

EVOLUTION DE DIVERSES COMPOSANTES DE LA MOTIVATION POUR LE TRAVAIL SCOLAIRE AU COURS DE L'ADOLESCENCE

Brève synthèse à l'intention
des autorités scolaires et des enseignants

Jean-Luc Gurtner
Adriana Gorga
Isabelle Monnard
Ladislav Ntamakiliro

Décembre 2001

TABLE DES MATIERES

1. PRÉLIMINAIRES	1
2. CLARIFICATIONS CONCEPTUELLES	1
2.1. La motivation	1
2.1.1. Les attentes	2
2.1.2. Les valeurs.....	3
2.2. Variables liées à la motivation	4
2.2.1. Performances académiques.....	4
2.2.2. Estime de soi	4
2.2.3. Environnement social de la classe	5
2.2.4. Buts personnels de l'élève.....	5
3. MÉTHODE ET INSTRUMENTS DE RECHERCHE	5
4. PREMIERS RÉSULTATS	7
4.1. Évolution de la motivation scolaire et différences individuelles au cours de l'adolescence ..	7
4.1.1. Évolution de dix indicateurs de la motivation scolaire de 12 à 13 ans et de 14 à 15 ans	7
4.1.2. Différences entre filières prégymnasiales et filières préprofessionnelles.....	10
4.1.3. La motivation scolaire des filles et des garçons	13
4.2. Liens entre la motivation et d'autres variables	17
4.2.1. Motivation et vécu scolaire	17
4.2.1.1. Notes scolaires.....	17
4.2.1.2. Climat social de la classe.....	18
4.2.2. Motivation et construction de l'identité.....	20
4.2.2.1. Estime de soi.....	20
4.2.2.2. Aspirations	21
5. PERSPECTIVES	23
6. RÉFÉRENCES.....	24

1. Préliminaires

Les parents vous disent : il n'est pas motivé pour l'école, mais il l'est pour surfer sur le net. Si on demande aux élèves pourquoi ils sont motivés on reçoit des réponses diverses : parce que le professeur est sympathique, parce qu'il est drôle ou parce que ses leçons sont intéressantes.

Si on demande aux enseignants à quoi ils attribuent le manque de motivation des élèves, ils formulent parfois des remarques du genre : le manque de suivi des parents, le milieu social, le manque de capacités intellectuelles, l'absence de persévérance, causes sur lesquelles ils ont peu d'emprise et qui pourraient expliquer leur sentiment d'impuissance.

Cette recherche devrait permettre de mieux comprendre ce qui réellement motive ou dé motive les élèves. Elle est destinée à l'étude de la motivation pour les apprentissages scolaires depuis la fin de l'école primaire jusqu'à la fin du secondaire inférieur. Cette période est marquée, d'une part, par des changements caractéristiques de la préadolescence et, d'autre part, par d'importantes décisions sur le plan de l'orientation scolaire. Beaucoup de chercheurs et d'enseignants la considère comme un tournant dans la dynamique évolutive des motivations. En particulier, les cas de baisse sensible de la motivation pour les apprentissages scolaires sont fréquents.

2. Clarifications conceptuelles

2.1. La motivation

La motivation est un concept global assez difficile à définir, même si intuitivement on voit ce qu'il recouvre.

Il existe différentes approches de la motivation qui, en grandes lignes, peuvent être groupées en deux grandes catégories :

- a. les approches anciennes qui envisageaient la motivation comme une caractéristique unitaire en privilégiant ainsi la recherche de déterminants génétiques – c'est le cas de la psychanalyse - ou la recherche de déterminants situationnels – dans le cas du behaviorisme.
- b. les approches sociocognitives pour lesquelles l'objectif consiste à étudier le sens que l'individu donne à ses comportements et à ceux des autres à partir des perceptions qu'il a des individus, des situations et des réflexions que ces situations lui inspirent. La motivation est

alors traitée comme une entité complexe où se mêlent des éléments d'ordre relationnel et affectif et des perceptions de soi.

C'est cette dernière approche qui a déterminé la perspective de notre recherche en imposant la prise en compte des deux aspects fondamentaux de la motivation :

- a) l'aspect dynamique qui détermine l'intensité et la persistance de la conduite ;
- b) l'aspect directionnel qui détermine le choix et la forme de la conduite dans une situation donnée.

D'un point de vue dynamique, la motivation est la force qui :

- pousse un individu à entreprendre une action ou qui l'en empêche ;
- détermine la quantité d'attention et d'énergie dévolue à une tâche ;
- permet de continuer à agir lorsque d'autres auraient abandonné (persistance) ;
- incite à tirer des leçons de ce qu'on a fait.

Sur le plan directionnel, la motivation est l'attraction, l'intérêt ou alors le rejet que suscite une activité ou une situation donnée.

La motivation n'est donc pas une variable unitaire mais un composé de plusieurs dimensions, fait de sentiments, d'appréciations individuelles et de résultats d'expériences passées. Elle n'est ni une caractéristique proprement individuelle, ni un effet de la situation ou de la circonstance, mais le résultat de l'interaction d'une situation et d'un individu. De même qu'il n'existe aucune activité motivante pour tous, il n'existe pas d'individu que rien ne va motiver.

Plusieurs auteurs s'accordent sur l'idée que la motivation pour les apprentissages scolaires résulte d'interactions complexes entre les composantes relatives aux attentes et les composantes correspondant aux valeurs (Viau, 1994).

2.1.1. Les attentes

Attributions

Les croyances attributionnelles représentent une des principales composantes des attentes (Weiner, 2000). Les élèves collectent et organisent toutes sortes d'informations qui fondent leurs croyances quant aux causes de la réussite et de l'échec scolaire. Ces croyances jouent un rôle déterminant dans le système motivationnel. Elles varient en fonction de nombreux paramètres dont les plus importants sont ce qu'on appelle le locus de contrôle, autrement dit l'attribution à des causes internes (responsabilité à l'individu lui-même : aptitudes et effort) ou à des causes externes (responsabilité à l'extérieur de l'individu lui-même : enseignant, chance, caractéristiques de la tâche) et le degré de stabilité (stable : niveau de capacité, difficulté de la tâche et instable : effort, chance, enseignant).

Sentiment de compétence

Une deuxième composante des attentes concerne le concept de soi. Les travaux de Bandura (1982), par exemple, ont largement contribué à la prise de conscience de son importance dans le processus motivationnel. En particulier, le sentiment d'efficacité personnelle, une des modalités du concept de soi, est déterminant, dans le sens où il permet à un élève d'évaluer ses capacités face aux apprentissages et de s'engager en conséquence. Il se mesure typiquement par la performance qu'un individu se sent en mesure de réaliser dans une certaine activité, par exemple, la proportion de réponses correctes qu'il pense pouvoir donner, le temps qu'il pense pouvoir résister, le degré de complexité des situations qu'il pense pouvoir maîtriser, etc. Il doit être clairement distingué de la probabilité objective de réussite. Les travaux récents montrent que cette composante est multidimensionnelle, un sentiment de compétence général vis-à-vis de l'école ne paraît pas exister. Au contraire, le concept de soi académique se présente sous différentes formes spécifiques à chaque discipline, voire à chaque situation d'apprentissage.

