

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

POINT DE VUE DES ÉLÈVES ET DE LEURS ENSEIGNANTS
SUR L'UTILITÉ DES STRATÉGIES MOTIVATIONNELLES

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
MÉLINA MC INTYRE

MAI 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier ma directrice, Thérèse Bouffard, sans qui rien de tout cela n'aurait pu être possible. Je te remercie pour tout mais particulièrement pour ta disponibilité, ta patience, ta rigueur et la générosité avec laquelle tu as partagé tous tes savoirs. Je te remercie d'avoir été le phare de mon projet avec tout ce que cela impliquait.

Je souhaite remercier les chercheurs qui ont collaboré au projet de recherche qui est à l'origine de cet essai: Monique Brodeur, Frédéric Legault et Carole Vezeau ainsi que Sylvie Fréchette, étudiante au doctorat. Merci à Jean Bégin qui fut ma référence en statistiques.

Je remercie tous mes collègues passés et présents du laboratoire URAMAS pour leur soutien, leur gentillesse et les moments de douce folie partagés. Un merci particulier à Mathieu pour son implication dans le projet de recherche ainsi qu'à Fanny et Émilie pour leur participation à la collecte de données. Merci à ma collègue et amie Valérie, je n'aurais pu trouver meilleure alliée!

Je remercie le *Conseil de Recherche en Sciences Humaines* et le *Fonds pour la formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche* pour leur soutien financier, ainsi que les directeurs des écoles et tous les enseignants et élèves qui ont accepté de participer à ce projet de recherche.

Merci à mes parents, Carole et Robert ainsi qu'à mes deuxièmes parents, Marielle et Michel, qui ont été les principaux acteurs de mon accrochage scolaire! Un merci tout particulier à ma mère pour son implication dans mes études depuis le tout début et pour sa foi inébranlable en mes capacités à réussir tout ce que j'entreprends. Merci à ma petite sœur, Annick, qui est un modèle de détermination et de courage pour moi. Merci à vous tous de toujours croire en moi!

Merci à mes amies : Sandra, Sophie, Marie-Lise et les filles des Adorables pour votre compréhension, votre soutien et votre patience à mon égard tout au long de la réalisation de ce projet.

Enfin, je remercie ma famille : Martine, Maya et Mathys qui m'ont soutenu chacun à leur façon dans ce grand rêve. Merci Martine d'avoir pallié à mes nombreuses absences auprès de nos enfants et d'avoir été aussi compréhensive dans l'incompréhensible!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	viii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
1.1 La motivation scolaire.....	3
1.2 Les facteurs motivationnels en contexte scolaire.....	4
1.2.1 Les perceptions de compétence.....	4
1.2.2 Les buts d'apprentissage.....	6
1.2.3 La valeur accordée à la matière.....	7
1.3 Le rôle de l'enseignant dans le développement du profil motivationnel de ses élèves.....	9
1.3.1 Le soutien à l'autonomie et l'utilisation des punitions.....	10
1.3.2 Les récompenses.....	12
1.3.3 Les compliments.....	13
1.3.4 L'émulation.....	15
1.3.5 La promotion de la coopération.....	15
1.3.6 Favoriser le développement de buts de maîtrise.....	16
1.3.7 Relier les efforts à la maîtrise des apprentissages.....	17
1.3.8 La stimulation de l'intérêt.....	18
1.3.9 Le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant.....	18
1.4 Perceptions des élèves.....	20
1.4.1 L'étude de Bobbit Nolen et Nicholls (1993).....	21
1.4.2 La thèse doctorale de Simard (2002).....	22
1.4.3 Présentation de notre étude.....	24
1.5 Les objectifs de la présente étude.....	25

CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE.....	26
2.1 Participants.....	26
2.2 Les instruments de mesure.....	27
2.2.1 Le questionnaire sur l'utilité des stratégies motivationnelles chez les enseignants.....	27
2.2.2 Le questionnaire sur le jugement de l'efficacité des stratégies de motivation des élèves.....	31
2.2.3 Le questionnaire sur le soutien de l'enseignant perçu par l'élève.....	31
2.2.4 L'appréciation de l'école par l'élève.....	32
2.3 La procédure.....	33
CHAPITRE III	
RÉSULTATS.....	34
3.1 Analyses des variables connexes aux objectifs de l'étude.....	35
3.1.1 Appréciation des élèves de l'école.....	34
3.1.2 Soutien scolaire perçu par les élèves.....	35
3.1.3 Perception d'efficacité personnelle en tant que motivateur.....	36
3.2 Analyses du premier objectif.....	38
3.3 Analyses du deuxième objectif.....	44
3.4 Analyses du troisième objectif.....	52
CHAPITRE IV	
DISCUSSION.....	59
4.1 Les analyses descriptives.....	60
4.2 L'utilisation des stratégies par les enseignants.....	63
4.3 Comparaison du jugement des enseignants à celui de ses élèves.....	64
4.4 Liens entre les variables et le soutien perçu.....	65
4.5 Limites et forces de l'étude, et propositions de recherches futures.....	66

CONCLUSION.....	69
APPENDICE A	
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	
A.1 Pour les parents des élèves.....	72
A.2 Pour les enseignants.....	75
APPENDICE B	
INSTRUMENTS DE MESURE	
B.1 Questionnaire sur le jugement de l'efficacité des stratégies de motivation des enseignant(e)s.....	80
B.2 Questionnaire sur le jugement de l'efficacité des stratégies de motivation des élèves.....	84
B.3 Questionnaire sur le soutien scolaire perçu par l'élève en français.....	90
B.4 Questionnaire sur le soutien scolaire perçu par l'élève en mathématiques.....	91
B.5 Question sur l'appréciation de l'école.....	92
RÉFÉRENCES.....	93

LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
1	Indices de consistance interne du questionnaire portant sur les stratégies motivationnelles des enseignants et de leurs élèves selon l'appréciation de l'école de ces derniers.	30
2	Pourcentage des élèves selon leur sexe, leur niveau scolaire et leur appréciation de l'école.	35
3	Scores moyens (et écarts types) du soutien perçu selon le niveau scolaire, le sexe et l'appréciation de l'école des élèves.	36
4	Pourcentage des enseignants selon leur perception de leur efficacité pour motiver leurs élèves selon que ces derniers aiment ou non l'école et leur niveau scolaire.	38
5	Pourcentages moyens et minimum-maximum des taux d'utilisation des stratégies motivationnelles rapportés par les enseignants selon le niveau auquel ils enseignent.	40
6	Coefficients de corrélation entre l'expérience en enseignement et l'utilisation des stratégies par les enseignants pour les élèves de 2 ^e , 4 ^e et 6 ^e année.	42
7	Coefficients de corrélations des taux d'utilisation moyens des stratégies entre elles.	43
8	Moyennes et écarts types des jugements sur l'utilité des stratégies pour motiver les élèves qui aiment l'école selon les enseignants, leurs élèves et le niveau scolaire.	45
9	Moyennes et écarts types des jugements sur l'utilité des stratégies pour motiver les élèves qui n'aiment pas l'école selon les enseignants, leurs élèves et leur niveau scolaire.	46
10	Coefficients de corrélation entre l'expérience des enseignants et leur sentiment d'efficacité comme motivateur d'une part et, d'autre part, leur jugement d'utilité des stratégies selon le niveau scolaire des élèves qui aiment l'école.	49
11	Coefficients de corrélation entre l'expérience des enseignants et leur sentiment d'efficacité comme motivateur d'une part et, d'autre part, leur jugement d'utilité des stratégies selon le niveau scolaire des élèves qui n'aiment pas l'école.	50

12	Coefficients de corrélation entre le jugement d'utilité des stratégies par les enseignants et celui de leurs élèves selon l'appréciation de l'école de ces derniers.	51
13	Coefficients de corrélation entre le soutien perçu par les élèves et les variables mesurées chez leurs enseignants, selon l'appréciation de l'école.	54
14	Coefficients de corrélation entre le soutien perçu par les élèves et l'ensemble des variables mesurées chez eux, selon l'appréciation de l'école.	55
15	Résultats de l'analyse de régression hiérarchique sur le soutien perçu par les élèves qui aiment l'école.	57
16	Résultats de l'analyse de régression hiérarchique sur le soutien perçu par les élèves qui n'aiment pas l'école.	58

RÉSUMÉ

La motivation scolaire constitue la ressource première du fonctionnement et du rendement scolaires de l'élève. Or cette motivation n'est pas innée et doit être soutenue par des interventions efficaces des agents de l'environnement, en général, et de l'école, en particulier. Conséquemment, l'enseignant qui est conscient de son impact sur la motivation de ses élèves tentera par divers moyens de maintenir celle des élèves déjà motivés et de susciter celle de ceux qui le sont moins. On peut cependant croire que les stratégies motivationnelles qu'il utilisera auront l'impact désiré sur la motivation de l'élève uniquement si celui-ci les juge positives et utiles pour lui. À ce jour, très peu d'études se sont intéressées au jugement des élèves sur les actions posées pour influencer leur profil motivationnel et moins encore ont comparé leurs jugements à ceux de leurs enseignants. L'objectif général du présent essai est de remédier à cette lacune. Les trois objectifs spécifiques de l'étude réalisée étaient les suivants.

Le premier visait à examiner si l'utilisation que les enseignants rapportent faire des différentes stratégies motivationnelles varie en fonction de leur nombre d'années d'expérience, du niveau scolaire auquel ils enseignent et de leur genre.

Le deuxième objectif visait à examiner, en tenant compte de leur expérience en enseignement, du niveau scolaire auquel ils enseignent et de leur perception de leur capacité à motiver les élèves, s'il existe un lien entre leurs jugements sur l'utilité des stratégies de motivation qu'ils utilisent et les jugements de leurs élèves sur l'utilité de ces mêmes stratégies.

Enfin, la visée du troisième objectif était d'examiner si la perception des élèves du soutien reçu de leur enseignant est fonction de leur niveau scolaire, de leur appréciation de l'école et de leur jugement de l'utilité des stratégies de motivation utilisées par leur enseignant, et des variables mesurées chez ces derniers. Ces dernières variables sont le nombre d'années d'expérience, leur perception de leur capacité à motiver leurs élèves, de même que l'utilisation et le jugement d'utilité des stratégies motivationnelles qu'ils rapportent.

L'étude a été conduite auprès de 1536 élèves de deuxième, quatrième et sixième année et de leurs 94 enseignants. Le questionnaire des élèves débutait par un questionnaire où ils devaient indiquer leur jugement de l'utilité d'un ensemble de stratégies que peut utiliser l'enseignant pour soutenir leur motivation. Dans la partie suivante, les élèves étaient questionnés sur leur profil motivationnel. Pour les fins de cet essai, seule leur perception du soutien reçu de leur enseignant sera retenue de cette section. Enfin, un énoncé leur demandait d'indiquer leur appréciation de l'école (l'aime ou ne l'aime pas). La première partie du questionnaire des enseignants comprenait des informations personnelles comme leur genre, le niveau auquel ils enseignaient et la durée de leur expérience en enseignement. La seconde partie reprenait les stratégies de motivation soumises au jugement des élèves. Les enseignants devaient d'abord pour chacune indiquer s'ils l'utilisaient, puis indiquer

leur jugement de son utilité pour chacun de deux types d'élèves, ceux qui aiment, et ceux qui n'aiment pas l'école. Dans les deux dernières questions, ils devaient indiquer, au-delà des stratégies spécifiques sur lesquelles ils avaient porté un jugement, à quel point ils se sentaient capables de motiver leurs élèves qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas.

Des analyses descriptives préliminaires indiquent une tendance à la baisse de la motivation des élèves et de leur perception du soutien reçu de leur enseignant à mesure qu'ils vieillissent. Cette tendance paraît coïncider avec celle des enseignants œuvrant dans les classes des plus vieux qui ont mentionné se sentir moins capables de motiver leurs élèves qui n'aiment pas l'école que leurs collègues œuvrant avec de plus jeunes élèves.

En lien avec le premier objectif, les résultats indiquent que l'utilisation de l'ensemble des stratégies n'est pas liée au niveau auquel œuvre l'enseignant et, sauf deux exceptions, ne l'est pas non plus avec la durée de leur expérience en enseignement. On a aussi observé que le lien entre les jugements de l'enseignant sur l'utilité des stratégies et sa perception de sa capacité à motiver ses élèves diffèrent selon qu'il répond pour les élèves qui aiment ou pour ceux qui n'aiment pas l'école. En effet, la perception de l'enseignant de sa capacité à motiver ses élèves qui aiment l'école n'est pas liée à son jugement de l'utilité des stratégies motivationnelles pour ces mêmes élèves. Par contre, lorsque ce jugement d'utilité porte sur ceux qui n'aiment pas l'école, plus l'enseignant se sent compétent pour motiver ces élèves, plus il reconnaît l'utilité d'une diversité de stratégies pour y parvenir.

Des analyses pour examiner le second objectif ont comparé les jugements de l'utilité des stratégies par l'enseignant à ceux de ses élèves. Il appert qu'il y a peu, sinon pas de lien entre les jugements des adultes et des élèves, et ce, peu importe qu'il s'agisse d'élèves qui aiment ou non l'école.

Enfin, concernant le troisième objectif portant sur la perception des élèves du soutien de leur enseignant, ceux qui n'aiment pas l'école rapportent une perception nettement plus faible que celle rapportée par ceux qui aiment l'école. Par contre, le pourcentage de la variance expliquée dans ce soutien est plus du double chez les premiers que chez les seconds. Cette différence vient en grande partie du lien entre le soutien perçu et leur jugement d'utilité des stratégies. Comparés à ceux qui disent aimer l'école, chez ceux qui disent ne pas l'aimer, une plus grande diversité de stratégies est liée au soutien qu'ils perçoivent chez leur enseignant.

En conclusion, à mesure qu'ils progressent d'un niveau scolaire à l'autre, de plus en plus d'élèves rapportent ne pas aimer l'école. Ce mouvement s'accompagne d'un mouvement semblable chez les enseignants où ceux œuvrant avec des élèves plus âgés sont plus nombreux à se juger incapables de motiver de tels élèves. Cependant, les nombreux liens observés entre les jugements de ces mêmes élèves sur l'utilité des stratégies que peuvent utiliser leurs enseignants et leur perception du

soutien reçu de ce dernier suggèrent clairement que ces élèves seraient plutôt réceptifs aux interventions de leurs enseignants pour les aider.

L'ensemble des résultats de cet essai confirme ainsi l'importance de questionner directement les élèves sur leur vécu scolaire, entre autres pour mieux comprendre les facteurs en jeu dans leur motivation et pouvoir agir efficacement sur celle-ci. Comme le proposent les tenants de la théorie sociocognitive (i.e. Bandura, 1986; Bobbit Nolen et Nicholls, 1993), les élèves sont des agents actifs dans l'interprétation qu'ils donnent aux actions posées sur eux et aux événements dans lesquels ils sont impliqués. Ils ne se contentent pas de simplement refléter le jugement d'autrui, même s'il s'agit d'une figure d'autorité.

MOTS CLÉS : Appréciation de l'école, jugement de l'efficacité des stratégies de motivation, motivation scolaire, perception des élèves du soutien de l'enseignant.

INTRODUCTION

Pour effectuer un apprentissage, il ne suffit pas à l'élève d'être exposé à un contenu éducatif ni d'avoir les capacités intellectuelles nécessaires pour y parvenir. Apprendre est un processus actif qui lui demande d'investir son temps, son énergie et d'y mettre les efforts nécessaires. Pour ce faire, l'élève doit, entre autres, avoir une perception positive de sa compétence, c'est à dire croire qu'il peut y arriver, avoir des buts d'apprentissage ou, en d'autres mots, avoir une raison de vouloir faire cet apprentissage et finalement, accorder une valeur à celui-ci à plus ou moins long terme proportionnelle à l'investissement requis. Bref, il doit être motivé. Conséquemment, apprentissage et motivation sont liés de sorte qu'il serait difficile voire impossible de parler d'apprentissage en milieu scolaire sans aborder la motivation des élèves. Ainsi, il est aisé de croire qu'un élève qui a toutes les capacités intellectuelles pour réussir en contexte scolaire mais qui n'est pas motivé à s'investir dans ses apprentissages n'atteindra pas la performance que l'on pourrait attendre de lui. La motivation joue donc un rôle crucial en contexte scolaire primant ainsi sur le potentiel intellectuel des élèves.

Considérant l'importance de la motivation en contexte scolaire, plusieurs chercheurs se sont intéressés à comprendre d'où elle provient et comment elle se développe. Selon ceux de l'approche sociocognitive qui constitue le fondement théorique de nos propos, la motivation scolaire n'est pas une caractéristique innée ni statique de l'élève. Elle se construit au fil de ses expériences d'apprentissage et de ses interactions avec les personnes importantes de son entourage. Si au départ les parents sont les principaux agents du développement de la motivation des élèves, tout porte à croire que plus l'élève chemine dans son parcours scolaire, plus l'influence des enseignants et possiblement celle de ses compagnons de classe deviennent prioritaires dans ce processus. La prépondérance du rôle de l'enseignant s'expliquerait par le fait qu'il est à la fois le principal témoin et juge des activités et expériences d'apprentissage de l'élève en plus de détenir toute l'autorité dans ce

contexte. Conséquemment, l'enseignant qui est conscient de son impact sur la motivation de ses élèves tentera par divers moyens (interventions, commentaires, projets, etc.) de maintenir celle des élèves déjà motivés et de susciter celle de ceux qui ne le sont pas. Cependant, les stratégies motivationnelles qu'il utilisera n'auront l'impact désiré sur la motivation de l'élève uniquement si celui-ci les juge lui aussi positives et utiles pour susciter ou maintenir sa motivation, selon le cas. Malgré l'évidence de ce dernier énoncé, très peu d'études se sont intéressées au jugement des élèves sur les actions posées pour influencer leur profil motivationnel et moins encore de le confronter à celui de leurs enseignants. Le présent essai tente de remédier à cette lacune. En plus de s'intéresser à connaître les stratégies utilisées par les enseignants et leur jugement de celles-ci, il porte sur le jugement de ces mêmes stratégies des élèves auxquels elles s'adressent. Enfin, il s'intéresse à la perception de l'élève du soutien reçu de la part de l'enseignant.

CHAPITRE I

CONTEXTE THÉORIQUE

1.1 La motivation scolaire

Pendant plusieurs années, les travaux s'intéressant à la motivation ont été principalement influencés par les théories de Hull et de Freud (White, 1959). La motivation était alors perçue comme venant de l'intérieur et prenant la forme d'une « drive » pour Hull et d'une pulsion instinctive pour Freud. Cependant, nombre d'auteurs déjà à cette époque jugeaient ces théories incomplètes et discutables. En effet, percevoir ainsi la motivation revient à dire qu'un élève qui ne serait pas motivé serait voué à le rester puisqu'il serait impossible d'agir sur sa motivation. Ceci explique pourquoi ces théories sont aujourd'hui beaucoup moins influentes si on les compare à celles inspirées de l'approche sociocognitive. Cette perspective, qui constitue la base théorique du présent essai, conçoit la motivation comme une construction de l'être humain qui se développe à travers l'histoire de ses expériences et résulte en grande partie des interactions avec les agents sociaux de l'environnement: surtout les parents chez les tout petits, puis les enseignants dès que l'enfant commence à fréquenter l'école (Bandura, 1997; Bordeleau, 2001; Bouffard et Vezeau, 1998; Entwisle et Alexander, 1988; Grolnick et Ryan, 1989; Harter, 1992). La motivation est une entité intangible dont la présence et la qualité se traduisent par la valence (positive ou moins positive) des attitudes de l'élève devant une tâche ou une activité, par la nature (active ou passive) de son engagement dans sa réalisation, par le degré (élevé ou faible) de difficulté des objectifs et des défis qu'il se donne, la persistance dont il fait preuve quand surgissent des obstacles, etc. En outre, cette motivation est sujette à changement et est tributaire de différents facteurs dont les plus importants sont la perception de l'élève de sa compétence, les buts d'apprentissage qu'il adopte et la valeur qu'il accorde aux matières. La prochaine section sera dédiée à la présentation de ces facteurs.

1.2 Les facteurs motivationnels en contexte scolaire

La motivation scolaire d'un élève repose sur divers facteurs qui, s'organisant de manière particulière pour chaque élève, s'énoncent comme son profil motivationnel. Certains facteurs sont plus importants que d'autres en ce qu'ils ont une action plus directe et immédiate sur les attitudes et comportements et l'autorégulation de l'élève. Les facteurs reconnus comme étant les plus cruciaux en regard du fonctionnement et du rendement de l'élève sont ses perceptions de compétence, les buts d'apprentissage qu'il poursuit et la valeur qu'il accorde aux matières et activités scolaires. Ces trois aspects du profil motivationnel des élèves sont tout d'abord définis et ensuite mis en lien avec la réussite scolaire.

