



UNIVERSITE DE LIEGE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
DEPARTEMENT EDUCATION & FORMATION
SERVICE DE PÉDAGOGIE EXPÉRIMENTALE

Grandir en l'an 2000

*Aspects motivationnels,
de la maternelle au sortir du primaire*

monographie thématique

Thierry HUART

Juillet 2003

Direction scientifique : M. CRAHAY

Avec le soutien de la Direction générale de l'Organisation des Etudes

Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation

Communauté française de Belgique

Grandir en l'an **2000**

*Aspects motivationnels,
de la maternelle au sortir du primaire*

monographie thématique

Thierry HUART

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	4
INTRODUCTION	6
I. LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SON ETUDE	7
1.1. <i>Pourquoi étudier la motivation scolaire ?</i>	7
1.2. <i>Comment étudier la motivation scolaire ?</i>	8
1.3. <i>Notre modèle de la dynamique motivationnelle</i>	13
1.4. <i>L'étude de la motivation dans GRANDIR</i>	16
II. RESULTATS ET ANALYSE	17
2.1. <i>Note méthodologique : l'analyse corrélacionnelle</i>	17
2.2. <i>La période préscolaire et l'entrée au maternel</i>	18
2.2.1. Variables motivationnelles	18
2.2.2. Analyse corrélacionnelle	18
2.2.3. Conclusions sur la période préscolaire	22
2.3. <i>Les maternelles et l'entrée au primaire</i>	23
2.3.1. Evolution de l'attitude envers l'école	23
2.3.2. La transition vers le primaire : rôle de l'enseignant de maternelle	25
2.3.3. Conclusions sur la période maternelle et la transition	26
2.4. <i>L'enfant en première année du primaire</i>	29
2.4.1. La dynamique motivationnelle : première photographie	29
2.4.2. Infléchir la dynamique motivationnelle : quelles pratiques ?	31
2.5. <i>Le milieu du primaire</i>	34
2.5.1. La dynamique motivationnelle : seconde photographie	34
2.5.2. Infléchir la dynamique motivationnelle : quelles pratiques ?	37
2.6. <i>La fin de la scolarité primaire</i>	39
2.6.1. La dynamique motivationnelle : troisième photographie	39
2.6.2. Infléchir la dynamique motivationnelle : quelles pratiques ?	42
2.7. <i>La motivation scolaire au primaire : un bilan</i>	44
2.7.1. Evolution des composantes de la motivation	44
2.7.2. Le redoublement et son impact motivationnel	47
2.7.3. Motivation en fin de primaire et scolarité future	48
III. CONCLUSIONS GENERALES	50
QUELQUES REFERENCES	54

AVANT-PROPOS

En 1988, le Ministère de l'Education de la Communauté française de Belgique commandita l'étude GRANDIR EN L'AN 2000. Formulé de manière générale, l'objet de la recherche est d'étudier la trajectoire d'enfants depuis leur naissance jusqu'à l'âge adulte. En toile de fond de ce projet, une question dominante : quelles sont les raisons pour lesquelles, à potentiel égal, certains enfants développent un parcours sans heurts alors que d'autres connaissent une évolution plus difficile ?

C'est ainsi que les parents de 387 enfants, nés en 1989, furent contactés pour participer à l'étude. Au départ, aucune information précise sur les familles n'était disponible, et encore moins sur les enfants qui, au moment du premier contact avec les parents, venaient juste de naître. Les enfants ont été tirés au sort parmi les enfants de leur commune sur base des listes de naissance. Ces communes avaient été elles-mêmes sélectionnées sur base d'une série d'indicateurs statistiques : densité de population, revenu moyen par habitant, répartition des différentes catégories socioprofessionnelles, ... Cette sélection des communes n'était donc pas aléatoire : l'objectif était d'identifier des communes contrastées de par leurs caractéristiques socio-économiques, afin que les enfants de l'échantillon proviennent le plus probablement possible d'horizons socio-économiques variés.

Durant les premières années de la recherche, c'est l'enfant lui-même et son environnement familial qui ont constitué l'objet privilégié de nos investigations. Chaque famille a reçu régulièrement la visite d'une enquêtrice, les entretiens portant essentiellement sur la situation familiale et son évolution, sur les pratiques éducatives, sur le développement social de l'enfant, les caractéristiques de son milieu de garde, ... Des évaluations du développement des enfants ont également été réalisées via l'administration d'épreuves adaptées à leur âge.

Dès le moment où les enfants ont entamé leur scolarité maternelle, notre intérêt s'est porté sur l'adaptation de chacun à ce nouveau mode de vie et sur les caractéristiques de ce dernier. Les premiers contacts avec les écoles ont été établis dans le courant de l'année

scolaire 1994-1995, alors que la majorité des enfants terminaient leur 3^{ème} maternelle. Lors de ces premiers contacts, un questionnaire écrit était adressé aux institutrices. Il tentait, d'une part, de cerner leurs pratiques pédagogiques et, d'autre part, de recueillir des informations sur les aptitudes des élèves. A ce dernier propos, il est évident que les questions étaient formulées de manière à respecter l'anonymat des familles concernées par la recherche.

Cette prise d'information a été répétée auprès des instituteurs et institutrices de 1^{ère} primaire puis en 3^{ème} et 6^{ème} primaires. L'école est ainsi devenue et restera à l'avenir une source d'informations privilégiée et fondamentale pour la suite de cette étude.

Si les premiers interlocuteurs ont été les parents, puis les personnes responsables de la garde de l'enfant et ensuite les enseignant(e)s, les enfants eux-mêmes constituent également des interlocuteurs à part entière. C'est au cours de leur 1^{ère} primaire qu'ils ont débuté dans ce rôle, répété en 3^{ème}, en prenant part à un entretien axé sur le thème de la motivation scolaire. En fin de 6^{ème}, ils ont été soumis à un questionnaire écrit d'une heure, réalisé en classe. Plus aisés à administrer que les entretiens, ces questionnaires en auto-passation permettent de recueillir davantage de données sur un moindre laps de temps.

INTRODUCTION

Les « enfants GRANDIR », tel que nous avons coutume de les dénommer, ont aujourd'hui tous terminé leur scolarité primaire. Cette période fut ponctuée par trois prises de mesure de motivation scolaire : en première année, en troisième et lors de la sixième.

On s'attachera ici à rapporter les implications qui nous paraissent importantes à mentionner et qui concernent la maternelle et la scolarité primaire. Le présent document se compose de trois volets. Nous entamerons avec les indispensables aspects théoriques de l'étude de la motivation, où sera défini le concept et ses multiples facettes. Nous poursuivrons avec les analyses des données recueillies dans l'étude GRANDIR EN L'AN 2000, et leur interprétation. Enfin, nous concluons avec les grandes lignes de nos résultats.

Le lecteur pressé voudra sans doute s'en tenir aux conclusions intermédiaires et à la conclusion finale. Une telle lecture ferait perdre son intérêt à ce document et peut-être son temps au lecteur. Ces conclusions font en effet intervenir différents concepts que seule une lecture des aspects théoriques (premier volet) permet d'appréhender pleinement. Se contenter de ces deux volets est nécessaire mais risque bien, cependant, de décevoir le lecteur : nous ne pouvons donc que l'encourager à consulter les analyses qui permettent d'étayer et d'étoffer ces conclusions (second volet).

Ce second volet est divisé en sept sections. La première constitue un prérequis indispensable à la lecture de toute autre section de ce volet : il s'agit d'une page relative aux indices statistiques utilisés. Viennent ensuite cinq sections correspondant aux grandes étapes chronologiques de la scolarité infantile : la période préscolaire et l'entrée en maternelles, la scolarité maternelle et la transition vers les primaires, la première, la troisième et enfin la dernière année primaire. Cette disposition permettra à l'enseignant d'orienter sa lecture en fonction du niveau où il exerce son activité. Enfin, la septième et dernière section de ce volet devrait idéalement être rencontrée par tous les enseignants du primaire, quel que soit le niveau : il s'agit en effet d'une vue d'ensemble de l'évolution de la motivation au cours de la scolarité primaire.

I. LA MOTIVATION SCOLAIRE ET SON ETUDE

Comme le mentionne le titre du présent document, ce sont des aspects motivationnels dont il est question. Mais qu'entend-on par motivation ? Comment l'appréhender ?

Les recherches des années 90 ont radicalement modifié la compréhension de la motivation, en en complexifiant la teneur : le concept est éclaté en multiples facettes et son étude passe par l'observation de tous ces indicateurs.

Nous allons voir de quelles facettes il s'agit. Mais avant de se demander comment conceptualiser et étudier la motivation scolaire, il convient de se demander pourquoi le faire : quelle en est l'utilité ? Qu'est-ce qui motive l'étude de la motivation scolaire ?

1.1. POURQUOI ETUDIER LA MOTIVATION SCOLAIRE ?

Comme le mentionne le pédagogue américain Bloom (1979), les individus varient considérablement dans leur état affectif vis-à-vis des apprentissages à réaliser. Ils varient dans leurs intérêts, leurs attitudes et la perception de leur propre personne. L'élève aborde chaque nouvelle tâche d'apprentissage avec une histoire personnelle qu'il y rattache. C'est cette histoire, ainsi que les attentes de l'élève qui déterminent ces caractéristiques affectives de départ, avec lesquelles il aborde une tâche d'apprentissage spécifique. Les caractéristiques affectives finales (après la tâche d'apprentissage) peuvent très bien devenir, à leur tour, caractéristiques affectives de départ pour une tâche nouvelle qui, aux yeux de l'apprenant, est en liaison avec la ou les précédentes. Il semble que l'affect soit déterminé par la perception que l'individu a de son rendement et, qu'en retour, l'affect influence le rendement ultérieur. Une même proportion de succès ou d'échecs ne détermine probablement pas les mêmes caractéristiques affectives particulières chez tous les individus, car la perception de ses expériences varie chez chacun.

Les études réalisées par Bloom sur la relation entre les caractéristiques affectives et les mesures du rendement scolaire montrent l'importance des caractéristiques affectives dans la détermination du rendement scolaire. Bloom estime que les caractéristiques affectives de départ peuvent expliquer jusqu'à un quart des différences individuelles de rendement. Toutes les études démontrent clairement que l'affect est une variable explicative de l'apprentissage et du rendement en éducation. Puisque, en tant qu'éducateurs, notre rôle est précisément d'enseigner et d'amener les élèves au plus haut niveau de rendement, l'étude de la motivation est pleinement justifiée.

1.2. COMMENT ETUDIER LA MOTIVATION SCOLAIRE ?

Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes inspirés de la conception qu'a Viau (1994, 1997) de la motivation scolaire. Selon lui, « *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* ». Cette conception dynamique lui fait représenter la motivation comme un système constamment en mouvement, de par les liens qui existent entre plusieurs *déterminants* et des *indicateurs* de la motivation. Cette conception est représentée en figure 1.

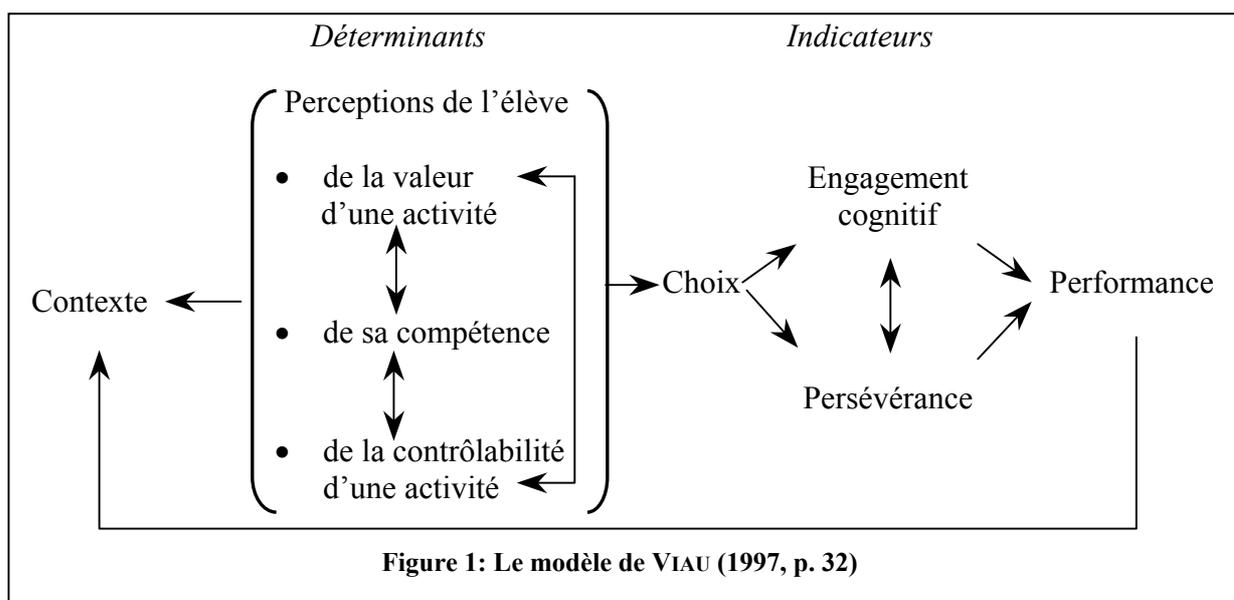


Figure 1: Le modèle de VIAU (1997, p. 32)

Selon le pédagogue québécois, le choix de s'engager dans une tâche est déterminé par le contexte de la tâche et par les caractéristiques individuelles (perception de la valeur de la tâche, de sa contrôlabilité, et perceptions de sa propre compétence), elles-mêmes s'enracinant dans des éléments contextuels pour se façonner.

Nous allons détailler un à un ces déterminants motivationnels, qui en réalité sont soutenus par d'autres concepts.

a) La perception de ses compétences

C'est sans nul doute le plus important des facteurs motivationnels : en effet, on réalise que, pour se lancer dans l'exécution d'une tâche, la première des choses est de se sentir capable de la mener à son terme. Cette hypothèse est en effet vérifiée dans bon nombre d'études sur la motivation. Par exemple, Dweck (1989) a montré que les élèves du 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.

Une difficulté concernant l'étude de ce concept chez de jeunes enfants est relevée dans une étude de Paris & Newman (1990) : « *entre quatre et sept ans, l'enfant évalue sa compétence de façon générale et a du mal à la percevoir de façon réaliste, car il est porté à se surestimer. (...) dès la deuxième ou troisième primaire, les élèves sont en mesure de porter un jugement plus réaliste sur leur compétence à accomplir une activité* ». Ce concept a toutefois été sondé dès la première primaire.

Au concept de perception de ses compétences, on associe celui de **goût pour les défis**, c'est-à-dire des activités au taux d'incertitude assez élevé. Selon certains auteurs, les enfants au goût prononcé pour les défis seraient ceux qui cherchent à affiner leur connaissance d'eux-mêmes, notamment en rendant plus réaliste leur sentiment de compétence propre.

b) La perception de la valeur d'une activité et les buts poursuivis

Il ne suffit pas de se sentir compétent dans une tâche pour s'engager à la réaliser. On doit également être convaincu de son utilité, pour soi-même ou pour une autre personne. Autrement dit, intervient une interrogation du type: pourquoi m'engagerais-je dans cette tâche? On conçoit facilement que le but poursuivi intervient ici.

L'**utilité perçue** de l'école et les buts qui y sont poursuivis sont en effet deux aspects intimement liés, puisque ce sont les buts qui donnent à un projet son utilité. Les enfants convaincus de l'utilité de l'école tendent à s'engager plus ardemment dans les tâches qui leur sont assignées, et à se fixer des objectifs dans leur scolarité. Mais la nature de ces buts doit être étudiée avec attention, car elle peut avoir des conséquences positives mais aussi négatives sur le parcours scolaire.

