

**Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations
avec le profil motivationnel d'élèves du primaire**

RAPPORT DE RECHERCHE

Thérèse Bouffard

Département de psychologie
Université du Québec à Montréal

Monique Brodeur

Département d'éducation et formation spécialisée
Université du Québec à Montréal

Carole Vezeau

Département de psychologie
Cégep Régional De Lanaudière à Joliette

Cette recherche a été subventionnée par le Fonds Québécois de Recherche pour la société et la culture (FQRSC) dans le cadre du programme d'Actions concertées : *Persévérance et réussite scolaires (octroi #94331)*

Juin 2005

REMERCIEMENTS

Dans le cadre d'un projet de recherche d'une telle envergure, l'équipe est un atout inestimable. Nous tenons à souligner le travail de tous les étudiants et étudiantes qui ont participé à la réalisation de cette étude, entre autres Sylvie Fréchette et Mathieu Roy pour leur apport au développement du questionnaire sur les stratégies et à la collecte des données. Nous adressons des remerciements très particuliers à Mélina Mc Intyre, étudiante au doctorat en psychologie, pour sa contribution inestimable à toutes les étapes de cette recherche, y compris la rédaction du présent rapport. Des remerciements vont également à notre collègue Frédéric Legault, du département d'éducation et de formation spécialisée de l'UQAM, pour sa contribution au développement des instruments de recherche.

Nous tenons à exprimer toute notre gratitude à tous les élèves et les enseignants et enseignantes qui ont bien voulu collaborer à cette recherche en acceptant de compléter nos questionnaires. Ceux-ci proviennent des écoles suivantes :

Commission scolaire des Patriotes :

- Antoine-Girouard (Boucherville)
- Au-Fil-de-l'Eau (Mont-St-Hilaire)
- Aux-Quatre-Vents (Ste-Julie)
- De Bourgogne (Chambly)
- L'Arpège (Ste-Julie)
- Les Jeunes Découvreurs (Boucherville)
- Les Marguerites (Varenes)
- Louis-H Lafontaine (Boucherville)
- Notre-Dame (Otterburn Park)
- Père-Marquette (Boucherville)
- Pierre-Boucher (Boucherville)

Commission scolaire Marie-Victorin :

- École des Quatre-Vents (St-Hubert)
- Curé-Lequin/St-Jude (Longueuil)
- Les Petits Castors (Longueuil)
- Lionel Groulx (Longueuil)
- Maurice-Duplessis (St-Hubert)
- Saints-Anges (St-Lambert)

Commission scolaire de Montréal (regroupement 4)

- Alphonse Desjardins
- Armand-Lavergne
- Guillaume-Couture
- Le Caron
- Marie-Reine-Des-Cœurs
- Notre-Dame-Du-Foyer
- St-Clément
- St-Étienne
- St-Justin

Martine Pilon et France Langlais, de la commission scolaire des Patriotes, Pierre Bérubé de la commission scolaire Marie-Victorin et Pierre Bernard et Lyne Leblanc de la CSDM sont aussi remerciés pour leur précieuse collaboration lors du recrutement des écoles participantes.

Nous tenons enfin à remercier les étudiants en formation des maîtres de l'université du Québec à Montréal qui ont bien voulu participer à la première étude.

Ce travail a été réalisé grâce à une subvention de recherche du Fonds Québécois de Recherche pour la Société et la Culture (FQRSC) dans le cadre du programme d'actions concertées « Persévérance et Réussite Scolaires ».

Note sur l'emploi du générique masculin : Les génériques masculins sont utilisés, sans aucune discrimination et uniquement pour alléger le texte.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	2
LISTE DES TABLEAUX	6
RÉSUMÉ	8
INTRODUCTION	11
CADRE THÉORIQUE	13
ÉTUDE 1	
Méthodologie	
Participants	19
Instrument et procédure	20
Résultats	
Vérification des huit types de stratégies	21
Différences individuelles dans la perception de l'utilité des stratégies	26
Discussion	27
ÉTUDE 2	
Méthodologie	
Participants	31
Instrument et procédure	32
Résultats	
Facilité et appréciation de l'école	34
Perception des élèves de la capacité de leur enseignant à leur faire aimer la matière	36
Perception des élèves du soutien reçu de la part de leur enseignant	38
Évaluation par les enseignants de leur propre capacité à motiver leurs élèves	38
Stratégies utilisées par les enseignants pour motiver leurs élèves	39

Objectif 1 : Comparaison des jugements d'utilité attribués par les élèves et leur enseignant quant à diverses stratégies de motivation	40
Objectif 2 : Examiner les relations entre les jugements des élèves sur les stratégies motivationnelles et leurs perceptions du soutien de leur enseignant, les variables de leur profil motivationnel et leur rendement	49
Discussion	
Appréciation de l'école, facilité d'y réussir et soutien des enseignants	57
Les jugements des enseignants et des élèves sur les stratégies de motivation	60
Profil motivationnel des élèves	63
Liens entre les jugements d'utilité sur les stratégies, le profil motivationnel, le soutien perçu et le rendement des élèves	64
Recommandations	68
Références	73
ANNEXE 1 : Énoncés pour le questionnaire pour les enseignants – Étude 1	80
ANNEXE 2 : Questionnaire pour les enseignants – Étude 2	88
ANNEXE 3 : Questionnaire pour les enseignants – Étude 3	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Liste des huit catégories de stratégies motivationnelles	20
Tableau 2.	Liste des catégories et des items les composant, et indices de Saturation () de chacun de ces derniers	22
Tableau 3.	Indices de consistance interne (alpha de Cronbach) de chacune des catégories de stratégies selon les quatre types d'élèves.	25
Tableau 4.	Scores moyens (et écarts types) pour chacune des huit catégories de stratégies selon le sexe et le statut de l'enseignant, et selon le type d'élèves (le score maximum est de 7)	27
Tableau 5.	Scores moyens (et écarts types) et coefficients de corrélation pour le niveau d'appréciation et de facilité à l'école selon le niveau scolaire et le sexe des élèves (score maximum=4)	35
Tableau 6.	Proportion (%) de garçons et de filles selon leur appréciation de l'école et selon le niveau scolaire	36
Tableau 7.	Proportion (%) des élèves selon leur jugement de la capacité de l'enseignant à leur faire aimer la matière, leur appréciation de l'école et le niveau scolaire	37
Tableau 8.	Scores moyens (et écarts types) du soutien perçu de la part de l'enseignant selon le niveau scolaire, le sexe et l'appréciation de l'école des élèves (score maximum=4).....	38
Tableau 9.	Nombre moyen (et écarts types) de stratégies de chaque catégorie utilisées par les enseignants selon le niveau scolaire.....	39
Tableau 10.	Classement des stratégies pour les enseignants et les élèves de 2 ^{ème} année selon que les élèves aiment ou non l'école	42
Tableau 11.	Classement des stratégies pour les enseignants et les élèves de 4 ^{ème} année selon que les élèves aiment ou non l'école	43
Tableau 12.	Classement des stratégies pour les enseignants et les élèves de 6 ^{ème} année selon que les élèves aiment ou non l'école	44
Tableau 13.	Scores moyens (et écarts types) pour l'évaluation de l'utilité des huit stratégies selon le sexe et l'appréciation de l'école chez les élèves de 2 ^{ème} année (score maximum = 5)	46

Tableau 14. Scores moyens (et écarts types) pour l'évaluation de l'utilité des huit stratégies selon le sexe et l'appréciation de l'école chez les élèves de 4 ^{ème} année (score maximum = 5)	47
Tableau 15. Scores moyens (et écarts types) pour l'évaluation de l'utilité des huit stratégies selon le sexe et l'appréciation de l'école chez les élèves de 6 ^{ème} année (score maximum = 5)	48
Tableau 16. Scores moyens (et écarts types) des filles pour les variables du profil motivationnel selon le niveau scolaire et la matière (score maximum = 5)	49
Tableau 17. Scores moyens (et écarts types) des garçons pour les variables du profil motivationnel selon le niveau scolaire et la matière (score maximum = 5)	50
Tableau 18. Résultats des analyses de régressions sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école	52
Tableau 19. Résultats des analyses de régressions sur les buts de maîtrise des élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école	53
Tableau 20. Résultats des analyses de régressions sur les buts de performance des élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école	54
Tableau 21. Résultats des analyses de régressions sur la valeur accordée à la matière par les élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école	55
Tableau 22. Résultats des analyses de régressions sur le rendement des élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école	56

Résumé

La réussite scolaire repose sur des facteurs variés, parmi lesquels certains sont internes à l'élève et relèvent de ses caractéristiques individuelles, et d'autres sont externes et relèvent de caractéristiques de son milieu familial, de son environnement scolaire et de pratiques pédagogiques auxquelles il est exposé. La présente étude examine la perception des élèves et de leurs enseignants de l'utilité des stratégies motivationnelles utilisées en classe par ces derniers de même que leur impact sur le profil motivationnel des élèves (sentiment d'efficacité personnelle, buts d'apprentissage, valeur accordée à la matière). Pour ce faire, deux études successives ont été réalisées.

L'objectif de la première étude est d'élaborer et de valider un questionnaire portant sur un ensemble de stratégies utilisées par des enseignants pour développer et soutenir la motivation des élèves. À cet effet, 162 enseignants de niveau primaire et 452 étudiants en formation des maîtres ont répondu à un questionnaire présentant 45 énoncés selon huit grandes stratégies motivationnelles pouvant être utilisées en classe. Pour chacun des énoncés, les répondants devaient indiquer à quel point ils considèrent la stratégie présentée comme étant utile ou nuisible pour motiver quatre types d'élèves : ceux qui aiment l'école et qui n'ont pas de difficultés scolaires, ceux qui aiment l'école et qui ont des difficultés scolaires, ceux qui n'aiment pas l'école et qui n'ont pas de difficultés scolaires et ceux qui n'aiment pas l'école et qui ont des difficultés scolaires. Suite aux analyses factorielles, le questionnaire final comporte 41 items, expliquant 50% de la variance, répartis en huit catégories soit, la valorisation des efforts, l'utilisation de la punition, la promotion de l'autonomie et la stimulation cognitive, la maîtrise des apprentissages et la promotion de la coopération, l'utilisation de récompenses, l'utilisation de félicitations verbales et l'émulation « positive » et « négative ». Les résultats indiquent aussi que les répondants ne distinguent pas bien les quatre types d'élèves : les élèves qui aiment l'école sont associés à ceux qui n'ont pas de difficulté alors que ceux qui ne l'aiment pas sont associés à ceux ayant des difficultés. L'examen des jugements d'utilité des stratégies motivationnelles portés par les deux types de répondants permet d'observer qu'il y a peu de différences entre les enseignants et les enseignants en formation. À quelques exceptions près, l'ensemble des répondants considère les stratégies motivationnelles plus utiles pour motiver leurs élèves qui aiment l'école que ceux qui ne l'aiment pas.

La deuxième étude comporte deux objectifs. Le premier objectif est de comparer les jugements d'utilité attribués par les élèves et leurs enseignants sur les stratégies de motivation et le deuxième d'examiner les relations entre les jugements des élèves sur ces stratégies et leur perception du soutien de leur enseignant, les variables du profil motivationnel et leur rendement de fin d'année. Pour ce faire, 1508 élèves (471 en deuxième année, 483 en quatrième année et 554 en sixième année) et leurs 94 enseignants ont répondu au questionnaire portant sur les stratégies motivationnelles (les élèves répondaient pour eux-mêmes tandis que les enseignants répondaient pour deux catégories d'élèves, ceux qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas). Les enseignants devaient également indiquer leur perception de leur propre capacité à motiver les deux types d'élèves tandis que les élèves ont répondu à un questionnaire sur leur profil motivationnel (les buts d'apprentissage, le sentiment d'efficacité personnelle, la valeur accordée à la matière) relatif au français pour la moitié des élèves de chaque niveau et aux mathématiques pour l'autre moitié. Ces derniers ont aussi indiqué leur perception du soutien reçu de leur enseignant, la capacité de ce dernier à leur faire aimer la matière dans laquelle ils étaient questionnés, leur jugement de leur facilité à y évoluer et leur appréciation de l'école. L'examen des variables justes mentionnées indique que toutes sont plus faibles chez les plus vieux que chez les plus jeunes et sont systématiquement plus faibles chez ceux qui n'aiment pas l'école que chez ceux qui aiment l'école. Les enseignants admettent leur difficulté à motiver les élèves qui n'aiment pas l'école et indiquent que cette difficulté va en s'accroissant au fur et à mesure que l'élève chemine dans son parcours scolaire. La comparaison du jugement d'utilité des stratégies par les élèves et les enseignants révèle qu'ils les évaluent de façon assez semblable. De plus, lorsque comparés entre eux, les élèves les plus jeunes évaluent de manière plus positive que les plus vieux la majorité des stratégies et ceux qui aiment l'école font de même quand on les compare à ceux qui ne l'aiment pas. L'examen des relations entre le profil motivationnel des élèves et leur perception de l'utilité des stratégies motivationnelles révèle que, plus encore que les stratégies que l'enseignant utilise, l'important pour la motivation de l'élève est la perception qu'il a du soutien venant de son enseignant. Concernant le rendement, il apparaît qu'au-delà des stratégies motivationnelles, du soutien de l'enseignant et des autres variables motivationnelles, le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle prépondérant dans la réussite scolaire.

Pris dans leur ensemble, les résultats de cette étude permettent d'identifier plusieurs pistes tant au plan des recherches futures qu'il serait important de conduire afin d'enrichir notre compréhension de l'impact réel sur la motivation des élèves des stratégies employées par les enseignants qu'au plan plus pratique de la formation des futurs enseignants.

Introduction

La réussite scolaire repose sur des facteurs variés, parmi lesquels certains sont internes à l'élève et relèvent de ses caractéristiques individuelles, et d'autres sont externes et relèvent de caractéristiques de son milieu familial, de son environnement scolaire et de pratiques pédagogiques auxquelles il est exposé. Ces différents facteurs n'opèrent ni isolément ni en vase clos, et leur résultat doit être vu comme le produit de leur action combinée. Il est aussi clair que ces facteurs n'agissent pas directement sur le rendement de l'élève. Ainsi, comme le suggèrent nombre de chercheurs (Bandura, 1986, 1999; Pintrich, 2000; Jäverlä & Volet, 2001; Zimmerman, 2000), nous considérons plutôt que leur action s'exerce par leur influence sur le système motivationnel de l'élève, lequel constitue l'instance régissant la qualité de son engagement et en bout de piste de son rendement scolaire.

La recherche présentée dans ce rapport s'inscrit dans la suite des travaux que nous poursuivons depuis près de quinze ans sur le rôle de la motivation dans l'autorégulation et le rendement d'élèves de différents niveaux scolaires, ayant des capacités cognitives de niveaux variés et examinés en contexte d'exécution de diverses tâches ou d'apprentissage dans divers domaines. Dans la perspective métacognitive, ayant guidé ces différents travaux, l'autorégulation active et la prise en charge par l'élève de ses activités d'apprentissage sont vues comme des facteurs prépondérants dans un fonctionnement scolaire adéquat (Bouffard, à paraître). Certains auteurs comme Baker et Brown (1984) vont même jusqu'à affirmer que, chez l'élève ne présentant pas de déficit cognitif, la qualité de l'autorégulation exercée sur ses activités scolaires est ce qui distingue celui qui réussit bien de celui qui réussit moins bien ou en deçà de ses capacités. En accord avec cette proposition, nombre de chercheurs en métacognition sont arrivés à montrer l'importance des processus d'autorégulation dans la qualité du fonctionnement et du rendement scolaires. C'est cependant aux chercheurs et aux intervenants du milieu de l'éducation que revient le mérite d'avoir soulevé l'importante question des différences individuelles dans la propension des élèves à autoréguler spontanément leur fonctionnement cognitif. En effet, il est vite apparu que le fait de détenir le répertoire de ressources nécessaires pour autoréguler ses apprentissages ne préjuge en rien de l'utilisation des processus d'autorégulation pourtant disponibles. Des chercheurs, dont la vaste

majorité sont des tenants de l'approche sociocognitive, ont ainsi consacré d'importants efforts pour tenter de cerner la nature des facteurs impliqués dans ces différences individuelles.

Il est maintenant généralement admis que l'autorégulation active de ses activités d'apprentissage implique l'investissement de temps et d'efforts. De ce fait, il faut alors que l'élève soit disposé et motivé à le faire (Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988). Ainsi, outre la disponibilité d'un répertoire de ressources cognitives et métacognitives pertinentes, l'autorégulation de ses activités par l'élève requiert un ensemble de caractéristiques motivationnelles dont l'organisation correspond à ce qu'on appelle son profil motivationnel. Le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, les buts qu'il se donne dans ses apprentissages, et la valeur qu'il accorde aux différentes matières scolaires sont les dimensions de ce profil motivationnel reconnues comme les plus cruciales pour son engagement et son rendement scolaires.

Le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève (appelé par d'autres la perception de compétence) se définit comme le jugement qu'il porte sur sa capacité d'effectuer avec succès les tâches et apprentissages à faire. Les buts d'apprentissage concernent les objectifs poursuivis par un élève s'engageant dans une activité donnée d'apprentissage. Trois grands types sont généralement distingués : ceux de maîtrise signalant une préoccupation première de l'élève pour les contenus d'apprentissage et le développement de nouvelles connaissances et capacités, ceux de performance signalant le souci de l'élève d'obtenir des notes élevées et d'être le ou parmi les meilleurs de son groupe, et ceux d'évitement qui indiquent le désir de l'élève de limiter ses efforts à ceux tout juste nécessaires pour arriver à satisfaire les exigences minimales de passage. Enfin, la valeur accordée aux matières réfère à la perception de l'élève de leur importance. Elle résulte de la combinaison du niveau d'intérêt de l'élève pour ces matières, de leur importance et du jugement de l'utilité qu'il leur attribue. À l'instar de plusieurs autres chercheurs (Berry & West, 1993; Borkowski, Carr, Rellinger, & Pressley, 1990; Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; McCombs, 1989; Pintrich, 2000; Schunk, 1982; Wigfield, Eccles, Yoon, Harold, Arbreton, Freedman-Doan, & Blumenfeld, 1997; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990), nos travaux antérieurs ont effectivement permis de

montrer le rôle central joué par le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève (Bordeleau & Bouffard, 1999; Bouffard-Bouchard, 1990; Bouffard & Couture, 2003; Bouffard-Bouchard, Parent & Larivée, 1991; Bouffard-Bouchard & Pinard, 1988; Bouffard, 1998), ses buts d'apprentissage (Boileau, Bouffard, & Vezeau, 2000; Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001; Bouffard & Couture, 2003 ; Bouffard, Vezeau, & Bordeleau, 1998) et la valeur qu'il accorde aux matières scolaires (Chouinard, Vezeau, Bouffard, & Jenkins, 1999; Vezeau, Bouffard, & Chouinard, 2000; Vezeau, Chouinard, Bouffard, & Couture, 1998).

Selon l'approche sociocognitive qui constitue la base théorique complémentaire de nos travaux, les diverses caractéristiques du profil motivationnel de l'élève ne sont pas innées. Il s'agit de constructions mentales s'élaborant au fil de ses expériences d'apprentissage, et se modifiant ou se consolidant selon les résultats de ces expériences, des causes qu'il invoque pour les expliquer, et de l'interprétation qu'il donne aux commentaires qu'il reçoit des agents sociaux qu'il juge crédibles. À cet égard, et sans dénier le rôle continu des parents dans le soutien de la motivation scolaire de l'enfant, après quelques années d'école, les enseignants occupent une place centrale dans la détermination et la consolidation des composantes du profil motivationnel de l'élève. Or, des observations sur le terrain suggèrent que tous les enseignants ne savent pas exercer adéquatement cet aspect de leur rôle relatif au soutien motivationnel de leurs élèves. On peut aussi se demander combien sont même conscients que ceci fait partie intégrante de leur rôle et, le cas échéant, comment ils s'y prennent pour aider leurs élèves à développer et maintenir leur motivation scolaire. La problématique générale du projet de recherche que nous avons réalisé a trait au rôle des enseignants dans le développement du profil motivationnel de leurs élèves au primaire.

Cadre théorique

Les enseignants peuvent contribuer activement à la constitution du profil motivationnel des élèves par divers moyens comme l'instauration d'un climat de travail adéquat et des propositions d'activités intéressantes, mais aussi par la disponibilité de leur soutien, de même que par la nature et le contenu de leurs commentaires sur la qualité du travail et des

accomplissements de leurs élèves. C'est à ces deux derniers aspects que nous nous sommes intéressées dans ce projet.

Quelques études se sont intéressées au soutien reçu de l'enseignant selon la perception des élèves. Selon Harter (1996), ce facteur a une influence directe sur les perceptions de compétence de l'élève. Dans les études recensées, le soutien offert par l'enseignant est défini par l'intérêt personnel et pédagogique qu'il démontre à l'égard de ses élèves. Dans une de ces études, Wentzel (1997) a mesuré la perception du soutien chez des élèves de sixième année, revus lors de leur huitième année. Selon ses résultats, à chacune des deux années, cette perception du soutien était reliée positivement à la poursuite de buts prosociaux des élèves et aux efforts qu'ils rapportaient faire. Dans une autre étude effectuée auprès d'élèves de sixième année, la même auteure a mesuré la relation entre leur perception du soutien de leurs enseignants, de leurs amis et de leurs parents d'une part et diverses dimensions de leur motivation, dont leurs buts d'apprentissage et leur intérêt pour l'école en général et pour leur classe en particulier d'autre part (Wentzel, 1998). Il est apparu que l'intérêt des élèves envers l'école en général était relié positivement à leurs perceptions du soutien des trois agents sociaux, mais que leur intérêt pour les activités en classe n'était lié qu'à leur perception du soutien de l'enseignant. Leurs buts de maîtrise étaient reliés positivement à leur perception du soutien de la famille et de l'enseignant. Simard (2002) a constaté dans une étude auprès d'élèves de quatrième, cinquième et sixième année du primaire, interrogés en relation avec leurs cours de français et de mathématiques, que leurs perceptions du soutien de l'enseignant étaient positivement reliées à leurs buts de maîtrise, leurs perceptions de compétence et la valeur accordée à chacune des matières, et négativement reliées à leurs buts d'évitement. Enfin, selon les résultats d'une vaste étude conduite par Stolz (2002) auprès de populations de différents continents, la perception du soutien de l'enseignant par les élèves est un facteur à tout le moins aussi déterminant dans leur réussite scolaire que leur perception du soutien parental. Prises dans leur ensemble, ces études suggèrent l'importance que joue dans la motivation de l'élève la perception des attitudes et des actions des enseignants. Ainsi, plus encore que la qualité des interventions de l'enseignant, les perceptions des élèves de ces dernières pourraient être ce qui influence la qualité de leur engagement.

