

LA MOTIVATION SCOLAIRE : EVOLUTION AU COURS DU PRIMAIRE ET PISTES D'INTERVENTION

Thierry HUART

Service de Pédagogie Expérimentale

ULg

Introduction

La motivation scolaire est sans doute l'un des plus importants déterminants des performances scolaires. BLOOM [1979] estime que les caractéristiques affectives de départ peuvent expliquer jusqu'à un quart des différences individuelles de rendement. Cette importance justifie pleinement l'étude de la motivation scolaire et de ses déterminants.

Dans une première section, nous définirons le concept de motivation scolaire et ses multiples facettes. Nous y exposerons également la façon dont interagissent toutes ces composantes, formant ainsi la «dynamique motivationnelle». Dans un second temps, nous rapporterons nos conclusions concernant l'évolution de la motivation scolaire observée sur un échantillon de 387 enfants, du début à la fin du primaire.

La motivation scolaire : définition et dynamique

Le concept de motivation scolaire se décline en de multiples composantes. Selon VIAU, [1997], «La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception 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» (p. 7). L'engagement dans la tâche, la persévérance et la performance (atteinte du but) sont considérés par VIAU comme étant des indicateurs de la motivation. A la source de la motivation (ses déterminants), on trouve les perceptions que l'élève a de lui-même et de la tâche : nous retiendrons ici la perception de ses compétences, la perception de la valeur des tâches scolaires et les buts poursuivis par l'apprenant, la perception de la contrôlabilité qu'a l'apprenant sur les tâches scolaires, et enfin la perception des finalités de l'évaluation. Nous allons détailler un à un ces déterminants avant de donner une représentation de la dynamique motivationnelle, c'est-à-dire des liens qu'entretiennent ces déterminants et indicateurs entre eux.

La **perception de ses compétences** est sans nul doute le plus important des facteurs motivationnels (BANDURA, [2003]). En effet, on réalise que, pour se lancer dans l'exécution d'une tâche, la première des choses est de se sentir capable de la mener à son terme. Il ne suffit pas de se sentir compétent dans une tâche pour s'engager à la réaliser. On doit également être convaincu de son **utilité**, pour soi-même ou pour une autre personne. Autrement dit, intervient une interrogation du type: pourquoi m'engagerais-je dans cette tâche? On conçoit facilement que le but poursuivi intervient ici. L'utilité perçue de l'école et les buts qui y sont poursuivis sont en effet deux aspects intimement liés, puisque ce sont les buts qui donnent à un projet son utilité. Les enfants convaincus de l'utilité de l'école tendent à s'engager plus ardemment dans les tâches qui leur sont assignées, et à se fixer des objectifs dans leur scolarité. Mais la nature de ces **buts** doit être étudiée avec attention, car elle peut avoir des conséquences positives mais aussi négatives sur le parcours scolaire. Une distinction importante est celle opérée par DWECK [1989] entre buts

