

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps. Each original is also photographed in one exposure and is included in reduced form at the back of the book.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

UMI

A Bell & Howell Information Company
300 North Zeeb Road, Ann Arbor MI 48106-1346 USA
313/761-4700 800/521-0600



Université d'Ottawa • University of Ottawa

Université d'Ottawa

Identification des stratégies de motivation
chez les élèves de onzième année :
perceptions des élèves, des parents et des enseignants

par
Monique A. Nadeau

Thèse présentée à l'École des études supérieures et de la recherche
en vue de l'obtention du grade
Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en éducation

Décembre 1997

© Monique A. Nadeau, OTTAWA, CANADA, 1997.



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file *Votre référence*

Our file *Notre référence*

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-28363-1

Note : Pour des raisons pratiques, la forme masculine a été choisie comme genre neutre

Remerciements

Je remercie le professeur Jean-Paul Dionne d'avoir accepté de diriger ma thèse. Je tiens à lui exprimer ma profonde gratitude de m'avoir fait bénéficier de ses vastes connaissances et de sa riche expérience. Son contact au fil des années a été une source d'inspiration. Je lui dois d'avoir cristallisé mon intérêt pour la recherche en psychologie cognitive et rendu possible des études supérieures dans ce domaine.

J'éprouve une reconnaissance toute spéciale envers ma famille, notamment à mon conjoint Paul et à notre fille Catherine qui ont su accepter mes absences. Également à ma mère, Maria, qui fut une source profonde d'inspiration.

Mes remerciements s'adressent aussi au Conseil des écoles catholiques de langue française d'Ottawa Carleton, en particulier au surintendant monsieur Robert Poirier qui, par son intérêt, a grandement facilité la collecte des données.

Je tiens aussi à remercier l'Association des enseignantes et enseignants franco-ontariens qui m'a apporté son soutien financier à l'aide d'une bourse.

Sommaire

Identification des stratégies de motivation chez les élèves de onzième année : perceptions des élèves, des parents et des enseignants

Il suffit d'enseigner au niveau secondaire pour constater que certains élèves sont dénués de motivation pour apprendre (Nadeau, 1992; Quirouette *et al.*, 1990). Depuis quelques années, de nombreux chercheurs associés à l'approche sociocognitive s'intéressent de façon toute particulière aux facteurs sociocognitifs qui influent sur la motivation de l'élève. Ils en sont venus à la conclusion que certaines stratégies d'apprentissage (cognitives et métacognitives) exercent une profonde influence sur la motivation (Bandura, 1986, 1993; Schunk, 1991; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992; Paris & Byrnes, 1989; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Pintrich & Schrauben, 1992).

Une recension des études portant sur la relation entre stratégies d'apprentissage et motivation scolaire nous amène à une constatation surprenante : les chercheurs traitent fort peu des stratégies de motivation dans leurs travaux. Ils en parlent et en font l'analyse de manière implicite, mais rares sont ceux qui les mentionnent explicitement. Pourtant, à notre avis, les stratégies de motivation jouent un rôle primordial dans l'apprentissage des adolescents. Les tenants de l'approche sociocognitive définissent la notion de *stratégie de motivation* comme un ensemble d'opérations planifiées qui aident l'élève à coder l'information à partir des perceptions qu'il a de lui-même et de son environnement et qui le poussent à agir afin d'atteindre un but (Bandura, 1986).

La présente recherche vise à mettre en évidence les stratégies de motivation des élèves de 11^e année selon la triple perception des parents, des enseignants et des élèves. L'approche sociocognitive de la motivation édifiée par Bandura (1986) sert de cadre théorique. Cette

approche reconnaît que la motivation de l'élève est modelée par l'interdépendance des influences personnelles et environnementales, en raison des interactions continues qui s'établissent entre des déterminants cognitifs, comportementaux et contextuels. Trois théories associées à l'approche sociocognitive font également partie du cadre théorique puisqu'elles reconnaissent le rôle des stratégies dans la motivation de l'élève; ce sont la théorie de l'efficacité, la théorie des buts et la théorie de l'attribution.

L'étude est de type exploratoire et qualitatif, et l'analyse fondée sur la méthode inductive. La collecte des données s'est effectuée au moyen d'entrevues de groupe thématiques, les *focus groups*. Ainsi, quatre groupes de 12 élèves de 11^e année (deux forts et deux faibles), un groupe de 12 parents et un groupe de 10 enseignants ont pris part à deux rencontres d'une durée de quatre-vingt-dix minutes chacune. Il ressort de l'analyse que les stratégies de motivation mentionnées par les quatre groupes de participants sont liées à trois domaines : l'enseignement, l'environnement et l'apprentissage.

Il se dégage de l'analyse plusieurs constatations, en particulier que la compréhension de la matière est un élément déclencheur de la motivation. Les stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement, sont, de l'avis de tous les participants, tributaires de la manière dont l'enseignant aborde, évalue et organise la matière (ex. : l'enseignant qui visualise la matière à l'aide d'un dessin). Dans la catégorie des stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage, les élèves préconisent surtout des stratégies de reproduction et de questionnement (ex. : l'élève écrit en ses propres termes les notions exprimées par l'enseignant). C'est dans la catégorie des stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement que la contribution de l'étude a été la plus importante quant au nombre de nouvelles stratégies. Le terme «environnement» désigne le milieu physique, social et affectif de l'élève. Dans tous les groupes,

on a souligné que le comportement de l'adolescent en situation d'apprentissage variait selon son humeur, ses émotions et son niveau de stress. Tout comme les enseignants, les parents ont une influence sur la motivation de l'élève, et plusieurs stratégies de motivation seront efficaces s'il règne un climat de confiance entre l'adolescent et ses parents.

La présente étude a également permis de contextualiser les stratégies de motivation, c'est-à-dire d'établir une classification des stratégies de motivation en tenant compte de l'aspect affectif de l'apprentissage, notamment de la relation élève-enseignant et de la relation élève-parents. Cette précision apporte un élément nouveau aux taxonomies précédentes et vient confirmer la pertinence d'une approche sociocognitive de la motivation. Les implications éducationnelles de l'étude nous amènent à préconiser, d'une part, un apprentissage dans lequel les parents ont une place de choix et, d'autre part, un apprentissage où la relation élève-enseignant est positive puisqu'une bonne relation est une condition essentielle à l'utilisation de stratégies de motivation par l'élève.

Mots clés

Motivation. Motivation-Stratégies. Élèves-Niveau secondaire. Stratégies d'apprentissage. Enseignants-Niveau secondaire. Parents.

Table des matières

Sommaire	iv
Table des matières.....	vii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xi
 Chapitre 1	
Introduction	1
 Chapitre 2	
Recension de la documentation	6
Introduction.....	6
L'approche sociocognitive de la motivation.....	7
L'apprentissage par observation	12
Les processus attentionnels	13
Les processus de rétention.....	14
Les processus de reproduction motrice	15
Les processus motivationnels.....	15
Les déterminants	16
Le renforcement vicariant.....	16
L'autorégulation	17
Les motivations basées sur la cognition	18
Déterminisme réciproque	20
Justification de l'approche sociocognitive de la motivation.....	21
Les recherches sociocognitives portant sur les stratégies d'apprentissage	24
Théorie de l'attribution (attributional theory).....	26
Théorie de l'efficacité personnelle (self-efficacy theory).....	30
Théorie des buts (goal theory)	32
Les taxonomies de stratégies influant sur la motivation	34
Justification de l'étude	40
Définition du terme stratégie de motivation	41
La question de recherche	42
L'originalité de la recherche	43
 Chapitre 3	
Méthodologie	45
Approche qualitative	45
Approche qualitative et motivation en milieu scolaire	46
Les entrevues de groupe thématiques	47
Les limites	49
Population et échantillon.....	50

Étude pilote	53
Étude principale.	54
Approche inductive	60
La synopsis	61
La codification	63
Conclusion	67
Chapitre 4	
Analyse.	70
Définition de la motivation scolaire.	71
Analyse descriptive des stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement.	73
Sous-catégorie Explication	74
Notes de cours	80
Sous-catégorie Organisation	83
Devoirs	87
Sous-catégorie Relation élève-enseignant.	91
Sous-catégorie Évaluation.	94
Sous-catégorie Compétence de l'enseignant	98
Conclusion relative au domaine de l'enseignement	100
Chapitre 5	
Analyse descriptive des stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement.	104
Sous-catégorie Maîtrise de soi	104
Sous-catégorie Influence des parents	112
Sous-catégorie Gestion des ressources	117
Sous-catégorie Structure de l'école	124
Sous-catégorie Buts à court et à long terme	129
Sous-catégorie Stratégies de réflexion	131
Conclusion relative au domaine de l'environnement	133
Chapitre 6	
Analyse descriptive des stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage	137
Sous-catégorie Stratégies de reproduction	137
Sous-catégorie Stratégies d'enrichissement.	142
Sous-catégorie Stratégies d'organisation de tâches simples	144
Sous-catégorie Stratégies de questionnement.	145
Sous-catégorie Stratégies de travail à deux.	148
Conclusion relative au domaine de l'apprentissage	149
Chapitre 7	
Interprétation et discussion	152
Synthèse de l'analyse descriptive	152
Théorie de l'attribution	155
Théorie de l'efficacité personnelle	160
Théorie des buts	164
Contribution de l'étude	167

Conclusions de l'étude	176
Limites de l'étude	183
Implications éducationnelles	183
Références bibliographiques	185
Annexe I	
Formulaire de consentement (élèves)	202
Formulaire de participation	204
Formulaire de consentement (enseignants / es)	205
Formulaire de consentement (parents)	207
Annexe II	
Mémo : résumé	210
Annexe III	
Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe faible, de l'école X	214
Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe faible, de l'école X	215
Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe fort, de l'école X	216
Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe fort, de l'école X	217
Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe faible, de l'école Y	218
Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe faible, de l'école Y	219
Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe fort, de l'école Y	220
Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe fort, de l'école Y	221
Synopsis de la première entrevue avec le groupe des enseignants	222
Synopsis de la seconde entrevue avec le groupe des enseignants	223
Synopsis de la première entrevue avec le groupe des parents	224
Synopsis de la seconde entrevue avec le groupe des parents	225
Annexe IV	
Evaluation par trois juges de la concordance entre quatre entrevues et leurs synopsis ..	227
Annexe V	
Degré de concordance entre les trois juges pour quatre synopsis	249
Annexe VI	
Protocole de la seconde entrevue avec le groupe des parents	261

Liste des tableaux

Tableau

1	Illustration des attributions causales selon le modèle de Weiner (1979)	27
2	Taxonomie des stratégies d'enseignement destinées à motiver l'élève à apprendre	35
3	Répertoire de stratégies et de tactiques d'apprentissage ayant une influence sur la motivation de l'élève	39
4	Caractères communs et distincts des participants.	52
5	Synthèse de la méthodologie	57
6	Questions posées au cours des deux entrevues.	58
7	Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe fort de l'école X	62
8	Questionnaire distribué aux juges pour évaluer la fiabilité et la validité des synopsis.	64
9	Répertoire descriptif des catégories de stratégies de motivation liées aux domaines de l'enseignement, de l'environnement et de l'apprentissage et des sous-catégories correspondantes.	66
10	Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement (élèves, enseignants et parents)	75
11	Exemples de stratégies de motivation efficaces ou inefficaces	84
12	Extraits de citations (élèves forts et élèves faibles) dans la sous-catégorie Organisation	89
13	Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement (élèves, parents et enseignants)	105
14	Stratégies de motivation proposées par les parents et rapportées par les élèves forts	115
15	Perceptions des élèves de l'école selon les élèves, les parents et les enseignants.	125
16	Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage (élèves, enseignants et parents)	138
17	Synthèse des énoncés des différents groupes de participants.	153
18	Taxonomie de stratégies de motivation.	168

Liste des figures

Figure

- 1 Triade expliquant le comportement humain 22

Chapitre 1

Introduction

L'adolescence est une période d'adaptation où nombre de valeurs sont remises en question, notamment l'utilité de l'école (Nadeau, 1992). Karp (1988) et Quirouette *et al.*(1990) ont observé que certains élèves abandonnent l'école de façon temporaire ou définitive pour diverses raisons. Les principaux motifs invoqués sont, par ordre décroissant d'importance, les frustrations engendrées par des échecs répétés, le manque de congruence entre les études et le marché du travail, la perception qu'a la famille de l'école et les responsabilités familiales prématurées (grossesses). L'abandon scolaire est, entre autres choses, le résultat d'un constat d'échec chez l'élève et paraît être la conséquence d'une profonde démotivation. Au cours des dix dernières années, l'ampleur du phénomène a donné lieu à des tentatives de conscientisation auprès des différents intervenants de la sphère scolaire : élèves, parents et enseignants. Dans le quotidien, toutefois, c'est aux enseignants qu'incombe d'ordinaire, malgré des moyens souvent insuffisants, la lourde tâche de motiver l'élève, c'est-à-dire de susciter chez lui le désir d'apprendre, et ce malgré les difficultés d'apprentissage ou les problèmes d'ordre familial. Si nous voulons remédier au manque de motivation chez les adolescents, il nous faudra trouver des solutions à long terme grâce auxquelles les élèves pourront connaître la réussite scolaire et trouver un sens à l'école.

Selon Pressley *et al.*(1990), lorsque l'élève utilise des stratégies d'apprentissage (cognitives et métacognitives), sa motivation à apprendre l'amène à un engagement cognitif à long terme. L'élève investit alors dans la qualité des efforts plutôt que dans la quantité, situation beaucoup plus motivante pour l'adolescent (Schunk, 1989, 1991). La relation de cause à effet

entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et la réussite scolaire vient nourrir la motivation de l'élève (Pressley *et al.*, 1990; Borkowski *et al.*, 1990; Tardif, 1992).

De nombreux chercheurs associés à l'approche sociocognitive de la motivation (Bandura, 1986, 1993; Schunk, 1990, 1991; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992; Paris & Byrnes, 1989; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Pintrich & Schrauben, 1992) se sont intéressés de façon toute particulière aux facteurs sociocognitifs qui ont une influence sur la motivation de l'élève. Ils en sont aussi venus à la conclusion que certaines stratégies d'apprentissage (cognitives et métacognitives) jouent un rôle dans la motivation de l'élève. Une recension des études portant sur la relation entre stratégies d'apprentissage et motivation scolaire nous amène à une constatation surprenante : les chercheurs traitent fort peu des *stratégies de motivation* dans leurs travaux. Ils en parlent et en font l'analyse de manière implicite, mais rares sont ceux qui les mentionnent explicitement. Nous nous sommes fondés sur la définition donnée par les tenants de l'approche sociocognitive aux concepts *stratégie* et *motivation* pour définir le terme *stratégie de motivation* : ensemble d'opérations planifiées qui aident l'élève à coder l'information à partir des perceptions qu'il a de lui-même et de son environnement et qui le poussent à agir afin d'atteindre un but (Bandura, 1986, 1993; Pintrich & Schrauben, 1992).

À notre avis, les stratégies de motivation méritent d'être traitées à part. Les résultats de la présente étude nous permettront de mieux cerner les facteurs qui activent ou inhibent la motivation. Nous pensons que, grâce à la démarche qui consiste à identifier, à contextualiser et à analyser les stratégies de motivation, nous arriverons à préciser les connaissances dans ce domaine. De plus, en nous inspirant de l'approche sociocognitive de Bandura (1977, 1986) nous tenons compte des influences cognitives, environnementales et comportementales que subit l'adolescent en milieu scolaire.

La question de recherche est la suivante : Quelles sont les stratégies de motivation des élèves de 11^e année, selon la perception des élèves, des parents et des enseignants? Elle traduit une approche globale et exploratoire qui met à contribution les principaux intervenants du milieu scolaire. Cette triple perception permettra de tenir compte d'un ensemble d'influences d'origines diverses (cognitives, sociales et familiales).

Nous croyons que les perceptions exprimées par les élèves et les parents viendront enrichir le point de vue des professionnels de l'enseignement. Une étude de Nadeau (1992) portant sur des élèves de 11^e année révèle que les adolescents sont sensibles au fait qu'on les sollicite et aiment exprimer leurs idées dans des entrevues. Ce constat nous amène à penser que la verbalisation des élèves sera «étouffée». Nous présumons, également que les jeunes insisteront sur l'aspect affectif de l'apprentissage et examineront d'un «oeil critique» les façons de procéder des enseignants. Quant à ces derniers, leur participation permettra de recueillir des données essentielles à l'élaboration d'une taxonomie des stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement. Nous prévoyons, finalement, que les parents s'intéresseront, tout comme les adolescents, à l'aspect affectif de l'apprentissage. Pour cette raison, nous formulons l'hypothèse qu'il y aura des concordances entre ces deux groupes sur cet aspect.

Notre recherche se divise en sept chapitres. Le premier chapitre expose la problématique et la démarche adoptée. Le deuxième présente la recension de la documentation consultée et le cadre théorique sur lequel repose la problématique. Le cadre théorique s'inspire de l'approche sociocognitive de l'apprentissage et de la motivation conçue par Bandura (1986). Selon cette approche, l'apprentissage se réalise grâce à l'observation de modèles. Ainsi, l'individu observe des modèles, en extrait des caractéristiques et les transforme, par codage symbolique et par répétition mentale, en une représentation cognitive. Cette représentation cognitive guide ensuite la

formulation de réponses et donne un modèle de référence auquel sont comparées les actions personnelles en vue d'ajustements ultérieurs (Carroll & Bandura, 1987). En plus des recherches empiriques qui ont permis d'analyser l'influence des stratégies d'apprentissage sur la motivation de l'élève, il existe des taxonomies de stratégies d'enseignement et d'apprentissage que d'autres auteurs ont élaborées. On s'étonne facilement du nombre restreint des taxonomies de stratégies d'enseignement axées sur la motivation, surtout lorsqu'on sait qu'une majorité de chercheurs reconnaissent la place importante de la motivation dans l'apprentissage. La présente étude veut donc combler cette lacune, c'est-à-dire élaborer une taxonomie de stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement.

Une autre constatation qui surprend a trait aux taxonomies de stratégies d'apprentissage, notamment au nombre limité des catégories comportant des stratégies qui visent à stimuler la motivation chez l'élève. Dans cette perspective, la pertinence de la présente étude est établie, puisque celle-ci a pour but, d'une part, d'identifier les stratégies de motivation et d'en préciser le rôle et, d'autre part, de déterminer si la motivation relève d'autres stratégies que celles associées au domaine affectif (Weiner, 1994). Finalement, la démarche aboutit à la justification de l'étude et à l'énonciation de la question de recherche.

Le chapitre trois porte sur l'aspect méthodologique de la recherche, notamment sur l'approche qualitative, le processus adopté pour l'étude pilote, la collecte des données, l'évaluation des juges et la classification des résultats. Les chapitres quatre, cinq et six sont consacrés à l'analyse des résultats. Ceux-ci sont groupés en trois catégories correspondant chacune à un chapitre. Afin de faciliter l'analyse descriptive, nous avons groupé les données en sous-catégories soulignées par des énoncés. Nous avons aussi étayé de citations les énoncés afin de rendre avec un maximum de fidélité les opinions recueillies.

Le septième et dernier chapitre est consacré à l'interprétation des résultats, ainsi qu'à la contribution et aux conclusions de l'étude. Il se divise lui-même en trois parties. La première renferme une synthèse analytique des trois chapitres précédents. L'objectif est de faire le point pour pouvoir ainsi mieux situer le lecteur. La deuxième partie interprète les résultats à partir du cadre théorique ou, plus précisément, de l'approche sociocognitive de la motivation. Les résultats obtenus permettent, outre que de confirmer les recherches antérieures et de proposer des explications, de présenter une taxonomie de stratégies de motivation liée à trois domaines : l'enseignement, l'apprentissage et l'environnement. La troisième partie, enfin, présente les conclusions de l'étude. On y trouve réunis les éléments clés qui se dégagent de l'étude et de sa contribution par rapport aux recherches empiriques, ainsi que les implications éducationnelles.

Chapitre 2

Recension de la documentation

La recherche relative à la motivation, en particulier celle qui concerne le milieu scolaire, est particulièrement féconde (Ames & Ames, 1985, 1989; Ames, 1992; Viau, 1994; Schunk & Meece 1992; Deci *et al.*, 1991; Vallerand *et al.*, 1995). Même si, à l'heure actuelle, les chercheurs ont une connaissance plus approfondie du champ d'étude, la motivation de l'élève demeure un phénomène complexe et dynamique, dans lequel plusieurs facteurs (cognitifs et affectifs) sont en interrelations constantes (Pintrich & Schrauben, 1992; Weiner, 1986).

Afin de mieux circonscrire le champ d'étude concernant les stratégies ayant une influence sur la motivation, la démarche suivante vous est proposée. Ainsi, l'objectif du présent chapitre est de présenter la recension des écrits, le cadre théorique et la question de recherche. En effet, afin de mieux situer l'étude et d'en établir la pertinence, nous présentons le cadre théorique sur lequel s'appuie la problématique de recherche, soit trois théories sociocognitives de la motivation : la théorie de l'attribution (Weiner, 1986), la théorie de l'efficacité personnelle (Bandura, 1977, 1986) et la théorie des buts (Ames, 1992; Wentzel, 1992; Ford & Nicholls, 1991). En plus des recherches empiriques, nous faisons connaître au lecteur la recension des taxonomies où sont établies les catégories de stratégies influant sur la motivation de l'élève. Il s'agit des taxonomies de Brophy (1987), de Weinstein et Mayer (1986) et de McKeachie *et al.* (1987). Le chapitre se termine par la formulation de la question de recherche.

Introduction

La motivation en milieu scolaire est un phénomène qui accompagne, vers le début du siècle, l'apparition des premières théories de l'apprentissage. À cette époque, l'étude de la

motivation se développe à l'intérieur des théories behavioristes de l'apprentissage. Des chercheurs, tels Skinner, Watson et Tolman, expliquent, en observant le comportement humain, ce qui motive l'action de l'individu. Ils font partie de la première génération des behavioristes (1900-1935). À mesure que les années passent, les chercheurs qui s'intéressent à la motivation s'éloignent des théories behavioristes de l'apprentissage pour élaborer leurs propres théories de la motivation (Tolman, Rotter, Atkinson). Ainsi, avec la deuxième génération de behavioristes (1935-1970), la motivation devient un concept central. Ces derniers sont alors étiquetés comme «néo-behavioristes»: ce terme recouvre, toutefois, deux orientations théoriques différentes: le behaviorisme méthodologique (Hull, Tolman, Rotter) et le behaviorisme radical (Skinner). Avec l'apparition d'une troisième génération de behavioristes dans les années 70, la cognition entre en ligne de compte dans l'étude du concept de motivation. L'interrelation entre cognition et motivation intéresse de plus en plus les chercheurs.