Les **objectifs poursuivis** ont 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) 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. De tels buts ne suffisent pas à engager l'élève dans une tâche scolaire. 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 importante est celle opérée par Dweck (1989) entre **buts d'apprentissage** et buts de performance. Les premiers sont ceux poursuivis par un apprenant qui juge de la valeur d'une activité en fonction des nouvelles connaissances qu'elle lui permettra d'acquérir. Certains auteurs désignent ce type de but par la *motivation intrinsèque* (Lepper & Hodell, 1989). 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 à éviter les jugements négatifs. En conséquence, ces enfants n'osent pas demander de l'aide lorsqu'ils en ressentent le besoin, de peur de paraître incompetents.

L'**engagement cognitif** de l'élève dans les tâches de défi est également lié aux buts adoptés. Il requiert que l'apprenant ne considère pas que l'erreur est grave puisque, par définition, le défi est une tâche à taux élevé d'incertitude concernant sa réussite. On s'attend donc à ce que la poursuite de buts de performance, c'est-à-dire viser les points et donc éviter l'échec, soit négativement lié à l'engagement dans des tâches de défi.

Certains auteurs comme le belge Lens (1991) ont voulu nuancer cette vision manichéenne des bons buts d'apprentissage versus mauvais buts de performance : *« En général ; les buts que les enfants poursuivent se résument au simple fait d'apprendre pour apprendre, tandis qu'à l'adolescence et à l'âge adulte les élèves voient l'apprentissage comme un moyen plutôt que comme une fin en soi. Les adolescents et les adultes, qui ont une plus grande capacité que les adultes à se projeter dans le futur, voient les apprentissages qu'ils font à l'école comme un moyen d'accéder à des métiers ou à un meilleur statut social. Cependant, le fait de se fixer de tels buts de performance n'entraîne pas pour autant une diminution de la motivation. Au contraire, le fait de se fixer des buts à long terme suscite chez plusieurs élèves une plus grande motivation »*. D'autres auteurs ont observé un compromis : *« Les élèves qui poursuivent à la fois des buts d'apprentissage et de performance sont ceux qui réussissent le mieux »* (Wentzel & Archer, 1993).

En ce qui concerne le lien entre buts poursuivis et perception de sa compétence, Schunk (1991) a montré que la détermination de buts à court terme a une influence plus

grande sur la perception de sa compétence que celle des buts à long terme, puisque l'élève qui se fixe des buts à court terme peut rapidement évaluer leur atteinte ou non.

c) La perception de la contrôlabilité d'une activité

Il s'agit de la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et sur les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire. Deux facteurs influencent cette perception : la *perception de sa compétence* à accomplir une activité et ce qu'on nomme les *perceptions attributionnelles*.

L'attribution est un processus par lequel l'individu appréhende la réalité et peut la prédire et la maîtriser (Heider, 1958). La théorie de l'attribution est basée sur l'idée que l'individu cherche à comprendre le monde et s'efforce pour cela de déterminer intuitivement ou intellectuellement pourquoi tel événement donné s'est produit (Weiner, 1985). Le principe de base de l'attribution se définit comme suit : la façon dont nous interprétons ce qui nous arrive influence notre comportement.

Des auteurs comme Weiner (1985) se sont efforcés de classer les causes que l'on évoque face à un succès ou un échec. La principale distinction concerne la *contrôlabilité* de la cause: elle est soit contrôlable (efforts déployés, façons de s'y prendre, ..), soit non contrôlable (malchance, mauvaise humeur de l'enseignant, ...). On conçoit assez facilement qu'un élève qui attribue son échec à des causes qui se trouvent sous son contrôle se sentira à même de réussir dans une tâche future similaire. A l'inverse, il ne verra aucune raison à ce que sa situation s'améliore s'il considère son échec comme résultant de causes qui lui sont insaisissables: sa motivation pour une tâche future similaire s'en ressentira.

L'analyse de ses échecs et de ses succès est donc une variable clef dans la dynamique motivationnelle : elle peut en ouvrir les portes pour y entrer, mais aussi pour en sortir... D'une part, l'action pédagogique se doit donc d'accompagner les élèves dans leurs échecs, en analysant les erreurs commises pour y remédier. On conçoit que l'évaluation formative peut ici jouer un rôle majeur. D'autre part, il s'agit également d'assurer le suivi d'un élève qui réussit une tâche, afin qu'il n'attribue pas son succès à des facteurs non contrôlables, mais

qu'au contraire il se l'approprié. Cette dernière remarque vaut surtout pour les élèves qui connaissent peu de succès, car ils ont tendance à considérer ce résultat comme exceptionnel et improbablement dû à leur investissement.

1.3. NOTRE MODELE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

Si le modèle de VIAU (1997) nous paraît satisfaisant à maints égards, notamment de par son caractère éclectique, nous avons cependant développé notre propre modèle de la motivation en milieu scolaire. Il nous a en effet paru opportun de schématiser la motivation scolaire de façon plus détaillée, donc plus fidèle à la complexité de la dynamique motivationnelle (figure 2).

Comme pour le modèle de VIAU, le **contexte** scolaire mais aussi familial jouent un rôle crucial dans la motivation scolaire. Notamment, les parents peuvent avoir un impact sur l'**utilité perçue** par l'enfant de l'école. Aussi, selon les feed-back qu'il reçoit de la part de ses parents et de son enseignant, l'élève peut expliquer différemment la cause de ses échecs et de ses réussites (**perceptions attributionnelles**). Notamment, le fait de donner à l'apprenant un feed-back précis sur ses faiblesses et les moyens d'y remédier ne peut que l'éclairer sur la contrôlabilité qu'il a sur la tâche. Au contraire, un bulletin qui stigmatise l'échec obtenu sans autre forme de procès ne peut que le conduire dans l'incompréhension de l'origine de ses échecs, et leur attribuer des causes non contrôlables..

A ce propos, un nouveau concept a été mesuré dans le cadre de notre étude. Il s'agit de la **perception des finalités de l'évaluation**. Ce concept est bidimensionnel, à l'image des buts poursuivis. D'une part, l'élève peut considérer que l'évaluation est une épreuve au terme de laquelle ses compétences seront stigmatisées à travers les points qu'il obtiendra: on parle d'évaluation centrée sur les performances. D'autre part, il peut au contraire percevoir l'évaluation comme une étape de son apprentissage, en ce sens qu'elle pourra lui fournir des indications sur les aspects qu'il doit encore travailler: l'erreur n'est pas sanctionnante, mais est source de progrès (évaluation centrée sur les apprentissages). Nous postulons que cette perception est assimilable à une variable de contexte scolaire, car le plus vraisemblablement intime avec les pratiques enseignantes. Notamment, les pratiques d'évaluation formative

peuvent substantiellement contribuer au développement d'une perception de l'évaluation comme un processus d'apprentissage.

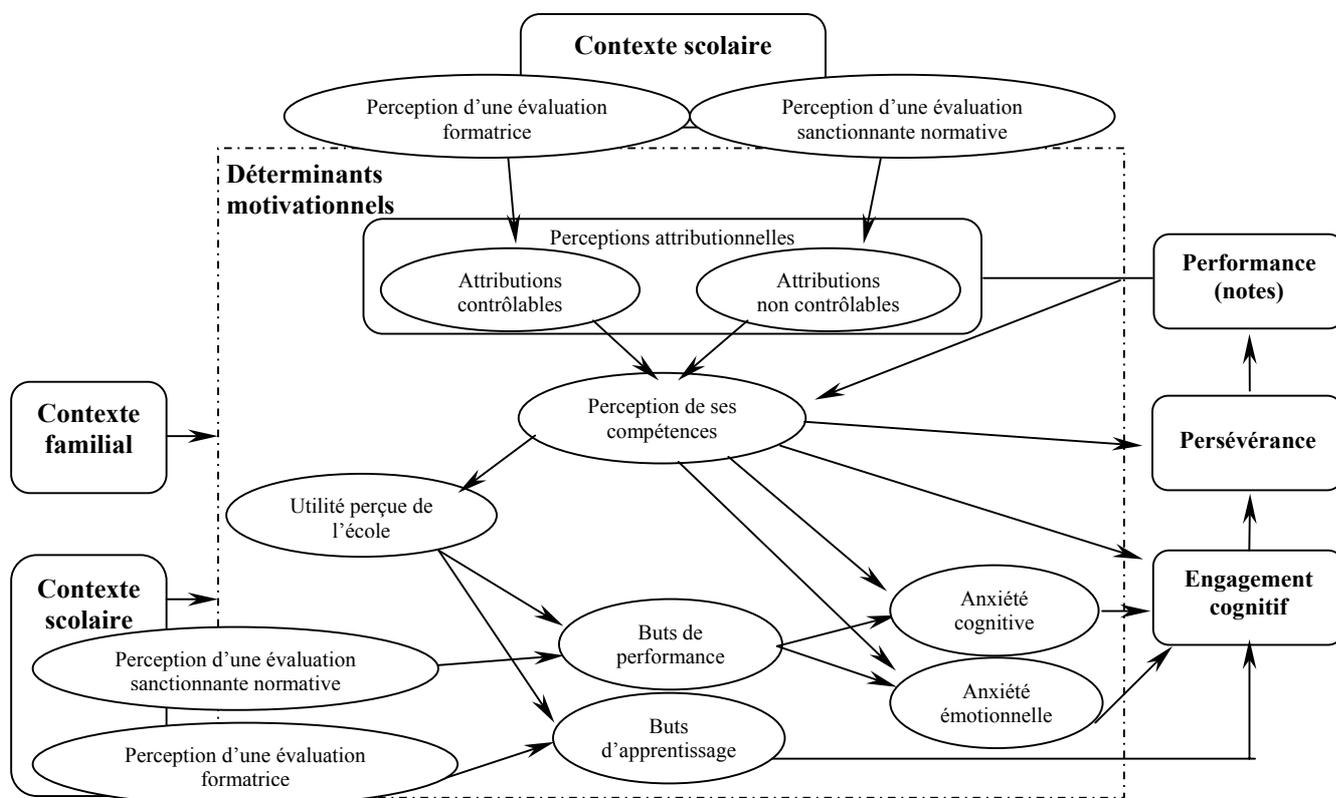


Figure 2 – Notre modèle de la dynamique motivationnelle

Au départ de la dynamique motivationnelle intervient probablement l'**utilité perçue de l'école**. Une fois cette utilité acquise aux yeux de l'élève, sa concrétisation réside dans les buts qu'il va se donner pour répondre à cette utilité ressentie: il poursuivra ainsi des buts de performance et/ou des buts d'apprentissage.

A propos des buts poursuivis, on s'attend à ce qu'ils soient en partie déterminés par la perception des finalités de l'évaluation. Dans le cas extrême où l'élève voit l'évaluation comme un processus ultime de son apprentissage, le sanctifiant en cas de réussite ou, plus grave, le sanctionnant en cas d'échec en l'étiquetant comme mauvais élève, il adoptera en masse des **buts de performances**. L'erreur est échec et gravissime, ce qui a pour conséquence d'augmenter son anxiété en situation d'évaluation. Cette anxiété peut l'entraîner dans une spirale de l'échec, en parasitant sa concentration lors de ces évaluations. A terme, cette anxiété peut enrayer la dynamique motivationnelle en provoquant des comportements de

retrait et de désinvestissement des apprentissages. Par contre, l'élève qui perçoit l'évaluation comme une occasion d'acquérir de nouvelles connaissances poursuit des **buts d'apprentissage**: il n'hésitera pas à s'engager dans les tâches scolaires, ainsi que dans des tâches de défi pour parfaire ses connaissances de la matière mais aussi de lui-même en se mettant à l'épreuve.

Les **performances** obtenues vont ensuite lui donner un feed-back sur son investissement. C'est alors qu'interviennent les perceptions attributionnelles, qui agissent comme un véritable filtre d'interprétation entre la note ou l'appréciation obtenue et le **sentiment de ses compétences**. Par exemple, en cas d'échec, l'élève peut invoquer des causes contrôlables et ainsi maintenir sa perception de ses compétences. Par contre, s'il ne voit que des causes incontrôlables pour expliquer son échec, sa perception de ses compétences risque d'en être négativement affectée.

Cette perception de ses compétences peut alors influencer sur son **engagement** futur dans les tâches scolaires, ainsi que sa **persévérance**. En effet, son implication dans les tâches sera déterminée par la perception qu'il a de pouvoir l'accomplir, et son effort sera prolongé en fonction de cette perception également. En cas d'un sentiment d'incompétence ressenti, l'élève peut nourrir une réaction de rejet envers l'école, en niant l'utilité. Il peut aussi se trouver plus anxieux en situation d'évaluation, état d'esprit qui ne sera que préjudiciable à ses futurs investissements dans les tâches scolaires.

Nous verrons que les liens entre concepts que nous avons observés vont dans le sens de ces diverses hypothèses.

1.4. L'ETUDE DE LA MOTIVATION DANS GRANDIR

Les différentes attitudes et perceptions qui viennent d'être décrites doivent, dans l'idéal, être mesurées auprès de l'enfant lui-même, lors d'entretiens avec lui. Cela implique nécessairement un certain développement mental de l'enfant, car de tels entretiens sondent des perceptions relativement complexes. C'est la raison pour laquelle ces interviews n'ont été conduits qu'à partir de la première **primaire**. C'est donc ici que l'étude de la motivation a réellement débuté, car sondée de manière plus complète (la motivation étant étudiée par de multiples indicateurs) et chez l'enfant lui-même.

Des aspects motivationnels ont toutefois été étudiés dès l'entrée au **maternel**, bien qu'il s'agisse d'un seul indicateur de la motivation : le goût de l'enfant pour l'école, tel que les parents le perçoivent. Cet indicateur sera très utile pour débiter l'étude de la motivation assez tôt dans la scolarité. Cependant, il sera bien vite délaissé au profit des variables reprises dans notre modèle de la dynamique motivationnelle. En effet, le goût pour l'école n'est qu'un indicateur grossier de la motivation scolaire : il renseigne un affect mais ne suggère pas de pistes d'actions concrètes pour intervenir sur la motivation scolaire. Notamment parce qu'il peut faire intervenir des variables à caractère peu scolaire : par exemple, un enfant peut montrer un goût pour l'école parce qu'il y aime les récréations et certains amis...

Une autre caractéristique, qui nous paraissait également relever du domaine motivationnel, concerne l'adaptation de l'enfant lors des premiers jours de classe. Cette adaptation a également été recueillie auprès des parents, et ce à deux moments clefs de la scolarité pré-secondaire : l'entrée en classes maternelles et l'entrée en primaires.

II. RESULTATS ET ANALYSE

2.1. NOTE METHODOLOGIQUE : L'ANALYSE CORRELATIONNELLE

Souvent utilisée dans les analyses statistiques, l'approche corrélationnelle consiste à étudier les relations qui existent entre différents concepts. Ces relations peuvent être quantifiées par ce qu'on appelle la **corrélation**. La corrélation est en effet un indice 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).