2.1.2. Les valeurs

Deux composantes sont couramment associées à la dimension des valeurs : les buts poursuivis par les élèves et leurs perceptions de l'importance des apprentissages en l'occurrence l'utilité perçue et l'attrait des études.

Orientations motivationnelles

Les orientations motivationnelles expriment globalement trois attitudes de l'écolier ou de l'étudiant envers le travail scolaire (Pintrich, 2000; Dweck, 1986). On peut les comprendre comme trois réponses possibles à la question générale : pourquoi suis-je à l'école ?

On distingue alors le but d'apprentissage (ou orientation envers la tâche), le but de performance (ou orientation envers soi-même) et le but du moindre effort. Un élève poursuit un but d'apprentissage lorsqu'il est convaincu qu'il est à l'école pour apprendre, pour développer ses connaissances. L'élève qui poursuit un but de performance se comporte de façon à démontrer ses compétences, en particulier pour faire mieux que ses camarades. La recherche du moindre effort correspond à une conception minimaliste du travail scolaire. Lorsqu'il est animé par cette conception, l'élève fera tout ce qui est en son pouvoir pour éviter ou simplifier le travail. Ne pas se fatiguer tout en évitant de passer pour un cancre semble être le but prioritaire de l'élève.

Importance d'une activité

La perception de l'importance des apprentissages est une autre pièce maîtresse du dispositif motivationnel, une des plus sensibles peut-être aux problèmes qui caractérisent l'adolescence (Boekaerts, 2001).

L'importance ou la valeur de l'activité est constituée par la valeur donnée d'une activité (autrement dit le sens qu'elle prend pour l'élève ou utilité perçue) et l'intérêt porté à l'activité (attrait). La perception que les apprentissages scolaires sont importants en soi ou pour le futur ou au contraire le sentiment qu'ils sont inutiles joue un rôle déterminant dans la motivation.

L'état d'anxiété

Certains auteurs mentionnent les émotions parmi les composantes motivationnelles (Pekrun, 1988). D'autres considèrent que les processus émotionnels et les processus motivationnels sont indépendants. D'après Viau, l'importance de ces facteurs est une question de point de vue : ils seraient déterminants dans le hic et nunc, mais leur rôle serait secondaire si on s'intéresse à la motivation scolaire de façon plus générale. Nous avons conservé cette dimension, mais uniquement en ce qui concerne les aspects émotionnels face aux examens en général, autrement dit, l'état d'anxiété suscité par les tests à venir.

2.2. Variables liées à la motivation

De nombreuses variables influencent la motivation pour le travail scolaire à l'adolescence. Certaines, comme les notes et le climat social de la classe sont liées au vécu scolaire des élèves. D'autres, telles l'estime de soi et les aspirations relèvent de la construction de l'identité.

2.2.1. Performances académiques

Des performances scolaires inférieures aux attentes pourraient exercer, lorsqu'elles se répètent, des effets négatifs sur la motivation pour le travail scolaire.

2.2.2. Estime de soi

Variable typique liée à la construction de l'identité, l'image que les élèves ont d'eux mêmes pourrait avoir un rôle sur la motivation. En particulier, nous avons récolté des données sur la façon dont les jeunes se perçoivent dans les domaines cognitif, social, physique, de l'apparence, de l'amitié et de la valeur propre.

2.2.3. Environnement social de la classe

Ce courant examine dans quelle mesure le fonctionnement de l'enseignant et des élèves dans la classe stimule ou inhibe le désir d'apprendre des élèves (Gurtner et al., 2001). Nous avons distingué quatre domaines du climat : l'engagement et l'application des élèves, la chaleur affective et la disponibilité des enseignants, la réglementation scolaire et l'organisation de la classe. Les mesures effectuées ne sont pas objectives; elles sont les perceptions que les élèves ont du climat. Nous avons d'ailleurs observé une grande variation à l'intérieur des classes.

2.2.4. Buts personnels de l'élève

De très nombreux auteurs ont relevé l'importance des buts poursuivis par les élèves dans leur motivation pour les apprentissages scolaires. Mais les buts scolaires ne sont pas les seuls susceptibles d'influencer la motivation des élèves, en particulier durant l'adolescence. A cet âge, l'importance des apprentissages scolaires est également appréciée en regard de l'avenir professionnel, du statut social voire même du revenu auxquels ceux-ci pourraient permettre d'accéder. Des recherches ont montré que la structure des buts personnels n'est pas la même pour les bons et pour les moins bons élèves ; les perspectives d'avenir qu'ils envisagent diffèrent (Lenz, 1987). Est-ce aussi vrai pour la motivation ? Six aspirations peuvent être dégagées chez les adolescents : au pouvoir, à l'autonomie, sociales, sportives, artistiques ou aux études.

3. Méthode et instruments de recherche

Les élèves suivis dans cette étude sont issus de deux régions distinctes de la partie francophone du canton de Fribourg. Deux échantillons ont été constitués:

- un échantillon d'élèves suivis depuis le début de la sixième jusqu'au milieu de la septième (ci-après échantillon 6-7) ;
- un échantillon d'élèves suivis depuis le début de la huitième jusqu'au milieu de la neuvième (ci-après échantillon 8-9).

Les élèves de l'échantillon 6-7 provenaient de 17 classes de sixième primaire durant l'année scolaire 1998-1999. En 1999-2000, nous les avons suivis dans 20 classes de septième année. Les élèves de l'échantillon 8-9 étaient répartis dans 15 classes de 8^e en 1998-1999 et 16 classes de 9^e en 1999-2000.

Le tableau 1 montre la répartition des élèves des deux échantillons en fonction du sexe et de la filière d'études suivie au Cycle d'Orientation.

Tableau 1
Répartition des élèves de l'échantillon initial par sexe et filière d'études

		Echantillon 6-7	Echantillon 8-9
		(N=262)	(N=287)
Sexe	Filles	136 (52%)	139 (48%)
	Garçons	126 (48%)	148 (52%)
Filière	Pratique	44 (18%)	53 (18%)
	Générale	114 (45%)	125 (44%)
	Pré-gymnasiale	93 (37%)*	109 (38%)

* Les chiffres correspondent à la filière suivie par les élèves en 7e; sur les 262 élèves interrogés en 6e, 11 n'ont pas été retrouvés en 7e.

La proportion de filles et de garçons correspond à celle du canton de Fribourg durant l'année scolaire 1998-1999. La répartition des élèves de 8^e entre les trois filières correspond également à celle du canton.

Les élèves ont été interrogés à cinq reprises: octobre 1998 (**T1**), Février 1999 (**T2**), Juin 1999 (**T3**), Octobre 1999 (**T4**) et Février 2000 (**T5**). Le questionnaire de motivation (Ntamakiliro et al., 2000; Monnard et al., 1999) a été soumis à chacune des passations, les autres questionnaires (estime de soi, aspirations, buts et projets, climat de la classe) au moins une fois par année. Les résultats scolaires ont été récoltés à la fin de chaque semestre. Pour les questions concernant l'évolution des indicateurs à travers les 5 temps d'observation, seuls les élèves qui ont participé au 5 passations ont été pris en compte (224 en 6-7 et 227 en 8-9).

