

La motivation et le rendement scolaire de l'élève

Marie-Patricia Gagné et Jean Archambault

Volume 13, numéro 2, 1987

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900567ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900567ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gagné, M.-P. & Archambault, J. (1987). La motivation et le rendement scolaire de l'élève. *Revue des sciences de l'éducation*, 13(2), 290-305.
<https://doi.org/10.7202/900567ar>

La motivation et le rendement scolaire de l'élève

De partout fusent, actuellement, des critiques des systèmes d'éducation ainsi que des réflexions sur la faible efficacité de l'école. Bien sûr, la performance scolaire de l'élève a de tout temps fait l'objet d'attentions de la part des intervenants du milieu scolaire. Mais au Québec, suite à la vague progressiste et libérale des années soixante, vague qui n'a pu produire les résultats escomptés, la fin des années soixante-dix a vu apparaître une nouvelle série d'interrogations sur la qualité des apprentissages, sur l'efficacité de l'école et sur les moyens d'améliorer le rendement scolaire des élèves.

Ce mouvement semble d'ailleurs assez universel. Aux États-Unis, le rapport de la «National Commission on Excellence in Education» (1983), *A nation at risk*, a provoqué tout un émoi dans les milieux de l'éducation. Soulignant la médiocrité de l'éducation, le rapport propose de revenir à l'enseignement des matières de

base (*back to the basics*) et suggère des modifications à l'organisation pédagogique. Toutefois, celles-ci sont plutôt conservatrices et ressemblent davantage à un retour aux années cinquante qu'à une réelle réflexion sur la pédagogie (voir Leclerc, 1985). En France, un phénomène semblable se produit. Pour le ministre français de l'Éducation nationale, il s'agit avant tout d'assurer le plus tôt possible l'acquisition des savoirs fondamentaux dans un climat où règnent l'ordre et la discipline (Chevenement, 1985). Ce mouvement n'a pas épargné le Québec où le ministère de l'Éducation a pris des mesures (par exemple, nouveaux régimes pédagogiques pour le primaire et le secondaire) pour améliorer la qualité des apprentissages. La volonté manifeste et le déploiement d'efforts constants de la part des intervenants du milieu scolaire pour faire jouer à l'école son rôle quant au développement intellectuel de l'élève vont d'ailleurs dans le même sens. La communauté montréalaise, pour sa part, avec ses caractéristiques typiques des grands milieux urbains (milieux socio-économiquement faibles, criminalité et violence, caractère pluri-ethnique de la population, etc.) s'est aussi attaquée au problème de l'échec scolaire. Ainsi, la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (C.É.C.M.) a fait de l'amélioration du rendement scolaire des élèves son objectif primordial pour les années à venir (Rondeau, 1985).

Certains voient dans ce mouvement l'expression d'un retour en arrière; d'autres, un glissement vers la droite; d'autres encore y perçoivent l'occasion d'une analyse des systèmes d'enseignement (par exemple, lors des États généraux de l'Éducation). Quoi qu'il en soit, la majorité des observateurs s'entendent pour identifier un malaise dans le monde scolaire: on dit que les élèves ne savent plus lire, écrire, ou compter; qu'ils ont de la difficulté à s'exprimer; que leur formation ne correspond pas aux exigences du marché du travail; que leur préparation scientifique et technologique n'est pas adéquate, etc. Il est même devenu difficile d'identifier les domaines du développement de l'enfant où l'éducation a fait de réels progrès. L'analyse que font les observateurs de la situation québécoise manque souvent de nuances. Toutefois, force nous est de reconnaître que l'école peut faire mieux et qu'elle doit mettre ses énergies à augmenter la qualité des services qu'elle dispense si elle veut favoriser l'adaptation scolaire et sociale d'un plus grand nombre d'élèves. Ceci ne se réalisera qu'à partir d'une réflexion honnête et éclairée sur nos modes d'enseignement.

C'est dans cette voie que s'orientent nos recherches, et ce texte présentera les réflexions et les travaux que nous avons entrepris en regard de la motivation et du rendement scolaire de l'élève. Après avoir identifié nos conceptions de la motivation ainsi que les valeurs qui s'en dégagent, nous décrivons les principaux outils qui ont été développés pour les écoles de la C.É.C.M.

Conceptions de la motivation

On a longtemps vu la motivation comme un trait relativement stable ou une caractéristique à peu près invariable de la personnalité qui permettrait à

l'individu de produire des performances sinon hors du commun, à tout le moins fort appropriées. Cette conception a conduit les chercheurs et les praticiens à considérer la motivation comme une variable indépendante, alors que la performance scolaire devenait une variable dépendante, et à planifier des interventions centrées sur la motivation afin d'améliorer le rendement scolaire de l'élève.

Toutefois, la motivation se conçoit plutôt comme une attitude que l'on infère à partir des comportements, perceptions et croyances que l'on observe chez quelqu'un. Ces comportements, perceptions et croyances sont eux-mêmes le fruit d'apprentissages effectués par l'individu en contact avec diverses conditions ou divers facteurs de son milieu. À l'instar de plusieurs chercheurs (Ames, 1984; Brophy, 1983; Deci et Ryan, 1982; Maehr, 1984), nous avons donc choisi d'adhérer à une conception, à un modèle différent de celui présenté plus haut, où la motivation devient la variable dépendante et où les divers facteurs de l'environnement (organisation de l'enseignement, climat de la classe et de l'école, croyances de l'élève quant à ses réussites, performance scolaire, etc.) sont les variables indépendantes (voir Gagné, 1985; Pilon et Archambault, 1985).