Des méthodes statistiques permettent de déterminer si une corrélation est significativement différente de zéro ou si, au contraire, elle est tellement faible qu'on peut l'assimiler à la valeur nulle. La **significativité** d'une corrélation est donc un paramètre important : elle estime dans quelle mesure cette corrélation resterait différente (ou au contraire proche) de zéro si on disposait d'un grand nombre d'échantillons semblables à celui qui a servi à la calculer. Concrètement, on calcule la probabilité p que cette corrélation soit nulle dans la population entière dont on a tiré l'échantillon. Dans la suite du texte, on désignera les corrélations très hautement significatives par trois astérisques *** (la probabilité p que cette corrélation soit nulle est inférieure à $.001$), les corrélations hautement significatives par ** ($p < .01$), et les corrélations significatives par une seule astérisque ($p < .05$).

Il s'agit de ne pas confondre **corrélation et causalité**. Deux variables corrélées sont des variables qui varient ensemble (dans le même sens si la corrélation est positive ; dans le sens inverse si elle est négative). En aucun cas l'une ne peut être considérée comme la cause de l'autre pour autant. Dans cet exemple, on ne peut pas dire que le fait de considérer que l'erreur est grave provoque une orientation vers des buts de performance, ni l'inverse.

Cependant, quand on dispose d'un modèle reposant sur une certaine logique et des résultats de la littérature scientifique (tel que celui présenté au paragraphe 1.3.), les corrélations permettent de valider dans une certaine mesure les liens postulés.

2.2. LA PERIODE PRESCOLAIRE ET L'ENTREE AU MATERNEL

2.2.1. Variables motivationnelles

Comme dit plus haut, certaines variables motivationnelles ont été étudiées dès la maternelle.

La première concerne le **vécu de l'entrée en maternelles** tel que perçu par les parents. Les parents ont répondu parmi les propositions suivantes : « moment très difficile nécessitant une longue période d'adaptation », « moment de désarroi mais temporaire » et « aucune difficulté rencontrée ». Pour plus de la moitié d'entre eux (60%), aucun problème n'a été relevé. Pour les autres, soit l'entrée à l'école a été vécue par l'enfant comme un moment de désarroi assez temporaire (30%), soit il s'est avéré carrément difficile, correspondant à une longue période d'adaptation (10%).

La seconde variable a trait à l'**attitude de l'enfant envers l'école** en 1M (1^{ère} maternelle), toujours selon les parents. Ils devaient se positionner à propos de leur perception que leur enfant aimait l'école, sur un gradient allant de « pas à tout » à « à la folie ».

Ces deux variables sont représentées par une ellipse sur les schémas de synthèse de l'analyse corrélacionnelle (fig. 3a et 3b). Ces schéma reprennent les corrélacions observées entre différents concepts mesurés avant et pendant la fréquentation de la 1M. Les corrélacions non significatives (cf. paragraphe précédent) sont signalées par les initiales NS.

2.2.2. Analyse corrélacionnelle

La plus forte corrélacion concerne la **sociabilité de l'enfant** et le vécu positif des premiers pas en maternel (.23**). Cette corrélacion est positive : ce sont les enfants qui, selon leurs parents, sont les plus sociables qui vivent le mieux cette entrée dans une collectivité d'autres enfants. Cette sociabilité semble liée aux **pratiques langagières** dont la mère a fait preuve avec son enfant de 2 ans (.12**). Ce lien n'a rien d'étonnant : le langage n'est-il pas le premier outil de vie en société et, partant, de sociabilité ?

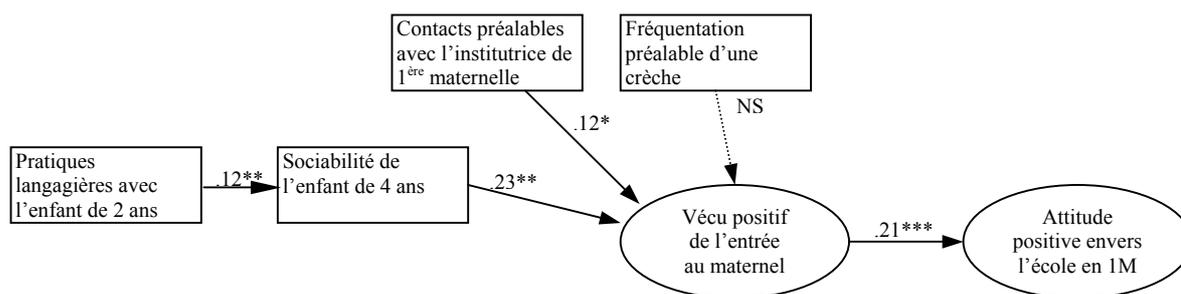


Figure 3a – La période préscolaire et l’entrée au maternel : premier schéma récapitulatif de l’analyse corrélacionnelle

Une variable liée positivement au vécu positif de l’entrée en maternel est la **rencontre préalable de l’institutrice et/ou de la classe**. Les enfants qui ont connu cette douce transition auront davantage d’aisance à assumer leurs premiers pas dans ce milieu étranger. L’analyse du tableau 1 confirme la corrélation : on peut notamment y voir le considérable effet de ces contacts préalables sur le vécu très difficile de la rentrée, nécessitant une longue période d’adaptation¹. Ce résultat est important car, contrairement à la sociabilité de l’enfant ou la personnalité fusionnelle de la mère, ces contacts préalables peuvent être initiés par l’école !

Vécu de la rentrée	Contacts préalable avec l’institutrice et/ou la classe	
	oui	non
Aucun problème	62.4%	54.3%
Moment de désarroi temporaire	30.2%	29.3%
Moment très difficile	7.4%	16.3%
TOTAL	100%	100%

Tableau 1 – Vécu de la rentrée en maternelle selon la connaissance préalable de l’école

NOTE : Ce tableau reprend le pourcentage d’enfants observés dans chacune des modalités.

Ces pourcentages ont été calculés par rapport aux effectifs de colonne.

Par exemple, 62% des enfants ayant eu un contact préalable n’ont eu aucun problème d’adaptation, contre 54% des enfants n’ayant pas eu ce contact.

On pourrait penser que tout ceci est lié par un ciment, une « sauce » commune à toutes les variables : le milieu socio-économique des parents. Pourtant, le lien est nul entre cet indicateur de milieu socioprofessionnel et le vécu de la rentrée (-.04) ou même le contact préalable avec l’institutrice (-.02). Le lien est d’ailleurs tout aussi insignifiant avec le vécu des premiers pas à l’école maternelle.

¹ Le calcul d’un indice nommé « khi-carré », non repris ici, permet de tester l’indépendance entre les deux variables en présence (ici vécu de la rentrée et contact préalable). Il s’agit d’un indice représentant l’écart entre la répartition observée des individus dans les différentes cellules du tableau de contingence d’une part, et la répartition des individus qui serait observée si elle était le simple fait du hasard (indépendance), d’autre part.

Contrairement à nos attentes, le lien entre la **fréquentation d'une crèche** et le vécu positif de l'entrée au maternel n'est pas observé. D'une part, la corrélation est non significative (.03). D'autre part, l'analyse du tableau de contingence (tableau 2) ne donne pas des résultats tranchés : si les enfants qui ont connu la crèche seront moins qu'attendu (par le fait du hasard) à connaître de sérieuses difficultés, ils seront toutefois plus susceptibles de connaître un moment de désarroi temporaire. Aussi, mais l'effet est moindre, ils seront moins susceptibles que les autres de ne connaître aucun problème d'adaptation.

Vécu de la rentrée	Garde préalable : fréquentation d'une crèche	
	oui	non
Aucun problème	51%	61%
Moment de désarroi temporaire	46%	29%
Moment très difficile	3%	10%
TOTAL	100%	100%

Tableau 2 – Vécu de la rentrée en maternelle selon la garde préalable en crèche

Un autre résultat inattendu par rapport à cette fréquentation de la crèche est qu'on ne trouve pas de lien avec la sociabilité de l'enfant à 4 ans. En effet, le score de sociabilité des enfants ayant fréquenté la crèche n'est pas significativement supérieur aux enfants n'ayant pas été gardés en crèche. Devant ces résultats assez inattendus, il faut cependant mentionner que seulement 40 enfants sur 362, soit un dixième de notre échantillon, ont fréquenté la crèche avant l'école maternelle. De si faibles effectifs ne peuvent pas mener à une généralisation valable de ces résultats.

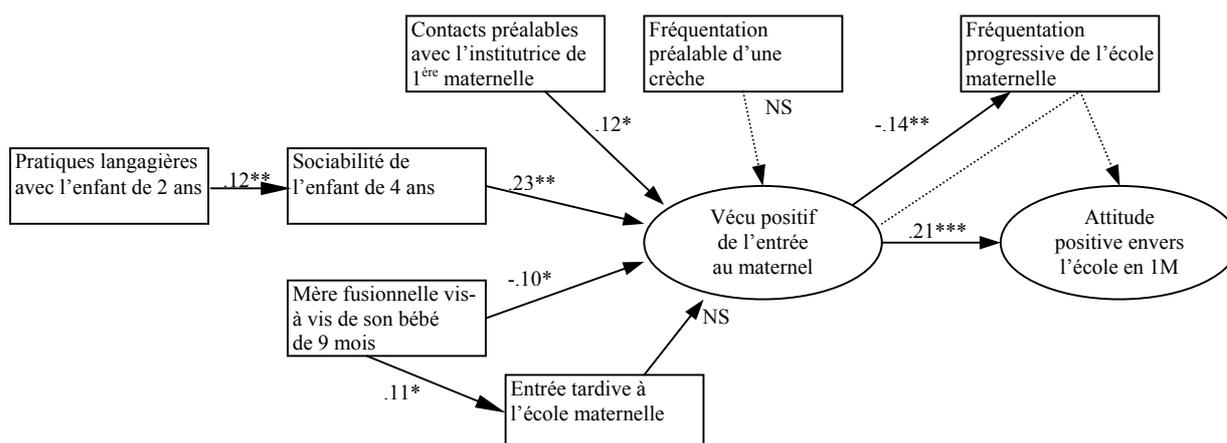


Figure 3b – La période préscolaire et l'entrée au maternel : schéma récapitulatif de l'analyse corrélatoire

Une autre variable de pratiques maternelles est le **rôle fusionnel** qu'entretient la mère avec son enfant (variable mesurée quand l'enfant avait 9 mois). Il s'agit de la tendance à vivre non pas seulement avec l'enfant, mais pour et par l'enfant : ces mères ne pensent qu'à lui

quand ils sont séparés, déclarent qu'une bonne mère doit passer tous ses temps libres avec son enfant que d'ailleurs elles sont les seules à pouvoir consoler, etc. Une telle conception est liée à une séparation difficile d'avec l'enfant quand vient le temps de la scolarité. En effet, les mères fusionnelles sont celles dont l'enfant entrera le plus tard en maternelle (corrélation égale à .11* - figure 3b).

Cette **entrée tardive** a d'ailleurs un effet négatif sur le vécu des premiers pas en maternelles. En effet, si la corrélation n'est pas significative, l'analyse statistique du tableau de contingence (tableau 3) révèle par contre un effet significatif.

Vécu de la rentrée	Age d'entrée en maternelle	
	à 2,5 ans	après 3 ans
Aucun problème	63%	50%
Moment de désarroi temporaire	27%	44%
Moment très difficile	10%	6%
TOTAL	100%	100%

Tableau 3 – Vécu de la rentrée en maternelle selon l'âge d'entrée

L'analyse visuelle de ce tableau permet de préciser cet effet. Les enfants arrivés après 3 ans sont proportionnellement plus nombreux à connaître un certain désarroi, et sont moins nombreux à vivre sans problème cette entrée à l'école. L'analyse statistique ne met par contre pas en évidence un effet pour la catégorie « moment très difficile » : il n'y a pas significativement plus d'enfants « à l'heure » que d'enfants « tardifs » qui ont eu besoin d'un long moment d'adaptation. On pourra toutefois objecter que derrière cette variable « âge d'entrée » peut se cacher un événement perturbant, comme un déménagement qui a amené à postposer l'inscription de l'enfant. Mais ce cas n'a été rencontré que dans deux familles ; pour les autres, la décision a été prise plus ou moins consciemment (l'enfant n'avait pas envie, la mère préférerait s'en occuper encore, etc.).

Comme le montre la figure 3b, le lien entre **fréquentation progressive** et attitude positive n'est pas un lien direct (la corrélation est de .05, NS) mais représente la médiatisation du lien (entre le vécu positif et l'attitude positive) par cette fréquentation progressive. Les analyses montrent que l'effet est malheureusement non significatif : la fréquentation progressive d'un enfant ayant eu une rentrée difficile ne l'aide pas à surmonter cet événement pour ensuite développer une attitude positive envers l'école. Mais les résultats de ces analyses sont à prendre avec précaution. En effet, le peu d'enfants qui à la fois ont vécu une entrée très

négative et n'ont pas fréquenté progressivement l'école est trop faible (ils sont deux !) pour mettre ces effets en évidence..

Enfin, on notera la forte corrélation entre le vécu des premiers pas et l'attitude que l'enfant adoptera (toujours selon les parents), signe d'un effet rémanent des premières expériences sur l'attitude ultérieure en 1M.

2.2.3. Conclusions sur la période préscolaire

La période préscolaire est, évidemment, très marquée par l'empreinte familiale : ce sont surtout des variables famille qui sont liées au vécu des premiers pas en maternelles. On trouve les pratiques langagières avec l'enfant (lien indirect passant par la sociabilité de l'enfant). On relève également la personnalité fusionnelle d'une mère qui tend à enfermer l'enfant dans un cocon maternel, et qui inscrivent tardivement l'enfant à l'école, avec l'impact négatif que cela peut avoir sur les premiers pas scolaires.

Mais toutes ces variables sont difficilement accessibles à l'action pédagogique.

Heureusement, d'après nos données, il semblerait que le système scolaire dispose d'une² clef d'entrée. En effet, en organisant des séances de prise de contact préalable à l'entrée définitive, on peut miser sur une transition plus réussie pour les enfants. Et l'enjeu est de taille ! Le vécu positif de la rentrée doit absolument être privilégié, car il détermine pour une part non négligeable la première impression qu'aura l'enfant de l'école et son attitude envers l'école en 1^{ère} maternelle !

Il s'agit maintenant de voir si cette attitude aura une rémanence sur la même attitude mesurée au cours de la scolarité maternelle et au début du primaire. Si cela se confirme, l'enjeu d'une transition réussie en sera d'autant plus fondamental ...

² Il y en a certainement d'autres ! Nous nous limitons ici à exploiter les données mesurées dans notre étude..

2.3. LES MATERNELLES ET L'ENTREE AU PRIMAIRE

Les variables motivationnelles mesurées ici sont, pour les 3 années du maternel et la 1P (première primaire), l'attitude de l'enfant envers l'école, telle que perçue par les parents. Pour rappel, les parents devaient se positionner sur un continuum allant de 1 = « pas du tout » à 5 = « à la folie ».

2.3.1. Evolution de l'attitude envers l'école

La tendance moyenne est à la baisse, mais pas significativement (les moyennes sont de 3.85 en 1M ; 3.88 en 2M ; 3.84 en 3M et 3.77 en 1P). On pourrait donc parler d'une certaine stabilité. Mais ce qui nous intéresse est moins la moyenne de l'ensemble des enfants que la place relative de chacun des enfants par rapport aux autres. Les moyennes ne nous renseignent pas sur ce point. En effet, il se pourrait que des enfants changent d'attitude en adoptant une position positive tandis que d'autres une négative : la moyenne resterait inchangée, et pourtant on ne devrait pas parler de stabilité.

La corrélation renseigne précisément sur le changement relatif de chacun des enfants par rapport aux autres. Dans la figure 4, qui représente les liens mis en évidence par l'analyse corrélationnelle, on constate qu'il existe une certaine stabilité au cours des trois années de maternelles.