1.2.1 Les perceptions de compétence

Comme toute autre personne, pour qu'un élève s'engage activement dans une tâche, il doit croire qu'il a la capacité de la réaliser (White, 1959). Ce jugement de l'élève sur sa compétence est appelé le sentiment d'auto-efficacité par Bandura (1986) et la perception de compétence par Harter (1982). Si ces deux construits se distinguaient, à l'origine par l'objet sur lequel porte le jugement, plus général pour la perception de compétence (une matière, un domaine d'étude) et plus spécifique pour le sentiment d'auto-efficacité (une tâche en particulier), ils sont aujourd'hui définis de manière relativement semblable et il est d'ailleurs devenu courant de les utiliser de manière indifférenciée. Ainsi, il est fréquent de parler du sentiment d'auto-efficacité en français ou de perceptions de compétence en lecture. Bien entendu, il faut s'attendre à ce que le jugement de l'élève soit plus stable pour un domaine général tel que la matière scolaire que pour une tâche en particulier. Dans le présent essai, exception faite des études rapportées pour lesquelles nous respecterons les termes utilisés par les auteurs, nous avons opté pour le vocable de perception de compétence.

En contexte scolaire, les perceptions de compétence sont un jugement que porte l'élève sur sa propre capacité à mobiliser les ressources et habiletés nécessaires à la réussite d'une tâche et à les utiliser de manière à parvenir à ses fins. Cette croyance en ses capacités est un jugement subjectif qui n'est pas nécessairement congruent avec ses capacités réelles. Ainsi, des élèves ayant des habiletés intellectuelles élevées peuvent avoir de faibles perceptions de leur compétence et vice et versa. Dans leur méta-analyse, Multon, Brown et Lent, (1991) rapportent que ces perceptions expliquent entre 14% et 34% de la variance observée dans la performance des élèves; les pourcentages varient selon l'âge des élèves (plus élevé chez les plus vieux), la nature du test utilisé pour mesurer la performance (plus élevé pour les mesures de rendement au bulletin que pour les résultats à des tests standardisés) et la nature de l'étude (plus élevé dans le cas d'études expérimentales ou d'entraînement que corrélationnelles).

Plus un élève a une perception de ses compétences élevée pour une tâche donnée, plus il y met de l'énergie, plus il persiste en cas de difficultés et moins l'échec est dommageable pour sa motivation future (Bandura 1997). L'élève ayant une perception élevée de ses compétences dans une matière a également un plus grand intérêt pour celle-ci, tend à se fixer des objectifs plus élevés, s'y implique plus et n'abandonne pas devant les défis qui lui sont proposés (Bordeleau, 2001, Bouffard et Couture, 2003; Bouffard, Vezeau, Chouinard, et Marcotte, 2006; D'Amico et Cardaci, 2003; Schunk et Pajares, 2005). Cette attitude se répercute sur son rendement ce qui vient confirmer et parfois même augmenter sa perception d'avoir les compétences pour réussir (Bouffard et Couture, 2003; Schunk et Pajares, 2005). Le portrait de l'élève doutant de ses capacités est à l'opposé.

Les objectifs que se donne un élève dans une tâche sont, comme on vient de le voir, reliés à ses perceptions de compétence. Selon Elliot (2005), il en est de même de ses buts d'apprentissage; en effet, il faut probablement se sentir capable d'apprendre pour adopter des buts de maîtrise de même qu'avoir la conviction d'être

compétent est requise pour l'adoption de buts de performance. La prochaine section porte sur les buts d'apprentissage.

1.2.2 Les buts d'apprentissage

Les buts d'apprentissage permettent d'identifier ce qui pousse un élève à apprendre ainsi que de comprendre comment il aborde les situations d'apprentissage (Dweck et Leggett, 1988; Pintrich et Schunk, 2002). Dès les premières recherches sur cet aspect du profil motivationnel des élèves il y a bientôt vingt-cinq ans, deux types de buts se sont principalement distingués (Ames et Archer, 1988; Dweck et Leggett, 1988; Nicholls, 1984). Bien que les chercheurs ne s'entendent pas tous sur l'appellation de ces buts, les termes buts de performance et buts de maîtrise sont actuellement prédominants (Ames, 1992; Elliot, 2005) et ce sont ceux que nous utiliserons dans le présent essai. Ceux-ci se distinguent par les motifs expliquant l'engagement de l'élève dans une activité académique. Ceux qui adoptent des buts de maîtrise veulent acquérir de nouvelles connaissances ou habiletés et ils abordent les contextes d'apprentissage comme des occasions d'y parvenir. Pour eux, les apprentissages nécessitent l'investissement d'efforts. Ainsi, les erreurs sont considérées comme faisant partie du processus et sont perçues comme une occasion de s'améliorer (Dweck et Leggett, 1988). En revanche, ceux qui adoptent des buts de performance s'engagent dans une activité d'apprentissage avec l'intention de se prouver ainsi qu'aux autres qu'ils ont la compétence et l'intelligence pour la réaliser. Pour eux, les efforts nécessaires à l'accomplissement d'une tâche sont perçus comme des indices d'un manque de compétence. Ainsi les échecs ou les erreurs suscitent anxiété et découragement puisqu'ils sont interprétés comme une preuve que la personne n'a pas les habiletés nécessaires et parfois même, qu'elle a des capacités inférieures aux autres.

La théorie des buts a suscité une vive activité de recherche particulièrement en milieu scolaire. Il est vite apparu que si la notion de but de maîtrise était relativement claire et que l'adoption d'un tel but permettait de prédire plusieurs conséquences

positives en matière de fonctionnement scolaire, celle de but de performance prêtait davantage à confusion et les conséquences d'un tel but ne faisaient pas l'unanimité. Ceci a mené à la distinction entre buts de performance liés à la préoccupation de l'élève à montrer sa compétence, appelés buts d'approche/performance, et les buts visant à éviter de montrer son incompetence, appelés buts d'évitement/performance (Elliot et Harackiewicz, 1996). D'autres auteurs ont à leur tour proposé que le but manifeste de certains élèves de ne faire que le travail nécessaire pour éviter d'échouer constituait aussi une forme de but de performance (Bouffard, Vezeau, Romano, Chouinard, Bordeleau, et Filion, 1998; Meece, Blumenfeld, et Hoyle, 1988; Urdan, 1997). Ces distinctions ont ainsi permis de montrer que la poursuite d'un but de performance n'avait pas le caractère nécessairement négatif que lui prêtaient plusieurs; quand ce but se fonde par exemple sur la recherche de standards d'accomplissement élevés, son impact sur le rendement des élèves est positif (Bouffard et Couture, 2003; Church, Elliot, et Gable, 2000; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, et Elliot, 2000).

Enfin, s'il est vrai que les perceptions de compétence et les buts de maîtrise et de recherche d'une bonne performance ont un impact sur l'engagement et le rendement des élèves, cet impact est assujéti au fait que l'élève accorde de la valeur aux apprentissages (Schunk, 1995, Schunk et Pajares, 2005). La valeur accordée à la matière est le sujet de la section suivante.

1.2.3 La valeur accordée à la matière

Eccles et ses collègues (Eccles, 1983; 2005; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998) ont développé le modèle appelé attentes-valeur pour expliquer ce qui incite un élève à s'impliquer dans une tâche. Comme la notion d'attentes de cette théorie recoupe largement les perceptions de compétence, cette section sera uniquement vouée à la description de l'aspect valeur de celle-ci.

La valeur accordée à une matière ou une activité est un reflet de son importance pour l'élève. La valeur influence directement la probabilité que l'élève s'y engage : l'élève qui accorde beaucoup de valeur à une matière fait, de manière consciente ou inconsciente, des choix favorisant son implication dans les activités relatives à cette matière. Toujours selon Eccles et ses collègues (Eccles, 1983; 2005; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998) la valeur est un construit multidimensionnel. La première dimension est la signification personnelle que revêt la tâche en regard de l'image de soi. Ainsi, une tâche sera vue plus importante quand l'élève a le sentiment que bien faire dans celle-ci reflètera ou lui permettra d'exprimer des aspects de son identité (par exemple son identité comme élève compétent). La seconde variable est l'intérêt c'est-à-dire le plaisir anticipé ou actuel de la réalisation d'activités d'apprentissage associés à la matière. Cet intérêt correspond à une sorte de sentiment d'adéquation avec la tâche, de sentiment de bien-être hédonique durant sa réalisation. La troisième dimension est l'utilité de la matière ou son caractère fonctionnel dans la réalisation d'objectifs futurs. Par exemple, l'apprentissage du français revêt une importance particulière pour l'élève qui rêve de devenir écrivain de sorte qu'il risque de se consacrer avec plus d'ardeur aux activités qui lui sont relatives. En revanche, celui ou celle qui envisage une carrière d'ingénieur risque de s'adonner avec moins d'énergie à ses activités en français au profit d'un engagement plus actif dans les travaux en mathématiques ou en sciences. Enfin, la quatrième dimension concerne les coûts perçus de l'implication dans les activités liées à la tâche. Ces coûts s'énoncent comme l'anxiété générée par la tâche, la peur de l'échec et la colère suscitée par celui-ci chez des personnes importantes pour soi, etc. mais aussi comme la perte de temps et d'énergie qui ne pourra plus être investie dans une autre matière. La valeur accordée à la matière est donc une conjonction complexe de ces quatre variables dont l'organisation est propre à chaque élève et permet d'expliquer ses choix ainsi que de prédire son implication scolaire.

Un élève qui accorde beaucoup de valeur à une matière sera plus enclin à choisir de manière consciente ou inconsciente d'y investir temps et efforts ce qui, selon le modèle de Eccles et ses collègues (Eccles, 1983; 2005; Eccles, Wigfield et

Schiefele, 1998), se répercute sur son rendement. Ce modèle comprend également un pendant négatif puisque l'élève, ne pouvant valoriser toutes les matières, fera des choix qui en privilégieront certaines au profit d'autres ce qui aura nécessairement un impact négatif dans ses résultats scolaires aux matières reléguées au second plan.

Étant donné l'importance de chacune de ces variables ci-haut décrites dans l'engagement et la réussite scolaires, les chercheurs se sont intéressés à identifier comment celles-ci se développent. En effet, selon l'approche socio-cognitive, la motivation des élèves n'est pas innée mais se forge au cours des expériences d'apprentissage ainsi qu'au contact des divers agents sociaux qui les entourent. La prochaine section mettra l'accent sur le rôle des enseignants dans le développement de la motivation de ses élèves via les stratégies motivationnelles qu'ils utilisent.

1.3 Le rôle de l'enseignant dans le développement du profil motivationnel de ses élèves

Par leurs interventions auprès des élèves, les enseignants jouent un rôle crucial dans le développement et le maintien de leur motivation. L'utilisation par l'enseignant de stratégies motivationnelles est pratique courante en contexte d'apprentissage. Celles-ci peuvent prendre plusieurs aspects allant d'un commentaire sur le travail accompli, à la récompense matérielle pour souligner l'effort déployé en passant par la mise en place de contextes motivants pour l'élève ou encore le retrait d'activités qui lui sont agréables. Le choix des stratégies auxquelles l'enseignant aura recours dépend sans doute de l'effet qu'il évalue qu'elles auront sur la motivation de leurs élèves. Plus précisément, lorsqu'un enseignant emploie une stratégie pour motiver ou maintenir la motivation d'un élève, il s'attend à ce qu'elle agisse sur le système motivationnel de ce dernier le conduisant à s'impliquer davantage et, en bout de ligne, à peut-être mieux réussir. Dans le présent essai, nous avons voulu répertorier les divers moyens que l'enseignant peut utiliser dans sa classe à ce dessein. À cet effet, les études de Bobbitt Nolen et Nicholls (1993, 1994) nous sont apparues comme des références importantes puisqu'elles ont proposé une taxonomie des

diverses stratégies motivationnelles utilisées par les enseignants. Dans la section qui suit, nous présenterons une recension des écrits qui se sont intéressés à l'utilité des pratiques que l'enseignant peut utiliser pour motiver ses élèves. Précisons dès maintenant que dans ces écrits, il n'y a pas de vocabulaire homogène pour nommer les diverses stratégies motivationnelles. Ainsi, pour nous guider, nous avons conservé certaines des catégories de stratégies répertoriées dans les études de Bobbit Nolen et Nicholls (1993, 1994) ainsi que d'autres se retrouvant dans l'étude de validation du questionnaire de Bouffard, Brodeur et Vezeau (2006). Nous avons ensuite fait une recherche dans la littérature actuelle pour vérifier ce que les études concluent quant à l'utilité habituellement reconnue à ces stratégies. La section suivante reviendra sur l'aspect novateur et important de l'étude concernant la perception de l'utilité de ces mêmes stratégies par les élèves à qui elles sont destinées.

Plusieurs études portant sur l'effet des pratiques enseignantes sur la motivation des élèves ont été réalisées dans la ligne de pensée de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2000). Selon cette approche appliquée au contexte scolaire, l'élève aurait une motivation intrinsèque innée envers les apprentissages et ce serait le contexte dans lequel il évolue, en particulier les agents sociaux, qui auraient le pouvoir de nourrir cette motivation « primaire » ou, à l'inverse, de l'éteindre. Au besoin de compétence identifié par White (1959), Deci et Ryan (1985, 2000) ont ajouté les besoins psychologiques d'autonomie et d'appartenance qui, lorsqu'ils sont tous comblés, favorisent la motivation et l'autodétermination de l'élève. Étant donné l'importance qu'elle accorde aux agents sociaux, il n'est donc pas surprenant que les tenants de cette approche se soient intéressés à l'impact des stratégies que les enseignants peuvent utiliser sur la motivation de leurs élèves.

1.3.1 Le soutien à l'autonomie et l'utilisation des punitions

Adeptes de l'approche de l'autodétermination, Reeve (2002, 2006) est de ceux (i.e. Roeser, Eccles, et Sameroff, 2000) pour qui le lien entre l'enseignant et son élève

est primordial dans le maintien de la motivation de celui-ci. Principalement, ce serait en ayant un style d'enseignement soutenant l'autonomie (Black et Deci, 2000; Deci, Schwartz, Sheinman, et Ryan, 1981; Ryan et Grolnick, 1986) que l'enseignant réussirait à préserver la motivation de ses élèves tandis qu'un style contrôlant aurait pour effet de la miner (i.e. Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, Roth, 2006). Reeve (2002; 2006) a observé que les élèves dont l'enseignant soutient leur autonomie ont plus tendance à s'engager et à mettre des efforts dans la réalisation de la tâche demandée. Pour favoriser l'autonomie, l'enseignant doit laisser place aux questions et préférences de l'élève, répondre à ses questions, lui donner droit à son propre point de vue, lui permettre de travailler par lui-même en lui laissant une certaine latitude, l'encourager et le féliciter de manière informative sur son cheminement (i.e. l'enseignant qui dit à l'élève qui travaille : « très bien, continue! ») (Deci et al., 1991; Krapp, 2002, 2005; Reeve, 2002; Reeve, Bolt, et Cai, 1999; Reeve et Jang, 2006; Williams et Deci, 1996; Ryan et Deci, 2000; Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, et Bois, 2006; Urdan et Turner, 2005). À l'inverse, un style contrôlant aurait pour effet de miner sa motivation (Ryan et Connell, 1989; Ryan et Deci, 2000, Ryan et Grolnick, 1986). Sous un tel style, l'enseignant ne laisse pas l'élève travailler à son propre rythme, il lui ordonne et impose de faire des choses (Assor et al., 2005; Reeve et Jang, 2006) et, éventuellement, utilise les punitions lorsque l'élève ne répond pas à ses attentes. Selon les tenants de l'approche de l'autodétermination, ces comportements nuisent à la motivation de l'élève car ils découragent sa tendance naturelle à vouloir apprendre. Ryan et Grolnick (1986) ont observé que de tels comportements ont non seulement un impact négatif sur la motivation intrinsèque des élèves mais également sur leurs efforts, sur leur engagement ainsi que sur leur persistance dans la tâche. À l'inverse, le soutien à l'autonomie serait lié à une préférence pour les tâches qui présentent un certain défi, au plaisir lors de leur exécution, à un sentiment d'auto-efficacité élevé, et à la motivation intrinsèque (Stefanou, Perencevich, DiCintio et Turner 2004).

1.3.2 Les récompenses

La théorie de l'évaluation cognitive, qui est une sous-théorie de celle de l'autodétermination élaborée expressément pour comprendre les facteurs qui l'influencent, permet d'expliquer comment, via leur impact conjoint sur les besoins d'autonomie et de compétence, les renforcements ou récompenses utilisés par les enseignants influencent la motivation de leurs élèves. Les systèmes de renforcement peuvent prendre plusieurs aspects (ex : étoiles, monnaie scolaire, liste d'honneur, prix du meilleur élève, etc.) et sont mis en place dans les écoles afin de susciter l'implication des élèves dans leurs activités scolaires peu importe leur intérêt initial pour les tâches demandées. Au début des années 70, Deci (1971; 1972) s'est questionné sur l'effet possiblement négatif des récompenses sur la motivation d'un élève ayant une motivation intrinsèque initiale élevée pour la tâche. Ce questionnement a généré plusieurs études s'intéressant à préciser l'impact des récompenses sur la motivation intrinsèque des élèves selon le type de récompense (verbale ou tangible), le moment où elle est annoncée (avant ou après la tâche) et l'événement contingent auquel elle est liée (une performance, un engagement, la complétion d'une tâche, etc.). Des méta-analyses regroupant les résultats de ces études ont tenté d'identifier des conclusions généralisables au contexte scolaire. Les méta-analyses dont les conclusions ont suscité le plus de débats sont celles de Deci, Koestner et Ryan (1999; 2001) et de Cameron et Pierce (1994; 1996).

La conclusion générale des méta-analyses de Deci et ses collègues (Deci, Koestner et Ryan, 1999, 2001), est que les récompenses nuisent généralement à la motivation des élèves. Selon la perspective de l'évaluation cognitive si une récompense ne répond pas à la fois au besoin de compétence et à celui d'autonomie de l'élève ou pire, si elle va à leur rencontre, elle nuit alors à sa motivation. Ainsi, parce que le renforcement est souvent utilisé pour obtenir un comportement d'un élève et qu'il indique à celui n'en recevant pas qu'il n'a pas la compétence nécessaire pour réaliser la tâche, il nuit alors à son besoin d'autonomie et de compétence et par là à sa motivation. Deci, Koestner et Ryan (2001) notent

qu'un scénario courant en salle de classe et qui mine la motivation intrinsèque des élèves est celui où la récompense est attribuée en fonction du degré de réussite de la tâche. En une telle situation, les meilleurs élèves reçoivent la plus grosse récompense et les autres, qui constituent la majorité, en reçoivent une plus petite ou parfois même aucune, ce qui leur indique qu'ils ne sont pas « assez » compétents.

Pour leur part, Cameron et Pierce (1994) concluent de leur méta-analyse que l'effet des récompenses sur la motivation intrinsèque dépendrait de la nature de cette récompense (verbale ou tangible), du moment où elle est annoncée (avant ou après la tâche), de la façon dont elle est attribuée et du contexte dans lequel elle l'est. Ces auteurs affirment même qu'il est possible d'utiliser les récompenses pour augmenter la motivation et la performance des élèves peu motivés initialement, et qu'il n'y a ainsi aucune raison de cesser de les utiliser en contexte scolaire.

Actuellement, il n'y a toujours pas de consensus clair quant à l'utilité des récompenses pour motiver les élèves. Cependant, les tenants des deux positions précédentes concluent que les compliments (ou récompenses verbales, ou félicitations) peuvent augmenter la motivation intrinsèque des élèves. Deci, Koestner et Ryan (2001) toujours selon les principes de la théorie de l'évaluation cognitive, mettent un bémol et, se fondant sur le principe de l'évaluation cognitive, ajoutent qu'elles peuvent avoir l'effet inverse si l'élève perçoit que son enseignant tente par son compliment de le contrôler plutôt que de l'informer sur la qualité de son travail ou de son rendement. Ces mêmes auteurs considèrent aussi que l'effet positif des récompenses verbales semble moins évident pour les élèves plus jeunes (primaire et secondaire) que pour les plus vieux (collégial).

1.3.3 Les compliments

Au-delà de l'intérêt des méta-analyses discutées, certains les critiquent pour le manque de distinction faite par les auteurs dans les types de renforcements, les compliments, etc. se contentant de tous les inclure dans la grande catégorie des renforcements verbaux (Dweck, 1999; 2007; Henderlong et Lepper, 2002; Hitz et Driscoll, 1988; Mueller et Dweck, 1998). Selon certains auteurs, les compliments peuvent nuire à la motivation (i.e. Birch, Marlin, et Rotter, 1984; Kohn, 1993) alors que d'autres les jugent efficaces (i.e. Anderson, Manoogian, et Reznick, 1976; Cameron et Pierce, 1994; Dev, 1997; Sarafino, Russo, Barker, Consentino, et Titus, 1982; Shanab, Peterson, Dargahi, et Deroian, 1981).