Quelques études se sont intéressées aux rapports entre les perceptions des élèves des actions de l'enseignant et de l'environnement scolaire, et divers aspects de leur motivation. Anderman (1999) a examiné l'appréciation de l'école en relation avec le rendement et certains aspects de l'environnement scolaire d'élèves de la cinquième et de la sixième année du primaire. L'auteur a mesuré l'appréciation positive (i.e. leur satisfaction, leur enthousiasme et leur sentiment de bonheur) et négative des élèves envers l'école (i.e. leur colère, leur frustration et leur anxiété), en fonction de leurs perceptions des buts d'apprentissage de la classe (i.e. buts de maîtrise et de performance), de leur sentiment d'appartenance à l'école, et de l'orientation prosociale des objectifs valorisés par l'école. Aux deux niveaux scolaires, l'auteur a observé que plus l'appréciation négative de l'école était élevée, moins le rendement scolaire l'était. L'appréciation positive de l'école était positivement reliée aux perceptions des buts de maîtrise de la classe, au sentiment d'appartenance, à la perception de l'orientation prosociale de l'école et négativement aux buts de performance de la classe, là encore aux deux niveaux scolaires. Pour leur part, Ryan et Grolnick (1986) ont examiné la relation entre certaines dimensions du profil motivationnel d'élèves de la quatrième à la sixième année du primaire et leurs perceptions du style de leur enseignant comme orienté vers l'autonomie ou le contrôle. Ils ont montré que les élèves percevant chez leur enseignant un style d'enseignement plus axé vers leur autonomie que leur contrôle avaient des perceptions de compétence plus élevées et poursuivaient des buts de maîtrise aussi plus élevés que ceux percevant chez leur enseignant un style opposé.

Concernant cette fois les commentaires reçus par les élèves sur leurs activités, Butler (1994) a montré comment des élèves d'âges différents n'ont pas la même compréhension de ces rétroactions. L'auteure a questionné des enfants de troisième et de sixième année sur trois situations différentes où un enseignant réagit à l'incapacité de répondre à une question d'un élève hypothétique de même âge qu'eux. Dans la première situation, l'enseignant dit à l'enfant qu'il est déçu de lui car il le savait capable de mieux faire, dans la deuxième, il dit qu'un autre élève devrait pouvoir trouver la réponse, et dans la troisième il propose à l'enfant des moyens de résoudre son problème. Appelés à identifier l'émotion de l'enseignant dans ces trois situations, les élèves plus jeunes ont été aussi capables que les plus vieux de juger que l'enseignant devait être plus en colère dans la première situation que dans les deux autres et

ressentir plus de pitié dans les deux dernières que dans la première. Appelés aussi à attribuer au manque d'effort ou au manque d'habileté l'incapacité du personnage de donner la réponse correcte, les plus jeunes n'ont fait aucune différence entre les trois situations alors que les plus vieux ont attribué l'échec à un manque d'effort du personnage dans la première situation et à son manque d'habileté dans les deux autres situations. Enfin, ayant aussi à prédire si le personnage des situations ferait dorénavant plus d'efforts, seuls les élèves plus vieux ayant aussi attribué de la colère chez l'enseignant combinée à une attribution au manque d'effort chez le personnage ont considéré que ce dernier travaillerait probablement plus fort à l'avenir. Cette étude suggère qu'assez tôt, les élèves sont capables de reconnaître le contenu émotif des commentaires des enseignants, mais que les plus jeunes arrivent plus difficilement que les plus vieux à relier ce contenu à une attribution qui la justifie. Enfin, Blumenfeld, Pintrich, Meece et Wessels (1982) ont montré que la perception par les élèves du caractère positif des commentaires transmis par l'enseignant était liée à des perceptions de compétence plus élevées.

En somme, si l'importance des perceptions des élèves des actions et commentaires de l'enseignant est reconnue par plusieurs auteurs (Ames & Archer, 1988; Anderman, 1999; Eccles, Wigfield, & Schiefele, 1998; Ryan & Grolnick, 1986; Wentzel & Wigfield, 1998), on ne trouve toutefois que peu d'études à avoir adopté une telle approche dans l'examen du rôle de l'enseignant dans le développement et le maintien de la motivation de ses élèves. Plus rares encore sont celles à s'être intéressées, à l'instar de celle de Bobbitt Nolen et Nicholls (1993), au jugement des élèves sur les stratégies que les enseignants peuvent utiliser pour insuffler et maintenir chez eux une motivation scolaire élevée.

L'étude de Bobbitt Nolen et Nicholls (1993) a été conduite chez des élèves de deuxième et de cinquième année du primaire et chez leurs enseignants. Tous devaient préciser leur jugement de l'efficacité de stratégies devant agir sur la motivation scolaire. Parmi les stratégies proposées, certaines étaient présentées comme visant à accroître la motivation nécessaire pour apprendre et pour travailler fort chez des élèves peu motivés alors que d'autres devaient aider à maintenir la motivation d'élèves déjà motivés. Comparant les jugements moyens des élèves de deuxième et de cinquième année sur ces stratégies, les auteurs ont observé des différences très

nettes : quelle que soit la stratégie proposée, les plus jeunes étaient généralement plus optimistes que les plus vieux quant à son rôle positif sur la motivation. Concernant les jugements portés par les enseignants, ceux-ci différaient généralement de ceux des élèves. Dans les faits, malgré les différences observées entre les élèves plus jeunes et les plus âgés, les jugements entre les élèves étaient nettement plus semblables que ne l'étaient ceux entre enseignants et élèves où presque aucune corrélation n'est observée.

L'étude de Bobbitt Nolen et Nicholls (1993) est la seule, à notre connaissance du moins, à avoir examiné l'opinion des élèves sur l'efficacité des stratégies et à avoir examiné comment ces opinions peuvent différer de celles des enseignants. Les résultats suggèrent que la perception par les élèves des moyens pris par l'enseignant pour susciter et soutenir leur motivation pourrait jouer un rôle décisif dans les retombées positives pouvant être espérées de ces moyens. En effet, si les élèves ne partagent pas l'opinion des enseignants concernant l'efficacité des stratégies de motivation, il est permis de douter que ces dernières aient l'effet escompté. Mais, aussi intéressante que soit cette étude, ses résultats ont une portée réduite en raison de diverses limites que nous tenterons de résoudre dans notre projet de recherche.

La taille réduite de l'échantillon (38 enseignants) compte parmi ces limites. Une autre limite sérieuse de l'étude de Bobbitt Nolen et Nicholls est l'absence de mesure du profil motivationnel des élèves, et, par là, d'examen des relations entre leurs jugements et leur rendement scolaire. Ainsi, on ignore comment les jugements des élèves sur les stratégies des enseignants sont reliés à leur motivation et à leur réussite. Enfin, on peut penser que tout comme l'âge, d'autres caractéristiques individuelles des élèves peuvent contribuer à des jugements différents et à des relations différentes entre ces jugements et leur motivation. Ainsi, il nous paraît que les jugements de l'élève sur l'efficacité des stratégies de l'enseignant et l'efficacité réelle de ces dernières peuvent varier selon qu'il aime bien ou qu'il n'aime pas l'école. Il se pourrait aussi que garçons ou filles réagissent de manière différente aux interventions de l'enseignant. À cet égard, il est fréquent d'entendre que les difficultés scolaires variées vécues par les garçons (rendement plus faible que les filles, décrochage scolaire plus précoce et plus fréquent, etc.) seraient en bonne part dues à un contexte scolaire qui leur serait moins favorable. Cependant, les démonstrations empiriques rigoureuses qui

valideraient cette position restent à faire. Soulignons toutefois qu'en dépit des limites énoncées, un des intérêts de l'étude de Bobbitt Nolen et Nicholls (1993) est d'avoir considéré deux ensembles de stratégies : celles visant à soutenir la motivation d'élèves déjà motivés, et celles visant à stimuler la motivation d'élèves qui le sont peu. Notre recension des écrits n'a pas permis de retrouver une seule autre étude de ce genre. Enfin, sauf une étude de Parent, Bellemare, Julien, Laflamme & Larivière (1996) où 34 enseignantes ont été interviewées de manière informelle sur leurs stratégies pour motiver leurs élèves, rien de tel n'a encore jamais non plus été réalisé auprès d'un échantillon d'enseignants québécois du primaire

Le présent projet, qui comporte deux études successives, vise à combler les lacunes relevées dans l'étude de Bobbitt Nolen et Nicholls (1993). L'objectif principal de la première étude est d'élaborer et de valider un questionnaire portant sur un ensemble de stratégies qui sont utilisées par des enseignants pour développer et soutenir la motivation des élèves. Cette étude permettra également d'examiner, chez un échantillon d'enseignants du primaire et d'enseignants en formation initiale en fin de baccalauréat, leur jugement de l'utilité de diverses stratégies visant à développer et soutenir la motivation des élèves. Cette étude permettra ainsi d'identifier parmi les stratégies proposées celles considérées comme aidantes et celles considérées comme ne l'étant pas. Elle permettra aussi de vérifier si les jugements portés diffèrent selon le statut et le sexe des enseignants.

L'objectif de la seconde étude est double : premièrement, il s'agit de comparer les jugements d'utilité attribués par les élèves et leurs enseignants sur diverses stratégies de motivation et, deuxièmement, d'examiner les relations entre les jugements des élèves sur ces stratégies et leurs perceptions du soutien de leur enseignant, les variables de leur profil motivationnel (leur sentiment d'efficacité personnelle, leurs buts d'apprentissage, la valeur qu'ils accordent aux deux matières de base) et leur rendement de fin d'année dans celles-ci. L'examen des différences sexuelles dans les jugements des élèves et dans les relations entre ces jugements et les variables de leur profil motivationnel et leur rendement scolaire permettra de vérifier s'il existe des différences entre filles et garçons dans leur manière de réagir aux actions de l'enseignant et, le cas échéant de cerner celles les plus favorables aux unes et aux autres. Les trois niveaux scolaires (deuxième, quatrième et sixième année du primaire) et

l'appréciation par l'élève de l'école permettront de vérifier la pertinence de ces deux dimensions dans les stratégies que devraient privilégier les enseignants.

Étude 1

L'objectif de cette étude est d'élaborer et de valider un questionnaire portant sur un ensemble de stratégies qui sont utilisées par les enseignants pour développer et soutenir la motivation des élèves. Nous fondant sur la littérature ayant examiné les facteurs en jeu dans le développement des principales variables du profil motivationnel des élèves et après avoir consulté diverses taxonomie de stratégies de motivation, y compris bien sûr celle de Bobbitt Bobbitt Nolen et Nicholls (1993), huit grandes catégories de stratégies ont été établies a priori. Par la suite, des items pertinents d'instruments existants ont été sélectionnés et d'autres ont été créés par un comité d'experts composé des trois chercheuses responsables du projet de recherche, de collègues oeuvrant en formation des maîtres, et d'étudiants et étudiantes au doctorat en psychologie ou en éducation. Le questionnaire ainsi développé comporte 45 items : l'ensemble des énoncés est présenté à l'annexe 1. Le tableau 1 identifie chacune des catégories, présente un exemple d'énoncé et indique le nombre d'items constituant la catégorie.

Méthodologie

Participants

Un total de 614 sujets (555 femmes et 59 hommes; âge moyen 25,7 ans, é.t: 7.3 ans) ont répondu au questionnaire. De ce nombre, 162 sont des enseignants de niveau primaire et 452 sont des étudiants finissants du département d'éducation de l'université du Québec à Montréal ayant complété leurs stages de formation. Les enseignants ont été recrutés dans plusieurs écoles des régions de Montréal et de Trois-Rivières par l'entremise de conseillers et conseillères pédagogiques ayant accepté de transmettre une description du projet et les coordonnées des chercheurs. Selon l'entente faite avec ceux acceptant de participer, un montant de 15\$ leur a été remis comme dédommagement à leur participation. Du côté des étudiants finissants du département d'éducation, ils ont été recrutés par l'entremise des

Tableau 1. Liste des huit catégories de stratégies motivationnelles.

-
1. Souligner l'importance des efforts que les élèves sont en mesure de faire (ex. « Leur dire clairement qu'ils sont capables de faire mieux. ») (11 items)
 2. Mettre l'accent sur la maîtrise des apprentissages par l'élève (ex. « Leur dire que l'important n'est pas d'aller vite mais de bien comprendre ce qu'ils font. ») (4 items)
 3. Promouvoir la coopération entre les élèves (ex. « Les laisser s'asseoir avec un autre qui pourra les aider. ») (3 items)
 4. Valoriser l'autonomie de la part de l'élève (ex. « Leur permettre de choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux. ») (7 items)
 5. Utiliser les punitions (ex. « Leur retirer des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé. ») (5 items)
 6. Utiliser des renforcements (ex. « Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort. ») (5 items)
 7. Utiliser d'autres élèves comme modèles (ex. « Nommer les élèves qui ont le mieux réussi. ») (6 items)
 8. Promouvoir la stimulation cognitive (ex. « Leur proposer des tâches qui leur posent des défis. ») (4 items)
-

responsables de cours où ils étaient inscrits. La description du projet a été transmise aux responsables qui l'ont alors communiquée à leurs étudiants. Aucun dédommagement n'a été offert aux éventuels participants, mais, comme les enseignants, tous ont consenti librement à collaborer à cette étude.

Instrument et procédure

Pour les étudiants en formation des maîtres, le responsable du cours a distribué les questionnaires à ceux et celles consentant à participer. Les questionnaires ont été remplis sur place, puis déposés dans une enveloppe prévue à cette fin. N'ayant pas à indiquer leur nom sur le questionnaire, l'anonymat des participants a ainsi été garanti. La durée moyenne pour compléter le questionnaire a été de 40 minutes. Du côté des enseignants, les questionnaires

leur ont été expédiés dans leurs écoles respectives. Les questionnaires étaient accompagnés de consignes claires et d'une enveloppe pré-affranchie pour leur retour au laboratoire.

Pour chacune des stratégies proposées, les répondants devaient indiquer, sur une échelle en sept points allant de très nuisible (1) à très utile (7), leur jugement de son utilité pour agir positivement sur la motivation des élèves. Pour chacune des 45 stratégies proposées, les répondants devaient préciser leur jugement pour quatre types d'élèves différents : celui qui aime l'école et qui n'éprouve pas de difficultés scolaires, celui qui aime l'école mais qui éprouve des difficultés scolaires, celui qui n'aime pas l'école mais qui n'éprouve pas de difficultés scolaires, et, enfin, celui qui n'aime pas l'école et qui éprouve des difficultés scolaires.

Résultats

Vérification des huit types de stratégies

Afin de vérifier si les énoncés proposés correspondent bien à l'une ou l'autre des huit stratégies postulées théoriquement, nous avons procédé à une analyse factorielle confirmatoire à huit facteurs, et ce pour chacune des quatre catégories d'élèves présentées. Ces analyses ont conduit à des conclusions similaires tant du point de vue de la structure du questionnaire que de la composition des facteurs. Aussi, de manière à ne pas alourdir indûment ce rapport, nous ne présentons que les résultats obtenus pour les élèves sans difficulté et aimant l'école.

Les résultats de l'analyse ne confirment que deux des huit facteurs postulés : soit ceux de la valorisation des efforts, où l'on retrouve neuf des onze énoncés initiaux, et l'utilisation des punitions, où convergent trois des cinq items formulés au départ. Deux nouveaux facteurs apparaissent résultant chacun du regroupement de deux grands types de stratégies. Le premier englobe les sept énoncés liés à la promotion de l'autonomie et trois des quatre énoncés liés à la stratégie « stimulation cognitive ». Le second regroupe l'ensemble des énoncés liés à la stratégie visant à valoriser la maîtrise des apprentissages et ceux de la promotion de la coopération entre les élèves. Les cinquième et sixième facteurs qui émergent résultent de la division de la stratégie « utilisation des renforcements » où sont distinguées l'utilisation des

récompenses (5 énoncés) et l'utilisation des félicitations (2 énoncés). Finalement, les deux derniers facteurs résultent de la division de la catégorie « utilisation d'autres élèves comme modèles » en deux facteurs distincts : le premier comprend trois énoncés reliés à l'émulation "positive" c'est-à-dire la mention d'un élève comme un exemple à suivre, et le second comprend deux énoncés qui réfèrent à l'émulation "négative", c'est-à-dire la mention d'un élève comme un modèle à ne pas suivre. Quatre des 45 énoncés n'atteignent pas le seuil minimal de signification pour être associés à l'un ou l'autre des huit facteurs et sont donc exclus pour le reste des analyses.

Le tableau 2 présente les énoncés des items regroupés sous chacune des catégories, alors que le tableau 3 rapporte les indices de consistance interne de chacune des huit stratégies résultant de l'analyse factorielle, et ce pour chacun des quatre types d'élèves. Pris globalement, les huit facteurs expliquent pour chacune des catégories d'élèves entre 50% et 55% de la variance. Le questionnaire développé s'avère donc présenter de bonnes propriétés métrologiques. Il apparaît aussi que ce questionnaire est approprié non seulement pour une clientèle normative, mais aussi pour des élèves présentant des difficultés scolaires et des attitudes négatives envers l'école.

Tableau 2. Liste des catégories et des items les composant, et indices de saturation () de chacun de ces derniers

Valorisation des efforts

- 4. Leur dire qu'ils pourraient être meilleurs s'ils se forçaient un peu plus. (.49)
 - 18. Dire à un élève qu'il pourrait être parmi les meilleurs de la classe s'il se forçait un peu plus. (.56)
 - 29. Leur dire qu'ils prendront du retard sur les autres s'ils ne se forcent pas plus. (.59)
 - 31. Quand ils obtiennent une mauvaise note, leur dire que c'est parce qu'ils n'ont pas travaillé assez fort. (.52)
 - 33. Leur dire clairement qu'ils sont capables de faire mieux. (.58)
 - 34. Leur dire qu'ils réussiront mieux s'ils travaillent plus fort. (.66)
-

-
38. Leur dire qu'ils auront des problèmes l'année suivante s'ils ne travaillent pas plus fort maintenant. (.57)
40. Leur dire qu'ils sont aussi bons que les autres quand ils se décident vraiment. (.45)
45. Lorsqu'ils réussissent mieux que d'habitude, leur dire que ça prouve qu'ils sont capables quand ils s'y mettent vraiment. (.41)
-

Utilisation de punitions

19. Leur donner des devoirs supplémentaires lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé. (.33)
25. Leur enlever des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé. (.45)
39. Les informer qu'ils ont mal travaillé et écrire un petit mot pour qu'ils le montrent à leurs parents. (.31)
-

Autonomie et stimulation cognitive

1. Leur proposer des problèmes qui vont piquer leur curiosité. (.50)
3. Les laisser libres dans la façon d'accomplir leurs travaux. (.38)
7. Leur proposer des thèmes excitants pour les stimuler à travailler fort. (.33)
11. Leur permettre de choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux. (.52)
17. Rechercher des façons de donner des responsabilités aux élèves. (.53)
21. Leur proposer des tâches qui posent des défis. (.52)
24. Les nommer responsables d'une activité. (.50)
28. Les laisser décider du contenu de certaines activités, comme par exemple, le choix du livre de lecture ou le thème de la recherche. (.76)
32. Les laisser choisir parmi différents projets celui qu'ils veulent faire. (.80)
41. Les laisser choisir avec qui travailler. (.35)
-

Maîtrise des apprentissages et coopération

2. Les laisser s'asseoir avec un autre élève qui pourra les aider. (.48)
9. Leur dire que l'important n'est pas d'aller vite mais de bien comprendre ce qu'ils font. (.41)
-

-
10. Les laisser travailler avec d'autres élèves pour qu'ils s'entraident. (.50)
 13. Leur dire que s'ils font de leur mieux, vous êtes content(e) et qu'ils devraient l'être aussi. (.41)
 15. Leur dire que, pourvu qu'ils travaillent fort, ce n'est pas grave s'ils ne terminent pas tout leur travail. (.39)
 16. Organiser des activités à faire en équipe. (.36)
 23. Leur dire que le plus important ce n'est pas la note mais de s'améliorer. (.35)
-

Utilisation de récompenses

6. Quand ils réussissent mieux que d'habitude, leur donner quelque chose qu'ils aiment vraiment pour les récompense. (.53)
 20. Leur accorder des privilèges lorsqu'ils se sont améliorés. (.68)
 26. Leur donner de l'argent scolaire, des collants ou quelque chose du genre lorsqu'ils ont vraiment bien travaillé. (.55)
 35. Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort. (.42)
 42. Utiliser un tableau d'honneur pour souligner leurs bons résultats. (.45)
-

Félicitations

43. Quand ils montrent de l'intérêt pour ce qu'ils font, leur dire que c'est beau et de continuer. (.63)
 44. Les féliciter pour l'attention qu'ils ont portée à leur travail. (.61)
-

Émulation "positive"

8. Nommer un élève de la classe qui est bon et dire aux autres élèves de l'imiter. (.51)
 22. Leur montrer le travail d'un élève de la classe comme modèle à suivre. (.68)
 36. Nommer les élèves qui ont le mieux réussi. (.36)
-

Émulation ‘‘négative’’

14. Nommer un élève de la classe qui a mal travaillé et dire aux autres élèves de ne pas l’imiter. (.66)
27. Leur montrer le travail d’un élève de la classe comme modèle à ne pas suivre. (.70)
-

Les quatre items suivants sont exclus

5. Les laisser partir pour la récréation seulement quand ils ont fini leur travail.
12. Leur faire terminer leur travail pendant que les autres élèves font des activités libres.
30. Quand ils travaillent bien, leur donner, à l’occasion, une petite tape sur l’épaule ou leur faire un sourire.
37. Organiser des expositions ou des périodes spéciales où ils présentent aux autres des projets qu’ils ont réalisés.
-

Tableau 3. Indices de consistance interne (alpha de Cronbach) de chacune des catégories de stratégies selon les quatre types d’élèves.

	Aiment l’école		N’aiment pas l’école	
	Aucune difficulté	En difficulté	Aucune difficulté	En difficulté
Valorisation des efforts	.81	.83	.82	.81
Utilisation de punitions	.68	.64	.66	.67
Autonomie et stimulation cognitive	.79	.71	.76	.74
Maîtrise des apprentissages et coopération	.66	.67	.69	.73
Utilisation de récompenses	.73	.69	.69	.66
Félicitations	.86	.86	.84	.89
Émulation ‘‘positive’’	.67	.60	.60	.65
Émulation ‘‘négative’’	.73	.65	.66	.57

Différences individuelles dans la perception de l'utilité des stratégies

Dans les analyses qui suivent, nous avons vérifié si les enseignants et futurs enseignants évaluaient différemment l'utilité des stratégies pour chacun des types d'élèves. Des analyses préliminaires ont montré que les répondants, peu importe leur statut, distinguaient très peu entre le fait que les élèves aiment l'école et n'aient pas de difficulté, et qu'ils ne distinguaient pas non plus entre le fait que les élèves n'aiment pas l'école et qu'ils éprouvent des difficultés. Ceci étant, et dans le but d'alléger la présentation des résultats, nous avons donc décidé de ne tenir compte que de la distinction faite selon que les élèves aiment ou n'aiment pas l'école. Ce choix peut paraître arbitraire, mais il repose sur le fait que l'étude porte avant tout sur la motivation des élèves et que l'appréciation de l'école semble en être un bon indice.

Des analyses de la variance à mesures répétées avec le sexe et le statut des répondants comme facteurs inter-sujets et le type d'élèves comme facteur intra-sujet ont été effectuées sur chacune des huit catégories de stratégies; ces données sont présentées dans le tableau 4. Les résultats obtenus révèlent les effets suivants. Alors que de façon générale les hommes valorisent davantage que les femmes l'utilisation des commentaires soulignant les efforts consentis par les élèves, pour toutes les autres stratégies de motivation, aucune différence significative ne ressort entre les répondants masculins et féminins. Pour leur part, les enseignants en exercice jugent plus utiles que les enseignants en formation les stratégies suivantes : la valorisation des efforts, l'utilisation de punitions, et l'utilisation de récompenses. Il n'y a pas de différence entre les enseignants en exercice et ceux en formation sur les autres types de stratégies. Finalement, les enseignants en exercice et les enseignants en formation rapportent, pour six des huit catégories de stratégies, des scores plus élevés pour les élèves qui aiment l'école que pour les élèves qui ne l'aiment pas. Ces catégories sont : 1) la valorisation des efforts, 2) la promotion de l'autonomie et la stimulation cognitive, 3) l'accent sur la maîtrise des apprentissages et la promotion de la coopération entre les élèves, 4) l'émulation positive, 5) l'utilisation de la punition et 6) l'émulation négative.

