

UN ÉCLAIRAGE THÉORIQUE SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE : UN CONCEPT ÉCLATÉ EN MULTIPLES FACETTES

Thierry Huart

La recherche actuelle conçoit la motivation scolaire, non pas comme une entité monolithique, mais composée de plusieurs constituants qui en sont les déterminants et les indicateurs. La motivation est vue comme étant dynamique, dont les sources se situent dans l'environnement social de l'élève, c'est-à-dire dans les interactions qu'il entretient avec ses pairs et les acteurs pédagogiques. Le modèle de Rolland Viau est animé de ces conceptions et sera exposé ici.

Introduction

Comme tout champ d'étude en psychologie et en sciences de l'éducation, la motivation scolaire est étudiée dans un cadre théorique spécifique.

Ce cadre représente en quelque sorte un modèle de pensée sur lequel le chercheur se base pour mener ses investigations. Par exemple, on parle de modèles **nativistes** en psychologie pour certains champs de recherche. Ces recherches se basent sur l'idée que la cognition humaine est exclusivement basée sur des déterminants internes à l'Homme, et

souvent de nature neurobiologique (donc en grande partie innée, dont le développement au cours de la vie sera dicté par les gènes de chaque individu). A l'opposé de ces modèles nativistes, on trouve les modèles **associationnistes**, qui défendent l'idée selon laquelle c'est notre environnement physique qui structure notre mental, de façon exclusive, et tout au long de la vie.

Récemment, les modèles **socio-cognitifs** ont émergé avec une conception nouvelle, une sorte de compromis entre les nativistes et associationnistes. L'idée est que le comportement humain est dirigé par

des facteurs internes, mais que ces derniers ont une origine dans l'environnement. Etant donné les capacités de communication de l'Homme, c'est surtout l'environnement social qui est considéré.

C'est cette approche socio-cognitive qui a guidé les chercheurs sur la motivation scolaire, comme nous le verrons dans les quelques travaux théoriques mentionnés au fil de ces pages. Parmi ces travaux, nous nous attarderons plus longuement sur celui de Rolland Viau (1997), de Sherbrooke, car il a inspiré les recherches menées actuellement à Liège.

Le modèle de R. Viau

Le pédagogue québécois reprend les conceptions de l'approche socio-cognitive pour les appliquer au construct de motivation. Bandura (1986), un des plus illustres représentants du paradigme socio-cognitif, propose d'étudier les phénomènes humains sur base de l'interaction réciproque postulée entre des facteurs comportementaux, environnementaux et personnels (perceptions de soi et de l'environnement). On retrouve cette relation triadique dans la définition que donne Viau (1997, p. 7) de la motivation : « *La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager*

et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». L'auteur se propose donc d'étudier la dynamique de la motivation scolaire, et se défend de lui prêter une nature statique, et encore moins innée.

Dans son modèle (figure 1), les facteurs comportementaux (*choisir une activité, s'y engager et persévérer dans son accomplissement*) sont présentés comme les indicateurs de la motivation, tandis que les facteurs internes (*les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement*) et environnementaux (le *contexte*, représenté par les activités scolaires d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi par tout stimulus ou événement qui influence les perceptions qu'un élève a de lui-même) en constituent l'origine, ou les déterminants. Viau relativise aussitôt cette distinction et rappelle qu'il partage la conception d'interaction réciproque proposée par Bandura : « *l'ensemble des composantes de la motivation sont soumises au déterminisme réciproque (...) nous avons défini les indicateurs de la motivation comme des effets de la motivation, mais à une étape finale de la dynamique motivationnelle, ils deviennent des causes car ils influencent à leur tour, par l'intermédiaire de la performance, les perceptions de l'élève. Ces dernières, étant influencées par les indicateurs, deviennent à leur tour des effets de la motivation* » (p. 35).

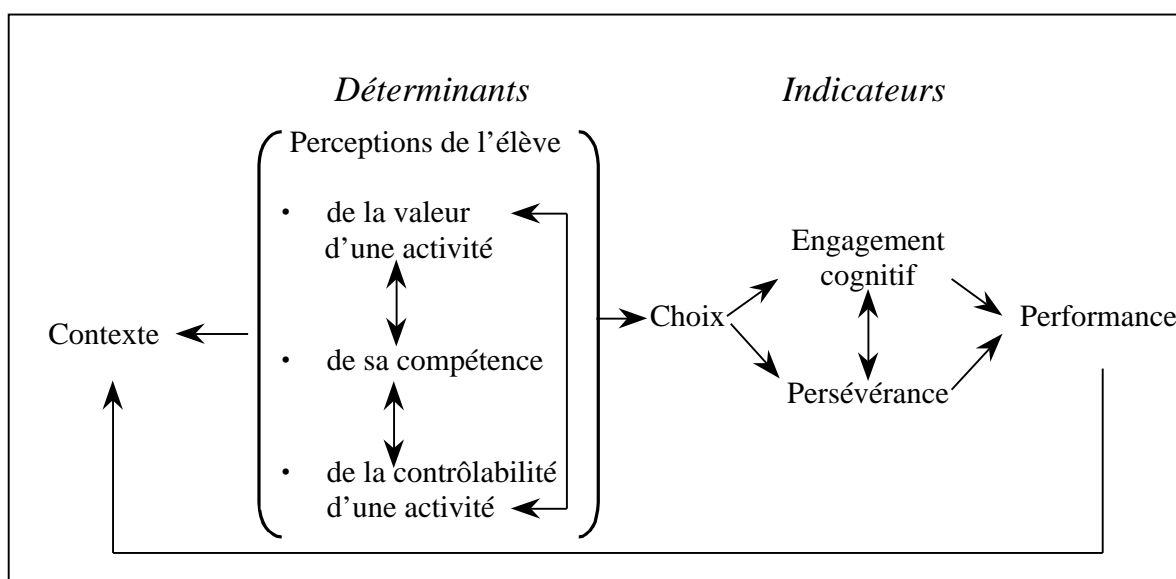


Figure 1 : Le modèle de VIAU (1997, p. 32).