Afin d'éclairer ce débat, Henderlong et Lepper (2002) ont effectué une recension des écrits. Ayant constaté qu'autant d'études rapportent un impact positif que négatif des compliments sur la motivation des élèves, les auteurs se sont intéressés aux facteurs pouvant expliquer cette divergence. Sincérité, attribution de performance, autonomie perçue, perception de compétence ainsi que critères et attentes sont les variables ayant été identifiées par les auteurs. Selon eux, la condition sine qua non pour que le compliment puisse agir positivement sur la motivation de l'élève est que ce dernier croit en la sincérité de la personne l'émettant. Le compliment pourrait aussi motiver l'élève s'il lui indique que sa performance est due à des facteurs contrôlables (à ses efforts plutôt qu'à son intelligence par exemple), s'il respecte son besoin d'autonomie, s'il augmente sa perception de compétence et s'il s'inscrit dans des standards et attentes de succès réalistes. Selon les auteurs, d'autres facteurs (i.e. le contexte, les caractéristiques de l'élève, la nature de sa relation avec l'enseignant, etc.) mériteraient d'être examinés. Enfin, une autre conclusion de Henderlong et Lepper (2002) est qu'un compliment utilisant la comparaison sociale et l'émulation positive ou négative, même s'il contribue à augmenter la perception de compétence de l'élève, a un impact négatif sur sa motivation.

1.3.4 L'émulation

L'émulation se définit comme l'identification par l'enseignant d'élèves de la classe comme modèles à imiter (émulation positive) ou à ne pas imiter (émulation négative) par leurs camarades. Pour ce faire, l'enseignant peut donner en exemple le travail de l'élève modèle ou encore annoncer publiquement ses résultats. L'impact négatif de la comparaison sociale sur l'implication de l'élève dans une tâche et sur sa motivation intrinsèque a été observée dès les années 1980 (i.e. Ames, 1990; Butler, 1987; Deci et Ryan, 1985). Malgré cela, l'émulation demeure une stratégie qui continue d'être utilisée par nombre d'enseignants. À l'opposé de ces pratiques qui encouragent la compétition, il s'en trouve d'autres qui encouragent plutôt l'élève à travailler avec ses pairs et d'autres qui l'incitent à développer des buts de maîtrise plutôt que des buts de performance. Ces stratégies font l'objet des deux prochaines sections.

1.3.5 La promotion de la coopération

Au cours des dernières années, de nouvelles façons de penser et de faire se sont développées en milieu scolaire québécois. En effet dans le contexte de la réforme de l'enseignement implantée dans les écoles du Québec depuis le début des années 2000, les élèves sont maintenant encouragés à s'entraider et à travailler en équipe. Dans le présent essai, la stratégie motivationnelle que nous nommons coopération regroupe à la fois l'organisation par l'enseignante d'une activité de collaboration structurée de type apprentissage coopératif, la mise en place d'une activité moins structurée de travail en équipe ainsi que le fait d'encourager des élèves à s'entraider dans le but de mieux comprendre.

La littérature suggère un effet globalement positif de la promotion par l'enseignant de la coopération entre les élèves sur leur motivation (i.e. Meece et Miller, 1999; Patrick, Ryan et Kaplan, 2007; Slavin, 1996; Turner, 1995), sur leur engagement et sur leurs résultats scolaires. Pour exemple, Patrick et ses collaborateurs (2007) ont

observé que la qualité des interactions entre les élèves dans une matière était plus fortement liée à leur rendement dans celle-ci que ne l'étaient leurs résultats de l'année précédente. Selon eux, les élèves apprendraient mieux et seraient plus motivés lorsqu'ils peuvent discuter entre eux. Le travail avec les pairs offrirait l'opportunité aux élèves de justifier, évaluer et raffiner leurs idées et d'obtenir d'autres points de vue permettant d'approfondir et d'intégrer de nouvelles connaissances. Nous fondant sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1991), on peut aussi présumer que le fait de faire partie d'une équipe travaillant à réaliser un but commun favorise le sentiment d'appartenance des élèves et augmente leur motivation à apprendre et à réussir. Tauer et Harackiewicz (2004) ont observé que le travail en coopération, jumelé à une compétition interéquipe, peut augmenter leur motivation intrinsèque et résulter en une meilleure performance de ceux-ci. Ainsi, à l'opposé d'un climat de classe où les élèves sont en compétition pour savoir qui sera LE meilleur, l'utilisation de la coopération encourage chez les élèves l'esprit d'équipe et la solidarité de ses membres, la recherche d'une maîtrise des apprentissages, laquelle est associée à une motivation intrinsèque élevée et à une meilleure réussite scolaire. Enfin, Tauer et Harackiewicz (2004) soulignent toutefois que la promotion de la coopération peut avoir des effets délétères sur la motivation intrinsèque des élèves si elle ne respecte pas leur besoin d'autonomie.

1.3.6 Favoriser le développement de buts de maîtrise

Parallèlement à la promotion du travail en coopération, l'enseignant peut favoriser chez ses élèves le développement de buts de maîtrise. Tel que nous l'avons décrit un peu plus tôt, l'adoption des buts de maîtrise qui implique un grand engagement de l'élève dans ses apprentissages a des répercussions positives sur son rendement scolaire. En effet, les élèves optant pour de tels buts ont tendance à préférer les défis (Ames et Archer, 1988; Elliot et Dweck, 1988), à persister devant les échecs (Elliot et Dweck, 1988) et à utiliser des stratégies d'apprentissage en profondeur (Ames et Archer, 1988; Meece, Blumenfeld, et Hoyle, 1988). Au cours des dernières années, des auteurs ont montré qu'un climat de classe qui favorise les buts de

maîtrise a un impact positif sur les élèves tel qu'indiqué par leur appréciation de l'école (Anderman, 1999), leur bien-être scolaire (Kaplan et Maehr, 1999), leur capacité à gérer les difficultés rencontrées (Kaplan et Midgley, 1999). La valorisation de ce but est un aspect important de la réforme de l'enseignement et il revient aux enseignants de favoriser son développement chez leurs élèves en insistant sur l'importance pour leur cheminement de privilégier une bonne compréhension des notions plutôt que de se centrer uniquement sur leurs résultats.

1.3.7 Relier les efforts à la maîtrise des apprentissages

En matière de motivation scolaire une notion qui revient très souvent est celle des attributions faites par les élèves sur les raisons de leurs réussites ou de leurs échecs. Selon la théorie de Weiner (1985), pour chaque situation d'accomplissement (réussite ou échec), l'élève trouve une explication. Selon la nature de celle-ci, il serait ensuite plus ou moins motivé à s'engager de nouveau dans le même type de tâche. Selon Weiner (1985), les attributions faites pour expliquer un résultat donné se qualifient selon trois propriétés : leur lieu de causalité, leur stabilité et leur contrôlabilité. La théorie des attributions causales appliquée aux situations scolaires a donné lieu à une quantité importante de travaux empiriques, mais la recension de ceux-ci va au-delà de l'ampleur du travail attendu pour un essai. Rappelons simplement que les résultats de ces travaux ont établi sans l'ombre d'un doute qu'attribuer ses réussites à ses efforts ou à sa compétence qui sont des causes internes plutôt qu'à des causes externes et incontrôlables comme la chance ou l'aide d'autrui a un impact positif sur la motivation de l'élève parce qu'elle augmente sa perception de contrôle et la probabilité de pouvoir obtenir de nouveau un aussi bon résultat. Inversement, attribuer ses échecs à un manque de compétence plutôt qu'à des causes externes donne à penser qu'il en sera encore ainsi dans une autre tâche semblable et a ainsi un effet négatif sur la motivation subséquente. Quand l'échec est attribué à des efforts insuffisants ou à la malchance ou toute autre cause externe, rien n'indique alors qu'il doive se reproduire de sorte qu'il n'a pas vraiment d'impact sur la motivation. Tout ceci conduit à penser qu'un feed-back de

l'enseignant rappelant le rôle de ses efforts dans la qualité du résultat obtenu devrait être utile au maintien de la motivation de l'élève. C'est bien du reste ce qu'ont montré Muller et Dweck (1998) ayant observé un lien positif entre les félicitations des enseignants attribuant la réussite de leurs élèves à leurs efforts l'adoption par ces derniers de buts de maîtrise et leur persévérance à la tâche.

1.3.8 La stimulation de l'intérêt

Enfin, en plus de tous les moyens déjà décrits, l'enseignant peut tenter de motiver directement ses élèves en stimulant leur intérêt pour la tâche à réaliser. La notion d'intérêt a suscité nombre de travaux en milieu scolaire (i.e. Ainley, Hidi, et Berndorff, 2002; Alexander et Jetton, 1996; Hidi, 1990; 2001; Krapp, 2002; 2005; Renninger, 1990, 2000). Cette notion distingue l'intérêt individuel représentant une prédisposition relativement durable à s'intéresser à certains contenus de l'intérêt situationnel représentant un état psychologique caractérisé par la focalisation de son attention sur un contenu et une réaction affective positive (Hidi et Renninger, 2006). Sans entrer dans le détail de leur modèle, Hidi et Renninger (2006) proposent que l'intérêt situationnel constitue la base de l'intérêt individuel. En milieu scolaire, l'enseignant a le pouvoir d'agir sur l'intérêt situationnel de ses élèves en leur proposant des travaux sur des contenus qui les intéressent, en piquant la curiosité, en leur donnant des défis, et, bien sûr, en se montrant lui-même intéressé par ce qu'il enseigne (Marshall, 1987; Schraw et Lehman, 2001). Peu importe la manière, la stimulation de l'intérêt de l'élève est étroitement liée à sa motivation.

1.3.9 Le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant

En contexte scolaire, l'enseignant doit croire qu'il a la capacité d'agir sur la motivation de ses élèves et qu'il joue un rôle dans le développement et le maintien de celle-ci pour faire usage des stratégies motivationnelles juste présentées. Le sentiment d'auto-efficacité ne s'applique pas qu'aux élèves, il s'applique également aux enseignants. Le concept développé par Bandura et utilisé pour les enseignants

est défini par Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, et Hoy (1998) comme le jugement de l'enseignant sur sa capacité de s'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour accomplir une tâche d'enseignement spécifique dans un contexte particulier. Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001) ajoutent à cette définition la perception de l'enseignant de sa capacité à obtenir de ses élèves l'implication et l'apprentissage désirés et ce, même chez ceux ayant des difficultés ou encore étant peu motivés. Au cours des trente dernières années, le champ d'étude s'intéressant au sentiment d'auto-efficacité des enseignants a suscité l'intérêt de nombreux chercheurs (Skaalvik et Skaalvik, 2007). Bien que la mesure du construit soit peu homogène, lorsque pris globalement, des études ont montré que le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant a un impact majeur sur ses élèves et sur son propre bien-être (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Un sentiment d'auto-efficacité élevé chez l'enseignant a entre autres été associé au sentiment d'auto-efficacité de ses élèves (Anderson, Greene, et Loewen, 1988), à leur motivation (Good et Brophy, 2003; Midgley, Feldlaufer, et Eccles, 1989), et à leur réussite (Ashton et Webb, 1986, Gibson et Dembo, 1984). Nombre d'études ont montré que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a un impact sur leurs pratiques, leurs attitudes, leurs réactions devant les innovations et les changements leur propension à référer les élèves en difficulté aux services spécialisés, leur épuisement professionnel et leur persistance dans la profession, (Fuchs, Fuchs, et Bishop, 1992; Guskey, 1988; Skaalvik Skaalvik, 2007; Woolfolk, Rosoff et Hoy, 1990; Woolfolk et Hoy, 1990).

S'il est vrai que le sentiment d'auto-efficacité des enseignants et les stratégies motivationnelles qu'ils utilisent sont liés à la motivation de leurs élèves, comme le soutient la théorie sociocognitive, ces derniers ne sont cependant pas des récepteurs passifs. Ils jouent un rôle actif en interprétant les actions que leur enseignant pose et ceci est peut-être aussi, sinon plus important que l'action en elle-même. Plus les élèves sont réceptifs aux actes posés à leur égard et sentent que l'adulte veut les aider, plus leur jugement des pratiques utilisées pour les motiver risque d'être positif et plus ces pratiques ont de chance d'être efficaces. Plus un

élève est convaincu qu'une stratégie est utile, plus il y a de chance qu'elle le soit effectivement. Ainsi, la motivation des élèves résulte à la fois des actions des enseignants et de leur jugement propre sur ces dernières. Si cette affirmation paraît sensée, peu d'études se sont intéressées à connaître le jugement des élèves sur l'utilité des stratégies motivationnelles employées par leur enseignant.

1.4 Perceptions des élèves

Depuis quelques années déjà, les chercheurs ont souligné l'importance d'interroger les élèves sur leur perception de leur environnement scolaire (i.e. Bempechat et al., 2008). Par exemple, dans la classe, il a été observé que la perception des élèves des comportements et des propos des enseignants est associée à leur motivation et à leurs comportements (Ames, 1992; Stefanou, Perencevich, DiCinto, et Turner, 2004; Turner et al., 1998). Ces études appuient les fondements théoriques de l'approche sociocognitive qui stipule que la motivation scolaire n'est pas une caractéristique innée ni statique de l'élève mais qu'elle se construit au fil de ses expériences d'apprentissage et de ses interactions avec les personnes importantes de son entourage. Bien entendu, il ne suffit pas à l'enseignant d'émettre des comportements pour influencer la motivation de ses élèves, il faut que ceux-ci en soient témoins. Cependant, si les chercheurs en motivation questionnent de plus en plus les élèves sur la présence de certaines caractéristiques de leur environnement scolaire, très peu d'auteurs se sont intéressés à connaître leur perception de comment celles-ci seraient aidantes. En effet, la plupart des études questionnent les élèves sur leur perception des faits (i.e. les comportements de l'enseignant, le climat de la classe) dans le but d'en obtenir le portrait le plus juste. Puis, ces « portraits » sont mis en lien avec les variables motivationnelles afin de considérer leur impact sur celles-ci. De manière novatrice, les études de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) et de Simard (2002) se sont intéressées à connaître le jugement de l'utilité des élèves sur les stratégies motivationnelles employées par leur enseignant. Ces auteurs sont les seuls, à notre connaissance du moins, à avoir évalué l'utilité des stratégies motivationnelles sous cet angle. Ces deux études, dont les forces et les limites

constituent le point de départ du présent essai, seront présentées dans la prochaine section.

1.4.1 L'étude de Bobbit Nolen et Nicholls (1993)

L'objectif de l'étude de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) était de comparer les jugements d'élèves et de leurs enseignants des stratégies utilisées par ces derniers en mathématiques visant à induire ou maintenir la motivation des élèves. Pour ce faire, les chercheurs ont rencontré 576 élèves de deuxième et de cinquième année ainsi que leurs 35 enseignants. Ils ont tous complété un questionnaire comprenant des stratégies visant deux types d'élèves : ceux qui ne sont pas motivés et ceux qui le sont. Les analyses factorielles permettant de classer les stratégies en sous-catégories ont révélé que les élèves de deuxième année avaient plus de difficulté à distinguer les différentes catégories que ceux de cinquième année. De plus, le regroupement des stratégies issu des données des élèves de cinquième année était beaucoup plus semblable à celui que les chercheurs avaient établi au préalable en fonction de la littérature que l'était celui des élèves de deuxième année. Afin de pouvoir comparer les jugements des élèves des deux niveaux, les auteurs ont classé les stratégies selon des facteurs correspondant à ceux retrouvés à la fois chez les plus jeunes et les plus vieux. Les analyses subséquentes ont permis d'observer que les élèves les plus jeunes avaient un jugement des stratégies plus positif, mais moins nuancé que celui des plus vieux. Aucune différence n'a été observée entre les garçons et les filles. Comparant ensuite les jugements des élèves à ceux des enseignants, les auteurs ont constaté que ceux des élèves de deuxième et de 5e année étaient peu semblables à ceux de leurs enseignants : seulement trois des vingt-quatre corrélations étaient significatives, dont une négative. Les comparaisons inter-niveaux ont permis de constater qu'en dépit des différences de jugements observées entre les élèves plus jeunes et plus vieux, ils concordaient cependant nettement mieux qu'ils ne concordaient avec ceux de leurs enseignants.

Cette étude a de particulier qu'elle ne s'intéresse pas qu'au jugement que les enseignants portent sur les stratégies motivationnelles, elle s'intéresse également à ce qu'en pensent les élèves à qui elles s'adressent. Cette étude est la première, à notre connaissance du moins, à avoir comparé les jugements des enseignants et des élèves sur les mêmes stratégies. Elle comporte cependant certaines limites qui en affectent la portée. La première est qu'elle interroge tous les élèves sur les deux grandes catégories de stratégies : celles pour maintenir leur motivation ainsi que celles pour la stimuler, sans égard à leur motivation initiale. Ceci implique nécessairement que dans un des deux cas, sans qu'on puisse savoir lequel, le jugement de l'élève porte sur une situation hypothétique; dans un tel cas, on ne peut connaître le jugement des élèves directement visés par les stratégies utilisées. Le nombre limité d'élèves, mais surtout d'enseignants interrogés est une autre limite.

1.4.2 La thèse doctorale de Simard (2002)

Afin de pousser plus loin l'étude de Bobbit Nolen et Nicholls (1993), Simard (2002) s'est intéressée au jugement porté par 406 élèves de la quatrième à la sixième année du primaire. Le premier objectif était de vérifier leur jugement sur l'efficacité de stratégies de motivation employées par leur enseignant et sur le soutien que celui-ci leur dispense. Le second objectif était d'examiner les relations entre ces jugements et diverses variables de leur profil motivationnel, à savoir, leur perception de compétence, leurs buts d'apprentissage et la valeur accordée à la matière en français et en mathématiques. Le questionnaire utilisé regroupait la plupart des énoncés de celui de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) répartis cette fois en quatre stratégies: 1) mettre l'accent sur le rôle des efforts (efforts), 2) mettre l'accent sur le rôle des habiletés (habiletés), 3) laisser l'élève prendre des décisions (autonomie) et 4) l'utilisation de récompenses et de punitions (renforcements extrinsèques).

Les résultats ont permis de constater que les élèves, peu importe le niveau, ont ordonné de manière assez semblable l'utilité des stratégies. Celles qui valorisent leurs efforts ont été considérées les plus aidantes tandis que celles axées sur les

renforcements ont été considérées comme les moins aidantes pour les motiver. Pour toutes les stratégies, les élèves plus jeunes avaient cependant des jugements plus positifs que les plus vieux. Enfin, les liens entre les jugements de l'efficacité étaient les mêmes peu importe l'âge des élèves. Cependant, plus les enfants étaient âgés, moins la perception du soutien de leur enseignant était liée à leur jugement de l'efficacité des stratégies.

Concernant les résultats reliés au deuxième objectif, ils ont indiqué que la perception du soutien était positivement liée aux buts de maîtrise, à la perception de compétence et à la valeur accordée à chacune des matières, et négativement reliée aux buts d'évitement du travail. Des profils différents ont aussi été remarqués selon le niveau scolaire des élèves. Chez ceux de quatrième et de cinquième année, les variables du profil motivationnel étaient liées presque exclusivement avec la perception du soutien. Chez ceux de sixième année, les variables du profil motivationnel étaient encore liées au soutien, mais des liens ont aussi été observés entre celui-ci et leur jugement sur l'utilité de certaines stratégies. Selon la matière scolaire, la perception de compétence, le but de maîtrise et celui de performance étaient liés positivement au jugement d'utilité de stratégies mettant l'accent sur l'habileté, mais négativement au jugement porté sur l'utilisation de renforcements.

L'étude de Simard (2002) est particulièrement novatrice puisqu'en plus d'avoir questionné les élèves sur l'utilité d'un certain nombre de catégories de stratégies motivationnelles, elle a permis de montrer des liens entre ces jugements et leur profil motivationnel. À notre connaissance, il s'agit encore de la seule étude à avoir exploré ces liens. Ceci n'empêche qu'elle comporte certaines limites. Notons d'abord que l'échantillon de 406 élèves est assez restreint considérant qu'ils sont répartis en trois niveaux scolaires. L'auteur n'a pas interrogé d'élèves du premier cycle du primaire, ce qui limite la généralisation des résultats aux élèves les plus vieux. Enfin, n'ayant pas interrogé les enseignants de ces élèves, nous ne pouvons savoir s'il y a concordance entre leurs jugements des stratégies.

1.4.3 Présentation de notre étude

La présente étude s'inscrit dans la lignée des deux études précédentes. De celles-ci, nous retenons l'importance de questionner les élèves sur l'utilité des stratégies qui sont employées par leurs enseignants pour les motiver. Cependant, plutôt que de le faire par rapport à l'utilité générale de chaque stratégie, nous avons élaboré une taxonomie de stratégies permettant de les questionner par rapport à eux-mêmes. Pour conserver la nuance entre les élèves motivés et ceux qui ne le sont pas, nous les avons questionnés sur leur appréciation de l'école. Il nous est apparu que le concept de la motivation est relativement abstrait pour de jeunes élèves mais que l'appréciation de l'école est sans doute plus concrète. Dans le langage des enfants, aimer ou ne pas aimer l'école est assez signifiant et nous pensons qu'aborder directement la question de cette façon va aussi dans le sens de notre étude, c'est-à-dire partir du point de vue de l'élève. Nous avons donc interrogé les élèves en leur demandant d'abord de s'identifier à ceux qui aiment ou à ceux qui n'aiment pas l'école, prenant ainsi pour acquis qu'un enfant qui rapporte ne pas l'aimer est probablement peu motivé par celle-ci. L'échantillon comprend des élèves des trois cycles du primaire.