Ce choix entraîne certaines implications qu'il convient de souligner ici. D'abord, puisque la motivation est fonction de conditions ou de facteurs présents dans le milieu, nous pourrions améliorer celle-ci par une intervention appropriée sur les facteurs environnementaux, par la mise en relation des facteurs et des comportements que l'on veut voir apparaître chez l'élève. En second lieu, la motivation n'étant pas un trait stable, elle pourra être différente, pour un même individu, d'une situation à l'autre. Ainsi, un élève peut très bien être motivé pour l'étude du français mais ne pas l'être pour l'apprentissage des mathématiques. Autre exemple: un élève, démotivé à l'école par des échecs répétés dans plusieurs matières, pourra par contre passer des heures à déployer des habiletés de motricité fine relativement complexes, devant des machines à jeux électroniques. Ceci nous incitera donc à tenir compte des différences individuelles dans nos interventions.

Troisièmement, puisque les indicateurs de motivation (comportements, perceptions et croyances) sont liés à des apprentissages qu'effectue l'individu, l'intervention pour favoriser la motivation devra d'abord porter sur l'identification des conditions ou facteurs qui favorisent ces apprentissages. Cette première phase sera suivie de la mise en place des facteurs dans la situation scolaire, en relation avec les comportements de motivation que l'on veut voir apparaître chez l'élève. De plus, si l'on veut que notre action ait un effet notable, nous devons identifier les motifs réels, les facteurs «naturellement» reliés aux indicateurs de la motivation, ceux qui tiennent compte, en fait, de la motivation intrinsèque. Cette étape est cruciale, d'autant plus qu'on a souvent tendance à l'escamoter pour utiliser des facteurs extrinsèques que l'on superpose aux comportements et qui n'ont habituellement que des effets de courte durée.

Dans le but de faciliter la compréhension des facteurs liés à la motivation scolaire, nous en avons identifié un certain nombre (Archambault et Ouellet,

1984; Gagné et Ouellet, 1984) que nous avons ensuite regroupés selon leur proximité ou leur éloignement des comportements d'apprentissage scolaire. Ces derniers deviennent le point central du schéma ainsi réalisé, puisque, comme nous le verrons plus loin, ce sont les principaux indicateurs de motivation scolaire, et de loin, les plus pertinents. La figure 1 illustre la disposition de chacun des groupes de facteurs en une série de cercles concentriques; quelques exemples la complètent. Les facteurs centraux se rapportent davantage aux programmes d'études (curriculum), à la didactique, à l'évaluation, etc., tandis que les facteurs voisins correspondent au climat de l'école, aux comportements sociaux des élèves, à l'aménagement physique de la classe, à la discipline, etc. Ces deux types de facteurs sont beaucoup plus proches de la performance scolaire que les facteurs médians (par exemple, milieu familial), éloignés (par exemple, milieu socio-économique) ou périphériques (valeurs, climat socio-politique, etc.). Il faut noter cependant que cette façon de catégoriser les facteurs ne présume pas l'importance de leur impact sur la motivation. En effet, pour un élève donné, la pauvreté de son milieu socio-économique pourrait avoir un impact beaucoup plus grand sur sa motivation que des facteurs plus centraux. Toutefois, nous devons admettre que les intervenants scolaires n'ont vraiment de prise que sur les facteurs centraux ou voisins.

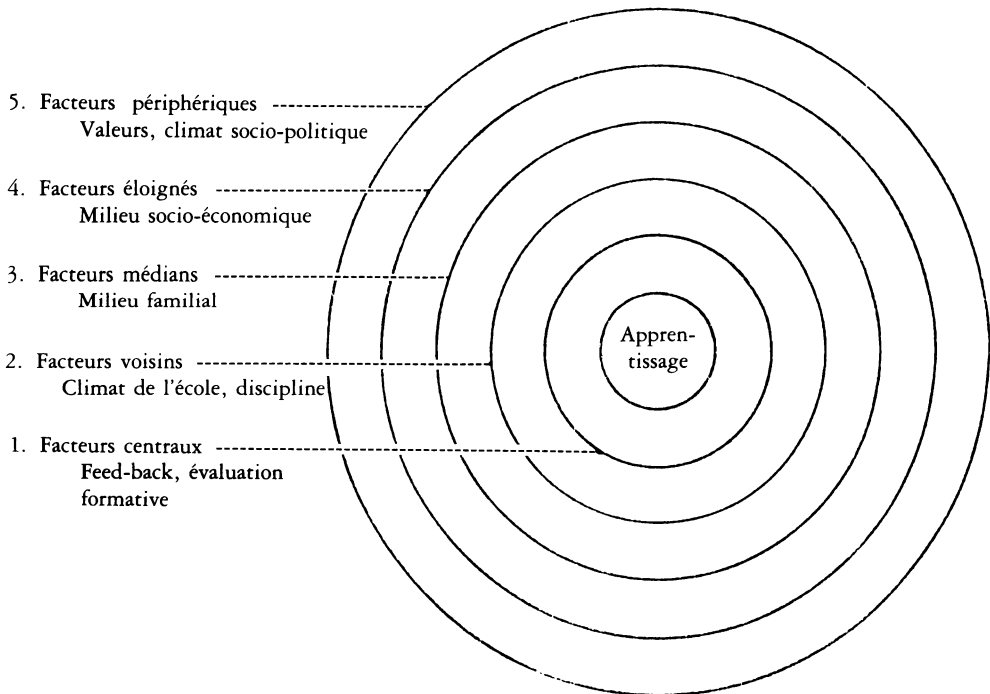


Figure 1. Disposition des facteurs de motivation autour des comportements d'apprentissage (Pilon et Archambault, 1985)