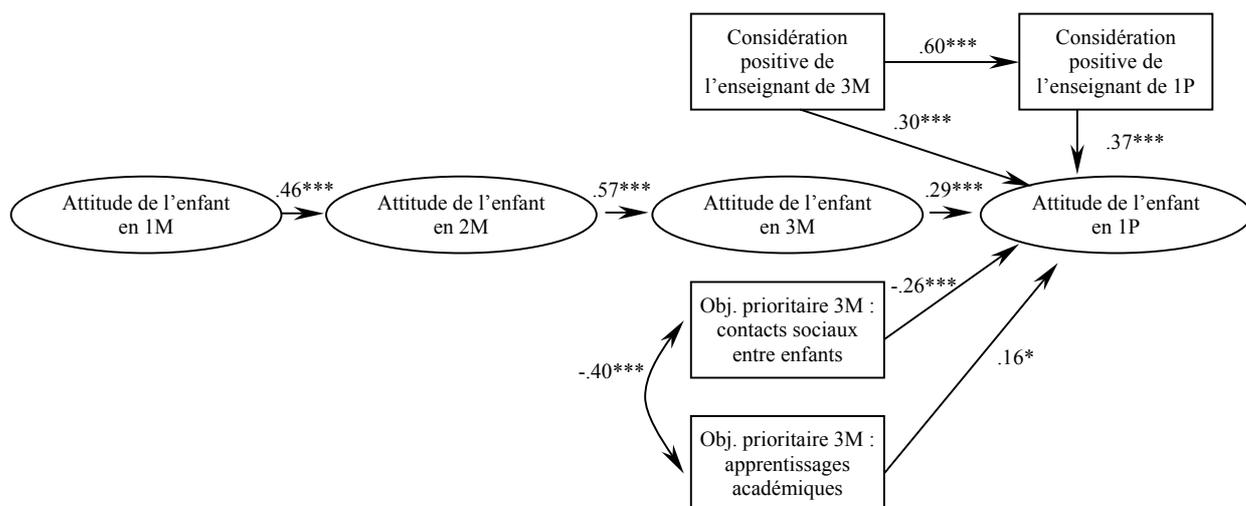


Figure 4 – Synthèse de l'analyse corrélationnelle menée sur la période des maternelles au début du primaire

La transition vers les primaires est le lieu d'un chamboulement relatif comme en témoigne la chute de la corrélation (passant de .57 à .29). On peut mieux apprécier cette évolution sur la représentation en arbre de la figure 6. On y représente l'évaluation de l'attitude en terme dichotomique (attitude favorable – OK – ou plutôt mitigée – BOF³). Chaque "branche" de cet arbre est caractérisé par le nombre d'individus ayant l'attitude concernée. De plus, un pourcentage indique la part d'élèves ayant cette attitude par rapport à l'attitude juste antérieure : par exemple, en 2M, 87% des enfants demeure sur une attitude positive.

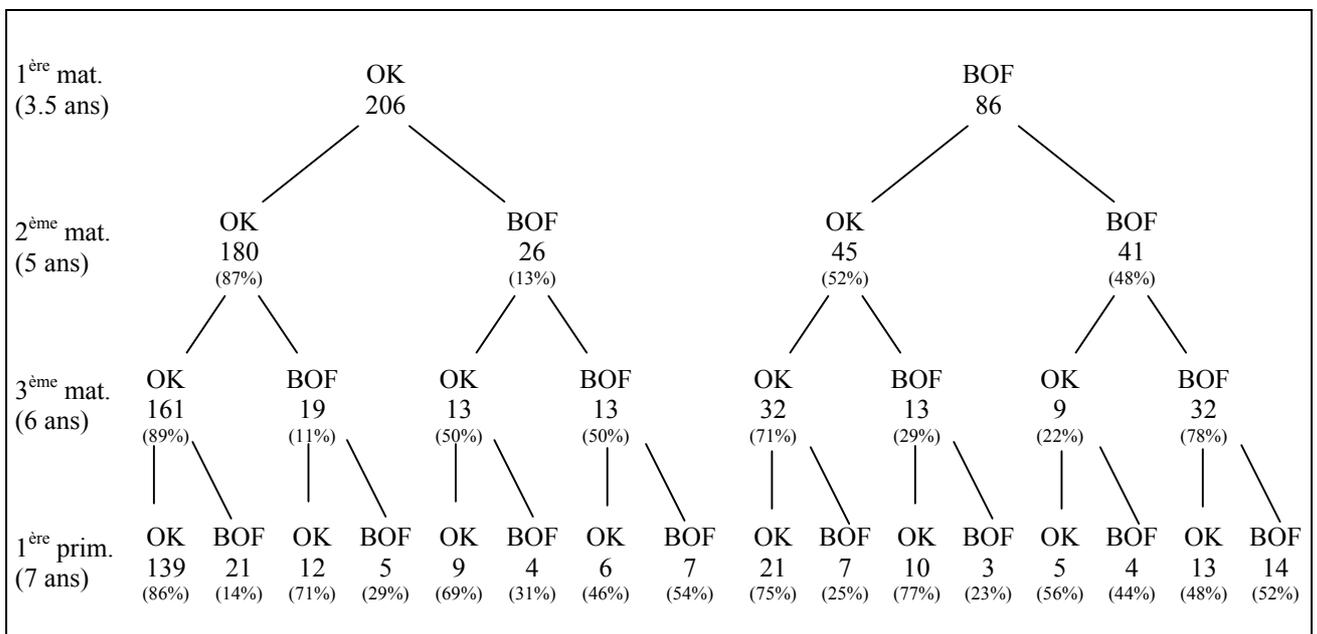


Figure 6 – évolution de l'attitude (perçue par les parents) au cours de l'école maternelle : les valeurs représentent l'effectif (nombre d'élèves) de chacun des groupes représentés et les pourcentages sont relatifs à l'attitude juste antérieure

Parmi ceux qui ont une attitude positive à 3 ans et demi, 87% resteront sur la même position à 5 ans, dont 89% seront encore de cet avis à 6 ans. Cette considérable stabilité est moins importante en ce qui concerne une attitude de départ négative (et on ne peut que s'en réjouir !). En effet, un peu plus de la moitié (52%) des enfants qui ont une attitude mitigée à 3 ans et demi revoient positivement leur jugement à 5 ans. Entre 5 et 6 ans, ce revirement positif ne sera le fait que de 22 (9+13) enfants sur 67 soit un tiers (33%). En outre, ceux qui ont

³ L'attitude est dite favorable quand les parents disent de l'enfant qu'il « aime beaucoup l'école » ou « à la folie », et mitigée quand « ça dépend des jours » ou « un peu » ou encore « pas du tout ».

manifesté ce revirement positif entre 3 ans et 5 ans sont peu nombreux à revenir à leur attitude première (attitude négative) en 3M : 29%.

En ce qui concerne la transition de 3M à 1P, dont l'analyse corrélacionnelle a montré la versatilité au niveau de l'attitude, on remarque que ce ne sont pas les revirements négatifs qui sont légion. En effet, ils sont toujours minoritaires (face à leur alternative : constance positive). Par contre, ce sont les revirements positifs qui semblent être responsables de cette labilité des attitudes lors du passage en primaire. En effet, quand ils sont majoritaires face à leur alternative (constance négative), ils le sont de loin. Par exemple, 10 enfants sur 13 (soit 77%) reviennent de leur attitude mitigée, adoptée de nouveau en 3M après l'avoir connue en 1M. On voit aussi que l'autre groupe de brebis égarées, qui avaient emprunté une attitude mitigée en 3M pour la première fois, reviennent à une attitude favorable à raison de 71% (12 enfants sur 19). On remarquera toutefois des cas où le revirement positif est minoritaire : il s'agit d'enfants dont l'attitude mitigée vient de loin, est installée depuis longtemps. Mais, même dans ces cas, on enregistre un important taux de revirement positif. On épinglera notamment le revirement positif de 48% des enfants (13 sur 32) dont l'attitude était mitigée depuis leurs premiers pas en maternelles !

Bref, l'instabilité de l'attitude lors de la transition maternelles-primaires est fort heureusement à l'avantage de changements positifs. Mais comment expliquer ce revirement si soudain, après trois années de relative stabilité, et si général ?

Une hypothèse explicative porte sur l'existence d'un vent du Renouveau qui souffle à cette époque de la vie. Les enseignements, notamment, dont la nature change radicalement, peuvent insuffler un parfum nouveau, auquel ne résistent que la moitié de ceux qui s'étaient enfermés dans une attitude négative ou mitigée depuis leur 3 ans.

2.3.2. La transition vers le primaire : rôle de l'enseignant de maternelle

Comme le montre la figure 4, deux variables de pratiques enseignantes de 3M interviennent dans l'analyse corrélacionnelle. Il s'agit de deux objectifs plus ou moins poursuivis par les enseignants interrogés. D'une part, certains enseignants de 3M disent

privilégier des objectifs d'enseignement académique : lire, compter, calculer. D'autre part, certains enseignants poursuivent prioritairement l'objectif de favoriser les contacts sociaux entre enfants : ces enseignants misent davantage leurs pratiques sur le jeu, les interactions entre élèves et, partant, le laisser-faire. La corrélation fortement négative entre ces deux variables (-.40***) donne à penser que les enseignants qui privilégient un de ces objectifs tend à délaisser l'autre.

Ces deux types de pratique n'ont aucun lien avec l'attitude des enfants en 3M (les corrélations sont respectivement -.01 et -.02). Elles ne semblent leur faire ni chaud ni froid. Par contre, résultat surprenant, le fait d'entrer dans le primaire (associé à un changement d'attitude, on l'a vu) modifie complètement ces corrélations. D'une part, les enfants qui ont eu en 3M un enseignement basé sur des objectifs plus académiques font montre d'une attitude plus favorable que ceux qui n'en ont pas bénéficié (.16*). D'autre part, ceux dont l'enseignant privilégiait les contacts sociaux entre enfants connaîtront l'évolution inverse : leur enthousiasme sera plus tempéré que pour les autres élèves.

2.3.3. Conclusions sur la période maternelle et la transition

Si l'attitude envers l'école est relativement stable au cours des trois années de maternelle, et notamment déterminée par l'expérience des premières semaines à l'école, elle n'en est pas fixée définitivement pour autant. Avec la transition vers le primaire souffle un vent nouveau, et beaucoup revoient alors leur attitude envers l'école, le plus souvent à la hausse, et ce même s'ils s'étaient emmaillotés d'une conception négative ou mitigée depuis leurs premiers pas à l'école.

Au-delà de cette évolution positive générale, il reste que certains enfants évoluent dans un sens positif tandis que d'autres connaissent une évolution plus négative. Ceux que l'enseignant de 3M a le mieux préparés aux apprentissages académiques verront l'école plus favorablement que les autres. A l'inverse, ceux dont l'enseignant de 3M correspondait le plus au prototype de l'école enfantine, avec ses jeux et ses « contacts sociaux », termineront leur 1^{ère} primaire avec une attitude plus négative.

C'est que les déterminants mêmes de l'attitude envers l'école ont changé : cette attitude ne s'ancre plus dans une expérience affective positive ou négative des premiers pas, mais dans les compétences que l'école est à même d'enseigner, et surtout d'évaluer. C'est ainsi que, si la considération positive de l'enseignant de 3M quant à leur rythme, leur efficacité et leur autonomie, n'affectait en rien leur attitude envers l'école, il n'en sera plus de même dès que le pied sera posé sur la planète « Primaire ». En effet, la considération positive de l'enseignant de 1P sera liée à cette attitude de 1P, alors que ce n'était pas le cas en 3M : l'attitude que l'enfant démontrait pour l'école était imperméable aux appréciations de l'enseignante de 3M.

Et cela n'est pas dû à une erreur d'appréciation de l'enseignant de 3M : un an plus tard, l'attitude de l'enfant y deviendra aussi fortement lié : ceux qui étaient positivement jugés développeront une attitude qui y sera conforme, quel que fut leur attitude en 3M ! La formulation positive de ces corrélations ne doit pas masquer son revers : les enfants dont les compétences sont négativement jugées y sont insensibles en 3M, mais seront moins enthousiastes par rapport à l'école en 1P.

En outre, le résultat est analogue quand on étudie le lien entre cette attitude en 1P et les pronostics de l'enseignante de 3M quant aux problèmes scolaires futurs de l'enfant. En effet, l'attitude de l'enfant en 3M est tout à fait indépendante de ce pronostic, alors que ce dernier est dans l'ici et maintenant de l'enfant. Un an plus tard, pas plus, confrontée à un tout autre univers, l'attitude de l'enfant devient conforme aux prédictions de l'enseignante de 3M !

L'arrivée en 1P se vivra donc comme un choc pour les moins bien évalués. Cette entrée en primaire sera un moment de vérité, qui sonnera comme un glas. Une attitude favorable envers l'école ne doit pas se baser sur des sentiments personnels : elle doit s'ancrer dans une réelle adaptation scolaire, et une démonstration efficace de ses compétences.

Ces résultats dépeignent un bien triste tableau de notre système scolaire. En effet, alors qu'on s'attendrait à ce que cette attitude issue des maternelles soit utilisée comme un levier par l'enseignant de 1P pour développer les compétences des enfants, tout se passe comme si la première primaire n'était ni plus ni moins qu'un filtre. En effet, les élèves qui sont déjà

jugés en 3M comme manquant d'autonomie, montrant un faible rythme et peu d'efficacité dans l'exécution des tâches, le seront encore en fin de 1P. Comme si cette année d'enseignement ne leur avait rien apporté. La seule chose qui sera nourrie, c'est un sentiment négatif envers l'école. Une école qui, tout à coup, s'est décidée à évaluer ses (mauvaises) compétences au point de lui faire ressentir une attitude scolaire négative.

Une chose positive ressort cependant de nos résultats : on a vu que le mouvement général allait dans le sens d'un revirement positif de l'attitude. On peut supposer que la venue de l'école primaire regorge de parfums de renouveau et d'une opportunité de développement vers le monde des Grands..

Mais cet effet de renouveau risque bien d'être éphémère, car l'attitude positive qu'il engendre ne repose pas sur des bases solides. Au contraire, ces brebis égarées dont on parlait plus haut, dont l'attitude avait toujours été négative ou mitigée avant qu'elle ne devienne positive en 1P, ces enfants prodiges vont peut-être vers une déception mal mesurée..

2.4. L'ENFANT AU DEBUT DU PRIMAIRE

A partir de la première primaire, les données recueillies sont issues de plusieurs sources : la famille, l'école (évaluation des enseignants et pratiques pédagogiques), mais aussi l'enfant lui-même. Les enfants sont donc devenus à leur tour une source d'information. Leur âge permettait, en effet, de recueillir leurs ressentis et perceptions, chose qu'il eut été plus difficile d'obtenir valablement lorsqu'ils étaient plus jeunes.

Dans cette partie, on s'attachera à rapporter les liens significatifs observés entre ces différentes données. On commencera par étudier l'état de la dynamique motivationnelle, tel qu'elle est photographiée en début de scolarité. On s'attachera ensuite à étudier les pratiques pédagogiques qui peuvent influencer sur cette dynamique motivationnelle.

2.4.1. La dynamique motivationnelle : première photographie

La figure 7 reprend notre modèle de la dynamique motivationnelle (paragraphe 1.3) ainsi que les corrélations observées en 1^{ère} primaire (sur 359 enfants). Les concepts grisés représentent des variables qui n'ont pas été mesurées en 1P (les liens – flèches – qui les concernent ont été supprimés). L'anxiété émotionnelle en fait partie. Remarquons que l'anxiété cognitive est représentée par la mesure de la gravité que l'enfant attribue à l'erreur faite en situation de dictée.