Viau (1997, pp. 34-35) commente la relation globale entre indicateurs et déterminants. Il cite les études de Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons (1992) et de Pintrich & Garcia (1992) à l'appui de la relation suivante : la manière dont un élève se perçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à son accomplissement. Quant à la relation entre l'engagement cognitif et les performances, Viau rapporte que Zimmerman & Martinez-Pons (1992) ont montré que, en général, plus un élève s'engage et persévère dans une activité d'apprentissage, plus sa performance est bonne.

Voyons en détail les différentes composantes de la motivation scolaire. Nous commencerons par

les déterminants de la motivation scolaire, à savoir les perceptions de la valeur d'une activité, de sa compétence propre à accomplir cette activité et de la contrôlabilité de celle-ci. Ensuite viendront les indicateurs de l'engagement cognitif (caractérisé par la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation).

La perception de la valeur d'une activité

Selon Viau (1997, p. 44), cette perception se façonne par le jugement qu'un élève porte sur l'utilité d'une activité en regard des buts qu'il poursuit. Deux éléments interviennent donc dans ce processus d'évaluation de la tâche à effectuer : l'utilité perçue et les buts poursuivis. Ces deux aspects sont intimement

liés, puisque ce sont les buts qui donnent à la tâche son utilité. Les objectifs poursuivis ont donc été spécialement étudiés par les chercheurs qui se sont donné pour objet la perception de la valeur d'une activité.

Parmi ceux-ci, Wentzel (1992, citée par Viau, 1997, p. 45) propose de distinguer les buts sociaux des buts scolaires. Les premiers peuvent correspondre par exemple à l'intention de s'affirmer par rapport à des élèves du sexe opposé, ou d'être bien intégré à un groupe en amusant la classe à la moindre occasion, etc. De tels buts ne suffisent pas à engager l'élève dans une tâche ; on comprend dès lors pourquoi les recherches sur la motivation scolaire se sont davantage centrées sur les buts proprement scolaires que peut poursuivre un apprenant.

Une distinction célèbre est celle opérée par Dweck (1989, pp. 98-102) entre *buts de performance* et *buts d'apprentissage*. Les derniers sont ceux poursuivis par un apprenant qui juge de la valeur d'une activité en fonction des nouvelles connaissances qu'elle lui permettra d'acquérir. Certains auteurs intitulent ce type de but par la *motivation intrinsèque* (Lepper & Hodell, 1989, cité par Viau, 1997, p. 46). Quant aux buts de

performance, ils se caractérisent par la poursuite d'objectifs de reconnaissance sociale ; obtenir de bonnes notes pour plaire à l'enseignant, obtenir un prix, etc. L'orientation vers l'un ou l'autre type de but a ses racines dans diverses perceptions de l'élève. Par exemple, Dweck (1986) a montré l'influence des théories de l'intelligence adoptées par un apprenant : « *Les enfants qui croient que l'intelligence est un trait fixe tendent à vouloir obtenir des jugements favorables de ce trait (buts de performance), tandis que les enfants qui voient l'intelligence comme une qualité malléable tendent à vouloir développer cette qualité (buts d'apprentissage)* » (p. 1041).

La recherche a souvent mis en évidence la relation entre la poursuite de buts d'apprentissage et un profil motivationnel plus adapté aux apprentissages scolaires, en primaire (Dweck, 1986) comme au secondaire (Anderman & Maehr, 1994 ; Ryan, Hicks, & Midgley, 1997). Ce lien est notamment dû au fait que la poursuite de buts de performance va souvent de pair avec une volonté d'éviter les jugements négatifs. En conséquence, ces enfants n'osent pas demander de l'aide lorsqu'ils en ressentent le besoin, de peur de paraître incompetents.

La perception de ses compétences

a) Perceptions générales et spécifiques

La perception de sa compétence (*self-efficacy*) est une notion centrale dans la théorie de Bandura (1986) : la perception qu'une personne entretient à propos de ses capacités détermine pour une large part son pattern comportemental.

Viau (1997, pp. 42-43) distingue les perceptions générales de soi des perceptions spécifiques. En ce qui concerne les premières, Harter (1990, *ibid.*) considère qu'elles ont trait à cinq domaines : l'école, les activités sportives, les relations sociales, l'apparence physique et le comportement social. Selon cet auteur, ces conceptions de soi évoluent constamment, mais il est rare qu'elles changent en profondeur ; au fil des ans, elles se cristallisent dans des perceptions stables de ses compétences. A Liège, nous nous sommes proposé d'investiguer les perceptions générales de ses compétences relatives à l'école : le fait de s'estimer bon élève, qui apprend de façon efficace, etc. Les perceptions spécifiques touchent aux perceptions qu'un élève a de lui-même quant aux différentes matières scolaires. A ce propos, nous nous intéressons aux perceptions spécifiques relatives aux mathématiques et au français.

Les résultats de recherche sont unanimes quant à l'importance de la *self-efficacy* dans la dynamique

motivationnelle. Par exemple, Dweck (1989) a montré que les élèves de primaire qui se sentaient compétents dans une tâche choisissaient de s'y engager et faisaient preuve de persévérance dans son accomplissement. De façon similaire, l'analyse de Pintrich (1999) montre que, au début du secondaire comme à l'université, la perception de ses compétences dans un cours est positivement liée à l'engagement cognitif (mesuré par l'emploi de stratégies d'apprentissage – cf. *infra*).

b) L'anxiété en situation d'évaluation

Selon Bandura, l'anxiété de l'évaluation (*test anxiety*) est une source importante de la perception de ses compétences en milieu scolaire. L'angoisse de testing est très peu considérée dans le modèle de Viau (1997), tout comme les émotions en général. Son impact sur le processus motivationnel paraît considérable, comme en témoigne notamment une étude longitudinale de Hill & Sarason (1966, cités par Stipek, 1998, p.187) : à mesure que l'enfant grandit, l'angoisse de l'évaluation prend une place de plus en plus importante dans ses performances. Si la relation est faible en première année primaire, elle devient beaucoup plus élevée et significative au niveau de la sixième. Le lien négatif entre les performances et l'anxiété scolaire a été retrouvé à maintes reprises : par exemple, dans une communication au 7^e WATM (*Workshop on*

Achievement and Task Motivation), Zeidner (2000) rapporte une méta-analyse de Hembree (1988) recensant pas moins de 562 études menées entre 1952 et 1986 ; la corrélation moyenne est de -0.22^1 . Si le lien rapporté ici ne concerne que les performances, on peut cependant imaginer les répercussions que l'angoisse de l'évaluation peut avoir, notamment à travers ces performances, sur la perception de ses compétences. La corrélation enregistrée par Pintrich & De Groot (1990) est significative à cet égard, et vaut -0.34 .