Enfin, au-delà des analyses, quelques faits ressortent de l'examen des données du tableau 4. On constate aisément que peu importe le statut des répondants et le type d'élèves sur lequel ils

Tableau 4. Scores moyens (et écarts types) pour chacune des huit catégories de stratégies selon le sexe et le statut de l'enseignant, et selon le type d'élèves (le score maximum est de 7).

	En formation				En exercice			
	Hommes		Femmes		Hommes		Femmes	
	Aiment	N'aiment pas	Aiment	N'aiment pas	Aiment	N'aiment pas	Aiment	N'aiment pas
Valorisation des efforts	4.51 (1.14)	4.02 (1.08)	4.11 (.94)	3.77 (.95)	5.08 (.87)	4.47 (.74)	4.55 (1.01)	4.10 (.97)
Utilisation de la punition	3.76 (1.28)	3.08 (1.27)	3.73 (1.21)	3.22 (1.27)	4.86 (1.25)	4.09 (1.31)	4.40 (1.28)	3.83 (1.31)
Autonomie et stimulation	6.25 (.57)	6.06 (.64)	6.20 (.54)	6.07 (.62)	6.18 (.44)	5.79 (.64)	6.28 (.45)	5.97 (.72)
Maîtrise des apprentissages et coopération	5.82 (.47)	5.46 (.68)	5.78 (.61)	5.56 (.80)	5.95 (.54)	5.50 (.69)	6.00 (.55)	5.58 (.85)
Utilisation de récompenses	5.54 (.99)	5.48 (1.00)	5.77 (.86)	5.80 (.87)	6.06 (.73)	6.04 (.67)	6.23 (.74)	6.13 (.81)
Félicitations	6.42 (1.14)	6.43 (1.19)	6.65 (.66)	6.66 (.68)	6.69 (.45)	6.66 (.48)	6.76 (.44)	6.68 (.55)
Émulation "positive"	4.25 (1.32)	3.59 (1.15)	3.73 (1.29)	3.25 (1.22)	4.04 (1.29)	3.45 (1.07)	4.39 (1.20)	3.74 (1.10)
Émulation "négative"	2.10 (1.09)	1.87 (.93)	2.01 (1.21)	1.79 (1.00)	2.25 (1.20)	1.94 (.98)	2.44 (1.50)	2.14 (1.26)

se prononcent, ils sont unanimes à considérer que l'utilisation d'une stratégie ciblant un élève à ne pas imiter est sans doute nuisible à la motivation des élèves. Considérant que la zone d'utilité s'étend de 5 à 7, quatre catégories de stratégies se démarquent comme étant jugées utiles par l'ensemble des répondants. Il s'agit de celle promouvant l'autonomie et la stimulation cognitive, celle mettant l'accent sur la maîtrise des apprentissages et la promotion de la coopération entre les élèves, l'utilisation de récompenses, et l'utilisation de félicitations. Enfin, la zone de non effet s'étendant sommairement de 3.5 à 4.5, les commentaires valorisant

les efforts, l'utilisation de la punition, et l'émulation "positive" sont considérés comme ayant peu d'effet sur la motivation des élèves.

Discussion

L'objectif principal de cette première étude consistait à élaborer et valider un questionnaire portant sur un ensemble de stratégies utilisées par des enseignants pour développer et soutenir la motivation des élèves. Pour ce faire, quarante-cinq items répartis en huit catégories a priori ont été générés à l'aide de questionnaires existants, de la recension de stratégies proposées par divers auteurs et des travaux d'un comité d'experts dans le domaine. La passation du questionnaire à des enseignants et des étudiants finissants en éducation a permis de constater la pertinence de quarante et un de ces items, répartis en huit catégories remaniées à partir de celles élaborées à l'origine. Ces dernières, qui expliquent toujours au moins 50% de la variance observée, sont la valorisation des efforts, l'utilisation de punitions, la promotion de l'autonomie et la stimulation cognitive, la maîtrise des apprentissages et la promotion de la coopération, l'utilisation de récompenses, l'utilisation de félicitations, l'émulation "positive" et l'émulation "négative".

L'examen de la structure du questionnaire mis au point dans cette étude permet de faire certaines constatations. Par exemple, il semble que les enseignants ont considéré les stratégies faisant la promotion de l'autonomie comme étant stimulantes pour les élèves. En effet, le fait de laisser aux élèves choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux, leur offrir des responsabilités ou encore leur laisser choisir le contenu de certaines activités a été jugé de la même manière que les stratégies ayant comme objectif de stimuler les élèves. De même, les stratégies visant la promotion de la collaboration et celles valorisant la maîtrise des apprentissages que nous avons considérées comme deux catégories distinctes ont été regroupées par les enseignants. Il apparaît ainsi que les enseignants considèrent que permettre le travail en équipe peut constituer un moyen de favoriser chez leurs élèves la maîtrise des apprentissages. D'autre part, il est intéressant de constater que les enseignants ont fait des distinctions entre certaines stratégies que nous n'avions pas faites a priori. Ainsi, les enseignants ont distingué les renforcements en fonction de la nature verbale (ex : félicitations, encouragements) ou matérielle (ex : collants, responsabilités, tableau d'honneur) du

renforcement utilisé. De même, les enseignants ont distingué deux types d'émulation, selon que cette dernière, que nous appellerons "positive", propose aux élèves de prendre un autre élève de la classe comme un exemple à suivre, ou, dans le cas de celle que nous appellerons "négative", propose aux élèves de prendre un autre de la classe comme un exemple à ne pas suivre.

Les objectifs secondaires de cette étude visaient à obtenir le jugement des enseignants et des étudiants en formation des maîtres quant à l'utilité des huit catégories de stratégies visant à développer et à soutenir la motivation de quatre types d'élèves (les élèves qui aiment l'école, avec ou sans difficulté scolaire et les élèves qui n'aiment pas l'école, avec ou sans difficulté scolaire). Compte tenu de la quasi-absence de différence entre les jugements portés pour les élèves selon la présence ou non de difficultés scolaires, seule la distinction faite sur la base de l'appréciation de l'école a été retenue. Les résultats obtenus dans cette étude ont permis d'observer qu'il existe peu de différence entre le jugement d'utilité des stratégies que portent les hommes et les femmes. De plus, là où des différences ont été observées entre les étudiants en formation des maîtres et les enseignants, ce sont toujours ces derniers qui considèrent plus utiles les stratégies en question. Ceci suggère que certaines stratégies nécessitent plus d'expérience pour cibler le contexte où leur utilisation adéquate peut, au regard des enseignants du moins, s'avérer utile.

C'est bien ce qu'il semble en tout cas de l'utilisation de récompenses qui, en dépit de positions généralement négatives dans la littérature scientifique et professionnelle est jugée clairement utile par les enseignants. Dans le même sens, en dépit du désaveu là encore assez général de l'utilisation de la punition comme mode d'intervention pédagogique, les enseignants la considèrent parmi les moyens utiles pour agir positivement sur la motivation des élèves. Par ailleurs, c'est sans surprise que pour la majorité des stratégies, les enseignants et les enseignants en formation considèrent qu'elles sont plus utiles pour motiver les élèves qui aiment l'école que pour motiver ceux qui ne l'aiment pas. Il apparaît que les répondants considèrent que le fait d'aimer l'école soit une attitude qui prédispose l'élève à accueillir favorablement les efforts faits pour soutenir sa motivation. Inversement, les répondants considèrent que le fait de ne pas aimer l'école soit une attitude négative générale de l'élève

difficile à surmonter et qui limite très certainement la portée de leurs actions sur la motivation de celui-ci.

En conclusion, l'instrument développé dans cette étude nous semble approprié pour examiner les stratégies que peuvent utiliser les enseignants pour agir positivement sur la motivation de leurs élèves.

Étude 2

L'objectif de la seconde étude est double : premièrement, il s'agit de comparer les jugements d'utilité attribués par les élèves et leurs enseignants sur diverses stratégies de motivation et, deuxièmement, d'examiner les relations entre les jugements des élèves sur ces stratégies et leurs perceptions du soutien de leur enseignant, et les variables de leur profil motivationnel (leur sentiment d'efficacité personnelle, leurs buts d'apprentissage, la valeur qu'ils accordent aux deux matières de base) et leur rendement de fin d'année dans celles-ci. L'examen des différences sexuelles dans les jugements des élèves et dans les relations entre ces jugements et les variables de leur profil motivationnel et leur rendement scolaire permettra de vérifier s'il existe des différences entre filles et garçons dans leur manière de réagir aux actions de l'enseignant et, le cas échéant de cerner celles les plus favorables aux unes et aux autres. Les trois niveaux scolaires (deuxième, quatrième et sixième année du primaire) et l'appréciation par l'élève de l'école permettront de vérifier la pertinence de ces deux dimensions dans les stratégies que devraient privilégier les enseignants.

Méthodologie

Participants

Au total, 1508 élèves ont participé à l'étude: 471 élèves sont en deuxième année (251 filles et 220 garçons; âge moyen 7.5 ans), 483 en quatrième année (238 filles et 245 garçons; âge moyen 9.8 ans), et 554 en sixième année (274 filles et 280 garçons; âge moyen 11.6 ans). Les enseignants des 94 classes accueillant ces élèves ont également répondu au questionnaire et se répartissent dans les niveaux scolaires suivants : 34 enseignants de deuxième année (29 femmes et 5 hommes, nombre moyen d'années d'expérience : 13.8 ans, é.t.=9.1); 27 de quatrième année (23 femmes et 4 hommes, nombre moyen d'années d'expérience : 17.5 ans, é.t.=10,9) et 33 de sixième année (29 femmes et 4 hommes, nombre moyen d'années d'expérience : 17.5 ans, é.t.=10.8 ans). Ces élèves et leurs enseignants proviennent de 29 écoles de la grande région de Montréal et ont été rencontrés au cours de l'hiver et du printemps. Suite à l'accord des commissions scolaires, une description du projet a été transmise aux enseignants de deuxième quatrième et sixième année du primaire. Un montant de 15\$ leur a été offert comme dédommagement. Ceux ayant accepté de participer ont par la

suite reçu une lettre décrivant le projet et un formulaire de consentement à distribuer aux parents des élèves de leur classe. Seuls les élèves dont les parents y ont consenti ont participé à l'étude.

Instrument et procédure

Questionnaire aux enseignants. Rappelons que le questionnaire sur les stratégies de motivation développé dans la première étude (voir annexe 2) comporte un total de 41 énoncés. Pour chacun, les enseignants devaient indiquer, sur une échelle en 7 points allant de très nuisible (1) à très utile (7), leur jugement de l'utilité de la stratégie décrite pour agir positivement sur la motivation de deux types d'élèves : ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas l'école. Les enseignants devaient aussi indiquer s'ils utilisaient ou non la stratégie présentée. Dans une autre question, ils devaient porter un jugement sur leur capacité générale à motiver chacun des deux types d'élèves. Enfin, une dernière page présentait la liste de tous leurs élèves participant à l'étude. Après avoir imaginé la division de leur classe en cinq groupes en fonction de leur rendement en français ou en mathématiques, selon la matière sur laquelle les élèves de leur classe étaient interrogés, ils devaient indiquer pour chaque élève auquel des cinq groupes il appartenait : le groupe 1 est défini comme celui constitué des élèves ayant le moins bon rendement et le groupe 5 de ceux ayant le meilleur rendement.

Rappelons que les items du questionnaire se regroupent sous huit grandes catégories de stratégies identifiées dans la première étude: 1) souligner l'importance des efforts consentis par les élèves; 2) favoriser l'autonomie des élèves et la stimulation cognitive; 3) faire la promotion de la coopération entre les élèves et la maîtrise des apprentissages; 4) utiliser des récompenses; 5) utiliser des punitions; 6) féliciter verbalement un élève pour la qualité de son implication; 7) utiliser le travail d'un étudiant comme modèle à suivre (émulation positive); et 8) utiliser le travail d'un étudiant comme modèle à ne pas suivre (émulation négative).

Questionnaires aux élèves. Les élèves répondent à deux questionnaires : le premier sur l'utilité des stratégies et le second sur les variables de leur profil motivationnel.

Le questionnaire sur l'utilité des stratégies présenté à l'annexe 3 reprend les mêmes items que celui des enseignants. Cependant, ces items sont reformulés de façon à ce que l'élève dise

à quel point cela l'aide quand son enseignant dit ou fait ce que l'énoncé décrit. Selon notre expérience auprès de participants de l'âge de ceux de cette étude, une échelle en sept points est trop étendue et inappropriée. Aussi l'échelle utilisée avec les élèves ne comporte que cinq points allant de «me nuit beaucoup» (1) à « m'aide beaucoup» (5).

Le second questionnaire, présenté également à l'annexe 3, porte sur les variables du profil motivationnel des élèves. Ce questionnaire a des qualités métrologiques solides et il a été utilisé avec succès dans plusieurs études auprès d'élèves des mêmes âges que ceux de cette étude. Reprenant la procédure de passation développée par Harter (1982, 1983), le mode de réponse aux items est présenté sous forme imagée. 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'est préalablement identifié est très semblable à lui ou seulement semblable à lui.

Deux versions du questionnaire ont été utilisées; une pour examiner les variables motivationnelles relatives au français et l'autre celles relatives aux mathématiques. Parmi les 32 énoncés composant le questionnaire, onze portent sur les perceptions de compétence en regard de la matière, quatre sur les buts de performance et quatre aussi sur les buts de maîtrise, sept s'intéressent à la valeur accordée à la matière alors que trois autres portent sur le soutien offert par l'enseignant tel que perçu par l'élève. Enfin, trois aspects plus généraux ont été mesurés à l'aide d'un énoncé chacun : le premier concerne le jugement que l'élève porte sur la capacité de son enseignant à lui faire aimer la matière sur laquelle il est questionné, le second évalue son jugement de sa facilité de bien réussir à l'école en général et le troisième s'intéresse à savoir s'il fait partie des élèves qui aiment l'école ou de ceux qui ne l'aiment pas.

Les élèves ont été rencontrés en groupe-classe pendant les heures régulières de cours. Pendant que les élèves répondaient au questionnaire, les enseignants devaient se retirer dans un local adjacent pour remplir leur propre questionnaire. Le questionnaire sur le jugement des élèves des stratégies de motivation a été administré à tous au début de la séance. Ensuite, la moitié des élèves de chacun des niveaux scolaires ont répondu aux questionnaires portant sur le français et les autres à celui sur les mathématiques.

Au début de la rencontre, l'une ou l'autre des deux expérimentatrices expliquait le déroulement général de celle-ci et le document regroupant tous les questionnaires était ensuite remis à chaque élève. Au début de chacun des questionnaires, une des expérimentatrices présentait aux élèves l'échelle de réponse à utiliser et s'assurait, à l'aide de deux exemples, que les élèves la comprennent bien. Afin d'assurer un bon rythme et surtout d'aider certains élèves pouvant avoir quelques difficultés de décodage, toutes les questions ont été lues à voix haute par une des expérimentatrices qui s'assurait fréquemment de la compréhension des questions et que tous les élèves suivent bien. La seconde expérimentatrice observait les élèves et restait attentive à tout signal d'incompréhension pouvant se manifester; le cas échéant, elle allait vérifier auprès de l'enfant s'il avait ou non un problème et l'aidait à le résoudre. Aucune restriction de temps n'a été imposée et la durée moyenne de la rencontre a varié selon les niveaux scolaires : en moyenne 35 minutes pour les élèves de sixième année, 45 minutes pour ceux de quatrième année, et environ 60 minutes pour ceux de deuxième année. Dans le cas de ces derniers, les rencontres ont été planifiées de façon à assurer une pause aux élèves entre les deux questionnaires : la passation de celui sur les stratégies avait lieu avant la récréation et l'autre au retour de celle-ci.

Résultats

Avant de présenter les résultats liés aux deux objectifs de l'étude, la première section rapporte les résultats d'analyses descriptives relatives à des variables connexes aux deux objectifs de l'étude. Ces analyses portent sur (1) la perception des élèves de leur facilité à l'école et leur appréciation de celle-ci, (2) leur perception de la capacité de leur enseignant à les motiver, (3) leur perception du soutien offert par leur enseignant, (4) l'évaluation par les enseignants de leur propre capacité à motiver leurs élèves, et (5) leur utilisation des différentes stratégies.

Facilité et appréciation de l'école

Les analyses des niveaux d'appréciation et de facilité à l'école rapportés par les élèves selon le sexe et le niveau scolaire montrent une diminution significative des scores des deux variables d'un niveau scolaire à l'autre. Ces scores, qui sont rapportés au tableau 5, indiquent

Tableau 5. Scores moyens (et écarts types) et coefficients de corrélation pour le niveau d'appréciation et de facilité à l'école selon le niveau scolaire et le sexe des élèves (score maximum=4).

	Deuxième année		Quatrième année		Sixième année	
	Gars	Filles	Gars	Filles	Gars	Filles
Appréciation de l'école	2.96 (1.17)	3.33 (1.02)	2.45 (1.10)	2.92 (1.01)	2.37 (0.98)	2.61 (0.93)
Facilité à l'école	2.93 (1.13)	3.05 (1.05)	2.73 (0.95)	2.85 (0.90)	2.77 (0.90)	2.74 (0.82)
Corrélation appréciation/ facilité	0.25	0.20	0.36	0.37	0.38	0.37

que les élèves plus vieux rapportent aimer moins l'école et éprouver moins de facilité à bien réussir que les plus jeunes. Alors qu'il n'y a pas de différence entre les garçons et les filles dans leur jugement de facilité à l'école, les filles rapportent globalement un niveau plus élevé d'appréciation de l'école. Le test de différence de corrélations utilisé pour examiner les variations des corrélations entre l'appréciation de l'école et le jugement de facilité selon le niveau scolaire rapportées au bas du tableau 5 révèle que la relation entre ces deux variables est significativement plus forte chez les élèves de quatrième et de sixième année que chez ceux de deuxième année, mais qu'elle ne diffère pas selon le sexe des élèves.

De manière à pousser un peu plus loin l'examen de l'appréciation par l'élève de l'école, des analyses de différences de proportions selon le sexe des élèves ont été faites à chacun des niveaux scolaires. Le tableau 6 présente la proportion de garçons et de filles qui, à chaque niveau scolaire, disent appartenir au groupe de ceux qui n'aiment pas du tout l'école, ceux qui ne l'aiment pas un peu, ceux qui l'aiment un peu, et ceux qui l'aiment beaucoup.

Tableau 6. Proportion (%) de garçons et de filles selon leur appréciation de l'école et selon le niveau scolaire.

		N'aime pas du tout	N'aime pas	Aime un peu	Aime beaucoup
2 ^{ème}	Garçons (n=224)	18.9	12.7	19.7	48.7
	Filles (n=255)	10.3	7.7	19.3	62.7
4 ^{ème}	Garçons (n=224)	26.5	20.9	30.8	21.8
	Filles (n=255)	12.2	20.8	32.0	35.0
6 ^{ème}	Garçons (n=224)	23.5	27.0	36.5	12.4
	Filles (n=255)	14.6	27.5	40.9	17.0

Les analyses faites sur les données de ce tableau indiquent qu'à tous les niveaux scolaires la proportion de filles comprises dans les deux groupes où on dit aimer l'école est significativement supérieure à celle des garçons. Cependant, cette proportion va en diminuant d'année en année, et ceci est aussi vrai chez les filles que chez les garçons. Ainsi, se situant déjà à plus de 30% en deuxième année, la proportion de garçons disant ne pas aimer l'école passe à 47% en quatrième année puis atteint plus de 50% en sixième année. Chez les filles, cette proportion de celles disant ne pas aimer l'école passe de 18% en deuxième à 33% en quatrième, puis à 42% en sixième année.

Perception des élèves de la capacité de leur enseignant à leur faire aimer la matière

L'analyse de la perception des élèves de la capacité de l'enseignant à leur faire aimer la matière dans laquelle ils ont été interrogés n'indique qu'une seule différence selon la matière; en sixième année, la proportion des élèves à dire que leur enseignant n'arrive pas à leur faire aimer la matière est plus élevée chez ceux interrogés en français (39.1%) qu'en mathématiques

(27.2%). L'analyse faite selon le sexe des élèves n'indique aucune différence entre les garçons et les filles. Enfin, une dernière analyse a été faite en distinguant cette fois le niveau d'appréciation de l'école. Pour ce faire, les élèves disant appartenir aux groupes de ceux qui n'aiment pas du tout l'école ou ne l'aiment pas un peu sont classés dans le groupe «n'aiment pas l'école», alors que ceux disant aimer un peu ou beaucoup l'école sont classés dans le groupe «aiment l'école». Le tableau 7 présente la proportion des élèves de chaque groupe selon leur jugement de la capacité de l'enseignant à leur faire aimer la matière.

Tableau 7. Proportion (%) des élèves selon leur jugement de la capacité de l'enseignant à leur faire aimer la matière, leur appréciation de l'école et le niveau scolaire.

		Tout à fait incapable	Incapable	Capable	Tout à fait capable
2 ^{ème}	Aiment (n=359)	8.3	6.9	21.1	63.3
	N'aiment pas (n=116)	24.4	9.2	20.2	43.7
4 ^{ème}	Aiment (n=290)	6.2	11.7	29.7	52.4
	N'aiment pas (n=196)	18.3	19.8	37.6	23.9
6 ^{ème}	Aiment (n=296)	5.0	14.4	42.6	37.2
	N'aiment pas (n=257)	19.8	28.7	38.0	13.2

Deux faits sont à noter. Le premier est la différence très forte, à chacun des niveaux scolaires, dans les jugements portés par les élèves des deux groupes : une proportion deux fois plus grande des élèves classés dans le groupe n'aimant pas l'école que ceux dans celui aimant l'école affirme que leur enseignant est incapable de leur faire aimer la matière. Le second fait est qu'alors que, dans le groupe aimant l'école la proportion des élèves affirmant l'incapacité de leur enseignant à leur faire aimer la matière ne change pas d'un niveau scolaire à l'autre et se maintient à moins de 20%, dans le groupe de ceux n'aimant pas l'école, cette proportion, déjà à plus de 33% en deuxième année, atteint presque 50% en sixième année.

Perception des élèves du soutien reçu de la part de leur enseignant

Des analyses ont été effectuées afin de vérifier si la qualité du soutien perçu diffère selon le niveau scolaire (X3), le sexe des élèves (X 2) et leur appréciation de l'école (X 2) (voir tableau 8). Cette analyse indique que les élèves qui rapportent aimer l'école estiment recevoir davantage de soutien de la part de leur enseignant que ceux qui disent ne pas aimer l'école. On observe aussi une diminution graduelle de la perception du soutien à mesure que les élèves progressent dans les niveaux scolaires : les élèves de deuxième année (M = 3.56) rapportent des scores significativement plus élevés que ceux de quatrième année (M = 3.46), qui à leur tour rapportent des scores plus élevés que les élèves de sixième année (M = 3.32).

Tableau 8. Scores moyens (et écarts types) du soutien perçu de la part de l'enseignant selon le niveau scolaire, le sexe et l'appréciation de l'école des élèves (score maximum=4).