Comme Bobbit Nolen et Nicholls (1993), nous avons choisi de questionner leurs enseignants. De manière différente, nous leur avons d'abord demandé d'indiquer s'ils utilisent ou non les stratégies présentées avant de les interroger sur leur jugement de celles-ci pour les élèves qui aiment l'école puis pour ceux qui ne l'aiment pas. Ceci permettra de comparer les jugements d'utilité des enseignants selon les deux types d'élèves, et aussi et de les confronter à ceux des élèves appartenant à ce même type. Pour compléter le questionnaire des adultes, nous avons ajouté une section permettant de connaître leur perception de leur propre efficacité à motiver leurs élèves selon leur type. En vue de permettre une meilleure généralisation des résultats, nous avons sélectionné un échantillon beaucoup plus vaste comprenant des enseignants du premier, du second et du troisième cycle du primaire. Enfin, tout comme Simard (2002) nous avons inclus une mesure de la

perception par l'élève du soutien de l'enseignant. Celui-ci se rapporte à la perception de l'élève qu'il peut compter sur son enseignant et qu'il se soucie de lui. Cette mesure a été retenue car elle est beaucoup plus holistique que la perception des élèves des moyens spécifiques de soutien à la motivation. Entre autres, la perception de l'élève d'un enseignant soutenant est reconnue de manière assez unanime comme étant liée positivement à l'adaptation scolaire des élèves (i.e. Dorman, 2001; Harter, 1996; Wentzel, 1998).

1.5 Les objectifs de la présente étude

Le premier objectif de l'étude vise à examiner si l'utilisation que les enseignants rapportent faire des différentes stratégies motivationnelles varie en fonction de leur nombre d'années d'expérience, du niveau scolaire auquel ils enseignent et de leur sexe.

Le deuxième objectif vise à examiner, en tenant compte de leur expérience en enseignement, du niveau scolaire auquel ils enseignent et de leur perception de leur capacité à motiver les élèves, s'il existe un lien entre leurs jugements et ceux des élèves sur l'utilité de ces mêmes stratégies.

Le troisième et dernier objectif vise à examiner si la perception des élèves du soutien reçu de leur enseignant est fonction des variables mesurées chez ces derniers et du niveau scolaire des élèves, de leur appréciation de l'école et de leur jugement de l'utilité des stratégies de motivation utilisées par leur enseignant. Les variables étudiées chez les enseignants sont le nombre d'années d'expérience, la perception de leur capacité à motiver leurs élèves, de même que l'utilisation et le jugement d'utilité des stratégies motivationnelles.

CHAPITRE 2

MÉTHODOLOGIE

2.1 Participants

L'échantillon est constitué de 94 enseignant(e)s dont 34 œuvrent en deuxième année du primaire (29 femmes et 5 hommes, nombre moyen d'années d'expérience: 13,8 ans, é.t.=9.1), 27 en quatrième année du primaire (23 femmes et 4 hommes, nombre moyen d'années d'expérience : 17,5 ans, é.t.=10,9) et 33 en sixième année du primaire (29 femmes et 4 hommes, nombre moyen d'années d'expérience : 17,5 ans, é.t.=10.8 ans). Ont également participé à l'étude les élèves des enseignants ci-haut cités, soit 1536 élèves (773 filles et 763 garçons) dont 485 en deuxième année du primaire (228 garçons et 257 filles), 493 en quatrième année du primaire (253 garçons et 240 filles) et 458 en sixième année du primaire (282 garçons et 276 filles). Les enseignants et leurs élèves proviennent de 26 écoles primaires de la région de Montréal et de la Rive-Sud situées dans des milieux socio-économiques moyens. Tous les élèves sont inscrits dans un cheminement scolaire ordinaire. Les enseignants ont reçu une brève description du projet suite à laquelle ils acceptaient ou refusaient d'y participer. Les élèves des enseignants ayant donné une réponse favorable ont reçu un formulaire de consentement incluant une description du projet à transmettre à leurs parents. Seuls les élèves ayant remis le consentement écrit de ces derniers ont pu, s'ils le désiraient, participer à l'étude (voir appendice A.1 pour la lettre de présentation du projet de recherche ainsi que le formulaire de consentement remis aux parents). Les enseignants volontaires ont reçu, tel qu'entendu préalablement, une compensation financière de quinze dollars pour leur participation.

La présente étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche plus vaste visant à mettre en relation les jugements d'utilité des stratégies motivationnelles avec le profil

motivationnel des élèves. Dans ce travail, nous nous en tenons à présenter les instruments utilisés pour l'examen des objectifs poursuivis dans notre essai.

2.2 Les instruments de mesure

Les élèves, ainsi que leurs enseignants, ont répondu à un questionnaire portant sur l'utilité des stratégies motivationnelles pouvant être utilisées en classe par les seconds pour motiver les premiers. Pour chacune des stratégies, l'enseignant devait indiquer sur une échelle en sept points allant de très nuisible à très utile à quel point il la considère utile pour motiver, dans un premier temps, les élèves qui aiment l'école et, dans un deuxième temps, ceux qui ne l'aiment pas. Il devait aussi indiquer s'il utilisait la stratégie en cochant la case précédant l'énoncé ou en la laissant vide dans le cas contraire. Enfin, ils devaient aussi préciser leur sentiment d'efficacité comme motivateur en indiquant sur une échelle en quatre points allant de pas du tout capable à tout à fait capable leur conviction d'arriver à motiver chacune de deux catégories d'élèves : ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas l'école.

Du côté des élèves, ils devaient, comme les enseignants, indiquer pour chaque stratégie sur une échelle en cinq points allant de très nuisible à très utile à quel point ils la considéraient utile pour les motiver. Ils devaient aussi répondre à un questionnaire sur le soutien qu'ils percevaient de leur enseignant dans une matière donnée (français ou mathématiques) et indiquer sur une échelle en quatre points allant de pas du tout capable à tout à fait capable leur jugement de la capacité de celui-ci à leur faire aimer la dite matière. Enfin, chaque élève devait préciser à quel point il aime ou non l'école.

2.2.1 Le questionnaire sur l'utilité des stratégies motivationnelles chez les enseignants

Le questionnaire sur l'utilité des stratégies motivationnelles a été élaboré et validé lors d'un projet subventionné par le FQRSC dans le cadre du programme

Persévérance et réussite scolaires (Bouffard, Brodeur et Vezeau, 2006 ; Mc Intyre, Roy, Fréchette, Bouffard et Vezeau, 2005. Il comporte quarante stratégies dont certaines ont été adaptées de l'instrument de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) et d'autres créées pour les fins propres de l'étude par un comité d'experts dans le domaine. Pour chacune des stratégies, l'enseignant doit indiquer sur une échelle en sept points allant de très nuisible à très utile à quel point il la considère utile pour motiver, dans un premier temps, les élèves qui aiment l'école et, dans un deuxième temps, ceux qui ne l'aiment pas. Ensuite, il doit indiquer s'il l'utilise en cochant la case précédant l'énoncé ou en la laissant vide s'il ne l'emploie pas. Les stratégies présentées à l'enseignant se regroupent en huit grandes catégories différentes. La première catégorie nommée efforts-réussite comprend sept énoncés et s'intéresse aux liens que l'enseignant fait entre les efforts de l'élève et les réussites scolaires qui en découlent (ex : Leur dire qu'ils pourraient être meilleurs s'ils se forçaient un peu plus.). La deuxième catégorie nommée efforts-maîtrise et stimulation comprend 6 énoncés et s'intéresse aux liens faits par l'enseignant entre l'importance des efforts dans la maîtrise des apprentissages (ex. : Leur dire que le plus important ce n'est pas la note mais de s'améliorer.) ainsi qu'à l'utilisation de stratégies visant à stimuler l'élève dans ses apprentissages (ex. : Leur proposer des travaux excitants pour leur donner le goût de travailler fort.). La troisième catégorie nommée récompenses comprend 6 énoncés et s'intéresse à l'utilisation de renforcements positifs par l'enseignant pour féliciter l'élève de sa performance ou de ses efforts (ex. : Leur accorder des privilèges lorsqu'ils se sont améliorés.). La quatrième catégorie nommée punitions comprend 7 énoncés et s'intéresse au recours à des conséquences négatives lorsque l'élève n'a pas suffisamment mis d'effort ou s'il n'a pas bien fait (ex. : Leur donner des devoirs supplémentaires lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé.). La cinquième catégorie nommée autonomie comprend 5 énoncés et fait référence à la latitude que laisse l'enseignant à ses élèves afin de le motiver (ex. : Leur permettre de choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux.). La sixième catégorie nommée coopération comprend 3 énoncés et fait référence au fait de laisser les élèves travailler ensemble (ex. : Les laisser travailler avec d'autres élèves pour qu'ils s'entraident.). La septième catégorie nommée émulation positive

comprend 4 énoncés et s'intéresse aux stratégies où l'enseignant prend un ou plusieurs élèves en exemple pour motiver les autres à faire pareil (ex. : Nommer les élèves qui ont le mieux réussi.). Enfin, la huitième catégorie nommée émulation négative comprend 2 énoncés et s'intéresse aux stratégies où l'enseignant prend un ou plusieurs élèves en exemple mais cette fois pour que les autres ne fassent pas pareil (ex. : Nommer un élève de la classe qui a mal travaillé et dire aux autres élèves de ne pas l'imiter.).

Une analyse factorielle confirmatoire a été conduite afin de vérifier la structure du questionnaire. Suite à cette analyse, cinq énoncés ont dû être retirés en raison d'une saturation insuffisante sur leur facteur d'appartenance. Les colonnes 2 et 3 du tableau 1 présentent les indices de consistance interne de chacune des catégories pour les enseignants selon leurs réponses pour les élèves qui aiment et ceux qui n'aiment pas l'école.

Tableau 1. Indices de consistance interne du questionnaire portant sur les stratégies motivationnelles des enseignants et de leurs élèves selon l'appréciation de l'école de ces derniers.

	Enseignants		Élèves	
	Aiment l'école	N'aiment pas l'école	Aiment l'école	N'aiment pas l'école
Efforts (réussite) (7 énoncés)	.75	.67	.74	.75
Efforts (maîtrise) et stimulation (6 énoncés)	.60	.80	.62	.63
Récompenses (6 énoncés)	.73	.75	.72	.72
Punitions (7 énoncés)	.77	.69	.81	.77
Autonomie (5 énoncés)	.45	.71	.60	.60
Coopération (3 énoncés)	.67	.81	.66	.60
Émulation positive (4 énoncés)	.65	.62	.68	.65
Émulation négative (2 énoncés)	.72	.58	.65	.62

Un score global correspondant à la moyenne des énoncés est calculé pour chacune des catégories; plus ce score est élevé, plus il indique que l'enseignant juge utile l'utilisation de la stratégie en question.

À la fin du questionnaire, nous avons demandé aux enseignants leur sentiment profond d'être capable d'agir sur la motivation de leurs élèves. Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer sur deux échelles en cinq points allant de tout à fait capable à pas du tout capable à quel point ils se sentent capables de motiver les élèves de leur classe qui aiment l'école, dans un premier temps et dans un second temps, ceux qui ne l'aiment pas.

2.2.2 Le questionnaire sur le jugement de l'efficacité des stratégies de motivation des élèves

Une version adaptée du questionnaire sur l'utilité des stratégies motivationnelles pour les enseignants a été administrée aux élèves. Ce questionnaire reprend les mêmes énoncés mais dans une formulation adaptée à l'élève. Il doit indiquer à quel point ce que décrit chaque énoncé l'aide à aimer l'école comme dans l'exemple suivant : « Quand ton professeur te donne des privilèges lorsque tu t'améliores ». Étant donné l'âge de nos répondants les plus jeunes, l'échelle de réponse a été simplifiée et ramenée à cinq points (plutôt que sept) allant de « cela me nuit beaucoup » à « cela m'aide beaucoup ». Un score global correspondant à la moyenne des énoncés est calculé pour chacune des catégories; plus ce score est élevé, plus ceci signifie que l'élève juge que la catégorie l'aide à aimer l'école. Les colonnes 4 et 5 du tableau 1 présentent les indices de consistance interne de chacune des catégories pour les enfants.

2.2.3 Le questionnaire sur le soutien de l'enseignant perçu par l'élève

La perception que les élèves ont du soutien de leur enseignant a été mesurée à l'aide de trois énoncés tirés du questionnaire de Fennema et Sherman (1976)

« Mathematics Attitudes Scales » adapté en langue française par Vezeau, Chouinard, Bouffard et Couture (1998). Les élèves ont répondu selon la matière à laquelle ils ont été assignés aléatoirement : le français ou les mathématiques. Afin de faciliter la compréhension des élèves, les énoncés leurs ont été présentés sous la forme imagée proposée par Harter (1982; 1983). Dans un premier temps, l'élève doit choisir entre deux groupes d'élèves (le groupe des cercles ou des carrés) celui qui lui ressemble le plus. Dans un deuxième temps, il doit indiquer si le groupe d'élèves auquel il s'identifie est très semblable à lui en faisant une marque dans la grande figure, ou juste un peu semblable à lui en faisant une marque dans la petite figure comme dans l'exemple suivant :

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que leur professeur s'intéresse à leur progrès en mathématiques.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas que leur professeur s'intéresse à leur progrès en mathématiques.



La consistance interne du questionnaire est bonne pour les deux versions (,76 en français et ,71 en mathématiques) et un score moyen élevé indique une perception d'un soutien élevé de la part de l'enseignant.

2.2.4 L'appréciation de l'école par l'élève

À la fin du questionnaire, les élèves ont répondu à une question portant sur leur appréciation de l'école présentée sous le même format que le soutien. Lors du traitement des données les réponses ont été transformées afin d'obtenir deux

groupes d'élèves : ceux qui aiment l'école (beaucoup ou un peu) et ceux qui ne l'aiment pas (beaucoup ou un peu).

2.3 La procédure

Tous les élèves ont été rencontrés en séance collective durant les heures habituelles de classe par deux expérimentateurs. Les rencontres ont eu lieu entre les mois de janvier et mai. Une fois le déroulement général de la séance expliqué, les questionnaires ont été remis aux élèves. Chacune des échelles de réponse a été expliquée aux élèves et des exemples ont été donnés en pratique afin de s'assurer de leur compréhension. Deux expérimentateurs étaient présents dans la classe. La tâche d'une de ces personnes était de lire à voix haute tous les énoncés, nous assurant ainsi une meilleure compréhension et un rythme semblable pour tous les enfants, y compris ceux ayant certaines difficultés de décodage. Pendant la lecture des énoncés, l'assistant de l'expérimentateur observait les enfants et prêtait attention à tout signe d'incompréhension pouvant survenir et le cas échéant, s'assurait de résoudre le problème. Notons que très peu de ces cas se sont produits. Étant donné la nature des questions posées aux élèves et de manière à nous assurer de la confidentialité de leurs réponses, les enseignants devaient quitter leur classe pour toute la durée de l'expérimentation. Ainsi, l'enseignant remplissait son questionnaire dans un autre local et un des deux expérimentateurs allait l'avertir de la fin de l'expérimentation lorsque tous les élèves avaient terminé de remplir leur questionnaire et qu'il l'avait remis aux expérimentateurs. Chaque classe a été rencontrée en une seule séance et aucune restriction de temps n'a été imposée aux participants. La durée moyenne des séances a varié selon le niveau scolaire des élèves : environ 35 minutes pour les élèves de sixième année, 45 minutes pour ceux de quatrième année et 60 minutes pour ceux de deuxième année. Pour ces derniers, les rencontres ont été planifiées de sorte que la récréation scindait la passation des questionnaires en deux, permettant ainsi une pause aux élèves. Tous les élèves ont d'abord répondu au questionnaire portant sur les stratégies motivationnelles puis à celui sur le soutien perçu de l'enseignant.

CHAPITRE III

RÉSULTATS

3.1 Analyses des variables connexes aux objectifs de l'étude

Avant de présenter les résultats liés aux trois objectifs de l'étude, la première section rapporte les résultats d'analyses relatives à des variables connexes à ces objectifs. Ces analyses portent sur (1) l'appréciation des élèves de l'école, (2) leur perception du soutien offert par leur enseignant et (3) l'évaluation par les enseignants de leur propre capacité à motiver leurs élèves.

3.1.1 Appréciation des élèves de l'école

Le tableau 2 résume la distribution en proportion des garçons et des filles de deuxième, quatrième et sixième année selon leur appréciation de l'école. L'examen de celui-ci permet d'observer que la proportion de garçons et de filles qui n'aiment pas l'école augmente de manière importante avec le niveau scolaire. Ainsi, on observe que la proportion de garçons qui aiment l'école en deuxième année (67,9%) est significativement supérieure à celle des garçons qui n'aiment pas l'école (32,1%) mais qu'elle devient équivalente en quatrième (52,8% vs 47,2%) et en sixième année (49,1% vs 50,9%). Chez les filles, bien que la différence entre la proportion de celles qui aiment l'école et celles qui ne l'aiment pas s'amenuise, les premières demeurent plus nombreuses que les dernières aux trois niveaux scolaires (en deuxième année : 81,6% vs 18,4%; en quatrième année : 67,6% vs 32,4%; en sixième année : 58,2% vs 41,8%). Enfin, notons que si le taux de filles disant aimer l'école est toujours supérieur à celui observé chez les garçons, la différence de 15% jusqu'en quatrième année n'est plus que de 9% en sixième année.

Tableau 2. Pourcentage des élèves selon leur sexe, leur niveau scolaire et leur appréciation de l'école.

		N'aiment pas l'école	Aiment l'école
2 ^e année	Garçons	32,1 %	67,9 %
	Filles	18,4 %	81,6 %
4 ^e année	Garçons	47,2 %	52,8 %
	Filles	32,4 %	67,6 %
6 ^e année	Garçons	50,9 %	49,1 %
	Filles	41,8 %	58,2 %

3.1.2 Soutien scolaire perçu par les élèves

Le tableau 3 rapporte les moyennes et écarts types du soutien scolaire perçu par les garçons et les filles de deuxième, quatrième et sixième année selon leur appréciation de l'école. Une analyse de la variance (ANOVA) univariée a été effectuée afin de vérifier si cette perception du soutien diffère selon le niveau scolaire (X3), la matière scolaire (X2), le sexe des élèves (X 2) et leur appréciation de l'école (X 2). Cette analyse révèle un effet principal du niveau scolaire $F(2, 1508) = 7,45, p <,001$ et de l'appréciation de l'école $F(1, 1508) = 166,02, p <,001$ mais aucun effet du sexe $F(1, 1508) = 2,30, n.s.$ ni de la matière $F(1, 1508) = 3,23, n.s.$, ni d'effet d'interaction entre les variables. Il appert que les élèves qui rapportent aimer l'école ($M = 3,61$) estiment recevoir davantage de soutien de la part de leur enseignant que ceux qui disent ne pas l'aimer ($M = 3,16$). Les analyses de comparaisons multiples (LSD $p <,05$) faites pour examiner les différences reliées aux

niveaux scolaires indiquent que la perception du soutien scolaire (toutes matières regroupées) diminue graduellement à mesure que les élèves progressent dans leur cheminement scolaire : les élèves de deuxième année ($M = 3,56$) rapportent des scores significativement plus élevés que ceux de quatrième année ($M = 3,47$), qui à leur tour rapportent des scores plus élevés que les élèves de sixième année ($M = 3,32$).

Tableau 3. Scores moyens (et écarts types) du soutien perçu¹ selon le niveau scolaire, le sexe et l'appréciation de l'école des élèves (N=1536).

	Aiment l'école		N'aiment pas l'école	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
2 ^e année	3,70 (,43)	3,68 (,50)	3,15 (1,01)	3,22 (,94)
4 ^e année	3,58 (,47)	3,66 (,45)	3,21 (,75)	3,28 (,65)
6 ^e année	3,48 (,57)	3,54 (,51)	3,07 (,68)	3,12 (,62)

¹ échelle en 4 points

3.1.3 Perception d'efficacité personnelle en tant que motivateur

Le tableau 4 présente les pourcentages d'enseignants se jugeant capables de motiver leurs élèves. L'examen de ce tableau indique que les enseignants reconnaissent éprouver davantage de difficulté à motiver les élèves qui n'aiment pas

l'école. Ainsi, si tous les enseignants se déclarent plutôt ou parfaitement capables de motiver leurs élèves qui aiment l'école, une proportion relativement importante (soit 20,6 % de ceux de deuxième année, 22,2 % de ceux de quatrième année et 46,9 % de ceux de sixième année) reconnaît être plus ou moins capable de motiver les élèves qui n'aiment pas l'école. Afin de vérifier si l'expérience en enseignement est liée au sentiment d'efficacité des enseignants, des corrélations ont été effectuées entre ces deux variables en tenant compte du niveau scolaire. Sauf chez les enseignants ayant des élèves de sixième année qui aiment l'école où une relation positive est observée ($r = ,47$, $p < ,01$), l'expérience en enseignement ne paraît pas être liée à un sentiment plus grand de pouvoir motiver leurs élèves.