d'apprentissage et buts de performance. Les premiers sont ceux poursuivis par un apprenant qui juge de la valeur d'une activité en fonction des nouvelles connaissances qu'elle lui permettra d'acquérir. Quant aux buts de performance, ils se caractérisent par la poursuite d'objectifs de reconnaissance sociale; obtenir de bonnes notes pour plaire à l'enseignant, obtenir un prix, etc... La recherche a souvent mis en évidence la relation entre la poursuite de buts d'apprentissage et un profil motivationnel plus adapté aux apprentissages scolaires, en primaire (DWECK, [1986]) comme au secondaire (ANDERMAN & MAEHR, [1994], RYAN, HICKS, & MIDGLEY, [1997]). Ce lien est notamment dû au fait que la poursuite de buts de performance va souvent de pair avec une volonté à éviter les jugements négatifs. En conséquence, ces enfants n'osent pas demander de l'aide lorsqu'ils en ressentent le besoin, de peur de paraître incompetents. Enfin, un autre déterminant important est la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et sur les conséquences d'une activité qu'on lui propose de réaliser. Ce sentiment de contrôle est déterminé par les **attributions** qui sont réalisées par l'apprenant à propos de ses résultats scolaires (WEINER, [1985]) : un élève qui attribue ses échecs à des causes contrôlables (efforts déployés, façons de s'y prendre pour étudier, ..) aura un meilleur sentiment de contrôle que s'il les attribue à des causes non contrôlables (malchance, mauvaise humeur de l'enseignant, ...). L'analyse de ses échecs et de ses succès est donc une variable clef dans la dynamique motivationnelle : elle peut en ouvrir les portes pour y entrer, mais aussi pour en sortir... D'une part, l'action pédagogique se doit donc d'accompagner les élèves dans leurs échecs, en analysant les erreurs commises pour y remédier. On conçoit que l'évaluation formative peut ici jouer un rôle majeur. D'autre part, il s'agit également d'assurer le suivi d'un élève qui réussit une tâche, afin qu'il n'attribue pas son succès à des facteurs non contrôlables, mais qu'au contraire il se l'approprie. C'est ici qu'intervient la **perception des finalités de l'évaluation**. Ce concept est bidimensionnel, à l'image des buts poursuivis. D'une part, l'élève peut considérer que l'évaluation est une épreuve au terme de laquelle ses compétences seront stigmatisées à travers les points qu'il obtiendra: on parle d'évaluation centrée sur les performances. D'autre part, il peut au contraire percevoir l'évaluation comme une étape de son apprentissage, en ce sens qu'elle pourra lui fournir des indications sur les aspects qu'il doit encore travailler: l'erreur n'est pas sanctionnante, mais est source de progrès (évaluation centrée sur les apprentissages).

Nous représentons en figure 1 notre conception de la dynamique motivationnelle. Au départ intervient probablement l'**utilité perçue** de l'école. Une fois cette utilité acquise aux yeux de l'élève, sa concrétisation réside dans les **buts** qu'il va se donner pour répondre à cette utilité ressentie: il poursuivra des buts de performance et/ou des buts d'apprentissage. Ces buts sont aussi en partie déterminés par la **perception des finalités de l'évaluation**. Dans le cas extrême où l'élève voit l'évaluation comme un processus ultime d'une séquence d'apprentissage, un bilan le sanctifiant en cas de réussite ou, plus grave, le sanctionnant en cas d'échec en l'étiquetant comme mauvais élève, il adoptera en masse des buts de performances. L'erreur est échec et gravissime, ce qui a pour conséquence d'augmenter son **anxiété en situation d'évaluation**. Cette anxiété peut l'entraîner dans une spirale de l'échec, en parasitant sa concentration lors de ces évaluations. Par contre, l'élève qui perçoit l'évaluation comme une occasion d'acquérir de nouvelles connaissances poursuit des buts d'apprentissage : il n'hésitera pas à s'engager dans les tâches scolaires, ainsi que dans des tâches de défi pour parfaire ses connaissances de la matière mais aussi de lui-même en se mettant à l'épreuve. Les performances obtenues vont ensuite donner à l'apprenant un feed-back sur son investissement. C'est alors qu'interviennent les **perceptions attributionnelles** en conjonction avec les perceptions des finalités de l'évaluation. Notamment, le fait de donner à l'apprenant un feed-back précis sur ses faiblesses et les moyens d'y remédier ne peut que l'éclairer sur la contrôlabilité qu'il a sur la tâche. Au contraire, si l'élève réduit l'évaluation à un bulletin qui stigmatise l'échec obtenu sans autre forme de procès ne peut que le conduire dans l'incompréhension de l'origine de ses échecs, et leur attribuer des causes non contrôlables. Au contraire, si les évaluations sont perçues par l'élève comme formatives, on s'attend au développement d'attributions contrôlables au sujet des activités scolaires. On postule également un