4. Premiers résultats

4.1. Évolution de la motivation scolaire et différences individuelles au cours de l'adolescence

Dans ce chapitre trois hypothèses concernant l'évolution de la motivation scolaire au cours de l'adolescence sont examinées à la lumière des données récoltées :

- le système motivationnel des élèves subit d'importants changements d'ordre à la fois qualitatifs et quantitatifs tout au long de l'adolescence ;
- certaines dimensions du système motivationnel des adolescents changent plus rapidement et de façon plus importante que d'autres ;
- certains adolescents changent plus rapidement et de façon plus importante que d'autres en raison de leur sexe ou de leur filière d'études.

Ces hypothèses ont été examinées en comparant les moyennes des élèves aux dix indicateurs mesurés aux cinq temps d'observation : l'Attrait des Etudes (**AE**), le Sentiment de Compétence en Français (**SCF**), le Sentiment de Compétence en Mathématiques (**SCM**), l'Utilité Perçue (**UP**), la Volonté d'Apprendre le Français (**VAF**), la Volonté d'Apprendre les Mathématiques (**VAM**), l'Etat d'Anxiété (**EA**), l'Orientation vers le Travail scolaire (**OT**), l'Orientation vers Soi (**OS**) et la Tendance au Moindre Effort (**TME**).

4.1.1. Évolution de dix indicateurs de la motivation scolaire de 12 à 13 ans et de 14 à 15 ans

Globalement, les résultats vont dans le sens de nombreux travaux qui montrent que la motivation scolaire des adolescents évolue à la baisse.

Dans la tranche d'âge des 12-13 ans (6e-7e), une baisse significative et assez importante est observée au niveau de tous les indicateurs, l'EA (l'Etat d'Anxiété) excepté, entre T1 et T5.

Dans la tranche d'âge des 14-15 ans (8e-9e), le mouvement de baisse se poursuit, mais il est moins exhaustif. La baisse est significative au niveau des variables UP, VAF, VAM, OS et TME alors que l'AE, le SCF, le SCM et l'OT ne varient pas significativement entre T1 et T5.

L'évolution de l'EA continue d'être atypique, tantôt à la hausse, tantôt à la baisse, sans hausse ni baisse continue, bref assez instable. L'EA dépend sans doute plus fortement des facteurs situationnels et environnementaux que les autres variables motivationnelles.

Les Figures 1, 2,3,4,5 illustrent les différences quant au rythme et à l'ampleur de l'évolution d'un âge à l'autre (12-13 versus 14-15 ans) et d'un indicateur à l'autre. Les échantillons 6-7 et 8-9 ont été mis bout à bout pour obtenir une image de l'évolution de la motivation de la 6e primaire à la fin de la scolarité obligatoire. Les pointillés indiquent le passage extrapolé d'un échantillon à l'autre. Les échelles vont de 1 à 7 et les valeurs indiquées correspondent aux moyennes des élèves.

Pour certains indicateurs, à l'instar de l'OS (Orientation vers Soi) et de l'UP (l'Utilité Perçue de la scolarité), la dynamique évolutive reste aussi forte à 14-15 ans qu'à 12-13 ans. Pour d'autres indicateurs, à l'exemple de l'AE (l'Attrait des Etudes) l'évolution assez forte à 12-13 ans ralenti sensiblement à 14-15 ans.