Schwarzer (1984, cité par Reuchlin, 1993, p. 84) distingue deux composantes de l'anxiété en situation d'examen. D'une part, une composante cognitive nommée inquiétude (*worry*) qui induit chez le sujet en situation de testing des pensées interférentes telles que des interrogations sur la note qu'il va obtenir, sur les réactions de ses parents s'il échouait, etc. D'autre part, une composante émotionnelle (*emotionality*) se caractérise par une activation physiologique intense : tremblement des mains, accélération cardiaque, sudation, etc.

¹ La corrélation est un paramètre statistique qui mesure le degré d'association entre deux concepts mesurés : elle varie de -1 (liaison forte négative : l'augmentation de la valeur d'un concept va de pair avec une diminution de l'autre) à $+1$ (liaison forte positive : l'augmentation de la valeur d'un concept est associée à une augmentation de l'autre), en passant par la valeur nulle (absence totale de liaison).

La perception de la contrôlabilité de la tâche

La plupart des auteurs admettent que la perception de la contrôlabilité (degré de contrôle que l'élève pense avoir sur la tâche à accomplir) émerge de deux autres types de représentations : la perception de ses compétences et les perceptions attributionnelles. Le premier type ayant déjà été exposé, on s'attachera ici à l'étude des attributions causales, initiée par Heider (1958, cité par Yzerbyt, 1995, p. 298) : selon ce psychologue, l'Homme s'efforce de donner un sens à son environnement afin de pouvoir expliquer, puis anticiper et contrôler ce qui lui arrive. Parmi les théories qu'a engendrées la pensée de Heider, on s'attachera ici à la *théorie attributionnelle* de Weiner (1983 ; 1985), car elle est issue de travaux en contexte scolaire : l'apprenant est en recherche de sens face à ses résultats. Le travail de Weiner et d'autres psychologues à sa suite ne s'arrête pas à ce constat ; leur but consiste à révéler la structure de ces attributions causales, c'est-à-dire dresser une typologie des causes invoquées par les individus face à un échec ou un succès. Trois dimensions ont ainsi été identifiées et reprises dans la théorie attributionnelle.

a) Les dimensions attributionnelles

La première concerne le *lieu* de la cause : un élève peut attribuer ses échecs et ses réussites scolaires à des causes soit internes à lui-même (son aptitude, l'effort qu'il a consenti à fournir, sa fatigue, etc.) soit externes (l'humeur de l'enseignant, l'opinion de cet enseignant vis-à-vis de l'élève, la difficulté de l'épreuve, etc.). A propos de la difficulté perçue de la tâche, Weiner (1983, p. 539) suggère qu'elle peut impliquer une relation entre l'aptitude et les caractéristiques réelles de la tâche : « *une attribution à l'échec, dans ce cas, peut être assimilée à "La tâche était trop difficile pour moi", ce qui implique des éléments internes et externes* ». Les items dont l'objectif est de mesurer ce type d'attribution doivent donc être conçus avec prudence, en évitant de faire référence à l'aptitude

du sujet comme cause de l'échec ou de la réussite.

Une seconde dimension concerne la *stabilité* de la cause : « *une cause est dite stable lorsqu'elle a un caractère permanent aux yeux de l'élève (c'est le cas de l'intelligence). A l'opposé, une cause qui, comme l'effort, est susceptible de fluctuer régulièrement est dite modifiable* » (Viau, 1997, p. 66).

Une troisième a trait à la *contrôlabilité* de la cause : l'effort consenti est une cause contrôlable dans la mesure où elle se trouve sous le pouvoir de l'élève ; par contre, la maladie ne l'est pas. Ces trois dimensions ont amené Weiner à établir une typologie des causes, que Viau (1997, p. 67) rapporte sous la forme suivante (tableau 1) :

	Interne		Externe	
	Stable	Modifiable	Stable	Modifiable
<i>Contrôlable</i>	Stratégies d'apprentissage	Effort	Programme scolaire	Perceptions de l'enseignant
<i>Incontrôlable</i>	Aptitudes intellectuelles	Maladie	Niveau de difficulté d'une activité	Humeur de l'enseignant

Tableau 1 : Typologie attributionnelle des causes évoquées en contexte scolaire, d'après Viau (1997, p. 67).

Face à ce tableau, une chose nous entretient dans une certaine perplexité. En effet, il semblerait que des erreurs de classification aient eu lieu : les programmes scolaires sont considérés comme contrôlables par l'élève, ce qui paraît difficile à

soutenir dans la réalité scolaire actuelle ; les stratégies d'apprentissage sont permanentes alors qu'on leur donnerait un caractère modifiable, car passibles d'être enseignées ; enfin, la difficulté de la tâche est envisagée comme si un

enseignant soumettait systématiquement ses élèves à des exercices et des interrogations au-delà de leurs capacités. Mais Viau s'emploie à justifier ces erreurs apparentes : « *Il n'existe pas de bonne réponse pour ces cas indécis, puisqu'il s'agit de perceptions. On doit donc être prudent lorsqu'on classe une cause invoquée par une personne autre que nous-mêmes et se demander si elle la classerait comme nous* » (ibid.).

b) Le rôle des attributions dans la motivation selon Weiner

Weiner (1985) met au cœur de la motivation les perceptions des causes à un renforcement (réussite ou échec). Elles en déterminent de façon exclusive la direction et l'intensité, à travers les perceptions de soi mais aussi à travers les émotions qu'implique l'attribution réalisée (figure 2).