Tableau 4. Pourcentage des enseignants selon leur perception de leur efficacité pour motiver leurs élèves selon que ces derniers aiment ou non l'école et leur niveau scolaire.

		Pas du tout capable	Très peu capable	Plus ou moins capable	Plutôt capable	Parfaitement capable
2 ^e année	Aiment	0 %	0 %	0 %	44,1 %	55,9 %
	N'aiment pas	0 %	0 %	20,6 %	67,6 %	11,8 %
4 ^e année	Aiment	0 %	0 %	0 %	40,7 %	59,3 %
	N'aiment pas	0 %	3,7 %	22,2 %	70,4 %	3,7 %
6 ^e année	Aiment	0 %	0 %	0 %	46,9 %	53,1 %
	N'aiment pas	0 %	3,1 %	43,8 %	46,9 %	6,3 %

3.2 Analyses du premier objectif

Le premier objectif de l'étude vise à examiner si le taux d'utilisation que les enseignants rapportent faire des différentes stratégies motivationnelles varie en fonction de leur nombre d'années d'expérience, du niveau scolaire auquel ils enseignent et de leur sexe. Compte tenu du petit nombre d'hommes ayant participé à l'étude, le genre des enseignants n'a pas été retenu pour les analyses de cet objectif ainsi que pour celles des objectifs subséquents. Les données ont été soumises à des analyses préliminaires afin de vérifier si l'ensemble des stratégies présentées aux enseignants était utilisé par ces derniers. Pour ce faire, le

pourcentage d'utilisation des catégories de stratégies a été calculé comme suit : pour chaque enseignant et chacune des catégories, le nombre d'énoncés que l'enseignant a identifié comme étant représentatif d'une stratégie qu'il utilise a été calculé. Ensuite, ce nombre a été divisé par le nombre d'énoncés dans la catégorie. Une moyenne globale pour tous les enseignants a alors été calculée pour chacune des stratégies. Ainsi, pour la stratégie faisant le lien entre les efforts et la maîtrise des apprentissages qui compte sept énoncés, un score de 100% signifierait que 100% des sujets ont rapporté faire usage de chacun des moyens décrits par chaque énoncé. De même, un score de 71% signifierait, pour cette même stratégie, que les enseignants ont rapporté utiliser en moyenne cinq des sept énoncés. Les pourcentages moyens de même que le taux minimum et maximum d'utilisation pour chacune des stratégies tels que rapportés par les enseignants sont regroupés dans le tableau 5, en tenant compte du niveau scolaire auquel ils enseignent. Ce tableau permet de constater que l'ensemble des enseignants rapporte très peu utiliser les stratégies motivationnelles axées sur l'émulation négative; en conséquence, nous avons décidé de ne pas tenir compte de cette dernière catégorie dans les analyses subséquentes.

Tableau 5. Pourcentages moyens et [minimum-maximum] des taux d'utilisation des stratégies motivationnelles rapportés par les enseignants selon le niveau auquel ils enseignent.

	2 ^e année	4 ^e année	6 ^e année	Total	Rang
Efforts-réussite (7 énoncés)	59% [0-100]	70% [14-100]	53% [0-100]	60%	3
Efforts-maîtrise et stimulation (6 énoncés)	96% [67-100]	95% [83-100]	90% [33-100]	94%	1
Utilisation de récompenses (6 énoncés)	84% [50-100]	81% [33-100]	72% [17-100]	79%	2
Utilisation de punitions (7 énoncés)	42% [0-100]	48% [0-100]	39% [0-100]	43%	4
Autonomie (5 énoncés)	80% [20-100]	72% [20-100]	77% [20-100]	77%	2
Coopération (3 énoncés)	96% [33-100]	93% [33-100]	99% [67-100]	96%	1
Émulation positive (4 énoncés)	39% [0-100]	42% [0-100]	29% [0-100]	37%	4
Émulation négative (2 énoncés)	4% [0-100]	9% [0-50]	2% [0-50]	5%	(5)

Des corrélations de Pearson ont aussi été faites entre le taux d'utilisation de chacune des stratégies et l'expérience des enseignants pour chaque niveau scolaire. Les coefficients de corrélations sont rapportés dans le tableau 6. L'examen de ce dernier permet d'observer que l'expérience en enseignement est liée positivement à l'utilisation de récompenses en deuxième ($r = ,40$) et en sixième année ($r = ,22$) mais négativement en quatrième année ($r = -,45$). Le tableau 7 présente les intercorrélations entre les diverses stratégies et permet de constater qu'elles sont généralement positives et que, sauf deux cas, elles sont faibles à modérées. Certaines stratégies apparaissent peu liées avec les autres. C'est le cas de l'émulation positive, de la promotion de la coopération et de celle de l'autonomie. La stratégie visant à faire le lien entre les efforts et la réussite est liée positivement à l'utilisation de toutes les autres stratégies, sauf celles visant la promotion de l'autonomie.

Tableau 6. Coefficients de corrélation entre l'expérience en enseignement et l'utilisation des stratégies par les enseignants pour les élèves de 2^e, 4^e et 6^e année.

	2 ^e année	4 ^e année	6 ^e année
1. Efforts-réussite	-,15	,07	,31
2. Efforts-maîtrise et stimulation	-,11	-,24	,10
3. Utilisation de récompenses	,40*	-,45*	,22
4. Utilisation de punitions	-,15	,04	,19
5. Autonomie	,23	-,18	-,02
6. Coopération	-,19	,10	,19
7. Émulation positive	-,12	,25	-,33

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$;

Tableau 7. Coefficients de corrélations des taux d'utilisation moyens des stratégies entre elles.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Efforts-réussite	--						
2. Efforts-maîtrise et stimulation	,33**	--					
3. Utilisation de récompenses	,36**	,25*	--				
4. Utilisation de punitions	,49**	,22*	,26*	--			
5. Autonomie	,11	,06	,23*	,14	--		
6. Coopération	,27**	-,08	,07	,07	,23*	--	
7. Émulation positive	,43**	,09	,15	,26*	,04	,09	--

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$;

En vue d'examiner le premier objectif, une analyse de la variance (ANOVA) à mesures répétées a été effectuée sur les stratégies avec le niveau scolaire (X3) comme facteur inter sujet et le taux d'utilisation (X7) pour chacune des stratégies motivationnelles comme facteur intra sujet. Considérant la quasi absence de relation entre l'utilisation des stratégies et l'expérience des enseignants et afin de préserver une bonne puissance statistique, ce facteur n'a pas été retenu dans l'analyse. Celle-ci ne révèle aucun effet du niveau scolaire, $F(2, 90) = 2,28$, n.s., mais un effet du taux d'utilisation des stratégies $F(6, 540) = 125,73$, $p < ,001$. De manière à examiner

cet effet, l'analyse a été reprise sans le niveau scolaire, en utilisant une comparaison de Bonferroni. L'examen des données dans la colonne d'extrême droite du tableau 5 permet de constater les faits suivants : les stratégies faisant le lien entre les efforts et la maîtrise des apprentissages, de même celles faisant la promotion de la coopération, sont celles qui ressortent comme étant les plus utilisées par l'ensemble des enseignants. Les stratégies visant à récompenser les élèves ainsi que celles faisant la promotion de l'autonomie viennent à égalité au deuxième rang. Elles sont suivies par les stratégies faisant le lien entre les efforts et la réussite scolaire. Enfin, l'utilisation de punitions et l'émulation positive sont les stratégies rapportées comme étant les moins fréquemment utilisées; dans les deux cas, la moyenne est inférieure à 50%.

3.3 Analyses du deuxième objectif

Le deuxième objectif vise à examiner, en tenant compte de l'expérience en enseignement, du niveau scolaire auquel œuvre l'enseignant et de son jugement de sa capacité à motiver les élèves, les liens entre son jugement et celui de ses élèves sur l'utilité de chacune des stratégies. Pour cet objectif et le suivant, et de manière à pouvoir effectuer des comparaisons avec les enseignants, les élèves qui ont déclaré aimer un peu ou beaucoup l'école ont été regroupés et considérés comme étant ceux aimant l'école alors que les élèves qui ont rapporté ne pas aimer l'école ou ne pas l'aimer du tout ont été regroupés dans la catégorie des élèves qui n'aiment pas l'école. Le tableau 8 présente les moyennes et les écarts types des jugements des enseignants selon que ceux-ci réfèrent à des élèves qui aiment l'école de même que les moyennes et écarts types de ces mêmes élèves; le tableau 9 rapporte le même type de données mais cette fois pour les élèves qui n'aiment pas l'école. Tels qu'ils apparaissent dans ces deux tableaux, et en vue de pouvoir réaliser le deuxième et troisième objectif, les jugements des élèves d'une même classe ont été regroupés selon leur appréciation de l'école : pour chaque enseignant on obtient ainsi le jugement moyen des élèves de sa classe qui aiment l'école et celui de ceux qui ne l'aiment pas.

Tableaux 8. Moyennes et (écarts types) des jugements¹ sur l'utilité des stratégies pour motiver les élèves qui aiment l'école selon les enseignants, leurs élèves et le niveau scolaire.

Stratégies motivationnelles	2 ^e année		4 ^e année		6 ^e année	
	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants
Efforts-réussite	4,02 (,25)	3,51 (,44)	3,87 (,29)	3,81 (,60)	3,78 (,27)	3,76 (,67)
Efforts-maîtrise et stimulation	4,18 (,25)	4,55 (,30)	4,22 (,18)	4,58 (,28)	4,18 (,20)	4,49 (,33)
Récompenses	4,57 (,20)	4,39 (,44)	4,56 (,17)	4,55 (,39)	4,41 (,20)	4,34 (,43)
Punition	2,48 (,41)	3,06 (,78)	2,47 (,39)	3,17 (,70)	2,51 (,35)	3,18 (,74)
Autonomie	4,20 (,22)	4,36 (,37)	4,26 (,21)	4,37 (,35)	4,31 (,22)	4,39 (,36)
Coopération	4,24 (,28)	4,50 (,40)	4,23 (,19)	4,37 (,46)	4,24 (,35)	4,32 (,50)
Émulation positive	3,71 (,31)	3,41 (,80)	3,37 (,41)	3,47 (,71)	3,07 (,40)	3,30 (,92)

¹ Échelle en 5 points

Tableau 9. Moyennes et (écarts types) des jugements sur l'utilité des stratégies pour motiver les élèves qui n'aiment pas l'école selon les enseignants, leurs élèves et leur niveau scolaire.

Stratégies motivationnelles	2 ^e année		4 ^e année		6 ^e année	
	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants
Efforts (réussite)	3,65 (,46)	3,09 (,42)	3,54 (,30)	3,34 (,53)	3,63 (,34)	3,08 (,64)
Efforts (maîtrise) et stimulation	3,77 (,33)	4,26 (,58)	3,89 (,28)	4,22 (,49)	4,01 (,31)	4,01 (,60)
Récompenses	4,30 (,41)	4,45 (,46)	4,41 (,29)	4,53 (,43)	4,28 (,29)	4,27 (,48)
Punition	2,10 (,62)	2,43 (,71)	2,02 (,42)	2,61 (,73)	2,25 (,41)	2,38 (,72)
Autonomie	3,96 (,49)	3,84 (,63)	4,17 (,35)	3,68 (,60)	4,24 (,30)	3,51 (,87)
Coopération	4,02 (,41)	4,36 (,61)	4,06 (,31)	4,40 (,56)	4,32 (,41)	4,30 (,73)
Émulation positive	3,34 (,56)	2,77 (,69)	2,95 (,60)	2,78 (,75)	3,04 (,40)	2,33 (,90)

Des corrélations de Pearson ont servi à examiner les liens entre le nombre d'années d'expérience en enseignement et la perception de pouvoir motiver ses élèves d'une part et le jugement de l'utilité des stratégies par l'enseignant d'autre part. Au vu des résultats obtenus entre l'expérience en enseignement et l'utilisation des récompenses dans le premier objectif, nous avons effectué celles-ci séparément pour les élèves de deuxième, quatrième et sixième année. Les corrélations pour les élèves qui aiment l'école sont rapportées dans le tableau 10 tandis que celles pour les élèves qui n'aiment pas l'école le sont dans le tableau 11.

L'examen du tableau 10 révèle que lorsqu'il considère les élèves qui aiment l'école, l'expérience de l'enseignant est liée positivement à son jugement d'utilité des stratégies favorisant l'autonomie en deuxième année ($r = ,51, p < ,01$). Ce lien s'inverse toutefois en quatrième année ($r = -,48, p < ,05$) et est quasi-nul en sixième année ($r = ,06, n.s.$). Des liens positifs et significatifs sont également obtenus entre l'expérience de l'enseignant et le jugement d'utilité des stratégies suivantes mais uniquement chez les élèves de sixième année : relier les efforts à la réussite ($r = ,43, p < ,05$), recourir aux récompenses ($r = ,51, p < ,01$) et utiliser la punition ($r = ,45, p < ,05$). Quant aux liens entre le sentiment d'efficacité comme motivateur et le jugement de l'utilité des stratégies, aucun n'atteint le seuil de signification. Notons cependant qu'en quatrième année, les liens paraissent plus forts qu'aux deux autres niveaux scolaires.

L'examen du tableau 11 révèle que lorsqu'il considère les élèves qui n'aiment pas l'école, l'expérience de l'enseignant est liée significativement et négativement à son jugement de l'utilité des récompenses ($r = -,40, p < ,05$). Bien que les liens ne soient pas significatifs, un patron semblable à celui des élèves qui aiment l'école est observé avec le jugement d'utilité des stratégies favorisant l'autonomie : positif en deuxième année ($r = ,25, n.s.$), il devient négatif en quatrième ($r = -,22, n.s.$) et sixième ($r = -,20, n.s.$). Quant au sentiment d'efficacité comme motivateur, il est lié positivement et significativement au jugement d'utilité des stratégies faisant la promotion de l'autonomie en deuxième ($r = ,35, p < ,05$) et en sixième année ($r =$

,38, $p < ,05$) et, toujours en sixième année, à celui sur les stratégies faisant le lien entre les efforts et la maîtrise des apprentissages ($r = ,40$, $p < ,05$) ainsi qu'à celui sur les stratégies faisant la promotion de la coopération ($r = ,36$, $p < ,05$). Les autres liens non significatifs sont positifs exception faite, pour les élèves de deuxième et de sixième année, du jugement d'utilité des stratégies faisant appel à l'émulation positive et aux punitions.

Tableau 10. Coefficients de corrélation entre l'expérience des enseignants et leur sentiment d'efficacité comme motivateur d'une part et, d'autre part, leur jugement d'utilité des stratégies selon le niveau scolaire des élèves qui aiment l'école.

	Efforts-réussite	Efforts-maîtrise et stimulation	Récompenses	Punitions	Autonomie	Coopération	Émulation positive
Expérience							
2 ^e année ^a	,02	,01	,08	,16	,51**	-,03	-,17
4 ^e année ^b	-,02	-,12	-,11	,15	-,48*	,07	-,01
6 ^e année ^c	,43*	,03	,51**	,45*	,06	-,15	-,01
Efficacité en tant que motivateur							
2 ^e année ^a	,18	-,02	,02	,04	-,12	,10	-,01
4 ^e année ^b	,21	,31	,26	-,23	,13	,28	-,14
6 ^e année ^c	,06	,14	,24	-,01	-,14	-,13	,02

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$;

Tableau 11. Coefficients de corrélation entre l'expérience des enseignants et leur sentiment d'efficacité comme motivateur d'une part et, d'autre part, leur jugement d'utilité des stratégies selon le niveau scolaire des élèves qui n'aiment pas l'école.

	Efforts-réussite	Efforts-maîtrise et stimulation	Récompenses	Punitions	Autonomie	Coopération	Émulation positive
Expérience							
2 ^e année	,10	,25	,10	-,11	,25	,07	-,18
4 ^e année	-,01	-,29	-,40*	,10	-,22	,05	,08
6 ^e année	,28	-,17	,13	,32	-,20	,13	,01
Efficacité en tant que motivateur							
2 ^e année ^a	,03	,30	,13	-,15	,35*	,21	-,30
4 ^e année ^b	-,01	,29	,29	-,32	,15	,29	-,16
6 ^e année ^c	,25	,40*	,24	,31	,38*	,36*	-,06

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$;

Enfin, nous avons calculé les interrelations entre les jugements des élèves et ceux des enseignants sur l'ensemble des stratégies séparément pour les élèves qui aiment l'école et pour ceux qui n'aiment pas l'école. Celles-ci ont d'abord été

calculées selon le niveau scolaire mais étant donné l'absence de liens significatifs, elles ont été reprises sans cette distinction. Les coefficients de corrélation ainsi obtenus sont rapportés dans le tableau 12. Son examen révèle qu'il y a peu, sinon pas de lien entre le jugement des enseignants et celui de leurs élèves quant à l'utilité des stratégies pour motiver ces derniers et ce, peu importe qu'ils aiment ou non l'école.

Tableau 12. Coefficients de corrélation entre le jugement d'utilité des stratégies par les enseignants et celui de leurs élèves selon l'appréciation de l'école de ces derniers.

Stratégies motivationnelles	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
Efforts (réussite)	-,07	,10
Efforts (maîtrise)	,10	-,01
Récompenses	,05	,02
Punition	,12	,03
Autonomie	,01	-,09
Coopération	,13	-,11
Émulation positive	,03	,12

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$;

3.4 Analyses du troisième objectif

Le troisième et dernier objectif visait à examiner, en tenant compte du niveau scolaire et de l'appréciation que les élèves ont de l'école, dans quelle mesure leur jugement d'utilité sur les stratégies et les variables étudiées chez leurs enseignants contribuent à expliquer leur perception du soutien reçu. Les variables étudiées chez les enseignants sont leur expérience, leur sentiment d'efficacité à motiver leurs élèves, de même que l'utilisation et le jugement d'utilité des stratégies motivationnelles.

Dans un premier temps, afin de cibler les variables de l'enseignant à considérer dans les analyses de régression, des corrélations de Pearson ont été calculées entre le soutien perçu par les élèves et l'ensemble des variables mesurées chez ces derniers et leurs enseignants selon qu'ils aiment ou non l'école. Les coefficients ainsi obtenus sont rapportés dans la partie médiane des tableaux 13 et 14. De manière à retenir des variables semblables pour les élèves qui aiment ou non l'école et ainsi pouvoir les comparer, toutes les variables dont le coefficient est significatif pour l'un ou l'autre des deux groupes d'élèves seront conservées pour les analyses subséquentes.

Chez les élèves qui disent aimer l'école, leur perception du soutien est liée à leur niveau scolaire ($r = -.37$; $p < .01$), à l'utilisation par les enseignants de la stratégie liant les efforts à la maîtrise des apprentissages ($r = .25$; $p < .05$) et à leur jugement d'utilité de promouvoir la coopération entre les élèves ($r = .31$; $p < .01$) et de l'émulation positive ($r = -.21$; $p < .05$). Chez les élèves qui n'aiment pas l'école, leur perception du soutien de l'enseignant est liée à l'utilisation par ce dernier de la promotion de la coopération ($r = .34$; $p < .01$) et à leur jugement de l'utilité des punitions ($r = -.27$; $p < .01$) et de l'émulation positive ($r = -.27$; $p < .05$). Ainsi, les variables retenues du côté des enseignants pour l'analyse de régression sont le niveau scolaire, l'utilisation de la coopération et le jugement d'utilité qui lui est lié,

l'accent mis sur les efforts dans la maîtrise des apprentissages et le jugement d'utilité de l'émulation positive et des punitions.

La même démarche a été reprise pour identifier les variables à retenir du côté des élèves. Ainsi, le soutien perçu par les élèves a été mis en relation avec leur jugement de l'utilité de chaque stratégie, là encore selon qu'ils aiment ou non l'école. Chez les élèves qui aiment l'école leur perception du soutien est liée à leur jugement d'utilité des stratégies suivantes : relier les efforts à la réussite ($r = ,26$; $p < ,05$), relier les efforts à la maîtrise des apprentissages ($r = ,22$; $p < ,05$), l'utilisation des récompenses ($r = ,28$; $p < ,01$) et l'émulation positive ($r = ,32$; $p < ,01$). Chez les élèves qui n'aiment pas l'école, leur perception du soutien est liée à leur jugement d'utilité des stratégies suivantes : relier les efforts à la réussite ($r = ,51$; $p < ,001$), relier les efforts à la maîtrise des apprentissages ($r = ,47$; $p < ,001$) et la promotion de l'autonomie ($r = ,24$; $p < ,05$). Ainsi, du côté des élèves, seront retenus pour l'analyse de régression leur jugement de l'utilité des stratégies suivantes : relier les efforts à la réussite, relier les efforts à la maîtrise des apprentissages, l'utilisation des récompenses, l'émulation positive ainsi que la promotion de l'autonomie.