Ceci nous conduit à la quatrième implication de notre choix. L'importance des facteurs centraux ne réside pas seulement dans la prise qu'ils offrent aux intervenants scolaires. Ces facteurs sont, en plus, reliés aux principaux indicateurs dont les intervenants scolaires se servent pour juger de la motivation de l'élève. En effet, tel élève effectue les travaux que l'enseignant lui demande, il les remet à temps, il persiste à la tâche, il est intéressé par la matière, il pose des questions de compréhension, il réussit... Bref, cet élève est motivé et ce sont des comportements liés à l'apprentissage scolaire et soumis aux facteurs centraux qui en témoignent. Certes, on ne peut nier l'impact de facteurs tels le climat de l'école, le milieu familial, socio-économique ou socio-culturel, sur la motivation et le rendement de l'élève. En recherche comme en pratique, la tradition a d'ailleurs voulu que l'on se penche davantage sur les comportements sociaux de l'élève (discipline, attention à la tâche, respect des consignes de fonctionnement, etc.) que sur les comportements spécifiquement reliés au rendement scolaire. Toutefois, la motivation est si intimement liée au rendement scolaire qu'il devient légitime de s'attaquer d'abord et avant tout aux facteurs qui influencent directement la performance scolaire de l'élève.

Les travaux de Forget (1984) permettent de nous convaincre davantage de l'importance des facteurs centraux. En effectuant l'analyse d'une quarantaine d'études expérimentales sur le sujet, Forget (1984) a montré que lorsqu'on intervient sur les comportements sociaux de l'élève, on n'améliore le rendement scolaire que dans 59% des cas. Par contre, lorsque l'intervention porte directement sur la performance scolaire des élèves, on obtient une amélioration concomitante de leurs comportements sociaux dans 83% des cas. Notre attention se portera donc en premier lieu sur les facteurs centraux à l'apprentissage et sur les comportements reliés au rendement scolaire, sans toutefois négliger les comportements sociaux et les facteurs voisins. Ainsi, nos chances d'améliorer la motivation et de favoriser l'adaptation scolaire de l'élève n'en seront qu'augmentées. De plus, un certain souci d'analyse face aux autres facteurs devra demeurer présent.

Applications

Les applications pratiques issues des conceptions de la motivation que nous avons présentées sont réparties en deux catégories générales. Celles-ci correspondent, d'une part, aux facteurs centraux et, d'autre part, aux facteurs voisins, puisqu'ils offrent davantage de prise aux intervenants scolaires.

Facteurs centraux: pour une pédagogie garante des apprentissages des élèves

En raison de l'intérêt d'intervenir au niveau des facteurs naturellement liés aux comportements désirés, la pédagogie apparaît certes comme le premier domaine à toucher. L'école n'est-elle pas une institution d'abord préoccupée par les apprentissages des élèves? Pour toucher ce niveau de facteurs, nous nous référons ici à une démarche structurée visant l'amélioration du rendement scolaire des élèves

(voir Archambault, Gagné et Ouellet, 1986). Elle est basée sur les écrits récents concernant les caractéristiques d'un enseignement efficace (Archambault et Ouellet, 1984; Garbarino et Asp, 1981; Rutter *et al.*, 1979). Elle suggère des interventions au niveau de 35 facteurs reliés aux conditions d'enseignement et d'apprentissage (voir tableau 1). Il serait long et fastidieux de la discuter en détail. Qu'il suffise de faire part de ses traits principaux. Mais d'abord, résumons les valeurs plus ou moins explicites à la base de nos interventions. Nous croyons que l'amélioration du rendement scolaire doit avant tout passer par l'amélioration de nos pratiques pédagogiques, qui sont l'essence même des facteurs centraux. Deuxièmement, nous pensons que les enseignants sont les premiers maîtres d'oeuvre de la pédagogie et de là, les principaux agents d'intervention. Ensuite, nous croyons fermement que la plupart des élèves peuvent réussir à maîtriser les objectifs scolaires. Les travaux de Bloom (1979) et d'autres chercheurs à sa suite nous paraissent assez convaincants à cet égard. Finalement, il est essentiel de tenir compte des différences individuelles des élèves et, dans ce sens, nous croyons que l'individualisation de l'enseignement constitue une solution hautement souhaitable.

Considérons maintenant la démarche en tant que telle. Elle oriente les interventions des éducateurs vers quatre dimensions des conditions d'enseignement et d'apprentissage (tableau 1). *La planification et la préparation des cours* constitue la première dimension. Cette phase est cruciale puisqu'elle permet à l'enseignant d'établir les objectifs à atteindre et d'identifier comment et avec quels outils le faire. Deux orientations majeures englobent les différents facteurs de cette dimension: opérationnalisation des programmes d'études et structuration de la matière pour assurer une progression dans les apprentissages.

Les activités de la classe constituent la seconde dimension sur laquelle les enseignants sont invités à se pencher. La première orientation proposée ici concerne une organisation pédagogique centrée sur l'apprentissage. Le recours à des approches pédagogiques variées et adaptées aux élèves et aux situations constitue une autre orientation privilégiée. Il est en effet essentiel d'utiliser des approches tenant compte des caractéristiques individuelles des élèves, qui leur permettent de progresser et de réussir pour soutenir leur motivation. Enfin, en guise de troisième et dernière orientation, il apparaît important que les méthodes d'enseignement prévoient la distribution de feed-back aux élèves ainsi que le renforcement de leurs performances. Les valeurs informatives et motivationnelles de ces composantes sont bien connues.

La troisième dimension des activités d'enseignement et d'apprentissage sur laquelle propose de se centrer la démarche concerne *le rôle des élèves*. L'orientation suggérée favorise la responsabilisation des élèves face à leurs apprentissages. Pour s'assurer que les élèves aient des responsabilités et puissent exercer un rôle actif, pour qu'ils soient motivés et s'impliquent, il faut systématiquement leur fournir des occasions de le faire.