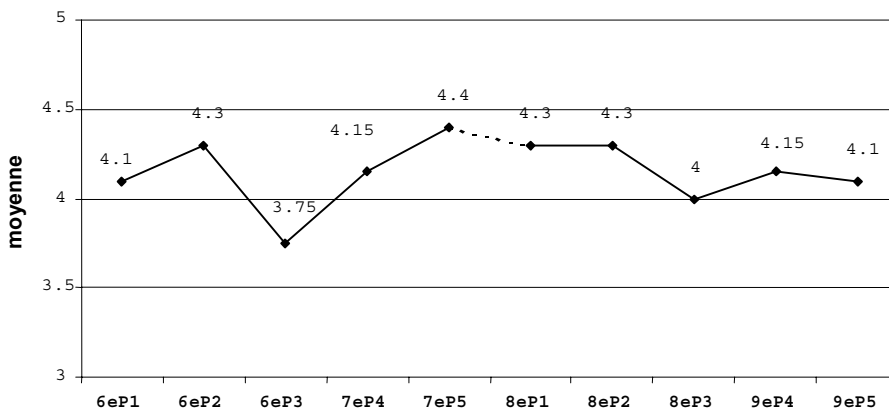


Figure 1 : Evolution de l'état d'anxiété

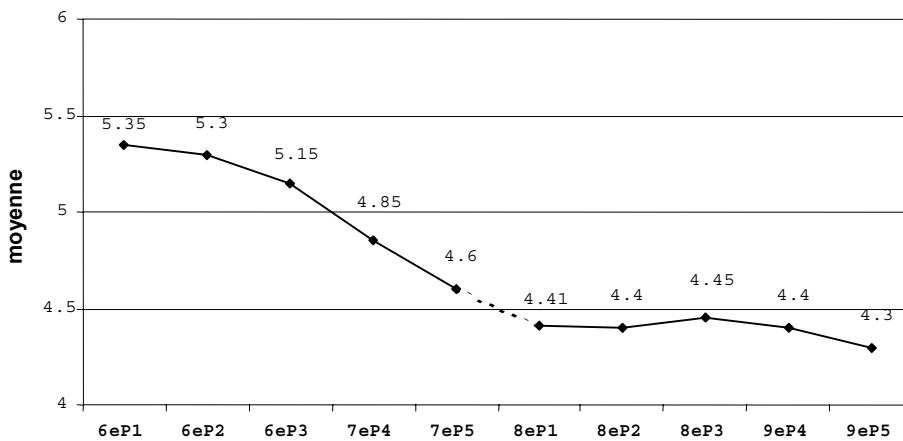


Figure 2 : Evolution de l'attrait des études

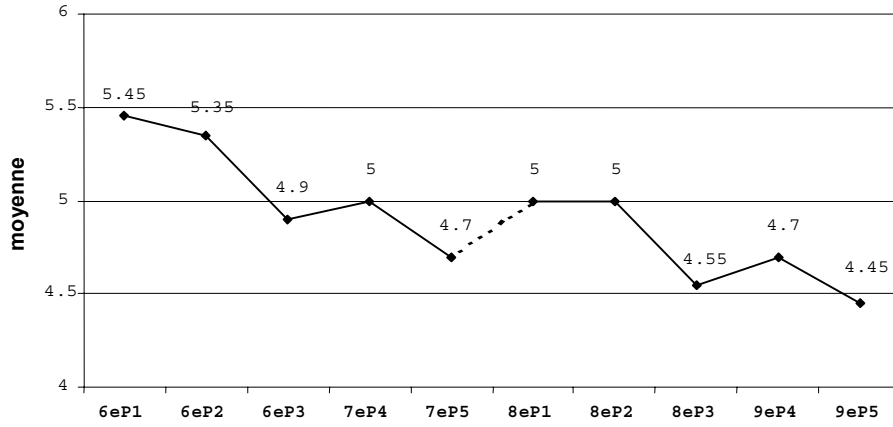


Figure 3 : Evolution de l'utilité perçue

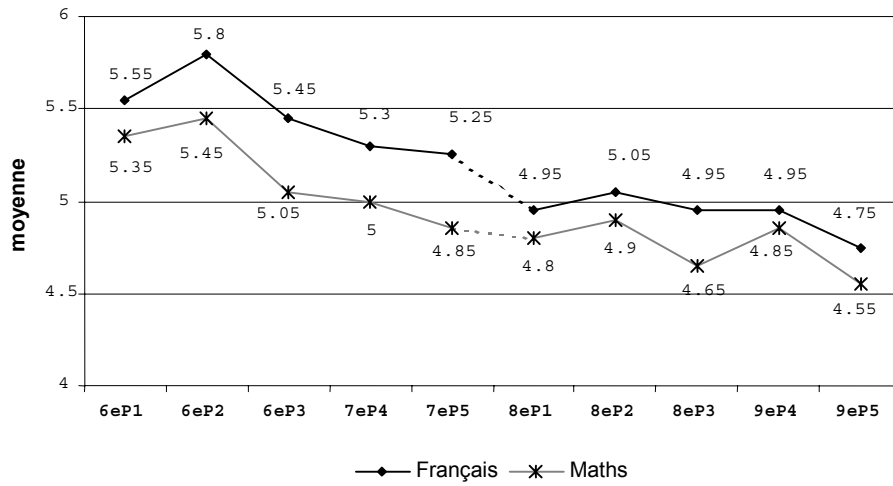


Figure 4 : Evolution de la volonté d'apprendre

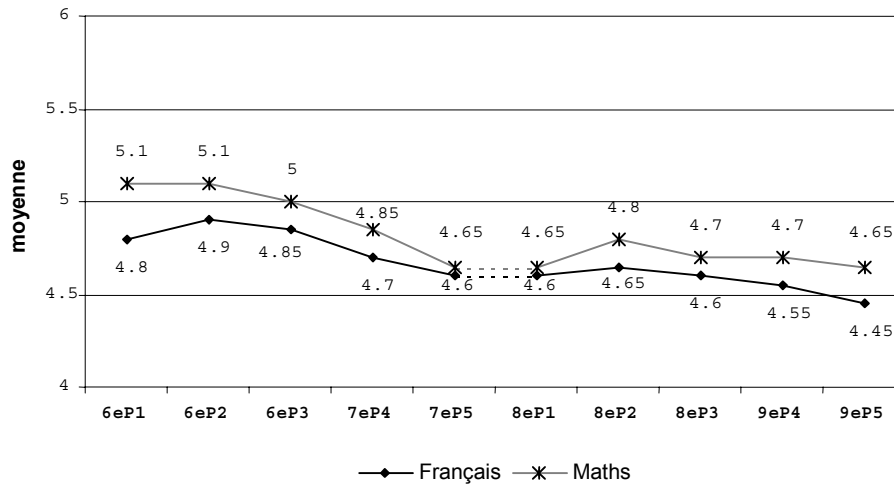


Figure 5 : Evolution du sentiment de compétence

4.1.2. Différences entre filières pré-gymnasiales et filières pré-professionnelles

L'évolution de la motivation scolaire des adolescents varie-t-elle en fonction de la filière d'études ? Le profil motivationnel des élèves admis dans les filières pré-gymnasiales diffère-t-il de celui des élèves affectés dans les filières pré-professionnelles ? Les élèves orientés dans la filière pratique sont-ils moins motivés pour apprendre que les autres comme on le croit souvent ?

Une comparaison des moyennes et écart-types des trois filières suivies par les élèves de l'échantillon 8-9 aux dix indicateurs éclaire les principaux effets de l'orientation au cycle d'orientation sur l'évolution de la motivation scolaire (Figures 6,7,8,9).

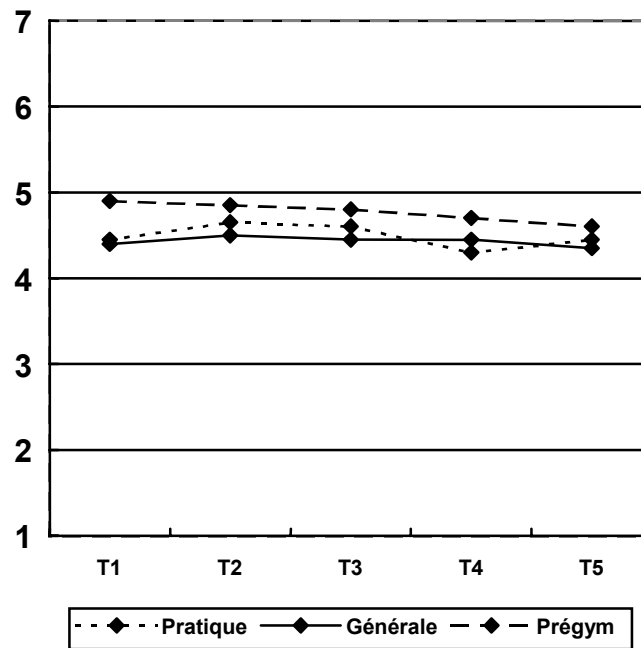


Figure 6 : Evolution du **sentiment de compétence** en français dans les filières Pratique, Générale et Prégymnasiale

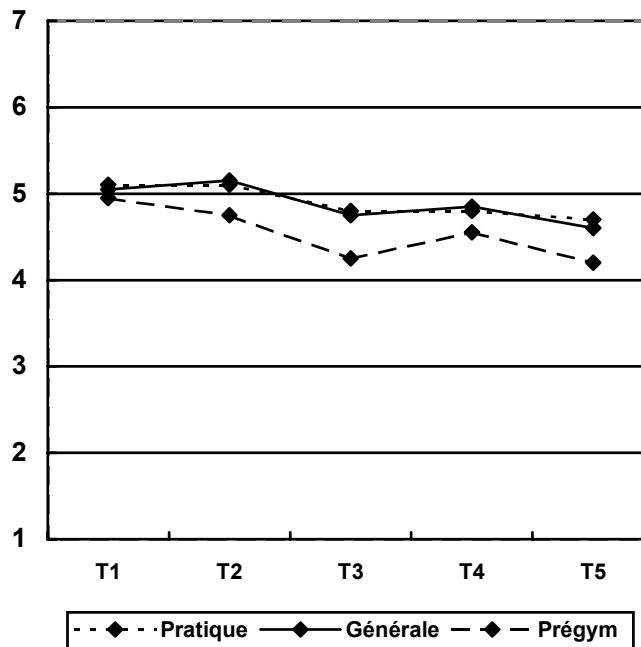


Figure 7 : Evolution de l'**utilité perçue** dans les filières Pratique, Générale et Prégymnasiale