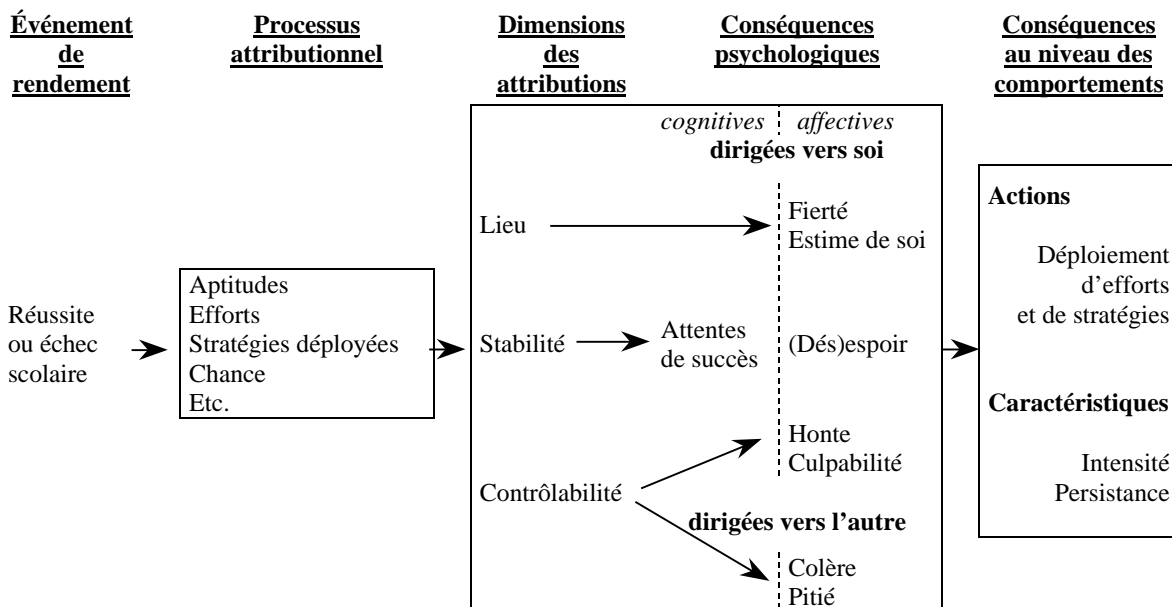


Figure 2 : La théorie attributionnelle de la motivation par Weiner (1985, p. 565), simplifiée et adaptée au contexte scolaire.

En ce qui concerne les perceptions de soi, la dimension d'internalité-externalité est en rapport direct et unique avec le construct affectif d'estime de soi : « *Les attributions du succès à des facteurs internes augmentent la valeur de soi [self-worth], tandis que de telles attributions en cas d'échec diminuent l'estime de soi* » (Weiner,

1983, p. 531). Par contre, selon l'auteur, l'attribution à des causes externes n'affecte pas cette estime ; on peut toutefois imaginer que cette explication causale l'influence dans une certaine mesure puisqu'elle la préserve d'un changement. La dimension de stabilité, quant à elle, est uniquement relative aux attentes : « *Si les conditions (la présence*

ou l'absence de causes) sont considérées comme devant demeurer constantes, on attendra des résultats qu'ils soient conformes à ceux vécus par le passé » (Weiner, 1985, p. 556-557). En revanche, si les résultats ont été attribués à des causes transitoires comme la chance, aucun résultat particulier n'est attendu. Ces considérations sont à nuancer selon nous. En effet, si la chance est compatible avec ces propos, une cause transitoire mais contrôlable comme l'effort ne l'est pas : dès lors que ces efforts ont été déployés, l'individu est en droit d'attendre des résultats positifs si cela a été le cas dans le passé. La théorie attributionnelle souffre sans doute de cette correspondance univoque entre dimensions et conséquences psychologiques.

Une originalité de Weiner est de faire intervenir les émotions, qu'il appelle aussi réactions affectives, dans la dynamique motivationnelle : en plus de la *self-esteem*, interviennent la fierté, l'espoir ou le désespoir (*hopelessness*¹), la honte et la culpabilité, ainsi que les émotions ressenties par les autres (la colère ou

la pitié). De nouveau, chacune de ces émotions est liée à une et une seule dimension attributionnelle (figure 2).

Par exemple, attribuer l'échec d'autrui à une cause qui était de son ressort engendre un sentiment de mépris et de colère envers cette personne. Cette même attribution à propos de son échec propre suscite un sentiment de culpabilité, tandis qu'invoquer une cause incontrôlable entraîne la honte. Plus précisément, « *les affects relatifs à la honte (déshonneur, gêne, et/ou humiliation) sont liés à un échec dû à de faibles aptitudes, tandis que ceux relatifs à la culpabilité (regrets et/ou remords) sont associés à un échec dû à un manque d'efforts* » (Weiner, 1985, p. 563). Au point de vue des répercussions motivationnelles, la culpabilité provoque une activation de comportements plus adéquats, tandis que la honte suscite une inhibition et des comportements de retrait (Hoffman, 1982 ; Wicker *et al.*, 1983 – *ibid.*).

Le modèle de Viau ne reprend pas ces émotions comme déterminants de la motivation ; selon l'auteur, citant et rejoignant Wlodkowski (1985), « *les émotions jouent un rôle secondaire dans la dynamique motivationnelle car, dans la plupart des cas, leur effet est transitoire et diminue avec le temps (...) l'effet des émotions est plus important sur les comportements qui surviennent immédiatement après l'événement qui les a provoquées que sur les*

¹ Cette notion est différente de celle qu'introduira Séligrman sous le nom de *learned helplessness* (résignation acquise). Ce dernier syndrome est la manifestation d'une incontrôlabilité ressentie de façon globale et est le résultat d'une attribution systématique des échecs à une cause interne, stable et incontrôlable. Le désespoir selon Weiner (1985) ne fait pas intervenir des causes spécifiquement internes ni mêmes incontrôlables : il résulte d'une « *attribution d'un événement négatif à des causes stables (...) Si le futur est perçu comme devant rester aussi négatif que le passé, alors il y a désespoir* » (p. 563).