L'approche sociocognitive de la motivation

Depuis les années 1960, un grand nombre de courants de pensée et de théories de la motivation ont vu le jour (Graham & Weiner, 1996; Vallerand *et al.*, 1993). Cependant, l'approche sociocognitive de l'apprentissage et de la motivation proposée par Bandura (1986) a retenu notre attention. Les travaux de Bandura (1977, 1986, 1992) au cours des dernières années, témoignent avec éloquence de l'évolution de son approche. Les sections qui suivent ont donc pour objectif de définir cette approche, d'en expliquer l'origine et d'en justifier l'emploi comme cadre théorique.

Trois théories de l'apprentissage de l'époque behavioriste ont eu une influence marquante sur l'approche sociocognitive de Bandura (1986). Ce sont les théories de Tolman (théorie des buts; 1932, 1949), d'Atkinson (théorie des attentes et des valeurs; 1965) et de Rotter (théorie du lieu de

contrôle; 1966, 1975). Les trois théories ont une caractéristique commune; elles ont pour fondement le concept des *attentes personnelles*, déterminants qui guident l'action et qui sont fondés sur l'anticipation des résultats. Autrement dit, la motivation d'un individu s'exprime par l'anticipation des résultats plutôt que par les résultats eux-mêmes.

Selon la théorie des buts de Tolman (1932), les stimuli externes incitent l'individu à adopter tel ou tel comportement parce qu'ils le renseignent sur la manière d'atteindre un but. Deux variables motivationnelles vont inciter l'organisme à préférer un comportement : 1^o c'est le degré de privation et 2^o la valeur incitative des stimuli externes. Tolman ne voit pas le renforcement comme une condition nécessaire à l'apprentissage. Dans les expériences faites avec des animaux, ce n'est pas la nourriture qui provoque l'apprentissage. L'apprentissage consiste plutôt à assimiler des informations sur l'environnement exploré. L'organisme va utiliser les informations ainsi obtenues pour se procurer de la nourriture lorsqu'il ressentira la faim. Les convictions, les valeurs, la perception, les attentes et les inférences cognitives sont quelques-unes des variables cognitives. Ces facteurs dépendent en partie des informations fournies par l'environnement. C'est l'effet combiné de deux facteurs : soit la valeur du but que la personne cherche à atteindre et l'attente de voir ce comportement produire le résultat visé.

La conception de Tolman constituera par la suite le modèle explicatif de base de nombreuses théories cognitives de la motivation qui considèrent les attentes et les buts comme des déterminants principaux de l'action (celle de Bandura [1977, 1986] notamment). La relation objet-but et la force des attentes représentent des variables intermédiaires importantes entre le stimulus et la réponse. L'état de motivation se définit par des propriétés cognitives, décelables en particulier dans les diverses attentes de l'individu. Ces propriétés comprennent la capacité d'établir des relations, de se souvenir d'un événement particulier et d'en prévoir d'autres, notamment qu'un type

de comportement amène certaines conséquences. La motivation à agir dépend à la fois de la valeur qu'un individu accorde à un but et des attentes par rapport à la concrétisation de ce but. C'est une idée que partage Bandura (1986), mais dans un contexte d'apprentissage social.

La théorie de l'accomplissement d'Atkinson (1964), en particulier ses travaux sur *les attentes*, a aussi eu un impact considérable. Selon cette théorie, l'organisme sera réceptif à certains stimuli de l'environnement grâce à des dispositions motivationnelles. Il faudra donc des stimuli tout à fait précis pour provoquer le comportement d'accomplissement. Comme tel ou tel comportement ne sera fondamentalement émis qu'en présence des bons stimuli, Atkinson insiste sur l'incidence des attributs des situations et sur l'aperception de l'individu face à ceux-ci. Dans ses travaux sur les attentes, Atkinson (1964) en arrive à la conclusion que l'activation des comportements peut découler de l'attente, soit d'affects agréables en cas de réussite (ex. : la satisfaction), soit d'affects pénibles en cas d'échec (ex. : la peine). L'effort que nous investissons dans une tâche est le produit de deux facteurs : 1° la mesure dans laquelle nous pensons pouvoir mener la tâche à bien si nous travaillons avec application (*attente*) et 2° la *valeur* que nous attachons à l'accomplissement de la tâche proprement dite ou que nous accordons aux avantages et aux récompenses qui découlent de l'achèvement de cette tâche.

Selon la théorie de Rotter (lieu de contrôle; 1966), les opérations de renforcement influent sur les comportements en faisant naître des attentes selon lesquelles certains comportements entraînent des avantages escomptés ou permettent d'éviter des difficultés ultérieures. Rotter discerne ainsi deux formes d'expectations de contrôle des renforcements, soit le LOC (lieu de contrôle) interne et le LOC externe. Les travaux de Rotter (1966, 1975) ont permis de préciser pourquoi un renforcement ne produit pas toujours l'effet prévu et d'expliquer, notamment, le concept de lieu de contrôle. Ce concept indique dans quelle mesure les individus croient que les

renforcements dépendent d'eux-mêmes (LOC interne) ou de facteurs externes (LOC externe). Les sujets qui valorisent le LOC interne croient que ce sont leurs propres comportements qui vont entraîner soit une récompense soit une punition. Ils perçoivent un lien de contingence (relation séquentielle de dépendance entre deux événements) entre leurs comportements et les résultats qu'ils obtiennent : «J'ai échoué à l'examen parce que je n'ai pas travaillé suffisamment». Pour les sujets qui valorisent le LOC externe, au contraire, les récompenses et les punitions sont des choses sur lesquelles ils n'ont aucun pouvoir. Pour eux, les événements heureux ou malheureux qui adviennent dépendent d'un concours de circonstances, de personnages puissants ou de conditions sur lesquelles ils n'ont aucune prise : «J'ai échoué l'examen parce qu'il ne portait pas sur la matière étudiée».

Selon Rotter, Tolman et Bandura, ce sont les attentes de renforcements, et non les renforcements eux-mêmes, qui sont les locomotives de l'apprentissage. Ces chercheurs supposent que les sujets confèrent aux renforcements une valeur plus ou moins grande. Dans ce contexte, «valeur» renvoie aux préférences exprimées par rapport à certains buts et à la manière dont ces derniers sont structurés. Les trois chercheurs, en particulier Bandura (1977), suggèrent que l'apprentissage est non seulement fonction de ces déterminants internes, mais aussi de facteurs externes, telle l'interaction directe avec l'environnement, et de l'interaction indirecte, par l'observation des actions d'autrui et de leurs conséquences. C'est ainsi que Tolman (théorie des buts), Atkinson (théorie des attentes et des valeurs) et Rotter (théorie du lieu de contrôle) ont eu une influence déterminante sur la théorie sociocognitive de l'apprentissage et de la motivation de Bandura (1977, 1986).

Dans son livre intitulé *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*, Bandura (1986) présente son approche sociocognitive de l'apprentissage et de la

motivation. Bandura suggère de fonder l'étude des phénomènes humains, comme la motivation, sur l'interaction qui existe entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue. Il propose cinq postulats de type sociocognitif. Selon lui, les humains ont la capacité de comprendre leur milieu et d'agir en fonction de celui-ci. Tous les individus ont, à des degrés divers, les aptitudes suivantes :

- la capacité de se représenter et de comprendre leur milieu grâce à des systèmes symboliques comme les langages parlé et écrit;
- la capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur;
- la capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même;
- la capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler et de modifier éventuellement ses comportements selon l'évaluation que l'on fait de la situation dans laquelle on se trouve;
- la capacité de réfléchir selon sa conscience, c'est-à-dire que l'individu peut agir et ensuite évaluer ses stratégies (en terme de cognition et de métacognition).
[Viau, 1994, p. 29-30]

Selon la théorie sociocognitive, les *buts* et les *attentes* sont d'importants mécanismes d'apprentissage et de motivation. D'ailleurs, plusieurs chercheurs associés à l'approche sociocognitive de l'apprentissage et de la motivation (Bandura, 1986, 1993; Ames, 1992; Ames & Ames, 1989; Pintrich & Schrauben, 1992) ont adopté cette définition de la motivation : c'est un comportement orienté vers un but, engendré et soutenu par les attentes que nourrissent les individus quant aux résultats escomptés de leurs actions et à leurs propres capacités d'exécution. Bandura (1986) précise : se fixer des buts et évaluer soi-même le chemin parcouru pour les atteindre représentent un important mécanisme de motivation. Le fait pour un individu de se rendre compte que son rendement actuel n'est pas à la hauteur des buts qu'il vise aura pour effet de l'éperonner et de l'inciter au changement. L'individu qui est en voie d'atteindre un but s'aperçoit de ses progrès. La progression aide à persévérer dans une voie donnée. La détermination des buts va

de pair avec le résultat qu'on espère obtenir. À titre d'exemple, la plupart des élèves souhaitent s'attirer les éloges de leurs enseignants (but) et pensent que, s'ils sont capables de répondre correctement aux questions, ils seront effectivement complimentés par les enseignants (espérance de réussir).

Bandura (1986) explique le fonctionnement humain en proposant une triade composée des facteurs cognitifs et individuels, du comportement et de l'environnement. Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage et de la motivation, de nombreux apprentissages découlent de l'observation d'autrui. L'individu transforme l'information en une représentation qui guide son action. Dans cette optique, l'environnement joue un rôle prépondérant dans l'apprentissage et la motivation (Bandura, 1993; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). Selon Bandura (1986), quatre concepts caractérisent l'approche sociocognitive de l'apprentissage : l'apprentissage par observation (ou modelage), les déterminants, les motivations basées sur la cognition et le déterminisme réciproque.

L'apprentissage par observation

Bandura (1986) définit l'apprentissage comme suit :

largely an information-processing activity in which information about the structure of behavior and about environmental events is transformed into symbolic representations that serve as guide for action. (p. 51)

La plupart des comportements humains s'acquièrent par l'observation de modèles. Selon la théorie sociocognitive de l'apprentissage, le modelage détermine l'apprentissage essentiellement grâce à sa fonction d'information. En présence du modèle, l'observateur acquiert surtout des représentations symboliques des activités modèles qui guident l'action. L'apprentissage par

observation comporte quatre processus élémentaires : les processus attentionnels, les processus de rétention, les processus de reproduction motrice et les processus motivationnels.

Les processus attentionnels

Les processus attentionnels permettent à l'individu d'établir une sélection parmi les comportements observés chez l'ensemble des modèles en présence et d'extraire certains éléments de l'observation. Ces processus comportent divers déterminants attentionnels, dont certains qu'on appelle « patrons associatifs ». Les comportements que nous observons chez les personnes que nous côtoyons, par goût ou par nécessité, nous imprègnent à tel point que nous finissons par les connaître par coeur. La *valeur* attribuée aux modèles est également importante puisque l'individu fait une sélection de modèles à retenir et à rejeter. Par exemple, les occasions d'apprendre des comportements agressifs diffèrent considérablement pour les enfants selon qu'ils vivent dans un pays en guerre ou dans un pays en paix (Bandura, 1986). L'apprentissage par modelage peut être à ce point efficace qu'il permet à des individus de tous âges de retenir des informations pendant de longues périodes de temps. Mentionnons, à titre d'exemple, les messages publicitaires, notamment les publicités télévisées; leur efficacité est parfois si grande que les gens apprennent beaucoup sans motivation particulière (Bandura, Grusec & Menlove, 1966). Les avantages que l'observateur tire des expériences observées varient aussi selon sa capacité de traiter l'information. Les attentes perceptives des individus, qui procèdent des expériences antérieures et de la nécessité du moment, vont déterminer quels seront les éléments extraits des observations et la manière dont chacun interprétera ce qu'il voit et entend.

Les processus de rétention.

L'observation de comportements dont on ne garde aucun souvenir peut difficilement avoir une influence très marquante. La rétention des comportements acquis par observation à un moment donné fait aussi partie des processus de modelage. Pour que l'observateur soit capable de reproduire les comportements des modèles observés, une fois ces derniers disparus, il faut que les patrons de réponses soient conservés en mémoire sous une forme symbolique. C'est grâce à une capacité bien développée de se représenter les objets au moyen de symboles que l'être humain a la faculté d'apprendre une grande partie de ses comportements par imitation.

L'apprentissage par observation repose essentiellement sur deux modes de représentation : la représentation par image et la représentation verbale. Après des expositions répétées, les stimuli modelants en viennent à la longue à produire des images des comportements modèles qui vont persister et pouvoir revenir en mémoire. Plus tard, ces images pourront se substituer à des événements matériellement absents. L'imagerie visuelle tient une très grande place dans l'apprentissage par observation durant la petite enfance, période où le langage est encore peu développé, ainsi que dans l'acquisition de comportements qui ne s'expriment pas facilement par des mots (codage verbal). Le codage verbal correspond au deuxième mode de représentation. La plupart des processus cognitifs qui dictent les comportements relèvent davantage du verbal que du visuel. Par exemple, l'information donnée par l'enseignant est plutôt verbale; ensuite, l'élève la convertit en partie ou en totalité en un code visuel.

Une fois réalisée la conversion en images et symboles verbaux aisément utilisables, les informations encodées et mémorisées servent de phares. Des chercheurs ont insisté, dans diverses études menées auprès d'enfants (Bandura, Grusec & Menlove, 1966; Coates & Hartup, 1969) et d'adultes (Bandura & Jeffery, 1973; Bandura, Jeffery & Bachida, 1974), sur l'importance du

codage symbolique dans cette forme d'apprentissage qu'est le modelage. Les observateurs qui codent en mots ou en courtes étiquettes verbales ou graphiques les comportements acquis par observation apprennent et retiennent mieux que les observateurs passifs ou distraits par d'autres problèmes. Comme le codage symbolique, l'imagerie mentale est un excellent procédé mnémorique. Étant donné que l'individu se voit lui-même en train de reproduire le comportement en cause, il est plus facile pour lui d'exécuter la tâche correctement et de bien retenir ce qu'il a appris (Bandura & Jeffery, 1973). L'individu atteint le plus haut degré d'assimilation de l'apprentissage par observation en restructurant d'abord mentalement le comportement modelé, en ayant ensuite recours à la visualisation et, finalement, en adoptant ouvertement ce comportement (Jeffery, 1976).

Les processus de reproduction motrice

Transposer les représentations symboliques en actions correspond à la troisième composante du modelage. Pendant l'exécution du comportement, les réponses sont sélectionnées, puis articulées sur le plan cognitif. L'individu apprend plus ou moins, selon qu'il a acquis les savoir-faire élémentaires. Celui qui possède les éléments constitutifs parviendra sans mal à les assimiler et à engendrer de nouveaux patrons de comportement. Toutefois, s'il manque des éléments de réponse, les comportements ne seront pas reproduits adéquatement.

Les processus motivationnels

L'approche sociocognitive de l'apprentissage et de la motivation discerne acquisition et performance parce que les choses apprises ne sont pas toutes transposées en actions. Les chances pour que l'individu adopte un comportement à partir d'un modèle sont plus grandes si les résultats du comportement sont gratifiants plutôt que non renforçants. Les conséquences observées auront

aussi une influence sur la conduite adoptée par l'individu. Celui-ci aura tendance à opter pour des comportements qui lui apparaissent profitables plutôt que pour d'autres qui semblent avoir des implications néfastes. Les réactions de l'individu dans l'évaluation de ses propres comportements a également une incidence sur le choix des réponses apprises par modelage et qu'il transpose dans son action. Plusieurs explications sont proposées lorsque l'observateur est incapable de reproduire le comportement d'un modèle. C'est qu'il aura mal observé les activités pertinentes, qu'il n'aura pas réalisé le bon codage sur le plan de la mémoire représentationnelle, qu'il n'aura pas retenu suffisamment ce qu'il a appris, qu'il sera physiquement incapable d'accomplir l'action ou que les avantages escomptés ne seront pas assez intéressants pour le motiver.

Les déterminants

Le comportement est largement dicté par ses conséquences. Les réponses impliquant des effets neutres ou punitifs tendent à être abandonnées, tandis que celles qui amènent des effets positifs sont retenues. La plupart des comportements humains sont motivés par les conséquences prévues plutôt que par les conséquences non prévues.

Le renforcement vicariant

Les individus profitent des erreurs et des réussites des autres aussi bien que des leurs. Dans la vie de tous les jours, il existe de nombreuses occasions d'observer les actions d'autrui et la façon dont celles-ci sont récompensées, ignorées ou punies. Dans le but de mieux comprendre les influences qui ont un effet renforçant, il est très important de tenir compte des conséquences qui découlent de ces comportements. En règle générale, si l'on voit qu'un comportement adopté par autrui réussit, cela renforce la tendance à se comporter de la même manière, tandis qu'inversement le fait de voir un comportement puni décourage le désir de l'imiter.

Plus importantes encore sont les constatations montrant que les effets observés déterminent en partie la puissance ou les propriétés fonctionnelles des renforcements externes. La valeur d'un facteur de motivation donné dépend largement de ses relations avec d'autres facteurs de motivation et non seulement de ses propriétés intrinsèques. Des recherches (Buchwald 1959, 1960) sur la nature relationnelle du renforcement ont montré que les mêmes résultats peuvent avoir des effets gratifiants ou punitifs sur le comportement selon le type de comportement, la fréquence et la générosité avec laquelle ce comportement a été préalablement renforcé.

L'autorégulation

Le comportement est influencé par les conséquences externes observées ou vécues par l'individu. Les théories qui définissent le comportement humain comme étant seulement le produit de récompenses extérieures et de punitions présentent une image tronquée des individus, car ceux-ci possèdent la capacité de réagir d'eux-mêmes (Bandura, 1976). Cette capacité leur permet d'avoir une certaine maîtrise de leurs propres sentiments, pensées et actions. Le comportement, dès lors, est réglé par l'interaction des sources d'influence personnelles et extérieures.

Le comportement intervient souvent en l'absence de renforcements externes immédiats. Certaines actions sont maintenues par prévision de leurs conséquences, mais la plupart le sont grâce à la capacité d'autorégulation de l'individu. Dans ce processus, les gens se donnent une certaine norme de comportement et ils réagissent à leurs propres actions d'une façon qui est autogratifiante ou autopunitive. C'est un processus d'autoévaluation. L'individu est moins dépendant des appuis extérieurs, et cela s'explique par sa capacité de transformer l'information en images symboliques et sa capacité autoréactive face aux événements. L'inclusion des processus d'autorégulation dans la théorie de l'apprentissage accroît donc considérablement le pouvoir explicatif des principes du renforcement appliqués au fonctionnement humain.

L'autorenforcement désigne le processus par lequel les individus améliorent et maintiennent leur comportement en se donnant à eux-mêmes des récompenses sur lesquelles ils ont prise selon les critères qu'ils ont eux-mêmes établis. Par suite d'une autoréaction négative, le comportement peut changer (sous le rapport de la fréquence d'action). Pour Bandura (1986), le terme autocontrôle s'entend à la fois des effets d'accroissement et des effets de réduction de fréquence d'un comportement. Ces deux processus sont étroitement liés à la capacité d'autoréaction de l'individu.

Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage et de la motivation, le renforcement autocontrôlé améliore le rendement principalement par sa fonction motivationnelle. C'est en rendant l'autorécompense contingente à l'atteinte d'un certain niveau de performance que les individus créent pour eux-mêmes des facteurs de motivation. Ils persévèrent alors dans leurs efforts jusqu'à ce que les résultats obtenus correspondent aux normes qu'ils se sont données. Le degré d'automotivation atteint par l'individu grâce à ces moyens varie selon le type et la valeur des facteurs de motivation et la nature des critères de performance.

Les motivations basées sur la cognition

La plupart des influences externes affectent le comportement par l'intermédiaire des processus cognitifs. Les facteurs cognitifs déterminent en partie quels événements externes seront observés, comment ils seront perçus, s'ils auront des effets durables ou non, quelle efficacité ils auront et comment l'information qu'ils renferment sera organisée pour un usage ultérieur. En manipulant symboliquement l'information dégagée de l'expérience, on peut comprendre les événements et en tirer de nouvelles connaissances. Il est bon de préciser que les événements cognitifs renvoient à l'imagerie mentale, aux représentations de l'expérience sous forme symbolique et aux processus de pensée.

La motivation se rapporte principalement à la façon dont le comportement est déclenché et maintenu. Certaines stimulations proviennent des conditions ambiantes et de l'état physique : les gens sont poussés à l'action par la soif, la douleur, etc. Une grande partie du comportement humain prend naissance et se maintient pendant de longues périodes de temps en l'absence de stimulations externes puissantes. En pareils cas, ce qui pousse à l'action prend sa source dans les activités cognitives (Bandura, 1986; Pintrich & Schrauben, 1992).

La capacité de se représenter en pensée les conséquences futures de l'action fournit une source cognitive de motivation. Les représentations cognitives des résultats futurs servent de facteurs motivants pour le comportement (Bandura, 1986). La motivation à agir trouve son origine dans un avantage escompté ou le désir d'éviter des difficultés futures.

Une deuxième source cognitive de motivation est l'influence de l'autocontrôle par renforcement et la volonté de se fixer des objectifs. L'automotivation provient du fait que l'individu établit des critères qui vont lui permettre de comparer pour être ensuite en mesure d'évaluer son propre rendement. Ainsi, lorsque les individus se donnent des buts explicites, le fait de percevoir une différence négative entre ce qu'ils font et ce qu'ils cherchaient à faire produit de l'insatisfaction. Cette insatisfaction sert à motiver le changement. Les effets motivationnels ne découlent pas des buts eux-mêmes, mais plutôt du fait que les individus répondent à leur propre comportement d'une façon évaluative. Selon Locke (1968), la proximité du but signifie l'écart entre les intentions et le comportement; elle doit être raisonnable, sinon les objectifs qui sont éloignés dans le temps risquent d'avoir un effet motivationnel insuffisant pour pousser à l'action (Bandura, 1993).