	Aiment l'école		N'aiment pas l'école	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
2 ^{me}	3.70 (0.43)	3.68 (0.50)	3.15 (1.01)	3.22 (0.94)
4 ^{me}	3.58 (0.47)	3.66 (0.45)	3.21 (0.75)	3.28 (0.65)
6 ^{me}	3.48 (0.57)	3.54 (0.51)	3.07 (0.68)	3.12 (0.62)

Évaluation par les enseignants de leur propre capacité à motiver leurs élèves

Du côté des enseignants, nous les avons aussi questionnés sur leur sentiment d'arriver à motiver leurs élèves selon que ces derniers aiment ou n'aiment pas l'école. C'est d'emblée qu'ils 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 42.4 % de ceux de sixième année) reconnaît être plus ou moins capable de motiver les élèves qui n'aiment pas l'école.

Stratégies utilisées par les enseignants pour motiver leurs élèves

Pour chacune des stratégies dont ils devaient évaluer l'utilité, les enseignants devaient d'abord indiquer s'ils l'utilisaient ou non. Un score de 1 est attribué lorsque l'enseignant mentionne utiliser la stratégie et un score de 0 dans le cas contraire. Le tableau 9 présente, pour chacune des catégories de stratégies le nombre moyen de ces dernières que les enseignants indiquent utiliser. Le nombre d'hommes dans l'échantillon est trop petit pour considérer ce facteur dans les analyses. L'analyse de ces données selon le niveau scolaire, en utilisant le nombre d'années d'expériences de l'enseignant en covariable, indique que cette dernière n'est

Tableau 9. Nombre moyen¹ (et écarts types) de stratégies de chaque catégorie utilisées par les enseignants selon le niveau scolaire.

Stratégies	2 ^{ème} année	4 ^{ème} année	6 ^{ème} année
Valorisation des efforts (max 9)	4.68 (2.16)	5.67 (2.29)	4.13 (2.49)
Utilisation de punitions (max 3)	1.24 (0.78)	1.56 (.89)	1.44 (0.98)
Autonomie et stimulation cognitive (max 9)	7.88 (1.30)	7.44 (1.28)	7.69 (1.60)
Maîtrise et coopération (max 7)	6.24 (0.78)	6.22 (0.93)	6.16 (1.02)
Utilisation de récompenses (max 5)	3.5 (1.21)	3.56 (1.34)	2.59 (1.32)
Félicitations (max 2)	2.0 (.00)	1.89 (0.42)	1.91 (0.30)
Émulation "positive" (max : 3)	1.06 (0.92)	1.11 (0.89)	0.91 (0.96)
Émulation "négative" (max : 2)	0.09 (0.38)	0.19 (0.40)	.03 (0.18)

¹ Comme les catégories comportent des nombres d'items différents, les valeurs absolues des moyennes ne peuvent être comparées d'une catégorie à l'autre.

pas reliée à la fréquence d'utilisation de l'une ou l'autre des catégories de stratégies. Les résultats indiquent aussi peu de différence dans l'utilisation des différentes stratégies selon le niveau scolaire, sauf deux cas : parmi les stratégies axées sur la valorisation des efforts les enseignants de sixième année rapportent en utiliser moins que ceux de quatrième ($M = 4.13$ versus $M = 5.67$) et parmi celles axées sur l'attribution de récompenses les enseignants de sixième année rapportent en utiliser moins ($M = 2.59$) que ceux de quatrième ($M = 3.53$) et de deuxième année ($M = 3.55$). Finalement, peu importe le niveau scolaire, les enseignants rapportent recourir très peu à l'utilisation de modèles, particulièrement dans le cas de modèles négatifs, pour motiver leurs élèves.

Objectif 1: Comparaison des jugements d'utilité attribués par les élèves et leur enseignant quant à diverses stratégies de motivation

Cette section présente, outre la comparaison des jugements d'utilité attribués par les élèves et leur enseignant aux diverses stratégies de motivation, les différences individuelles dans les jugements d'utilité des élèves selon leur niveau scolaire et ensuite, selon leur sexe et leur appréciation de l'école pour chacun des trois niveaux scolaires.

Comparaison des jugements d'utilité. De manière à faciliter les comparaisons entre élèves et enseignants, les scores de ces derniers ont été reportés sur 5. Les tableaux 10, 11 et 12 présentent le classement des stratégies selon l'évaluation de leur utilité, et ce séparément pour chacun des trois niveaux scolaires. Les zones en gris clair correspondent aux valeurs représentant un jugement d'utilité positif, les zones en gris moyen correspondent aux valeurs représentant un jugement d'absence d'effet alors que celles en gris foncé correspondent aux valeurs représentant un jugement de nuisance en terme d'impact sur la motivation.

Si on s'attarde d'abord aux comparaisons entre les élèves, on remarque que le classement est sensiblement le même pour les trois niveaux scolaires et qu'il y a très peu de différences selon que l'élève aime ou non l'école. Dans tous les cas, les élèves jugent plus aidantes l'utilisation de récompenses, les félicitations et la valorisation de la maîtrise des apprentissages et de la coopération entre les élèves et la promotion de l'autonomie et de la stimulation

cognitive. Dans tous les groupes, les stratégies jugées moins utiles et même, dans plusieurs cas, nuisibles sont l'utilisation des punitions et le fait pour l'enseignant d'utiliser le travail d'un élève comme exemple à suivre ou à ne pas suivre. Finalement, le fait de recevoir des commentaires qui mettent l'accent sur les efforts est une stratégie jugée comme ayant très peu d'effet par les élèves.

Pour leur part, les enseignants font généralement peu de distinction en fonction du fait que l'élève aime ou non l'école. Les félicitations, l'utilisation des récompenses, la valorisation de la maîtrise des apprentissages et de la coopération entre les élèves et la promotion de l'autonomie et de la stimulation cognitive sont toutes des stratégies jugées utiles pour l'ensemble des élèves, et ce peu importe le niveau scolaire. Tous les enseignants considèrent qu'utiliser un mauvais exemple est une stratégie nuisible, et que l'utilisation de la punition et celle d'un modèle positif sont relativement sans effet. Il faut cependant souligner, que ces trois dernières stratégies sont jugées nettement plus nuisibles pour les élèves qui n'aiment pas l'école que pour les autres.

Enfin, les comparaisons entre élèves et enseignants permettent de remarquer les faits qui suivent. En premier lieu, à une exception près (la valorisation des efforts jugée utile par les élèves de deuxième année n'aimant pas l'école et sans effet par les enseignants), aucune stratégie jugée utile par un des groupes de répondants n'est jugée autrement par les autres. En effet, tous les enseignants et les élèves qu'ils soient en deuxième, quatrième ou sixième année, et qu'ils aiment ou non l'école, s'entendent pour reconnaître l'utilité des félicitations, des récompenses, de l'accent mis sur l'autonomie et la stimulation cognitive, de celui mis sur la maîtrise et la coopération et celui mis sur la valorisation des efforts. En second lieu, les enseignants jugent plus négativement que les élèves l'utilité des deux types d'émulation (généralement vus comme sans effet du point de vue des élèves) alors qu'à l'inverse les élèves jugent nuisibles l'utilisation des punitions, lesquelles sont jugées comme n'ayant aucun effet par les enseignants.

Tableau 10. Classement des stratégies pour les enseignants et les élèves de 2^{me} année selon que les élèves aiment ou non l'école (scores maximum = 5)

Rang	Aiment l'école		N'aiment pas l'école	
	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants
1	Félicitations 4.58 (.64)	Félicitations 4.77 (.32)	Utilisation de récompenses 4.31 (.71)	Félicitations 4.75 (.40)
2	Utilisation de récompenses 4.52 (.58)	Autonomie et stimulation cognitive 4.50 (.27)	Félicitations 4.22 (.95)	Utilisation de récompenses 4.17 (.63)
3	Maîtrise et coopération 4.25 (.59)	Maîtrise et coopération 4.28 (.35)	Maîtrise et coopération 3.99 (.70)	Maîtrise et coopération 4.15 (.52)
4	Autonomie et stimulation cognitive 4.13 (.59)	Utilisation de récompenses 4.20 (.62)	Autonomie et stimulation cognitive 3.85 (.63)	Autonomie et stimulation cognitive 4.08 (.58)
5	Valorisation des efforts 3.73 (.71)	Valorisation des efforts 3.36 (.53)	Valorisation des efforts 3.31 (.75)	Valorisation des efforts 2.89 (.46)
6	Émulation "positive" 3.54 (.95)	Émulation "positive" 3.15 (.97)	Émulation "négative" 3.20 (1.22)	Émulation "positive" 2.48 (.87)
7	Émulation "négative" 3.46 (1.20)	Utilisation de punitions 3.12 (.99)	Émulation "positive" 3.15 (.99)	Utilisation de punitions 2.46 (.83)
8	Utilisation de punitions 2.20 (1.18)	Émulation "négative" 1.59 (.83)	Utilisation de punitions 1.76 (.99)	Émulation "négative" 1.22 (.70)

Tableau 11. Classement des stratégies pour les enseignants et les élèves de 4^{ème} année selon que les élèves aiment ou non l'école (scores maximum = 5)

Rang	Aiment l'école		N'aiment pas l'école	
	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants
1	Félicitations 4.58 (.53)	Félicitations 4.74 (.44)	Utilisation de récompenses 4.36 (.61)	Félicitations 4.64 (.55)
2	Utilisation de récompenses 4.46 (.56)	Autonomie et stimulation cognitive 4.56 (.26)	Félicitations 4.33 (.67)	Utilisation de récompenses 4.31 (.50)
3	Maîtrise et coopération 4.25 (.53)	Utilisation de récompenses 4.43 (.42)	Maîtrise et coopération 4.03 (.61)	Maîtrise et coopération 4.23 (.47)
4	Autonomie et stimulation cognitive 4.16 (.50)	Maîtrise et coopération 4.23 (.39)	Autonomie et stimulation cognitive 3.97 (.56)	Autonomie et stimulation cognitive 3.96 (.47)
5	Valorisation des efforts 3.59 (.72)	Valorisation des efforts 3.69 (.61)	Valorisation des efforts 3.24 (.72)	Valorisation des efforts 3.17 (.53)
6	Émulation "négative" 3.29 (1.05)	Utilisation de punitions 3.33 (.96)	Émulation "négative" 3.08 (1.02)	Utilisation de punitions 2.69 (.84)
7	Émulation "positive" 3.11 (.93)	Émulation "positive" 3.17 (.88)	Émulation "positive" 2.70 (.92)	Émulation "positive" 2.49 (.84)
8	Utilisation de punitions 2.17 (1.06)	Émulation "négative" 1.65 (.98)	Utilisation de punitions 1.75 (.88)	Émulation "négative" 1.35 (.75)

Tableau 12. Classement des stratégies pour les enseignants et les élèves de 6e année selon que les élèves aiment ou non l'école (scores maximum = 5)

Rang	Aiment l'école		N'aiment pas l'école	
	Élèves	Enseignants	Élèves	Enseignants
1	Félicitations 4.51 (.56)	Félicitations 4.65 (.41)	Félicitations 4.20 (.64)	Félicitations 4.52 (.56)
2	Utilisation de récompenses 4.20 (.57)	Autonomie et stimulation cognitive 4.51 (.27)	Maîtrise et coopération 4.10 (.50)	Maîtrise et coopération 4.08 (.57)
3	Autonomie et stimulation cognitive 4.19 (.41)	Maîtrise et coopération 4.13 (.40)	Utilisation de récompenses 4.10 (.55)	Utilisation de récompenses 3.87 (.64)
4	Maîtrise et coopération 4.16 (.48)	Utilisation de récompenses 4.14 (.48)	Autonomie et stimulation cognitive 4.01 (.44)	Autonomie et stimulation cognitive 3.75 (.66)
5	Valorisation des efforts 3.55 (.64)	Valorisation des efforts 3.58 (.69)	Valorisation des efforts 3.33 (.63)	Valorisation des efforts 2.88 (.61)
6	Émulation "positive" 2.84 (.79)	Utilisation de punitions 3.32 (.77)	Émulation "positive" 2.81 (.75)	Utilisation de punitions 2.51 (.76)
7	Émulation "négative" 2.81 (.94)	Émulation "positive" 3.03 (.90)	Émulation "négative" 2.75 (.91)	Émulation "positive" 2.18 (.95)
8	Utilisation de punitions 2.21 (.87)	Émulation "négative" 1.41 (.92)	Utilisation de punitions 1.92 (.78)	Émulation "négative" 1.14(.52)

Différences individuelles dans les jugements d'utilité des diverses stratégies. Si le fait de classer les diverses stratégies selon les scores moyens qui leur sont associés nous informe sur leur importance relative les unes en regard des autres, il nous semble également intéressant de vérifier si les élèves évaluent chacune des stratégies différemment selon leur niveau scolaire. Les résultats de l'analyse des différences entre les évaluations des élèves selon leur niveau scolaire indiquent que cinq des huit stratégies, soit la valorisation des efforts, l'utilisation de récompenses, la prise d'un élève comme modèle (qu'il soit à imiter ou à ne pas imiter) et les félicitations sont considérées plus utiles par les élèves les plus jeunes que par les plus âgés. Compte tenu que les effets observés en fonction du niveau vont tous dans le même sens, une seconde analyse a été effectuée afin de déterminer s'il existe, à chacun des trois niveaux scolaires, des différences entre les évaluations des élèves selon leur sexe (X²) et leur appréciation de l'école (X²). Les données faisant l'objet de ces analyses sont présentées dans les tableaux 13, 14 et 15.

L'analyse de la variance multivariée sur les scores moyens des jugements de l'utilité des stratégies par les élèves de deuxième année (tableau 13) montre un effet global des deux facteurs ($p < .005$) et un effet d'interaction ($p < .05$). Pour l'effet sexe, l'analyse précise que la seule différence se situe sur l'évaluation de l'utilité des félicitations, que les filles considèrent significativement plus utiles que les garçons. Cependant, l'examen de l'effet d'interaction précise que cette différence n'est vraie qu'entre les garçons et les filles du groupe des élèves qui n'aiment pas l'école. Pour l'ensemble des autres stratégies, garçons et filles portent des jugements d'utilité très similaires. Par ailleurs, les élèves qui disent aimer l'école rapportent des scores supérieurs pour l'ensemble des stratégies lorsqu'on les compare à ceux des élèves qui disent ne pas aimer l'école.

Tableau 13. Scores moyens (et écarts types) pour l'évaluation de l'utilité des huit stratégies selon le sexe et l'appréciation de l'école chez les élèves de deuxième année (score maximum=5)

Stratégies	Aiment l'école		N'aiment pas l'école	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Valorisation des efforts	3.72 (.68)	3.74 (.73)	3.35 (.74)	3.24 (.76)
Utilisation de punitions	2.17 (1.22)	2.22 (1.15)	1.72 (.99)	1.82 (.99)
Autonomie et stimulation	4.14 (.58)	4.13 (.61)	3.81 (.63)	3.91 (.62)
Maîtrise et coopération	4.25 (.59)	4.25 (.59)	3.90 (.76)	4.11 (.60)
Utilisation de récompenses	4.50 (.55)	4.53 (.61)	4.25 (.76)	4.41 (.63)
Félicitations	4.55 (.64)	4.61 (.64)	4.04 (1.01)	4.48 (.77)
Émulation "positive"	3.56 (.96)	3.52 (.95)	3.23 (.94)	3.02 (1.05)
Émulation "négative"	3.54 (1.20)	3.39 (1.20)	3.20 (1.28)	3.18 (1.15)

La même analyse reprise sur les scores des élèves de quatrième année présentés au tableau 14 ne fait ressortir qu'une seule différence significative entre les garçons et les filles : ces dernières jugent les félicitations plus utiles que les garçons ($M = 4.64$ vs 4.50). Encore une fois les élèves qui disent aimer l'école rapportent des scores supérieurs pour toutes les stratégies à l'exception de l'utilisation des récompenses où la différence n'atteint pas le seuil de signification.

Tableau 14. Scores moyens (et écarts types) pour l'évaluation de l'utilité des huit stratégies selon le sexe et l'appréciation de l'école chez les élèves de 4^{ème} année (score maximum = 5)

Stratégies	Aiment l'école		N'aiment pas l'école	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Valorisation des efforts	3.58 (.68)	3.60 (.76)	3.26 (.67)	3.21 (.79)
Utilisation de punitions	2.16 (1.07)	2.17 (1.07)	1.71 (.85)	1.80 (.93)
Autonomie et stimulation	4.13 (.49)	4.18 (.51)	3.95 (.56)	4.01 (.55)
Maîtrise et coopération	4.21 (.55)	4.28 (.52)	3.97 (.63)	4.13 (.56)
Utilisation de récompenses	4.40 (.57)	4.50 (.55)	4.31 (.65)	4.43 (.52)
Félicitations	4.50 (.57)	4.64 (.48)	4.26 (.69)	4.44 (.62)
Émulation "positive"	3.16 (.91)	3.08 (.94)	2.70 (.94)	2.68 (.89)
Émulation "négative"	3.33 (1.03)	3.26 (1.07)	3.06 (.98)	3.13 (1.07)

Finalement, comme le montre le tableau 15, en sixième année, les filles rapportent des jugements d'utilité plus élevés pour les félicitations ($M = 4.47$ vs 4.26), et la valorisation de la maîtrise des apprentissages et de la coopération ($M = 4.20$ vs 4.07) que les garçons. Les élèves qui disent aimer l'école rapportent globalement des scores supérieurs pour les stratégies suivantes : félicitations ($M = 4.51$ vs 4.21), valorisation des efforts ($M = 3.55$ vs 3.33), promotion de l'autonomie des élèves et stimulation cognitive ($M = 4.20$ vs 4.01) et utilisation de punitions ($M = 2.21$ vs 1.93).

Tableau 15. Scores moyens (et écarts types) pour l'évaluation de l'utilité des huit stratégies selon le sexe et l'appréciation de l'école chez les élèves de 6^{ème} année (score maximum= 5).

Stratégies	Aiment l'école		N'aiment pas l'école	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Valorisation des efforts	3.55 (.62)	3.55 (.65)	3.32 (.62)	3.34 (.64)
Utilisation de punitions	2.22 (.92)	2.21 (.84)	1.77 (.72)	2.11 (.82)
Autonomie et stimulation	4.20 (.43)	4.19 (.40)	4.00 (.47)	4.01 (.41)
Maîtrise et coopération	4.07 (.49)	4.24 (.45)	4.07 (.51)	4.14 (.49)
Utilisation de récompenses	4.14 (.61)	4.26 (.53)	4.09 (.54)	4.12 (.57)
Félicitations	4.40 (.60)	4.61 (.50)	4.12 (.62)	4.30 (.65)
Émulation positive	2.95 (.78)	2.74 (.79)	2.81 (.76)	2.81 (.74)
Émulation "négative"	2.84 (.93)	2.78 (.95)	2.80 (.85)	2.68 (.99)

Objectif 2 : Examiner les relations entre les jugements des élèves sur les stratégies motivationnelles et leurs perceptions du soutien de leur enseignant, les variables de leur profil motivationnel et leur rendement

Cette section traite tout d'abord des caractéristiques du profil motivationnel des élèves. Puis, elle présente la comparaison entre ces caractéristiques du profil motivationnel et les jugements des élèves sur les stratégies motivationnelles, et le soutien perçu. Elle examine également la contribution relative de chacune de ces variables au rendement scolaire.

Caractéristiques du profil motivationnel des élèves. Afin de tracer un portrait complet du profil motivationnel des élèves, toutes les variables examinées ont été soumises à des analyses de variance avec le niveau scolaire (X3), le sexe des élèves (X2) et la matière (X 2) comme facteurs (voir tableau 16 pour les scores moyens des filles et tableau 17 pour ceux des garçons).

Tableau 16. Scores moyens (et écarts types) des filles pour les variables du profil motivationnel selon le niveau scolaire et la matière (score maximum=5).

	2 ^{ème} année		4 ^{ème} année		6 ^{ème} année	
	Français	Maths	Français	Maths	Français	Maths
Sentiment d'efficacité personnelle	3.21 (.58)	3.04 (.59)	2.96 (.58)	3.02 (.63)	2.81 (.58)	2.93 (.57)
Buts de maîtrise	3.63 (.51)	3.68 (.46)	3.56 (.48)	3.62 (.52)	3.43 (.47)	3.56 (.39)
Buts de performance	3.40 (.68)	3.47 (.54)	3.17 (.57)	3.24 (.56)	2.96 (.50)	2.96 (.48)
Valeur accordée	3.46 (.54)	3.37 (.61)	3.21 (.58)	3.27 (.62)	3.01 (.53)	3.08 (.51)
Capacité de l'enseignant à les motiver	3.31 (.98)	3.37 (.93)	3.08 (.95)	3.05 (.97)	2.78 (.99)	2.80 (.89)

Tableau 17. Scores moyens (et écarts types) des garçons pour les variables du profil motivationnel selon le niveau scolaire, la matière (score maximum=5).

	2 ^{ème} année		4 ^{ème} année		6 ^{ème} année	
	Français	Maths	Français	Maths	Français	Maths
Sentiment d'efficacité personnelle	3.01 (.66)	3.12 (.63)	2.89 (.64)	3.29 (.56)	2.72 (.66)	3.20 (.52)
Buts de maîtrise	3.40 (.67)	3.51 (.65)	3.37 (.59)	3.55 (.65)	3.26 (.59)	3.49 (.43)
Buts de performance	3.43 (.63)	3.44 (.66)	3.14 (.59)	3.35 (.53)	2.94 (.61)	3.10 (.55)
Valeur accordée	3.23 (.68)	3.26 (.71)	2.95 (.63)	3.40 (.60)	2.75 (.59)	3.25 (.49)
Capacité de l'enseignant à les motiver	3.14 (.99)	3.21 (.99)	2.82 (.99)	3.23 (.92)	2.72 (.97)	3.05 (.93)

Globalement, les élèves disent se sentir plus compétents en mathématiques qu'en français, et ceci vaut autant pour les filles que les garçons. Les élèves de sixième année rapportent des perceptions de compétence dans les deux matières significativement plus faibles que celles rapportées par les élèves des deux autres niveaux scolaires, qui eux ne se distinguent pas.

Pour les buts d'apprentissage, les analyses révèlent un effet significatif des trois facteurs pour les buts de maîtrise : les élèves plus jeunes rapportent poursuivre davantage ce type de buts que les plus vieux, les filles davantage que les garçons et pour tous les élèves, ce type de buts est davantage poursuivi en mathématiques qu'en français. On remarque la même diminution pour les buts de performance en fonction des niveaux scolaires et les élèves poursuivent davantage ce type de buts en mathématiques qu'en français. Il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons sur cette dernière mesure.

Concernant la valeur accordée à la tâche, qui combine les variables d'intérêt et de l'utilité de la matière, les analyses montrent un portrait très différent pour les deux matières examinées. Ainsi, les filles accordent plus de valeur au français que les garçons alors qu'une telle différence n'apparaît pas en mathématiques. D'ailleurs, les garçons accordent significativement plus de valeur aux mathématiques qu'au français alors que les filles ne font pas une telle distinction. En outre, on observe une diminution de la valeur accordée aux deux matières avec la scolarisation, les élèves de sixième année ($M = 3.02$) présentant des scores moyens inférieurs à ceux de quatrième année ($M = 3.21$), eux-mêmes présentant des scores inférieurs à ceux de deuxième année ($M = 3.02$).

Finalement, concernant la capacité que les élèves reconnaissent à leur enseignant de bien les motiver, on observe encore une fois une diminution des scores au fur et à mesure que les élèves vieillissent et des scores moyens plus élevés pour les mathématiques que pour le français. Par contre, cette dernière différence ne concerne que les garçons, les filles évaluant de la même manière la capacité de leur enseignant à bien les motiver dans chacune des matières.