lien entre ces attributions et le sentiment de ses compétences. Par exemple, en cas d'échec, l'élève peut invoquer des causes contrôlables et ainsi maintenir sa perception de ses compétences. Par contre, s'il ne voit que des causes incontrôlables pour expliquer son échec, sa perception de ses compétences risque d'en être négativement affectée. Cette perception de ses compétences peut alors influencer sur son anxiété et son engagement futurs dans les tâches scolaires, ainsi que sur sa persévérance. En cas d'un sentiment d'incompétence ressenti, l'élève peut nourrir une réaction de rejet envers l'école, en en niant l'utilité. L'utilité perçue est donc déterminée en partie par ce sentiment de compétence : comment accorder une quelconque utilité à un système où l'on ne se sent pas capable de tirer quoi que ce soit ? L'élève qui se sent peu compétent peut aussi se trouver plus anxieux en situation d'évaluation, état d'esprit parasite qui ne sera que préjudiciable à ses performances scolaires.

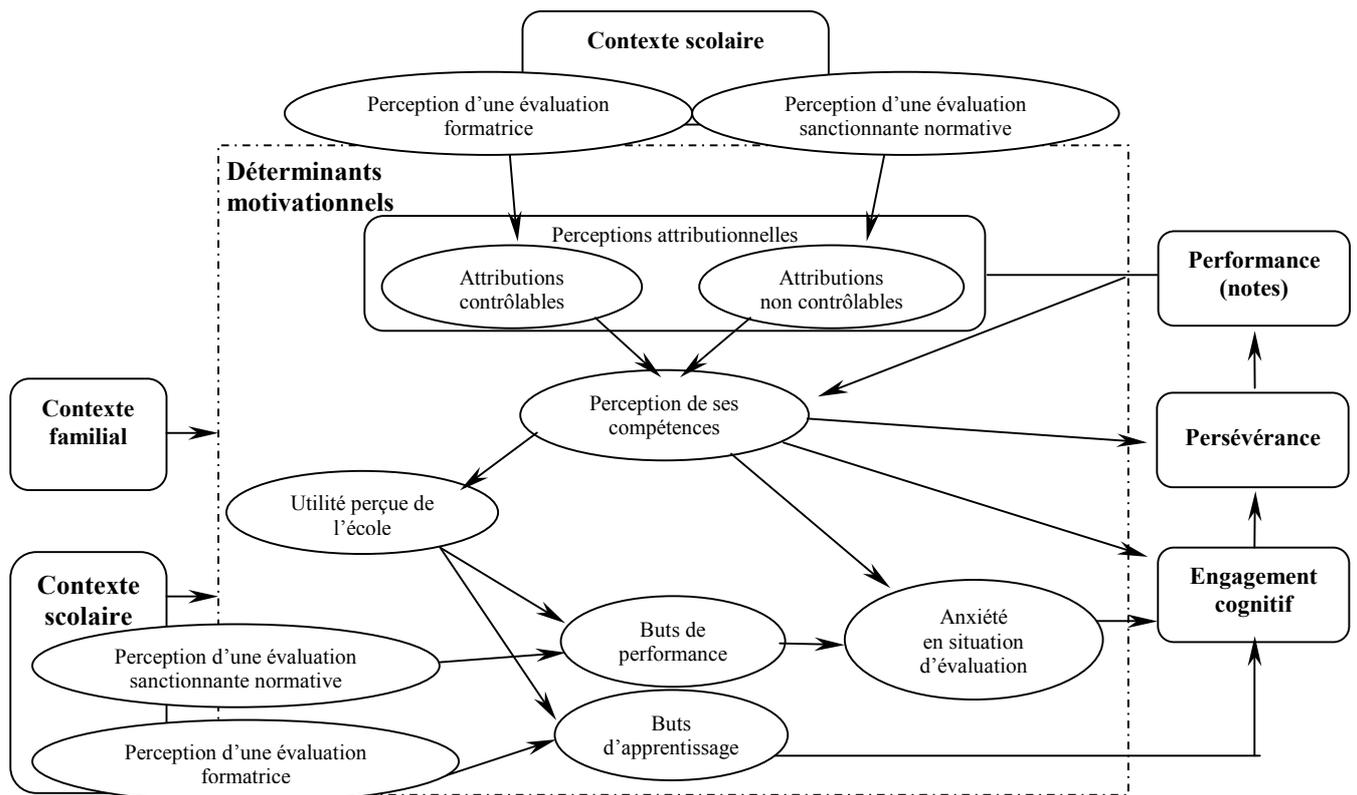


Figure 1 – Notre modèle de la dynamique motivationnelle

Résultats

La dynamique motivationnelle exposée en figure 1 a pu être vérifiée en 1P (1^{ère} primaire), en 3P et 6P, mais à des degrés divers. En effet, les liens entre les différentes variables motivationnelles se renforcent avec le temps, et la dynamique motivationnelle n'est bien "huilée" qu'en 3P et surtout en 6P. Notamment, en 6P, contrairement à la 1P et la 3P, l'anxiété en situation d'évaluation commence à devenir un réel obstacle à l'engagement dans les tâches scolaires. Par ailleurs, en analysant les données à travers les âges, on a pu constater que l'engagement en 1P est lié positivement à un profil motivationnel positif en 3P : les élèves qui se montrent appliqués en 1P poursuivront davantage de buts d'apprentissage, auront davantage confiance en leurs compétences, seront moins anxieux en situation d'évaluation (donc moins gênés par des pensées de stress interférentes), seront plus engagés dans les tâches scolaires et se montreront plus persévérants dans

leur exécution. L'engagement en 3P sera lui aussi lié à un profil motivationnel positif futur, en 6P. Ces effets en cascade montrent l'importance que peut revêtir une bonne prise en main dès la première année du primaire. Ce propos nous amène à considérer les pistes d'actions envisageables.