L'automotivation fournit les objectifs et favorise le rendement par l'influence autoréactive que produit l'observation de son propre comportement. Il s'agit d'un déterminant majeur dans

l'éventail des phénomènes motivationnels. La motivation liée à la réussite en est un exemple. Plus les critères de l'action sont élevés, plus il est probable que les réalisations des individus seront grandes. Ceux qui atteignent des objectifs élevés tendent à attribuer leur autosatisfaction à leur effort pour atteindre des objectifs difficiles. Ceux qui réalisent des objectifs moins élevés se fixent des buts plus accessibles et se satisfont de ces résultats (Bandura, 1986; Ames, 1992).

Déterminisme réciproque

Bandura (1986) fonde la théorie de la motivation, entre autres choses, sur le déterminisme réciproque. Selon lui, la motivation s'explique à partir de l'interdépendance qui existe entre les influences personnelles et environnementales et des interactions continues qui s'établissent entre des déterminants cognitifs, comportementaux et contextuels. Ce processus par lequel les individus dominent les forces de l'environnement et subissent en retour les influences de cet environnement est appelé déterminisme réciproque. Ainsi, les croyances d'une personne relativement à ses capacités et à l'intensité de son effort influenceront sur sa conduite et transformeront l'environnement, lesquels viendront, en retour, modifier ses attentes. L'auteur précise ainsi sa pensée : "The relative influence exerted by the three sets of interacting factors will vary for different activities, different individuals and different circumstances" (p. 24). Le degré d'influence d'une composante sur les autres varie selon les valeurs de l'individu, et sa représentation est asymétrique. Voici les propos de l'auteur :

Interdependency does not mean that there is symmetry among the reciprocal influences. Disparities in social power, competencies, and self-regulatory skills create asymmetries in their mutual influences. (p. 29)

Autrement dit, bien que la réciprocité entre les segments implique une influence bidirectionnelle, l'influence mutuelle ainsi que les effets réciproques ne surviennent pas tous au même moment. La figure 1 représente la réciprocité entre les trois déterminants.

Dans l'approche sociocognitive de l'apprentissage, la motivation est définie comme un déterminant et une caractéristique individuelle. Elle influe sur la relation triadique et subit l'influence de celle-ci. En outre, plusieurs chercheurs sociocognitivistes (Bandura, 1993; Pintrich, 1990; Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich & Schrauben, 1992; Viau, 1994) reconnaissent que la motivation en contexte scolaire repose sur trois facteurs importants, qui sont l'engagement, la persévérance et la participation par rapport à une tâche donnée. À partir de cette prémisse, Viau (1994) définit le concept de motivation scolaire en ces termes :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions 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. (p. 7)

Selon Zimmerman (1989, 1990a), chaque composante de la triade agit sur les deux autres et est influencée par chacune d'entre elles. L'interaction entre les composantes variera selon le type de tâche, les traits qui distinguent les apprenants les uns des autres et les circonstances dans lesquelles chacun évolue. Ainsi, ce qu'une personne peut faire et ce qu'elle pense obtenir influenceront sur le choix et l'intensité de son effort. Sa conduite transformera l'environnement, qui, en retour, agira sur ses attentes.

Justification de l'approche sociocognitive de la motivation

Plusieurs facteurs viennent justifier le choix de l'approche sociocognitive de la motivation comme cadre théorique. La notion de déterminisme réciproque élaborée par Bandura (1986) et

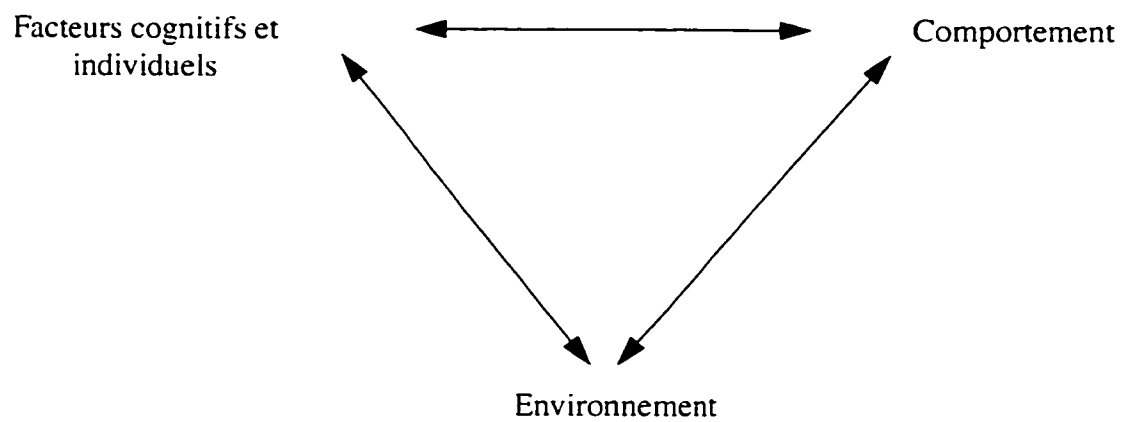


Figure 1. Triade expliquant le comportement humain. Tiré de *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory* (Bandura, 1986, p. 24).

présentée dans les pages précédentes montre que la motivation de l'élève est caractérisée, entre autres choses, par les influences personnelles, comportementales et environnementales que subit ce dernier. Selon Bandura (1986), la motivation à agir s'explique ainsi : "behavior is, therefore, a product of both self-generated and external sources of influence" (p. 454). À titre d'exemple, un élève à qui nous demandons de trouver le quotient de 10 divisé par 2 sera influencé non seulement par sa connaissance des lois de la division (influences personnelles), mais également par les stimuli provenant de l'enseignant (influences environnementales) et les bons résultats scolaires obtenus antérieurement (*enactive outcome*), qui l'inciteront à persévérer (influences comportementales).

La motivation de l'élève est aussi caractérisée par le désir d'apprendre, qui agit en retour sur l'activité cognitive du sujet ainsi que sur l'utilisation de stratégies dans une tâche donnée. Cependant, il apparaît de plus en plus que la relation est réciproque : l'encouragement à acquérir des habiletés cognitives et à les utiliser engendre chez l'apprenant une motivation accrue (Bandura, 1993; Zimmerman, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). Le fait pour lui de se rendre compte qu'il peut exercer sciemment un contrôle sur ses stratégies d'apprentissage influe sur sa motivation à apprendre (Paris & Winograd, 1990; Borkowski *et al.*, 1990). La motivation de l'élève trouve donc en partie son explication dans l'influence qu'exercent l'un sur l'autre l'environnement et l'activité cognitive du sujet.

Dans une étude exploratoire et qualitative visant à identifier les facteurs influant sur la motivation, Nadeau (1992) rapporte l'opinion d'adolescents pour qui les aspects social et cognitif font partie intégrante du milieu de vie de l'élève. Selon eux, ces aspects agissent aussi sur le niveau de motivation, tout comme les facteurs externes (encouragement des parents, influence des

amis, etc.). Il y a donc lieu de tenir compte de l'environnement lorsque nous voulons comprendre ce qui inhibe ou active la motivation de l'élève.

Les recherches sociocognitives portant sur les stratégies d'apprentissage

La motivation de l'élève pour apprendre sous-entend qu'il éprouve le désir de participer au processus d'apprentissage qui le conduira à devenir un apprenant efficace (Brophy, 1987). Il existe deux sources de motivation à cet égard : une source intrinsèque et une source extrinsèque: l'élève agira de façon différente selon le cas. Pour Lepper (1988), l'élève chez qui la motivation est intrinsèque, s'engage dans une activité pour son propre plaisir, pour sa satisfaction personnelle ou pour le sentiment d'accomplissement que cela lui procure. L'élève qui, au contraire, est motivé par des facteurs extrinsèques veut obtenir de bons résultats scolaires pour mériter une récompense externe (collant, points, approbation de l'enseignant) ou éviter une punition. Même si les avantages de la motivation intrinsèque sont clairement démontrés, notamment dans les travaux de Deci et Ryan (1985, 1991) et de Deci *et al.* (1991), plusieurs autres chercheurs associés au courant sociocognitif (Dweck, 1989; McCombs, 1988; Brophy, 1987; Newby, 1991) s'attardent sur les raisons qui incitent l'élève à participer à une tâche scolaire et à persévérer dans cette tâche, plutôt que sur la distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque.

En milieu scolaire, un ensemble de facteurs agissent sur la motivation de l'élève. Plusieurs chercheurs ayant adopté l'approche sociocognitive de la motivation (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992; Bandura, 1993; Zimmerman, 1989; Schunk, 1991; Nadeau, 1992) et d'autres chercheurs en éducation (Corno & Mandinach, 1983; Pressley *et al.*, 1989; Pressley *et al.*, 1990; Borkowski *et al.*, 1986; Borkowski *et al.*, 1990; Tardif, 1992; McCombs, 1988; Paris & Byrnes, 1989) attestent la relation positive entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et la motivation scolaire. La motivation d'un élève influe non seulement sur sa décision de recourir à une stratégie

d'apprentissage particulière, mais également sur la persévérance dont il fera preuve dans l'application et l'adaptation de celle-ci. L'élève a donc besoin de savoir ce qu'est une stratégie, et il lui faut pouvoir déterminer comment et quand l'utiliser (Jones *et al.*, 1987; Pressley *et al.*, 1990). Selon Borkowski *et al.* (1990), l'enseignant fait malheureusement peu de choses pour que l'élève y parvienne.

Depuis quelques années, les travaux de Brophy (1986,1987) et de Good et Brophy (1991) ont permis de dégager l'importance du rôle de l'enseignant dans la motivation de l'élève. En effet, selon ces chercheurs, l'enseignant a la responsabilité de créer des conditions qui permettent de développer la motivation chez l'élève et de la stimuler au besoin; l'enseignant doit, toutefois, composer avec certaines restrictions émanant du milieu (programme scolaire, nombre d'élèves, etc.). Voici ce que dit Brophy (1987) à ce sujet :

Teachers are not merely reactors to whatever motivational patterns their students had developed before entering their classrooms but rather are active socialization agents capable of stimulating the general development of student motivation to learn and its activation in particular situations. (p. 41)

Les recherches relatives à la psychologie cognitive et à l'approche sociocognitive de la motivation scolaire arrivent au même constat : l'enseignant joue un rôle actif en responsabilisant l'élève et en lui montrant la pertinence des stratégies et leur utilité. D'autres recherches, notamment des travaux qui relèvent de théories sociocognitives inspirées de l'approche sociocognitive de Bandura (1986), ont précisé le rôle de l'utilisation de stratégies d'apprentissage dans la motivation scolaire (Zimmerman, 1989; Bandura, 1993; Paris & Byrnes, 1989; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992). Il s'agit de la théorie de l'attribution (Weiner, 1986), de la théorie de l'efficacité personnelle (Bandura, 1986, 1993; Schunk, 1991) et de la théorie des buts (Ames, 1992).

Théorie de l'attribution (*attributional theory*)

Selon la théorie de l'attribution élaborée par Weiner (1986), l'individu interprète son comportement et celui des autres au moyen des perceptions qu'il a des événements. Ainsi, dans le contexte scolaire, l'élève attribue ses réussites et ses échecs à des causes (*causal attribution*) qui sont soit externes soit internes à l'individu, stables ou instables (qui peuvent ou non changer), contrôlables ou incontrôlables (sur lesquelles l'élève a prise ou non). Le tableau 1 présente les catégories qui procèdent de la combinaison de ces trois dimensions.

L'élève qui attribue ses échecs à des causes qu'il perçoit comme stables (habileté), externes (enseignant) et incontrôlables (difficulté de la tâche) éprouvera un sentiment d'impuissance et de découragement. Celui qui, au contraire, impute ses échecs à des facteurs instables (chance) et contrôlables (aide des autres) sait qu'il pourra se reprendre et se motivera à persévérer. L'enseignant qui considère l'intelligence comme quelque chose d'immuable et qui attribue la réussite à l'intelligence ne sera pas enclin à se préoccuper de l'aspect affectif. Il considérera plutôt que le talent de ses élèves ne dépend pas de lui (cause externe), qu'il est immuable (cause stable) et que personne n'a de pouvoir là-dessus (cause incontrôlable).

Le fait de rattacher ses réussites et ses échecs à des causes claires et précises amène l'élève à s'investir et à persister dans une tâche. Pour pouvoir s'engager cognitivement dans des tâches d'apprentissage, il a besoin d'être convaincu qu'il peut exercer un certain pouvoir sur leur déroulement. Il a également besoin de se sentir personnellement responsable de ses résultats. Il doit interpréter ses erreurs de façon constructive, comme faisant naturellement partie du processus d'apprentissage (Clifford, 1984), et non comme la preuve de son manque d'intelligence qui, lui, est perçu par l'élève comme un facteur stable, donc difficilement modifiable. Par contre, les élèves qui attribuent leurs échecs à des facteurs instables (effort, aide des autres) se perçoivent comme

Tableau 1
Illustration des attributions causales selon le modèle de Weiner (1979)

	Cause interne		Cause externe	
	stable	instable	stable	instable
contrôlable	effort typique	effort immédiat	influence de l'enseignant	aide des autres
incontrôlable	habileté	humeur	difficulté de la tâche	chance

Note. Tiré de Learning theories: an educational perspective (p.249), par Dale H. Schunk, 1991.

des agents actifs capables de gérer leurs ressources. Ceux-là se demandent ce qu'ils doivent faire différemment pour augmenter leurs chances de réussite, attitude qui les incite à élaborer une stratégie (Borkowski *et al.*, 1990).

D'autres études ont fait clairement apparaître le lien entre, d'une part, le facteur attributionnel «contrôle» et, d'autre part, l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives. Par exemple, les travaux réalisés par Borkowski et ses collègues (Borkowski, Carr, Relinger & Pressley, 1990; Schneider, Borkowski, Kurtz & Kerwin, 1986) révèlent que les élèves qui réussissent dans leurs études sont ceux qui non seulement utilisent une stratégie, mais savent à quel moment l'utiliser efficacement. De plus, l'élève qui associe une bonne performance (dans l'accomplissement d'une tâche qui demande un effort de mémorisation) à des facteurs contrôlables tend à déployer un plus grand nombre de stratégies cognitives et métacognitives.

Selon Palmer et Goetz (1988), l'attribution à une cause agit sur les variables qui ont trait à la réussite scolaire, tels que la persistance dans une tâche, le choix de la tâche, les réactions affectives et les attentes par rapport aux résultats ultérieurs. Toujours selon Palmer et Goetz (1988), ces variables ont un effet déterminant sur la façon dont l'élève utilise une stratégie :

Students who have low expectations for future performance, who are anxious and self-critical about their performance, who do not initiate studying efforts or fail to persist in these efforts, and who attempt tasks in which study strategies have limited chance of success are less likely to use effective strategies. (p. 49)

Cependant, lorsque l'effort seul est valorisé par l'enseignant et que, malgré un travail constant, l'élève subit l'échec, celui-ci a l'impression d'être dénué de talent et se sent humilié. Pour éviter cette situation, certains élèves font très peu d'efforts, préférant que l'enseignant attribue leur échec à la paresse plutôt qu'au manque d'aptitudes (Covington, 1984). D'autres auteurs (Clifford, 1986; Pressley, 1990; Pokay & Blumenfeld, 1990) croient qu'il faut attribuer l'échec à une

utilisation inadéquate de stratégies plutôt qu'à la paresse ou au manque d'aptitudes. Dans ce contexte, l'élève ne se sent pas humilié; l'échec étant perçu comme une occasion de résoudre des problèmes, l'élève concentre son attention sur l'utilisation efficace de stratégies d'apprentissage. Une autre étude menée par Vispoel et Austin (1993) auprès d'élèves qui suivent des cours de musique en arrive à des conclusions similaires :

In other words, individuals who attribute failure to inappropriate learning strategies are likely to improve their learning strategies and try harder, whereas those who attribute failure to lack of effort may try harder but not necessarily improve their learning strategies. (p. 122)

Il faut également souligner l'importance de l'aspect émotif dans l'attribution d'un résultat. En effet, Weiner (1986) fait une distinction entre les émotions associées aux résultats (joie, satisfaction, tristesse) et les émotions découlant des attributions (fierté, colère, culpabilité, gratitude, pitié, confiance), qui sont liées aux causes internes de l'individu. Weiner (1986) soutient que, par une réaction affective, l'individu cherche à savoir pourquoi l'événement en question s'est produit. Il s'agit là d'un constat important de la théorie de l'attribution, qui apparaît confirmé par maintes observations. De plus, selon Graham (1994), l'attribution causale semble produire différentes émotions. Par exemple, l'élève peut attribuer le fait qu'il a atteint son but à l'aide bienveillante de partenaires et éprouver ainsi de la reconnaissance, ou à ses capacités personnelles et ressentir ainsi de la fierté. Graham (1994) affirme que les réactions affectives (telles la pitié ou la colère) exprimées (de façon verbale ou non verbale) par l'enseignant sont décodées par l'élève. En effet, l'élève qui se voit comme une personne peu talentueuse décodera de la pitié, et celui qui fait peu d'efforts de la colère.

Théorie de l'efficacité personnelle (*self-efficacy theory*)

Le concept d'attente personnelle (*personal expectancy*) a fait l'objet de nombreuses recherches au cours des dernières décennies dans les travaux d'Atkinson (1965) et de Rotter (1966) et, plus récemment, dans ceux de Bandura (1986) et de Weiner (1986). Ces chercheurs soutiennent l'idée que l'attente personnelle peut avoir une influence sur le comportement, la ligne de conduite, l'effort et la ténacité d'un individu (Weiner, 1986; Bandura, 1986). Bandura (1986) définit la théorie de l'efficacité personnelle comme suit :

personal judgments about how well we can execute the courses of actions that are required to handle particular situations. Judgments of self-efficacy are said to be strongly affected by individuals' perceptions of their abilities to exercise adequate control over their actions, thereby affecting the amount of effort expended in a given learning situation... perceptions of personal control and self-efficacy reciprocally influence each other and are a function of an individual's developed competencies and capabilities of self-regulation. (p. 144)

Ainsi, face à une tâche difficile, l'individu qui doute de ses capacités a tendance à abandonner, contrairement à celui qui a un sens élevé de l'efficacité personnelle. Ce dernier individu fournit plus d'efforts pour relever le défi qui lui est présenté (Bandura & Schunk, 1981; Schunk, 1981). Les travaux réalisés par Bandura (1977, 1993) et Schunk (1981, 1984, 1989, 1991) sur la motivation et l'apprentissage scolaires ont clairement fait ressortir l'influence déterminante de la perception de l'efficacité personnelle sur la volonté de s'engager dans une tâche et sur la persévérance de l'élève face aux difficultés. La persévérance transparaît dans l'intensité et la durée de l'effort investi par l'apprenant dans l'accomplissement de la tâche et dans le type de stratégies utilisées.

D'après la théorie de l'efficacité personnelle, une stratégie est définie comme une aide à l'apprentissage, qui peut également agir sur la motivation et l'efficacité de l'élève (Corno &

Mandinach, 1983). Selon Bandura (1986), l'utilisation de stratégies procure à l'élève des connaissances (un savoir) grâce auxquelles il acquerra un sentiment d'efficacité personnelle (*self-efficacy*) et, par le fait même, une assurance qui le conduira à utiliser d'autres stratégies (*enactive process*) : "such representation knowledge is put to heavy use in forming judgments and in constructing and selecting courses of actions" (p.454). Les auteurs Bandura (1986) et Schunk (1991) s'attachent à démontrer que la perception influe sur l'efficacité de l'apprenant. En effet, l'élève qui s'estime capable de gérer son apprentissage et d'en faire une évaluation critique sera davantage porté à rechercher et à faire siennes les stratégies qui lui permettront de faire des progrès.

Un des apports de la théorie de l'efficacité personnelle réside, selon Palmer et Goetz (1988), dans la compréhension de l'utilisation des stratégies, qui consiste précisément dans la clarification du lien entre la perception de l'efficacité personnelle et la perception des exigences de la tâche. Cette approche a permis de mieux comprendre le rôle des habiletés cognitives dans l'apprentissage grâce à deux courants de recherche différents : l'un direct (efficacité des habiletés cognitives), et l'autre indirect (variables affectives, comme se fixer des buts et mettre l'accent à la fois sur la qualité et la quantité des efforts). À titre d'exemple, Schunk (1986) affirme qu'il est possible de modifier les convictions d'un élève et de l'amener ainsi à mettre en oeuvre efficacement un plus grand nombre de stratégies qui l'aideront à améliorer ses résultats scolaires, principalement en mathématiques, en lecture et en écriture.

D'autres recherches (Schunk, 1989, 1991; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990) visent à mieux faire ressortir la relation entre l'utilisation de stratégies cognitives et métacognitives, la motivation et l'efficacité personnelle en général et, plus

particulièrement, chez les élèves de l'élémentaire (Paris & Oka, 1986), du secondaire (Pintrich & De Groot, 1990) et du niveau collégial (Pintrich & Garcia, 1991; Volet, 1991).

Théorie des buts (*goal theory*)

Cette théorie décrit le but comme une représentation cognitive de ce que l'élève veut atteindre (Wentzel, 1992; Ford & Nicholls, 1991). La théorie précise également la nature, le rôle et la signification du but dans une action ou une situation (Ames & Ames, 1989; Ames, 1992; Midgley, 1993). La stratégie est considérée, pour sa part, comme l'utilisation de tactiques pour apprendre; il s'agit, en quelque sorte, d'un moyen pour atteindre un but. Par exemple, l'élève utilise une stratégie de mémorisation pour passer un examen de chimie.

Il ressort de la recension des écrits que la théorie des buts s'articule autour de deux types de buts nommés différemment, selon les auteurs, buts axés sur la performance et buts axés sur l'apprentissage (Dweck, 1986), motivation extrinsèque et motivation intrinsèque (Harter, 1981) ou buts centrés sur l'habileté et buts centrés sur la tâche (Nicholls, 1984). L'élève qui préconise un but centré sur l'habileté se plaît à démontrer que son rendement est supérieur à celui des autres. Il tend à utiliser des stratégies superficielles, comme d'apprendre «par coeur» ou de demander l'aide de l'enseignant dès qu'il se heurte à une difficulté dans l'exécution de la tâche. L'élève chez qui, au contraire, le but est centré sur la tâche est plus enclin à s'engager en profondeur dans un processus cognitif, en établissant des relations entre les connaissances déjà acquises et les connaissances nouvelles, et il s'attache à comprendre des rapports complexes (Anderman & Maehr 1994).