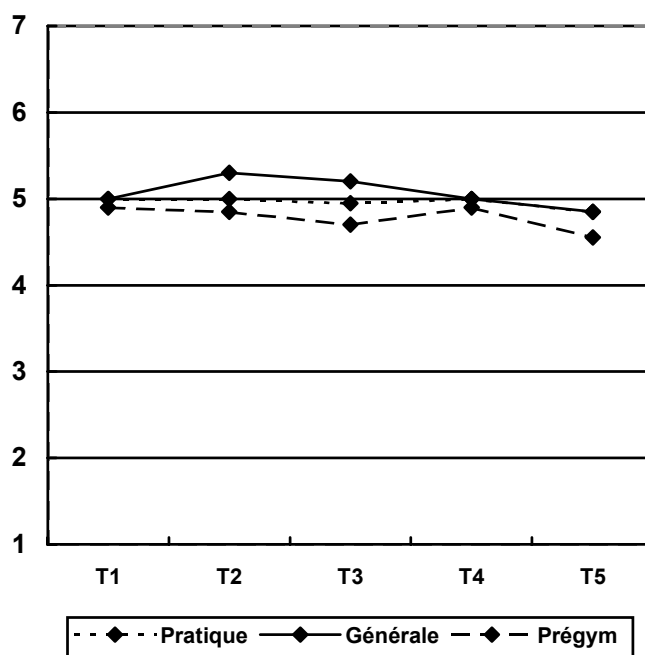


Figure 8 : Evolution de la **volonté d'apprendre le français** dans les filières Pratique, Générale et Prégymnasiale

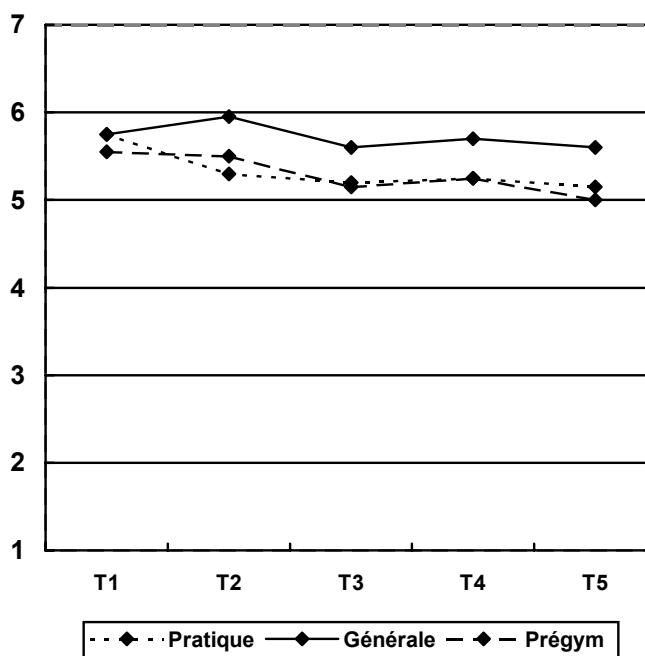


Figure 9 : Evolution de **l'orientation vers soi** dans les filières Pratique, Générale et Prégymnasiale

On croit souvent que les élèves orientés dans les filières préprofessionnelles sont moins motivés que leurs camarades des filières prégyrnasiales, ou que les filières préprofessionnelles sont confrontées d'avantage que les autres aux problèmes de la démotivation. Ce déficit de motivation serait la cause de leurs échecs scolaires et des problèmes de comportement observés chez certains élèves.

Les résultats de notre étude ne justifient pas de telles affirmations :

- L'évolution à la baisse de la motivation est le fait aussi bien des filières prégyrnasiales que des filières préprofessionnelles ;
- L'ampleur et le rythme de cette évolution sont les mêmes sur certaines variables telles que l'attrait aux études ou le sentiment de compétence en mathématiques ;
- Sur la variable utilité perçue, les moyennes des élèves sont même plus basses dans la filière prégyrnasiale que dans les deux autres.

A noter toutefois que notre étude s'est limitée aux composantes cognitives de la motivation scolaire. Il en irait peut-être autrement si on s'intéressait à l'expression non verbale des caractéristiques motivationnelles des uns et des autres.

4.1.3. La motivation scolaire des filles et des garçons

Ce qui différencie les filles et les garçons quant à leurs motivations scolaires apparaît plus fortement en combinant les deux échantillons: l'évolution des profils motivationnels de 234 filles de 11 à 16 est ainsi comparée à celle de 217 garçons de même tranche d'âge. Les moyennes des filles et des garçons apparaissent aux *Figures 10, 11, 12, 13, 14, et 15*.

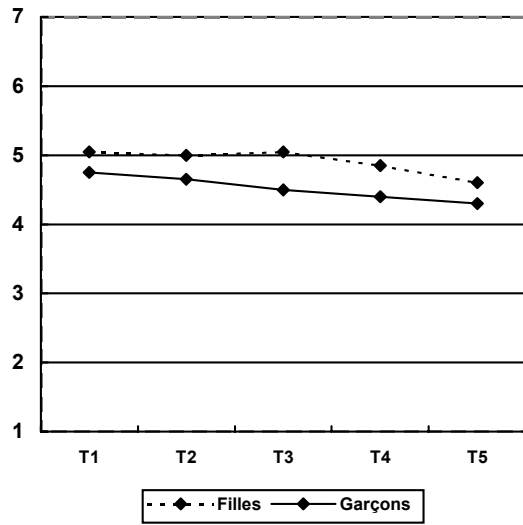


Figure 10 : Evolution de l'attrait de l'école chez les filles et les garçons

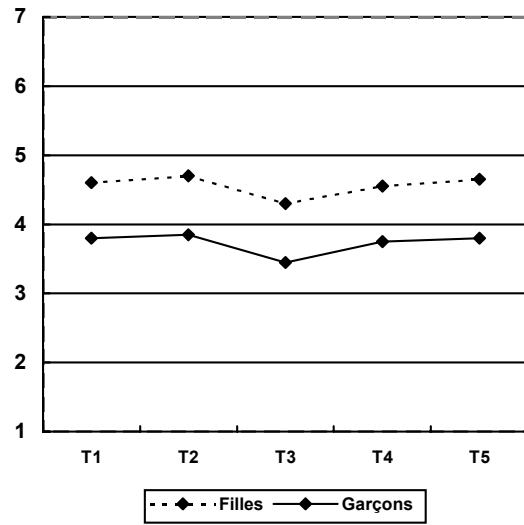


Figure 15: Evolution de l'état d'anxiété chez les filles et les garçons

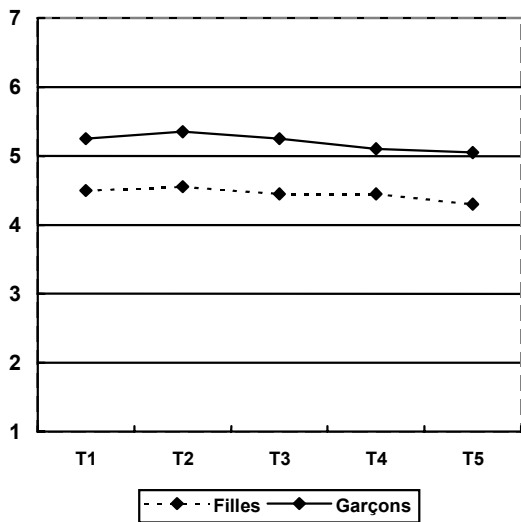


Figure 11 : Evolution du sentiment de compétence en mathématiques chez les filles et les garçons