Un premier lien observé concerne la relation entre l'utilité perçue de l'école et la poursuite de buts scolaires : être convaincu de l'utilité de l'école est un préalable indispensable à l'adoption de buts scolaires, que ce soit des buts d'apprentissage (.44***) ou de performance (.10*). Cette dernière corrélation est cependant bien plus faible que la première : les enfants qui reconnaissent l'utilité de l'école sont à cet âge davantage susceptibles de vouloir y apprendre plutôt que de vouloir y performer.

Le lien entre la poursuite de buts de performance et l'anxiété ressentie face aux erreurs est également intense (.37***). Conformément à notre modèle, l'apprenant soucieux d'obtenir de beaux points et d'éviter les évaluations négatives a davantage tendance à se montrer

anxieux en situation d'évaluation ; il perçoit l'erreur comme négative et grave. Toutefois, à cet âge, on n'observe pas de lien entre cette anxiété et l'engagement dans les tâches de défi. Bien que négative comme attendu, la corrélation est non significative et proche de la valeur nulle (-.01).

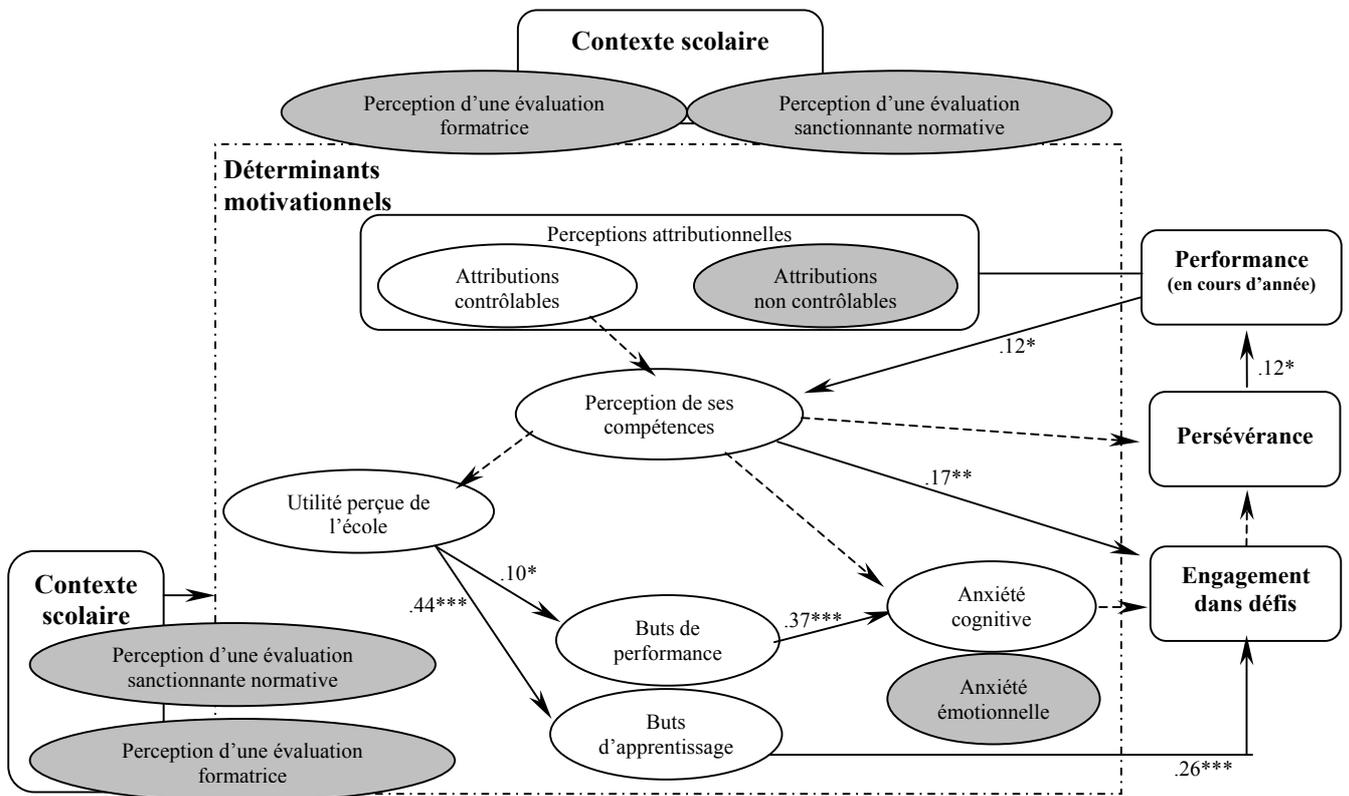


Figure 7 – Corrélations observées en 1P

On n'observe pas de lien direct entre les buts de performance et l'engagement dans des tâches de défi. En revanche, la poursuite de buts d'apprentissage est fortement liée à l'engagement cognitif, comme en témoigne la corrélation très hautement significative (.26***). Il semblerait donc que, conformément à nos attentes, les enfants qui sont soucieux d'acquérir des compétences sont aussi ceux qui s'engagent dans les tâches scolaires, même quand celles-ci comportent un certain degré d'incertitude quant à leur réussite.

De façon surprenante, on n'observe aucun lien entre l'engagement et la mesure de la persévérance. Par contre, la persévérance est bel et bien liée aux performances scolaires. On notera encore que l'engagement est lié significativement à ces performances (.14* : ce lien

n'est pas représenté dans la figure 7). Ces performances, évaluées par les enseignants en cours d'année, viennent gonfler ou, au contraire, diminuer la perception qu'a l'enfant de ses compétences (.12*). Cette perception peut alors alimenter la dynamique motivationnelle en stimulant plus facilement l'engagement de l'apprenant dans les tâches scolaires (.17**).

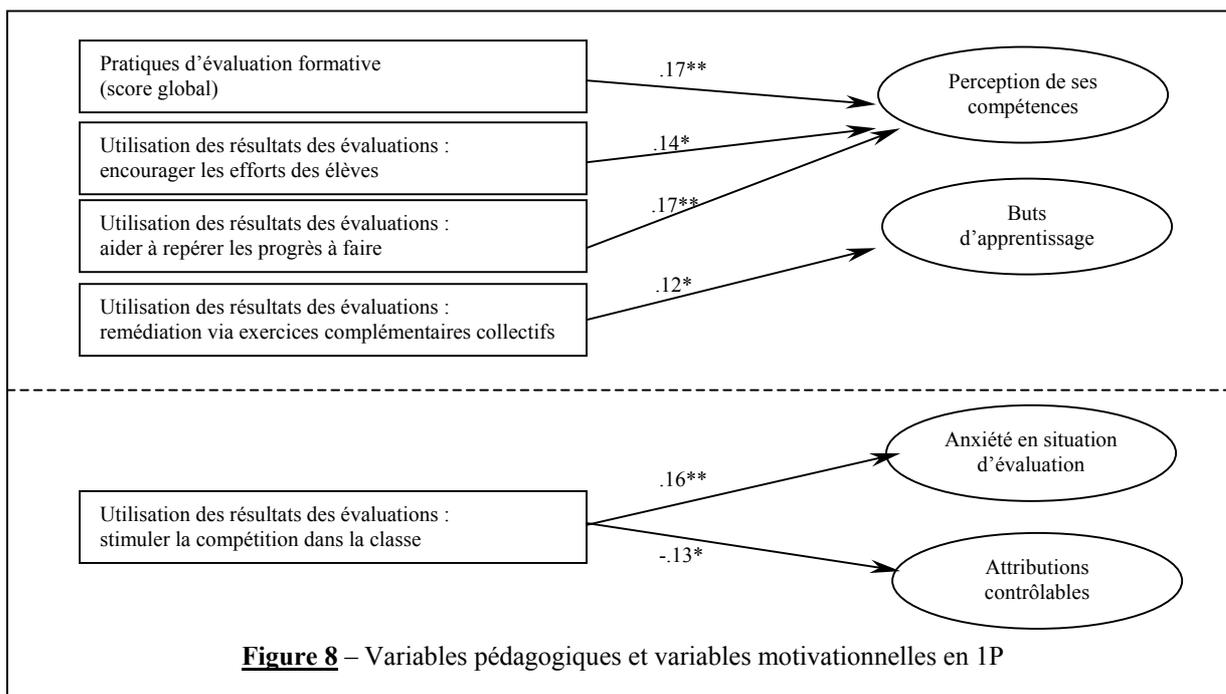
Selon notre modèle, la perception de ses compétences devait également jouer sur la persévérance de l'enfant, son anxiété de l'évaluation et pouvait affecter l'utilité qu'il attribue à l'école. On ne trouve aucun de ces liens. A cet âge, la perception de ses compétences semble peser peu sur la dynamique motivationnelle. On remarquera toutefois qu'elle détermine en partie l'engagement cognitif dans les tâches scolaires de défi.

Enfin, en première primaire, le fait d'attribuer ses échecs à des causes identifiées comme contrôlables, et ses succès à des causes qui sont de son ressort (et ainsi s'approprier ces succès) ne semble pas contribuer à la perception de ses compétences. On peut supposer que ces perceptions attributionnelles ne soient pas encore consistantes à cet âge précoce.

2.4.2. Infléchir la dynamique motivationnelle : quelles pratiques ?

A chaque prise de mesure de motivation (en 1P, en 3P et en 6P), un questionnaire était adressé à l'enseignant concernant ses pratiques pédagogiques. On dispose ainsi d'informations relatives aux pratiques d'évaluation ou, plus précisément, comment les résultats des évaluations sont exploités. Les pratiques pédagogiques telles que la constitution de groupes homogènes ou hétérogènes, la pédagogie du projet ou des pratiques d'individualisation ont également été renseignées.

La figure 8 donne une représentation des liens qui ont pu être mis en évidence entre ces variables pédagogiques et les variables motivationnelles mesurées.



On constate d'emblée que ce sont uniquement les variables relatives aux pratiques d'évaluation qui sont corrélées avec les variables motivationnelles. La perception qu'a l'élève de ses compétences paraît une cible première. Ce paramètre est positivement lié (.17**) au score global d'évaluation formative (score basé sur le fait que l'enseignant analyse systématiquement les erreurs en vue d'y remédier, réoriente ses prochaines leçons en fonction des résultats, fournit une aide individuelle, aide les élèves à repérer les progrès à faire, et les félicite de leurs progrès). Concrètement, cela signifie que le fait d'aider l'élève à repérer les lacunes à combler et le renforcer lorsque cela est fait, semble entraîner chez lui un développement positif de la perception de ses compétences. Ainsi, pointer du doigt les faiblesses d'un élève n'a pas d'effet négatif sur l'image qu'il a de ses compétences, lorsque ce geste est accompagné de pistes pour y remédier. Il semblerait que le sentiment qu'il a de ses compétences est encore mieux servi s'il a pu surmonter un obstacle. Mais ce combat pour surmonter l'épreuve doit être accompagné, et doit se terminer dans un renforcement positif qui signifie à l'enfant qu'il vient de parcourir un chemin important.

L'adoption de buts d'apprentissage est également liée aux pratiques d'évaluation formative. En effet, l'enfant dont l'enseignant utilise les résultats d'évaluation pour remédier aux erreurs via des exercices complémentaires est plus enclin à se fixer des buts d'apprentissage. Il sera donc motivé par l'acquisition de nouvelles compétences, encouragé en cela par un enseignant qui se montre soucieux de lui faire corriger les erreurs commises.

Enfin, utiliser les résultats afin de stimuler la compétition dans la classe est une pratique peu recommandable. En effet, même si certains enseignants pensent ainsi favoriser l'implication dans les tâches (ce qui n'est pas confirmé ici), nos données indiquent des effets pernicieux de cette pratique. D'une part, les élèves ainsi émulés font montre d'une plus grande anxiété en situation d'évaluation (.16**). D'autre part, ils ont tendance à moins attribuer leurs résultats à des causes se trouvant sous leur contrôle (-.13*) : ils s'approprient moins leurs succès et, surtout, ont du mal à trouver une issue à leur échec. Mis à part, peut-être, pour les premiers de classe, la plupart des élèves sortent régulièrement perdant du « match » ainsi instauré : ces échecs répétés (alors que ce n'en sont pas !) peuvent nourrir en eux un sentiment d'incontrôlabilité quant à leurs résultats scolaires.

2.5. LE MILIEU DU PRIMAIRE

Comme pour le paragraphe précédent, l'analyse des résultats relatifs à la troisième primaire se composera de deux parties : l'une relative à la photographie de la dynamique motivationnelle en ce milieu du primaire, et l'autre à l'influence de variables pédagogiques.

2.5.1. La dynamique motivationnelle : seconde photographie

En première primaire, on a pu voir que le moteur de la dynamique motivationnelle commençait à tourner, dans la mesure où les connections se mettaient en place entre les composantes du système. La photographie prise en troisième primaire montre que cette dynamique prend davantage corps (fig. 9).

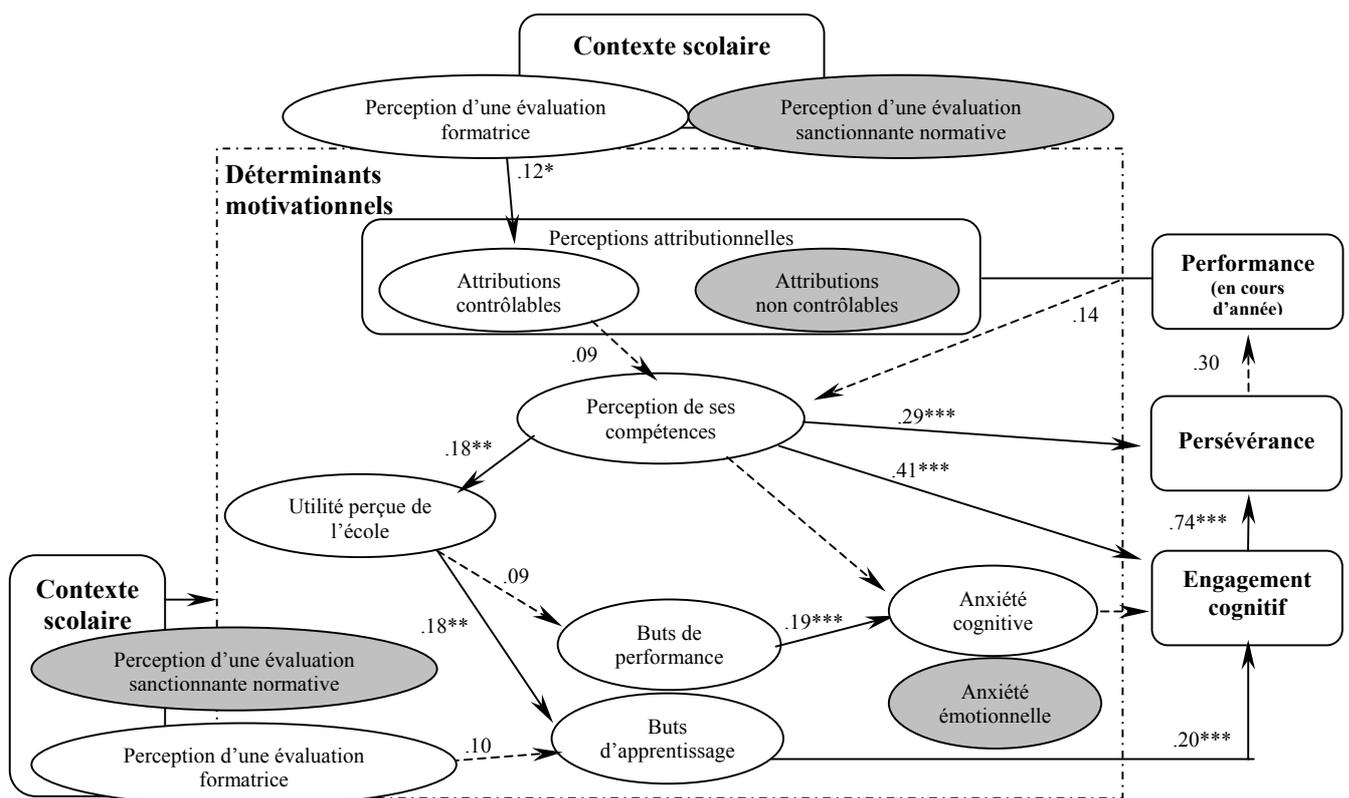


Figure 9 – La dynamique motivationnelle en 3P

Ici comme au paragraphe 2.4.1., les liens en pointillés représentent des corrélations non significatives, et les concepts non mesurés en 3P sont grisés. Une nouvelle variable motivationnelle a été sondée : il s'agit de la perception qu'a l'apprenant des finalités de

l'évaluation. Plus précisément, cette variable représente la mesure dans laquelle l'enfant conçoit l'évaluation comme un processus formateur, où l'on peut se tromper sans conséquence dramatique. Les évaluations de l'enseignant sont perçues comme un moyen pour comprendre ses erreurs afin d'y remédier.