comportements à moyen et à long terme » (p. 101). Nous pensons quant à nous que les émotions pourraient se stigmatiser dans le self si elles sont ressenties de façon relativement constante, et ainsi jouer un rôle dans la construction de l'image de soi et la perception de ses compétences. Ce point de vue est finalement compatible avec celui de Viau dans la mesure où l'influence des émotions trouverait son aboutissement dans la perception de ses compétences, intégrée par Viau dans la dynamique motivationnelle.

c) La perception de la contrôlabilité et la motivation

Dans une recension de travaux portant sur le lien entre la contrôlabilité perçue par l'élève sur la tâche qu'il a à accomplir et la performance à cette tâche, Findley & Cooper (1983, cités par Viau, 1997, p. 71) se sont notamment intéressés à l'influence de l'âge sur ce lien. Il ressort des recherches menées en début de scolarité primaire (de la première à la troisième année) qu'il n'y a pratiquement de relation entre la perception de la contrôlabilité et la performance de jeunes enfants (la corrélation enregistrée est de 0.04). Cette corrélation est plus élevée pour les élèves de quatrième et de sixième année ($r = 0.24$), mais pas autant qu'en début du secondaire (0.35).

Dans le domaine des perceptions attributionnelles, Covington (1984, cité par Viau, 1997, p. 68) a fourni un résumé des recherches menées

sur les attributions causales et leur lien avec l'implication dans les tâches scolaires. En général, les élèves les plus performants attribuent leurs succès aux efforts qu'ils fournissent ainsi qu'à leurs capacités intellectuelles, tandis que leurs échecs sont expliqués par des causes internes, transitoires et contrôlables comme le manque d'effort. Parmi les élèves faibles, deux profils attributionnels sont distingués. Certains se déchargent de toute responsabilité en attribuant systématiquement leurs échecs à des causes externes. D'autres attribuent leurs échecs à un manque d'effort mais il semblerait alors que cette cause était "préméditée" ; anticipant l'échec, ces sujets usent d'une stratégie défensive en ne s'investissant pas complètement dans la tâche, de telle sorte à préserver une image positive d'eux-mêmes (« *si j'avais vraiment voulu, j'aurais pu réussir* »). En ce qui concerne les élèves caractérisés par une résignation acquise, forme extrême de la perception d'incontrôlabilité, les réussites sont attribuées à des causes externes comme la chance et les échecs à des facteurs internes, stables et incontrôlables comme les capacités.

Les stratégies d'apprentissage

Weinstein & Mayer (1986, cités par Pintrich, 2000, p. 460) distinguent trois types de stratégies d'apprentissage dans l'acquisition de

connaissances déclaratives. Les *stratégies de répétition* (*rehearsal strategies*), celles *d'organisation* et les *stratégies d'élaboration*. Viau (1997, p. 78) nomme les premières *stratégies de mémorisation* mais nous préférons nous en remettre à une traduction fidèle de l'anglais.

a) Les stratégies de répétition

Selon la définition qu'en donnent Pintrich & Garcia (1992, cités par Viau, 1997, p. 78), ces stratégies sont utilisées lorsqu'il s'agit d'encoder des informations factuelles en mémoire, afin d'en faciliter le rappel ultérieur. Ces stratégies de base consistent à répéter mentalement ou oralement l'information à mémoriser, à la répéter par écrit, ou encore à en prendre note sur une feuille, mais sans chercher à en saisir la signification profonde.

b) Les stratégies d'organisation

Les stratégies d'organisation interviennent également dans la mémorisation, mais cette fois pour des informations plus nombreuses et plus complexes. Elles consistent à structurer l'information donnée, notamment à l'aide de tableaux de synthèse (regroupement en catégories, points communs et différences, etc.) ou de schémas (montrant les relations entre concepts). Weinstein & Mayer (1986, *ibid.*) rapportent que ces stratégies ne sont pas employées spontanément avant l'âge de dix ou

onze ans, mais on peut les enseigner à des élèves de neuf ans et enregistrer des résultats positifs sur les apprentissages.

c) Les stratégies d'élaboration

Selon Derry (1989, *ibid.*, p. 80), ces stratégies se caractérisent par la réalisation d'inférences entre différents concepts afin de créer en mémoire de nouveaux réseaux d'informations. Les inférences simples se rapportent à des procédés mnémotechniques ou en la création d'images mentales (par exemple, imaginer l'atome à neuf choux de Bruxelles pour associer la ville au monument). Pour des inférences plus complexes (comme l'interaction entre le climat d'une région, sa situation géographique et les denrées agricoles qu'elle produit), interviennent l'analogie, la rédaction de résumés, la reformulation dans ses propres mots, ... Les deux derniers types de stratégies requièrent un traitement plus en profondeur de l'information par rapport aux stratégies de répétition, c'est-à-dire un engagement cognitif plus intense.

Les stratégies d'autorégulation

Les stratégies d'autorégulation (*self-regulated learning strategies*) sont définies comme des stratégies mentales que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage

(Zimmerman, 1990b, *ibid.*, p. 83). Zimmerman (1986, *ibid.*) en distingue trois catégories, au sein desquelles on trouve respectivement trois stratégies (voir tableau 2).

a) Les stratégies métacognitives

Pintrich (1999, p. 460) distingue deux aspects généraux de la métacognition : la connaissance sur sa cognition, d'une part, et l'autorégulation de sa cognition, de l'autre. Cet auteur s'est attaché à ce

dernier aspect : « *nous nous sommes focalisé sur les stratégies que les individus utilisent pour planifier, monitorer et réguler leur cognition, non leurs connaissances métacognitives* » (p. 461). C'est cette régulation qui caractérise les stratégies que Viau qualifie métacognitives (mais que Pintrich appelle aussi autorégulation, dont les stratégies de gestion des ressources ne font pas partie), et qui sont de trois types : la planification, le monitoring et la régulation.

STRATEGIES METACOGNITIVES	STRATEGIES DE GESTION	STRATEGIES MOTIVATIONNELLES
Planification	Organiser le travail dans le temps	Se fixer des buts à atteindre
Monitoring (Auto-évaluation)	Choisir un lieu d'apprentissage	Se donner des défis à relever
Régulation	Choisir des ressources humaines et matérielles	Se récompenser

Tableau 2 : Les stratégies d'autorégulation selon Zimmerman (1986) adapté de Viau, 1997, p. 85.