Les enseignants de 1P qui rapportent instaurer régulièrement des pratiques d'évaluation formative (utilisation des résultats des évaluations pour les aider à repérer les progrès à faire, et pour encourager leurs efforts) ont des élèves dont le sentiment de compétence est le plus développé. En outre, ceux qui utilisent ces résultats pour proposer des remédiations par des exercices complémentaires voient leurs élèves poursuivre davantage de buts d'apprentissage. En 3P, deux pratiques néfastes favorisent l'adoption de buts de performance (et donc l'anxiété qui y est liée, parasitant les performances) : la constitution de groupes homogènes et le fait de stimuler la compétition dans la classe. Ces pratiques seraient donc à éviter. Par contre, certaines pratiques d'évaluation formative ont eu un effet positif sur la motivation des enfants suivis. L'utilisation des résultats aux évaluations pour la mise en place de remédiations individuelles influence la perception d'une visée formative de l'évaluation ainsi que la poursuite de buts d'apprentissage. Enfin, les élèves les plus confiants en leurs compétences sont ceux dont l'enseignant organise des exercices complémentaires différenciés. Comme en 1P, les pratiques d'évaluation formative constituent donc des portes d'entrée privilégiées dans la dynamique motivationnelle. Le fait d'aider l'élève à repérer les lacunes à combler et le renforcer lorsque cela est fait, semble entraîner chez lui un développement positif de la perception de ses compétences. Ainsi, pointer du doigt les faiblesses d'un élève n'a pas d'effet négatif sur l'image qu'il a de ses compétences, lorsque ce geste est accompagné de pistes pour y remédier. En 6P, les pratiques d'évaluation formative (notamment l'analyse systématique des erreurs en vue de leur compréhension et l'utilisation de notes scolaires pour refléter les progrès individuels) sont encore liées à la perception d'une évaluation formatrice non sanctionnante, à la poursuite de buts d'apprentissage et à la perception de ses compétences. En outre, elles permettent de réduire l'anxiété en situation d'évaluation et d'ainsi les débarrasser de pensées interférentes peu propices à une expression optimale de leurs compétences. Comme en 3P, deux pratiques sont à éviter dans la mesure où elles favorisent l'adoption de buts de performance, source d'anxiété en situation d'évaluation : la constitution de groupes homogènes et stimuler la compétition dans la classe.