Tableau 1
Dimensions, orientations et facteurs centraux de l'apprentissage

<p>I Planification et préparation des cours.</p> <p>a) Opérationnalisation des programmes d'études.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Consulter régulièrement les objectifs généraux et terminaux des programmes d'études. 2 Identifier les objectifs obligatoires et facultatifs des programmes d'études. 3 Identifier ou définir les comportements terminaux (habiletés, connaissances et attitudes) attendus des élèves. 4 Préciser les comportements (habiletés, connaissances et attitudes) requis des élèves durant les tâches d'apprentissage. 5 Planifier et préparer les outils, le matériel de support à utiliser durant les cours et s'assurer que ces outils sont reliés aux objectifs des programmes d'études. <p>b) Structuration de la matière pour assurer une progression dans les apprentissages.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6 Organiser la matière par petites étapes (unités d'enseignement et d'apprentissage). 7 Choisir, adapter ou créer un matériel pédagogique qui permet une progression dans les apprentissages. 	<ol style="list-style-type: none"> 17 Varier, adapter les approches pédagogiques pour tenir compte des difficultés particulières des élèves et pour augmenter les possibilités d'apprentissage des élèves en difficulté. 18 Utiliser le tutorat entre élèves, comme mode d'enseignement et d'apprentissage. 19 Favoriser le travail en équipe et encourager l'apprentissage de la coopération entre élèves. <p>c) Distribution de feed-back et renforcements des performances des élèves.</p> <ol style="list-style-type: none"> 20 Mettre en place des moyens permettant aux élèves d'obtenir du feed-back sur leurs performances. 21 Renforcer fréquemment les comportements d'apprentissage, les améliorations et les réussites des élèves. 22 Associer au feed-back non punitif des modes de correction des réponses incorrectes, s'il y a lieu, et des instructions précises quant aux nouveaux comportements à produire. 23 Utiliser l'affichage des résultats et des progrès des élèves comme moyen de leur fournir un feed-back et d'encourager leurs efforts. 24 Encourager les élèves à renforcer les comportements d'apprentissage de leurs pairs. 25 Utiliser à l'occasion des moyens d'émulation pour améliorer le climat de travail.
<p>II Les activités de la classe.</p> <p>a) Organisation pédagogique permettant de se centrer sur l'apprentissage.</p> <ol style="list-style-type: none"> 8 Mettre en place des activités d'apprentissage permettant de couvrir toutes les parties (tous les objectifs) d'un programme d'études. 9 N'inclure dans les activités d'apprentissage que les exercices essentiels à la tâche. 	<p>III Le rôle des élèves: responsabilisation face à leurs apprentissages.</p> <ol style="list-style-type: none"> 26 Utiliser des approches pédagogiques favorisant chez les élèves, un rôle actif dans leurs apprentissages.

- 10 Consacrer la majorité du temps de classe à des activités d'enseignement et d'apprentissage plutôt qu'à l'organisation ou à la discipline.
 - 11 Préciser aux élèves les comportements (habiletés, connaissances et attitudes) attendus au cours des situations d'apprentissage.
 - 12 Fournir aux élèves l'occasion de pratiquer les comportements (habiletés, connaissances et attitudes) à acquérir.
 - 13 Présenter la matière à un rythme soutenu et imposer aux élèves une limite temporelle pour l'exécution des exercices.
 - 14 Exiger des élèves un seuil élevé de réussite quant aux objectifs à atteindre et poursuivre l'enseignement jusqu'à ce qu'ils ou elles maîtrisent les habiletés à acquérir.
- b) Approches pédagogiques variées et adaptées aux élèves et aux situations.
- 15 Individualiser l'enseignement, le rendre sur mesure et adapté aux rythmes des élèves.
 - 16 Varier, diversifier les approches pédagogiques pour tenir compte des caractéristiques individuelles, socio-économiques et socio-culturelles des élèves et pour augmenter leurs possibilités d'apprentissage.

- 27 Informer régulièrement les élèves des objectifs à atteindre, des critères de réussite des cours (régime pédagogique) et des conséquences des échecs.
- 28 Amener les élèves à s'appropriier les objectifs des programmes d'études.
- 29 Amener les élèves à s'impliquer davantage et à participer aux décisions relatives à la réalisation des activités pédagogiques.
- 30 Amener les élèves à planifier l'organisation de leur étude et de leurs travaux personnels.
- 31 Organiser l'environnement afin de favoriser chez les élèves l'évaluation de leurs performances.

IV L'évaluation: partie intégrante du processus d'apprentissage.

- 32 Utiliser des modes d'évaluation formative permettant de situer précisément le cheminement des élèves et de réajuster l'enseignement, au besoin.
- 33 Réaliser et utiliser des instruments d'évaluation permettant une interprétation critériée des performances des élèves.
- 34 Utiliser des moyens (cahier de bord, feuille de route, etc.) permettant de suivre le cheminement des élèves et de les amener à suivre eux-mêmes leur propre cheminement.
- 35 Utiliser le temps que prennent les élèves pour réaliser une activité d'apprentissage, comme critère d'évaluation des outils et approches pédagogiques et de la performance des élèves.

La dernière dimension retenue a trait à *l'évaluation des apprentissages des élèves*. Il est souhaitable que les modes, moyens, mesures et instruments d'évaluation utilisés fassent partie intégrante du processus d'apprentissage. Ce n'est pas tant le portrait numérique des résultats des élèves qui est intéressant mais bien tout ce qui aide à cerner leurs acquis et leurs difficultés et à ajuster l'enseignement en conséquence.

