ce domaine.

De nombreuses questions restent à traiter. Les travaux en cours s'articulent selon trois axes :

- *la poursuite des mises en relation avec les variables scolaires et familiales,*
- *l'analyse clinique de dossiers d'enfants typiques de certains profils,*
- *l'étude des profils motivationnels, via une interview similaire, enrichie, administrée aux mêmes enfants au cours de leur troisième primaire.*

BIBLIOGRAPHIE

Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. American Psychologist, 33, 344-358.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development : experiments by nature and design. Cambridge : Harvard University Press.

Bloom, B.S. (1979). Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires. Bruxelles : Labor, Collection Education 2000.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier L.G. et Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education : The Self-Determination Perspective. Educational Psychologist, 26, 325-346.

McCombs, B.L. (1991a). The Definition and Measurement of Primary Motivational Processes. Dans M.C. Wittrock et E.L. Baker (dir.), Testing and cognition. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice Hall, 62-81.

Harter, S. (1990). Causes, Correlates, and the Functional Role of Global Self-Worth : A Life-Span Perspective. Dans R.J. Sternberg et J. Kolligian (dir.), Competence Considered. New Haven : Yale University Press, 67-97.

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

Weiner, B. (1992). Human Motivation. Newbury Park (CA) : Sage.