Conclusions

Nos données semblent indiquer que, même si des effets en cascade peuvent traverser toute la scolarité primaire, de la première à la sixième, la dynamique motivationnelle met du temps à se mettre en place et, même bien installée, l'influencer est toujours possible, même en sixième. Nous avons en effet vu que l'enseignant pouvait influencer sur ces variables. En résumé, en 1P comme en 3P et en 6P, les pratiques d'évaluation formative peuvent fortement contribuer au développement de ces composantes motivationnelles : aider l'élève à repérer ses progrès, l'accompagner dans un processus de remédiation, encourager ses efforts, limiter les pratiques d'enseignement frontal et éviter de stimuler la compétition entre élèves. Notamment, la perception de ses compétences revêt une considérable importance dans la dynamique motivationnelle dès la 3P. Comment développer la perception de ses compétences ? En réponse à cette question, il ne faut surtout pas verser dans une pédagogie de la flatterie, qui consisterait à renforcer positivement un élève dans tout ce qu'il fait, le bon comme le mauvais ! Il est vrai que sa perception de ses compétences s'en trouverait plus que probablement augmentée, mais cette artificielle inflation ne résisterait pas au long terme... Non, nous avons pu observer, en 1P comme en 3P et en 6P, que pointer du doigt les faiblesses d'un élève peut lui donner l'opportunité de développer sa perception de ses compétences. Mais ce geste doit être posé intelligemment. Premièrement, on ne doit pas s'arrêter là, en se contentant de stigmatiser cette faiblesse dans les notes d'un bulletin de fin d'année ou en faisant redoubler : une réelle remédiation doit être entamée et suivie (adaptée au niveau de l'élève et renforcée quand

terminée). L'apprenant développera alors positivement sa confiance en ses compétences, levier nécessaire à toute tâche d'apprentissage future car intervenant sur l'engagement dans les tâches et sur la persévérance bien souvent indispensable à leur accomplissement. Agir (intelligemment) sur cette perception des compétences ne peut qu'être positif pour la dynamique motivationnelle de l'apprenant, où elle est centrale.

Si d'après nos données l'évaluation formative peut influencer positivement sur la dynamique motivationnelle, elle est aussi –et doit être– associée à une importante variable, transcendant toutes les autres : celle qui consiste à croire en l'éducabilité de chacun, et à s'acharner pour faire gagner l'apprentissage...

Bibliographie

- ANDERMAN, E-M. & MAEHR, M-L., [1994]
Motivation and schooling in the middle grades. *Review of educational Research*, 64 (2), 287-309.
- BANDURA, A., [2003]
Auto-efficacité: Le sentiment d'efficacité personnelle. Bruxelles : De Boeck Université (Ouvrage original publié en [1997]).
- BLOOM, B-S., [1979]
Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire. Bruxelles, Labor.
- DWECK, C-S., [1989]
Motivation. Dans LESGOLD, A. & GLASER, R., (Ed.), *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- DWECK C-S., [1986]
Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- RYAN, A-M., HICKS, L. & MIDGLEY, C., [1997]
Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.
- VIAU, R., [1997]
La motivation en contexte scolaire. Bruxelles, De Boeck & Larcier (2nde éd., 1^{ère} éd. [1994]).
- WEINER, B., [1985]
An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548-573.

Pour obtenir plus d'informations sur cette communication :
thuart@ulg.ac.be