Il se dégage d'une recherche réalisée auprès d'élèves du secondaire (Ames & Archer, 1988) que la manière dont ceux-ci perçoivent les buts dominants du travail scolaire a un effet sur l'utilisation des stratégies d'apprentissage. Les auteurs distinguent les classes où les buts sont perçus comme étant davantage orientés vers l'habileté (valorisation de la réussite personnelle et

des aptitudes intellectuelles) de celles où les buts sont orientés vers la tâche (valorisation de la compréhension, de l'effort, de l'apprentissage). Selon les données recueillies, les élèves qui perçoivent leur classe comme davantage orientée vers la tâche disent utiliser un plus grand nombre de stratégies d'apprentissage. Ils déclarent qu'ils ont recours à des stratégies lorsque les efforts sont valorisés et s'ils croient que leur rendement peut être amélioré. Anderman et Maehr (1994) pensent que l'école devrait favoriser dans la classe un climat où le but serait centré sur la tâche plutôt que sur l'habileté de l'élève. À cet effet, une meilleure compréhension de la relation entre l'utilisation des stratégies et la motivation en contexte scolaire est essentielle.

Le type de stratégie qu'adopte l'élève (stratégie superficielle ou en profondeur) est fonction du type de but qu'il s'est fixé (Arbreton, 1993). D'une part, l'élève qui adopte des buts orientés vers la tâche utilise des stratégies en profondeur, comme des stratégies de régulation ou d'organisation de tâches complexes, en essayant d'appliquer au nouveau problème des informations relevant du problème précédent. D'autre part, lorsque les buts sont orientés vers l'habileté, l'élève a tendance à utiliser des stratégies superficielles, comme des stratégies de reproduction (Ames & Archer, 1988) ou de devinettes (Young *et al.*, 1992).

En conclusion, plusieurs chercheurs prennent pour fondement les théories sociocognitives, notamment les théories des buts, de l'efficacité personnelle et de l'attribution, pour démontrer la relation entre l'utilisation de stratégies d'apprentissage et la motivation. Il semble que l'élève qui applique des stratégies cognitives et métacognitives ait tendance à attribuer ses réussites à des facteurs internes, contrôlables et stables (Borkowski *et al.*, 1990). Il possède aussi le sens de l'efficacité personnelle et montre une inclination pour l'apprentissage en profondeur (Bandura, 1993; Schunk, 1991). C'est également le type d'élève qui, en général, réussit bien à l'école.

La recension de la documentation démontre clairement que la tendance actuelle de la recherche liée à l'approche sociocognitive de la motivation est de préciser l'interrelation entre les stratégies d'apprentissage et la motivation. Cette constatation nous amène à vouloir identifier les taxonomies de stratégies parmi lesquelles figurent les stratégies ayant une influence sur la motivation de l'élève.

Les taxonomies de stratégies influant sur la motivation

Dans les sections précédentes, le lecteur a pu constater que plusieurs recherches empiriques liées à l'approche sociocognitive de la motivation ont permis d'analyser l'influence des stratégies sur la motivation de l'élève. En plus des recherches, il existe des taxonomies de stratégies d'apprentissage et d'enseignement dont l'objectif est de mieux cerner le rôle, la complémentarité et l'influence des stratégies en question sur la motivation de l'élève (Brophy, 1987; Weinstein & Mayer, 1986; Dansereau, 1985; McKeachie, Pintrich, Lin & Smith, 1987; Derry, 1990). Ces taxonomies sont d'une grande utilité pour l'enseignant à divers points de vue. Elles permettent d'organiser le contenu de la matière de façon structurée et efficace (Elliott, 1995). De plus, elles sont un outil précieux pour l'enseignement des différents types de stratégies.

Brophy (1987) présente une taxonomie de stratégies d'enseignement destinées à motiver l'élève à apprendre. La taxonomie est intéressante à divers égards. Premièrement, elle prend appui en partie sur des théories sociocognitives (efficacité personnelle, attribution et buts). Deuxièmement, elle est le reflet d'une synthèse des principaux courants de recherche dans le domaine de la motivation et des stratégies d'enseignement. Finalement, elle sera un outil précieux à l'étape de l'interprétation des données, puisqu'elle permettra de voir si les résultats de l'étude concordent avec les données de la taxonomie ou les complètent. Le tableau 2 présente la taxonomie des stratégies d'enseignement de Brophy (1987).

Tableau 2
Taxonomie des stratégies d'enseignement destinées à motiver l'élève à apprendre

Catégorie	Stratégie d'enseignement
Condition essentielle	<ul style="list-style-type: none"> • Environnement favorable • Degré de difficulté approprié • Objectifs d'apprentissage pertinents • Modération / utilisation optimale
Entretenir l'espoir de réussite	<ul style="list-style-type: none"> • Planifier la réussite en procédant avec ordre et méthode • Apprendre aux élèves à se fixer des objectifs, à évaluer leur rendement et à user de techniques d'autorenforcement • Aider les élèves à se rendre compte des liens entre effort et résultats • Employer des méthodes pédagogiques constructives
Stimulant extérieur	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des récompenses aux élèves qui ont un bon rendement (ou dont le rendement s'est amélioré) • Veiller à ce que s'établisse une concurrence fondée sur l'égalité des chances • Attirer l'attention des élèves sur la valeur instrumentale des activités scolaires
Motivation intrinsèque	<ul style="list-style-type: none"> • Adapter les tâches à accomplir aux intérêts des élèves • Introduire des éléments de nouveauté et de diversité • Donner aux élèves des occasions de faire des choix ou de prendre des décisions en toute indépendance • Fournir aux élèves des occasions d'apprentissage actif • Réagir sur-le-champ aux apprentissages des élèves • Permettre aux élèves de créer un produit fini • Introduire des éléments de fantaisie ou des exercices de simulation • Incorporer des éléments de jeu • Introduire des objectifs de niveau supérieur et poser des questions divergentes • Offrir aux élèves la chance d'interagir avec d'autres élèves
----- à suivre...	

Tableau 2 (suite)

Catégorie	Stratégie d'enseignement
Communiquer la motivation pour apprendre	<ul style="list-style-type: none"> • Faire naître par l'exemple le goût d'apprendre et la motivation pour apprendre • Faire connaître les attentes et attributs considérés comme souhaitables au regard de la motivation des élèves à apprendre • Réduire au minimum, au cours d'une activité d'apprentissage, l'angoisse qui découle du désir d'obtenir de bons résultats • Donner de l'intensité à ses explications • Communiquer son enthousiasme • Faire en sorte que les élèves s'intéressent à la tâche à accomplir et y trouvent du plaisir • Éveiller la curiosité ou créer un suspense • Faire naître la dissonance cognitive • Rendre un contenu abstrait plus personnel, plus concret ou plus familier • Amener les élèves à trouver leur propre motivation pour apprendre • Énoncer des objectifs d'apprentissage et proposer des structures conceptuelles • Donner aux élèves un modèle de réflexion et de résolution de problèmes orienté vers la tâche à accomplir

Note. Adaptation française d'énoncés tirés de Synthesis of research on strategies for motivating students to learn (p. 45), par J. Brophy, 1987.

La taxonomie comporte cinq catégories : condition essentielle, espoir de réussite, stimulant extérieur, motivation intrinsèque et motivation à apprendre. La première catégorie se rapporte aux conditions essentielles. Par exemple, l'enseignant doit placer l'élève dans un environnement qui favorise un bon climat d'apprentissage. Cela se traduit concrètement par des encouragements; il ne faut pas que l'élève ait peur de prendre des risques, de commettre des erreurs ou de se faire critiquer. L'enseignant doit aussi offrir à l'élève des défis à sa mesure et des objectifs d'apprentissage sensés en s'efforçant, toutefois, de ne pas en abuser (pour éviter que cela ne devienne une routine).

La deuxième catégorie porte sur les espoirs de réussite. L'enseignant doit préparer l'élève à accomplir la tâche et l'inciter, d'une part, à viser la réussite en se fixant des buts réalisables à court terme et, d'autre part, à attribuer le succès à la combinaison de deux facteurs : un effort raisonnable et une habileté suffisante. L'auteur (Brophy, 1987) appuie son argumentation sur les travaux relatifs aux trois théories sociocognitives (théorie des buts, de l'efficacité et de l'attribution). Enfin, l'enseignant doit montrer à l'élève pourquoi il doit imputer l'échec à une mauvaise utilisation de stratégies plutôt qu'au manque d'intelligence (facteur incontrôlable).

La troisième catégorie porte sur les stimulants extérieurs au sujet. Les stratégies qui visent à encourager la motivation extrinsèque n'ont pas seulement pour but d'augmenter la valeur que l'élève accorde à la tâche proprement dite, mais aussi de faire le lien entre la réussite et la valeur de la récompense. Un exemple de cela consiste à offrir des récompenses aux élèves pour valoriser l'amélioration.

La quatrième catégorie se rattache à la motivation intrinsèque de l'élève. Elle comprend des stratégies qui favorisent la motivation intrinsèque, par exemple adapter la tâche aux intérêts

des élèves, incorporer des éléments d'originalité et de la variété, donner des choix, encourager l'autonomie.

La motivation à apprendre représente la cinquième et dernière catégorie. Les stratégies destinées à faire naître ce genre de motivation consistent, pour l'enseignant, à communiquer le goût d'apprendre aux élèves, à partager avec eux le plaisir d'apprendre, à leur faire saisir les rapports entre les connaissances transmises et la vie de tous les jours et à développer leur curiosité. L'enseignant doit aussi s'efforcer de réduire le stress au minimum pendant l'activité d'apprentissage.

Ces cinq catégories ont pu être établies à partir de plusieurs recherches relevant de quatre théories sociocognitives de la motivation : théories des buts, de l'efficacité personnelle, de l'attribution et de l'autodétermination (Brophy, 1987). Il existe d'autres catégories de stratégies et de tactiques d'apprentissage dont le but est d'influer sur la motivation de l'élève; elles proviennent des taxonomies de Weinstein et Mayer (1986), de McKeachie *et al.* (1987) et de Derry (1990). Le tableau 3 offre une vue d'ensemble de toutes ces catégories.

Selon Weinstein et Mayer (1986), la motivation relève des stratégies affectives. Pour eux, une stratégie affective est une activité qui consiste à créer et à maintenir un environnement propice à l'apprentissage. Les stratégies affectives ont pour but d'aider l'élève à réduire son niveau d'anxiété et de l'inciter à éviter les pensées négatives et à trouver un endroit calme pour étudier. Weinstein et Mayer (1986) se sont inspirés du courant de recherche qui voit la motivation comme un état psychologique et qui pose en principe qu'une stratégie affective efficace doit tendre à réduire l'anxiété au minimum.

Il ressort des travaux de McKeachie *et al.* (1987) qu'il existe une relation entre la motivation de l'élève et la stratégie de gestion des ressources. En effet, l'élève doit se fixer des

Tableau 3
Répertoire de stratégies et de tactiques d'apprentissage ayant une influence sur la motivation de l'élève

Catégorie	Type de stratégie	Taxonomie d'origine
Stratégie pour développer la motivation		
Stratégie affective	<ul style="list-style-type: none"> • technique pour diriger l'attention • technique de concentration • autocontrôle de l'anxiété • automotivation • gestion du temps 	Weinstein et Mayer, 1986
Stratégie de gestion des ressources	<ul style="list-style-type: none"> • organisation du temps • organisation de l'environnement d'étude • gestion de l'effort • soutien des autres 	McKeachie <i>et al.</i> , 1987
Tactique pour développer la motivation		
Gestion de soi behaviorale	<ul style="list-style-type: none"> • diviser la tâche en sous-objectifs • faire un plan pour atteindre les buts • s'accorder une récompense 	Derry, 1990
Technique de relaxation	<ul style="list-style-type: none"> • respirer profondément • utiliser des méthodes de relaxation 	Derry, 1990
Autocontrôle	<ul style="list-style-type: none"> • prendre le temps de s'arrêter pendant le travail pour vérifier son humeur et ses progrès 	Derry, 1990

Note. Adaptation tirée de Apprentissage et enseignement en milieu scolaire (p.100 et 102),

par G. Goupil & G. Lusignan, 1993.

but, établir un horaire, trouver un endroit calme pour étudier. Il doit également s'assurer le soutien des autres, c'est-à-dire obtenir l'aide de l'enseignant et des pairs et tirer profit de l'apprentissage en groupe. Derry (1990) fait la distinction entre stratégie et tactique d'apprentissage. «Une tactique est une technique particulière, tandis qu'une stratégie est un ensemble d'opérations planifiées pour atteindre un but dans une situation d'apprentissage; la stratégie revêt donc un caractère global et requiert l'utilisation d'une ou plusieurs tactiques» (Goupil & Lusignan, 1993). Les tactiques d'apprentissage qui servent à développer la motivation sont de quatre sortes : gestion de soi comportementale, réflexion intérieure positive, techniques de relaxation et autocontrôle. Les tactiques d'apprentissage ont pour but de motiver l'élève en l'aidant à dominer son humeur et son stress (Derry, 1990).

De façon générale, les auteurs s'entendent pour dire que les stratégies ayant une influence sur la motivation entrent dans des catégories qui relèvent du domaine affectif. Ainsi, nous avons cerné un certain nombre de stratégies et de tactiques qui ont pour objectif de motiver l'élève. Toutefois, en regardant d'un peu plus près l'ensemble des taxonomies de stratégies d'apprentissage, nous nous étonnons de constater le nombre limité des stratégies qui visent principalement la motivation; les taxonomies négligent ce courant de recherche.

Justification de l'étude

Le lecteur se sera rendu compte que l'influence des stratégies d'apprentissage sur la motivation de l'élève ressort nettement de la recension des écrits, des recherches et des taxonomies qui se rapportent à la place qu'occupent les stratégies d'apprentissage dans la motivation de l'élève. Nous nous étonnons toutefois que les études identifiant les stratégies de motivation comme une variable majeure soient si peu nombreuses. Beaucoup de chercheurs ont

traité de ces stratégies comme variable mineure. Étant donné que la relation entre la cognition et la motivation est le paradigme de recherche de l'ensemble des travaux cités, nous comprenons mal que les chercheurs sociocognitivistes aient peu approfondi ce type de stratégies comme variable majeure. La présente étude vise à combler le vide et à reculer les limites de la connaissance. C'est pourquoi elle s'intéresse à l'identification des stratégies de motivation chez les élèves de 11^e année et au rôle qu'elles jouent dans leur apprentissage.

Définition du terme stratégie de motivation

Les chercheurs liés à l'approche sociocognitive (Bandura, 1986, 1993; Schunk, 1991; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Martinez-Pons, 1992; Paris & Byrnes, 1989; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Pintrich & Schrauben, 1992) définissent la stratégie de motivation comme :

un ensemble d'opérations planifiées qui aident l'élève à coder l'information à partir des perceptions qu'il a de lui-même et de son environnement et qui le poussent à agir afin d'atteindre un but.

Deux concepts ressortent de cette définition : *stratégie* et *motivation*. Le premier correspond à la première partie de la définition, soit «un ensemble d'opérations planifiées qui aident l'élève à coder l'information». Dans l'approche sociocognitive, la mise en oeuvre d'une *stratégie* signifie que l'élève possède la capacité de réfléchir selon sa conscience, c'est-à-dire qu'il peut agir et évaluer ensuite ses stratégies (Bandura, 1986). Le deuxième concept, *motivation*, correspond à la seconde partie de la définition : «...perceptions qu'il a de lui-même et de son environnement et qui le pousse à agir afin d'atteindre un but». Ce segment renvoie, selon Bandura (1986), à la capacité de l'élève de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler ses comportements et de les modifier éventuellement selon l'évaluation qu'il fait de la situation dans laquelle il se trouve.

«Motivation» renvoie aussi à la capacité de l'élève d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour lui-même. La notion de but est également une source cognitive importante de motivation (Bandura, 1986, 1993; Locke & Latham, 1990). Comme il est dit dans les pages précédentes : «les effets motivationnels ne proviennent pas des buts eux-mêmes, mais plutôt du fait que les individus répondent à leur propre comportement d'une façon évaluative». (p.18)

Enfin, la définition du concept de motivation se concrétise dans la triade présentée à la figure 1. En effet, chacun des trois déterminants de la motivation, cités dans la définition du terme stratégie de motivation, est associé à une des composantes de la triade; il s'agit de *perceptions* (environnement), *poussent à agir* (comportement) et *opérations planifiées* (facteurs cognitifs et individuels). Comme nous l'expliquons plus haut, ces trois déterminants se fondent dans un déterminisme réciproque.

Les résultats de l'étude relèvent ainsi de la théorie sociocognitive de la motivation. Le paradigme de la présente recherche vise à combler un vide en créant une nouvelle catégorie de stratégies (stratégies de motivation) et à reculer les limites de la recherche relative à l'approche sociocognitive de la motivation. Dans ce contexte, approfondir le rôle et l'influence des stratégies de motivation équivaut à jeter un regard neuf sur les déterminants qui affectent le traitement de l'information, le comportement et les dispositions psychologiques de l'apprenant face aux tâches liées à l'apprentissage.

La question de recherche

La présente étude vise à mettre en évidence toutes les stratégies qui ont une influence sur la motivation de l'élève. La question de recherche peut donc s'énoncer comme suit :

Quelles sont les stratégies de motivation des élèves de 11^e année, selon la perception des élèves, des parents et des enseignants?

L'originalité de la recherche

La présente recherche est unique par son originalité, et ce à divers points de vue. Bien qu'il ait été clairement énoncé, dans les sections précédentes, que l'approche sociocognitive de la motivation reconnaît le rôle des stratégies dans la motivation, aucune étude n'a, pour autant que nous sachions, identifié de façon systématique les stratégies de motivation applicables aux situations d'apprentissage selon le point de vue des élèves de 11^e année. Outre que de présenter la perception des élèves, l'étude expose également l'opinion des parents et des enseignants. De fait, la présente étude repousse les limites de la connaissance par la mise en place de quatre groupes de comparaisons : un groupe d'élèves forts, un groupe d'élèves faibles, un groupe de parents et un groupe d'enseignants. Voilà un choix méthodologique qui viendra, sans aucun doute, enrichir les données existantes.

La grande quantité des données recueillies auprès des quatre groupes de comparaison servira à produire une taxonomie de stratégies de motivation. Celle-ci sera unique, parce que les stratégies proviennent de plusieurs sources (élèves, parents et enseignants) et qu'elles sont liées à différents contextes (scolaire, familial et social). En mettant à profit la contribution des parents, des enseignants et des élèves, la présente étude est fidèle à l'approche sociocognitive, c'est-à-dire qu'elle prend en considération les influences environnementales que subit l'élève. Elle tient compte aussi des influences comportementales et reconnaît que l'adolescent est influencé par la situation et l'humeur du moment.

Étant donné que la motivation de l'élève est un concept qui touche de près les enseignants, une taxonomie de stratégies de motivation sera d'une utilité certaine pour les enseignants. Comme

il a été souligné dans les pages précédentes, il existe très peu de taxonomies faisant état des stratégies liées au domaine de l'enseignement. Grâce à la participation des enseignants, il sera possible de préciser et de comparer les données existantes quant aux stratégies d'enseignement qui influencent la motivation de l'élève. L'aspect pragmatique de l'étude plaira aussi à l'enseignant en quête d'information sur les facteurs qui influent sur la motivation de l'élève et à celui qui veut améliorer ses stratégies d'enseignement.

Chapitre 3

Méthodologie

Ce chapitre a pour objectif d'introduire la méthodologie utilisée dans l'étude et, plus précisément les aspects suivants de la démarche : approche qualitative, étude pilote et étude principale.

Approche qualitative

Depuis quelques années, un nombre croissant de chercheurs s'intéressent à la recherche qualitative en éducation (Erickson, 1986; Evertson & Green, 1986; Le Compte *et al.*, 1992; Bogdan & Biklen, 1992; Denzin & Lincoln, 1994). L'intérêt grandissant pour ce type de recherche a amené plusieurs chercheurs à échanger leurs points de vue à cet égard et à enrichir les connaissances en perfectionnant les outils méthodologiques (Anderson, 1994; Gitlin *et al.*, 1992; Kincheloe, 1991; Miles & Huberman, 1994).

Selon Strauss et Corbin (1990), l'analyse des données qualitatives s'appuie sur des méthodes non mathématiques. Legendre (1993), dans son dictionnaire de l'éducation, définit le concept de recherche qualitative en ces termes :

l'étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci. (p. 1087)

En recherche qualitative, l'intérêt du chercheur vient du fait que la compréhension des phénomènes s'acquiert à partir de données recueillies dans leur milieu naturel. Dans cette optique, l'analyse se construit dans un mode inductif, à partir de la perception qu'a le participant de son

environnement. Le chercheur se tourne vers l'observation et la compréhension d'un phénomène afin d'en saisir la nature et d'en comprendre les processus qui le sous-tendent.

De plus, selon Legendre (1993), la recherche qualitative est de type holistique-inductif, c'est-à-dire que les phénomènes et les situations à étudier sont considérés dans leur globalité. Le chercheur recueille les données sur le terrain, comme les perçoit le participant, et les analyse globalement en tenant compte de plusieurs facteurs. C'est donc un type de recherche qui, par sa nature même, exige du chercheur qu'il soit près des acteurs et des faits à observer. C'est pourquoi le chercheur, dans une étude qualitative, doit être attentif à tout ce qui l'entoure.