Il ne serait certes pas réaliste que chaque enseignant tente de s'attaquer à tous les facteurs liés aux conditions d'enseignement et d'apprentissage. Il est plutôt suggéré qu'un sous-groupe d'enseignants ou une équipe-école entreprenne une démarche méthodique et à long terme avec l'appui de la direction qui leur fournira ressources et support. Dans un premier temps, l'équipe pourrait procéder à une analyse de la situation du rendement scolaire et des conditions d'enseignement et d'apprentissage offertes à ses élèves. Chaque éducateur y procède individuellement, puis il y a concertation (quant à des niveaux d'intervention ou des facteurs prioritaires sur lesquels se pencher) basée sur l'importance d'un facteur, l'urgence d'effectuer un travail lié à certains facteurs, les ressources disponibles, etc. Cette concertation doit aussi toucher les moyens d'action qui seront retenus. Un plan d'action peut alors être élaboré par l'équipe-école; y seront notés les facteurs prioritaires, les objectifs opérationnels, les responsables, les ressources, un calendrier d'échéances, des moyens d'action à mettre en place, les mesures, les instruments ainsi que les modes d'évaluation. Chaque enseignant peut aussi identifier pour lui des facteurs prioritaires qui n'auront pas été retenus par l'ensemble des éducateurs de son école.

Dans un second temps, les enseignants passent à l'action, par l'implantation des moyens d'action identifiés. Dès lors, leurs tâches sont moins ponctuelles et peuvent en effet toucher quelques aspects liés à chacun de leurs cours. La mise en application des plans d'action se poursuit dans un cadre permettant, par des rencontres régulières du groupe de travail, de faire le point sur l'implantation des actions et, au besoin, leur réorientation.

En fin d'année, une évaluation des moyens d'action mis en place est réalisée. Elle permet d'effectuer un bilan global de la démarche et de poser les premiers jalons des démarches à entreprendre l'année suivante.

En préalable à toute cette démarche, nous considérons toutefois primordial que chaque intervenant réfléchisse sur les valeurs qu'elle sous-tend. Il doit aussi y avoir mise en commun au niveau de l'équipe-école, afin de s'assurer que tous partagent certaines valeurs de base essentielles au succès de la démarche.

Facteurs voisins: des relations et une participation de qualité dans un milieu ouvert et stimulant

Au niveau des facteurs voisins, nos travaux s'orientent aussi vers la production d'outils appliqués rejoignant les équipes-écoles. Un premier guide, sur la

motivation des élèves du primaire, est disponible (voir Pilon et Archambault, 1985) et nous travaillons à la conception d'un tel outil pour le secondaire. De plus, nous prévoyons l'élaboration de quelques autres documents. Nous sommes néanmoins déjà en mesure de faire ressortir certaines des orientations générales que nous privilégions, lesquelles sont approfondies par Gagné (1985). Concrètement, ces orientations peuvent mener à des interventions sur des aspects variés de l'école tels l'environnement physique, l'aménagement de la classe, le climat de l'école, etc. Outre les activités d'enseignement et d'apprentissage des matières scolaires, les jeunes vivent d'autres activités éducatives à l'école, dont les services personnels et complémentaires aux élèves constituent la base. À travers ces activités, il est possible de faire en sorte qu'ils vivent des relations et une participation de qualité, dans un milieu ouvert et stimulant. Dans de telles conditions, les possibilités de motiver les élèves sont maximisées.

L'encadrement des élèves: voie d'accès à des relations de qualité

Les activités d'encadrement des élèves leur ouvrent la voie à des relations de qualité à l'école en leur assurant le suivi et l'engagement d'un guide éclairé. Au primaire, l'encadrement par titulariat est la formule adoptée. Au secondaire, quatre principaux modes d'encadrement sont décrits par Desbiens (1983): l'encadrement par l'enseignement d'une discipline, l'encadrement par tuteur ou conseiller d'élèves, l'encadrement par famille (regroupement de groupes d'élèves d'un même niveau) et l'encadrement par l'organisation d'une vie collective dynamique.

Les modes d'encadrement n'ont pas un caractère exclusif ou exhaustif. Ce qu'il faut avant tout rechercher, c'est l'instauration d'un climat de communication qui réponde aux besoins d'échanges plus personnels entre les enseignants et les élèves, surtout dans les grosses écoles dépersonnalisantes (Conseil supérieur de l'éducation, 1982). L'élève doit être rattaché d'une façon ou d'une autre à une personne ou à une équipe agissant auprès de lui comme conseiller. Les groupes-classes les plus stables possibles, l'intégration des matières, les relations entre élèves et éducateurs en dehors de la classe, etc., vont dans le même sens. De plus, il est clair que tout éducateur qui côtoie un élève assure certaines responsabilités relatives à son encadrement. Chaque élève peut ainsi être encadré à plusieurs niveaux.

Ce qui importe, c'est que la structure d'encadrement assure de l'aide à l'élève qui en a besoin, en intégrant divers paliers. Ainsi, dans une situation exposée par Brossard (1983a), l'encadrement par tuteurs peut ouvrir la voie à d'autres services: consultation individuelle, communication avec les parents et service de rattrapage. Il s'agit donc de faire connaître et de valoriser les services personnels (par exemple, orientation scolaire et professionnelle, psychologie scolaire) auprès des élèves... et des enseignants.

Le principal problème, qui concerne toutes les formes d'encadrement, touche la pauvreté des contenus. Les différents partenaires impliqués (éducateurs, élèves et parents) devraient convenir de valeurs et de contenus à promouvoir, tout en se rattachant à certains objectifs essentiels de formation -développement intellectuel, affectif et social (Desbiens, 1983). Dans cette optique, Brossard (1983a) présente un large éventail de contenus reliés à ces objectifs d'encadrement et expérimentés dans une polyvalente. Certaines outils constituent des instruments précieux d'encadrement et le plan d'intervention personnalisé, procédure proposée par la signalisation continue, en constitue un bon exemple. Il en va de même des cahiers de bord destinés aux élèves ou aux enseignants (voir Brossard, 1983a, 1983b).