Cette variable est liée positivement à l'adoption de buts d'apprentissage, mais cette corrélation n'est pas significative (elle frôle le seuil de significativité). Par contre, elle est positivement et significativement liée aux attributions contrôlables (.12*). Ainsi, conformément à notre modèle, les enfants qui perçoivent les évaluations comme un élément d'apprentissage, où les erreurs sont formatrices, semblent plus enclins à attribuer leurs erreurs à des causes contrôlables.

Le fait d'attribuer ses résultats à des causes contrôlables devrait avoir, selon notre modèle, des répercussions positives sur le sentiment de perception de ses compétences. La corrélation entre ces deux concepts est positive (.09), mais n'est pas significative.

Comme observé en 1P, être convaincu de l'utilité de l'école est une porte d'entrée indispensable à la poursuite de buts scolaires, qu'ils soient des buts d'apprentissage (.18**) ou de performance (.09). Cette dernière corrélation n'est toutefois pas significative : comme en 1P, les enfants qui reconnaissent à l'école une utilité sont plus susceptibles d'adopter des buts d'apprentissage que des buts de performance.

Les deux types de buts ont des conséquences bien différentes. En effet, comme en 1P, l'adoption de buts de performance est liée à l'anxiété que peut ressentir l'apprenant en situation d'évaluation (.19***). Cette anxiété n'a cependant pas d'effet sur l'engagement cognitif : la corrélation est proche de zéro. Les buts d'apprentissage ne sont pas liés à cette anxiété, mais sont positivement liés à l'engagement dans des tâches de défi (.20***).

Ceux qui se disent le plus susceptibles de s'engager dans les tâches scolaires sont aussi ceux qui seront les plus persévérants (.74***). Cet engagement et cette persévérance ne seront pas sans effet sur leurs performances et l'évaluation qu'en fait l'enseignant en cours d'année, au vu de la forte corrélation enregistrée (.30). On remarquera que cette corrélation, malgré son

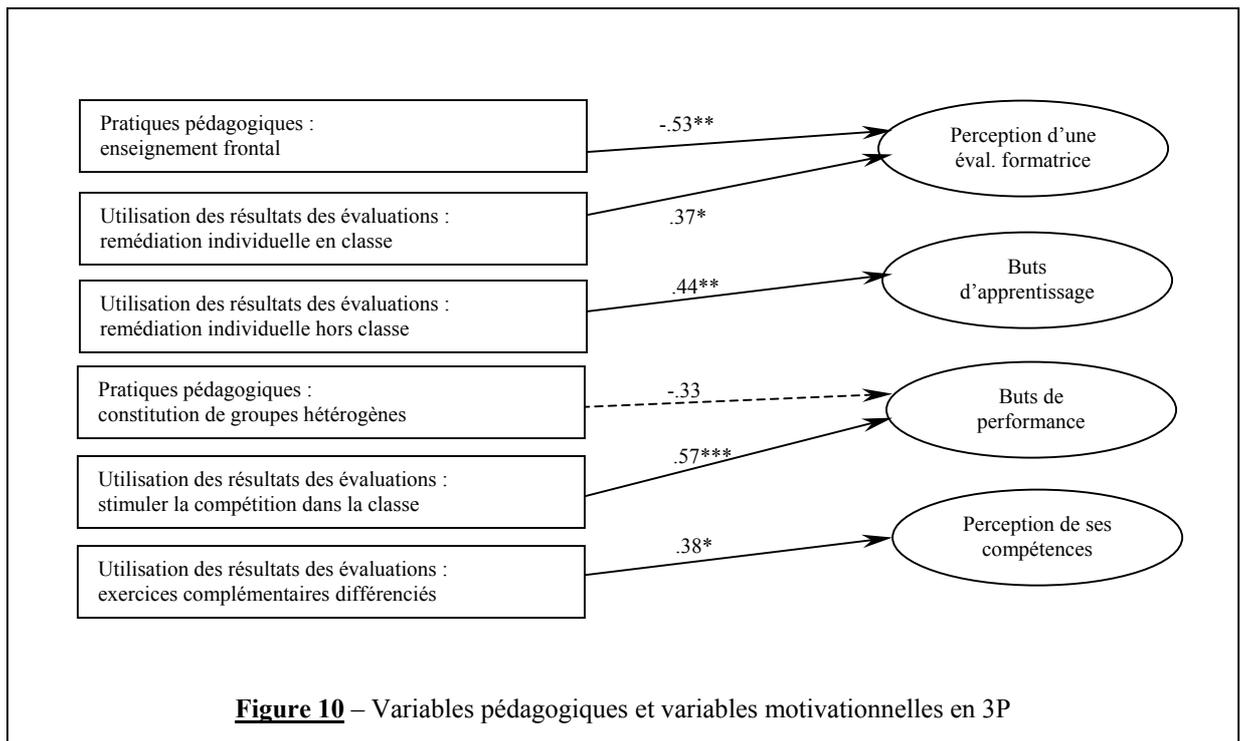
intensité, n'est pas significative⁴. L'autre corrélation relative à l'évaluation de l'enseignant concerne le lien avec la perception de ses compétences : la corrélation est de .14.

La perception par l'élève de ses compétences est probablement le levier de la dynamique motivationnelle. C'est cette variable qui est la plus liée aux autres variables motivationnelles : l'utilité perçue de l'école (.18**), l'engagement cognitif (.41***), et la persévérance (.29***). Le lien avec l'anxiété en situation d'évaluation reste par contre, comme en 1P, non significatif et proche de zéro (-.01). Cet ensemble de corrélations peut être interprété comme suit. L'apprenant dont la perception de ses compétences n'est pas menacée consent plus facilement à reconnaître une utilité à l'école. En outre, cette perception agira sur l'accomplissement proprement dit des tâches scolaires : l'apprenant confiant dans ses compétences sera plus enclin à s'engager dans l'exécution de ces tâches, même difficiles, et se montrera plus persévérant qu'un élève qui montre une faible considération de ses compétences (.29***).

⁴ Il faut ici signaler la faible participation des enseignants de 3P lors de notre prise de mesure. Nous avons en effet reçu 26 questionnaires ! Un si faible effectif a pour conséquence d'exiger de très fortes corrélations pour qu'elles soient statistiquement significatives. Nous avons toutefois repris ces corrélations, mais elles doivent être traitées avec la plus grande circonspection.

2.5.2. Infléchir la dynamique motivationnelle : quelles pratiques ?

Comme mentionné ci-dessus, la participation des enseignants de 3P ne permet pas une analyse fiable, la représentativité de l'échantillon étant en effet considérablement perturbée par le petit nombre de réponses reçues (26). Nous rapportons toutefois les corrélations les plus fortes entre pratiques pédagogiques et variables motivationnelles (figure 10). On émettra la même réserve que précédemment : ces corrélations doivent être traitées avec une extrême prudence.



La nouvelle variable motivationnelle introduite en 3P (perception de l'évaluation comme ayant des finalités formatrices) est, comme nous nous y attendions, la plus sensible aux variables pédagogiques. Notamment, l'enseignant qui utilise les résultats des évaluations à des fins formatives (remédiations individuelles en classe) verra ses élèves plus disposés à percevoir l'évaluation comme telle (.37*). On peut donc s'attendre à ce que cette pratique ait des répercussions positives sur la dynamique motivationnelle, notamment sur les attributions contrôlables et la poursuite de buts d'apprentissage (cf. paragraphe précédent). Par contre, cette perception est négativement corrélée (-.53**) avec le fait que les enseignants disent enseigner exclusivement de façon frontale. Cela est sans doute dû au fait que cette pratique

exclusive de l'enseignement frontal va souvent de pair avec la négligence de pratiques d'évaluation formative (-.43**, corrélation non reprise sur le schéma).

La poursuite de buts d'apprentissage est également liée à l'utilisation des évaluations dans une perspective de remédiations individuelles (.44**). L'élève évoluant dans une classe où ces pratiques sont régulières semble comprendre l'intérêt de l'acquisition de nouvelles compétences : il sera davantage motivé de réaliser de telles acquisitions. A l'inverse, si l'enseignant utilise les résultats aux évaluations pour stimuler la compétition au sein de sa classe, ses élèves seront plus susceptibles d'adopter des buts de performance (.57***), avec les conséquences négatives qu'on leur connaît (une anxiété handicapante en situation d'évaluation). On aboutit donc à la même conclusion qu'en 1P : stimuler la compétition entre élèves peut avoir des répercussions négatives sur la dynamique motivationnelle. Cette pratique peut en outre faire oublier aux élèves la vraie raison de se trouver sur les bancs de l'école : apprendre. Si faire des beaux points devient l'enjeu principal, au détriment d'un réel apprentissage, on peut s'attendre à des dommages collatéraux : étudier par cœur sans comprendre ou tricher lors de l'évaluation n'en sont que des exemples...

Ces buts de performance sont liés négativement à la constitution de groupes hétérogènes au sein de la classe pour certaines tâches (-.33, presque significative). Faut-il y voir le signe que cette pratique pédagogique réduit l'esprit de compétition ?

Enfin, on observe un lien entre la perception par l'élève de ses compétences et une autre pratique d'évaluation formative : donner des exercices différenciés en guise de remédiations (.38*). Il semblerait donc que l'élève peut trouver, dans la différenciation pédagogique, l'opportunité de développer sa confiance en ses compétences.

On ne manquera pas de remarquer l'analogie avec ce qui fut observé en 1P à propos de cette variable motivationnelle (paragraphe 2.4.2.). Tout se passe comme si la perception par l'élève de ses compétences se développait positivement lorsque celui-ci a l'occasion de progresser dans une zone qu'il est à même de maîtriser, une zone de développement proche.

2.6. LA FIN DE LA SCOLARITE PRIMAIRE

2.6.1. La dynamique motivationnelle : troisième photographie

Cette dernière prise de mesure est caractérisée par l'introduction de deux nouvelles variables motivationnelles. D'une part, la perception de l'évaluation comme un processus ayant avant tout pour finalité de sanctionner les compétences des élèves en les étiquetant d'une note. Cette note serait clairement ressentie comme « stigmatisante ». Cette perception s'oppose à celle déjà mesurée en 3P d'une évaluation perçue comme un processus formateur dans lequel l'erreur a cette fois droit à un recours en remédiation. D'autre part, les attributions non contrôlables caractérisent l'origine que l'élève assigne à ses échecs et réussites : l'attribution est non contrôlable lorsqu'il attribue ses résultats à des causes qui ne sont pas de son ressort.

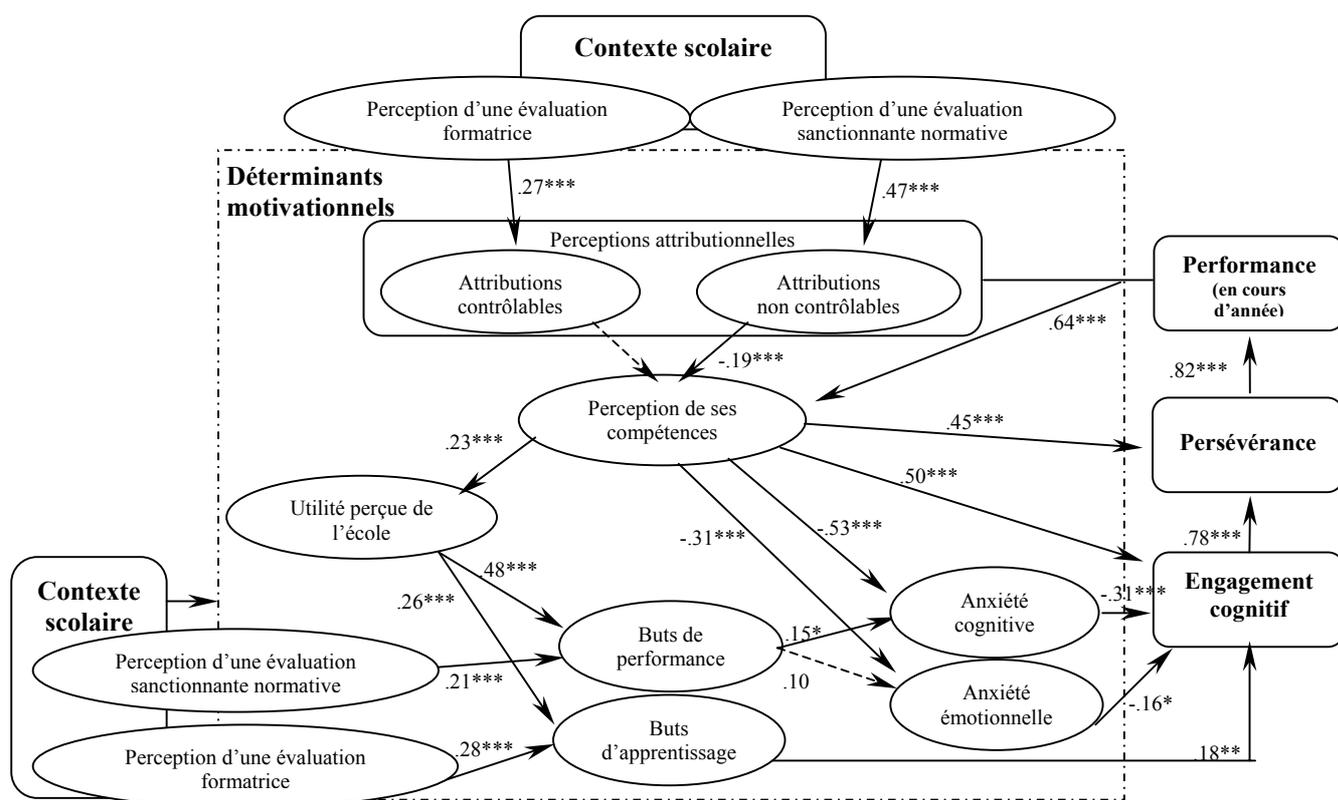


Figure 11 – Photographie de la dynamique motivationnelle en 6P

On notera également, au niveau de cette mesure en 6P, que les variables « engagement cognitif » et « persévérance » ont été sondées via l'enseignant. Ce dernier a évalué chacun de ses élèves sur un continuum en sept points pour les aspects « implication dans les tâches scolaires » (engagement cognitif) et « persévérance ».