Approche qualitative et motivation en milieu scolaire

Il est intéressant de constater que peu de chercheurs, dans le domaine de la psychologie cognitive et de la motivation en milieu scolaire, s'orientent vers la recherche de type qualitatif. Une recension des recherches sociocognitives précisant le rôle des stratégies dans la motivation en milieu scolaire révèlent que les chercheurs préfèrent nettement la recherche quantitative (Ames & Ames 1985, 1989; Good & Brophy 1986, 1987; Ames & Arches 1988; Zimmerman 1989; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992; Bandura, 1993). Pourtant, l'apport de la recherche qualitative dans ce domaine peut être considérable, celle-ci permettant, en effet d'obtenir des données difficilement quantifiables. Par exemple, sonder l'influence de l'aspect affectif sur l'utilisation des stratégies et son impact sur la motivation de l'élève de même que, fournir des données qui serviront à déterminer la nature et la fonction des stratégies de motivation chez l'élève du niveau secondaire.

Les entretiens de groupe thématiques

Dans la présente étude, la collecte des données s'est faite à partir d'entretiens de groupe thématiques (*focus groups*). La méthodologie vise à faire verbaliser et interagir les participants dans un contexte précis (Seidman, 1991). Elle consiste à rassembler 8 à 10 participants autour d'une table, où un animateur dirige la discussion sur un thème donné, d'où l'expression «entrevue de groupe thématique». Les participants se réunissent pour une durée d'environ quatre-vingt-dix minutes, jusqu'à saturation, c'est-à-dire jusqu'au moment où l'information produite devient redondante. Une ou plusieurs autres rencontres sont organisées au besoin.

L'entrevue de groupe thématique offre plusieurs avantages. D'abord, les données peuvent provenir de sources multiples. Dans la présente étude, l'information émane de trois sources différentes : d'élèves, de parents et d'enseignants. Le thème peut donc être analysé sous divers angles : en obtenant le point de vue des trois principaux intervenants du milieu scolaire, le chercheur est plus à même de comprendre la complexité du domaine. Par exemple, les différences et les similitudes qu'il observe dans les opinions particulières des différents groupes viennent l'éclairer sur l'influence de la motivation sur l'apprenant. En comparant les différents points de vue, le chercheur peut examiner des opinions, des sentiments, des attitudes et des motivations avec un degré de complexité qui n'est pas nécessairement accessible par d'autres méthodes. En confrontant leurs opinions, les participants peuvent arriver à mieux expliciter leur pensée. En exprimant ses sentiments et en racontant ses expériences, en écoutant le point de vue des autres, chacun peut prendre conscience d'idées auxquelles il n'aurait pas songé autrement. Voici ce que déclarent Morgan et Krueger (1993) à ce propos :

The advantage of focus groups is that the exchanges among the participants help them to clarify for themselves just what it is that their opinion or behavior depend on. We, as researchers, can thus gain insights into both the range of opinions they have and the sets of circumstances that will lead to one response rather than another. (p. 18)

Les participants clarifient et précisent leurs idées grâce aux échanges, ils «s'alimentent» les uns les autres. Voici maintenant ce qu'un élève pense de l'entrevue de groupe thématisée :

Quand tu es en groupe, tu peux écouter les autres et ça te fait réfléchir. Tu réalises ah oui! j'en ai des trucs. Dans une entrevue, tu es libre de dire ce que tu veux. Je pense que nous autres, on aime plus faire des discussions, s'écouter, se chicaner des fois. On écoute les idées des autres, on pense que ça c'est une bonne idée oui, mais on ajoute. (Élèves de 11^e année, 1995)

Le deuxième avantage est que l'interaction entre participants et l'influence sociale viennent accroître la profondeur de la réflexion. Comme il prend part à plus d'une rencontre, le participant a le temps d'approfondir et de mûrir sa réflexion. La méthode permet de bien voir où chacun se situe.

L'entrevue de groupe thématisée possède une validité externe implicite, c'est-à-dire qu'elle repose sur le fait que l'individu a tendance très souvent à discuter de ses idées et de ses préoccupations avec d'autres personnes. Ainsi, l'influence sociale agit sur l'opinion que peut avoir une personne. Albrecht *et al.* (1993) expriment l'idée en ces termes :

In this sense, personal opinions might be more appropriately described as derived from social, rather than personal processes. Opinions about a variety of issues are generally determined not by individual information gathering and deliberation but through communication with others. (p. 54)

Colliger les données provenant de sources différentes permet également différents niveaux de comparaison. Nous pouvons, en effet, définir deux niveaux de comparaison des données : les comparaisons inter-groupales (élèves-parents-enseignants) et les comparaisons intra-groupales

(élèves forts et élèves faibles fréquentant deux écoles différentes). Comparer les points de vue émanant de sources différentes permet d'obtenir une richesse d'information essentielle à une analyse exhaustive. L'utilité de cette technique est démontrée tout au long des chapitres consacrés à l'analyse des données. Voici ce que Morgan et Krueger (1993) disent au sujet des comparaisons entre les groupes :

comparisons across different categories of participants provide useful data on how good the match is between the research topic and the interests of each segment. This is particularly useful in assessing the validity of the views expressed by over-involved experts. (p. 14)

Les limites

Le succès de l'entrevue de groupe thématifiée dépend en grande partie de la compétence de l'animateur. D'une part, lorsque l'animateur crée une atmosphère favorable où règne la confiance, les participants s'ouvrent aux idées des autres et évitent d'avoir recours à la défensive. D'autre part, certaines situations peuvent orienter dans un sens ou dans un autre la collecte des données. Par exemple, la personne qui parle beaucoup et monopolise la discussion peut influencer l'opinion des autres participants. Cela est particulièrement vrai lorsque les participants se connaissent bien. Cette même personne peut également «étouffer» le groupe au lieu de le «stimuler».

La vulnérabilité de la méthode est une autre limite de l'approche. Cette fragilité est attribuable au petit nombre de sujets et à la stratification imputable aux groupes extrêmes. Cette situation peut avoir un effet sur la généralisation des résultats.

Après avoir pesé le pour et le contre, nous avons jugé que les avantages l'emportaient sur les inconvénients et avons opté pour la méthode des entrevues de groupe thématifiées.

Population et échantillon

La population cible est composée des élèves du niveau secondaire de deux écoles du Conseil des écoles catholiques de langue française d'Ottawa Carleton. La population étudiante de chacune des deux écoles est d'environ 1 250 élèves. Ce sont deux écoles secondaires de langue française qui se classent parmi les plus fréquentées des écoles françaises en Ontario. L'échantillon comprend un groupe de dix enseignants, un groupe de douze parents et quatre groupes de douze élèves de 11^e année; deux groupes d'élèves par école.

Deux raisons majeures justifient le choix d'élèves de 11^e année. Ceux-ci ont plus d'expérience, au niveau secondaire, que les élèves de 9^e ou de 10^e année. De plus, comme la méthodologie employée exige des participants qu'ils verbalisent leur pensée, nous avons jugé plus approprié de faire participer des élèves capables d'articuler leurs idées avec fluidité, ce qui est généralement le cas des élèves de 11^e année, mais pas nécessairement celui des élèves de 9^e et de 10^e année.

Afin de recruter les quatre groupes d'élèves, l'auteure a organisé une présentation préalable de vingt minutes dans les classes de mathématiques, de sciences et de français des niveaux général et avancé. Dans chaque école, les élèves ont été invités à former un groupe d'élèves forts et un groupe d'élèves faibles. Chaque élève a dû remplir un questionnaire dans lequel il devait dire s'il pensait appartenir aux 25 % d'élèves les plus forts, à la tranche moyenne ou aux 25 % d'élèves les plus faibles. C'est nous qui avons formé les groupes d'élèves forts et d'élèves faibles après avoir éliminé les élèves disant se classer dans la tranche moyenne. Les formulaires de participation et de consentement sont contenus dans l'annexe I. Afin de vérifier si l'élève avait su évaluer son rendement scolaire avec justesse, nous avons demandé à chaque enseignant si cette appréciation concordait avec la sienne. Suite aux présentations, cent trente et

un (131) élèves se sont portés volontaires et quarante-huit (48) ont pris part à l'étude. Plusieurs élèves ont appuyé la pertinence et la nécessité d'une telle étude.

Les enseignants, quant à eux, ont été sollicités à la réunion mensuelle du personnel enseignant, où l'expérimentateur a présenté son projet de recherche. Douze d'entre eux se sont portés volontaires et dix se sont présentés aux entrevues. Il a été impossible d'obtenir la participation d'enseignants des deux écoles parce que les horaires ne coïncidaient pas. Les enseignants appartenaient donc tous au même établissement, et tous avaient enseigné ou enseignaient à des groupes de niveau général ou avancé de 11^e année. Un formulaire de participation et de consentement est inclus à l'annexe I.

Les parents ont été recrutés par l'entremise des élèves qui ont pris part à l'étude. Joint par téléphone, douze parents se sont présentés aux entrevues, six ayant des adolescents qui se sont eux-mêmes identifiés comme des élèves forts et six comme des élèves faibles. Le formulaire de consentement destiné aux parents figure à l'annexe I.

Les groupes d'élèves et d'enseignants étaient composés d'un nombre égal (soit six) d'hommes et de femmes. Dans le groupe des parents, 25 % étaient des hommes et 75 % des femmes. Ces chiffres semblent confirmer l'hypothèse selon laquelle il y aurait une plus grande proportion de femmes qui surveillent les travaux scolaires des enfants.

Fait intéressant à souligner : le nombre de volontaires a été plus élevé chez les filles. Le recrutement s'est révélé plus difficile chez les garçons désireux d'exprimer leur pensée. Il suffit d'enseigner au niveau secondaire, pour constater que les jeunes filles à cet âge, ont plus naturellement tendance à verbaliser que les garçons.

Le tableau 4 est une synthèse des caractères communs et caractères distincts des trois catégories de participants et représente la population de l'école.

Tableau 4
Caractères communs et distincts des participants

	Caractères communs	Caractères distincts
Élèves	<ul style="list-style-type: none"> • élèves de 11^e année • cours maths / franç. / sciences • sujets volontaires non rémunérés • milieu franco-ontarien 	<ul style="list-style-type: none"> • école de haut niveau • école à caractère polyvalent • élèves forts / faibles • 50 % filles 50 % garçons
Enseignants	<ul style="list-style-type: none"> • enseignants de 11^e année (niveaux avancé et général) • cours maths / franç. / sciences • sujets volontaires non rémunérés • milieu franco-ontarien 	<ul style="list-style-type: none"> • 50 % hommes 50 % femmes • nombre d'années d'expérience (de 2 à 25 ans) • vision de l'enseignement
Parents	<ul style="list-style-type: none"> • enfants en 11^e année • sujets volontaires non rémunérés • s'intéressent à l'éducation de leur enfant • cours maths / franç. / sciences • milieu franco-ontarien 	<ul style="list-style-type: none"> • 25 % hommes 75 % femmes

Étude pilote

Une étude pilote a précédé de quelques jours l'étude principale. L'étude pilote est une étape expérimentale qui permet de perfectionner les outils qui serviront à la collecte des observations et d'ajuster le tir au besoin pour réduire au minimum les biais de toutes sortes, notamment ceux qui sont introduits par l'expérimentateur. Par exemple, des questions peuvent être biaisées par des idées préconçues ou ne pas être adaptées au niveau des participants, en particulier des adolescents. L'étude pilote est aussi une occasion pour l'expérimentateur de s'exercer à son rôle de médiateur pour ainsi diminuer les biais pendant le déroulement de l'étude.

Une étude pilote est une étape indispensable pour augmenter la rigueur d'une recherche qualitative. Cela permet, en effet, de réduire les embûches au cours de l'étude principale et de préparer le chercheur à l'emploi aisé des outils méthodologiques. Seidman (1991) parle des avantages de l'étude pilote en ces termes :

... the unanticipated twists and turns of the interviewing process and the complexities of the interviewing relationship deserve exploration before the researchers plunge headlong into the thick of their projects. (p. 29)

Aux fins de l'étude pilote, l'auteure a convoqué un groupe de cinq élèves (trois filles et deux garçons) à deux entrevues de quatre-vingt-dix minutes chacune. La décision de limiter à cinq le nombre d'élèves vient du fait que l'auteure a eu, par le passé à animer plusieurs entrevues de groupe auxquelles participaient une dizaine de personnes. De plus, l'auteure est appelée à animer des groupes de façon régulière puisqu'elle enseigne au secondaire. Cependant, elle peut concevoir que c'est une préparation inadéquate pour un chercheur qui n'a aucune expérience avec ce type de méthodologie.

Les élèves qui ont pris part à l'étude pilote ont été éliminés d'office de l'étude principale pour éviter qu'ils n'influencent les données résultant des rencontres ultérieures. Chaque entrevue de groupe a été enregistrée sur magnétophone, puis transcrite in extenso. Deux magnétophones ont été utilisés en cas d'ennui technique.

L'étude pilote est donc une étape importante dans le déroulement d'une recherche. Elle a, en l'occurrence, permis au chercheur de dégager ce qui peut être plausible dans la recherche subséquente, de vivre l'expérience des entrevues de groupe, de tirer le meilleur parti des avantages offerts par cette méthode tout en réduisant les inconvénients au minimum et, finalement, de se familiariser avec le rôle de médiateur. L'étude pilote a aussi contribué à préciser les rôles respectifs du médiateur et de l'assistant de recherche, et permis d'observer les réactions des adolescents face à ce genre d'activité. Nous avons pu constater que les adolescents ont aimé les entrevues de groupe et jugé l'expérience enthousiasmante. Bref, l'étude pilote s'est avérée fort instructive. Elle a permis de constater que les élèves aiment s'exprimer en groupe, partager leurs opinions et se sentir à l'aise lors des échanges. Cette constatation va au-delà de nos attentes.

Étude principale

Afin de confirmer la fiabilité et la pertinence des données, l'expérimentateur s'est assuré la collaboration d'un assistant de recherche. Comme il revenait à l'expérimentateur d'assurer l'animation du groupe, la tâche de l'assistant a consisté, pendant l'étude pilote et l'étude principale, à observer discrètement le déroulement des entrevues et à noter l'information qui aurait pu passer inaperçue aux yeux du chercheur, celui-ci étant absorbé par son travail d'animateur. L'assistant a aussi eu pour tâche de consigner par écrit, sous forme de synthèses, les réponses des participants.

La comparaison des synthèses entre l'expérimentateur et l'assistant de recherche devait représenter une étape de validation.

Pour éviter les oublis, l'assistant et l'expérimentateur ont tenu une séance de consultation après chaque entrevue afin de passer en revue les données recueillies. Le tout a été noté dans un mémo-résumé. Miles et Huberman (1994) soulignent que ce type de mémo comporte plusieurs avantages : planifier la rencontre suivante, modifier les codes ou en suggérer de nouveaux, faciliter la coordination lorsqu'il y a plusieurs chercheurs engagés dans l'étude et contribuer ultérieurement à l'analyse des données. Dans le cas présent, le mémo-résumé a servi de point de départ à la discussion et à l'analyse au cours des échanges entre l'assistant de recherche et l'expérimentateur. Ces échanges sont essentiels, puisqu'ils représentent une autre source de validation des données. Nous estimons à plus de 90% la correspondance de vues entre l'assistant de recherche et l'expérimentateur par rapport aux données recueillies.

Le travail de l'assistant de recherche a été enrichissant parce que les discussions qui ont suivi chacune des rencontres ont permis de mieux cerner les questions destinées aux groupes de l'étude principale et de réduire au minimum les biais potentiels. Entre la première et la deuxième rencontre, l'expérimentateur a soumis aux participants de chacun des groupes un résumé-synthèse de ce qui avait été dit au cours de la première rencontre. Le résumé-synthèse a deux objectifs : il sert, premièrement, de tremplin pour approfondir les thèmes de la seconde rencontre et permet, deuxièmement, de valider les données auprès des participants (validité de signification). Un exemple d'un de ces mémos-résumés est reproduit à l'annexe II.

Les entrevues avec les parents et les enseignants se sont déroulées en soirée à l'école même. Pour les élèves de la première école, les rencontres ont eu lieu au centre communautaire voisin de l'établissement. La confiance et l'humour ont été au rendez-vous pour tous les groupes.

Une atmosphère détendue a régné tout au long des entrevues, ce qui a sensiblement favorisé la qualité des échanges. Le tableau 5 présente une synthèse de la méthodologie utilisée au cours de l'étude principale.

Un guide d'entrevue a été élaboré afin de permettre un certain encadrement au cours des échanges. Les questions ont été construites à partir des trois théories sociocognitives de la motivation (théories des buts, de l'efficacité et de l'attribution). Elles avaient pour but d'inciter les participants à s'exprimer au sujet des stratégies de motivation utilisées par les élèves et de déterminer l'influence de celles-ci sur la motivation des jeunes, dans un contexte sociocognitif d'apprentissage. Le lecteur constatera que les questions 7, 8 et 9 peuvent sembler directives. C'est que nous nous sommes rendu compte, au cours de l'étude pilote, qu'il était difficile pour l'élève de préciser sa pensée lorsqu'il s'agissait de verbaliser les processus qui sous-tendent l'aspect métacognitif de son apprentissage. Ce type de question a grandement aidé l'élève à exprimer sa pensée.

Nous avons choisi des questions de type ouvert afin de permettre aux participants d'exprimer leur pensée en profondeur (voir le tableau 6). Les mêmes questions ont été adressées aux élèves, aux enseignants et aux parents. Elles ont servi de points de repère pour produire des catégories d'idées significantes. Comme il s'agit d'une étude exploratoire, les questions ont permis d'approfondir un point sur lequel nous savons encore peu de choses, c'est-à-dire, les stratégies de motivation utilisées par les élèves.

Tableau 5
Synthèse de la méthodologie

PARAMÈTRE	CHOIX LOGISTIQUE
Lieux	Deux écoles secondaires de la région d'Ottawa
Sujets	4 groupes de 12 élèves (11 ^e année), 2 groupes par école (1 groupe d'élèves forts et 1 groupe d'élèves faibles; 24 filles, 24 garçons) 1 groupe de 12 parents d'une seule école (dont 6 parents d'élèves forts et 6 parents d'élèves faibles; 3 hommes et 9 femmes) 1 groupe de 10 enseignants (11 ^e année) d'une seule école (5 hommes et 5 femmes)
Collecte des données	«Entrevues de groupe thématiques» (2 rencontres de 90 minutes par groupe)

Tableau 6

Questions posées au cours des deux entrevues

-
1. Que veut dire pour l'élève le mot motivation? Dans le contexte scolaire?
 2. De quelle manière l'élève organise dans sa tête, sur papier, la matière présentée en salle de classe?
 - Quelles situations sont motivantes?
 - À quel moment c'est motivant?
 3. Quelles sont les stratégies d'enseignement (la façon dont l'enseignant présente la matière) motivantes pour l'élève?
 - Est-ce que l'élève a des responsabilités?
 4. Est-ce que l'élève fait des efforts pour essayer de comprendre la matière? Qu'est-ce que ça fait par rapport à sa motivation?
 5. Est-ce que le fait de réussir, de faillir un examen ou un cours influence la motivation de l'élève?
 - faire des efforts en salle de classe, à continuer, à essayer de nouveau?
 6. Est-ce que l'élève se donne des buts à long terme, à court terme?
 - Est-ce que ça influence sa motivation? De quelles façons?
 7. Lorsque l'élève étudie, quelle situation est le plus motivante : apprendre par coeur ou faire des relations, des associations, comprendre? Expliquez.
 8. Lorsque l'élève obtient une bonne note dans un test, à quoi c'est dû? à l'effort qu'il y met ou à la façon qu'il s'organise? Précisez
 9. Quelles sont les stratégies (trucs, tactiques) qui motivent l'élève à comprendre la matière?
 - Celles qui viennent de l'élève?
 - Celles qui viennent de l'enseignant ou des parents?
 10. Est-ce que l'aspect affectif agit sur la motivation de l'élève? De quelles façons?
 - comme l'humeur, c.-à.-d. joies, peines?
 - l'anxiété, le stress?
 - la peur de l'échec, le succès?
 - les jugements portés par les amis ou les enseignants?
 - Est-ce qu'il y a une émotion qui a plus d'influence que d'autres?
 11. Expliquez ce que l'élève fait pour contrôler son stress dans un cours.
 12. Que suggérez-vous pour créer et maintenir un environnement qui va aider l'élève à comprendre la matière? à être motivé?
 13. Lorsque l'élève est découragé dans un cours, que fait-il pour se motiver?

à suivre...

Tableau 6 (suite)

-
14. Tu es un enseignant. Tu as le pouvoir de faire ce que tu veux, aucune restriction. Que suggères-tu de faire pour aider les élèves à se motiver (dans le contexte de la salle de classe)?
 15. Est-ce que l'atmosphère en salle de classe aide à la motivation de l'élève? De quelles façons?
 16. Est-ce que l'élève se sent bien à l'école?
 17. Avez-vous des stratégies de motivation, c.-à-d. des trucs ou des tactiques qui ont une influence sur la motivation de l'élève à l'école?
 18. Que peut faire le parent pour influencer l'élève à être motivé?
-

Approche inductive

Nous avons opté pour une analyse de type inductif. Selon Patton (1990), ce mode d'analyse implique que les catégories et les thèmes se dégagent des données et non l'inverse. Le chercheur s'intéresse aux variations naturelles des données. Voici ce qu'en pensent certains auteurs :

Inductive qualitative research adheres to the basic notion of taking the research setting as it is found. As such, researchers in this area have developed a tradition for looking at matters holistically and ecologically, and for being able to understand people from their own frames of reference (Taylor & Bogdan, 1984) [(Shank, p. 352, 1994)].

Notre choix s'est arrêté sur les modèles d'analyse qualitative proposés par Strauss & Corbin (1990) et par Huberman & Miles (1994); ceux-ci nous servons de repères. Les auteurs mentionnent, notamment, trois niveaux d'analyse : descriptif, analytique et d'intégration. Le premier niveau d'analyse, de type descriptif, consiste à grouper les données se rapportant à un même thème, et ce à l'aide d'un codage ouvert. Le deuxième niveau, appelé analytique, sert à regrouper les données du premier niveau (qui se rapportent à un même concept) en catégories, opération appelé le codage axial. Le troisième niveau d'analyse est celui de l'intégration. Nous déterminons les catégories essentielles en précisant les phénomènes. Il s'agit de mettre en relation les catégories importantes, de faire des énoncés à partir des relations établies entre les concepts et de valider ces énoncés à l'aide des données.