Responsabilité des élèves par leur participation

On laisse trop peu de responsabilités aux jeunes dans la prise en charge de leur condition personnelle et collective à l'école. Ce genre de constatations nous amène, à l'instar du Conseil supérieur de l'éducation (1982), à insister pour que l'école se modèle aux besoins des élèves et favorise chez eux l'expression de certaines responsabilités. Cela signifie d'aller chercher la motivation des jeunes à même leurs intérêts et leur vécu (Boudreault et Fontaine, 1983).

Plus concrètement, il serait important de consulter les élèves (horaires, règlements de l'école, aménagements des locaux, activités éducatives, activités du conseil étudiant, etc.) et de les impliquer dans le suivi de ces consultations. Dans cette perspective, il est souhaitable de faire participer les élèves à l'élaboration, à l'organisation, à l'application et à l'évaluation de diverses dimensions de leur vie scolaire, entre autres par le biais des comités d'école (comité pédagogique, comité disciplinaire, conseil étudiant...).

Faire de l'école un véritable milieu de vie implique l'organisation d'activités étudiantes. À cet effet, Brossard (1982) regroupe celles-ci en quatre catégories: 1. les activités en continuité avec la classe (rédaction d'un journal de classe, projets utilisant l'ordinateur...); 2. les activités socio-culturelles (sculpture, clubs de science, ateliers de mécanique ...); 3. les activités sportives (clubs de natation, groupes de danse ...) et 4. les activités communautaires (comités d'aide aux personnes âgées ou handicapées, coopératives d'alimentation ...). On peut aussi donner aux élèves des responsabilités reliées à leurs capacités dans des domaines plus inédits: tenir la bibliothèque le midi, assister les enseignants pendant un cours, s'occuper de récupération ou de tutorat auprès d'élèves plus jeunes ... (voir Boudreault, et Fontaine, 1983).

Il ne suffit pas d'inviter les jeunes à participer, il faut aussi mettre en place des conditions qui favorisent cette participation. Dans ce sens, les élèves doivent recevoir des informations adéquates sur les programmes d'études, les objectifs des cours, les modes d'évaluation des cours; sur les choix de carrière et les perspectives

d'avenir; sur leurs droits et responsabilités; sur les activités et les modes de fonctionnement des différents comités et instances décisionnelles de l'école, etc. (voir Baulu *et al.*, 1982; Conseil supérieur de l'éducation, 1982; Leduc et de Massy, 1981).

Les écoles doivent aussi reconnaître l'importance du Conseil étudiant et des autres organisations étudiantes. Ainsi, le Conseil supérieur de l'éducation (1982) recommande qu'on en facilite l'organisation et qu'on les dote de pouvoirs reconnus (par exemple, représentation des élèves). De plus, cela implique de leur rendre disponibles les ressources humaines et matérielles nécessaires, et de leur accorder la crédibilité et les droits correspondants.

L'école doit faciliter l'organisation et la mise en place de ces activités éducatives, en accordant du temps à son personnel et aux jeunes pour leur préparation, leur réalisation et leur évaluation, en plus de mettre à leur disposition les ressources matérielles disponibles. La présence du personnel de l'école à ces activités est essentielle puisque les élèves ont besoin de modèles. Les éducateurs eux-mêmes y trouveront d'ailleurs leur compte et y seront stimulés dans leur travail (Boudreault et Fontaine, 1983; Conseil supérieur de l'éducation, 1982).

L'ouverture au monde extérieur

La création et la consolidation de liens entre l'école, la famille et la communauté sont des dimensions importantes à considérer pour mieux répondre aux besoins des jeunes. Ces liens peuvent permettre l'émergence de ressources fournissant un support important aux jeunes dans leur vécu scolaire (Boudreault et Fontaine, 1983). Leur collaboration avec les enseignants soutiendrait l'apport d'une aide d'autant plus efficace aux élèves.

Pour favoriser la participation des parents, il faut leur fournir une information de qualité sur le cheminement scolaire des élèves en les sensibilisant aux programmes et aux objectifs des méthodes. Le Conseil supérieur de l'éducation (1982) recommande aussi l'élaboration de projets impliquant la collaboration entre enseignants et parents, le soutien de la présence accrue des parents au comité d'école et à toutes les activités de l'école, tant pédagogiques que sportives et culturelles.

L'école devrait aussi entretenir une communication enrichissante avec la communauté. D'une part, elle peut laisser émerger ses ressources au coeur de la collectivité: gymnases, bibliothèques, salles de cours et de rencontres, etc. (Conseil supérieur de l'éducation, 1982). D'autre part, elle peut inviter les jeunes à sortir de l'école, à s'engager dans le milieu social dans des projets d'aide aux personnes en difficulté, de gardiennage, etc. (voir Conseil supérieur de l'éducation, 1984c). Enfin, l'école doit se laisser pénétrer par des ressources extérieures, telles les services de placement des jeunes, les programmes S.O.S. suicide ... (voir Boudreault et Fontaine, 1983).

La motivation des éducateurs

Les facteurs qui soutiennent la motivation des élèves sont aussi appropriés lorsqu'on traite de la motivation des éducateurs. Ils ont en effet besoin de support puisqu'ils se sentent bien souvent victimes d'un système dépersonnalisant à cause du manque de locaux de rencontres, du peu de temps entre les cours, du nombre élevé de groupes à rencontrer, etc. (Conseil supérieur de l'éducation, 1982 et 1984a).