Liens entre les jugements des élèves sur les stratégies motivationnelles et certaines variables du profil motivationnel des élèves et le soutien perçu. Des analyses de régressions linéaires ont été effectuées sur les variables du profil motivationnel séparément pour les élèves qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas pour chacun des trois niveaux scolaires. Pour chacune des variables, l'analyse examine la contribution des huit stratégies et du soutien perçu de la part de l'enseignant. Les tableaux 18 à 21 présentent les résultats de ces analyses.

Pour chacune des variables du profil motivationnel, la première constante à souligner est la relation positive avec le soutien perçu pour les élèves de tous les niveaux scolaires qu'ils aiment ou pas l'école. De plus, pour les élèves de deuxième année, le soutien perçu est, sauf une exception, la seule variable positivement reliée à chacune des variables de leur profil motivationnel.

Tableau 18. Résultats des analyses de régression sur le sentiment d'efficacité personnelle des élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école.

	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
2 ^{ème} année	Soutien perçu (.23)	Soutien perçu (.34)
		Maîtrise-coopération (-.27)
	r²: 4.6 %	r²: 10.7 %
4 ^{ème} année	Soutien perçu (.38)	Soutien perçu (.32)
	Autonomie-stimulation (.27)	Maîtrise-coopération (-.23)
	Félicitations (-.22)	
	r²: 16.7%	r²: 9.8 %
6 ^{ème} année	Soutien perçu (.25)	Autonomie-stimulation (.25)
	Autonomie-stimulation (.22)	Soutien perçu (.19)
	Émulation positive (.21)	Félicitations (-.17)
	Maîtrise-coopération (-.19)	Maîtrise-coopération (-.15)
	r²: 13.0 %	r²: 9.2 %

De manière plus spécifique, l'analyse portant sur le sentiment d'efficacité personnelle, révèle que pour les élèves de quatrième et de sixième année qui aiment l'école ainsi que pour ceux de sixième année qui ne l'aiment pas, les stratégies mettant l'accent sur l'autonomie et la stimulation sont positivement reliées à leur perception de compétence. Les stratégies mettant l'accent sur la maîtrise et la coopération sont associées négativement au sentiment d'efficacité personnelle chez les élèves de 6^e année qui aiment l'école ainsi que chez ceux qui ne l'aiment pas et ce, aux trois niveaux scolaires. Plus les élèves sont avancés dans leur cheminement scolaire, plus il y a de stratégies reliées à leur sentiment d'efficacité personnelle. Enfin, en dépit de ceci, on remarque que les pourcentages dans les variations du sentiment d'efficacité personnelle expliqués par l'ensemble des variables sont, somme toute, plutôt faibles.

Concernant l'analyse portant sur les buts de maîtrise, les stratégies qui mettent l'accent sur les efforts leur sont reliées positivement chez les élèves de quatrième et sixième année qui aiment l'école. Les félicitations sont, quant à elles, reliées positivement aux buts de maîtrise

Tableau 19. Résultats des analyses de régression sur les buts de maîtrise des élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école.

	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
2 ^{ème} année	Soutien perçu (.29)	Soutien perçu (.59)
	r²: 11.5 %	r²: 34.4 %
4 ^{ème} année	Soutien perçu (.38)	Soutien perçu (.27)
	Efforts (.17)	Félicitations(.25)
	Maîtrise-coopération (.13)	Mauvais exemple (-.16)
	r²: 24.9 %	r²: 18.8 %
6 ^{ème} année	Soutien perçu (.29)	Autonomie-stimulation (.19)
	Félicitations (.24)	Félicitations (.15)
	Récompenses (-.17)	Soutien perçu (.13)
	Efforts (.15)	
	r²: 22.7 %	r²: 11.3 %

chez les élèves de quatrième année qui n'aiment pas l'école et chez les élèves de sixième année, qu'ils aiment ou non l'école. Cette fois encore, plus les élèves sont avancés dans leur cheminement scolaire, plus il y a de stratégies reliées à leurs buts de maîtrise. Enfin, les pourcentages dans les variations des buts de maîtrise expliqués par l'ensemble des variables fluctuent relativement d'un niveau scolaire à l'autre et selon que les élèves aiment ou non l'école.

Quant aux buts de performance, mis à part chez les élèves qui aiment l'école en deuxième année et en sixième année, seul le soutien perçu leur est relié. Chez les élèves qui aiment l'école, ceux de deuxième année rapportent une relation positive entre leurs buts de performance et l'utilisation de punitions alors qu'en sixième année la relation est avec les stratégies qui mettent l'accent sur la maîtrise et la coopération. La variance expliquée est relativement faible pour l'ensemble des élèves à l'exception de ceux de deuxième année qui n'aiment pas l'école et chez qui leur perception du soutien de leur enseignant joue un rôle

Tableau 20. Résultats des analyses de régression sur les buts de performance des élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école.

	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
2 ^{ème} année	Soutien perçu (.35)	Soutien perçu (.65)
	Punitions (.13)	
	r²: 13.2 %	r²: 48.0 %
4 ^{ème} année	Soutien perçu (.25)	Soutien perçu (.33)
	r²: 6.0 %	r²: 13.9 %
6 ^{ème} année	Soutien perçu (.14)	Soutien perçu (.23)
	Maîtrise-coopération (-.15)	
	r²: 4.2 %	r²: 8.9 %

prépondérant dans la poursuite de ce type de buts qui, rappelons-le, vise à vouloir réussir au mieux de leur capacité et à être parmi les meilleurs.

Enfin, pour la valeur accordée à la matière, exception faite des élèves qui aiment l'école en quatrième année et de ceux qui n'aiment pas l'école en sixième année, seul le soutien perçu lui est relié. Pour les élèves de quatrième année qui aiment l'école, une relation positive est également observée avec l'utilisation de punitions ainsi qu'avec les stratégies qui mettent l'accent sur l'autonomie et la stimulation. Ce dernier lien est également observé chez les élèves de sixième année qui n'aiment pas l'école. Les pourcentages dans les variations de la valeur expliquées par l'ensemble des variables fluctuent beaucoup d'un niveau scolaire à l'autre et selon que les élèves aiment ou non l'école

Tableau 21. Résultats des analyses de régression sur la valeur accordée à la matière par les élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école.

	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
2 ^{ème} année	Soutien perçu (.32)	Soutien perçu (.49)
	r²: 14.7 %	r²: 29.7 %
4 ^{ème} année	Soutien perçu (.48)	Soutien perçu (.43)
	Autonomie-stimulation (.19)	
	Punitions (.15)	
	r²: 31.6 %	r²: 22.3 %
6 ^{ème} année	Soutien perçu (.33)	Soutien perçu (.27)
		Autonomie-stimulation (.15)
	r²: 10.9 %	r²: 12.4 %

Liens entre le rendement scolaire des élèves, le profil motivationnel, l'évaluation des stratégies de motivation et le soutien perçu par l'élève. Une analyse de régression linéaire a été effectuée sur le rendement scolaire des élèves séparément pour les élèves qui aiment l'école et ceux qui ne l'aiment pas à chacun des trois niveaux scolaires. Pour chacune des variables, l'analyse examine la contribution de chacune des quatre variables du profil motivationnel, des huit stratégies et du soutien de l'enseignant perçu par l'élève. Le tableau 22 présente les résultats de cette analyse.

La première constante à souligner concernant le rendement scolaire est la relation positive et plus forte qu'avec toute autre variable avec le sentiment d'efficacité personnelle et ce, peu importe le niveau scolaire et l'appréciation de l'école. De plus, chez les élèves de deuxième année qui n'aiment pas l'école, le sentiment d'efficacité personnelle est la seule variable positivement reliée à leur rendement scolaire. Chez tous les autres élèves, une relation négative est observée entre la valeur accordée à la matière et le rendement scolaire. Une relation négative est également observée avec les stratégies mettant l'accent sur la maîtrise et la coopération chez les élèves de quatrième et sixième année qui aiment l'école. Enfin, plus les

Tableau 22. Résultats des analyses de régression sur le rendement des élèves selon le niveau scolaire et l'appréciation de l'école.

	Élèves qui aiment l'école	Élèves qui n'aiment pas l'école
2 ^{ème} année	Sentiment d'efficacité personnelle (.48) Valeur accordée à la matière (-.17) Buts de performance (-.16)	Sentiment d'efficacité personnelle (.30)
	r²: 20.0 %	r²: 4.3 %
4 ^{ème} année	Sentiment d'efficacité personnelle (.47) Maîtrise-coopération (-.27) Valeur accordée à la matière (-.17) Émulation positive (.15)	Sentiment d'efficacité personnelle (.48) Valeur accordée à la matière (-.32) Félicitations (-.24) Autonomie-stimulation (.20) Buts de maîtrise (.19) Buts de performance (-.17)
	r²: 23.9 %	r²: 20.4 %
6 ^{ème} année	Sentiment d'efficacité personnelle (.68) Valeur accordée à la matière (-.18) Punitions (.14) Maîtrise-coopération (-.12) Autonomie-stimulation (-.12) Émulation positive (.11) Buts de performance (-.11)	Sentiment d'efficacité personnelle (.54) Effort (-.22) Valeur accordée à la matière (-.19)
	r²: 41.8 %	r²: 28.6 %

élèves sont avancés dans leur cheminement scolaire, plus la variance expliquée est élevée. Cette dernière est également plus élevée chez les élèves qui aiment l'école que chez ceux qui n'aiment pas l'école à chacun des niveaux scolaires ; elle atteint 41.8% chez les élèves de sixième année qui aiment l'école et 28.6% chez ceux qui ne l'aiment pas.

Discussion

La motivation scolaire, qui se compose de plusieurs dimensions dont les plus importantes examinées dans la présente étude sont le sentiment d'efficacité personnelle, les buts d'apprentissage, et la valeur accordée à la matière par les élèves, revêt un rôle crucial dans l'engagement et la réussite scolaires de ces derniers. De nombreux facteurs issus de l'environnement scolaire, des interventions des enseignants (par exemple: leurs stratégies de motivation ou leur feed-back), et de la qualité de la relation entre ceux-ci et leurs élèves contribuent certainement à l'élaboration de ces dimensions et agissent sur la motivation des élèves. Ceci dit, malgré l'apport des enseignants dans l'induction et le maintien chez les élèves d'une motivation élevée et d'un engagement soutenu, il convient de rappeler que l'efficacité de ces interventions doit passer par le jugement et l'interprétation qu'en font les élèves. Force est de constater que l'étude des liens entre les variables issues du milieu scolaire et celles qui composent la motivation n'a pas fait l'objet d'autant de travaux de recherches qu'on aurait pu s'y attendre. La présente étude s'intéresse à cette question, et son originalité vient de ce qu'elle examine l'efficacité des interventions des enseignants du point de vue des élèves

Avant d'aborder la discussion des résultats relatifs aux deux objectifs de l'étude, il nous paraît pertinent de discuter les résultats des analyses descriptives des variables connexes à ces deux objectifs.

Appréciation de l'école, facilité d'y réussir et soutien des enseignants

Questionnés sur leur facilité à l'école et leur appréciation de celle-ci, plus les élèves sont avancés dans leur parcours scolaire, moins ils déclarent avoir de la facilité à l'école et moins ils disent l'apprécier. Ces résultats n'ont rien pour étonner car ils convergent avec ceux d'autres études au Québec, aux États-Unis, en Australie et ailleurs dans le monde où l'appréciation de l'école devient de plus en plus tiède tout au long du primaire et pour une partie du secondaire (Bouffard, Marcoux, Vezeau, & Bordeleau, 2003; Chapman, & Tunmer, 1995; Chouinard, 2001; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Marsh, Craven, & Debus, 1998; Watt, 2004). La question soulevée par tous ces auteurs est cependant de savoir si la diminution observée est réelle ou s'il s'agit du résultat d'un processus de réajustement des perceptions des élèves à la réalité. En effet, il est bien reconnu que les jugements de la majorité des élèves en

début de scolarisation sont très optimistes. Avec la fréquentation de l'école, l'effet «lune de miel », qui réfère au phénomène par lequel l'élève idéalise son nouveau milieu (Harter, 1992), s'estompe. Les élèves en viennent à réaliser que les règles à suivre sont parfois contraignantes et que les apprentissages ne sont pas aussi aisés qu'ils l'avaient cru.

Sur la question de l'appréciation par les élèves de l'école, force est de constater que, déjà en deuxième année, plusieurs élèves rapportent ne pas aimer l'école, ce qui indique que dès le début de la scolarité, tous les élèves ne sont pas motivés également par rapport à l'école. Mais, plus les élèves progressent dans leur parcours scolaire, plus il s'en trouve dans le camp de ceux qui n'aiment pas l'école. Dans la mesure où les élèves sont aussi de moins en moins nombreux à trouver l'école facile, ce résultat n'est pas une primeur, nombre d'études ayant déjà montré que plus les élèves vieillissent, moins ils tendent à apprécier les activités où ils ont moins de facilité. Ceci dit, comme cette étude a examiné des élèves de niveaux scolaires différents, aucun lien de causalité ne peut être évoqué. Seule une étude longitudinale où de mêmes élèves seraient suivis durant quelques années pourrait permettre de porter un jugement sur la nature du lien entre le fait d'aimer l'école et la facilité associée à sa fréquentation.

Au-delà de ce lien, il est inquiétant de constater la proportion grandissante d'élèves, autant chez les filles que chez les garçons, qui en viennent à ne pas aimer l'école à mesure qu'ils progressent d'un niveau à l'autre. Il est vrai que les garçons sont, à tous les niveaux scolaires, proportionnellement plus nombreux que les filles à déclarer ne pas aimer l'école, mais l'écart diminue d'année en année; autour de 14% en deuxième et en quatrième année, cet écart n'est plus que de 8% en sixième année. Une hypothèse souvent soulevée pour expliquer la différence dans la motivation scolaire et le rendement des garçons et des filles veut que l'école ayant des caractéristiques mieux adaptées à ces dernières, elles s'y sentent plus à l'aise et s'engagent davantage. Advenant la justesse de cette hypothèse, comment expliquer alors qu'il y a tout de même 70% des garçons de deuxième année qui disent l'aimer ? Dans le même esprit, d'où vient que plus de 40% des filles en sixième année disent à leur tour ne pas l'aimer ? La question de la différence dans la motivation scolaire et le rendement des garçons et des filles est délicate et épineuse à la fois, et elle soulève beaucoup de débats, de discussions et de prises de position parfois dogmatiques. Ce manque de rigueur et d'objectivité dans la

discussion n'est pas étranger à la rareté de recherches sérieuses et systématiques ayant tenté de l'examiner. De tels travaux seraient importants pour comprendre la trajectoire et la dynamique reliée à la diminution de l'appréciation de l'école, et ce autant chez les filles que les garçons.

Dans la présente étude où nous nous sommes attardées à la perception des élèves des moyens que peut prendre leur enseignant pour les motiver, nous avons aussi examiné la dimension du soutien que les élèves perçoivent recevoir de ce dernier. Cette dimension est plus générale et recouvre d'une certaine manière l'aspect plus affectif de la relation de l'élève à son enseignant. Les élèves qui rapportent aimer l'école estiment recevoir davantage de soutien de la part de leur enseignant que ceux qui disent ne pas l'aimer. Ce résultat est à mettre en lien avec celui où ces derniers élèves estiment aussi que leur enseignant n'arrive pas bien à leur faire aimer la matière. Cependant, ceci n'explique pas tout, beaucoup s'en faut, car l'examen de la relation entre la perception du soutien et la capacité de l'enseignant de faire aimer la matière montre que celle-ci est modérée, mais surtout semblable chez tous les élèves, qu'ils aiment ou non l'école. Aussi, même si la perception du soutien et celle de la capacité de l'enseignant de faire aimer la matière baissent également d'un niveau scolaire à l'autre, la relation entre les deux est plutôt stable et se maintient autour de .40. Une première hypothèse en regard de ces résultats est que l'appréciation de l'école constituerait une attitude générale de nature à teinter ou biaiser la plupart des jugements des élèves. Une deuxième hypothèse serait que les jugements des élèves du soutien de l'enseignant ne sont pas biaisés par leur attitude envers l'école, et que ceux qui disent ne pas aimer l'école reçoivent effectivement moins de soutien que ceux qui disent l'aimer. Si c'est bien le cas, ceci n'a rien de rassurant et laisse entrevoir un processus de déterminisme réciproque où moins l'élève aime l'école, moins il reçoit de soutien, moins il aime l'école, etc. Or, même si la première hypothèse peut être vraie en partie, les résultats sur les réponses des enseignants eux-mêmes en regard de leur capacité à motiver leurs élèves convergent vers la validation de la seconde hypothèse.

En effet, si tous les enseignants se déclarent plutôt ou parfaitement capables de motiver leurs élèves qui aiment l'école, par contre une proportion relativement importante de ceux-ci reconnaît être plus ou moins capable de motiver ceux qui n'aiment pas l'école. Cette proportion va en s'accroissant de la deuxième année (20.6%), à la quatrième (22.2%) et à la

sixième année (42.4%). Ce jugement des enseignants n'est du tout pessimiste et il est même un peu optimiste quand on le compare au jugement des élèves sur la capacité de leur enseignant de leur faire aimer la matière. On se rappellera que chez ceux n'aimant pas l'école, la proportion de ceux disant que leur enseignant n'y parvient pas se situe déjà à 33% en deuxième année, puis à 38% en quatrième et enfin à 48.5% en sixième année. Il est vrai que le jugement demandé aux élèves est spécifique à la matière sur laquelle ils ont été interrogés, mais comme ce jugement ne diffère pas selon l'une ou l'autre des deux matières, il apparaît relativement général. Considérant que plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire, moins ils disent avoir de la facilité à l'école et moins ils apprécient celle-ci, ceci peut contribuer à rendre effectivement la tâche du soutien à la motivation plus difficile à exercer par les enseignants oeuvrant dans les classes des plus vieux. Ainsi, motiver les élèves qui le sont moins ne se fait pas automatiquement, mais requiert des compétences que tous les enseignants ne semblent pas avoir développées. Ce relatif sentiment d'impuissance envers les élèves qui apprécient peu l'école suggère que la formation des maîtres les prépare mal à rencontrer ce genre de situation. Ceci nous amène à déplorer une nouvelle fois l'absence de cours axés sur la motivation des élèves et sur les rapports entre cette dernière, l'affectivité des élèves et la qualité de leurs apprentissages dans les programmes de formation des maîtres. Ce constat est autant déplorable qu'inquiétant quand on sait qu'à mesure qu'ils progressent dans les niveaux scolaires, le profil motivationnel des élèves, en particulier leur sentiment d'efficacité personnelle, est avant même leur potentiel intellectuel le déterminant premier de leur rendement scolaire. Les résultats des analyses de la régression faites sur le rendement scolaire sont du reste éloquentes à cet égard. Nous reviendrons un peu plus loin sur cette question.

Dans la partie qui suit, nous nous intéressons aux résultats relatifs aux jugements des enseignants et des élèves sur les diverses stratégies. Rappelons que pour chacune de ces stratégies, les enseignants devaient aussi indiquer celles qu'ils utilisaient effectivement.

Les jugements des enseignants et des élèves sur les stratégies de motivation

La première constatation à relever ici est que le nombre d'année d'expérience dans l'enseignement n'est pas relié à un choix particulier dans les stratégies à utiliser. En second lieu, on a vu peu de différence selon le niveau scolaire de leurs élèves dans les stratégies que

les enseignants disent utiliser, et aussi peu de différences dans celles jugées utiles, que les enseignants se prononcent pour les élèves qui aiment l'école que pour ceux qui ne l'aiment pas. Ces jugements des enseignants sur les stratégies jugées utiles sont généralement partagés par les élèves. On retrouve parmi les stratégies que les enseignants disent utiliser le moins, celles identifiant des modèles à imiter ou l'inverse et les punitions. On ne peut exclure l'hypothèse de la désirabilité sociale selon laquelle les enseignants tendraient à dire ce qu'ils croient être souhaitable plutôt que ce qu'ils font réellement. Ceci dit, dans le cas particulier de l'émulation négative, comme les enseignants la jugent nuisible, on peut bien comprendre qu'ils rapportent l'utiliser aussi peu. Dans le cas des punitions et celui de l'émulation positive, l'avis des enseignants est qu'elles ont peu d'effet sur la motivation des élèves qui aiment l'école, mais sont nuisibles à celle des élèves qui n'aiment pas l'école. Ceci suggère que ces derniers élèves sont, aux yeux des enseignants, plus vulnérables et dotés d'une motivation plus fragile que les autres. Cette vision des enseignants est assez réaliste car, dans les faits, les élèves qui n'aiment pas l'école reconnaissent aussi à ces deux stratégies un caractère plus nuisible que ne le font ceux qui l'aiment.

À l'instar de l'étude de Bobbitt Nolen et Nicholls (1993) et de celle de Simard (2002), nous avons observé que pour la majorité des stratégies, les élèves les plus jeunes ont un jugement de leur utilité plus élevé que les plus vieux. Ceci pourrait s'expliquer par le fait qu'au fur et à mesure que l'élève vieillit, le développement de ses capacités cognitives lui permet de mieux comprendre ses besoins, ses capacités, ses limites, les feedback de son enseignant, leurs rapports interpersonnels, ainsi que les liens existant entre ces perceptions de lui-même et son rendement (Bouffard, Markovits, Vezeau, Boisvert & Dumas, 1998; Dweck & Elliot, 1983; Eccles et al., 1998). Cette capacité meilleure à considérer simultanément plusieurs types d'informations conduirait l'élève plus vieux à porter des jugements plus nuancés sur l'utilité des stratégies. En dépit cependant des différences observées dans les scores entre les plus jeunes et les plus vieux, on remarque un certain consensus dans leurs jugements de celles jugées utiles et celles qui ne le sont pas. Par ailleurs, pour l'ensemble des stratégies, les différences entre garçons et filles sont plutôt rares. À remarquer cependant les félicitations qui sont, sauf chez les filles de deuxième année qui aiment l'école, toujours jugées plus utiles par les filles que par les garçons.

On se rappelle que pour l'ensemble des stratégies, les élèves qui disent aimer l'école rapportent généralement des jugements supérieurs à ceux des élèves qui disent ne pas l'aimer. Ceci suggère que les élèves qui aiment l'école sont plus sensibles ou réceptifs aux moyens mis en œuvre par les enseignants pour soutenir leur motivation, alors que ceux qui n'aiment pas l'école paraissent plus résistants. Cette sensibilité moindre est-elle une cause ou un effet d'une appréciation faible de l'école et, de la difficulté à bien y réussir? Il est bien connu que plus longtemps un élève vit des difficultés, plus il développe un réseau de croyances inappropriées qui deviennent de plus en plus cristallisées avec le temps. Tenter de défaire ce réseau représente un défi de taille pour un enseignant. Selon le document sur la formation en enseignement du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001), les enseignants ont professionnellement une obligation de mettre en œuvre les meilleurs moyens possibles pour arriver à faire apprendre tous les élèves. Sans engager un débat, on peut soulever ici deux questionnements. Le premier consiste à se demander si les enseignants disposent bien de la formation et des outils nécessaires pour aider ces élèves. Le second a trait aux conditions de la mise en œuvre de ces outils; en supposant que les enseignants disposent bien des moyens pour aider ces élèves, leur est-il loisible de les mettre en action de façon efficace?