Selon Patton (1990), l'analyse inductive s'effectue en deux étapes : la description et l'interprétation. Très souvent, il n'y a qu'un fil qui sépare les deux. Au moment de l'analyse descriptive, le chercheur identifie les concepts clés (*indigenous concepts*); ce sont les premiers constats. Dans ce cas, ce sont les données qui «alimentent» le chercheur. À la seconde étape,

l'interprétation, il se produit le contraire, c'est le chercheur qui «alimente» les données. À ce stade, le chercheur dépasse l'étape des concepts clés et se concentre sur les concepts de type inférentiel (*sensitizing concepts*). Autrement dit, contrairement aux concepts clés, les concepts inférentiels sont proposés par le chercheur. Plus particulièrement, l'analyse inductive des concepts inférentiels prend toute sa signification du fait que les inférences du chercheur sont inspirées par les idées contextualisées des participants. En bref, une bonne analyse qualitative est la description précise d'un contexte, d'une émotion: c'est la voix qui représente l'interaction entre les participants.

La synopsis

Note : synopsis est du genre féminin puisqu'il est utilisé dans le sens de «tableau synoptique» (Le Petit Robert, 1990, p.1097).

Une fois les entrevues terminées, les protocoles ont été transcrits *in extenso*. Afin de préserver la dynamique de chaque protocole, nous avons synthétisé les données sous forme de synopsis. Le tableau 7 est une illustration de synopsis qui rend compte de la première entrevue avec le groupe des élèves forts de l'école X. Pour simplifier la lecture, le contenu de chaque entrevue a été condensé en une synopsis d'une page. Ainsi, toutes les idées d'une entrevue sont concentrées sur une seule page. Pour déterminer la fiabilité et la validité des synopsis, nous avons demandé à trois juges d'évaluer quatre d'entre elles. Il fallait, en effet, s'assurer que chaque synopsis reflétait fidèlement la teneur des entrevues, sans rien déformer. Nous avons tenu compte de deux facteurs dans le choix des synopsis à faire évaluer : chacun des groupes devait être représenté, tout comme l'alternance de la première et de la seconde entrevue. En lisant les douze synopsis (présentées à l'annexe III), le lecteur obtient rapidement un portrait fidèle de l'ensemble des entrevues.

Tableau 7

Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe fort de l'école X

La première rencontre avec le groupe d'élèves s'est déroulée dans l'enthousiasme et la spontanéité. Pour les participants, la motivation c'est lorsque l'élève est encouragé à faire ses devoirs, a un but pour éviter les pertes de temps et montre de l'intérêt. Selon eux, pour que ce soit motivant, la matière enseignée doit être plutôt graphique et viser avant tout à ce que l'élève ait de la facilité à comprendre. Concrètement, il y a plusieurs façons d'organiser les notes de cours. Certains aiment copier textuellement ce qui est écrit au tableau, d'autres optent pour le style télégraphique, en précisant le numéro de page du livre auquel correspond le concept, et ajoutent des notes personnelles soit en écrivant leur propre définition d'un mot qui semble compliqué soit en réécrivant dans leurs mots les notes au complet. Un élève explique qu'il utilise des codes hiérarchiques, un pour les notions importantes et un autre pour celles qui le sont moins. Certains élèves sont plus méthodiques que d'autres. L'enseignant, et plus particulièrement la manière dont il écrit les notes au tableau et les explique, semble avoir une influence importante sur la façon dont l'élève va organiser la matière dans son cahier et dans sa tête. Les élèves aiment, semble-t-il, quand l'enseignant associe les concepts avec le quotidien des élèves; ça les aide, disent-ils, à comprendre la matière. Il en est de même pour l'utilisation des anecdotes; les élèves sont friands d'histoires associées à la matière. L'enseignant doit connaître la matière. Souvent l'élève ne réussit pas bien s'il n'aime pas l'enseignant. Un participant souligne qu'il est ennuyeux d'écouter un enseignant qui parle toujours sur le même ton. De même, la vitesse et la quantité de notes de cours à écrire dans une période ainsi que le nombre d'élèves par classe influent sur la motivation de l'élève. Somme toute, quand l'élève a plus de facilité, il est plus motivé. Les élèves ont souligné que, pour être motivé, il faut comprendre la matière. Pour arriver à comprendre la matière par lui-même, l'élève doit souvent recourir à des questions. Un participant a l'impression d'être *dumb* lorsqu'il pose une question. Certains pensent que poser des questions en classe retarde tout le monde. Selon eux, les questions devraient être reportées à la fin de la classe ou à l'heure du dîner. D'autres disent que les explications doivent être données pendant la classe, puisque la matière est cumulative. «Si tu n'as pas compris au début du cours, il y a peu de chances que tu comprennes à la fin.» Certains ne veulent pas se déplacer à l'heure du dîner. C'est plus motivant de comprendre la matière au début et par soi-même. Les élèves qui «niaisent» en classe démotivent ceux qui veulent apprendre. L'élève doit être à son niveau. Le *challenge* est important pour la motivation. Les élèves relativisent le succès ou l'échec; l'important est de savoir si l'élève a compris. L'échec est perçu de façon positive, il est alors attribué à des facteurs instables et contrôlables. Un participant aime que l'enseignant réexplique une partie d'un test échoué par la classe. Le groupe a ensuite discuté plus particulièrement de l'évaluation. On semble être d'accord pour dire que la note ne reflète pas ce que l'élève a compris. Les élèves ont la ferme conviction qu'il faut écrire ce que l'enseignant a dit en classe pour avoir des points. Un élève souligne qu'il apprécie les commentaires écrits dans la marge. De plus, on conteste les épreuves comportant des questions où seule la mémoire est évaluée. Les questions de synthèse sont préférées. On semble également d'accord pour dire que l'évaluation est un élément important de la motivation. Plus particulièrement, l'importance du cours aux yeux de l'élève ou la crainte d'un jugement négatif de la part des parents font que l'évaluation va avoir plus d'importance. Finalement, chez ce groupe d'élèves, avoir des buts à court terme (avoir 80 %) et à long terme (choix de carrière) influent sur la motivation. On fait le lien entre le résultat scolaire, les études posts-secondaires et les chances d'obtenir un emploi dans l'avenir.

Le tableau 8 présente le questionnaire que les juges ont été invités à remplir pour évaluer la fiabilité et la validité des synopsis. Ainsi, chaque juge avait en mains une copie de la transcription *in extenso* de quatre entrevues parmi les douze entrevues, c'est-à-dire le tiers d'entre elles, avec les quatre synopsis correspondantes. Le questionnaire comporte une échelle d'appréciation à 4 niveaux. Plusieurs constatations ressortent des résultats vus dans leur ensemble. Les juges ont répondu 4 ou 5 (beaucoup et exactement) aux questions 1 et 3, affirmant ainsi que les synopsis traduisent bien toutes les idées du texte et la dynamique des entrevues. Personne n'a répondu aux questions 2, 4, 5 et 7, où nous demandions aux juges s'il y avait eu des idées d'omises, de sous-représentées ou de surreprésentées. À la question 6, un des juges a encerclé la réponse «moyennement» à propos d'une des synopsis. Cette haute concordance des juges révèle que les synopsis sont un reflet fidèle et non biaisé des protocoles. L'annexe IV expose l'évaluation des juges ainsi qu'un tableau récapitulatif de la somme des résultats.

Bref, le chercheur qui opte pour l'approche qualitative a deux défis à relever. Le premier, mettre au point des outils destinés à réduire au minimum les biais potentiels (Dionne, 1994) et le second, adapter ses propres outils d'analyse pour ainsi répondre à ses besoins (Huberman & Miles, 1994). Il ne faut pas oublier que les outils méthodologiques dont se sert le chercheur ont un rôle à jouer dans l'analyse des données et influent, notamment, sur la rigueur avec laquelle les données seront étudiées. C'est pourquoi, entre autre chose, nous avons opté de faire évaluer les synopsis par des juges.

La codification

Une fois les entrevues terminées, celles-ci ont été transcrites *in extenso* sous forme de protocoles (voir annexe VI). L'information contenue dans chaque protocole a été répartie en trois

Tableau 8

Questionnaire distribué aux juges pour évaluer la fiabilité et la validité des synopsis

Évaluation - Questionnaire

Encerchez votre réponse :

1. Dans quelle mesure la synopsis représente-t-elle toutes les idées du texte?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	exactement
1	2	3	4	5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans la synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans la synopsis?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	exactement
1	2	3	4	5

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	exactement
1	2	3	4	5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	exactement
1	2	3	4	5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions :

grandes catégories et plusieurs sous-catégories. Le tableau 9 illustre cette catégorisation. Celle-ci est graduelle et a pris forme de façon inductive par la mise en évidence de mots clés. Les catégories ont été établies par regroupement d'informations afin que, d'une part, nous ne soyons pas inondés d'information et que, d'autre part, l'information soit présentée en quantité suffisante pour apporter des nuances. Autrement dit, il faut arriver à réduire au minimum tout en gardant suffisamment d'éléments d'information pour apporter des nuances.

La catégorisation de l'information a amené le chercheur à constater qu'une stratégie de motivation peut être liée à l'un des trois domaines suivants : au domaine de l'enseignement, de l'environnement et de l'apprentissage. Ainsi, une stratégie de motivation liée au domaine de l'enseignement est une stratégie qui se situe dans un contexte d'enseignement. Une stratégie de motivation liée au domaine de l'environnement est une stratégie qui se situe dans l'environnement physique, social et affectif de l'élève. Une stratégie de motivation liée au domaine de l'apprentissage se situe dans un contexte d'apprentissage. Les trois domaines identifiés forment trois grandes catégories et celles-ci comprennent des sous-catégories qui servent à préciser et à segmenter l'information. Bref, les stratégies de motivation qui nous intéressent sont celles qui sont reliées au domaine de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'environnement de l'élève.

Conclusion

L'approche qualitative est un outil méthodologique très pertinent pour le chercheur en éducation. Elle permet, entre autres, d'étudier l'élève dans son milieu naturel tout en tenant compte de plusieurs facteurs pouvant influencer son comportement et son apprentissage. L'approche est particulièrement utile dans le domaine de la motivation. En effet, compte tenu de

Tableau 9

Répertoire descriptif des catégories de stratégies de motivation liées aux domaines de l'enseignement, de l'environnement et de l'apprentissage et des sous-catégories correspondantes

CODE	Catégorie	Description
SME	Stratégie de motivation liée au domaine de l'enseignement	Stratégie de motivation qui se situe dans un contexte d'enseignement
Sous-catégorie		
SME-CO	Compétence de l'enseignant	Connaissance que l'enseignant a de la matière, de la discipline qu'il enseigne et niveau de motivation de celui-ci.
SME-É	Évaluation	Manière dont l'enseignant évalue un travail, corrige un test. Pondération accordée à chaque réponse. Exactitude des réponses fournies par les élèves.
SME-EX	Explication	Manière dont l'enseignant explique la matière.
SME-O	Organisation	Manière dont l'enseignant organise la période, la leçon.
SME-R	Relation élève-enseignant	Type de relation que l'enseignant entretient avec ses élèves.
Catégorie		
SMe	Stratégie de motivation liée au domaine de l'environnement	Stratégie de motivation qui se situe dans l'environnement physique, social et affectif de l'élève
Sous-catégorie		
SMe-B	Buts à court et à long terme	Stratégie de motivation utilisée par l'élève, qui consiste à se fixer des buts à court et à long terme.
SMe-ÉC	Structure de l'école	Influence de l'entourage et incidence de l'organisation, de l'horaire et du code vestimentaire de l'école, l'influence des autres et leur incidence sur la motivation de l'élève.
SMe-G	Gestion des ressources	Stratégie de motivation qui consiste à organiser et à gérer son temps, à créer un environnement propice à l'étude.
SMe-M	Maitrise de soi	Stratégie de motivation qu'utilise l'élève pour surmonter son stress ou contenir ses joies et ses peines (ou gérer ses réactions affectives).
SMe-P	Influence des parents	Stratégie de motivation par laquelle les parents amènent leur enfant à être motivé.
SMe-R	Stratégie de réflexion	Stratégie de motivation utilisée par l'élève, qui consiste à entretenir des pensées positives ou à recourir à la visualisation.

à suivre...

Tableau 9 (suite)

CODE	Catégorie	Description
SMA	Stratégie de motivation liée au domaine de l'apprentissage	Stratégie de motivation qui se situe dans un contexte d'apprentissage
Sous-catégorie		
SMA-E	Enrichissement	Stratégie de motivation utilisée par l'élève, qui consiste à enrichir les informations acquises en les mettant en relation avec son savoir, en leur donnant une nouvelle structure. L'élève doit ainsi être en mesure de faire le transfert ou la synthèse de l'information.
SMA-O	Organisation de tâches simples	Stratégie de motivation utilisée par l'élève, qui vise à regrouper des éléments destinés à être mémorisés et à les classer dans des catégories plus larges de manière à ce qu'ils puissent être retenus et retrouvés plus facilement.
SMA-Q	Questionnement	Stratégie de motivation utilisée par l'élève, qui consiste à poser des questions à l'enseignant, à ses amis ou à ses parents.
SMA-R	Reproduction	Stratégie de motivation utilisée par l'élève, qui consiste à réciter, à apprendre par coeur, à copier les notes inscrites au tableau et à souligner les parties importantes. L'élève peut compléter les connaissances qu'il est en train d'acquérir par des éléments d'information personnels.
SMA-T	Travail à deux	Stratégie de motivation utilisée par l'élève, qui consiste à travailler avec une compagne ou un compagnon.

la complexité de ce champ d'étude, le chercheur voudra scruter qualitativement, en profondeur, les facteurs affectifs et cognitifs qui agissent sur la motivation de l'élève.

Comme nous l'expliquons dans les pages précédentes, les données ont été recueillies dans le cadre d'entrevues de groupe thématiques. Une étude pilote a précédé de quelques jours l'étude principale et permis d'éviter plusieurs embûches associées à la collecte de données. Le chercheur a lui-même dirigé les entrevues en prenant soin de gagner la confiance des participants. Le tout s'est déroulé dans un climat détendu, et l'humour était au rendez-vous. Il est très important pour la personne conviée à ce genre d'entrevues et notamment pour l'adolescent, de savoir qu'elle peut verbaliser spontanément, sans aucune censure. Dans ces conditions, l'adolescent peut formuler des idées en toute confiance et prendre le temps de réfléchir. Ce type de méthodologie favorise l'interrelation entre les participants et permet ainsi, d'approfondir la réflexion.

Plusieurs précautions ont été prises pour réduire les biais au minimum. En voici quelques exemples : 1°) Une rencontre avec l'assistant de recherche après chacune des entrevues 2°) Avant le début de la deuxième rencontre, une synthèse de la première a été remise à chaque participant dans le but d'en vérifier l'exactitude 3°) Le haut niveau de concordance entre les juges a permis de vérifier que les synopsis reflétaient bien le contenu et la dynamique des entrevues. Le questionnaire d'évaluation a été conçu de manière à faciliter les commentaires du juge; or toutes les réponses indiquent que les biais ont pu être réduits au minimum 4°) De plus, le chercheur de la présente étude, qui a une dizaine d'années d'expérience en enseignement secondaire, s'est consciencieusement préparé au cours de la dernière année en dirigeant quelques entrevues de groupe.

Les participants ont montré de l'enthousiasme et du dynamisme pendant les entrevues, et ont dit, par la suite, avoir aimé l'expérience. Les élèves, en particulier, ont été heureux qu'on leur

donne l'occasion de discuter et d'émettre leurs opinions. Cette observation donne encore plus de crédit à l'opinion des élèves puisque les adolescents s'appliquent plus à l'exécution d'une tâche s'ils y trouvent du plaisir. Les adultes ont, quant à eux, échangé leurs idées avec humour, contribuant ainsi à détendre l'atmosphère.

En conclusion, l'entrevue de groupe thématique a permis de recueillir en abondance des données d'une grande diversité et d'une grande richesse en ce qui a trait aux stratégies de motivation liées aux domaines de l'enseignement, de l'environnement et de l'apprentissage. Les ressemblances et les disparités observées entre les différents groupes serviront à produire une analyse exhaustive et à enrichir le domaine d'étude.

Chapitre 4

Analyse

Les chapitres quatre, cinq et six sont consacrés à l'analyse descriptive des données. Les participants ont produit une quantité de stratégies de motivation, lesquelles se regroupent en trois catégories : stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement, stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement et stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage. Afin d'estimer la fiabilité du processus de catégorisation, nous avons demandé à trois juges de catégoriser les stratégies à partir de quatre synopsis. Les quatre synopsis évaluées sont : première entrevue des élèves du groupe faible de l'école x, seconde entrevue des élèves du groupe fort de l'école y, première entrevue avec le groupe des enseignants et seconde entrevue avec le groupe des parents. Ainsi, chacun des groupes est représenté, tout comme l'alternance de la première et de la seconde entrevue. C'est à partir d'une grille de catégorisation que, chacun des trois juges devaient identifier la catégorie de stratégies de motivation correspondant à chacun des énoncés (de 22 à 29) qui étaient soumis. Les calculs des degrés de concordance sont présentés dans le tableau de l'annexe V. L'accord entre deux juges varie de 82 % à 96 %, tandis que pour les trois juges, il se situe entre 82 % à 92 %. Les degrés élevés de concordance entre les juges indique que les catégories de stratégies sont un reflet fidèle du contenu des entrevues.

Chaque catégorie ou type de stratégies fait l'objet d'un chapitre. Ainsi, l'objectif du présent chapitre est de mettre en lumière les points saillants qui se dégagent de l'analyse des stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement.

Cependant, avant de présenter l'analyse des données, nous jugeons nécessaire de préciser le sens du mot *motivation* selon la définition qu'en donnent les élèves, les parents et les enseignants. Il sera intéressant et pertinent de souligner les différences et les similitudes entre les

divers points de vue. Nous présenterons ensuite au lecteur la compilation des données dans le but de mettre en évidence les stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement. L'analyse a permis d'isoler cinq sous-catégories (Explication, Organisation, Relation élève-enseignant, Évaluation et Compétence de l'enseignant), qui sont rassemblées dans un tableau explicatif.

Définition de la motivation scolaire

Afin de cerner la complexité du phénomène de la motivation scolaire et de mieux comprendre le comportement de l'élève, nous avons demandé à tous les groupes de participants d'exprimer leur conception de la motivation. Pour les élèves des groupes forts, la motivation c'est lorsque l'élève est encouragé à faire ses devoirs, qu'il a un but pour ainsi éviter les pertes de temps, qu'il montre de l'intérêt pour apprendre, qu'il a envie de faire quelque chose, de faire de son mieux parce que c'est intéressant et facile.

Pour les élèves faibles, la motivation a un caractère pragmatique et affectif. C'est ce qui va les influencer à rester à l'école ou à y retourner. C'est aimer quelque chose, avoir de l'intérêt et persévérer. Bref, la motivation c'est ce qui pousse l'élève à rester ou retourner à l'école.

Dans le groupe composé d'enseignants, les opinions sont partagées quant au type de motivation (intrinsèque ou extrinsèque) qui influe sur l'élève. Certains enseignants croient que la motivation de l'élève est plutôt extrinsèque puisque l'élève s'intéresse aux résultats scolaires, d'autres disent que c'est la satisfaction personnelle qui motive l'élève. Cependant, tous s'entendent pour dire que l'enseignant a la responsabilité de susciter de l'intérêt chez l'élève, de piquer sa curiosité. Il faut que le jeune ait envie d'être à l'école, sinon il sera du devoir de l'enseignant d'éveiller l'intérêt chez lui.

Pour les parents, la motivation revêt trois aspects différents. Le premier, la motivation intrinsèque, suppose que l'adolescent a le désir d'apprendre, un intérêt particulier qui le pousse à

faire ses devoirs, à aimer l'école, à s'engager. Le deuxième est une motivation plutôt artificielle provenant de la relation élève-enseignant. Le troisième est l'influence des parents à la maison. Ainsi, lorsque le jeune vit un moment d'abattement, les parents peuvent l'encourager en lui faisant voir l'aspect positif des choses. La motivation peut également être un outil pour atteindre un objectif, accomplir une tâche scolaire. Bref, selon les parents, ceux-ci peuvent jouer un rôle actif en ce qui a trait à la motivation de l'adolescent.

Même si ce sont là des définitions spontanées, les trois groupes de participants fondent leur conception de la motivation sur leur expérience personnelle. Il est intéressant de constater que certains éléments concordent entre les différents groupes. Ainsi, les élèves forts et les parents s'entendent pour dire que le désir d'apprendre et la capacité de se fixer des buts sont des facteurs importants de la motivation. De même, parents et enseignants se rejoignent sur un aspect, celui de la responsabilité qu'a l'enseignant d'amener le jeune à aimer la matière. Cependant, le facteur commun aux trois groupes est *l'intérêt*. En effet, tous les participants s'entendent pour dire qu'une caractéristique essentielle de l'élève motivé est l'intérêt et que c'est, très souvent, un élément déclencheur de la motivation.

Il est intéressant de constater que certains des éléments contenus dans les diverses définitions proposées rejoignent la définition de la motivation scolaire donnée par Viau (1994) et présentée dans le chapitre consacré à la recension de la documentation. Cette définition cadre avec l'approche sociocognitive de la motivation. Il est bon de rappeler la définition de la motivation :

La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions 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. (p. 7)

Ainsi, nous retrouvons dans cette définition des mots clés tels que : état, perception, choix, engagement, persévérance et but. Une définition qui se rapproche de celle de Viau (1994) est sans doute celle qui est née de la réunion des définitions proposées, l'une par les élèves forts, l'autre par les élèves faibles. Les élèves forts ont souligné les mots clés suivants : but, encouragement et intérêt, qui, dans la définition de Viau, correspondent aux notions de but, d'engagement, et de persévérance. Les élèves du groupe faible ont mis en évidence les concepts clés suivants : affectivité, poursuite ou reprise des études et intérêt, qui sont associés à l'état d'âme, à l'engagement et à la persévérance. La définition qui, cependant, se rapproche le plus de la définition de Viau (1994) est celle proposée par les parents. Ils ont souligné que la motivation de l'élève est fonction, notamment, de la relation élève-enseignant. Celle-ci peut influencer la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement (école). Ils ont également insisté sur l'importance de se fixer un but, d'avoir de l'intérêt et de s'engager. Il est intéressant de constater que le groupe de parents définit de façon plus précise que le groupe d'enseignants la motivation de l'adolescent, en accord avec l'approche sociocognitive de la motivation.