La planification consiste à examiner une tâche afin de prendre connaissance des exigences et objectifs attendus ainsi que de choisir les objectifs que l'on se donne (*goal setting*¹) et les stratégies d'apprentissage à déployer en conséquence.

Le monitoring a lieu en cours d'exécution de la tâche : il s'agit d'évaluer constamment la pertinence des stratégies d'apprentissage

employées par rapport à l'objectif que l'on s'est donné, ainsi que de contrôler son degré d'attention. Par exemple, se poser des questions à soi-même pour vérifier si l'on a bien compris le contenu d'un texte est une stratégie de monitoring. Viau ajoute les *stratégies d'auto-évaluation* qui se distinguent du monitoring en ce que les premières ont lieu en fin de tâche, tandis que les secondes sont utilisées tout au long de son exécution.

Enfin, la régulation est étroitement liée au monitoring car elle en est la

¹ Zimmerman (1999, p. 546) précise que l'assignation d'objectifs (*goal setting*) est à distinguer de l'orientation des buts (*goal orientation*) qui reprennent les buts de performance et d'apprentissage.

conséquence. Par exemple, un élève qui se rend compte (grâce au monitoring) qu'il a perdu le fil de sa lecture, peut relire des parties de ce qu'il a déjà lu afin de remédier à cette carence.

b) Les stratégies de gestion

Ces stratégies ont trait à la mise en place des conditions environnementales optimales à son apprentissage. Ces conditions étant propres à chacun, une forte composante métacognitive intervient dans ces stratégies : chaque élève doit savoir dans quelles conditions il est le plus efficace.

L'organisation du travail dans le temps, première stratégie de gestion retenue par Viau, a trait au moment de la journée où on est le plus performant (en rentrant à 16 heures ou le soir), ainsi qu'au rythme à s'imposer : travailler de longues heures ou se donner des plages horaires déterminées.

Le lieu de l'apprentissage est également un paramètre à gérer. A la maison, l'étude devrait se faire dans un endroit calme, suffisamment éclairé et aéré¹. A l'école, le choix de sa place dans la classe peut également constituer un choix stratégique : se placer sur un banc

près du tableau noir afin de bien écouter sans être dérangé par les élèves plus turbulents qui, quant à eux, choisissent les bancs situés à l'arrière et sur le côté du local.

Enfin, tabler sur la mise à disposition de ressources matérielles (dictionnaire et autres documents de référence) et humaines (par exemple, demander à l'enseignant d'expliquer une nouvelle fois ce qu'on n'a pas saisi) constitue une dernière stratégie de gestion.

c) Les stratégies motivationnelles

Ces stratégies d'autorégulation consistent à manier soi-même la carotte et le bâton. L'élève peut ainsi se convaincre de l'importance de ce qu'il fait pour son futur, imaginer le produit fini afin de se redonner de l'allant, se créer ses propres défis, se récompenser par des petites pauses entre des exercices compliqués ou par une partie sur sa *playstation*®, etc.

Comme les autres stratégies d'autorégulation, cette responsabilisation de ses apprentissages est une importante finalité à poursuivre en contexte scolaire. En effet, dans une société où apprendre devient un réel impératif d'adaptation, les enfants doivent être amenés à se prendre en main, afin que leurs activités d'apprentissage ne soient plus tributaires du suivi d'un enseignant dont le passage dans leur vie n'est que provisoire. La régulation externe que peut mettre en place un

¹ On notera que Viau semble faire fi d'une considération fondamentale lorsqu'il évoque les conditions d'apprentissage à domicile : certains élèves issus de milieux défavorisés n'ont pas souvent le choix de ces paramètres. Faut-il vraiment leur faire prendre conscience de ces variables non modifiables ?

enseignant des plus compétents doit être progressivement – mais rapidement – délaissée au profit d'une régulation interne, c'est-à-dire opérée par l'apprenant lui-même (Boekaerts & Simon, 1995, cités par Boekaerts, 1999, p. 450).

d) L'état du chantier dressé par Viau

Zimmerman & Martinez-Pons (1986, 1992, cités par Viau, 1997, p. 90) ont montré la relation qu'entretiennent l'emploi de stratégies d'autorégulation et les performances. Toutefois, les enfants plus jeunes (moins de sept ans, selon Paris & Newman, 1990, *ibid.*) n'utilisent pas spontanément ces stratégies, tout simplement parce qu'ils n'en ressentent pas l'utilité. En effet, ces élèves ont une vision simpliste des compétences requises pour réussir : soit il faut être intelligent, soit il faut travailler fort. Cependant, Schunk (1989a, *ibid.*) a montré que prendre le temps de convaincre les plus petits (en seconde année du primaire) de l'utilité de ces stratégies pouvait rendre leur enseignement porteur de bénéfices. La technique d'enseignement des stratégies utilisée par ce chercheur exploite l'*effet de la verbalisation* : il demande à des élèves en difficulté quelles étapes ils franchissent pour accomplir une tâche scolaire, afin de leur faire prendre conscience des stratégies qu'ils utilisent et de leur en proposer d'autres.

e) Avancées récentes

Ces cinq dernières années, on a pu voir foisonner dans la littérature ce qu'il est désormais convenu d'appeler l'*apprentissage autorégulé* (*self-regulated learning - SRL*). On n'aura pas la prétention ici d'en donner une revue complète, laquelle pourrait faire l'objet d'un ouvrage à elle seule. Les quelques lignes qui suivent ont plutôt pour objectif de dresser un portrait conceptuel général du construct.