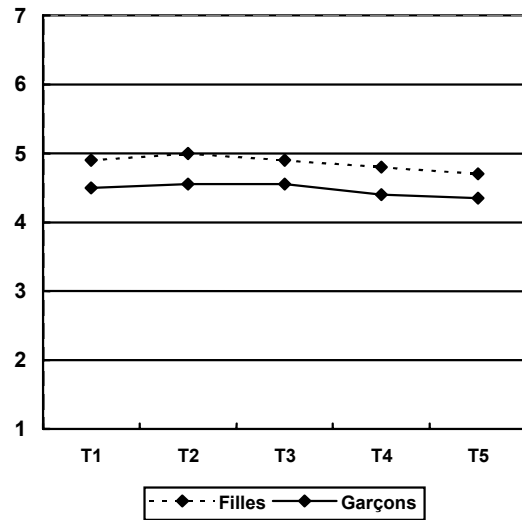


Figure 12 : Evolution du sentiment de compétence en français chez les filles et les garçons

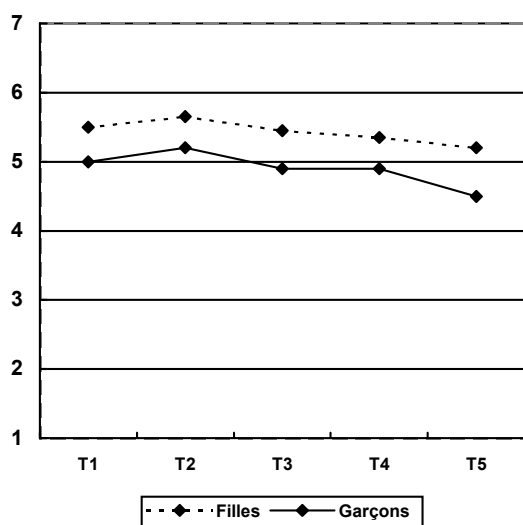


Figure 13 : Evolution de la **volonté d'apprendre le français** chez les filles et les garçons

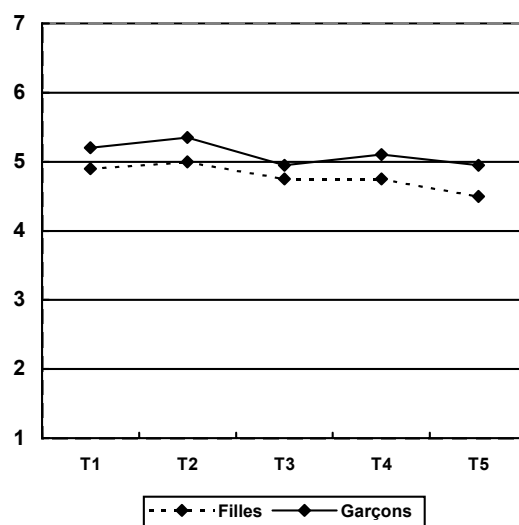


Figure 14 : Evolution de la **volonté d'apprendre les mathématiques** chez les filles et les garçons

Le degré de motivation scolaire des adolescents est assurément lié au sexe. L'analyse de la variance de 5 mesures répétées révèle une différence significative entre filles et garçons pour six indicateurs : AE, SCF, SCM, VAF, VAM, et EA. Au niveau des quatre autres, l'UP, l'OT, l'OS et la TME, les différences parfois observées à certaines passations ne semblent pas durables.

Si les différences sont systématiques, l'atout motivationnel n'est toutefois pas le privilège des filles ou des garçons. L'attrait des études, le sentiment de compétence en français, la volonté d'apprendre le français et l'angoisse face aux tests sont plus forts chez les filles alors que le sentiment de compétence en mathématiques et la volonté d'apprendre les mathématiques sont plus forts chez les garçons.

L'évolution à la baisse du poids des principaux facteurs motivationnels affecte aussi bien les filles que les garçons. Souvent, comme dans le cas du sentiment de compétence ou de la volonté d'apprendre, elle intervient dans les mêmes proportions et au même rythme chez les filles que chez les garçons.

Le plan de recherche suivi, à la fois longitudinal (cinq temps d'observation sur une période d'environ deux ans) et transversal (deux tranches d'âge de l'adolescence observées simultanément) et l'approche componentielle de la mesure de la motivation permettent de caractériser et d'expliquer plus finement l'évolution de la motivation scolaire à l'adolescence.

Les hypothèses principales de notre étude sont largement supportées par les résultats. Les caractéristiques motivationnelles se modifient considérablement au cours de l'adolescence. Le fait que l'ampleur et le rythme de cette évolution soient variables d'âge en âge, d'une composante motivationnelle à l'autre, d'un temps d'observation à l'autre et qu'ils dépendent de facteurs tels que le sexe ou la filière d'études démontre que la motivation scolaire des adolescents change non seulement en quantité mais également en qualité.

D'autres analyses des données récoltées permettront de montrer que toute la structure du système motivationnel se modifie et de caractériser cette évolution à l'aide de modèles en pistes causales.

4.2. Liens entre la motivation et d'autres variables

Le deuxième objectif de notre recherche était de tenter de construire un modèle explicatif de l'évolution de la motivation en lien avec différentes variables. Nous avons examiné les hypothèses qui postulent que l'évolution de la motivation des adolescents pour les apprentissages scolaires est liée :

- à leur vécu scolaire, en particulier à leurs résultats scolaires et à leur perception du climat social de la classe,
- à la construction de leur identité, en particulier sur le plan de l'estime de soi et des buts et projets d'avenir.

Ce chapitre examine les détails des relations entre les domaines de ces différents constructs et les composantes de la motivation.

4.2.1. Motivation et vécu scolaire

4.2.1.1. Notes scolaires

L'influence des performances scolaires sur la motivation a été évaluée par deux approches complémentaires : simultanément, en évaluant les liens entre les résultats scolaires à une période précise et la motivation à cette même période et longitudinalement en mesurant l'évolution de la motivation en fonction de l'évolution des résultats scolaires.

Aussi bien en français qu'en maths, le sentiment de compétence est fortement corrélé avec les résultats scolaires. On note une évolution entre la fin de l'école primaire et le cycle d'orientation. En effet, si en 6e le sentiment de compétence en français et en maths est fortement corrélé avec les résultats dans les deux disciplines, ce n'est plus le cas par la suite. On observe dès la 7e une distinction de plus en plus nette en fonction des matières : le sentiment de compétence en math est corrélé avec les résultats en math mais pas en français. Même s'il est un peu moins marqué pour le français, le même phénomène apparaît aussi. Ces résultats confirment l'évolution vers une spécification par domaine de plus en plus marquée.

L'état d'anxiété est également affecté par les résultats scolaires, en particulier en mathématiques : de mauvaises notes dans cette discipline sont liées à une plus forte angoisse face aux tests.

La volonté d'apprendre est faiblement liée avec les résultats obtenus. On observe même un phénomène paradoxal à partir de la 8^e année où les performances en math sont corrélées négativement avec la volonté d'apprendre le français, comme si le fait d'obtenir de bons résultats en mathématiques dispensait de consacrer beaucoup d'énergie au français. A l'inverse, il est possible que des mauvais résultats en maths poussent l'élève à se déclarer plus intéressé par le français.

Ces résultats confirment que la relation entre motivation et résultats scolaires concerne principalement les domaines affectifs et personnels comme le sentiment de compétence et l'état d'anxiété. Les orientations motivationnelles des élèves et leurs perceptions de l'importance des apprentissages, dimensions qui concernent la valeur des apprentissages, ne sont par contre pas influencées par les résultats scolaires.