Analyse descriptive des stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement

L'analyse descriptive est la première étape de l'interprétation des données. Elle a pour objectif de visualiser les données, de générer une description conforme et détaillée de la réalité, de telle sorte que le lecteur ait en main tous les éléments pour juger de la pertinence de l'argumentation proposée par le chercheur. De plus, il ne faut pas oublier que la rigueur de l'argumentation dépend du soin avec lequel ce dernier présente l'analyse descriptive.

L'analyse met en évidence cinq sous-catégories : Explication, Organisation, Relation élève-enseignant, Évaluation et Compétence de l'enseignant, lesquelles ont été définies au tableau 9 du chapitre 3. Ainsi, chaque énoncé peut être associé à un concept et représente une synthèse

des idées émises par tous les groupes de participants. À cet effet, le tableau 10 contient tous les énoncés s'appliquant, pour tous les groupes, à la catégorie stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement. Il est ainsi, possible d'embrasser d'un coup d'oeil toutes les idées verbalisées par chacun des groupes au cours des deux entrevues. Il est important de préciser que nous avons demandé aux participants d'éviter de répéter les arguments émis par d'autres collègues afin d'accélérer la discussion. Il n'a donc pas été tenu compte de la variable *fréquence* dans l'analyse. De plus, les stratégies de motivation qui ont un effet nuisible sur la motivation de l'élève sont marquées par un astérisque (*).

Sous-catégorie Explication

Les participants ont longuement discuté du fait que l'enseignant, plus précisément la façon dont celui-ci présente la matière, influence la motivation de l'élève. En regardant attentivement, au tableau 10, le premier énoncé de la sous-catégorie Explication, nous en arrivons à différentes constatations. Par exemple, tous les groupes ont mentionné, certains avec insistance (c'est-à-dire aux deux entrevues), qu'un renouvellement constant de l'approche pédagogique est une bonne stratégie de motivation, c'est-à-dire une stratégie qui a un effet favorable sur la motivation de l'élève. Les élèves forts et les enseignants ont insisté sur le fait que, lorsque l'enseignant explique un concept, il a le choix entre plusieurs stratégies de motivation qui l'aideront à présenter la matière de maintes façons. À titre d'exemple, les parents suggèrent d'utiliser comme stratégie de motivation un outil pédagogique que les jeunes affectionnent, comme l'ordinateur. En effet, selon les parents, il faut mettre à profit les points forts des adolescents, que ce soit pour la rédaction des travaux, la résolution de problèmes ou la recherche d'informations dans une banque de données. Pareille stratégie donne également aux élèves plus tactiles la chance de mettre leur savoir-faire en valeur. Les enseignants ont, pour leur part, recours à diverses stratégies : présentation d'annonces publicitaires en équipe, simulation de personnages historiques. Les élèves proposent, quant à eux,

Tableau 10

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement (élèves, enseignants et parents)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Explication						
• Réexpliquer les notions non comprises selon une approche différente, plus créative (ex : ordinateur, simulation, invités)	1,2	2	1,2	2	1,2	2
• Présenter le contenu de façon graphique, concrète	1	1,2	-	2	1	1,2
• Placer l'élève dans des situations représentant des défis à sa mesure	1	1	-	-	2	1,2
• User d'anecdotes pour faire comprendre un concept-l'enseignant doit «sortir du livre»	1	1,2	-	-	2	2
• Dictier ses notes à une vitesse raisonnable	1	1	-	1,2	-	-
• Expliquer la matière tout en écrivant au tableau *	-	1	1	1	-	-
• Faire un lien avec le connu	1	-	1	-	2	2
• Veiller à ce que les notes ne dépassent pas une quantité raisonnable aux yeux de l'élève	1	1	-	-	-	-
• Bien circonscrire ses notes de cours	1	1	-	-	-	-
• Faire de courtes synthèses avec les élèves	-	-	1,2	-	1,2	-
• Éviter de parler constamment	-	-	2	-	-	-
• Se rapprocher le plus possible de la réalité du monde du travail	-	-	-	-	1	2
Organisation						
• Varier la présentation pour créer une bonne atmosphère en classe	2	2	2	2	2	2
• Encourager les échanges entre élèves (ex.: discussions)	2	-	2	-	-	2
• Rendre les travaux aux élèves le plus rapidement possible	-	-	2	1	1	-
• Éviter la routine, expliquer un seul nouveau module par cours	-	2	2	2	-	-
• Assigner une quantité de devoirs raisonnable aux yeux des élèves	-	1	-	2	2	-
• S'assurer que la matière est comprise avant de donner des devoirs	-	1	-	2	2	-
• Accorder des points pour les devoirs (source de motivation extrinsèque)	-	-	-	2	1	-
• Organiser des sorties éducatives à l'extérieur de la classe ou de l'école	-	-	2	2	1,2	-
• Accorder le plus de temps possible aux exercices en classe	-	1	-	-	-	-
• Impliquer activement l'élève dans son apprentissage (expérience continue, journal de bord, etc.)	-	-	-	-	2	-
• Gérer sa classe en adoptant une attitude positive	-	-	-	-	-	1

à suivre...

Tableau 10 (suite)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Relation élève-enseignant						
• Entretenir une relation positive teintée d'humour	1	1,2	-	2	2	1,2
• Montrer de l'empathie	2	2	-	2	1,2	1
• Entretenir une relation d'égal à égal avec ses élèves	1,2	2	2	-	1	-
• Privilégier une relation de confiance, une relation d'aide avec l'élève dès le début de l'année	-	2	-	-	1,2	1
• Privilégier une gestion participative	-	2	-	-	-	-
Évaluation						
• Reprendre textuellement ce que dit l'enseignant pour obtenir des points	-	1	1	1	1	1
• Donner des choix aux élèves quant au type d'évaluation, à la présentation de la matière ou aux délais accordés pour les travaux	2	-	2	2	2	-
• Tenir compte, dans l'évaluation, de l'effort consenti et du plaisir d'apprendre	1	-	1	-	1	1
• Poser des questions axées sur la mémorisation	1	-	-	-	-	1
• Évaluer la participation	1	-	-	-	-	-
Compétence de l'enseignant						
• Aimer l'enseignement (a un effet «dynamisant» sur l'élève)	1,2	-	2	-	-	1
• Avoir une bonne connaissance de la matière	1,2	-	-	-	-	2
• Instaurer un mécanisme pour inciter l'enseignant à devenir meilleur pédagogue	-	-	-	-	2	1,2
• L'élève doit apprendre à travailler avec des enseignants ayant des personnalités différentes	-	-	-	-	-	2

Légende :

1 : Première rencontre

2 : Seconde rencontre

d'organiser des activités amusantes à l'école; celles-ci permettent, en effet, d'apprendre suivant une approche nouvelle. De plus, le contenu doit être plutôt «graphique» et viser avant tout à faciliter la compréhension chez l'élève.

Le deuxième énoncé reflète l'opinion des élèves faibles et des parents, selon laquelle la matière doit être présentée, dans la mesure du possible, de façon imagée et concrète. En effet, l'élève trouvera plus facile et motivant d'avoir sous les yeux un cas très concret, par exemple, en biologie, une pompe pour démontrer le fonctionnement du cœur. L'élève se sentira aussi beaucoup plus motivé si l'enseignant ne se borne pas à faire le problème, mais en explique toutes les étapes. Voici les termes employés par un des participants pour exposer une situation non motivante : «si le professeur, au lieu de juste le dire, travaillait visuellement avec des schémas, s'il l'expliquait de plus d'une façon». (elfaix2 25)

(Le code entre parenthèse se lit : élève faible de l'école X, 2^e entrevue, épisode 25 du protocole)

Les enseignants admettent que les stratégies les plus motivantes sont celles où ils donnent l'étymologie des mots, lorsqu'ils répètent les explications en les formulant de différentes façons. Voici ce qu'en pense un enseignant de mathématiques :

je vais essayer de donner ma matière le plus concret possible, je vais faire des dessins au tableau pour illustrer ce que je fais, pour accrocher les visuels, je vais essayer de donner des exemples farfelus en parlant en les accrochant, donner l'étymologie des mots des fois. Pour qu'ils sachent le diagramme sagittaire, je leur demande toujours c'est quoi le signe du zodiaque pour qu'y s'accrochent à quelque chose. J'ai très peu de moyens de varier, une lampe de poche lorsque je parle d'une équation du second degré. C'est très dur. (enseignant1 47)

Certaines matières se prêtent mieux que d'autres à ce genre de stratégie. Un enseignant en sciences dit avoir essayé de sensibiliser les enseignants de mathématiques à une nouvelle

approche plus créative, mais il constate que certains d'entre eux sont réticents, sous prétexte qu'ils manquent de temps :

J'suis conscient qu'en maths c'est plus difficile, mais ça devrait pas nous empêcher. La difficulté que j'ai eue avec les profs de maths à essayer d'les motiver à essayer d'autres sources : «Le contenu ne permet pas...» de faire des choses comme des discussions, des vidéos. o.k., fais-moi un vidéo sur le théorème de Pythagore. «Non, j'ai pas le temps, le contenu prime.» C'est l'excuse qu'on me donne tout le temps. Si j'arrive avec des suggestions : «Non, j'ai pas le temps de faire ça ni de donner des projets parce qu'il faut que la matière passe.» Qu'est-ce qui est important, c'est là que quand tu parles de motivation, entre motiver les élèves pis distribuer la matière, y en a ben qui vont choisir la matière parce que j'pense que c'est ça ma job versus motiver. On demande des façons de changer le cours, par contre on revient avec l'excuse, la raison, que c'est la matière qui prend le dessus. (enseignant 48)

À l'instar des parents et des élèves, les enseignants sont d'accord pour dire qu'une bonne stratégie de motivation consiste à varier la méthode d'enseignement et l'approche pédagogique. Cependant, le souci de couvrir tout le programme et le manque de temps sont des obstacles majeurs à l'introduction de nouvelles approches. Ainsi, dans certaines matières (histoire et sciences), les enseignants s'efforcent d'introduire un peu de variété, alors que dans d'autres (p. ex. en mathématiques), il semble que ce soit plus difficile.

Le groupe des parents a surtout insisté sur l'aspect affectif de l'apprentissage, c'est-à-dire que l'adolescent se sent frustré lorsque celui-ci a du mal à comprendre la matière. L'enseignant doit recourir à différentes approches, être attentif aux difficultés que vit l'enfant en situation d'apprentissage. Les parents ont notamment fait observer qu'imputer l'échec au manque d'intelligence peut avoir un effet désastreux sur les élèves plus faibles, moins sûr d'eux-mêmes, surtout dans les cas où l'ensemble de la classe a échoué à un test. Il faut savoir être à l'écoute des adolescents surtout lorsqu'ils ne comprennent pas.

Les élèves plus faibles, eux, ont insisté sur la nécessité pour l'enseignant de prendre le temps de varier ses explications et d'adopter un rythme raisonnable en s'assurant que les élèves ont compris avant de continuer. Une stratégie de motivation qui fonctionne consiste, pour l'enseignant, à emprunter divers chemins, à utiliser différentes voies d'approche pour expliquer un concept. Encore une fois, les participants trouvent qu'il est motivant pour l'élève que l'enseignant présente la matière avec une approche concrète.

Tous les groupes, et les parents en particulier, ont souligné qu'offrir des défis sur mesure aux élèves, a un effet motivant. Un des parents précise que le niveau de difficulté doit être réaliste. De plus, tout défi comporte une part d'innovation, qui est aussi un facteur motivant, il permet de découvrir et de créer. Selon les enseignants, la situation est motivante si l'élève réussit à relever le défi. Les élèves forts soutiennent qu'il y a un lien très étroit entre la difficulté et la motivation, la première stimulant la dernière, mais le contraire est également vrai : l'absence de défi peut démotiver. Ce groupe d'élèves trouvent démoralisant de se retrouver dans la même classe que d'autres d'un niveau inférieur. Ils n'ont alors guère d'obstacles à surmonter. Voici comment un élève fort exprime sa frustration :

Moi, ce qui me frustre et qui m'enlève de la motivation, c'est quand tu rentres dans un cours d'avancés et que du monde qui devrait être dans un cours général sont là. Moi, il faut que le cours avance vite, il faut que ça aille vite sans s'attarder à des petits verbes téteux. Tu te dis «qu'est-ce-qu'ils font ici?». Est-ce moi qui n'est pas à mon niveau? Ça t'enlève toute ta motivation. (elforgal 67)

La majorité des participants ont souligné que les élèves s'intéressent au cours et l'apprécient lorsque l'enseignant se sert d'anecdotes pour mieux expliquer un concept. En effet, les élèves sont friands d'histoires, ils aiment sortir du sujet, les digressions les motivent. À titre d'exemple, en mathématiques, l'élève aime savoir qui est l'auteur de telle ou telle découverte et où il se situe dans l'histoire. L'enseignant peut aussi se servir d'un fait d'actualité, d'une situation

rapportée par les médias, pour amorcer une discussion ou une réflexion (situation d'écriture). Un des parents affirme que son enfant saisit mieux un concept, qu'il est plus motivé lorsque l'enseignant s'éloigne de ses notes de cours, qu'il «sort du livre».

Notes de cours

En raison du grand nombre d'énoncés dans la sous-catégorie Explication, les énoncés ayant un lien avec la prise de notes ont été regroupés sous le titre Notes de cours. Toujours en se référant au tableau 10, nous constaterons que la vitesse à laquelle l'élève doit prendre des notes affecte sa motivation. En effet, les élèves, en particulier ceux des groupes faibles, soutiennent que l'enseignant doit adapter la vitesse à laquelle il communique et explique la matière à la capacité d'apprentissage de l'élève. Un participant souligne que de devoir simultanément prendre des notes, écouter et comprendre les explications nuit à l'assimilation de la matière. En fait, c'est un gros obstacle, aussi stressant que démotivant pour l'élève. Voici ce qu'en pensent certains élèves :

C'est difficile, parce que, quand tu écris tes notes dans ton cahier, la plupart du temps l'enseignant l'explique en même temps. Mais si t'es plus lent, tu écris et tu n'as pas les explications de ce que tu vas écrire tantôt. Tu ne sais plus quoi faire. Tu écris tes notes et tu as manqué la première partie, c'est quand même assez difficile de suivre dans ce temps-là. (elfaix1 5)

Q.Est-ce que je lis bien ta pensée si tu dis que tu en manques des bouts? (elfaix1 6)

C'est ça. (elfaix1 7)

Tu écris ben slow, il écrit au deuxième tableau et il efface le premier et toi tu es au premier. (elfaix1 10)

Là, tu y dis je n'ai pas fini de prendre des notes et y dit de les prendre de quelqu'un d'autre. Là, t'es encore plus perdu. (elfaix1 11)

Une trop grande quantité de notes et un rythme d'écriture trop rapide sont des stratégies de motivation inefficaces qui nuisent à l'apprentissage, surtout chez les élèves plus faibles. En conséquence, le doute s'installe et l'élève, désorienté, doit emprunter les notes d'un compagnon ce

qui est cause de stress. Les élèves critiquent cette stratégie de motivation qu'ils jugent inefficace. À cause de la surabondance des notes données par l'enseignant, l'élève faible transcrit tout ce qui figure au tableau, sans dégager les concepts clés. L'élève de ce groupe ne sait pas discerner les éléments importants de ceux qui le sont moins. Il a le sentiment d'être dépassé par la profusion de notes. Les notes, trop nombreuses, sont donc transcrites pêle-mêle, ou de manière ordonnée, mais sans que l'élève en comprenne le sens.

Les élèves faibles de la seconde école ont insisté, de façon particulière, sur l'aspect démotivant d'un débit trop rapide dans la formulation des explications. Les faibles se sont plaints à plusieurs reprises de la situation, laquelle s'explique sans doute par le caractère très performant de l'école, les besoins des élèves faibles ne sont pas toujours comblés.

L'enseignant avisé est celui qui met en place des stratégies où l'élève faible n'a pas à faire trois choses en même temps. En effet, une partie des notes de cours peut être donnée à l'avance pour que l'élève puisse se concentrer sur les explications. Les élèves ont fait observer que les enseignants utilisent de plus en plus le tableau pour leurs exposés, l'école disposant d'un budget restreint pour les achats de papier.

Certaines stratégies ont une influence bénéfique sur la motivation, et d'autres une influence néfaste. Ainsi, l'approche pédagogique préconisée par l'enseignant peut avoir un effet nuisible, en particulier chez les élèves faibles. Par exemple, lorsque l'enseignant explique et écrit au tableau en même temps (une grande quantité de matière étant véhiculée par cet outil), l'élève plus lent à comprendre, celui qui a du mal à saisir du premier coup rate une partie des explications. Une stratégie de motivation efficace envers l'élève de cette catégorie consiste, pour l'enseignant, à distribuer préalablement les notes de cours et à expliquer la matière au complet, ou à laisser du temps à l'élève pour transcrire les notes écrites au tableau. Il peut aussi donner ses notes sous forme de mots clés (*point form*). Enfin, il est bon que l'enseignant se préoccupe du fait

que certaines notions ont échappé aux élèves, comme le montrent les résultats du test administré sur l'assimilation de la matière. Il proposera alors une nouvelle activité pour s'assurer que les élèves ont compris. Un participant rappelle que les élèves ne sont pas des robots.

Le dernier énoncé se rapportant aux notes de cours, toujours dans la catégorie Explication, traduit la pensée de deux groupes d'élèves. La manière dont l'enseignant formule et explique la matière semble avoir une influence importante sur la façon dont l'élève organisera, par la suite, les notions apprises dans sa tête et dans son cahier. Aux yeux des élèves, il est plus facile de comprendre la matière lorsque les notes sont bien ciblées. L'élève n'a pas à se creuser la tête pour comprendre et c'est plus facile pour lui d'étudier. Idéalement, chaque mot utilisé dans les notes de cours devrait être soigneusement choisi; donc, l'enseignant avisé est celui qui veille à synthétiser la matière dans une quantité raisonnable de notes. De plus, l'enseignant qui explique ce qu'il inscrit au tableau, vérifie si les élèves ont compris et s'assure qu'ils écoutent pour garder sa classe bien en main, voilà pour l'élève deux stratégies de motivation efficaces. L'élève, quant à lui, considère comme stratégie de motivation le fait d'être attentif aux explications en classe pour ne pas avoir à travailler à la maison.

Les élèves ont tous affirmé à plusieurs reprises qu'ils sont motivés lorsqu'ils comprennent la matière. La présente étude a permis de circonscrire un élément déclencheur de la motivation : la compréhension de la matière. Voici de quelles façons les élèves ont verbalisé leurs perceptions :

À quel moment c'est motivant? (elforyl 18)

Quand tu comprends (elforyl 19)

Quand ça vient facilement (elforyl 20)

Quand le prof est intéressant, quand il explique (elforyl 21)

Les données qui ressortent de la sous-catégorie Explication font apparaître l'importance du rôle de l'enseignant, de la façon dont il explique la matière et de son influence sur la motivation de l'élève. L'enseignant avisé est celui qui est conscient de son rôle, qui saisit l'importance des stratégies et des incidences que celles-ci peuvent avoir sur le comportement de l'élève. D'après les trois derniers énoncés de la sous-catégorie Explication, la *synthèse* est une stratégie de motivation qui aide l'élève à assimiler la matière présentée pendant la période ou à la fin de l'unité. Les enseignants ont souligné, au cours des deux entrevues, que cette stratégie permet d'atteindre plusieurs objectifs : faire bénéficier les élèves d'un moment de métacognition et les amener à prendre du recul par rapport à la matière présentée, d'établir la continuité entre les cours et de faire le pont entre le cours précédent et celui du moment. Un enseignant souligne qu'il est difficile d'évaluer les bienfaits à court terme des courtes synthèses: il semble, toutefois, que ce soit bénéfique pour certains élèves.

Toujours selon les enseignants, faire le lien entre la matière et ses applications sur le marché du travail correspond aussi à une stratégie de motivation; il faut être le plus concret possible. Un enseignant qui a fait vivre l'expérience de l'entrevue d'emploi à ses élèves dans un cours de français voit cela comme une stratégie de motivation efficace. Le tableau 11 met en relief quelques stratégies de motivation jugées efficaces et inefficaces par les élèves faibles. Le lecteur peut constater que la vitesse avec laquelle l'enseignant explique et donne les notes de cours est un indicateur d'efficacité. En effet, une stratégie de motivation est efficace lorsque l'enseignant tient compte du temps qu'il faut à l'élève pour comprendre.