Tableau 13. Coefficients de corrélation entre le soutien perçu par les élèves et les variables mesurées chez leurs enseignants, selon l'appréciation de l'école.

	Aiment l'école (N=94)	N'aiment pas l'école (N=94)
Expérience	-,12	-,04
Niveau scolaire	-,37**	-,09
Sentiment d'efficacité motivateur	-,07	,09
Utilisation par les enseignants		
Efforts (réussite)	,04	,01
Efforts (maîtrise)	,25*	-,04
Récompenses	,05	-,10
Punition	,07	-,12
Autonomie	-,04	,17
Coopération	,01	,34**
Émulation positive	-,08	-,07
Jugement d'utilité des enseignants		
Efforts (réussite)	-,19	-,09
Efforts (maîtrise)	,11	,05
Récompenses	,10	-,05
Punition	-,08	-,27**
Autonomie	-,10	,07
Coopération	,31**	,11
Émulation positive	-,21*	-,27**

** $p < ,01$; * $p < ,05$;

Tableau 14. Coefficients de corrélation entre le soutien perçu par les élèves et l'ensemble des variables mesurées chez eux, selon l'appréciation de l'école.

	Aiment l'école (N=94)	N'aiment pas l'école (N=94)
Jugement d'utilité des élèves		
Efforts (réussite)	,26*	,51**
Efforts (maîtrise)	,22*	,47**
Récompenses	,28**	,18
Punition	,07	,13
Autonomie	,07	,24*
Coopération	,13	,04
Émulation positive	,32**	,16

Enfin, en vue d'examiner le troisième objectif, deux analyses de régressions hiérarchiques ont été effectuées. La première analyse a été faite sur le soutien perçu chez les élèves qui aiment l'école et la seconde chez ceux qui ne l'aiment pas. Le niveau scolaire a été introduit en première étape dans l'analyse; l'utilisation des liens entre les efforts et la maîtrise des apprentissages ainsi que celle de la promotion de la coopération ont été entrées en deuxième étape; le jugement par l'enseignant de l'utilité de promouvoir la coopération, de recourir aux punitions et de faire de l'émulation positive a été introduit en troisième étape. Enfin, le jugement des élèves de l'utilité de stratégies reliant efforts et réussite, efforts et maîtrise des apprentissages, d'attribution de récompenses, de recours à l'émulation et de promotion de l'autonomie ont été entrées en quatrième étape.

Le tableau 15 résume les résultats chez les élèves qui aiment l'école. La première étape permet d'expliquer 11% de la variance observée dans le soutien perçu. L'introduction des variables de la deuxième étape fait augmenter la variance expliquée de 2%, celles de la troisième étape de 6% et celles de la quatrième étape de 5 % pour une variance expliquée totale de 21,9% ($F(11, 79) = 3,29; p = ,001$). Tel que l'indique le tableau, plus les enseignants jugent utile le recours à l'émulation positive ($\beta = -,22$), moins leur élèves rapportent percevoir de soutien de leur part. Trois autres facteurs sont marginalement liés à la perception des élèves du soutien de leur enseignant. Ainsi, les plus jeunes perçoivent plus de soutien que les plus âgés ($\beta = -,24$). En outre, plus les enseignants jugent utiles de promouvoir la coopération ($\beta = ,18$) et de faire des liens entre les efforts et la maîtrise des apprentissages ($\beta = ,22$), plus leurs élèves perçoivent de soutien de leur part.

Le tableau 16 résume les résultats chez les élèves qui n'aiment pas l'école. La première étape permet d'expliquer 1 % de la variance observée dans le soutien perçu. L'introduction des variables de la deuxième étape fait augmenter la variance expliquée de 11 %, celles de la troisième étape de 9 % et celles de la quatrième étape de 26 % pour une variance expliquée totale de 47 % ($F(11, 87) = 8,11, p < ,001$). Comme chez leurs camarades aimant l'école, plus les élèves sont jeunes ($\beta = -,36$), plus ils jugent utiles que leur enseignant mette l'accent sur le lien entre efforts et maîtrise ($\beta = ,20$) et moins ces derniers jugent utile le recours à l'émulation positive ($\beta = -,17$), plus la perception des élèves du soutien de leur enseignant est élevée. En outre, la perception des élèves du soutien de leur enseignant est d'autant plus élevée que ces derniers rapportent faire appel à la coopération entre ses élèves ($\beta = ,30$). Enfin, plus les élèves considèrent utile que leur enseignant mette l'accent sur le lien entre les efforts et la réussite ($\beta = ,33$) et qu'il favorise leur autonomie ($\beta = ,18$), plus ils ont une perception élevée de son soutien.

Tableau 15. Résultats de l'analyse de régression hiérarchique sur le soutien perçu par les élèves qui aiment l'école.

Étape 1 (R ² = 11,3%)			Étape 2 (R ² = 13,0%)			Étape 3 (R ² = 18,9%)			Étape 4 (R ² = 21,9%)		
Variables	β	$P <$									
Niveau	-,35	,001	Niveau	-,32	,01	Niveau	-,31	,01	Niveau	-,24	,10
			<u>Utilisation</u>			<u>Utilisation</u>			<u>Utilisation</u>		
			Efforts (maîtrise)	,19	,10	Efforts (maîtrise)	,15	n.s.	Efforts (maîtrise)	,12	n.s.
			Coopération	,05	n.s.	Coopération	,03	n.s.	Coopération	,02	n.s.
						<u>Jugement des enseignants</u>			<u>Jugement des enseignants</u>		
						Coopération	,19	,10	Coopération	,18	,10
						Émulation	-,21	,10	Émulation	-,22	,05
						Punitions	,06	n.s.	Punitions	,08	n.s.
									<u>Jugement des élèves</u>		
									Efforts (réussite)	,01	n.s.
									Efforts (maîtrise)	,22	,10
									Récompenses	,10	n.s.
									Émulation positive	,03	n.s.
									Autonomie	-,04	n.s.

Tableau 16. Résultats de l'analyse de régression hiérarchique sur le soutien perçu par les élèves qui n'aiment pas l'école.

Étape 1 (R ² = 1%)			Étape 2 (R ² = 12,4%)			Étape 3 (R ² = 20,9%)			Étape 4 (R ² = 47,3%)		
Variables	β	$P <$	Variables	β	$P <$	Variables	β	$P <$	Variables	β	$P <$
Niveau	-,13	n.s.	Niveau	-,17	,10	Niveau	-,25	,05	Niveau	-,36	,001
			<u>Utilisation</u>			<u>Utilisation</u>			<u>Utilisation</u>		
			Efforts (maîtrise)	,19	,10	Efforts (maîtrise)	-,05	n.s.	Efforts (maîtrise)	-,11	n.s.
			Coopération	,37	,001	Coopération	,36	,001	Coopération	,30	,001
						<u>Jugement d'utilité des enseignants</u>			<u>Jugement d'utilité des enseignants</u>		
						Coopération	,01	n.s.	Coopération	,03	n.s.
						Émulation positive	-,30	,01	Émulation positive	-,17	,10
						Punitions	-,08	n.s.	Punitions	-,10	n.s.
									<u>Jugement d'utilité des élèves</u>		
									Efforts (réussite)	,33	,01
									Efforts (maîtrise)	,20	,10
									Récompenses	,11	n.s.
									Émulation positive	-,15	n.s.
									Autonomie	,18	,10

CHAPITRE IV

DISCUSSION

La motivation joue un rôle crucial en contexte scolaire et plusieurs chercheurs se sont intéressés à comprendre d'où elle provient et comment elle se développe. Selon ceux de l'approche sociocognitive qui constitue le fondement théorique de nos propos, la motivation scolaire n'est pas une caractéristique innée ni statique de l'élève. Elle se construit au fil de ses expériences d'apprentissage et de ses interactions avec les personnes importantes de son entourage. Plus l'élève chemine dans son parcours scolaire, plus l'influence des enseignants et possiblement celle de ses camarades de classe devient importante dans ce processus. L'enseignant qui est conscient de son impact sur la motivation de ses élèves tentera par divers moyens, interventions, commentaires, projets, etc., de maintenir celle des élèves déjà motivés et de susciter celle de ceux qui ne le sont moins. Cependant, ces pratiques n'auront l'impact désiré sur la motivation de l'élève que s'il les juge lui aussi positives et utiles pour susciter ou maintenir sa motivation, selon le cas. Si ce dernier énoncé peut sembler évident, nous n'avons trouvé que deux études, celle de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) et celle de Simard (2002), à s'être intéressées aux jugements des élèves de l'utilité des actions posées par leur enseignant pour influencer leur profil motivationnel, et seule l'étude de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) a comparé ces jugements à ceux de leur enseignant. Le présent essai tente de compléter ces études en s'intéressant à la fois aux stratégies utilisées par les enseignants, à leur jugement de celles-ci ainsi qu'au jugement de ces mêmes stratégies par les élèves auxquels elles s'adressent et à leur perception du soutien reçu de la part de l'enseignant.

Le premier objectif de notre étude visait à examiner si l'utilisation que les enseignants rapportent faire des différentes stratégies motivationnelles varie selon leur nombre d'années d'expérience, le niveau scolaire auquel ils enseignent et de leur sexe.

Le deuxième objectif visait à examiner, en tenant compte de leur expérience en enseignement, du niveau scolaire auquel ils enseignent et de leur perception de leur capacité à motiver les élèves, s'il existe un lien entre leurs jugements et ceux des élèves sur l'utilité de ces mêmes stratégies.

Le troisième et dernier objectif visait à examiner si la perception des élèves du soutien reçu de leur enseignant est fonction des variables mesurées chez ces derniers et du niveau scolaire des élèves, de leur appréciation de l'école et de leur jugement de l'utilité des stratégies de motivation utilisées par leur enseignant.

4.1 Les analyses descriptives

Avant de discuter des résultats pour chacun des objectifs, il nous paraît pertinent de commenter les résultats des analyses descriptives portant sur l'appréciation des élèves de l'école, leur perception du soutien offert par leur enseignant et l'évaluation de ce dernier de sa capacité à motiver ses élèves.

Les résultats relatifs à l'appréciation de l'école suggèrent certains faits préoccupants. Déjà en deuxième année du primaire, 32% des garçons et 18% des filles rapportent ne pas aimer l'école. Ces proportions sont encore plus élevées chez les élèves de quatrième année où 48% des garçons et 32% des filles disent ne pas aimer l'école alors que ces pourcentages atteignent en sixième année 52% et 42% chez les garçons et les filles respectivement. Les différences observées entre les garçons et les filles qui s'amenuisent cependant chez les plus vieux s'inscrivent dans le tableau habituel d'attitudes des garçons généralement moins favorables envers l'école que celles observées chez les filles (Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001; Galand et Phillipot, 2005; Goulet, 2005; Rogers, Galloway, Armstrong et Leo, 1998). Plusieurs études ont déjà indiqué que la motivation scolaire des élèves diminue au cours du primaire et du secondaire (Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001; Bouffard et al., 2003; Chapman, et Tunmer, 1995; Chouinard, 2001; Jacobs et al. (2002); Marsh, Craven, et Debus, 1998; Watt, 2004). Ceci dit, à notre connaissance, aucune étude n'avait

encore posé directement la question plus générale de l'appréciation de l'école, laquelle est sûrement un indice valide de la motivation des élèves.

Les résultats des analyses sur le soutien perçu de l'enseignant ont permis d'observer qu'en même temps que la proportion d'élèves disant ne pas aimer l'école augmente, leur perception du soutien reçu de l'enseignant diminue, et ce de façon semblable chez les garçons et les filles. De façon peu étonnante, les élèves qui disent ne pas aimer l'école perçoivent aussi moins de soutien de leur enseignant que ceux qui disent l'aimer. Une explication possible de ces résultats serait que l'appréciation de l'école teinte la perception des élèves du soutien reçu de leur enseignant, de sorte que ceux n'aimant pas l'école tendraient à être plus critiques envers leur enseignant, et vice et versa. Une explication alternative serait l'inverse; les élèves percevant moins positivement le soutien de leur enseignant en viendraient à moins aimer l'école. La nature corrélationnelle de cette étude ne permet pas de départager entre ces deux explications. Par ailleurs, le fait que les élèves plus âgés perçoivent moins de soutien que les plus jeunes et qu'ils soient plus nombreux à dire qu'ils n'aiment pas l'école conduit à se questionner sur la capacité des enseignants à s'adapter aux besoins changeants des jeunes à mesure qu'ils vieillissent. Selon Eccles et ses collègues (1993), l'organisation de l'école et les pratiques qui y ont cours deviennent en décalage avec le besoin grandissant des jeunes d'autonomie, de sentiment de compétence et de stimulation intellectuelle, et de relations sociales avec les pairs et les adultes autres que leurs parents (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Ce décalage ferait que l'appréciation de l'école et la motivation des élèves diminuent à mesure qu'ils progressent vers des niveaux plus avancés. Ceci nous conduit à aborder la question de la capacité des enseignants à motiver leurs élèves.

Selon Skinner et Belmont (1993), les enseignants s'impliqueraient davantage avec les élèves qu'ils perçoivent être plus motivés et engagés dans leurs apprentissages. Dans notre étude, s'ils se perçoivent tous capables de motiver les élèves qui aiment l'école, près de deux enseignants sur cinq rapportent se sentir incapables de motiver les élèves de deuxième et quatrième année qui ne l'aiment pas, cette proportion

atteignant un enseignant sur deux en sixième année. Par ailleurs, conformément à certaines études ayant montré que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants n'est pas strictement fonction du nombre d'années de leur expérience (Chacon, 2005; Di Fabio, Majer et Taralla, 2006; Ghaith et Shaaban, 1999; Ghaith et Yaghi, 1996) nous n'avons pas trouvé de lien entre la durée de l'expérience en enseignement et le sentiment des enseignants d'arriver à motiver les élèves n'aimant pas l'école. Il ressort ainsi de nos résultats que plusieurs enseignants se sentent impuissants devant le défi de motiver des élèves qui n'aiment pas l'école. Ce constat souligne l'importance de la place à accorder aux aspects motivationnels liés à l'apprentissage dans la formation des futurs enseignants et peut-être aussi dans la formation continue. Outre les indispensables outils pédagogiques et didactiques, les enseignants doivent aussi acquérir des outils pour les aider à motiver leurs élèves. Au préalable, ils doivent cependant mieux comprendre les facteurs qui influencent la motivation des élèves. L'apprentissage de stratégies motivationnelles adaptées aux besoins des élèves pourrait leur permettre d'augmenter leur confiance en leur capacité à motiver ceux qui ont perdu l'intérêt pour l'école. Sans ce sentiment d'efficacité personnelle, le défi de motiver de tels élèves paraît impossible à relever (Gibson et Dembo, 1984; Meijer et Foster, 1988; Pajares, 1997; Soodak et Podell, 1993).

En somme, ces analyses descriptives indiquent une tendance à la baisse de la motivation des élèves et de leur perception du soutien reçu de leur enseignant à mesure qu'ils vieillissent. Cette tendance paraît coïncider avec celle des enseignants œuvrant dans les classes des plus vieux qui disent se sentir moins capables de motiver leurs élèves qui n'aiment pas l'école que leurs collègues œuvrant avec de plus jeunes élèves. La prochaine section s'intéresse aux stratégies que l'enseignant rapporte utiliser pour motiver ses élèves.

4.2 L'utilisation des stratégies par les enseignants

L'utilisation des stratégies par les enseignants a été mesurée afin d'avoir une vision plus juste de leurs comportements en classe. Il faut toutefois retenir que même s'ils disent utiliser telle ou telle stratégie, nous ignorons s'ils en font un usage quotidien ou ne l'utilisent que sporadiquement. Ceci étant, des résultats intéressants sont observés pour cet objectif.

La très grande majorité des enseignants a rapporté ne pas utiliser l'émulation négative de sorte que nous avons exclu cette stratégie de nos analyses. Ainsi, il serait maintenant très rare qu'un enseignant cible publiquement un élève de la classe, ou son travail, en disant aux autres de ne pas faire comme lui. Ceci est rassurant car on imagine sans peine l'impact négatif de ce type de comportement sur la perception de compétence de l'élève ciblé et sur le sentiment de confiance régnant dans une classe où l'enseignant agirait ainsi. Les stratégies les plus souvent utilisées sont dans l'ordre favoriser le but de maîtrise et l'intérêt et promouvoir la coopération, donner des récompenses et favoriser l'autonomie, faire le lien entre les efforts et les réussites et enfin, utiliser la punition et pratiquer l'émulation positive. Au-delà de cette utilisation relative, nous avons examiné si le nombre d'années d'expérience et la perception de l'enseignant de sa capacité à motiver ses élèves a une influence sur ses jugements d'utilité de ces diverses stratégies.

Le premier constat est que le lien entre la perception de l'enseignant de sa capacité à motiver ses élèves et ses jugements sur l'utilité des stratégies n'est pas le même selon qu'il répond pour les élèves qui aiment ou pour ceux qui n'aiment pas l'école. La perception par l'enseignant de sa propre capacité à motiver ses élèves qui aiment l'école n'est pas liée à son jugement de l'utilité des stratégies motivationnelles pour ces mêmes élèves. Ceci étonne peu étant donné que tous les enseignants se disent capables de motiver de tels élèves. Par contre, lorsque ce jugement d'utilité porte sur ceux qui n'aiment pas l'école, plus l'enseignant se sent compétent pour motiver ces élèves, plus il reconnaît l'utilité d'une diversité de stratégies pour y parvenir.

Dans les faits, sauf pour les récompenses aux trois niveaux scolaires et la promotion de la coopération chez les enseignants de quatrième et de sixième année où les jugements d'utilité ne diffèrent pas, pour toutes les autres stratégies, leur jugement d'utilité est plus élevé quand ils répondent pour les élèves qui aiment l'école que pour ceux qui ne l'aiment pas. Ceci nous ramène à l'idée énoncée plus tôt de l'importance du sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant quand il doit affronter les situations difficiles comme celle de devoir motiver des élèves qui n'aiment pas l'école (Gibson et Dembo, 1984; Meijer et Foster, 1988; Pajares 1997; Soodak et Podell, 1993).

Concernant cette fois l'expérience de l'enseignant, on trouve généralement peu de liens avec ses jugements d'utilité sur les stratégies quand il répond pour les élèves qui aiment l'école. Pour ces mêmes élèves, on trouve cependant davantage de liens chez les enseignants de sixième année que chez ceux des deux autres niveaux scolaires. Le patron général observé quand les enseignants répondent pour les élèves qui n'aiment pas l'école diffère peu.

4.3 Comparaison du jugement des enseignants à celui de ses élèves

Afin de voir si les jugements des enseignants sont liés avec ceux de leurs élèves, nous avons comparé le jugement de l'enseignant à celui des élèves de sa classe en conservant la distinction entre ceux qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas. Comme nous l'avons vu, il n'existe à toute fin pratique aucun lien entre le jugement des enfants et celui de leurs enseignants, ceci valant autant pour les élèves qui aiment que ceux qui n'aiment pas l'école. Ces observations corroborent celles de l'étude de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) qui n'avaient aussi observé que très peu de liens entre les élèves et leurs enseignants. Il appert ainsi que les élèves et les enseignants ont chacun leur propre jugement des stratégies et qu'aucun n'est tributaire de celui de l'autre ou d'une cause commune. Ce constat permet de confirmer l'importance de questionner directement les élèves sur leur jugement des pratiques de leurs enseignants. Comme le proposent les tenants de la théorie

sociocognitive (i.e. Bandura, 1986; Bobbit Nolen et Nicholls, 1993), les élèves sont impliqués activement dans l'interprétation qu'ils donnent aux actions posées sur eux et aux événements dans lesquels ils sont impliqués et ne se contentent pas de simplement refléter le jugement d'autrui, même s'il s'agit d'une figure d'autorité.

4.4 Liens entre les variables et le soutien perçu

Nous avons vu dans notre premier chapitre l'importance du soutien que l'élève perçoit de son enseignant dans sa motivation et son fonctionnement scolaires. Nous avons voulu vérifier si les variables mesurées dans la présente étude pouvaient permettre de prédire le soutien perçu par les élèves. Le premier constat est que même si les élèves qui n'aiment pas l'école rapportent une perception de soutien nettement plus faible que celle rapportée par ceux qui aiment l'école, le pourcentage de la variance expliquée dans ce soutien est plus du double chez les premiers que chez les seconds. Une explication possible est que les scores de soutien sont plus variables chez ceux qui n'aiment pas l'école que chez ceux qui l'aiment. L'autre explication ayant une portée nettement plus pédagogique serait que les élèves qui n'aiment pas l'école sont plus réceptifs à une diversité d'actions posées envers eux par leur enseignant que ne le sont ceux qui aiment l'école.