La conception actuelle ne s'arrête pas aux stratégies énumérées dans les paragraphes qui précèdent, mais est plus globalisante : la motivation n'en est que partie. En effet, selon Boekaerts (1999, p. 447), « *L'apprentissage autorégulé est un concept puissant en ce qu'il permet aux chercheurs, premièrement, de décrire les diverses composantes dont est tributaire un apprentissage efficace ; en second lieu, il permet d'expliquer les interactions réciproques entre ces différentes composantes et, troisièmement, il aboutit à la mise en relation de l'apprentissage et du self, c'est-à-dire les buts que poursuit une personne, sa motivation, sa volonté et ses émotions* ». Plus précisément, le concept de *self-regulated learning* représente l'intégration de trois courants de recherche : les recherches sur les stratégies d'apprentissage (cf. *supra*), celles sur la métacognition et les stratégies de régulation (qui

correspondent aux stratégies métacognitives rapportées par Viau) et, enfin, les théories sur le self, qui incluent la valeur perçue de la tâche, les buts poursuivis, la perception

de ses compétences, et les émotions telles que l'anxiété. Ces trois courants correspondent à trois niveaux de conceptualisation (figure 3).

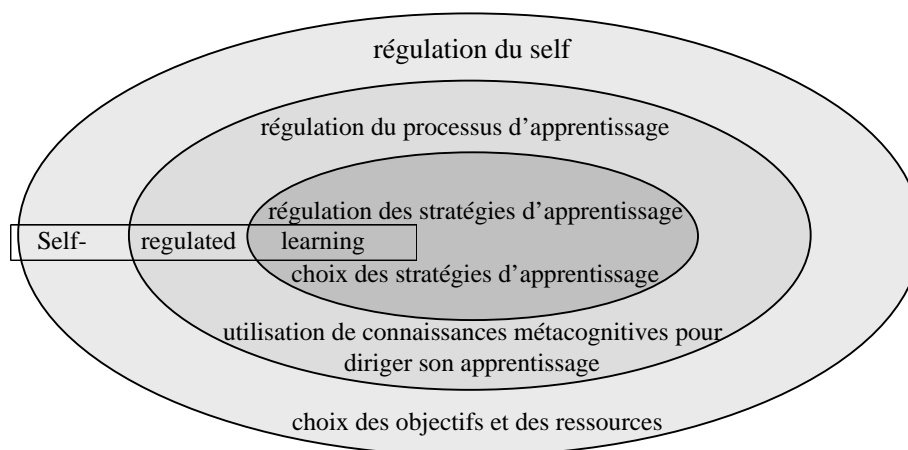


Figure 3 : Conceptualisation en 3 niveaux de l'apprentissage autorégulé (*The three-layered model*) selon Boekaerts (1999, p. 449).

On notera que le niveau du self inclut le choix des ressources, ce qui correspond aux stratégies de gestion que Viau classe parmi les stratégies autorégulatrices, ainsi que le choix des objectifs (que Pintrich (1999) considère comme constitutif de la stratégie de planification).

En ce qui concerne les relations entre le self et les stratégies d'apprentissages, Pintrich (1999) a montré, avec plusieurs études à l'appui, qu'au secondaire inférieur, le fait de poursuivre des buts extrinsèques (plaire aux parents et aux enseignants en obtenant de bonnes notes) est négativement corrélé avec l'emploi de stratégies

d'élaboration¹, tandis que l'adoption de buts de maîtrise est fortement corrélée avec un traitement en profondeur de l'information : les corrélations s'étendent de 0.48 à 0.63. En revanche, au niveau universitaire, les corrélations entre les buts extrinsèques et ces stratégies suggèrent un lien nul en s'étalant de -0.03 à 0.04 pour les stratégies de répétition et de 0.03 à 0.11 pour les stratégies d'élaboration et d'organisation. Ce qui pourrait s'interpréter comme suit : au niveau universitaire, l'adoption de buts extrinsèques n'est plus une entrave à l'utilisation de

¹ Les corrélations avec les autres stratégies d'apprentissage n'ont pas été mesurées.

stratégies élaborées et d'un traitement en profondeur des contenus scolaires. Bref, il semblerait que poursuivre des buts de séduction sociale ne soit plus un paramètre différenciateur pour les étudiants plus âgés, peut-être tout simplement parce que la plupart ont intégré cet objectif parmi leurs stimulants.

Dans le même article, Pintrich a également étudié le lien entre la perception de ses compétences et l'emploi de ces stratégies d'apprentissage. Les corrélations sont positives, au niveau secondaire comme à l'université, bien que les différentes études qu'il rapporte enregistrent des corrélations assez différentes (par exemple, au niveau universitaire, le lien avec les stratégies d'élaboration s'étend de 0.09 à 0.35).

Zimmerman (1999) a mis en évidence le lien entre la perception de sa compétence et les objectifs assignés (*goal setting*) au cours de la planification : selon lui, cette perception est hautement prédictive de la qualité des buts assignés. Cependant, Niemivirta (1999) a pu observer des étudiants confiants au point de se donner des objectifs trop ambitieux menant ainsi à l'échec ; ce résultat met en exergue l'importance d'une auto-évaluation adéquate de ses compétences.

Zimmerman (2000, p. 13) reprend les bases de la théorie socio-cognitive pour élaborer son récent modèle de l'apprentissage autoré-

gulé : selon Bandura (1986), rappelle-t-il, l'autorégulation est considérée comme résultant d'une interaction entre des facteurs "personnels" (qui touchent aux perceptions de soi), comportementaux et environnementaux. Etant donné que ces facteurs sont en constante évolution, Zimmerman adopte une vision cyclique du processus d'autorégulation, où trois phases s'enchaînent : une phase de réflexions préalables (*forethought phase*) où surviennent l'analyse de la tâche (assignation d'objectifs et planification des stratégies à déployer) et des facteurs motivationnels personnels (perception de sa compétence, orientation des buts et valeur de la tâche) ; une phase de performance ou de contrôle volitif (*performance or volitional control*) où interviennent les stratégies d'apprentissage et d'autorégulation ; enfin, la phase autoréflexive (*self-reflection*) est notamment caractérisée par l'explication de ses performances (attributions causales) et constitue le moment privilégié d'une autoévaluation.