4.2.1.2. Climat social de la classe

La perception du climat social de la classe et la motivation des élèves entretiennent entre elles une forte relation. Dans notre étude, 70 des 160 corrélations testées entre climat de classe et motivation se sont révélées significatives.

L'une des variables de la motivation, l'attrait de l'école, est même corrélée significativement avec toutes les variables de l'environnement scolaire, quel que soit le degré scolaire des élèves.

L'implication causale des variables de perception de l'environnement social de la classe sur la motivation des élèves s'observe bien dans le modèle présenté dans la figure 16 ; les liens existant y sont représentés par des flèches.

Le modèle présenté ici est celui qu'on obtient pour le français; seules quelques différences mineures s'observent lorsqu'on fait intervenir les variables relatives aux mathématiques. Dans l'ensemble, le modèle confirme l'importance accordée aux variables d'orientation envers le travail, d'utilité perçue de l'école, de sentiment d'efficacité personnelle et d'attrait de l'école pour la détermination de la volonté d'apprendre.

La chaleur affective et la disponibilité de l'enseignant et l'engagement et l'application scolaire de la classe ont un effet direct sur l'orientation envers le travail, l'attrait de l'école et, seulement en 6^e, la volonté d'apprendre et le sentiment de compétence. Elles ont également un effet indirect important sur l'utilité perçue de l'école. La variable réglementation scolaire joue également un rôle, mais moins déterminant alors que la quatrième variable de l'échelle de climat social de la classe, organisation de la classe n'a pas un impact suffisant pour apparaître dans le modèle.

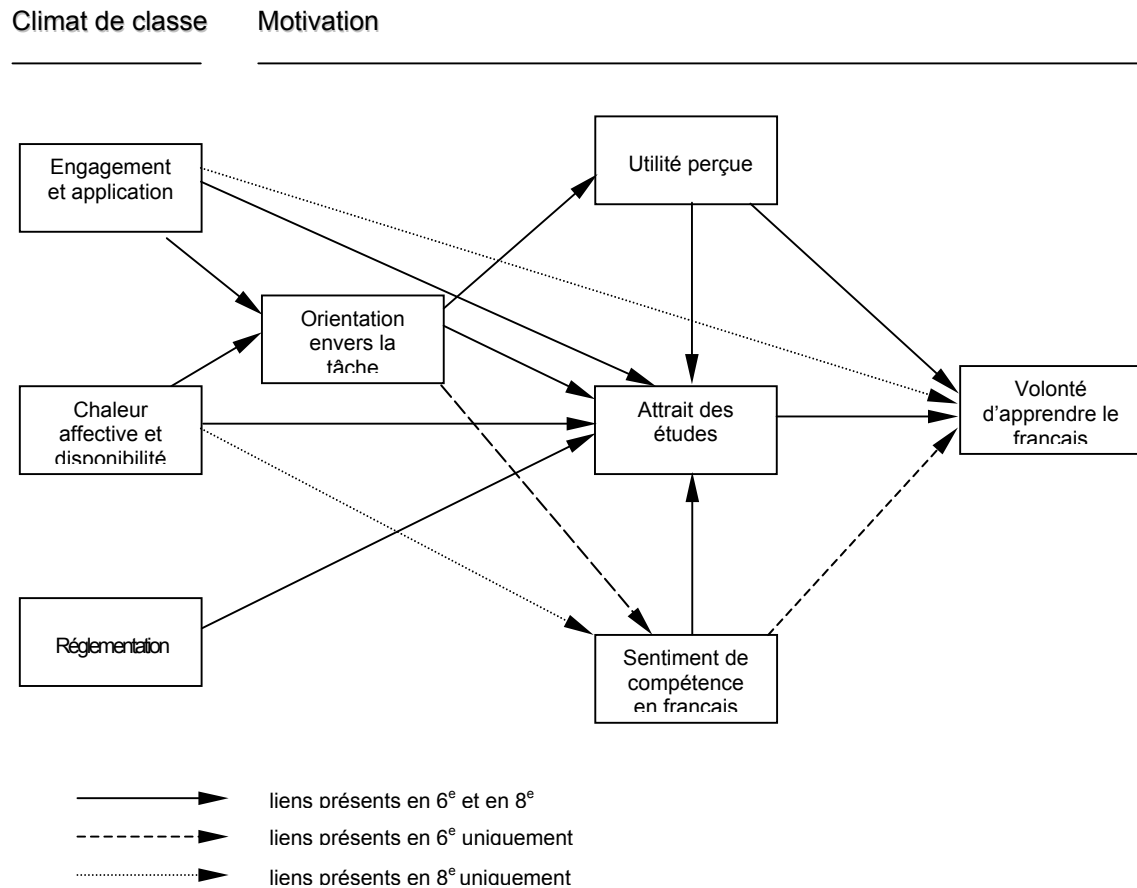


Figure 16: Pistes causales entre les variables du climat de la classe et les variables de la motivation en 6e et en 8e

Sous l'angle de leur évolution également, perceptions de l'environnement social de la classe et motivation font apparaître de sérieuses concomitances. Si la plupart des variables de la motivation déclinent au passage de l'école élémentaire vers la scolarité secondaire, c'est le cas également de trois des quatre mesures de perception du climat de la classe. Seule la variable réglementation scolaire augmente entre la 6e et la 7e année scolaire (Figure 17).

Tous les élèves ne réagissent cependant pas de la même manière à ce changement d'univers scolaire. Nos analyses montrent en effet que ceux qui estiment que leurs enseignants de l'école secondaire offrent autant de chaleur affective et de disponibilité si ce n'est plus que leurs enseignants de l'école primaire ne font pas état d'une motivation diminuée en 7^e année alors que cette dernière chute chez ceux qui perçoivent désormais moins de chaleur et de disponibilité chez leurs enseignants.

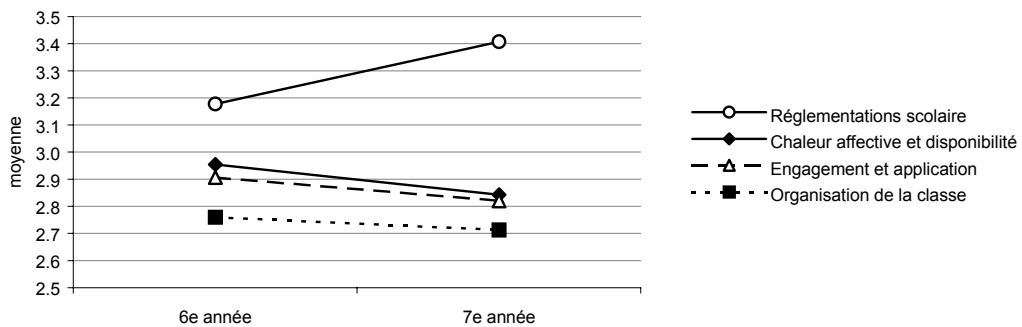


Figure 17 : Evolution des perceptions de l'environnement social de la classe de l'école primaire à l'école secondaire (l'échelle va de 1 tout à fait faux à 4 tout à fait vrai)

4.2.2. Motivation et construction de l'identité

4.2.2.1. Estime de soi

L'estime de soi est corrélée positivement avec le sentiment de compétence et négativement avec l'état d'anxiété. Les élèves qui ont l'image d'eux-mêmes la plus mauvaise sont aussi les plus anxieux et les plus pessimistes à l'égard de leurs compétences scolaires. A l'inverse, les élèves qui ont une estime de soi élevée manifestent moins d'angoisse et se considèrent

comme plus compétents. Concernant le sentiment de compétence, on observe encore une fois une différence en fonction des disciplines. A tous les degrés, le sentiment de compétence en mathématiques est corrélé de façon significative avec l'estime de soi dans les domaines de l'apparence et du physique, alors que le sentiment de compétence en français l'est avec la compétence sociale. S'estimer bon en maths serait donc plutôt lié au sentiment d'être satisfait de son apparence et d'avoir de bonnes compétences sportives, tandis que se considérer bon en français serait plutôt associé au sentiment d'être bien intégré dans un groupe de pairs.