Un résultat peut-être un peu étonnant, est le jugement relativement tiède porté par les enseignants ainsi que les élèves sur les stratégies mettant l'accent sur les efforts. Dans cette étude, le fait de ne pas aimer l'école et d'avoir un faible rendement sont corrélés et ce, dès la deuxième année. On peut y voir un indice du fait que les élèves ne sont pas vraiment dupes et que très tôt dans leur parcours scolaire, ils réalisent bien que ce qui importe pour réussir et être reconnu dans le système, ce sont les résultats. Un autre point est que pour les élèves, la notion d'efforts n'est pas claire et peut même s'opposer à la notion d'intelligence; pour beaucoup d'élèves, plus on doit faire des efforts pour réussir, plus ceci signifie un manque d'intelligence. Dans cet esprit, particulièrement pour l'élève en difficulté, l'incitation à faire des efforts peut même lui paraître menaçante convaincu qu'il est de l'inutilité de ceci. Cependant, ce même jugement porté sur cette stratégie par les enseignants est inquiétant à l'heure de la réforme où, en principe, l'accent est mis sur les processus d'apprentissage et les facteurs qui leur sont associés. À cet égard, la reconnaissance par les élèves du rôle des efforts devrait être un enjeu

important. Encore faudrait-il que les enseignants soient eux-mêmes convaincus du rôle des efforts, mais, surtout, que cette notion d'efforts se rapporte à un contenu réel et non simplement au temps consacré et à la sueur dépensée à faire une activité.

En plus d'une meilleure connaissance de l'utilité que les élèves prêtent aux stratégies visant à les motiver, un aspect important de cette étude était de vérifier si ces jugements sont effectivement reliés aux variables par lesquelles s'exprime leur motivation. La section qui suit traite tout d'abord de ces variables, puis elle présente leurs relations avec leurs jugements sur les stratégies et le soutien perçu. Elle examine également la contribution relative de chacune de ces variables au rendement scolaire.

Profil motivationnel des élèves

Les résultats de cette étude ont permis de constater que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, la valeur accordée à la matière et les buts d'apprentissage sont plus faibles chez les plus vieux que chez les élèves plus jeunes. Même si ces variables sont généralement plus positives quand les élèves ont été interrogés en mathématiques plutôt qu'en français, les différences entre les élèves plus jeunes et les plus âgés se retrouvent dans chaque matière. Certaines différences selon le sexe et la matière sont également observées.

Le sentiment d'efficacité personnelle, bien que nettement plus spécifique, s'apparente au jugement de facilité à l'école dont nous avons discuté au début de ce chapitre. Cependant, plus les élèves vieillissent, plus ces deux jugements se rapprochent (comme l'indique du reste la relation qui, de .28 en deuxième année, atteint .52 en sixième année). La diminution du sentiment d'efficacité personnelle au fur et à mesure que les élèves cheminent dans leur parcours scolaire correspond à des résultats obtenus dans d'autres études (Bouffard & al., 2003; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfield, 1993; Eccles & al. 1998; Jacobs et al., 2002; Paris & Byrnes, 1989; Stipek & Mac Iver, 1989; Wigfield & Eccles, 1992; 1994; 2000; Wigfield & al., 1997). Comme nous l'avons signalé au tout début de ce chapitre en discutant des changements dans la perception des élèves de leur facilité, les jeunes élèves sont généralement très optimistes dans l'appréciation de leurs capacités ; banalement, on peut alors considérer qu'ils ne peuvent que diminuer. Cependant, la relation croissante observée entre ces

perceptions et le rendement suggère fortement que le processus en cause soit moins superficiel : avec l'âge et l'expérience, les élèves paraissent ramener leurs perceptions en ligne avec leur rendement. Le contraire ne peut cependant être exclu et, comme les résultats d'une de nos études antérieures tendent à le montrer (Bouffard et al., 2003), il se peut aussi que les perceptions de compétence ou d'efficacité deviennent le déterminant de leur rendement. Ceci est en cours de vérification dans une étude longitudinale que nous poursuivons depuis trois ans auprès d'élèves du primaire.

Pour les buts de maîtrise, les élèves plus jeunes rapportent poursuivre davantage ce type de buts que les plus vieux, les filles davantage que les garçons et pour tous les élèves, ce type de buts est davantage poursuivi en mathématiques qu'en français. On remarque la même diminution pour les buts de performance en fonction des niveaux scolaires et les élèves poursuivent davantage ce type de buts en mathématiques qu'en français. Dans le cas de la valeur accordée à la matière, les garçons accordent significativement plus de valeur aux mathématiques qu'au français, mais les filles ne font pas une telle distinction. Comme les buts, la valeur accordée à chacune des matières diminue avec la scolarisation, et ce autant chez les filles que chez les garçons. Ces diminutions ont déjà été observées dans nombre de nos travaux antérieurs et dans ceux de collègues (Bouffard et al., 2001; Bouffard et al., 1998; Chouinard, 2001; Vezeau et al., 2000). Les buts d'apprentissage et la valeur accordée aux matières constituent des indices importants de l'engagement de l'élève. Or, comme l'engagement dans une activité ou un domaine d'apprentissage est fortement tributaire du sentiment de pouvoir y réussir, on s'étonne peu que la diminution dans ce sentiment s'accompagne d'une diminution dans l'engagement.

Liens entre les jugements d'utilité sur les stratégies, le profil motivationnel, le soutien perçu et le rendement des élèves

L'objectif central de cette étude visait à vérifier dans quelle mesure le jugement des élèves sur les stratégies utilisées par leurs enseignants et leur perception du soutien de ces derniers sont reliés à leur profil motivationnel. La première constatation évidente est la place que tient le soutien perçu de la part de l'enseignant dans le profil motivationnel des élèves; le soutien est lié de façon parfaitement systématique à chacune des trois variables du profil et ce aux trois

niveaux scolaires, et autant chez les élèves qui aiment que ceux qui n'aiment pas l'école. En clair, ceci veut dire que de manière semblable aux élèves qui aiment l'école, parmi ceux qui ne l'aiment pas, ceux qui ont un meilleur sentiment d'efficacité personnelle et ceux qui s'engagent le plus sont ceux qui ont une perception positive du soutien de leur enseignant. Ceci suggère fortement que plus encore que le jugement de l'élève sur l'utilité des stratégies que l'enseignant utilise, ce qui compte c'est sa perception de la qualité de la relation avec son enseignant. Ce résultat n'a rien d'une particularité locale car dans une étude conduite par Stolz (2002) auprès de populations de différents continents, l'auteur a observé que le soutien de l'enseignant perçu par l'élève est un facteur à tout le moins aussi déterminant dans leur réussite scolaire que leur perception du soutien parental. Les études s'étant intéressées à cette dimension particulière de la pratique pédagogique ne sont pas aussi fréquentes qu'on pourrait le croire, et nous n'en avons trouvé aucune ayant examiné ce qui, dans les comportements, actions ou attitudes de l'enseignant, alimente la perception de l'élève qu'il peut compter sur son soutien. Au vu du rôle central que joue ce soutien dans le développement du profil motivationnel des élèves, une telle étude nous paraît impérative.

Si on s'attarde maintenant aux stratégies plus spécifiques, le jugement des élèves sur l'utilité de celle mettant l'accent sur l'autonomie des élèves et leur stimulation cognitive est lié positivement au sentiment d'efficacité personnelle des élèves de quatrième et de sixième année qui aiment l'école et à celui des élèves de sixième année qui ne l'aiment pas, aux buts de maîtrise de ces derniers, et à la valeur qu'ils accordent à la matière, ce qui dans ce dernier cas est également observé chez les élèves de la quatrième année qui aiment l'école. Sans faire de distinction selon le niveau scolaire et l'appréciation par les élèves de l'école, Ryan et Grolnick (1986) ont aussi observé que ceux percevant chez leur enseignant un style d'enseignement plus axé vers leur autonomie que leur contrôle avaient des perceptions de compétence plus élevées et poursuivaient des buts de maîtrise aussi plus élevés que ceux percevant chez leur enseignant un style opposé.

Une autre stratégie dont il faut dire quelques mots est celle mettant l'accent sur la maîtrise des apprentissages et la coopération. Sauf pour les buts de maîtrise des élèves de quatrième année qui aiment l'école où est observé un lien modeste mais positif, dans tous les autres cas,

L'utilité reconnue à cette stratégie est liée négativement au profil motivationnel. Ainsi, elle est associée négativement au sentiment d'efficacité personnelle des élèves de sixième année qui aiment l'école et à celui des élèves des trois niveaux scolaires qui n'aiment pas l'école. Ceci indique que les élèves qui se sentent moins compétents jugent plus positivement cette stratégie. Il n'y a rien de vraiment étonnant dans ceci quand on s'attarde aux énoncés. On constate qu'il y est question de cas où peu importe la réussite, l'important est d'avoir bien essayé ou encore de cas où le travail en équipe vise à aider un élève ayant de la difficulté. On comprend que l'accent sur la maîtrise et les opportunités de se faire aider par les autres élèves permettent aux élèves qui ont des difficultés de relâcher la pression reliée aux objectifs de performance tout en bénéficiant des forces des autres. Dans le cas de ceux qui se sentent compétents et qui ne se reconnaissent pas comme ayant besoin d'aide ils ont tendance à ne pas valoriser cette stratégie, et ceci est tout à fait normal. Concernant les autres stratégies en lien avec le profil motivationnel, on observe que très peu de liens, et le caractère peu systématique de ceux-ci les rend de peu d'intérêt. En d'autres termes, peu importe le jugement de l'utilité de ces stratégies porté par les élèves, ce jugement n'est pas relié à leur motivation.

Enfin, concernant cette fois les résultats reliés au rendement des élèves, si le jugement d'utilité de certaines stratégies lui est lié, les liens sont toujours assez faibles. Cependant, sauf chez les élèves de deuxième année qui n'aiment pas l'école, même si c'est assez modestement, la valeur accordée à la matière est dans tous les cas liée négativement au rendement. Il ne faudrait surtout pas conclure de ceci que le fait de valoriser une matière conduise à mal y réussir; il s'agit en réalité d'un artéfact statistique. Dans les faits, quand on examine par une analyse de la corrélation le lien entre la valeur et le rendement, on constate que celui est modeste (autour de .10) mais positif. Quand on examine cette fois la relation entre la valeur et le sentiment d'efficacité personnelle, on constate que le lien est relativement élevé à chacun des niveaux scolaires (.55 et plus). Le lien négatif dans la régression entre le rendement et la valeur vient de la nature réductive ou suppressive de sa relation avec le sentiment d'efficacité personnelle.

Dans le cas de dernier, même en contrôlant l'effet de toutes les autres variables, il ressort comme le déterminant central du rendement des élèves qu'ils aiment ou non l'école, et qu'ils soient plus jeunes ou plus vieux. Ceci dit, le pouvoir de ce sentiment paraît croître avec les

niveaux scolaires comme l'indique l'accroissement continue de son lien avec le rendement. Comme nous l'avons évoqué plus avant et tentons actuellement de le montrer dans une autre étude en cours, il nous paraît que l'élève n'ajuste son sentiment d'efficacité en fonction de son rendement, mais que c'est exactement le processus inverse qui se produit. Si cela s'avère être le cas, il deviendra encore plus impératif et urgent d'intégrer, dans la formation des maîtres, des cours destinés à permettre aux futurs enseignants de non seulement comprendre les enjeux liés au sentiment d'efficacité de leurs élèves en regard de leurs apprentissages, mais aussi d'apprendre ce qu'ils doivent faire pour favoriser le développement d'un sentiment d'efficacité positif et, surtout, quoi éviter de faire pour ne pas le détruire.

Recommandations

Plusieurs suggestions d'études importantes à conduire ont été signalées dans ce chapitre. Nous voulons quand même ici formuler d'autres recommandations liées à la recherche et à la pratique.

Au plan de la recherche, si ces résultats permettent de mieux comprendre certains aspects des pratiques enseignantes soutenant la motivation des élèves, des études additionnelles sont nécessaires pour éclaircir d'autres aspects de ces pratiques, pour mieux comprendre le phénomène de la démotivation flagrant d'un niveau scolaire à l'autre et pour permettre d'identifier des pratiques que pourraient adopter les enseignants de manière à le contrer. Afin de mieux cerner la suite des travaux à réaliser, les présentes recommandations s'inscrivent dans un plan proposé pour les programmes de recherche en éducation (Levin, O'Donnell, & Kratochwill, 2003). Ce plan favorise l'organisation des travaux de recherche selon quatre stades, allant de la recherche fondamentale à la recherche appliquée. Ces stades s'enchaînent de la façon suivante : 1) idées préliminaires, hypothèses, observations, travaux pilotes, recherches descriptives ; 2) recherches expérimentales en laboratoire et en classes, protocoles à cas unique ; 3) recherches avec répartition aléatoire des classes ; et 4) recherches qui examinent les processus susceptibles d'influencer l'adoption et l'usage à grande échelle de pratiques efficaces. Un tel plan est reconnu comme particulièrement pertinent pour les recherches en adaptation scolaire (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson, & Harris, 2005). Son utilisation s'avère notamment utile pour planifier des travaux de recherche relatifs aux pratiques enseignantes appuyées par la recherche (Brodeur, Gosselin, Dion, & Mercier, soumis).

En raison de sa nature descriptive, la présente recherche s'inscrit dans le stade 1. D'autres études descriptives sont encore nécessaires cependant afin de bien comprendre la problématique de la motivation scolaire et tenter de la résoudre. Ainsi, comme cette étude a été réalisée au moyen de questionnaires, compte tenu des limites inhérentes à de tels instruments autorapportés, de prochaines études gagneraient à utiliser des protocoles intégrant des observations directes. De tels protocoles requièrent un financement substantiel qui doit être consenti, compte tenu des enjeux en cause, soit la réussite scolaire. En effet, la réforme de

l'éducation en cours au Québec vise à passer de l'accès du plus grand nombre d'élèves au succès du plus grand nombre (MEQ, 1999). Ce virage ne peut s'opérer qu'à la condition, entre autres, de réussir à soutenir la motivation des élèves qui rapportent ne pas aimer l'école, car faut-il le rappeler, ces élèves ont également un rendement scolaire moins élevé que les élèves qui disent aimer l'école, ce qui les rend vulnérables au décrochage scolaire. Par ailleurs, au vu des résultats obtenus, il serait essentiel d'investiguer davantage les causes de la baisse de motivation lors du parcours scolaire, notamment pour les élèves qui disent ne pas aimer l'école et dont le rendement est faible. Est-ce que leur réussite scolaire constitue un but pour eux? Mesurent-ils l'importance de celle-ci pour leur développement personnel et professionnel? Se sentent-ils capables de réussir à l'école et si non pourquoi? Des entrevues auprès d'élèves permettraient d'explorer ces questions, puis, de fournir des pistes pour guider des études confirmatoires auprès d'échantillons plus grands. Si de tels travaux sont essentiels, ils ne résolvent pas pour autant le problème qui préoccupe les intervenants scolaire et les parents : quels moyens peuvent prendre les enseignants afin de soutenir la motivation de leurs élèves qui disent ne pas aimer l'école et dont le rendement scolaire est faible. À cet égard, une étude pourrait être conduite auprès d'élèves qui disent ne pas aimer l'école afin de voir avec eux que pourraient faire un enseignant pour les motiver, que devrait-il éviter de faire, etc. Aussi, au vu de l'importance si grande de la perception du soutien de l'enseignant dans le profil motivationnel des élèves, il serait opportun de mieux comprendre quelles actions, pratiques, caractéristiques ou attitudes des enseignants sont interprétées par les élèves comme leur signalant qu'ils peuvent compter sur son soutien et sa disponibilité.

Par la suite, des études caractéristiques du stade 2 pourraient porter sur l'effet de stratégies de soutien de la motivation mises en œuvre par des expérimentateurs ou des enseignants, chez des élèves qui disent ne pas aimer l'école. Des protocoles à cas uniques ou encore des protocoles quasi-expérimentaux pourraient être considérés afin de mener ces études. Une attention particulière devrait être portée afin de vérifier le type de stratégies de soutien à la motivation utilisé, en fonction du sous-type d'élèves qui n'aiment pas l'école (tous les élèves qui disent ne pas aimer l'école sont susceptibles de présenter des caractéristiques différentes) et du contexte, par exemple la matière scolaire ou le type d'activité d'enseignement-apprentissage. La réussite de telles études nécessite un engagement des enseignants du début

jusqu'à la toute fin du processus de recherche et ce, tant pour les enseignants des groupes expérimentaux que ceux des groupes témoins. Dans un souci d'équité, la formation offerte aux enseignants des groupes expérimentaux, doit aussi être offerte à ceux des groupes témoins, une fois la recherche complétée.

Devraient ensuite venir des études de stade 3 pour vérifier, au moyen de devis expérimentaux, l'effet de l'implantation de pratiques spécifiques de soutien à la motivation d'élèves ayant un rendement scolaire faible, sur leur motivation. Des recherches additionnelles devraient en outre permettre d'identifier les élèves qui ne répondent pas à ces interventions et explorer ce qui leur permettrait de devenir davantage motivés face à l'école.

Enfin, selon le stade 4, des études à grande échelle devraient examiner les processus susceptibles d'influencer positivement ou négativement l'adoption et l'usage par des enseignants des stratégies identifiées comme efficaces pour soutenir la motivation de leurs élèves qui disent ne pas aimer l'école. De telles études s'inscrivent dans le courant s'intéressant aux pratiques enseignantes appuyées par la recherche (Gersten & Brengelman, 1996; Gersten, Morvant, & Brengelman, 1995; Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997; Klingner, 2004; Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, Thompson, & Harris, 2005). Fuchs *et al.* (2001) soulignent le défi que représente une telle entreprise. Aussi, des conditions doivent être réunies pour assurer la réussite de recherches sur l'implantation de pratiques par les enseignants (Brodeur, Gosselin, Legault, Deaudelin, Mercier, & Vanier, sous-presse). Parmi ces conditions se retrouvent l'appui et la fidélisation des intervenants scolaires, un financement suffisant, la disponibilité d'un matériel pédagogique convivial, la disponibilité de mesures valides, et la disponibilité d'assistants de recherche.

Au plan de la pratique, même s'il reste beaucoup de travail de recherches à faire pour mieux saisir comment se développe et se maintient la motivation scolaire, le rôle qu'y tiennent l'élève lui-même, ses parents et ses enseignants, cette étude fournit des informations utiles aux enseignants pour les aider à être des agents positifs en regard de la motivation de leurs élèves. Ainsi, outre un état des connaissances sur la motivation scolaire qui peut être utilisé pour informer les enseignants, différents résultats peuvent leur faire prendre conscience de certains

aspects pouvant les amener à modifier leurs pratiques, cette conscience étant comme chacun le sait la clé du changement. Il y a deux points particuliers sur lesquels nous voulons insister ici.

Le premier concerne encore une fois la perception des élèves du soutien sur lequel ils peuvent compter de la part de leur enseignant. Nous croyons que les enseignants ne réalisent pas nécessairement l'importance que cette perception joue dans le profil motivationnel de leurs élèves. Même s'il nous faudrait confirmer ce que nous avançons maintenant, nous croyons que la perception du soutien recouvre bien plus que la disponibilité d'une aide éventuelle, mais comporte un message implicite de reconnaissance de la personne de l'élève, de la valeur qu'il a aux yeux de l'enseignant et de la capacité d'apprendre que ce dernier lui attribue.

Le second point concerne la puissance du rôle du sentiment d'efficacité personnelle dans le fonctionnement et le rendement des élèves. Pour travailler depuis plus de vingt ans sur cette question, c'est avec beaucoup de certitude que nous affirmons qu'il s'agit d'une dimension de l'élève qui dans beaucoup de cas se construit lentement, est fort instable et particulièrement fragile lors des transitions. À cet effet, l'organisation du primaire en trois cycles plutôt que deux, bien que fondée sur des motifs sûrement raisonnables, imposent aux élèves des remises en question de leurs capacités plus fréquentes. Outre la qualité des performances antérieures qui est la source première dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle, la seconde source en importance est la nature du feed-back transmis aux élèves sur ces mêmes performances. Dès lors, on réalise vite le rôle des enseignants dans ce processus, mais la question que nous soulevons ici est de savoir si, de leur côté, les enseignants sont conscients d'avoir un impact aussi considérable sur le sentiment d'efficacité personnelle de leurs élèves.

En dernier lieu, et comme nous l'avons déjà souligné à quelques reprises, motiver les élèves qui le sont moins ne se fait pas automatiquement, mais nécessite des compétences que tous les enseignants ne semblent pas avoir développées. 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. Ceci nous amène à déplorer une nouvelle fois l'absence de cours axés sur la motivation des élèves et sur les rapports entre cette dernière, l'affectivité des élèves et la qualité de leurs apprentissages dans

les programmes de formation des maîtres. Meilleure sera la connaissance de l'enseignant non seulement des dimensions et caractéristiques cognitives de l'élève, mais aussi de ses dimensions psychologiques et affectives, mieux il sera en mesure d'en tenir compte et de favoriser ainsi l'efficacité de ses actions envers lui.

References

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 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(2), 89-103.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In T.D. Pearson (Ed.): *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1986). Incentive Motivators. In A. Bandura (Ed.), *Social foundations of thought and action* (pp. 243-245).
- Bandura, A. (1999) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In Roy F. Baumeister. (Ed.) *The self in social psychology*. Philadelphia, PA, US, pp.285-298.
- Berry, J. M., & West, R. L. (1993). Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 351-379.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., Meece, J., & Wessels, K. (1982). The formation and role of self perceptions of ability in elementary classrooms. *Elementary School Journal*, 82(5), 401-420.
- Bobbitt Nolen, S., & Nicholls, J. G. (1993). Elementary school pupils' beliefs about practices for motivating pupils in mathematics. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 414-430.
- Boileau, L. & Bouffard, T., & Vezeau. C. (2000). L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire d'élève en sixième année du primaire. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 32, 6-17
- Bordeleau, L., & Bouffard, T. (1999). Perceptions de compétence et rendement scolaire en première année de primaire. *Enfance*, 4, 379-395.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E., & Pressley, M. (1990). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. Dans B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bouffard, T. (à paraître). L'apprentissage autorégulé. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (éditeurs), *La motivation en situation d'apprentissage et de formation : Approches récentes et perspectives pratiques*. Presses universitaires de France.
- Bouffard, T. (1998). A developmental study of the relationship between reading development and the self-system. *European Journal of Psychology of Education, 13*, 61-74.
- Bouffard, T., Boileau, L., & 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., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies, 29*, 19-38
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in cognitive task. *The Journal of Social Psychology, 130*, 353-363.
- Bouffard, T., Marcoux, M.F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 73*, 171-186.
- Bouffard, T., Markovits, H., Vezeau, C., Boisvert, M., & Dumas, C. (1998). The relation between accuracy of self-perception and cognitive development. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 321-330.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivée, S. (1993). Self-regulation on a concept-formation task among average and gifted students. *Journal of Experimental Child Psychology, 56*, 115-134.
- Bouffard-Bouchard, T., & Pinard, A. (1988). Sentiment d'auto-efficacité et exercice des processus d'autorégulation chez des étudiants de niveau collégial. *International Journal of Psychology, 23*, 409-431.
- Bouffard, T., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and student's self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 68*, 309-319.
- Brodeur, M., Gosselin, C., Dion, É., & Mercier, J. (soumis). L'appropriation de pratiques de prévention des difficultés d'apprentissage en lecture appuyées par la recherche, chez des enseignants de maternelle. *Revue Parole, Université de Mons-Hainaut*.