En fin de scolarité primaire (figure 11), la dynamique motivationnelle est bien installée. En effet, tous les liens attendus par notre modèle se révèlent positifs et vont dans le sens attendu. Tous sauf un, qui reste encore et toujours, comme en 1P et 3P, non significatif : le lien entre les attributions contrôlables et la perception de ses compétences (-.07). Nous ne pouvons expliquer ce constat. On relèvera aussi un lien qui va dans le sens attendu mais qui est juste non significatif : la corrélation entre la poursuite de buts de performance et la composante émotionnelle de l'anxiété en situation d'évaluation (ressenti des symptômes du système nerveux autonome, tels que l'augmentation du rythme cardiaque, la sudation, etc.). Cette composante est en effet moins impliquée dans la dynamique motivationnelle que la composante cognitive (avoir peur des évaluations en anticipant l'échec, être envahi de pensées interférentes sur la note qui sera obtenue, la réaction des parents, etc.). La composante émotionnelle se comporte donc comme étant commune à beaucoup d'élèves, et donc ne distingue pas aussi bien l'effet d'autres variables ou sur d'autres variables.

On trouve de nombreux points communs avec les photographies prises en 1P et en 3P. Notamment, se fixer des buts scolaires dépend toujours de ce qu'on soit convaincu de l'utilité de l'école. Encore une fois, ceux qui ont cette conviction seront plus enclins à adopter des buts d'apprentissage (.48***) que des buts de performance (.26***). Mais ce point commun positif est, de nouveau, à nuancer. En effet, la poursuite de buts de performance est positivement liée à l'anxiété en situation d'évaluation (.15*) qui, elle-même, influence négativement l'engagement dans les tâches scolaires (-.31***). Par contre, ceux qui ont adopté des buts d'apprentissage seront plus susceptibles de ne pas ressentir cette anxiété (la corrélation, non reprise sur le schéma, est de -.18**) et auront moins de difficultés à s'engager dans l'exécution des tâches scolaires (.18**).

Ceux qui s'engagent dans les tâches le font le plus souvent avec persévérance (.78***), et sont les plus performants selon leur enseignant (.82***). Cette considération positive de l'enseignant ne manquera pas de renforcer leur perception de leur compétence

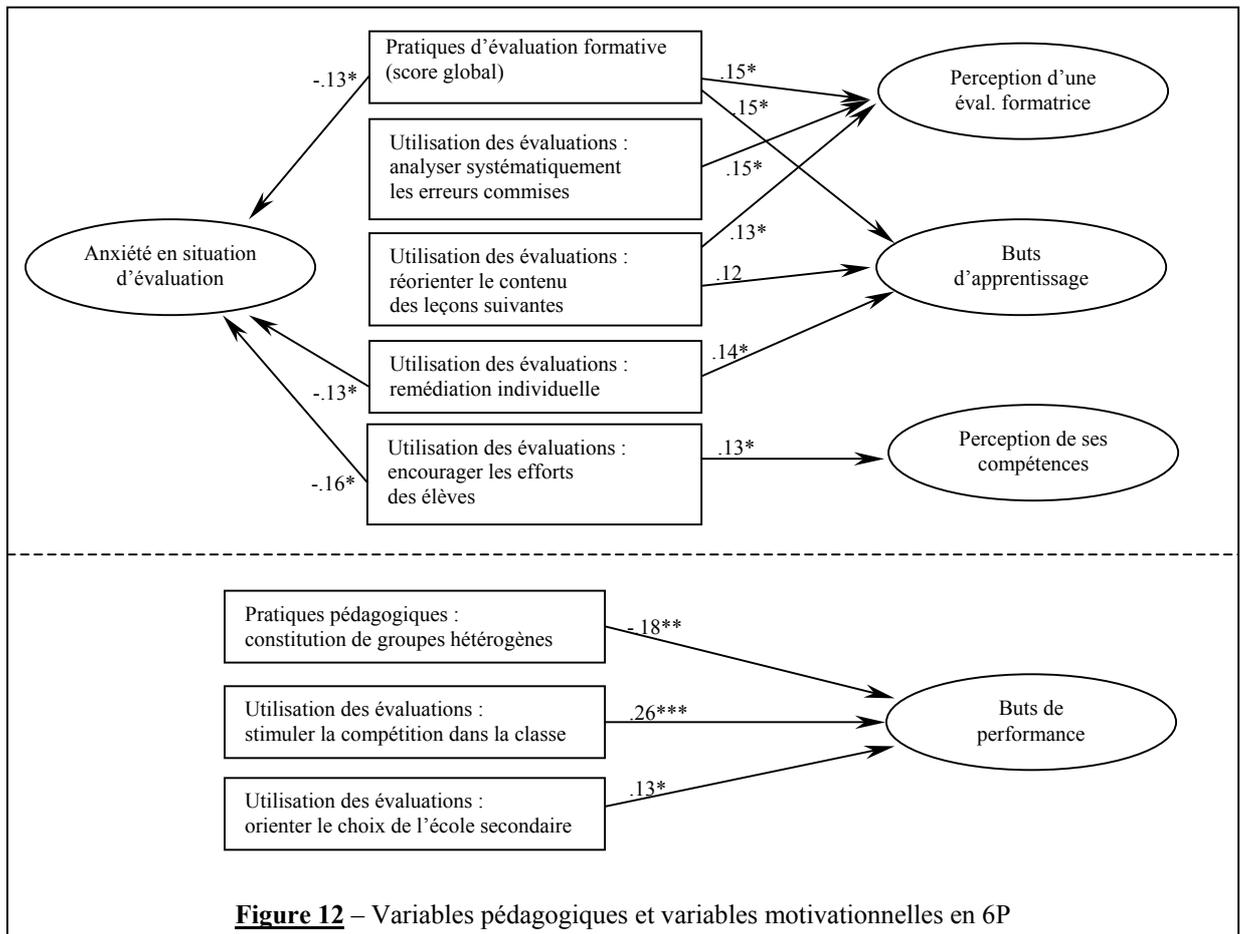
(.64***). Cette dernière perception est centrale dans la dynamique motivationnelle : on observe une corrélation de .23*** avec l'utilité perçue de l'école, de -.53*** avec l'anxiété cognitive, de .50*** avec l'engagement cognitif et de .45*** avec la persévérance. Autrement dit, formulé de manière négative : ceux qui entretiennent une piètre image de leurs compétences scolaires sont plus susceptibles de douter de l'utilité de l'école, et ont davantage de pensées interférentes en situation d'évaluation. Cette image négative est aussi un important obstacle à leur engagement dans les tâches scolaires. S'ils s'engagent dans ces tâches, c'est avec peu de persévérance en cas de difficultés rencontrées.

On a vu que les deux types de buts avaient une origine commune (consentir à l'utilité de l'école). On a vu aussi qu'ils avaient des destinées bien différentes. On peut également constater qu'ils ont des origines distinctes en ce qui concerne la perception des finalités de l'évaluation. Ceux qui perçoivent l'évaluation comme un processus sanctionnant, étiquetant, stigmatisant les compétences seront motivés à éviter toute évaluation négative et poursuivront des buts de performance (.21**). Par contre, ceux qui considèrent l'évaluation comme une étape formatrice dans la séquence d'enseignement, avec un retour possible aux erreurs afin de les comprendre et de les corriger, seront plus disposés à poursuivre des buts d'apprentissage : ils seront motivés par le fait d'apprendre, quitte à faire des erreurs. Ces erreurs ne doivent pas être évitées à tout prix.

Ces deux types de perception de l'évaluation ont d'ailleurs un autre effet bien contrasté sur une dimension importante de la dynamique motivationnelle : les mécanismes attributionnels. Ceux qui ont une conception formative de l'évaluation ont une propension à croire que leurs échecs et leurs succès sont attribuables à des causes contrôlables. Par contre, ceux qui perçoivent l'évaluation comme une étape ultime de l'apprentissage ont plus de mal à identifier les raisons de leurs échecs et réussites et s'en remettent plus volontiers à des causes non contrôlables. Comme on l'a dit, cette attribution non contrôlable a un effet négatif sur la perception qu'ils ont de leurs compétences car ils ne peuvent ni s'expliquer leurs échecs, ni s'approprier leurs succès.

2.6.2. Infléchir la dynamique motivationnelle : quelles pratiques ?

La figure 12 reprend les corrélations significatives qui ont été observées en 6P entre les variables motivationnelles et les variables pédagogiques mesurées.



Comme en 3P, la perception chez l'élève des finalités formatrices de l'évaluation est associée à une réelle pratique d'évaluation formative de l'enseignant ($.15^*$). Plus précisément, l'analyse systématique des erreurs en vue de leur compréhension et de leur remédiation favorise chez l'élève une conception formative de l'évaluation ($.15^*$), ainsi que le souci de l'enseignant d'orienter les leçons suivantes en fonction des résultats de ses élèves ($.13^*$). Au regard de notre modèle de la dynamique motivationnelle, ces pratiques peuvent ensuite avoir une répercussion sur les buts d'apprentissage qui, eux-mêmes, influencent l'anxiété (cognitive) en situation d'évaluation.

C'est en effet ce que confirment les corrélations. On observe des liens significatifs entre la pratique de l'évaluation formative et la poursuite de buts d'apprentissage et l'anxiété cognitive en situation d'évaluation.

Comme en 1P, le fait de se servir des résultats des évaluations pour renforcer les progrès des élèves est positivement lié à leur perception de leur compétence (.13*). Cette pratique permet aussi de réduire leur anxiété cognitive en situation d'évaluation (-.16*) et d'ainsi les débarrasser de pensées interférentes peu propices à une expression optimale de leurs compétences.

Les buts de performance semblent avoir les mêmes origines que celles observées en 3P. D'une part, comme en 3P mais cette fois la corrélation est significative (-.18**), constituer des groupes de travail hétérogènes au sein de la classe est associé à une diminution des buts de performance. D'autre part, le fait d'utiliser les résultats des évaluations pour stimuler la compétition dans la classe donne lieu, comme en 1P et en 3P, à une forte mise en garde. Par cette pratique, on favorise les buts de performance dont on connaît l'effet négatif sur la dynamique motivationnelle.

Un autre déterminant de ces buts de performance intervient ici : une utilisation des résultats scolaires pour orienter les parents dans le choix de l'école secondaire. Cette utilisation normative de l'évaluation est sans doute le fait d'enseignants qui accordent énormément d'importance aux points obtenus. Cette attitude semble transmissible, car leurs élèves sont plus orientés que les autres vers des buts de performance (.26***).

Tous ces liens nous montrent à quel point les pratiques peuvent influencer sur la dynamique motivationnelle des élèves. Ces derniers sont notamment très sensibles à l'utilisation qui est faite de leurs résultats aux évaluations. Leur perception des finalités de l'évaluation peut en être affectée et, en cascade, de nombreuses composantes de la dynamique motivationnelle.

2.7. LA MOTIVATION SCOLAIRE AU PRIMAIRE : UN BILAN

2.7.1. Evolution des composantes de la motivation

On a pu constater que la dynamique motivationnelle se mettait en place, doucement mais sûrement, tout au long de la scolarité primaire. Les analyses corrélationnelles réalisées jusqu'à présent ont toujours été réalisées au sein d'une même année : on peut parler de corrélations synchroniques.

Afin de compléter ces analyses, il convient de procéder à l'analyse des corrélations diachroniques, c'est-à-dire entre les variables motivationnelles mesurées aux différents moments (1P, 3P, et 6P). Les tableaux 4 et 5 ont été rapportés dans ce but. Le premier reprend les corrélations significatives observées entre les composantes motivationnelles de 1P et celles de 3P ; le second entre celles de 3P et celles de 6P. Les cellules vides correspondent à des corrélations non significatives (assimilables à la valeur nulle). Les cellules grisées représentent les corrélations entre deux mêmes concepts mesurés aux deux moments.

Ces tableaux fournissent deux types d'information. D'une part, ils renseignent sur la stabilité des différentes composantes. En effet, les cellules grisées contenant une corrélation significative correspondent à une variable motivationnelle assez stable : les élèves qui étaient le plus hautement cotés sur cette composante au temps 1 le seront encore au temps 2. Par contre, une corrélation assimilable à la valeur nulle signifie que les positions de chacun ont bougé : ceux qui étaient le plus hautement cotés peuvent devenir le plus faiblement cotés, et inversement. Il en est ainsi, par exemple, de l'évolution de la perception de ses compétences entre la 1P et la 3P. Cette perception est extrêmement labile au début de la scolarité. Par contre, elle s'assoit ensuite, entre la 3P et la 6P (corrélation de .29***).

D'autre part, ils permettent d'élaborer des pistes pour tenter de modifier *indirectement* une perception. En effet, certaines perceptions étant liées à d'autres mesurées deux ans plus tard, il se peut qu'on influe sur l'évolution des secondes en modifiant les premières. Par exemple, le tableau 4 suggère que, si l'on parvient à orienter les enfants vers des buts d'apprentissage dès leur première primaire, on peut faire l'hypothèse d'effets bénéfiques plus tard en 3P sur l'engagement dans les défis, la persévérance et le sentiment de compétence.

Bref, un cocktail détonnant pour une scolarité des plus réussies... On a vu que, d'après nos données, nos pratiques pédagogiques pouvaient aller dans le sens d'une augmentation des buts d'apprentissage des élèves de 1P (paragraphe 2.4.2.).

		1 ^{ère} primaire								
		Utilité	Buts d'appr.	Buts de perf.	Anxiété	Engagement	Persévérance	Perc. compét.	Attr. contr.	Considération de l'ensgnt
3 ^{ème} primaire	Utilité perçue								.25***	
	Buts d'apprentissage					.13**		.11*		
	Buts de performance	.17***		.12*						-.12*
	Anxiété en évaluation	.12*			.16**	-.11*				
	Engagement cognitif		.12*			.18***			.14**	.32***
	Persévérance		.19***			.22***				.24***
	Percept. de ses compétences	.12*	.17***			.19***				.24***
	Attributions contrôlables								.27***	
	Considération de l'enseignant							.35*	.34*	.69***
	Evaluation formatrice									

Tableau 4 – Corrélations observées entre variables motivationnelles en 1P (colonnes) et en 3P (lignes)

La variable motivationnelle la plus stable entre la 1P et la 3P est donnée par les attributions contrôlables. Mais cette stabilité sera revue lors de la mesure effectuée en 6P : les attributions contrôlables en 3P ne sont aucunement liées à celles mesurées en 6P. On peut établir un constat étonnant à propos des attributions contrôlables. En effet, alors que cette variable ne prend pas part à la dynamique motivationnelle en 1P (elle n'entretient aucun lien significatif avec les autres variables de 1P – cf. paragraphe 2.4.1.), elle est par contre liée à de nombreuses variables motivationnelles de 3P : l'utilité perçue (.25***), le refus de buts de performance (-.12*), l'engagement cognitif (.14**) et la bonne considération de l'enseignant (.34*). Favoriser les attributions contrôlables en 1P semble donc être une piste prometteuse. Or, on a vu que cela pouvait être possible (paragraphe 2.4.2.). En revanche, les perceptions attributionnelles de 3P ne déterminent aucune des variables de 6P.