Le second constat est le lien négatif observé entre le jugement de l'enseignant sur l'utilité (et non l'utilisation) de l'émulation positive et le soutien perçu par les élèves, qu'ils aiment ou non l'école. Curieusement, ce lien n'est pas observé dans le cas de l'utilisation de cette même stratégie laquelle est pourtant fortement reliée au jugement de son utilité ($r = .50$ et $r = .62$ selon que les élèves aiment ou non l'école). Ainsi, peu importe le nombre de stratégies qu'ils rapportent utiliser dans cette catégorie, ceci n'a aucun lien avec le soutien que perçoivent les élèves. Cependant, quand l'enseignant juge utile la stratégie d'émulation, ses élèves perçoivent moins de soutien de sa part. Il paraît vraiment paradoxal que ce soit le jugement d'utilité et non l'utilisation qui soit en cause dans la perception du soutien. Nous n'avons aucune explication pour expliquer un tel paradoxe.

Le troisième constat est l'augmentation considérable de variance expliquée chez les élèves qui n'aiment pas l'école (27%) par l'ajout de leur jugement d'utilité des stratégies comparée à celle observée chez les élèves qui aiment l'école (3%). Dans le cas des deux types d'élèves, plus ils jugent utile la stratégie qui favorise le but de maîtrise et leur intérêt, plus ils ont une perception positive du soutien reçu de leur enseignant. Aucune autre des stratégies évaluées par les élèves qui aiment l'école ne contribue à expliquer le soutien qu'ils perçoivent de leur enseignant. Chez ceux qui disent ne pas aimer l'école, leur jugement de l'utilité de l'accent mis par les enseignants sur le rôle des efforts dans la réussite et leur jugement de l'utilité de la promotion de l'autonomie contribuent positivement à expliquer leur perception du soutien de ceux-ci. Ces derniers résultats conduisent à penser que les élèves qui n'aiment pas l'école pourraient être plus réceptifs à une diversité de moyens pouvant être pris par leur enseignant pour les motiver. Autrement dit, ces élèves ne seraient pas réfractaires à toute action posée envers eux, bien au contraire; ils associent au soutien de leur enseignant diverses tentatives que ce dernier pourrait faire pour les motiver. Ceci contraste quelque peu avec la perception de leurs enseignants qui, comme nous l'avons vu plus avant, ont dans une grande proportion de cas le sentiment que rien ne peut être fait pour motiver de tels élèves.

La prochaine section présente les limites et les forces de l'étude ayant fait l'objet de cet essai ainsi que des propositions de recherches futures.

4.5 Limites et forces de l'étude, et propositions de recherches futures

La présente étude comporte, comme toute autre, des forces et des limites. La plus grande force de cette étude est en même temps sa principale limite. Les élèves et leurs enseignants ont été questionnés directement sur leur jugement de l'utilité de diverses stratégies pouvant être utilisées par les seconds pour motiver les premiers. Dans ce contexte, le devis ne peut pas être autre que corrélationnel. Ceci étant, on voit difficilement quelle méthode alternative aurait pu être utilisée pour obtenir le jugement des élèves et de leurs enseignants. En amélioration aux études de Bobbit

Nolen et Nicholls (1993) et Simard (2002), les élèves, au lieu de remplir le questionnaire selon le point de vue d'un élève hypothétique à qui on leur demandait de s'associer, dans notre étude les élèves devaient répondre pour eux-mêmes. Il reste que les résultats ne permettent pas de faire de liens de cause à effet; cette limite doit être considérée en tout temps lors de la lecture du présent essai.

Afin de pousser plus loin l'étude de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) et de Simard (2002), nous avons choisi d'interroger des élèves de la dernière année de chacun des trois cycles du primaire. Ceci permet d'avoir un aperçu des changements développementaux dans le regard porté par des enfants de trois niveaux d'âge bien différents. Cependant il faut retenir que le devis est transversal et qu'en même temps que les enfants sont d'âges différents ils présentent aussi sans doute d'autres caractéristiques individuelles différentes. Les classes de deuxième, quatrième et sixième année ayant été prises dans les mêmes écoles, ceci limite la variabilité des facteurs socio-économiques. Enfin, le nombre considérable d'élèves interrogés nous paraît une des forces de notre projet. Une étude longitudinale où les mêmes élèves seraient questionnés plusieurs fois pendant leur parcours scolaire permettrait cependant d'avoir un portrait plus juste des changements développementaux dans leurs jugements des stratégies utilisées avec eux et du soutien de la part de leur enseignant.

Concernant encore une fois l'échantillon, une autre limite de l'étude est qu'il est composé uniquement d'élèves du primaire en cheminement régulier. Ceci ne permet pas de généraliser nos résultats à d'autres types d'élèves, ni à des élèves plus âgés. Le fait cependant d'avoir demandé aux élèves de s'identifier comme des élèves qui aiment ou non l'école nous a permis de montrer la nécessité éventuelle d'adapter les façons de faire et d'agir selon la nature de l'appréciation que les élèves ont de l'école.

Enfin, pour compléter les études de Bobbit Nolen et Nicholls (1993) et de Simard (2002), il nous est apparu pertinent de demander à l'enseignant d'indiquer, en plus

de son jugement de l'utilité de chacune de stratégies, s'il l'utilise ou pas dans sa classe. Cette façon de procéder a permis d'obtenir des pourcentages d'utilisation pour chacune des stratégies. Ceux-ci sont liés positivement au jugement que portent les enseignants sur ces mêmes stratégies et on peut croire qu'ils sont en bonne partie le reflet de ce qui se passe dans la classe. Cependant, la fréquence d'utilisation quotidienne de ces stratégies reste inconnue. Afin de contourner cette limite, une étude subséquente pourrait utiliser un questionnaire demandant à l'enseignant d'indiquer, pour chacune des stratégies, à quelle fréquence il l'utilise. Une autre façon de procéder pourrait être de demander aux élèves de rapporter l'utilisation de chacune des stratégies par leur enseignant puisque, tel que l'ont observé Curtis, Smith et Smoll (1979) ainsi que Hook et Rosenshine (1979), les perceptions des enfants de comportements d'adultes en position d'autorité sont souvent plus justes que celles rapportées par les adultes eux-mêmes.

CONCLUSION

L'école est un lieu pour apprendre et c'est ce que souhaitent y faire tous les enfants. Dès lors, on pourrait croire que tous les enfants y sont heureux. Comme nous l'avons vu, force est de constater que ce n'est pas le cas, et que la proportion d'élèves disant ne pas aimer l'école « croît avec l'usage ». Mais qui sont donc ces élèves qui disent ne pas aimer l'école? Sauf leur jugement sur l'utilité des stratégies et le soutien perçu de leur enseignant, nous en savons très peu sur le vécu subjectif de ces élèves. Sont-ce des élèves qui vivent des difficultés et qui ont désinvesti l'école dans le but de protéger leur estime de soi? Sont-ce au contraire des élèves pour qui l'école est trop facile ou ne présente pas suffisamment de défis? Rien dans cette étude ne nous permet de répondre à ces questions. De façon un peu étonnante, lors de notre recension des écrits, nous n'avons repéré aucune étude empirique ayant examiné la question de l'appréciation de l'école par les enfants et les raisons de celle-ci. Il nous paraît qu'une telle étude serait hautement souhaitable.

Comme nous l'avons aussi vu, plusieurs enseignants se sentent impuissants dans leur rôle de motivateur. Une question qu'on peut même soulever est de savoir s'ils considèrent que ceci fait effectivement partie de leur rôle d'enseignant. Le sentiment d'impuissance relaté par les enseignants envers les élèves qui apprécient peu l'école suggère assez clairement que la formation des maîtres les prépare mal à rencontrer ce genre de situation. Il est assez courant dans le milieu scolaire d'entendre que si un élève n'aime pas l'école, il n'y a rien à faire. Or, ce que nous ont dit ces élèves, c'est qu'ils ne sont ni indifférents, ni imperméables aux actions de leurs enseignants et que certaines des stratégies utilisées à leur égard par ces derniers sont perçues comme des manifestations de leur soutien. L'enseignant exercera d'autant mieux son rôle de motivateur qu'il se sentira soutenu par son milieu scolaire et que la formation nécessaire pour accroître son sentiment d'efficacité personnelle lui sera accessible.

Au plan de l'école elle-même, nous pouvons nous questionner sur l'importance accordée à la problématique de la perte de l'intérêt envers l'école. Une demande d'évaluation psychologique de l'enseignant pour l'aider à mieux comprendre pourquoi un élève ne s'investit pas dans sa classe, a-t-elle autant de chance d'être entendue qu'une demande d'évaluation d'un trouble déficitaire de l'attention? Dans mes interventions comme psychologue scolaire, je dois reconnaître que les troubles de la motivation ne sont que très rarement le motif des références qui me sont adressées. Pourtant, un problème persistant de perte d'intérêt pour l'école a un impact négatif sur le rendement de l'élève et peut être vu comme un précurseur d'un décrochage scolaire prématuré.

APPENDICE A

LETTRE DE PRESENTATION DU PROJET DE RECHERCHE ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

A.1 Pour les parents

A.2 Pour les enseignant(e)s

**DEMANDE DE CONSENTEMENT À LA PARTICIPATION DE VOTRE ENFANT À
UNE ÉTUDE SUR LA MOTIVATION**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Chers parents,

Par la présente, nous sollicitons votre accord à la participation de votre enfant à une recherche portant sur la motivation scolaire. La motivation de l'élève est soutenue par ses perceptions de compétence sur ses capacités d'apprendre, sur les buts qu'il poursuit dans ses apprentissages et sur la valeur qu'il accorde à ces derniers. Ces différents aspects ne sont pas innés mais se développent au fil du temps. L'objectif de notre étude est d'examiner le rôle des stratégies de motivation qu'utilisent les enseignants dans ce développement. En particulier, nous voulons vérifier dans quelle mesure le jugement que porte un enfant sur l'utilité de ces stratégies est relié à ses perceptions de compétence, à ses buts d'apprentissage et à la valeur qu'il accorde aux activités scolaires.

Tous les enfants de 2^{ème} 4^{ème} année et 6^{ème} année du primaire dont les parents auront retourné le présent formulaire de consentement seront invités à participer à l'étude. Ils seront vus en groupe durant les heures de classe pour répondre à un questionnaire comportant deux parties. Dans la première, ils devront indiquer, sur une échelle d'utilité en 5 points, à quel point il juge chacune des stratégies proposées aidante pour lui. Dans l'autre partie du questionnaire, ils répondront à des questions portant sur leur sentiment d'être compétent dans leurs activités scolaires, leurs buts d'apprentissage et la valeur qu'ils accordent aux activités scolaires. La mise en correspondance des deux parties du questionnaire permettra de vérifier si certaines stratégies des enseignants sont plus importantes que d'autres dans le développement de la motivation des élèves.

Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat des élèves et la confidentialité de leurs réponses. En tout temps, c'est sans préjudice que tout enfant le désirant pourra mettre fin à sa participation. L'enfant non participant demeurera dans sa classe au moment de la passation des questionnaires et s'adonnera à des activités prévues par son enseignant-e. Ni cette dernière personne, ni la direction de l'école n'auront accès aux données. Le temps estimé pour la passation du questionnaire est entre 30 et 35 minutes. Cette étude sera réalisée grâce au soutien financier du gouvernement du Québec via son Fonds québécois de recherche sur la culture et la société.

Nous vous serons gré de signifier votre accord ou désaccord en signant et retournant à l'école le formulaire de consentement joint. Seuls les élèves ayant obtenu le consentement écrit de leurs parents pourront participer à cette recherche. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Quelle que soit votre décision, nous vous remercions à l'avance de l'attention prise à l'examen de cette demande.

Thérèse Bouffard, Ph.D.
Professeure
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 3976

Monique Brodeur, Ph.D.
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste : 5672

RAPPORTER DÈS DEMAIN À L'ENSEIGNANT-E**CONSENTEMENT DU PARENT OU DU TUTEUR**

J'accepte que mon enfant participe au projet sur *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire.*

Je refuse que mon enfant participe au projet sur *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire.*

Nom et prénom de votre enfant : _____

Nom de l'école : _____

Nom de l'enseignant-e : _____

Signature du parent

date

« Prendre note que toute question, critique ou plainte peut être adressée à Thérèse Bouffard (987-3000 #3976). Si votre plainte ne peut être réglée directement avec la chercheuse principale, vous pouvez faire valoir vos droits auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (secrétariat : 987-3000 # 7753) ».

**DEMANDE DE CONSENTEMENT POUR VOTRE PARTICIPATION
À UNE ÉTUDE SUR LA MOTIVATION**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Chère enseignante, Cher enseignant,

Par la présente, nous sollicitons votre accord à la participation à une recherche portant sur la motivation scolaire. La motivation de l'élève est soutenue par ses perceptions de compétence sur ses capacités d'apprendre, sur les buts qu'il poursuit dans ses apprentissages et sur la valeur qu'il accorde à ces derniers. Ces différents aspects ne sont pas innés mais se développent au fil du temps. L'objectif de notre étude est d'examiner le rôle des stratégies de motivation qu'utilisent les enseignants dans ce développement. De plus, nous voulons vérifier dans quelle mesure le jugement que porte un enfant sur l'utilité de ces stratégies est relié à ses perceptions de compétence, à ses buts d'apprentissage et à la valeur qu'il accorde aux activités scolaires.

Aperçu méthodologique

Les enseignants acceptant de participer seront invités à indiquer pour chacune des stratégies la fréquence à laquelle ils l'utilisent (échelle en 7 points de 0 (jamais) à 6 (très souvent)) et à quel point ils la jugent utile (échelle en 7 points de 1 (très nuisible) à 7 (très utile)) pour agir positivement sur la motivation de deux types d'élèves : ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas l'école. Les enseignants acceptant de participer se retireront de leur classe pour remplir leur questionnaire pendant que les expérimentatrices administreront ceux aux élèves. Suite à la première étude, il apparaît qu'environ 15 à 20 minutes suffisent largement pour remplir le questionnaire.

Du côté des élèves, ils seront aussi invités à donner leur avis sur l'utilité des mêmes stratégies. Ceci permettra d'examiner le degré de correspondance dans les jugements adultes/enfants. Dans un autre questionnaire, les élèves répondront à

une série d'items portant sur la valeur qu'ils accordent aux mathématiques ou au français (selon la matière à laquelle ils auront été assignés), d'autres sur leurs perceptions de compétence en regard de la matière, et d'autres sur les buts qu'ils poursuivent dans leurs apprentissages de la matière. Sur la base de nos nombreuses études auprès d'élèves du même âge ayant eu à répondre à des questionnaires de même longueur, nous estimons le temps de passation à environ 40 minutes pour les élèves de 2^{ième} année, à 35 minutes pour ceux de 4^{ième} année, et à 30 minutes pour ceux de 6^{ième} année.

Ce qu'implique la participation des enseignants

- Transmettre aux parents via les enfants le document de demande de consentement à la participation de l'enfant, et recevoir le formulaire de consentement retourné par les parents.
- Répondre au questionnaire sur les stratégies.
- Permettre aux expérimentateurs de procéder à la passation des questionnaires aux élèves pour lesquels nous aurons obtenu le consentement écrit de leurs parents.

Chaque enseignant participant recevra un dédommagement symbolique de 15\$ en signe de remerciement pour les tâches accomplies.

Les chercheurs s'engagent à assurer l'anonymat des enseignants et de leurs élèves, de même que la confidentialité de leurs réponses. En tout temps, c'est sans préjudice que tout enseignant ou tout enfant le désirant, pourra mettre fin à sa participation. L'enfant non participant demeurera dans sa classe au moment de la passation des questionnaires et s'adonnera à des activités prévues par son enseignant-e. Ni cette dernière personne, ni la direction de l'école n'auront accès aux données.

Nous vous serons gré de signifier votre accord ou désaccord en signant le formulaire de consentement joint. Nous vous invitons à communiquer avec nous si vous avez

besoin de plus d'information avant de prendre une décision. Quelle que soit votre décision, nous vous remercions à l'avance de l'attention prise à l'examen de cette demande.

Thérèse Bouffard, Ph.D.
Professeure
Département de psychologie
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 3976

Monique Brodeur, Ph.D.
Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste : 5672

.....

REMETTRE À L'ASSISTANTE DE RECHERCHE

CONSENTEMENT DE L'ENSEIGNANT-E

Je, (_____), reconnais avoir été suffisamment informé(e) du projet de recherche *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*, et bien comprendre ce que ma participation à cette recherche implique. En toute connaissance et en toute liberté, j'accepte d'y participer et j'autorise la responsable à utiliser les résultats de ma participation selon les informations qu'elle m'a fournies.

Signature du participant

date

« Prendre note que toute question, critique ou plainte peut être adressée à Thérèse Bouffard (987-3000 #3976). Si votre plainte ne peut être réglée directement avec la chercheuse principale, vous pouvez faire valoir vos droits auprès du Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal (secrétariat : 987-3000 # 7753) ».

APPENDICE B

INSTRUMENTS DE MESURE

- B.1 Questionnaire sur le jugement de l'efficacité des stratégies de motivation des enseignant(e)s.
- B.2 Questionnaire sur le jugement de l'efficacité des stratégies de motivation des élèves.
- B.3 Questionnaire sur le soutien scolaire perçu par l'élève en français.
- B.4 Questionnaire sur le soutien scolaire perçu par l'élève en mathématiques
- B.5 Question sur l'appréciation de l'école.

QUESTIONNAIRE SUR LE JUGEMENT DES ELEVES QUANT A L'EFFICACITÉ DES STRATEGIES DE MOTIVATION DES ENSEIGNANTS.

1	2	3	4	5
Cela me nuit beaucoup	Cela me nuit un peu	Cela ne fait rien du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide beaucoup

1. Quand ton professeur te donne des problèmes qui piquent ta curiosité. 1 2 3 4 5
2. Quand ton professeur te laisse t'asseoir avec un autre élève qui peut t'aider. 1 2 3 4 5
3. Quand ton professeur te laisse libre dans la façon de faire ton travail. 1 2 3 4 5
4. Quand ton professeur te dit que tu pourrais être meilleur si tu te forçais un peu plus. 1 2 3 4 5
5. Quand ton professeur te laisse partir à la récréation seulement quand tu as fini ton travail. 1 2 3 4 5
6. Quand tu as mieux réussi que d'habitude et que ton professeur te donne quelque chose que tu aimes vraiment pour te récompenser. 1 2 3 4 5
7. Quand ton professeur te propose des travaux excitants pour te donner le goût de travailler fort. 1 2 3 4 5
8. Quand ton professeur nomme un élève de la classe qui est bon et qu'il dit aux autres élèves de l'imiter. 1 2 3 4 5
9. Quand ton professeur te dit que l'important n'est pas d'aller vite mais de bien comprendre ce que tu fais. 1 2 3 4 5
10. Quand ton professeur te laisse travailler avec d'autres élèves pour que vous vous aidiez. 1 2 3 4 5
11. Quand ton professeur te laisse choisir l'ordre dans lequel faire tes travaux. 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
Cela me nuit beaucoup	Cela me nuit un peu	Cela ne fait rien du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide beaucoup

12. Quand ton professeur te fait terminer ton travail pendant que les autres font des activités libres. 1 2 3 4 5
13. Quand tu t'es vraiment forcé et que ton professeur te dit qu'il est content de ton travail et que tu devrais l'être aussi. 1 2 3 4 5
14. Quand ton professeur choisit un élève qui a mal travaillé et qu'il dit aux autres élèves de ne pas l'imiter. 1 2 3 4 5
15. Quand ton professeur organise des activités à faire en équipe. 1 2 3 4 5
16. Quand ton professeur te dit que tu pourrais être parmi les meilleurs de la classe si tu te forçais un peu plus. 1 2 3 4 5
17. Quand ton professeur te donne des devoirs supplémentaires parce que tu n'as pas bien travaillé. 1 2 3 4 5
18. Quand ton professeur te donne des privilèges lorsque tu t'améliores. 1 2 3 4 5
19. Quand ton professeur te propose des défis. 1 2 3 4 5
20. Quand ton professeur montre à la classe le travail d'un autre élève et dit que vous devriez faire pareil. 1 2 3 4 5
21. Quand ton professeur te dit que le plus important ce n'est pas la note mais c'est de t'améliorer. 1 2 3 4 5
22. Quand ton professeur t'enlève des privilèges parce que tu n'as pas bien travaillé. 1 2 3 4 5
23. Quand ton professeur te donne de l'argent scolaire, des collants ou autre chose du genre quand tu as vraiment bien travaillé. 1 2 3 4 5
24. Quand ton professeur montre à la classe le travail d'un autre élève comme modèle à ne pas suivre. 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
Cela me nuit beaucoup	Cela me nuit un peu	Cela ne fait rien du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide beaucoup

25. Quand ton professeur te laisse décider du contenu de certaines activités (par exemple, le choix d'un livre de lecture ou le sujet de la recherche). 1 2 3 4 5
26. Quand ton professeur te dit que tu vas prendre du retard sur les autres si tu ne te forces pas plus. 1 2 3 4 5
27. Quand tu as une mauvaise note et que ton professeur te dit que c'est parce que tu n'as pas travaillé assez fort. 1 2 3 4 5
28. Quand ton professeur te laisse choisir parmi différents projets celui que tu veux faire. 1 2 3 4 5
29. Quand ton professeur te dit que tu es capable de faire mieux. 1 2 3 4 5
30. Quand ton professeur te dit que tu réussiras mieux si tu travailles plus fort. 1 2 3 4 5
31. Quand ton professeur t'offre des responsabilités que tout le monde veut avoir parce que tu as travaillé fort. 1 2 3 4 5
32. Quand ton professeur nomme les élèves qui ont le mieux réussi. 1 2 3 4 5
33. Quand ton professeur te dit que tu auras des problèmes l'année prochaine si tu ne travailles pas plus fort maintenant. 1 2 3 4 5
34. Quand ton professeur te dit que tu as mal travaillé et qu'il écrit un petit mot que tu dois montrer à tes parents. 1 2 3 4 5
35. Quand ton professeur te dit que tu es aussi bon que les autres quand tu te décides vraiment. 1 2 3 4 5
36. Quand ton professeur te laisse choisir avec qui travailler. 1 2 3 4 5
37. Quand ton professeur utilise un tableau d'honneur pour souligner les bons résultats des élèves. 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
Cela me nuit beaucoup	Cela me nuit un peu	Cela ne fait rien du tout	Cela m'aide un peu	Cela m'aide beaucoup

38. Quand tu montres de l'intérêt pour ton travail et que ton professeur te dit que c'est beau et de continuer. 1 2 3 4 5
39. Quand ton professeur te félicite pour l'attention que tu as portée à ton travail. 1 2 3 4 5
40. Quand tu réussis mieux que d'habitude et que ton professeur te dit que cela prouve que tu es capable quand tu t'y mets vraiment. 1 2 3 4 5

Notes :

- Les 40 énoncés se distribuent comme suit parmi les catégories de stratégies:
 - Faire le lien entre les efforts et la réussite : 4,16, 29, 30, 33, 35,40
 - Faire le lien entre les efforts et la maîtrise des apprentissages de même que la stimulation de l'intérêt : 1, 7, 9, 13, 19, 21
 - Offrir des récompenses : 6,18, 23, 31, 38, 39
 - Utiliser les punitions : 5, 12, 17, 22, 26, 27, 34
 - Promouvoir l'autonomie: 3,11, 25, 28, 36
 - Promouvoir la coopération : 2, 10, 15
 - Utiliser l'émulation positive : 8, 20, 32, 37
 - Utiliser l'émulation négative : 14, 24

QUESTIONNAIRE SUR LE JUGEMENT DES ENSEIGNANTS QUANT À L'EFFICACITÉ DES STRATÉGIES DE MOTIVATION QU'ILS UTILISENT EN CLASSE.