- Brodeur, M., Gosselin, C., Legault, F., Deaudelin, C., Mercier, J., & Vanier, N. (sous-
presse). Prévention des difficultés d'apprentissage en lecture chez des enseignants de
maternelle. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Butler, R. (1994). Teacher communications and student interpretations: Effects of teacher
responses to failing students on attributional inferences in two age groups. *British
Journal of Educational Psychology*, 6, 277-294.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (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.
- Chouinard, R., Vezeau, C., Bouffard, T., & Jenkins, B. (1999). Gender differences in the
development of mathematics attitudes. *Journal of Research and Development in
Education*, 32(3), 184-192.
- Dweck, C. S., & Elliot, E. S. (1983). Introduction: motivation and achievement motivation.
Dans E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: vol. 4. Socialization,
Personality and Social Development* (pp. 643-692). New York: Wiley.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender
differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child
Development*, 64, 830-847.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Dans W. Damon
(Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol.3. Social, Emotional, and Personality
Development* (pp. 1017-1095). New York: Wiley.
- Elliot, A. J., H. A. McGregor and S. Gable (1999). "Achievement goals, study strategies, and
exam performance: A mediational analysis." *Journal of Educational Psychology*, 91, 549
-563.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Thompson, A., Al Otaiba, S., Yen, L., Yang, N., Braun, M., et
O'Connor, R. (2001). Is reading important in reading-readiness programs ? A randomized
field trial with teachers as program implementers. *Journal of Educational Psychology*,
93, 251-267.

- Gersten, R., & Brengelman, S. U. (1996). The quest to translate research into classroom practice. *Remedial and Special Education, 17*, 67-74.
- Gersten, R., Morvant, M., & Brengelman, S. (1995). Close to the classroom is close to the bone: Coaching as a means to translate research into classroom practice. *Exceptional Children, 62*, 52-66.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D., & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings : Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities, 30*, 466-476.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (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. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A.K. Boggiano, & T.S. Pittman (Eds.), *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. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), (1996). *Social motivation: Understanding children's school adjustment. Cambridge studies in social and emotional development* (pp. 11-42). New York, NY: Cambridge University Press.
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*, 509-527.
- Järvelä S. & Volet, S. (2001) (Eds.). *Motivation in Learning Contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Oxford: Pergamon.
- Klingner, J. K. (2004). The science of professional development. *Journal of Learning Disabilities. 33*, 248-255
- Levin, J.R., O'Donnell, A.M., & Kratochwill, T.R. (2003). Educational/psychological intervention research. In W. Reynolds & G. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology, Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 557-581). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Marsh, H. W., Craven, R. G., & Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concept: A multicohort-multiooccasion study. *Child Development, 69*, 1030-1053.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. Dans B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (pp. 51-82). NY: Academic Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R.H., Thompson, B., & Harris, K.R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children, 71*, 137-148.
- Parent, G., Bellemare, J.F., Julien, R., Laflamme, J., & Larivière, J. (1996). comment la « bonne enseignante » et le « bon enseignant » s'y prennent-ils pour motiver les élèves au primaire ? *Vie pédagogique, 97*, 46-49.
- Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. Dans B. J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, (pp. 169 - 200). New York: Springer-Verlag.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology, 92*, 544-555.
- Ryan, R. M., & 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.
- Schunk, D. S. (1982). Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology, 74*, 548-556.
- 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.
- Stipek, D., & Mac Iver, D. (1989). Development change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development, 60*, 521-538.

- Stolz, H. E. (2002). School and family context and adolescent academic achievement: a cross-national dominance analysis. *Paper presented at the IXth congress of Society for research on adolescence*, New Orleans, USA.
- Vezeau, C., Bouffard, T. & Chouinard, R. (2000). The Impact of Single-Sex versus Coeducational School Environment on Girls' General Attitudes, Self-perceptions and Performance in Mathematics. *Journal of Research and Development in Education*, 34, 49-59.
- Vezeau, C., Chouinard, R., Bouffard, T., & 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. (2004) How do Boys' and Girls' Self-Beliefs and Values Develop in Math and English through Australian Grades 7 to 11? Communication présentée au congrès annuel de la Society for Research on Adolescence, Baltimore, Etats-Unis.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.
- 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.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on student's academic performance. *Educational Psychology Review*, 10, 155-175.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1992). The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1994). Children's Competence Beliefs, Achievement Values, and General Self-Esteem: Change Across Elementary and Middle School. *Journal of Early Adolescence*, 14, 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A., Freedman-Doan, C., Blumenfeld, P. C. (1997). Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A three-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*, 663-676.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology, 82*, 51-59.

ANNEXE 1

Énoncés pour le questionnaire pour les enseignants – Étude 1

Souligner l'importance des efforts

- Leur dire qu'ils pourraient être meilleurs, s'ils se forçaient un peu plus.
- Leur dire qu'ils prendront du retard sur les autres s'ils ne se forcent pas plus.
- Quand ils obtiennent une mauvaise note, leur dire que c'est parce qu'ils n'ont pas travaillé assez fort.
- Leur dire qu'ils auront des problèmes l'année suivante s'ils ne travaillent pas plus fort maintenant.
- Leur dire clairement qu'ils sont capables de faire mieux.
- Leur dire qu'ils réussiront mieux s'ils travaillent plus fort.
- Leur dire qu'ils sont aussi bons que les autres quand ils se décident vraiment.
- Les féliciter pour l'attention qu'ils ont portée à leur travail.
- Lorsqu'ils réussissent mieux que d'habitude, leur dire que ça prouve qu'ils sont capables quand ils s'y mettent vraiment.
- Lorsqu'ils montrent de l'intérêt pour ce qu'ils font, leur dire que c'est beau et de continuer.
- Dire à un élève qu'il pourrait être parmi les meilleurs de la classe s'ils se forçaient un peu plus.

Mettre l'accent sur la maîtrise des apprentissages

- Leur dire que, s'ils font de leur mieux, vous êtes content(e) et qu'ils devraient l'être aussi.
- Leur dire que l'important n'est pas d'aller vite mais de bien comprendre ce qu'ils font.
- Leur dire que, pourvu qu'ils travaillent fort, ce n'est pas grave s'ils ne terminent pas tout leur travail.
- Leur dire que le plus important ce n'est pas la note mais de s'améliorer.

Promouvoir la coopération

- Les laisser s'asseoir avec un autre élève qui pourra les aider.
- Les laisser travailler avec d'autres élèves pour qu'ils s'entraident.
- Organiser des activités à faire en équipe.

Valoriser l'autonomie

- Les laisser libres dans la façon d'accomplir leurs travaux.
- Leur permettre aux élèves de choisir l'ordre dans lequel faire leurs travaux.
- Rechercher des façons de donner des responsabilités aux élèves.
- Les nommer responsables d'une activité.
- Les laisser décider du contenu de certaines activités, comme par exemple, le choix du livre de lecture ou le thème de la recherche.
- Les laisser choisir parmi différents projets celui qu'ils veulent faire.
- Les laisser choisir avec qui travailler.

Utiliser les punitions

- Les laisser partir pour la récréation seulement quand ils ont fini leur travail.
- Leur faire terminer leur travail pendant que les autres élèves font des activités libres.
- Leur donner des devoirs supplémentaires s'ils n'ont pas bien travaillé.
- Leur enlever des privilèges lorsqu'ils n'ont pas bien travaillé.
- Les informer qu'ils ont mal travaillé et écrire un petit mot pour qu'ils le montrent à leurs parents.

Utiliser des renforcements

- Quand ils réussissent mieux que d'habitude, leur donner quelque chose qu'ils aiment vraiment.
- Leur accorder des privilèges lorsqu'ils se sont améliorés.
- Leur donner de l'argent scolaire, des collants ou quelque chose du genre lorsqu'ils ont vraiment bien travaillé.
- Quand ils travaillent bien leur donner, à l'occasion, une petite tape sur l'épaule ou leur faire un sourire.
- Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort.

Utiliser d'autres élèves comme modèles

- Nommer un élève de la classe qui est bon et dire aux autres élèves de l'imiter.
- Nommer un élève de la classe qui a mal travaillé et dire aux autres élèves de ne pas l'imiter.
- Leur montrer le travail d'un élève de la classe comme modèle à suivre.
- Leur montrer le travail d'un élève de la classe comme modèle à ne pas suivre.
- Nommer les élèves qui ont le mieux réussi.
- Utiliser un tableau d'honneur pour souligner leurs bons résultats.

Stimulation cognitive

- Leur proposer des thèmes excitants pour les stimuler à travailler fort.
- Leur proposer des problèmes qui vont piquer leur curiosité.
- Leur proposer des tâches qui leur posent des défis.
- Organiser des expositions ou des périodes spéciales où ils présentent aux autres des projets qu'ils ont réalisés.

ANNEXE 2

Questionnaire pour les enseignants – Étude 2

EXPLICATIONS ET DIRECTIVES

Cette étude vise à connaître le jugement d'enseignants et enseignantes en formation sur différents moyens pouvant être utilisés en classe pour agir positivement sur la motivation des élèves.

La littérature sur cette question a permis d'établir une liste de ces moyens. Certains de ceux-ci peuvent vous paraître utiles, d'autres moins, et d'autres nuisibles. En outre, il se peut aussi que l'utilité de certains diffère selon qu'un élève aime ou non l'école et selon qu'il a ou non des difficultés.

Lisez chacun des énoncés suivants. Pour chacun, cochez la case qui se trouve devant s'il s'agit d'une stratégie que vous utilisez parfois, ou régulièrement. Ensuite, indiquez votre jugement sur son utilité pour agir positivement sur la motivation de chacun des deux types d'élève identifiés. Même si vous n'avez encore jamais utilisé certains de ces moyens, indiquez quand même ce que vous en pensez.

Comme vous le concevez facilement, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ce qui nous intéresse, c'est de connaître votre opinion.

**CE QUESTIONNAIRE EST UTILISÉ UNIQUEMENT À DES FINS DE RECHERCHE.
VOUS N'AVEZ PAS À INSCRIRE VOTRE NOM ; AUSSI L'ANONYMAT DE VOS
RÉPONSES EST PAR LE FAIT MEME GARANTI.**

Informations pour fins statistiques

Sexe : Féminin Masculin

Depuis combien de temps enseignez-vous ? : _____

A quel niveau enseignez-vous actuellement? _____

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. 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"/> 6. 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"/> 7. 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"/> 8. 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
<input type="checkbox"/> 9. 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"/> 10. 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"/> 11. 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"/> 12. 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"/> 13. Leur dire que, pourvu qu'ils travaillent fort, ce n'est pas grave s'ils ne terminent pas tout leur travail.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/> 14. Organiser des activités à faire en équipe.	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"/> 15. Rechercher des façons de donner des responsabilités aux élèves.	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
<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. Les nommer responsables d'une activité.	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/> 23. 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"/> 24. 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"/> 25. 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"/> 26. 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"/> 27. 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"/> 28. 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						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
<input type="checkbox"/> 29. Les laisser choisir parmi différents projets celui qu'ils veulent faire.														
<input type="checkbox"/> 30. Leur dire clairement qu'ils sont capables de faire mieux.														
<input type="checkbox"/> 31. Leur dire qu'ils réussiront mieux s'ils travaillent plus fort.														
<input type="checkbox"/> 32. Leur offrir des responsabilités convoitées lorsqu'ils ont travaillé fort.														
<input type="checkbox"/> 33. Nommer les élèves qui ont le mieux réussi.														
<input type="checkbox"/> 34. Leur dire qu'ils auront des problèmes l'année suivante s'ils ne travaillent pas plus fort maintenant.														
<input type="checkbox"/> 35. Les informer qu'ils ont mal travaillé et écrire un petit mot pour qu'ils le montrent à leurs parents.														
<input type="checkbox"/> 36. Leur dire qu'ils sont aussi bons que les autres quand ils se décident vraiment.														
<input type="checkbox"/> 37. Les laisser choisir avec qui travailler.														
<input type="checkbox"/> 38. Utiliser un tableau d'honneur pour souligner leurs bons résultats.														
<input type="checkbox"/> 39. Quand ils montrent de l'intérêt pour ce qu'ils font, leur dire que c'est beau et de continuer.														
<input type="checkbox"/> 40. Les féliciter pour l'attention qu'ils ont portée à leur travail.														
<input type="checkbox"/> 41. Lorsqu'ils réussissent mieux que d'habitude, leur dire que ça prouve qu'ils sont capables quand ils s'y mettent vraiment.														

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

Merci de votre précieuse collaboration !

ANNEXE 3

Questionnaire pour les élèves – Étude 2

Université du Québec à Montréal

Voici un questionnaire qui nous permettra de mieux comprendre ce qui aide les élèves comme toi à aimer l'école.

Toutes les réponses à ce questionnaire resteront **CONFIDENTIELLES** et personne de ton école, ni tes professeurs, ni la direction ne verra tes réponses.

Maintenant, écoute bien les directives et n'oublie pas qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est ce que tu penses vraiment que nous voulons savoir.

RENSEIGNEMENTS PERSONNELS

Langue la plus souvent parlée à la maison Français

Anglais

Autre _____

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

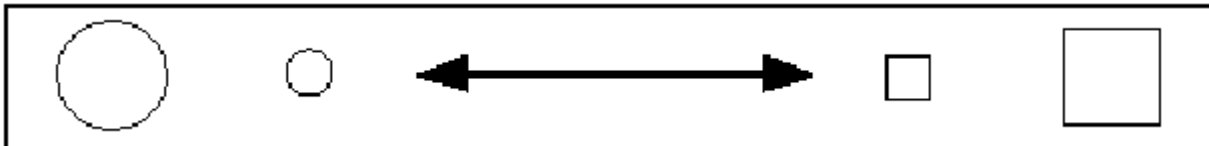
- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Quand ton professeur te donne des problèmes qui piquent ta curiosité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Quand ton professeur te laisse t'asseoir avec un autre élève qui peut t'aider. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Quand ton professeur te laisse libre dans la façon de 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 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 |
| 6. Quand ton professeur te propose des travaux excitants pour te donner le goût de travailler fort. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. 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 |
| 8. 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 |

9. Quand ton professeur te laisse travailler avec d'autres élèves pour que vous vous aidiez.	1	2	3	4	5
10. Quand ton professeur te laisse choisir l'ordre dans lequel faire tes travaux.	1	2	3	4	5
11. 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
12. 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
13. Quand ton professeur te dit que si tu travailles fort, ce n'est pas grave si tu ne termines pas ton travail.	1	2	3	4	5
14. Quand ton professeur organise des activités à faire en équipe.	1	2	3	4	5
15. Quand ton professeur te donne des responsabilités.	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 te nomme responsable d'une activité.	1	2	3	4	5
23. Quand ton professeur t'enlève des privilèges parce que tu n'as pas bien travaillé.	1	2	3	4	5
24. 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
25. Quand ton professeur montre à la classe le travail d'un autre élève comme modèle à ne pas suivre.	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 26. 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 |
| 27. 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 |
| 28. 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 |
| 29. Quand ton professeur te laisse choisir parmi différents projets celui que tu veux faire. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Quand ton professeur te dit que tu es capable de faire mieux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Quand ton professeur te dit que tu réussiras mieux si tu travailles plus fort. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Quand ton professeur t'offre des responsabilités que tout le monde veut avoir parce que tu as travaillé fort. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Quand ton professeur nomme les élèves qui ont le mieux réussi. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. 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 |
| 35. 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 |
| 36. Quand ton professeur te dit que tu es aussi bon que les autres quand tu te décides vraiment. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Quand ton professeur te laisse choisir avec qui travailler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Quand ton professeur utilise un tableau d'honneur pour souligner les bons résultats des élèves. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. 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 |
| 40. Quand ton professeur te félicite pour l'attention que tu as portée à ton travail. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. 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 |

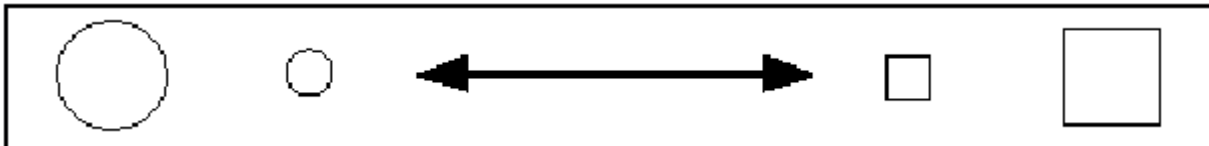
1. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent important de bien comprendre les choses qu'ils sont supposés apprendre en français.

Très semblable à moi Semblable à moi



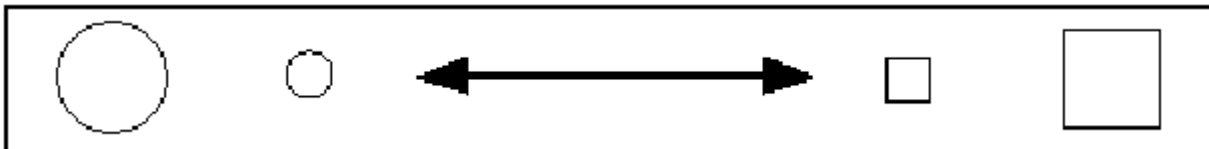
Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas important de bien comprendre les choses qu'ils sont supposés apprendre en français.

Semblable à moi Très semblable à moi



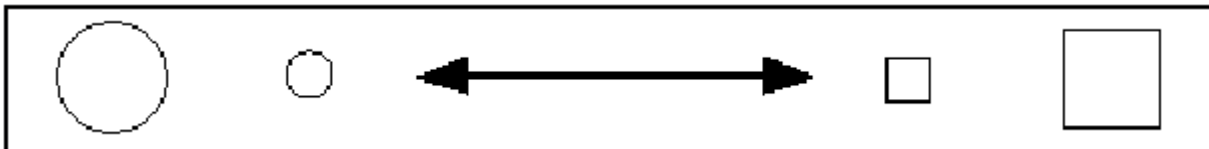
2. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que leur professeur ne réussit pas à leur faire aimer le français.

Très semblable à moi Semblable à moi



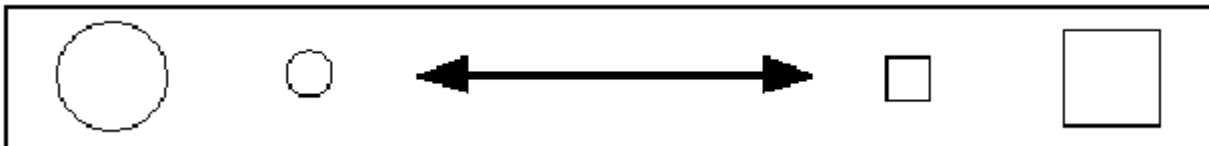
Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que leur professeur réussit à leur faire aimer le français.

Semblable à moi Très semblable à moi



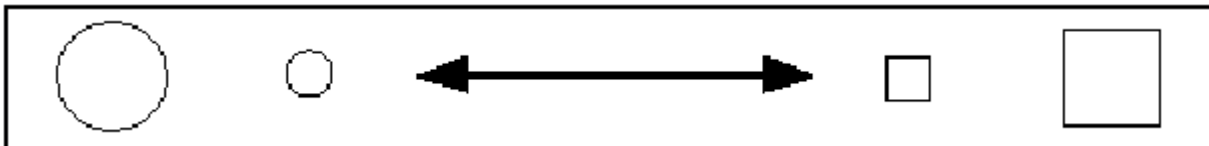
3. Dans le groupe des cercles, les élèves oublient facilement ce qu'ils apprennent en français.

Très semblable à moi Semblable à moi



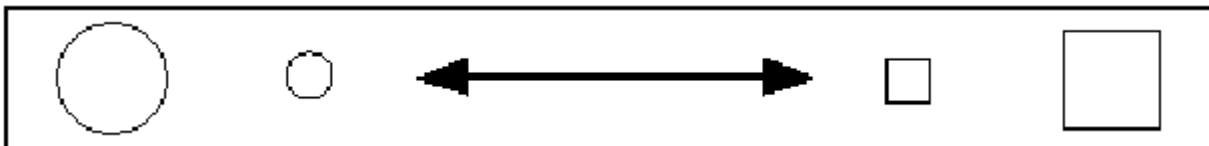
Dans le groupe des carrés, les élèves se souviennent facilement de ce qu'ils apprennent en français.

Semblable à moi Très semblable à moi



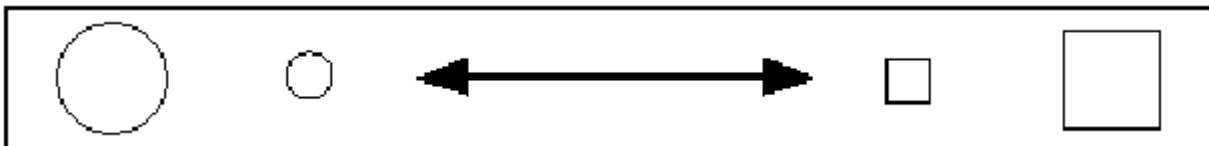
4. Dans le groupe des cercles, les élèves ne trouvent pas important d'avoir l'impression d'avoir appris de nouvelles choses en français.

Très semblable à moi Semblable à moi



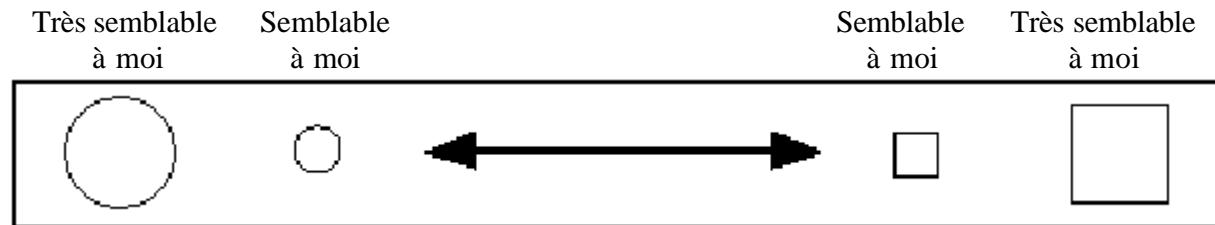
Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent important d'avoir l'impression d'avoir appris de nouvelles choses en français.

Semblable à moi Très semblable à moi



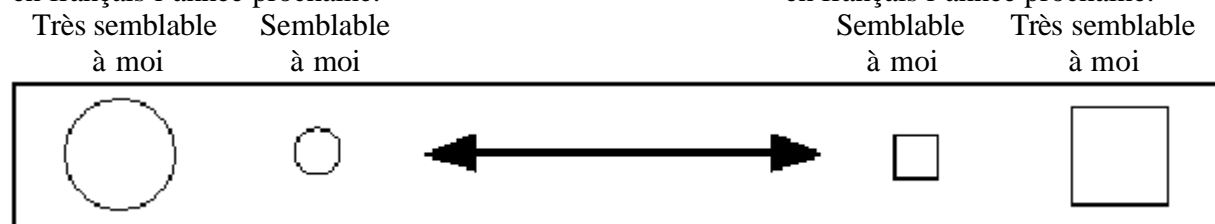
5. Dans le groupe des cercles, les élèves aiment beaucoup le français.

Dans le groupe des carrés, les élèves n'aiment pas du tout le français.



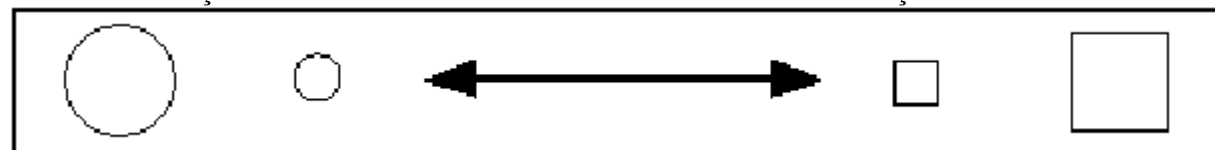
6. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'ils seront encore meilleurs en français l'année prochaine.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas qu'ils seront meilleurs en français l'année prochaine.