Récemment, Pintrich (2000) a également enrichi son modèle de départ. Il distingue quatre phases qui, si « *elles représentent une séquence ordonnée dans le temps, il n'est pas supposé que ces phases soient hiérarchiquement ou linéairement structurées* » (p. 455). Ces quatre étapes sont semblables à celles de Zimmerman (2000) à la différence que la phase de

performance a été décomposée par Pintrich en deux étapes : le *monitoring* (semblable à ses conceptions antérieures – v. *supra*) et le *contrôle* qui consiste en la sélection de stratégies ad hoc (correspondant à la phase de planification décrite plus haut). La première étape n'est en effet plus comparable à la planification telle qu'il la concevait antérieurement : il s'agit d'une étape d'activation des connaissances antérieures, cognitives mais aussi métacognitives. On mesure là toute la complexité qui se dégage de ce modèle... La dernière phase est identique à celle de Zimmerman ; il s'agit d'une étape de réflexion où interviennent également les attributions causales. Notons que, avant ces récents modèles, ces attributions n'avaient pas été intégrées au concept de SRL ; la volonté de généraliser la portée de ce construct est donc manifeste.

Apports d'autres modèles de la motivation

On peut encore mentionner brièvement l'apport de différents auteurs dans le champ de la motivation : les travaux de Deci et ses collègues (1991) et ceux réalisés à Leuven par Lens (1991).

Les travaux de Deci et de ses collègues s'inspirent des conceptions de Rotter (1966) selon lequel un renforcement n'est effectif pour une personne que si celle-ci le perçoit

comme une cause de son comportement (autodétermination). Cette théorie les a amenés à forger le terme d'*amotivation*, pour désigner l'absence de toute forme de motivation ; l'individu caractérisé par cet état ne perçoit pas de relation entre ses actions et les renforcements obtenus. En d'autres termes, un tel individu ne perçoit pas qu'il puisse avoir le moindre contrôle de ce qui lui arrive.

Lens introduit la notion de *perspective future* ; les élèves qui poursuivent des buts à long terme (telle la perspective d'une situation sociale confortable ou la pratique d'une profession qui les attire) seraient plus motivés à s'engager dans les tâches scolaires.

Les travaux menés à Liège

Les travaux réalisés à l'Université de Liège se situent dans le cadre d'une étude longitudinale, qui suit le parcours scolaire d'environ 300 élèves. Les enfants sont actuellement âgés de 12 ans et se trouvent pour la plupart en sixième année primaire. Dans les années qui vont suivre, on s'attachera à étudier la motivation scolaire lors de la transition primaire-secondaire.

Les concepts motivationnels mesurés dans cette étude sont au nombre de sept. Il s'agit du concept central de *perceptions générales de ses compétences* et de ses dérivées

(*perceptions spécifiques en mathématiques et en français*), la perception de l'*utilité de l'école*, de l'*orientation des buts* (buts de performance et buts d'apprentissage), de l'*anxiété en situation d'évaluation*, et des *attributions causales*.

Nous étudierons l'évolution de ces dimensions lors de la transition primaire-secondaire, et tenterons de mettre cette évolution en rapport avec d'autres variables environnementales, familiales et aussi scolaires (dont, notamment, l'école secondaire fréquentée).

Conclusions

Les études sur la motivation scolaire ont décomposé de façon fructueuse le concept en différentes composantes. Cette avancée permet de ne plus parler de motivation de façon globale (et donc vague), mais d'en déterminer les constituants et mécanismes. En outre, animée d'une perspective résolument socio-cognitive, la recherche admet que ces composantes motivationnelles sont en grande partie influencées par l'environnement social des élèves, c'est-à-dire par les interactions qu'il entretient avec ses pairs et les adultes, et sont donc modifiables.

La recherche tend à donner des modalités précises d'intervention sur la motivation. Notamment, en abandonnant une perspective normative des évaluations au profit d'une évaluation qui se centre sur les progrès de chacun, on pourrait engager les élèves à favoriser les buts d'apprentissage au détriment de buts de performance. Considérant que l'erreur n'est pas grave en soi (qu'elle n'est pas un jugement sur lui), mais qu'elle est source de progrès, l'anxiété parasite pourra s'atténuer, voire disparaître.

En ce qui concerne l'utilité de l'école, des discussions-débats pourront être envisagées avec des enfants suffisamment âgés. Les attributions causales peuvent également être manipulées. En repérant les enfants qui ont tendance à considérer leurs échecs comme échappant à leur contrôle, on pourra s'atteler à les aider à identifier les causes de leurs erreurs.

Enfin, l'enseignement de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation est applicable dès la 3^e primaire selon certains auteurs (v. notamment Viau, 1997, pp 80 et 91). Mieux armés, les enfants se sentiront davantage compétents avec tous les bénéfices que cette perception implique au niveau de leur anxiété d'évaluation et de leurs performances.

Références

- Anderman, E. M. & Maehr, M.L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64 (2), 287-309.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. New York : Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. *Annals of Child Development*, 6, 1-60.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning : where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445-457.
- Deci, E. L., R. J. Vallerand, L. G. Pelletier, & R. M. Ryan (1991). Motivation and education : the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 10, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1989). Motivation. Dans A. Lesgold & R. Glaser (Eds), *Foundations for a Psychology of Education*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lens, W. (1997). Future time perspective, motivation and school performance. Dans E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds), *Learning and instruction : european research in an international context*. Oxford : Pergamon Press.
- Niemivirta, M. (1999). Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International Journal of Educational Research*, 31, 499-513.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation*. London / San Diego, CA : Academic Press.
- Pintrich, P. R., & E. V. De Groot (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1, 33-40.
- Reuchlin, M. (1993). *Les différences individuelles à l'école : Aperçu et réflexions sur quelques recherches psychologiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs : General and Applied*, 80, 1, 1-28.
- Ryan, A. M., Hicks, L. & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 152-171.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to learn : From theory to practice*. Boston : Allyn & Bacon (3^{ème} éd.).
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck & Larcier (2^{nde} éd. ; 1^{re} éd. 1994).
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75, 530-543.

- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548-573.
- Yzerbyt, V. (1995). Introduction à la psychologie sociale. Dans V. Despret, P. P. Gossiaux, C. Pugeault & V. Yzerbyt, *L'Homme en société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Zeidner, M. (2000). Test anxiety and academic performance : recent research. *Communication au 7^e WATM (Workshop on Achievement and Task Motivation)*, Leuven, 12-15 mai.
- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary : toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self-Regulation*. London / San Diego, CA : Academic Press.