1	2	3	4	5	6	7
Très nuisible	Nuisible	Un peu nuisible	Sans effet	Un peu utile	Utile	Très utile

J'utilise cette stratégie	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
<input type="checkbox"/> 1. Leur proposer des problèmes qui vont piquer leur curiosité.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 2. Les laisser s'asseoir avec un autre élève qui pourra les aider.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 3. Les laisser libres dans la façon d'accomplir leurs travaux .	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 4. Leur dire qu'ils pourraient être meilleurs s'ils se forçaient un peu plus.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 5. Les laisser partir pour la récréation seulement quand ils ont fini leur travail.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 6. Quand ils réussissent mieux que d'habitude, leur donner quelque chose qu'ils aiment vraiment pour les récompenser	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 7. Leur proposer des thèmes excitants pour les stimuler à travailler fort.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 8. Nommer un élève de la classe qui est bon et dire aux autres élèves de l'imiter.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 9. Leur dire que l'important n'est pas d'aller vite mais de bien comprendre ce qu'ils font.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Très nuisible	Nuisible	Un peu nuisible	Sans effet	Un peu utile	Utile	Très utile

J'utilise cette stratégie	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
<input type="checkbox"/> 10. Les laisser travailler avec d'autres élèves pour qu'ils s'entraident.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 11. Leur permettre de choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 12. Leur faire terminer leur travail pendant que les autres élèves font des activités libres.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 13. Leur dire que s'ils font de leur mieux, vous êtes content(e) et qu'ils devraient l'être aussi.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 14. Nommer un élève de la classe qui a mal travaillé et dire aux autres élèves de ne pas l'imiter.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 15. Organiser des activités à faire en équipe.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 16. Dire à un élève qu'il pourrait être parmi les meilleurs de la classe s'il se forçait un peu plus.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 17. Leur donner des devoirs supplémentaires lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 18. Leur accorder des privilèges lorsqu'ils se sont améliorés.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 19. Leur proposer des tâches qui leur posent des défis.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Très nuisible	Nuisible	Un peu nuisible	Sans effet	Un peu utile	Utile	Très utile

J'utilise cette stratégie	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
<input type="checkbox"/> 20. Leur montrer le travail d'un élève de la classe comme modèle à suivre.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 21. Leur dire que le plus important ce n'est pas la note mais de s'améliorer.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 22. Leur enlever des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 23. Leur donner de l'argent scolaire, des collants ou quelque chose du genre lorsqu'ils ont vraiment bien travaillé.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 24. Leur montrer le travail d'un élève de la classe comme modèle à ne pas suivre.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 25. Les laisser décider du contenu de certaines activités, comme par exemple, le choix du livre de lecture ou le thème de la recherche.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 26. Leur dire qu'ils prendront du retard sur les autres s'ils ne se forcent pas plus.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 27. Quand ils obtiennent une mauvaise note, leur dire que c'est parce qu'ils n'ont pas travaillé assez fort.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Très nuisible	Nuisible	Un peu nuisible	Sans effet	Un peu utile	Utile	Très utile

J'utilise cette stratégie	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
<input type="checkbox"/> 28. Les laisser choisir parmi différents projets celui qu'ils veulent faire.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 29. Leur dire clairement qu'ils sont capables de faire mieux.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 30. Leur dire qu'ils réussiraient mieux s'ils travaillent plus fort.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 31. Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 32. Nommer les élèves qui ont le mieux réussi.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 33. Leur dire qu'ils auront des problèmes l'année suivante s'ils ne travaillent pas plus fort maintenant.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 34. Les informer qu'ils ont mal travaillé et écrire un petit mot pour qu'ils le montrent à leurs parents.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 35. Leur dire qu'ils sont aussi bons que les autres quand ils se décident vraiment.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 36. Les laisser choisir avec qui travailler.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 37. Utiliser un tableau d'honneur pour souligner leurs bons résultats.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

1	2	3	4	5	6	7
Très nuisible	Nuisible	Un peu nuisible	Sans effet	Un peu utile	Utile	Très utile

J'utilise cette stratégie

Élèves qui aiment l'école

Élèves qui n'aiment pas l'école

<input type="checkbox"/> 38. Quand ils montrent de l'intérêt pour ce qu'ils font, leur dire que c'est beau et de continuer.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 39. Les féliciter pour l'attention qu'ils ont portée à leur travail.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
<input type="checkbox"/> 40. Lorsqu'ils réussissent mieux que d'habitude, leur dire que ça prouve qu'ils sont capables quand ils s'y mettent vraiment.	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Enfin, au-delà de votre opinion sur ces diverses stratégies, veuillez indiquer à l'aide de l'échelle ci-dessous à quel point, de manière générale, vous vous sentez capable de motiver les élèves de votre classe qui :

Aiment l'école

Parfaitement capable Plutôt capable Plus ou moins capable Très peu capable Pas du tout capable

N'aiment pas l'école

Parfaitement capable Plutôt capable Plus ou moins capable Très peu capable Pas du tout capable

Notes :

- Les 40 énoncés se distribuent comme suit parmi les catégories de stratégies:
 - Faire le lien entre les efforts et la réussite : 4,16, 29, 30, 33, 35,40
 - Faire le lien entre les efforts et la maîtrise des apprentissages de même que la stimulation de l'intérêt : 1, 7, 9, 13, 19, 21
 - Offrir des récompenses : 6,18, 23, 31, 38, 39
 - Utiliser les punitions : 5, 12, 17, 22, 26, 27, 34
 - Promouvoir l'autonomie: 3,11, 25, 28, 36

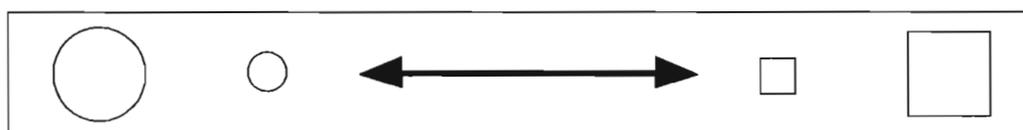
- Promouvoir la coopération : 2, 10, 15
- Utiliser l'émulation positive : 8, 20, 32, 37
Utiliser l'émulation négative : 14, 24

- Les deux derniers énoncés du questionnaire vise à mesurer la perception des enseignants de leur compétence pour motiver les élèves qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas.

QUESTIONNAIRE SUR LE SOUTIEN SCOLAIRE PERÇU PAR L'ÉLÈVE EN FRANÇAIS.

1. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que leur professeur les encourage à réussir en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que leur professeur ne les encourage pas à réussir en français.



2. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que leur professeur s'intéresse à leur progrès en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que leur professeur ne s'intéresse pas à leur progrès en français.



3. Dans le groupe des cercles, le professeur ne fait pas sentir aux élèves que le français est important.

Dans le groupe des carrés, le professeur fait sentir aux élèves que le français est important.



QUESTIONNAIRE SUR LE SOUTIEN SCOLAIRE PERÇU PAR L'ÉLÈVE EN MATHÉMATIQUES.

1. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que leur professeur les encourage à réussir en mathématiques.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que leur professeur ne les encourage pas à réussir en mathématiques.



2. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que leur professeur s'intéresse à leur progrès en mathématiques.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que leur professeur ne s'intéresse pas à leur progrès en mathématiques.



3. Dans le groupe des cercles, le professeur ne fait pas sentir aux élèves que les mathématiques sont importantes.

Dans le groupe des carrés, le professeur fait sentir aux élèves que les mathématiques sont importantes.



QUESTION SUR L'APPRÉCIATION DE L'ÉCOLE.

Dans le groupe des cercles,
élèves aiment beaucoup l'école.

Dans le groupe des carrés, les
élèves n'aiment vraiment pas
l'école.



RÉFÉRENCES

- Ainley, M., Hidi, S., et Berndorff, D. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 545-561.
- Alexander, P.A., et Jetton, T.L. (1996). The role of importance and interest in the processing of text. *Educational Psychology Review, 8*, 89-121.
- Ames, C. (1990). Motivation: What teachers need to know. *Teachers College Record, 91*, 409-42.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Ames, C., et Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 89-102.
- Anderson, R., Greene, M., et Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Journal of Educational Research, 34*, 148-165.
- Anderson, R., Manoogian, S. T. et Reznick, J. S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*, 915-922.
- Ashton, P. T., et Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. White Plains, NY: Longman, Inc.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. et Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The roles of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Clif, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York : Freeman.

- Bempechat, J., Boulay, B.A., Piergross, S.C. et Wenk, K.A. (2008). Beyond the Rhetoric: Understanding Achievement and Motivation in Catholic School Students. *Education and Urban Society*, 40, 167-178.
- Birch, L. L., Marlin, D. W., et Rotter, J. (1984). Eating as the "means" activity in a contingency: Effects on young children's food preference. *Child Development*, 55, 431-439.
- Black, A. E., et Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84,740-756.
- Bobbit Nolen, S., et Nicholls, J.G. (1993). Elementary School Pupils' beliefs about practices for motivating pupils in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 414-430.
- Bobbit Nolen, S., et Nicholls, J.G. (1994). A place to begin (again) in Research on Student Motivation: Teachers' beliefs. *Teaching et Teacher Education*, 10, 57-69.
- Bordeleau, L. (2001). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. Thèse de doctorat inédite, Département de Psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance, *European Journal of Psychology of Education*, 16, 589-604.
- Bouffard, T., Brodeur, M. et Vezeau, C. (2006). *Rapport de recherche : Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Rapport de recherche FQRSC (103 pages).
- Bouffard, T., et Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19-38.
- Bouffard T, Marcoux MF, Vezeau C. et Bordeleau L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 171-86.
- Bouffard, T., et Vezeau, C. (1998). The development of the self-system and self-regulation among primary school children. Dans M. Ferrari et R.J. Sternberg (Éds.), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 246-272). NY : Guilford Press.

- Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R. et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 9-20.
- Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation du questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS). *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 30, 203-206.
- Butler, R. (1987). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Cameron, J., et Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Cameron, J., et Pierce, W.D. (1996). The Debate about Rewards and Intrinsic Motivation: Protests and Accusations Do Not Alter the Results. *Review of Educational Research*, 66, 39-51.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
- Chapman, J. W., et Tunmer, E. T. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 33, 25-37.
- Church, M. A., Elliot, A. J., et Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.
- Curtis, B., Smith, R.E., et Smoll, F.L. (1979). Scrutinizing the skipper: A study of leadership behaviors in the dugout. *Journal of Applied Psychology*, 64, 391-400.
- D'Amico, A. and Cardaci, M. (2003) Relations among perceived self-efficacy, self-esteem, and school achievement, *Psychological Reports*, 92, 745-754.

- Deci, E.L. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. (1972). The effects of contingent and noncontingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational behavior and Human Performance*, 8, 217-229.
- Deci, E., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., et Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E.L., Koestner, R. et Ryan, R.M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., et Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71, 1-27.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. NY: Plenum.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). The « What » and « Why » of goal pursuits : human needs and the Self-Determination of behaviour. *Psychology Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. NY: Plenum.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., et Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650.
- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement: What does their relationship imply for the classroom teacher? *Remedial and Special Education*, 18, 12-19.
- Di Fabio, A., Majer, v. et Taralla, B. (2006). Corrélatifs de la Teacher Self-Efficacy : caractéristiques personnelles et attitude envers le travail. *Psychologie du travail et des organisations*, 12, 263-277.
- Dorman, J. P. (2001) Associations between classroom environment and academic efficacy. *Learning Environments Research*, 4, 243-257.

- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphie, PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2007). The perils and promises of praise. *Educational Leadership*, 65, 34-39.
- Dweck, C. S., et Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J. T. Spence (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI.
- Eccles, J. S. (2005). The present and future of research on activity settings as developmental contexts. Dans J. Mahoney, R. W. Larson, et J. S. Eccles (Éds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 353-374). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C, Reuman, D., Mac Iver, D., et Feldhauer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *Elementary School Journal*, 93, 553-574.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon (Éd.), *Handbook of Child Psychology: Vol.3. Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. Dans A. J. Elliot et C.S. Dweck (Éds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 527-542). New York, NY: The Guilford Press.
- Elliott, E. S., et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., et Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Entwisle, D. R., et Alexander, K. L. (1988). Factors affecting achievement test scores and marks of Black and White first graders. *Elementary School Journal*, 88, 449-471.
- Fennema, E., et Sherman, J.A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *JASA: Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6, 31 (Ms NO 1225).

- Fuchs, L., Fuchs, D., et Bishop, N. (1992). Teacher planning for students with learning disabilities: Differences between general and special educators. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7, 120-128.
- Ghaith, G., et Shaaban, K. (1998). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. *Teaching and Teachers Education*, 15, 487-496.
- Ghaith, G., et Yaghi, M. (1997b). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Galand, B., et Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient: Validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37, 138-154.
- Gibson, S., et Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Good, T. L., et Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th éd., pp. 67-108). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Goulet, G. (2005). *Validation d'un modèle des déterminants motivationnels de l'autorégulation et du rendement au secondaire : interrelations entre la conception de l'intelligence, les buts d'apprentissage et les perceptions de compétence*. Thèse de doctorat inédite, département de psychologie, Université du Québec à Montréal.
- Grolnick, W. S., et Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Harackiewicz, J.M., Barron, K.E., Elliot, A.J., Tauer, J.M., et Carter, S.M. (2000). Short-Term and long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child development*, 53, 87-97.

- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-systems. In E.M. Hertherington (Éd.), *Handbook of child psychology, vol. 4, Socialization, personality, and social development*. New-York: John Wiley et Sons.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. Dans A. K. Boggiano et T. S. Pittman (Éds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 77-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. Dans J. Juvonen et K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Henderlong, J. and Lepper, M.R. (2002). The effects of praise on children's intrinsic motivation: a review and synthesis. *Psychological Bulletin, 128*, 774-795.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 60*, 549-571.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review, 13*, 191-210.
- Hidi, S., et Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111-127.
- Hitz, R., et Driscoll, A. (1989). Praise or encouragement? New insights into praise. Implications for early childhood teachers. *Young Children, 43*, 6-13.
- Hook, C. M., et Rosenshine, B. V. (1979). Accuracy of teacher reports of their classroom behavior. *Review of Educational Research, 49*, 1-12.
- Kaplan, A., et Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 330-358.
- Kaplan, A., et Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic-competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology, 22*, 415-435.
- Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes*. New York: Houghton Mifflin
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction, 12*, 383-409.

- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction, 15*, 381-395.
- Marsh, H. W., Craven, R. G., et Debus, R. L. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- Marshall, H.H. (1987). Motivational strategies of three fifth-grade teachers. *The Elementary School Journal, 88*, 134-150.
- McIntyre, M., Vezeau, C., Bouffard, T., Roy, M., Brodeur, M. et Legault, F. (2005, août). *Teachers and students' judgements of usefulness of motivational strategies*. Communication présentée à la 11^{ième} Conference on Learning and Instruction, Chypres.
- Meece, J. L., Blumenfeld, P. C., et Hoyle, R. H. (1988). Student's goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*, 514-523.
- Meece, J., et Miller, S. (1999). Changes in elementary school children's achievement goals for reading and writing: Results of a longitudinal and an intervention study. *Scientific Studies of Reading, 3*, 207-229.
- Meijer, C. J., et Foster, S. F. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education, 22*, 378-385.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., et Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.
- Mueller, C.M., et Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 33-52.
- Multon, K. D., Brown, S. D., et Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 30-38.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. Dans R. Ames et C. Ames (Éds.), *Research on Motivation in Education vol. 1* (pp. 39-73). NY: Academie Press.
- Paires, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr et P. R. Pintrich (Éds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.1-49). Greenwich, CT: JAI Press.

- Patrick, H., Ryan, A. M., et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 83-98.
- Pintrich, P.R., et Schunk, D. (2002). *Motivation in education : Theory, research, and applications (2e éd.)*. Upper Saddle, NJ : Prentice-Hall, Inc.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. Dans E.L. Deci et R.M. Ryan (Éds.), *Handbook of self-determination research (pp. 193-204)*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal, 106*, 225-236.
- Reeve, J., Bolt, E., et Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 91*, 537-548.
- Reeve, J., et Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209-218.
- Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush et K. Hudson (Éds.), *Knowing and remembering in young children (pp. 127-165)*. New York: Cambridge University Press.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone et J.M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance (pp. 375-407)*. New York: Academic.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., et Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social - emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal, 100*, 443-471.
- Rogers, C.G., Galloway, D., Armstrong, D., et Leo, E. (1998). Gender differences in motivational style: A comparison of measures and curriculum area. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 189-202.
- Ryan, R. M., et Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749-761.
- Ryan, R. M., et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.

- Ryan, R. M., et Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Sarafino, E. P., Russo, A., Barker, J., Consentino, A., et Titus, D. (1982). The effect of rewards on intrinsic interest: Developmental changes in the underlying processes. *The Journal of Genetic Psychology*, 141, 29-39.
- Schraw, G., et Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13, 23-52.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). NY: Plenum Press.
- Schunk, D.H., et Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Dans: A.J. Elliot and C.S. Dweck, (Éds.), *Handbook of Competence Motivation* (pp.85-104). NY : Guilford.
- Shanab, M. E., Peterson, D., Dargahi, S., et Deroian, P. (1981). The effects of positive and negative verbal feedback on the intrinsic motivation of male and female subjects. *Journal of Social Psychology*, 115, 195-205.
- Simard, G. (2002). *Le profil motivationnel d'élèves du primaire et leurs jugements de l'efficacité des stratégies de motivation et leur perception du soutien de l'enseignant*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.
- Skaalvik, E.M., et Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skinner, E. A., et Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581.
- Slavin, R. E. (1996). Research for the future: Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 43-69.
- Soodak, L., et Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCinto, M., et Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychology*, 39, 97-110.

- Tauer, J. M., et Harackiewicz, J. M. (2004). The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 849-861.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., et Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Turner, J.C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30, 410-441.
- Trouilloud, D. Bressoux, P. Bois, et J. Sarrazin, P. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of educational psychology*, 98, 75-86.
- Turner, J. C., Meyer, D. K., Cox, K. E., Logan, C., DiCintio, M., et Thomas, C. T. (1998). Creating contexts for involvement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 90, 730-745.
- Urduan, T. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. Dans M. L. Maehr et P. R. Pintrich (Éds.), *Advances in motivation and achievement (Vol. 10)*, (pp. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Urduan, T., et Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. Dans A. J. Elliot, et C. S. Dweck (Éds.), *Handbook of competence motivation*. New York : Guilford.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., et Couture, N. (1998). Adaptation et validation des échelles de Fennema et Sherman sur les attitudes en mathématiques des élèves du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 137-140.
- Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th- through 11th-grade Australian students. *Child Development*, 75, 1556-1574.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

- Williams, G. C., et Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767-779.
- Woolfolk, A. E., et Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., et Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.