	3ème primaire									
	Utilité	Buts appr.	Buts perf.	Anx.	Engag.	Pers.	Compé -tences	Attr. contr.	Eval. form.	Consid.
Utilité perçue	.16**				.13*	.13*	.12*			.38*
Buts d'apprentissage					.12*	.12*				
Buts de performance										
Anxiété cognitive					-.16**	-.16**	-.15**		-.15**	
Engagement cognitif					.17**	.19**				.61**
Persévérance		.14*			.14*	.15*				.62**
Perc. de ses compétences					.29***	.23***	.29***		.20***	.43*
Attributions contrôlables										
Perc. éval. formatrice	.13*								.12*	
Considération positive de l'e	.17**	.18**	-.13		.27***	.22***	.27***		.16*	.86***
Anxiété émotionnelle					-.20***	-.17**	-.16**		-.16**	-.43*
Perc. éval. sanctionnante					-.18**	-.16**			-.14*	
Attrib. non contrôlables					-.19**	-.20***	-.13*		-.17**	-.38*

Tableau 5 – Corrélations observées entre variables motivationnelles en 3P (colonnes) et en 6P (lignes)

La seule variable motivationnelle qui montre une relative stabilité, aussi bien entre la première et la troisième qu'entre celle-ci et la sixième, est l'engagement cognitif (.18*** et .17**). Par ailleurs, cette variable ainsi que la variable de persévérance entretiennent un important réseau de relations avec les variables motivationnelles mesurées trois ans plus tard en 6P. Elles sont liées positivement, de manière semblable, à l'utilité perçue, la poursuite de buts d'apprentissage, la perception de ses compétences, et une considération positive de l'enseignant. Elles sont liées négativement à l'anxiété en situation d'évaluation, aux attributions non contrôlables et à la perception d'une évaluation sanctionnante. Bref, le profil de la parfaite adaptation scolaire ! Inutile, cependant, d'espérer retirer des pistes pour améliorer la motivation future. En effet, engagement et persévérance sont des indicateurs ultimes de la motivation, pas des déterminants qui en sont à l'origine. On ne peut donc pas dire : *il faudrait développer l'engagement et la persévérance pour développer la motivation*, car cela revient à dire : *il faudrait développer la motivation pour développer la motivation...*

La perception de ses compétences mesurée en 3P est également un bon prédicteur des variables motivationnelles mesurées en 6P et n'a que peu à envier aux deux précédentes. Toutefois, il lui manque les corrélations les plus importantes pour lui accorder un grand pouvoir prédictif : celles avec l'engagement cognitif et la persévérance, indicateurs par excellence de la motivation scolaire. Il n'empêche que favoriser son développement à cet âge peut être de très bon ton pour la dynamique motivationnelle future. On a vu que cela était possible, d'après nos données (paragraphe 2.5.2.).

De même pour la perception d'une évaluation formatrice en 3P. Cette variable peut également avoir des effets positifs sur la dynamique motivationnelle photographiée en 6P. On a également donné des pistes pour développer cette perception (paragraphe 2.5.2.).

On notera encore que deux variables observées en 6P ne sont liées à aucune des variables de 3P : il s'agit de la poursuite de buts de performance et la perception d'une évaluation formatrice (cette dernière variable n'est liée qu'à sa même mesure en 3P). Or, on a pu apprécier l'importance de ces deux variables dans la dynamique motivationnelle (paragraphe 2.6.1.). Il serait donc opportun de développer chez l'élève de 6P ces deux variables. On a pu dégager des pistes dans ce sens (paragraphe 2.6.2.).

2.7.2. Le redoublement et son impact motivationnel

Cette section a pour objectif d'analyser les conséquences du redoublement sur la dynamique motivationnelle. Pour ce faire, on a identifié les individus qui, en fin de scolarité primaire, avaient au moins un an de retard, pour les comparer aux élèves « à l'heure » sur les différentes variables motivationnelles.

Sur 263 élèves ayant répondu au questionnaire de motivation de 6P, 25 ont au moins un an de retard, dont 2 ont accumulé 2 ans de retard. On ne dispose pas des données relatives aux trois élèves retardés qui, en 5^{ème}, sont directement passés en 1^{ère} accueil de l'enseignement secondaire.

Ce faible effectif a malheureusement pour conséquence de mettre difficilement des effets en évidence (entre le groupe des retardés et le groupe des non retardés), car le groupe des retardés ne représente qu'à peine 10% de l'ensemble de l'échantillon.

En effet, on n'observe une différence significative que pour une seule variable, mais pas des moindres : la perception de ses compétences. Les élèves qui, à un moment ou à un autre de leur scolarité, ont redoublé un an ont une image significativement plus négative de leurs compétences que leurs homologues « à l'heure ». Visiblement, le redoublement ne permet pas d'asseoir un sentiment de perception de ses compétences en recommençant une année où l'on devrait déjà avoir quelques repères... Au contraire, le redoublement est une expérience qui marque négativement le redoublant.

Quand on sait l'importance que prend cette perception de ses compétences, en 3P puis plus encore en 6P (paragraphe 2.5.1. et 2.6.1.), on peut s'inquiéter de la dynamique motivationnelle de ces élèves qui abordent leur scolarité secondaire...

2.7.3. Motivation en fin de primaire et scolarité future

Dans le questionnaire adressé aux enseignants de 6P, il leur était demandé de pointer ceux d'entre leurs élèves qui, à leur avis, pourraient rencontrer de sérieuses difficultés dans leur scolarité secondaire. Un peu plus de 24% des enfants de notre échantillon ont été signalés de la sorte. Un tel effectif est surprenant ! Le seul avantage est qu'il permet de tester plus valablement les effets des différentes variables motivationnelles (comparaison du profil motivationnel des enfants signalés « à risque » avec celui de enfants non signalés).

En ce qui concerne l'utilité perçue de l'école, la différence est très hautement significative : les élèves signalés à risque ne reconnaissent pas à l'école une quelconque utilité, tandis que les autres apprenants sont convaincus de cette utilité.

La différence est également très hautement significative pour la perception de ses compétences : les élèves signalés à risque ont une image de leurs compétences extrêmement négative par rapport à leurs pairs non signalés comme pouvant éprouver des difficultés ultérieures.

Tel une conséquence, le profil est tout aussi négatif en ce qui concerne l'anxiété en situation d'évaluation. La différence est très hautement significative pour la composante cognitive de l'anxiété, ainsi que pour la composante émotionnelle.

De même pour les autres composantes influencées par le sentiment de perception de ses compétences (selon notre modèle) : l'engagement dans les tâches scolaires et la persévérance démontrée dans l'accomplissement de ces tâches. La différence est très hautement significative pour ces deux variables, et toujours en défaveur des enfants à risque : ils sont considérés comme moins engagés et moins persévérants.

La différence est significative pour ce qui est de la poursuite de buts d'apprentissage, toujours à l'avantage des non signalés à risque, qui poursuivent davantage de buts d'apprentissage. Les enfants à risque ont renoncé à la poursuite de tels buts.

Ils ont d'ailleurs renoncé à la poursuite de "buts tout court" puisqu'ils poursuivent aussi moins de buts de performance que les autres. La différence n'est toutefois pas statistiquement significative.

Pour ce qui est de la perception de l'évaluation comme un processus formateur, inutile de se faire des illusions : la différence est très hautement significative en la défaveur des élèves à risque. La vision d'une évaluation sanctionnante est par contre majoritairement partagée par les élèves à risque : la différence est significative.

Enfin, en ce qui concerne les attributions, les élèves identifiés par leur enseignant sont moins susceptibles d'attribuer leurs expériences scolaires à des causes qu'ils peuvent contrôler. La différence n'est toutefois pas significative. Par contre, ils sont unanimes pour signifier leur incompréhension de leurs résultats scolaires : ils les attribuent à des causes non contrôlables. La différence est cette fois très hautement significative.

A l'évidence, ces profils dévastés donnent raison au pronostic des enseignants (et valident, du même coup, notre mesure de la motivation scolaire).

III. CONCLUSIONS GENERALES

La première variable motivationnelle que nous avons étudiée concernait le vécu des premiers pas à l'école maternelle. Une seconde variable était le goût de l'enfant pour l'école, selon les parents, de la première maternelle à la première primaire. On a vu que l'attitude que montre l'enfant envers l'école en première maternelle était en partie déterminée par le vécu des premiers pas à l'école. Ceux-ci sont évidemment conditionnés par des variables spécifiques à l'enfant, telles que sa sociabilité. Mais, d'après nos données, l'école peut faciliter ces premiers pas en organisant des séances de prise de contact avec l'enfant, préalablement à l'entrée définitive.

Ce vécu des premiers pas se doit d'être soigné, car il présente un effet rémanent sur l'attitude envers l'école au cours de la scolarité maternelle : ceux qui ont vécu leur premiers pas sans problèmes seront ceux dont l'attitude envers l'école en 1M sera la plus favorable. Cette dernière attitude est liée à l'attitude de 2M, elle-même n'étant pas sans lien avec l'attitude en fin de maternelle... Mais l'attitude en première primaire est moins déterminée par l'attitude de l'année précédente. En effet, d'autres variables interviennent. Notamment, si l'enseignant de 3M a préparé les enfants pour le primaire avec des apprentissages pré-académiques, leur attitude ne s'en trouve pas affectée cette année-là en 3M, mais ils seront plus favorables à l'école que les autres enfants dès qu'ils auront mis les pieds en primaire. Cette mesure motivationnelle du goût pour l'école, étant prise chez les parents, peut être considérée comme critiquable. Pourtant, la mesure réalisée en 1P est cohérente avec ce que nous a dit l'enfant lui-même à propos de son goût pour l'école.

Dès la première primaire, c'est en effet l'enfant lui-même qui est interrogé sur ses affects et perceptions à l'école. De multiples composantes sont mesurées ; elles forment la dynamique motivationnelle que nous avons exposée au paragraphe 1.3. On a pu voir que le moteur de la dynamique motivationnelle se mettait tout doucement en marche lors de la scolarité primaire, trouvant une forme relativement achevée en sixième année. Certaines variables prennent davantage part que d'autres à cette dynamique motivationnelle, en fonction du moment étudié (début, milieu, ou fin du primaire).

Notamment, la perception de ses compétences revêt une considérable importance dans la dynamique motivationnelle dès la 3P. Comment développer la perception de ses compétences ? En réponse à cette question, il ne faut surtout pas verser dans une pédagogie de la flatterie, qui consisterait à renforcer positivement un élève dans tout ce qu'il fait, le bon comme le mauvais ! Il est vrai que sa perception de ses compétences s'en trouverait plus que probablement augmentée, mais cette artificielle inflation ne résisterait pas au long terme... Non, nous avons pu observer, en 1P comme en 3P et en 6P, que pointer du doigt les faiblesses d'un élève peut lui donner l'opportunité de développer sa perception de ses compétences. Mais ce geste doit être posé intelligemment. Premièrement, on ne doit pas s'arrêter là, en se contentant de stigmatiser cette faiblesse dans les notes d'un bulletin de fin d'année ou en faisant redoubler : une réelle remédiation doit être entamée et suivie (adaptée au niveau de l'élève et renforcée quand terminée). L'apprenant développera alors positivement sa confiance en ses compétences, levier nécessaire à toute tâche d'apprentissage future car intervenant sur l'engagement dans les tâches et sur la persévérance bien souvent indispensable à leur accomplissement.

Agir (intelligemment) sur cette perception des compétences ne peut qu'être positif pour la dynamique motivationnelle de l'apprenant, où elle est centrale. D'autant plus que la dynamique motivationnelle est bien lancée au terme de la scolarité primaire, et déjà aussi en troisième primaire, mais dans une moindre mesure.

Le moteur est lancé, mais il ne s'agit pas de comprendre ici qu'il s'emballerait irrémédiablement, et que l'on n'a aucune prise sur lui et ses constituants. On a pu constater que certains liens entre composantes motivationnelles s'installaient très tôt dans la scolarité et perduraient jusqu'en fin du primaire. Mais on a également pu apprécier à quel point certaines variables motivationnelles sont changeantes, même en fin de scolarité primaire. Autrement dit, si le système que forme la dynamique motivationnelle se réarrange pour former le même réseau de liens, cela n'empêche pas que l'on puisse intervenir sur l'une ou l'autre composante isolée, comme on a pu le constater aux paragraphes 2.4.2., 2.5.2., et 2.6.2.

Mais il est des moments privilégiés pour mener de telles interventions. Le paragraphe 2.7.1 se montre très instructif à cet égard. Notamment, nos données indiquent que la première primaire n'est pas un moment opportun pour intervenir sur les buts de performance, car ils

sont sans effet sur la dynamique motivationnelle future (tableau 4). Par contre, il en est autrement des buts d'apprentissage. En effet, les enfants qui poursuivent des buts d'apprentissage en 1P seront en 3P plus confiants en leurs compétences et plus persévérants dans les tâches scolaires.

En 3P, d'autres variables motivationnelles commencent à émerger et ont un important effet sur la motivation trois ans plus tard, en 6P (tableau 5). Notamment, les enfants qui en 3P perçoivent l'évaluation comme poursuivant des buts formateurs évoqueront moins de causes non contrôlables devant leurs échecs, qu'ils percevront comme contrôlables et remédiables. Leur perception de leurs compétences s'en trouvera grandie, tandis que leur anxiété en situation d'évaluation sera amoindrie. Ce profil leur permettra, lors des évaluations, d'exprimer leurs compétences sans que n'intervienne une anxiété interférente, donnant une image non valide des compétences de l'enfant. Les enfants qui ont opté en 3P pour des buts d'apprentissage se montreront plus persévérants en 6P. Il est donc indiqué, selon nos données, d'intervenir en 3P sur ces composantes motivationnelles de buts d'apprentissage et de perception des buts formateurs de l'évaluation.

Nous avons vu que l'enseignant pouvait influencer sur ces variables. En résumé, en 1P comme en 3P, les pratiques d'évaluation formative peuvent fortement contribuer au développement de ces composantes motivationnelles : aider l'élève à repérer ses progrès, l'accompagner dans un processus de remédiation, encourager ses efforts, limiter les pratiques d'enseignement frontal et éviter de stimuler la compétition entre élèves.

Enfin, on épinglera le profil extrêmement négatif des élèves signalés comme étant à risque par leur enseignant de dernière année primaire. D'autant plus qu'ils représentent près d'un quart de notre échantillon, échantillon sélectionné de manière aléatoire ! D'après les enseignants de sixième, près d'un quart des enfants de 6P s'en vont dans le secondaire avec, déjà, de fortes possibilités de décrochage scolaire. Et le diagnostic n'est pas exagéré : nos données motivationnelles confirment que ce sont des adolescents au profil motivationnel le plus négatif, sur toutes les dimensions !

N'y avait-il donc pas moyen de faire quoi que ce soit pour ces 25% ?

Assurément, on n'insistera jamais assez : si d'après nos données l'évaluation formative peut influencer positivement sur la dynamique motivationnelle, elle est aussi – et doit être – associée à une importante variable, transcendant toutes les autres. Celle qui consiste à croire en l'éducabilité de chacun, à s'acharner pour faire gagner l'apprentissage, et à renoncer à l'idée que l'école est un filtre qui doit laisser 25% des élèves sur le volet, parce qu'ils n'ont pas pu s'adapter, et se concentrer uniquement sur le reste.

QUELQUES REFERENCES

MCCOMBS, B. L., & POPE, J. E. (2000). *Motiver ses élèves : donner le goût d'apprendre*.
Bruxelles : De Boeck Université.

STIPEK, D. (1998). *Motivation to learn : from theory to practice*. London: Allyn and Bacon.

VIANIN, P. (à paraître). *La motivation scolaire : comment susciter le goût d'apprendre*.
Bruxelles : De Boeck Université.

VIAU, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.