4.2.2.2. Aspirations

L'inventaire des aspirations soumis aux élèves à plusieurs reprises durant la recherche permet de mettre en évidence la structure des buts que se fixent globalement les adolescents concernant leur vie future.

La matrice des corrélations met en évidence une structure assez stable de la 6^e à la 9^e année. Des corrélations élevées et quasi systématiques apparaissent entre toutes les composantes de la motivation et les aspirations aux études. A l'inverse, les aspirations sportives et artistiques ne sont que peu liées à la motivation scolaire; elles sont principalement corrélées avec les orientations motivationnelles envers soi, ce qui pourrait signifier que plus on aspire à devenir un sportif ou un artiste reconnu, plus on cherche à être le meilleur en classe et à montrer aux autres qu'on l'est.

Les aspirations au pouvoir, à la reconnaissance sont également corrélées positivement avec l'orientation envers soi ; elles sont en plus liées avec l'utilité perçue : les élèves souhaitant avoir plus tard une profession reconnue, de l'argent et du pouvoir dans leur profession semblent accorder plus d'importance aux apprentissages scolaires. Concernant la distinction français - maths, elle apparaît ici encore : SCF (Sentiment de compétence en français) et VAF (Volonté d'apprendre le français) sont corrélés avec des aspirations sociales, alors que c'est nettement moins le cas pour SCM (Sentiment de compétence en mathématiques) et VAM (Volonté d'apprendre les mathématiques). On notera encore les corrélations existant entre l'attrait des études et des aspirations sociales et à l'autonomie.

La structure qui se dégage des résultats est complexe, toutes les composantes de la motivation n'étant pas liées de la même façon aux autres variables. Les résultats scolaires et l'estime de soi sont particulièrement liés avec le sentiment de compétence et l'état d'anxiété : de bons résultats et une perception de soi favorable s'accompagnent d'une angoisse moindre face aux tests et d'une estimation plus élevée de ses compétences en français et en maths. Le fait d'apprécier l'école et l'orientation vers le travail scolaire sont fortement associés à une perception favorable du climat social de la classe. Enfin, avoir des aspirations élevées aux études est en relation avec une plus forte volonté d'apprendre, une perception de l'utilité et une attirance pour l'école plus grandes. Ces résultats confirment les hypothèses postulant un lien entre la motivation scolaire et d'autres variables relevant aussi bien du vécu scolaire des élèves que de la construction de leur identité. La suite de la recherche devrait permettre de spécifier encore plus clairement la nature de ces relations toujours dans l'optique de construire un modèle explicatif plus général de l'évolution de la motivation à l'adolescence.

5. Perspectives

Au terme de ce rapport, nous aimerions concrètement faire le point sur les apports de tels données pour la pratique quotidienne de l'enseignement.

Certes l'objectif ultime que nous poursuivons, à savoir la possibilité de reconnaître quelques prédicteurs précoces d'une démotivation ultérieure n'est pas encore atteint ; il faudra encore pour cela analyser d'autres données et élaborer les modèles pertinents. Un certain nombre de croyances et de fausses idées à ce sujet peuvent cependant être déjà rejetées.

En premier lieu, les résultats scolaires obtenus par les élèves ne sont pas d'une importance prioritaire pour l'évolution de leur motivation. Le sentiment de compétence (ou d'incompétence) qui en résulte n'affecte que partiellement la volonté d'apprendre des élèves. D'autre part, la répartition des élèves en filières au terme de la scolarité primaire n'est pas non plus en soi une raison de motivation pour les uns de démotivation pour les autres. Par contre l'absence de concordance entre les choix des élèves et le verdict de l'orientation porte visiblement un coup sérieux à leur motivation.

Enfin, si les filles sont globalement plus motivées que les garçons vis à vis de l'école, l'évolution de leur motivation de la 6ème primaire à la troisième du CO n'est pas différentes de celle observée chez les garçons.

En revanche, deux éléments importants semblent en mesure de soutenir la motivation des élèves durant leur scolarité secondaire, le climat de classe et l'existence de projets professionnels relativement clairs. Par des mesures appropriées visant à soutenir l'implication des élèves dans leur travail et à leur communiquer leur soutien personnel dans leur classe, les enseignantes et enseignants peuvent contribuer grandement à améliorer le climat de classe et à donner aux élèves la conviction que tout le monde en classe développe une orientation positive envers les apprentissages. Les directions d'écoles, les enseignants et les services d'orientation auront à cœur d'aider l'élève à se donner un projet personnel et professionnel clair. Ce faisant, ils ne prépareront pas seulement l'après école mais travailleront également à soutenir sa motivation pour le travail scolaire, comme le montre à l'évidence l'association déterminante entre projet professionnel et motivation scolaire.

Remerciements

Cette recherche a été rendue possible grâce à un subside du Fonds national suisse (No 1114-54159.98) et à la collaboration du Département de l'instruction publique du canton de Fribourg, des autorités scolaires, des directeurs des cycles d'orientation de la Broye et de Marly, des inspecteurs et des enseignants de la Broye et de Sarine-Sud qui nous ont accueillis, et de tous les élèves qui ont patiemment répondu aux questions.

6. Références

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-148.
- Boekaerts, M. (2001). Context sensitivity : activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvela (eds), *Motivation in learning contexts Theoretical advances and methodological implications* (pp 17-32). Amsterdam : Pergamon.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Gurtner, J.-L., Monnard, I., & Genoud, P. (2001). Towards a multilayer model of context and its impact on motivation. In S. Volet & S. Järvela (eds), *Motivation in learning contexts Theoretical advances and methodological implications* (pp 189-208). Amsterdam : Pergamon.
- Lens, W. (1987). Future time perspective, motivation, and school performance. In E. De Corte, J. Lodewijks, R. Parmentier, & P. Span (Eds.), *Learning and Instruction* (pp. 181-189). Leuven & Oxford: Leuven University Press & Pergamon Press.
- Monnard, I., Ntamakiliro, L., & Gurtner, J.-L. (1999) Evaluation des composantes de la motivation pour les apprentissages scolaires. In Ch. Depover & B. Noël (eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp 197-210). Bruxelles: De Boeck Université.
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(4), 673-693.
- Pekrun, R. H. (1988). Anxiety and motivation in an achievement settings : toward a systems-theoretical approach. *International journal of educational research*, 12, 307-323.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiples pathways : the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint Laurent: Editons du Renouveau Pédagogique Inc.
- Weiner, B. (2000). Interpersonal and intrapersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12(1), 1-14