Les enseignants réclament que formation et perfectionnement leur soient facilement accessibles. Boudreault et Fontaine (1983), après consultation d'éducateurs, ont identifié des besoins de perfectionnement en enseignement, en encadrement et au niveau du travail en équipe. Dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche, les enseignants se montrent d'ailleurs disposés à différentes activités telles la préparation de matériel pédagogique, l'expérimentation de nouvelles méthodes, l'aide à de jeunes enseignants, etc. (voir Ministère de l'Éducation, 1983).

Dans l'ensemble, les enseignants ont reçu l'information minimale leur permettant de bien comprendre les programmes d'études nouveaux ou révisés et l'esprit de renouveau pédagogique qui les anime (L'Écuyer *et al.*, 1985). Des mesures appropriées de soutien leur permettront de transférer cela dans leurs pratiques. Il apparaît aussi souhaitable d'outiller les éducateurs par rapport à des domaines plus souvent négligés: les objectifs d'ordre affectif et de développement personnel et social des jeunes. Les enseignants doivent aussi bénéficier de mesures de formation et de perfectionnement susceptibles d'accroître leurs habiletés à communiquer avec les élèves (Brossard, 1983a; Conseil supérieur de l'éducation, 1982; Pilon et Archambault, 1985).

Se parler entre éducateurs d'une école constitue la première réalité d'un renouveau pédagogique (Boudreault et Fontaine, 1983). Ce genre de dialogue permettrait de mettre à profit les convergences possibles des programmes (appui sur les mêmes situations familières aux élèves par différents programmes, enchaînement des contenus d'une discipline d'une année à l'autre...), pour assurer continuité et cohérence dans les apprentissages proposés aux élèves (voir Conseil supérieur de l'éducation, 1984b). Les transitions vécues par les élèves (changement de niveau, passage du primaire au secondaire) ainsi que la création et la diffusion d'instruments didactiques doivent aussi susciter des échanges entre enseignants.

Pour motiver les enseignants, l'organisation scolaire doit être facilitante (voir Desbiens, 1983), en termes de conditions (temps, libération de tâches d'enseignement) et de moyens (locaux, matériel, support technique). De plus, la direction doit animer l'école, l'amener à des discussions pédagogiques, dans un rôle de supervision pédagogique plutôt que seulement l'administrer (Boudreault et Fontaine, 1983). La direction peut aussi s'entourer d'animateurs pédagogiques (équipes volantes, spécialistes, conseillers en processus de changements). Enfin,

elle doit valoriser et aider à la diffusion des projets initiés par un ou quelques enseignants (voir Conseil supérieur de l'éducation, 1984c).

Les centres d'enseignants (lieu de regroupement d'enseignants autour de questions pédagogiques) apparaissent fort prometteurs pour les soutenir et relancer leur goût de se renouveler (voir Comité ad hoc, 1984; Dandurand-Guénette, 1983; L'Écuyer *et al.*, 1985; Vigeant-Galley, 1983, 1985). L'organisation de colloques sur une base locale ou régionale (sur des thèmes comme la motivation des élèves, l'enrichissement de l'enseignement...) vise le même but (voir Boudreault et Fontaine, 1983).

Conclusion

À la suite de plusieurs chercheurs et théoriciens de la motivation, nous avons choisi de privilégier une conception particulière de la motivation de l'élève. On y définit la motivation comme une attitude que l'on infère à partir des comportements, perceptions et croyances que l'on peut observer chez l'élève. La motivation n'est donc pas perçue ici comme un trait stable de la personnalité sur lequel on peut agir directement, mais plutôt comme le résultat de comportements que l'élève produit dans certaines conditions. Ces différents indicateurs de la motivation (comportements, perceptions, croyances) sont fonction de divers facteurs ou conditions de l'environnement, lesquels constituent précisément la cible des interventions. Pour plus de clarté, nous avons regroupé les facteurs autour des comportements d'apprentissage (les plus pertinents lorsqu'on parle de motivation scolaire). Ces regroupements sont fonction de la proximité (programmes d'études, didactique) ou de l'éloignement (climat socio-politique) des facteurs, des comportements d'apprentissage. Nous croyons qu'il importe d'intervenir d'abord sur les facteurs centraux et voisins, les plus proches des comportements d'apprentissage scolaire, puisqu'ils offrent davantage de prise aux intervenants.

Nos efforts vont d'ailleurs dans ce sens. Au niveau des facteurs centraux, il apparaît primordial d'offrir aux élèves une pédagogie garante de leurs apprentissages, ceci afin de favoriser leur adaptation scolaire et sociale. Les dimensions privilégiées sont, à cet égard, la planification et la préparation des cours, les activités de la classe, le rôle des élèves ainsi que l'évaluation des apprentissages. Outre l'aménagement physique, l'organisation de la classe, la discipline et le climat de l'école, les facteurs voisins comprennent des dimensions permettant à l'élève de vivre des relations et une participation de qualité dans un milieu ouvert et stimulant.

Dans cette optique, les trois derniers groupes de facteurs ne sont pas directement abordés, puisqu'il devient plus difficile de les affecter. Toutefois, chaque milieu devra en tenir compte et les inclure dans son analyse de la motivation de l'élève, lorsque le besoin s'en fera sentir.