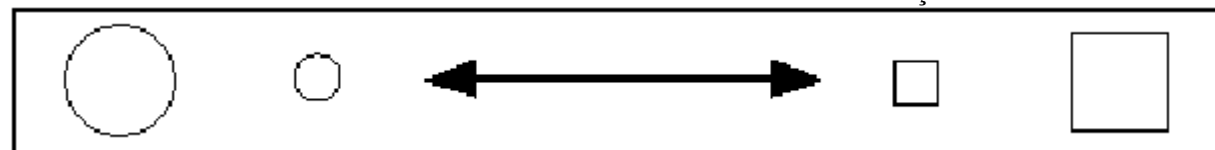
7. Dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas contents quand c'est le temps de faire du français.

Dans le groupe des carrés, les élèves sont contents quand c'est le temps de faire du français.



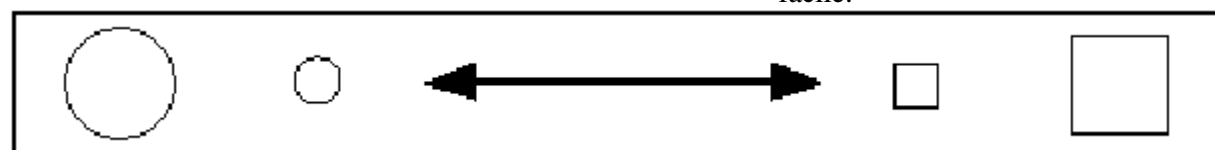
8. Dans le groupe des cercles, les élèves sont prêts à travailler plus fort pour avoir des meilleures notes que les autres en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas prêts à travailler plus fort pour avoir de meilleures notes que les autres en français.



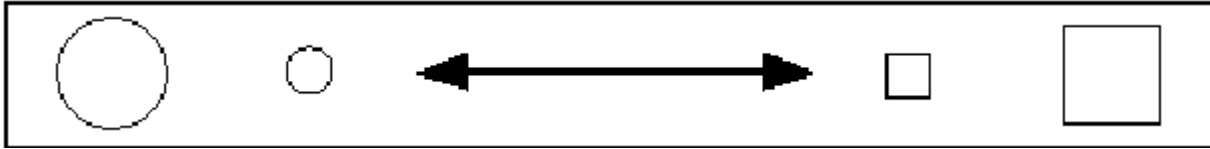
9. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que le français est une matière difficile.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que le français est une matière facile.



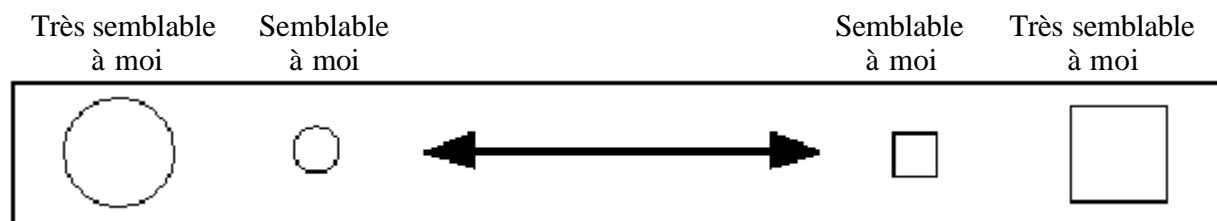
10. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que le français sera utile plus tard dans la vie.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas que le français sera utile plus tard dans la vie.



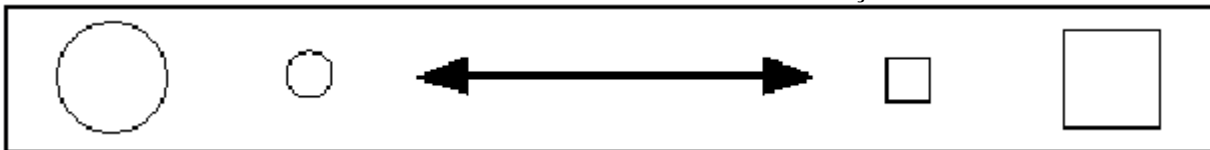
11. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent important d'avoir des notes élevées en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas important d'avoir des notes élevées en français.



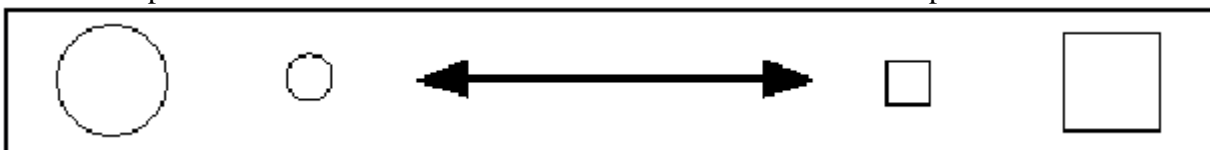
12. Dans le groupe des cercles, les élèves réussissent mal leurs exercices de français.

Dans le groupe des carrés, les élèves réussissent très bien leurs exercices de français.



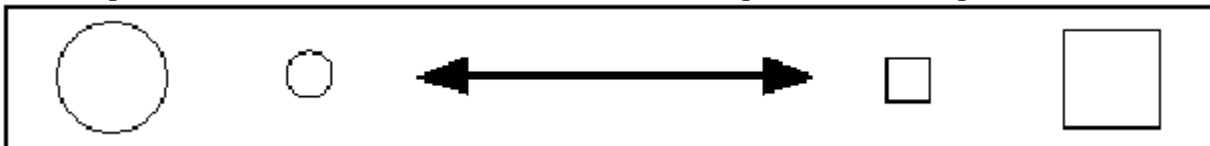
13. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que le français est une des matières importantes.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas que le français est une des matières importantes.



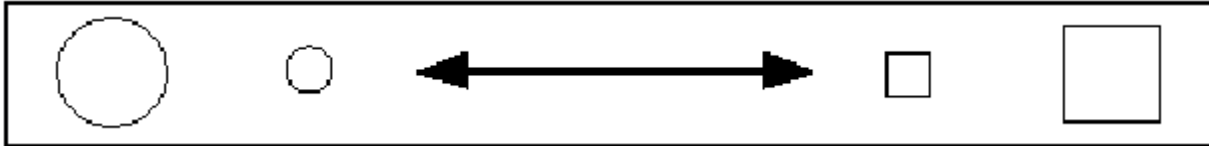
14. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent important que le cours de français leur fasse découvrir des choses qu'ils ne savaient pas.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas important que le cours de français leur fasse découvrir des choses qu'ils ne savaient pas.



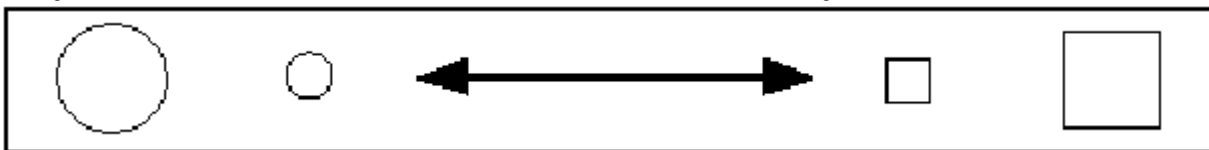
15. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que même s'ils le veulent, ils sont incapables d'avoir des bonnes notes en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que s'ils le veulent, ils sont capables d'avoir des bonnes notes en français.



16. Dans le groupe des cercles, les élèves aimeraient faire encore plus de travaux en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves n'aimeraient pas faire plus de travaux en français.



17. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que c'est important d'améliorer leurs capacités en français.

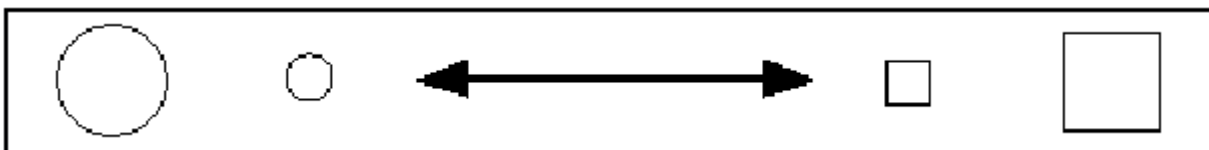
Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas que c'est important d'améliorer leurs capacités en français.

Très semblable
à moi

Semblable
à moi

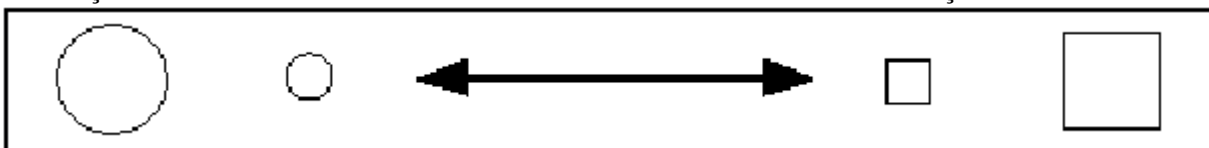
Semblable
à moi

Très semblable
à moi



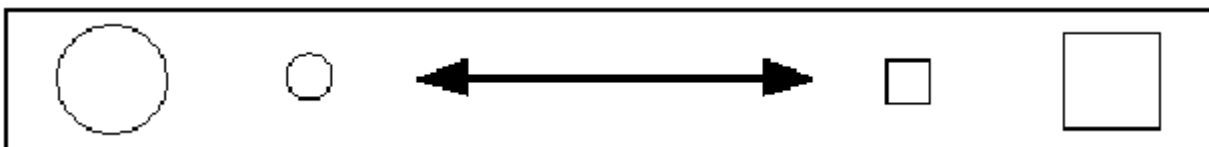
18. Dans le groupe des cercles, les élèves se trompent souvent dans leurs exercices de français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne se trompent pas souvent dans leur exercices de français.



19. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que le français est utile pour réussir dans la plupart des autres matières.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas que le français est utile pour réussir dans la plupart des autres matières.



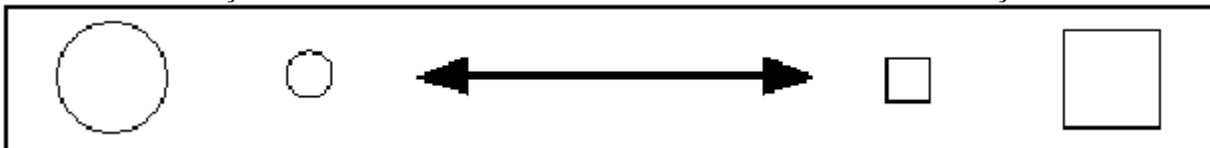
20. Dans le groupe des cercles, les élèves font de la compétition avec les autres de leur classe pour avoir des notes élevées en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne font pas de compétition avec les autres de leur classe pour avoir des notes élevées en français.



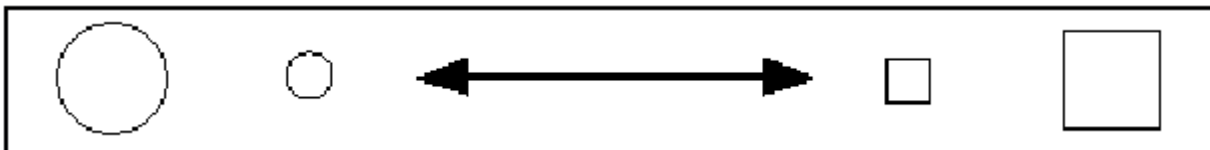
21. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent qu'ils sont parmi les moins bons de leur classe en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent qu'ils sont parmi les meilleurs de leur classe en français.



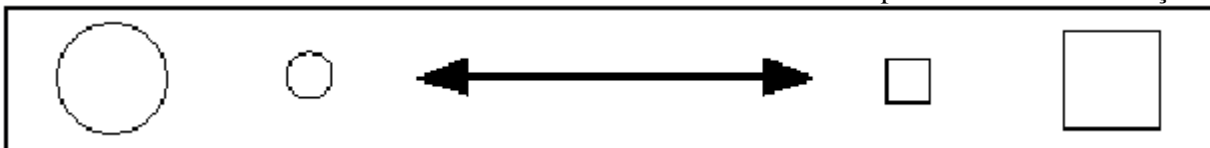
22. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que le français est utile dans la vie de tous les jours.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que le français n'est pas utile dans la vie de tous les jours.



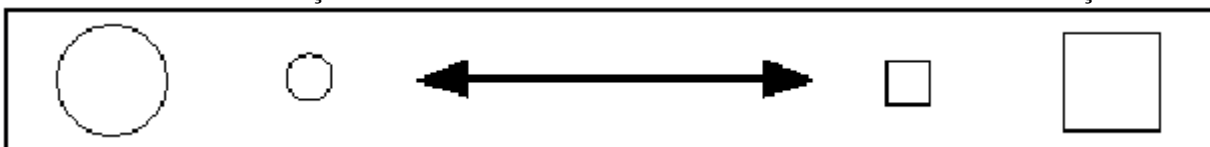
23. Dans le groupe des cercles, ce qui intéresse le plus les élèves en français c'est d'avoir des notes élevées.

Dans le groupe des carrés, avoir des notes élevées ce n'est pas ce qui intéresse le plus les élèves en français.



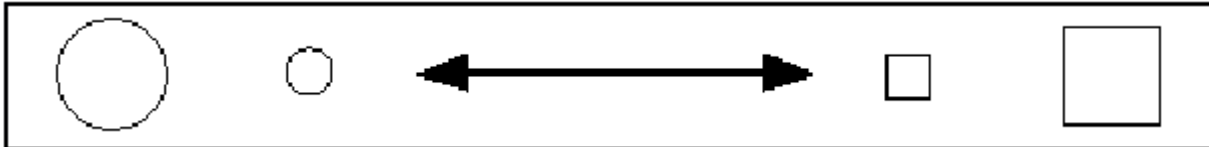
24. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que s'ils le décident, ils sont capables d'apprendre quelque chose de vraiment difficile en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que même s'ils le décident, ils sont incapables d'apprendre quelque chose de vraiment difficile en français.



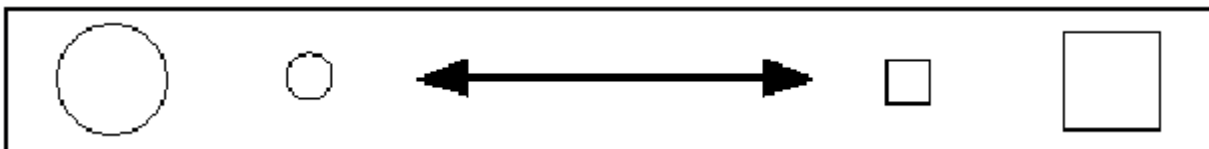
25. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que leur professeur les encourage à réussir en français.

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



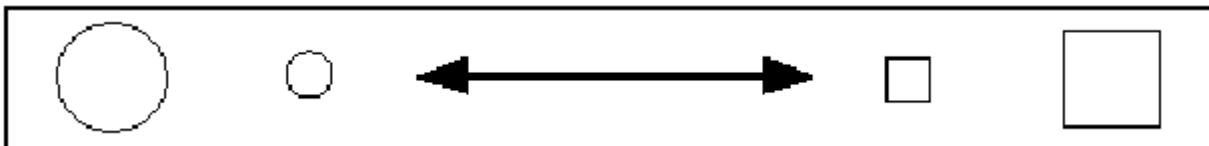
26. Dans le groupe des cercles, les élèves sont plutôt lents à terminer leurs devoirs de français.

Dans le groupe des carrés, les élèves sont plutôt rapides à terminer leurs devoirs de français.



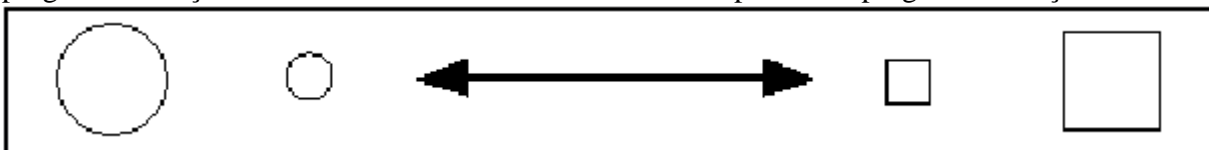
27. Dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas sûrs d'être capables de réussir leurs exercices de français.

Dans le groupe des carrés, les élèves sont sûrs d'être capables de réussir leurs exercices de français.



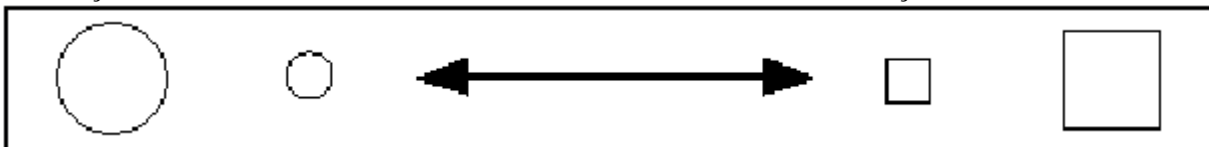
28. Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que leur professeur s'intéresse à leur progrès en français.

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



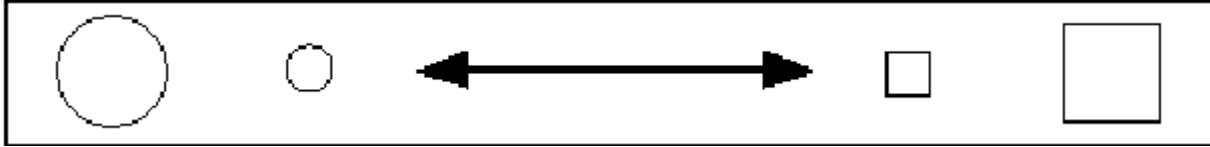
29. Dans le groupe des cercles, les élèves ont besoin de se forcer beaucoup quand ils font du français.

Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas besoin se forcer beaucoup quand ils font du français.



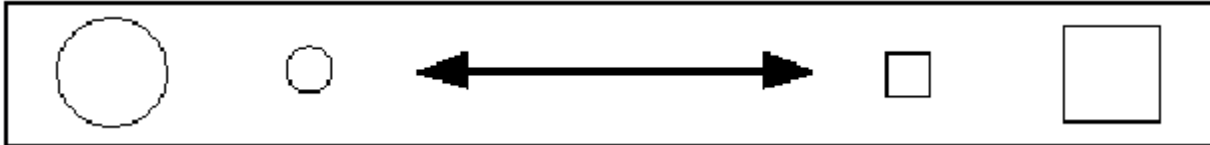
30. Dans le groupe des cercles, le professeur fait sentir aux élèves que le français est important.

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



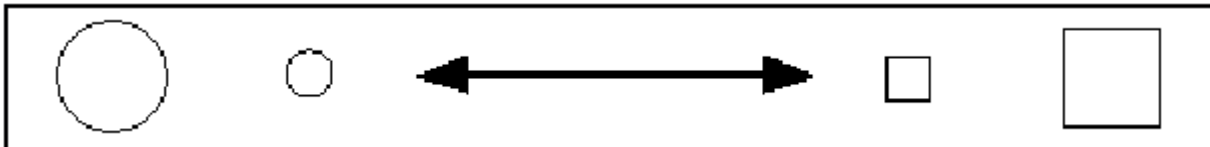
31. Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que l'école, c'est facile.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que l'école c'est difficile.



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

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



Merci beaucoup pour ta participation! 😊

Liste des énoncés pour chaque variable

Sentiment d'efficacité personnelle

Dans le groupe des cercles, les élèves oublient facilement ce qu'ils apprennent en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent qu'ils seront encore meilleurs en français l'année prochaine.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que le français est une matière difficile.

Dans le groupe des cercles, les élèves réussissent mal leurs exercices de français.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que même s'ils le veulent, ils sont incapables d'avoir des bonnes notes en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves se trompent souvent dans leurs exercices de français.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent qu'ils sont parmi les moins bons de leur classe en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que s'ils le décident, ils sont capables d'apprendre quelque chose de vraiment difficile en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves sont plutôt lents à terminer leurs devoirs de français.

Dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas sûrs d'être capables de réussir leurs exercices de français.

Dans le groupe des carrés, les élèves se souviennent facilement de ce qu'ils apprennent en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas qu'ils seront meilleurs en français l'année prochaine.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que le français est une matière facile.

Dans le groupe des carrés, les élèves réussissent très bien leurs exercices de français.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que s'ils le veulent, ils sont capables d'avoir des bonnes notes en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne se trompent pas souvent dans leur exercices de français.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent qu'ils sont parmi les meilleurs de leur classe en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves pensent que même s'ils le décident, ils sont incapables d'apprendre quelque chose de vraiment difficile en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves sont plutôt rapides à terminer leurs devoirs de français.

Dans le groupe des carrés, les élèves sont sûrs d'être capables de réussir leurs exercices de français.

Dans le groupe des cercles, les élèves ont besoin de se forcer beaucoup quand ils font du français.

Buts de performance

Dans le groupe des cercles, les élèves sont prêts à travailler plus fort pour avoir des meilleures notes que les autres en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent important d'avoir des notes élevées en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves font de la compétition avec les autres de leur classe pour avoir des notes élevées en français.

Dans le groupe des cercles, ce qui intéresse le plus les élèves en français c'est d'avoir des notes élevées.

Buts de maîtrise

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent important de bien comprendre les choses qu'ils sont supposés apprendre en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves ne trouvent pas important d'avoir l'impression d'avoir appris de nouvelles choses en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent important que le cours de français leur fasse découvrir des choses qu'ils ne savaient pas.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que c'est important d'améliorer leurs capacités en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves n'ont pas besoin se forcer beaucoup quand ils font du français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne sont pas prêts à travailler plus fort pour avoir de meilleures notes que les

Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas important d'avoir des notes élevées en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne font pas de compétition avec les autres de leur classe pour avoir des notes élevées en français.

Dans le groupe des carrés, avoir des notes élevées ce n'est pas ce qui intéresse le plus les élèves en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas important de bien comprendre les choses qu'ils sont supposés apprendre en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent important d'avoir l'impression d'avoir appris de nouvelles choses en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas important que le cours de français leur fasse découvrir des choses qu'ils ne savaient pas.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas que c'est important d'améliorer leurs capacités en français.

Valeur de la matière

Dans le groupe des cercles, les élèves aiment beaucoup le français.

Dans le groupe des cercles, les élèves ne sont pas contents quand c'est le temps de faire du français.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que le français sera utile plus tard dans la vie.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que le français est une des matières importantes.

Dans le groupe des cercles, les élèves aimeraient faire encore plus de travaux en français.

Dans le groupe des cercles, les élèves pensent que le français est utile pour réussir dans la plupart des autres matières.

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que le français est utile dans la vie de tous les jours.

Soutien de l'enseignant perçu

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

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

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

Dans le groupe des carrés, les élèves n'aiment pas du tout le français.

Dans le groupe des carrés, les élèves sont contents quand c'est le temps de faire du français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas que le français sera utile plus tard dans la vie.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne trouvent pas que le français est une des matières importantes.

Dans le groupe des carrés, les élèves n'aimeraient pas faire plus de travaux en français.

Dans le groupe des carrés, les élèves ne pensent pas que le français est utile pour réussir dans la plupart des autres matières.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que le français n'est pas utile dans la vie de tous les jours.

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

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

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

Jugement de l'élève sur la capacité de son enseignant à lui faire aimer la matière

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que leur professeur ne réussit pas à leur faire aimer le français.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que leur professeur réussit à leur faire aimer le français.

Jugement de l'élève sur sa facilité à l'école

Dans le groupe des cercles, les élèves trouvent que l'école, c'est facile.

Dans le groupe des carrés, les élèves trouvent que l'école c'est difficile.

Appréciation de l'école par l'élève

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

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