Marie-Patricia Gagné
Jean Archambault

RÉFÉRENCES

- Ames, C., Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis, in R.E. Ames et C. Ames (éd.): *Research on motivation in education*, vol. 1, *Student motivation*, Orlando, Florida: Academic Press, 1984, p. 177-207.
- Archambault, Jean, Marie-Patricia Gagné et Georges Ouellet, *Réussir à l'école. Guide méthodologique de la démarche d'amélioration du rendement scolaire*. Montréal: C.É.C.M., Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1986.
- Archambault, Jean et Georges Ouellet. L'Amélioration du rendement scolaire, revue de divers travaux et considérations pratiques, *Apprentissage et socialisation*, vol. 7, no 1, 1984, p. 4-14.
- Baulu, Pierre, Alicia Beaudoin, Raymond Denis, Réal Germain, Anthony Matheson, Claudette Rupp-Sauvé et Guy Bourdeau, *Guide pédagogique pour la présentation du document: Jeunes égaux en droits et responsables*. Montréal: C.É.C.M., 1982.
- Bloom, Benjamin S., *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Bruxelles: Labor, 1979.
- Boudreault, Gilles et Suzanne Fontaine, *Les Défis de l'école secondaire - Perceptions d'éducateurs sur leur action éducative en regard des besoins de leurs élèves*, Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 1983.
- Brophy, Jere, Conceptualizing student motivation, *Educational Psychologist*, vol. 18, no2, 1983 p. 200-215.
- Brossard, Luce, À la recherche d'un contenu à la relation d'aide, *Vie pédagogique*, no 23, 1983a, p. 29-32.
- Brossard, Luce, Pour chaque élève une famille et un tuteur, *Vie pédagogique*, no 23, 1983b, p. 25-28.
- Brossard, Luce, Les Activités de vie étudiante ou la formation hors de la classe, *Vie pédagogique*, no 19, 1982, p. 22-29.
- Chevènement, Jean-Pierre, *Apprendre pour entreprendre*, Paris: Librairie Générale Française, 1985.
- Comité ad hoc, *Pour la création de centres locaux d'enseignants à la C.É.C.M.*, Montréal: C.É.C.M., 1984.
- Conseil supérieur de l'éducation, *La Condition enseignante - Avis au ministre de l'Éducation*, Québec: Direction générale des publications gouvernementales, 1984a.
- Conseil supérieur de l'éducation, *La Formation fondamentale et la qualité de l'éducation - Rapport 1983-1984 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1984b.
- Conseil supérieur de l'éducation, *La Recherche de la qualité: les personnes qui font l'école secondaire - Avis au ministre de l'Éducation*, Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1984c.
- Conseil supérieur de l'éducation, *Vivre à l'école secondaire - un printemps d'embâcles et d'espoirs - Avis au ministre de l'Éducation*, Québec: Direction des communications du Conseil supérieur de l'éducation, 1982.
- Dandurand-Guénette, Anne, Un lieu à soi: Le centre d'enseignants, *Vie pédagogique*, no 27, 1983, p. 35-38.
- Deci, Edwards, L. et Richard Ryan, M., *Curiosity and self directed learning: The role of motivation in education*, Document ERIC ED 206377, 1982.
- Desbiens, Germain, Pour un encadrement des élèves plus éducatif et plus stimulant, *Vie pédagogique*, no 23, 1983, p. 18-24.
- Forget, Jacques, L'Attention à la tâche et le rendement scolaire: des relations hiérarchisées, *Apprentissage et socialisation*, vol. 7, no 2, 1984, p. 100-117.
- Gagné, Marie-Patricia, *Pistes d'orientations des interventions sur la motivation des élèves au secondaire*, Montréal: C.É.C.M., Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1985.
- Gagné, Marie-Patricia et Georges Ouellet, *Démarche pour l'amélioration du rendement scolaire des élèves, Édition expérimentale*, Montréal: C.É.C.M., Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1984.
- Garbarino, James et C. Elliot Asp, *Successful schools and competent students*, Lexington, Mass.: Lexington Books, 1981.
- Leclerc, Chantal, *Un petit rapport bien populaire. Analyse critique du rapport américain. A nation at risk: The Imperative for educational reform*, Québec: Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, avril 1985.
- L'Écuyer, Yves, Jean Perras, Marcel Lamarre, Jeanne Laperrière et Lucille Loyer, *Appréciation relative à l'implantation et à l'application des programmes d'études nouveaux ou révisés au préscolaire, au primaire et secondaire*. Montréal: C.É.C.M., Service des études, 1985.

- Leduc, Constance et Philippe-R. de Massy, *Jeunes, égaux en droits et responsables*, Québec: Commission des droits de la personne du Québec, Direction des communications du ministère de l'Éducation, 1981.
- Maehr, M.L., Meaning and motivation: toward a theory of personal investment, in R.E. Ames et C. Ames (éd): *Research on motivation in education*, vol. 1, *Student motivation*, Orlando, Florida, Academic Press, 1984, p. 115-144.
- Ministère de l'Éducation, *La Formation et le perfectionnement des enseignants - vers des aménagements - fiches de discussion*, Québec: Direction des politiques et des plans du ministère de l'Éducation, 1983.
- National Commission on Excellence in Education, *A nation at risk: The imperative for educational reform.*, Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, avril 1983.
- Pilon, Nicole et Jean Archambault, *Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève? Un guide de motivation à l'intention des écoles primaires*, Montréal: C.É.C.M., Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle, 1985.
- Rondeau, Jean-Claude., *Les Meilleures écoles... pour les Montréalais*, Allocution pour la rentrée scolaire 1985-1986, Montréal: C.É.C.M., Direction générale, août 1985.
- Rutter, Michael, Barbara Maughan, Peter Mortimore et Janet Ouston, *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.
- Vigeant-Galley, Paulette, Les Centres locaux d'enseignants et les voies nouvelles de perfectionnement, *Dimensions*, vol. 6, no 2, 1985, p. 11-14.
- Vigeant-Galley, Paulette, Le Perfectionnement des enseignants par des enseignants, *Vie pédagogique*, no 26, 1983, p. 12-15.