Sous-catégorie Organisation

En regardant d'un peu plus près, au tableau 10, les énoncés se rapportant à la sous-catégorie organisation, le lecteur constatera que les différents groupes ont souligné l'importance

Tableau 11

Exemples de stratégies de motivation efficaces ou inefficaces selon les élèves faibles

Stratégies de motivation efficaces

Des fois, ça va bien quand il te donne une feuille et la lit devant toi et l'explique. Des fois, tu l'écris et il te donne du temps pour l'écrire, ça va mieux de même. (elfaix1 9)

Une bonne situation est quand le prof explique au complet, il te donne le temps d'écrire les notes qui sont au tableau. (elfaix1 12)

Moi ce que j'aime avec certains profs, c'est qu'ils ne te donnent pas trop de notes en même temps. Ils te donnent juste des petits bouts. Toi, tu peux l'écrire comme tu veux. Ils te donnent deux ou trois mots, ils ne te forcent pas à écrire toute la phrase. (elfaix1 21)

Est-ce que tu es d'accord avec moi si je dis qu'ils donnent des mots clés? (elfaix1 22)

Oui, c'est ça. *point form*. (elfaix1 23)

Si le professeur, au lieu de juste le dire, travaillait visuellement avec des schémas, s'il l'expliquait de plus d'une façon. (elfaix1 25)

Pas juste dire j'comprends pas pis regarder la maîtresse en avant. Y en a ben que si elle va pis elle dit : «Tu fais ça», y vont dire o.k. j'comprends. (elfaix1 26)

Stratégies de motivation inefficaces

Ben des fois, elle écrit au tableau et elle n'explique pas. Des fois t'es pas trop sûr qu'est-ce que ça veut vraiment dire. Ça, c'est encore pire parce que tu n'as pas d'explication du tout. (elfaix1 8)

Q. Les enseignants ne vous ont jamais montré des trucs? (elfaix1 162)

Non, uniquement des réponses. Tu le fais, mais tu comprends rien. (elfaix1 163)

Se motiver, ç'a complètement rapport avec les profs. Toute se ramène aux profs. (elfaix1 164)

Q. Est-ce qu'il y a des profs qui t'ont donné des trucs en maths? (elfaix1 165)

Non, mon père. Je les utilise quand c'est ça qu'on fait des fois. (elfaix1 166)

Tu veux savoir pourquoi elle a mis ça là. Elle n'explique pas pourquoi le mettre là, c'est quoi le point de le mettre là ((sentiment assez général)) (elfaix1 167)

Quand on corrige le test, il fait des calculs dans sa tête et écrit la réponse au tableau. Tu ne sais pas ce qu'il fait. Il saute des étapes. (elfaix1 56)

Il fait ça dans sa tête. (elfaix1 58)

Q. Est-ce que c'est motivant ça? (elfaix1 59)

Non ((unanimité)), c'est déprimant, démotivant. (elfaix1 60)

(()) : réflexion du chercheur

du rôle de l'enseignant dans la façon d'organiser la période, la leçon. L'atmosphère en classe a un effet sur la motivation de l'élève. Ce qui stimule la motivation, c'est une atmosphère agréable, c'est-à-dire lorsque l'enseignant est de bonne humeur, entretient une relation amicale avec ses élèves, bref, qu'il donne un cours intéressant en alliant humour, anecdotes et explications. Les élèves (les forts comme les faibles) ont dit qu'à partir du moment où règne en classe un climat propice, ils sont motivés et plus attentifs; ils sont alors capables d'assimiler la matière. Ils ont de la difficulté à se motiver si le cours n'est pas intéressant. Lorsqu'une majorité d'élèves en classe sont dénués du désir d'apprendre, cette apathie se répercute sur toute la classe. Les participants attribuent une grande part de responsabilité à l'enseignant. En effet, c'est lui qui, dès le début de l'année, donne le ton et crée l'atmosphère (détendue et chaleureuse ou stressante) de la classe. L'aspect physique des lieux influe aussi sur l'ambiance générale. La température, le confort des élèves, la décoration, sont des facteurs qui entrent également en ligne de compte. Les parents sont aussi unanimes à penser qu'une bonne atmosphère en classe aide à la motivation de l'élève. En effet, selon les parents, une classe où le climat est harmonieux, où l'enseignant a son groupe bien en main, connaît bien sa matière et est capable de transmettre son savoir a une influence favorable sur la motivation. Bref, un bon climat dépend d'une bonne gestion de la salle de classe. Un participant dénonce le fait que, très souvent, l'enseignant doit rivaliser avec certaines émissions télévisées qui font partie de la culture des jeunes. Voici sa réaction :

ce qui est triste, c'est qu'on demande au prof de faire compétition avec des émissions comme *Sesame Street*, où ils mettent des millions. Les jeunes sont habitués au *show*. Tout à coup, ils arrivent avec un prof qui est un petit peu plate, ça vient de s'éteindre. On les a habitués depuis qu'ils sont tout petits, il faut qu'il y ait de l'action et on coupe le budget aux écoles encore et encore et on demande aux profs de se tenir sur la tête, il ne faut quand même pas charrier!! (parent2 | 12)

Les parents précisent que lorsque le jeune a du mal à comprendre la matière, l'enseignant doit changer d'approche en tenant compte du type de difficulté de l'élève et surtout ne pas imputer l'échec au manque d'intelligence.

De leur côté, les enseignants sont d'accord avec les autres participants et admettent que, pour motiver l'élève, il faut organiser les leçons de façon à modifier l'approche pédagogique, et ce presque tous les jours si c'est possible. Les stratégies de motivation doivent viser à enseigner les notions à partir de ce que l'élève connaît et à s'assurer qu'il les a comprises. Ainsi, une relation de confiance s'établit et les élèves, en particulier les faibles, se sentent bien à l'école. Il est plus facile, dans cette atmosphère, de faire de l'évaluation formative et de valoriser la motivation intrinsèque.

Le deuxième énoncé, de la sous-catégorie Organisation, donne à entendre qu'offrir à l'élève la possibilité de discuter est une stratégie de motivation efficace. Plus particulièrement, les deux groupes d'élèves forts et les parents ont souligné que les élèves aiment les discussions de groupe, les échanges fondés sur l'actualité. Les élèves précisent cependant que ce genre de stratégie est efficace seulement dans les classes où les élèves aiment ce type d'activité.

Remettre rapidement les travaux corrigés aide à la motivation. En effet, enseignants et élèves sont d'avis que la vitesse à laquelle les tests et les travaux sont corrigés est un élément qui influence la motivation de l'élève; en effet, l'intérêt des élèves diminue lorsque l'enseignant tarde à rendre les travaux.

Les élèves n'aiment pas la routine en classe (surtout ceux des groupes faibles); pour eux, monotonie et démotivation vont de pair. Or il suffit de se promener dans une école pour constater à quel point le train-train est bien ancré dans les classes. Il semble que l'élève qui subit la routine jour après jour la voit d'un tout autre regard que l'enseignant. Les élèves faibles suggèrent une stratégie de motivation efficace, qui consiste pour l'enseignant à organiser la leçon de manière à expliquer un seul module par cours.

Devoirs

En raison du grand nombre d'énoncés dans la sous-catégorie Organisation, les énoncés qui se rattachent à un même sujet ont été regroupés. Ainsi, les énoncés se rapportant aux devoirs sont analysés sous la présente rubrique. Les élèves faibles et les enseignants ont mentionné le fait que les devoirs peuvent avoir une incidence néfaste sur la motivation de l'élève. Les élèves des groupes faibles ont insisté, de façon particulière, sur la démotivation engendrée par les nombreux devoirs imposés aux élèves à chacun des cours. S'il y a un aspect de la vie étudiante qui n'est pas apprécié par ce groupe d'élèves, c'est l'obligation de faire des devoirs après l'école. Les élèves disent qu'ils n'aiment pas les devoirs; ils trouvent que c'est ennuyeux, que ça prend trop de temps et ils ont l'impression que la journée à l'école ne se terminera jamais. C'est pourquoi l'élève qui ne comprend pas ses devoirs demandera de l'aide, mais sans trop d'insistance et de persévérance. Plusieurs élèves décident tout simplement de ne pas les faire. Bref, les devoirs, s'ils ne sont pas compris et qu'il n'y a personne pour aider l'élève faible, sont une source de stress.

Le point de vue des élèves et des enseignants est partagé quant aux raisons pour lesquelles certains élèves ne font pas leurs devoirs. Selon un enseignant, l'élève invoque le prétexte de ne pas comprendre, mais ce n'est que dans une minorité de cas. Dans l'ensemble, les enseignants soutiennent que les élèves négligent de faire leurs devoirs par manque de motivation. Pour remédier au fait que l'élève croit avoir trop de devoirs, un enseignant préconise la stratégie de motivation suivante : les cinq dernières minutes de classe sont consacrées à faire le point avec les élèves et, s'il y a lieu, à modifier le devoir, ou à l'alléger. Cette stratégie est une solution au problème de la trop grande quantité de devoirs.

Donner des notes pour les devoirs terminés est une source de motivation extrinsèque importante pour les élèves des groupes faibles. En effet, dans certains cours, les devoirs peuvent représenter jusqu'à 40 % de la note. Selon les élèves, c'est une stratégie de motivation efficace.

Pendant l'entrevue avec les élèves des groupes faibles, la discussion s'est animée (tout le monde voulait parler en même temps) lorsqu'un participant a mis en doute l'utilité des devoirs. Les élèves reconnaissent que c'est pour les aider à comprendre la matière, mais ils trouvent que le prix à payer est trop élevé. Le temps consacré aux devoirs empiète sur la vie sociale. Tout le monde n'est pas prêt à sacrifier ces moments précieux qu'on passe avec les amis. Une stratégie de motivation efficace consiste, pour l'enseignant, à s'assurer avant le départ des élèves que le devoir est compris. Pour ce faire, il doit leur laisser du temps avant la fin du cours pour vérifier s'ils ont compris toute la matière. Le tableau 12 donne un aperçu des idées formulées par les élèves forts et faibles et ont à trait à la sous-catégorie Organisation. Une stratégie de motivation efficace est, selon les élèves forts, lorsque l'enseignant initie une discussion de groupe à partir d'un sujet de l'actualité qui intéresse les jeunes. De même que les élèves faibles veulent plus de temps en classe pour faire des exercices et ce, pour ne pas les avoir à faire à la maison en devoirs. Un élève de ce groupe suggère, qu'en mathématique, l'enseignant explique un seul module par cours. Les élèves faibles disent que trop souvent l'enseignement et l'évaluation se font à un rythme trop rapide, ce qui nuit à la motivation.

Les élèves des groupes forts et les enseignants pensent qu'une bonne stratégie de motivation est d'organiser des sorties éducatives, c'est-à-dire des activités en dehors de la classe ou de l'école. Il semble que ce ne soit pas nécessaire d'aller bien loin; une pause-santé est la bienvenue lorsqu'un cours dure soixante-quinze minutes. Les élèves rapportent que c'est long. Les sorties éducatives agrémentent l'apprentissage et c'est ce qui motive l'élève. Le but de ce genre d'activité est de créer des liens avec les élèves et de les plonger dans un tout autre contexte d'apprentissage. Voici ce que des élèves en pensent :

Tableau 12

Extraits de citations (élèves forts et élèves faibles) dans la sous-catégorie Organisation

Moi, j'aimerais que les profs fassent plus de discussions de groupe, quand tu peux donner ton opinion; mais y faut tu sois une bonne classe, les élèves parlent pas tous en même temps et niaisent. Une discussion de groupe sérieuse sur un sujet qui nous frappe. J'le ferais chaque jour. Ça me motiverait. (elforx2 201)

Des fois, partir du sujet, faire une petite discussion sur quelque chose qui se passe dans les nouvelles, ça l'intéresse la classe. La classe est plus portée à écouter. (elfory2 14)

J'aurais pas toujours la même routine. Les derniers dix-quinze minutes, on ferait des jeux, ça motive, c'est pas toujours la même affaire. (elfaix2 78)

Ça devient monotone. (elfory2 22)

Q : Tu dis pas faire une routine. J'vas dire que certaines personnes disent que si on donne pas une routine à l'élève, tu vas mélanger les élèves. Qu'est-ce que tu dis de ça? (elfaix2 79)

La routine c'est bon, mais pas constamment la même affaire tous les jours pendant des mois. Pendant 11 ans, ça vient long. (elfaix2 80)

Q : J'vous pose une autre question. Que suggérez-vous pour créer et maintenir un environnement qui va aider l'élève à comprendre la matière en salle de classe? (elfaiy2 24)

Tu parles d'un sujet en classe, pas dix mille. (elfaiy2 25)

Q : Un sujet, donne-moi un exemple. (elfaiy2 26)

Quand on fait quelque chose en maths, on va faire quelque chose, pis tout d'un coup y donne un quiz, pis ça a même pas rapport. Ça a rapport au cours d'avant. Y va commencer quelque chose, pis o.k. c'est fini, on commence quelque chose d'autre. On n'a pas le temps de finir un module. (elfaiy2 27)

Les profs y disent que les devoirs c'est pour pratiquer ce que tu as fait en classe, mais ce qu'ils ne comprennent pas c'est en classe que c'est le temps de pratiquer ((tout le monde rit))! Le prof est là pour se faire poser des questions, pour nous aider. Elle nous donne toute le travail à faire à la maison, mais il n'y a personne à la maison. (elfaix1 182)

Le lendemain, elle pense que c'est une excuse pour ne pas faire ses devoirs, mais tu ne comprends pas. (elfaix1 183)

Un de mes profs nous sortait tout le temps, c'était la meilleure affaire du cours. Des fois, tu dis : «Oh, ça c'est plate des sorties», mais juste le point que c'était une sortie c'était : «Yeah!» On n'était pas dans l'école. C'était intéressant quand même, on apprenait, d'une différente manière. (elfory2 102)

Sortir, c'est une bonne idée, juste dix quinze-minutes pour se changer les idées. (elfory2 103)

Si on se levait de temps en temps, changer de place, ça ferait du bien. (elfory2 104)

Les enseignants voient dans les sorties plusieurs aspects positifs : la relation élève-enseignant se vit dans un contexte différent du milieu scolaire et de nouveaux liens se créent. Les deux groupes de participants (élèves et enseignants) sont d'avis que l'enseignant doit avoir une attitude décontractée et naturelle pour que ce soit motivant pour l'élève.

Il importe aussi que la période soit organisée de façon à ce que l'élève puisse s'exercer à des problèmes en classe, se mettre à la tâche non pas cinq minutes avant la cloche, mais le plus tôt possible. L'élève aurait ainsi plus de temps pour faire des exercices en classe. À cet effet, un élève souligne que plusieurs enseignants organisent mal leur période, l'élève disposant de très peu de temps pour faire des exercices pratiques en classe : «Elle prend toute la période pour donner des notes et donne le devoir cinq minutes avant la cloche. La période est mal organisée, encore ça revient tout au prof.» (elfaix1 186)

Les enseignants ont suggéré plusieurs stratégies de motivation. L'enseignant doit notamment toucher aux quatre savoirs. Par exemple, les élèves aiment fouiller dans des revues ou faire des jeux de rôle, c'est-à-dire recréer une situation qui se rapproche le plus possible de la réalité. L'enseignant doit aussi présenter la matière de la façon la plus concrète possible, par exemple en faisant des dessins, en donnant l'étymologie des mots. Un participant souligne que chaque élève a son propre mode de motivation; il n'existe pas de stratégies passe-partout qui soient bonnes pour tout le monde.

Une bonne stratégie de motivation consiste à amener les élèves à s'engager activement dans leur apprentissage : en sciences, par exemple, l'enseignant se servira de sondages ou d'expériences continues, comme observer quotidiennement un animal ou la croissance d'une plante (une plante par élève, sinon ce n'est pas motivant); en français, l'enseignant accordera du temps aux élèves pour qu'ils tiennent leur journal. Un fait à souligner est que les enseignants de sciences ne sont pas tous d'accord pour que les élèves utilisent des animaux comme outils pédagogiques.

Le dernier énoncé a été formulé par les parents. C'est, en effet, le seul groupe de participants à avoir souligné qu'une attitude positive chez l'enseignant qui doit gérer sa classe influe sur la motivation de l'élève, notamment s'il s'agit d'une classe bien structurée, pas trop bruyante, où il y a place pour l'harmonie et où chacun peut demeurer avec ses amis. Certains adolescents travaillent mieux lorsqu'ils sont encadrés et constamment suivis; pour d'autres, par contre, les restrictions sont une cause de frustration. L'atmosphère en classe sera favorable si l'élève baigne dans un milieu propice à l'apprentissage. Un des parents exprime sa pensée en ces termes : «Le mien va fonctionner s'il y a de la discipline, s'il y en a pas, y va être un problème.» (parent1 48) Selon les parents, l'enfant est motivé si l'enseignant utilise les stratégies de motivation suivantes : respect des élèves, approche dynamique permettant une personnalisation des rapports enseignant-élèves. Les parents sont toutefois conscients du fait que la tâche de l'enseignant est de plus en plus lourde et les besoins des élèves de plus en plus pressants.

Sous-catégorie Relation élève-enseignant

Comme l'indique le tableau 10, l'humour de l'enseignant figure en première place. En effet, l'ensemble des participants s'entendent pour dire, et certains avec plus d'insistance (élèves faibles et parents), que l'enseignant capable d'entretenir une relation positive avec ses élèves et

d'inscrire l'humour au menu applique une bonne stratégie de motivation. Ainsi, le rire favorise un climat favorable à la motivation; c'est une façon de capter l'attention de l'élève et d'amener celui-ci à s'intéresser au cours. Il semble, toutefois, que ce soit plus facile d'utiliser l'humour pour un enseignant d'expérience, car un débutant craindrait de perdre la maîtrise de sa classe. Étant donné que le nombre d'élèves par classe est de plus en plus élevé, c'est une réalité à considérer pour l'enseignant peu expérimenté :

Avec les années, j'ai appris à enseigner avec humour. Je pense que c'est un gros plus que j'ai appris. Ils veulent rire en apprenant. C'est facile de combiner les deux et ça fonctionne. (ens2 12)

Ça va pour les vieux profs...(ens2 21)

Moi aussi, je fais beaucoup d'humour, mais je dois avouer que je ne faisais pas ça dans mes premières années d'enseignement. À quelque part, tu as assez peur de perdre le contrôle. En vieillissant il y a cela de bon, les élèves nous perçoivent pas pareils; ça fait longtemps que je n'ai pas eu de problème de discipline, pourtant j'ai enseigné à tous les niveaux. Tu inspires le respect, tu respectes tes élèves et aussi tu as plus le contrôle de ta classe, tu peux te permettre des choses extraordinaires; c'est un gros avantage d'être vieux prof ((rire))! (ens2 22)

Ça l'est (ens2 23)

Les parents abondent dans le même sens que les enseignants et soutiennent que l'humour aide à la bonne relation entre l'enseignant et l'élève :

Ma fille préfère les profs jeunes parce qu'y a une meilleure relation, y font des blagues. Elle donnait aussi un meilleur rendement à ces professeurs-là. (pa1 32)

L'humour, quand le prof est drôle, en général les enfants aiment ça. Moi chez nous, les farces, ils se rappellent toujours de ça, c'est comme ça que ça marche. (pa2 44)

Avec la farce, ils vont se souvenir de ce qui s'est passé suite à ça. (pa2 45)

Les jeunes, à la maison, racontent ce qui s'est passé dans des cours où ils ont fait des blagues; ils se souviennent de la matière grâce aux blagues : «Si le prof fait le cours intéressant. Il va écrire, il va expliquer et faire des *jokes* entre les explications. C'est plus intéressant à apprendre». (elfaix I 15)

La personnalité de l'enseignant agit sur la motivation de l'élève. Ainsi, selon les élèves des groupes faibles, les enseignants et les parents, l'enseignant empathique est celui qui écoute, qui respecte les besoins de ses élèves; beaucoup d'adolescents sont sensibles à ce type de relation. L'enseignant le plus apprécié est celui qui personnalise son approche. Un élève fort précise : «les profs qui essayent d'être tes amis sont vraiment intéressants». (elforx I 52) Lorsqu'un cours est intéressant, l'adolescent est content à l'idée de s'y rendre, mais le contraire est également vrai.

Les participants, en particulier les enseignants, soulignent qu'il faut établir en premier lieu une relation d'aide avec l'élève et ce, dès le début de l'année scolaire. C'est beaucoup plus motivant pour l'élève. Un enseignant déclare qu'un climat harmonieux et favorable amène l'élève à se sentir bien en classe tout en ayant le désir d'apprendre. Voici ce que déclare un enseignant :

C'est juste une question de climat, spécialement avec les juniors c'est encore plus vrai. S'ils sont bien dans ta classe, s'ils sont bien avec toi, ils apprennent. Et le contraire est vrai. Ils ont besoin de se sentir bien. Le climat est très important pour l'apprentissage avant de se lancer dans les grandes théories. (enseign2 18)

Par conséquent, une relation de confiance s'établit et l'élève, en particulier l'élève qui a plus de difficulté, se sent bien à l'école, l'adolescent ayant besoin de se sentir accepté : «c'est beaucoup moins stressant quand les profs sont avec toi, quand ils te parlent». (elfaix I 24) Selon les enseignants, il est plus facile, dans cette atmosphère, de faire de l'évaluation formative tout en valorisant la motivation intrinsèque. Pour encourager ce genre de motivation, un enseignant utilise la stratégie suivante : il distribue à chaque élève une fiche sur laquelle il lui demande

d'inscrire ses intérêts à l'extérieur de la classe. Ainsi, tout au long du semestre, l'enseignant discute avec l'élève de ses intérêts: celui-ci se rend alors compte que l'enseignant s'intéresse à lui comme individu et pas seulement comme élève. Résultat : un respect mutuel s'installe et grandit. Cette attitude est, selon l'enseignant, particulièrement importante avec une classe difficile.

Le dernier énoncé est une idée formulée par les élèves faibles. Aux yeux de ces derniers, une gestion participative est une stratégie de motivation efficace, puisqu'une relation plus égalitaire s'établit entre l'enseignant et l'élève. Voici l'opinion de deux élèves à ce sujet :

Si j'étais un prof, je les traiterais comme moi j'veux être traitée. Souvent les profs prennent l'autorité, parce que j'trouve qu'y ont beaucoup d'autorité, de pouvoir, souvent y en a qui en prennent trop. Y vont actuellement te dire quoi faire comme : «Écoute! Assis-toi!» Non, moi j'dirais pas ça. J'aime pas me faire humilier en avant de la classe, so j'humilieras pas un de mes élèves en avant de la classe. Une manière que j'les motiverais, comme mon prof de sciences l'an passé des fois elle était : «C'est vendredi, ça me tente pas d'enseigner.» Elle s'assoyait : «J'vas vous parler de moi-même.» Elle nous parlait, nous contait une histoire par rapport à sa petite fille. Mais c'était le fun. Elle était autoritaire, mais quand il le fallait. (elfaix2 211)

Un professeur qui te traite comme un égal, pas comme lui c'est le boss. (elfaix2 5)

Sous-catégorie Évaluation

L'évaluation est considérée comme un élément essentiel de l'apprentissage et de l'enseignement et comme une composante importante de la tâche de l'enseignant. C'est la manière dont l'enseignant évalue un travail, corrige un test, pondère les éléments de chaque réponse et détermine l'exactitude des réponses fournies par les élèves.

Le premier énoncé de la sous-catégorie Évaluation correspond aux idées exprimées par des élèves (forts et faibles) et les parents. Une situation qui leur apparaît démotivante est celle où l'élève croit devoir, pour obtenir des points, reprendre textuellement ce que l'enseignant dit en

classe. Adultes et adolescents ont la ferme conviction que l'enseignant retranche des points dès que ce n'est pas écrit exactement comme au tableau; d'ailleurs un élève avoue étudier en fonction du mode d'évaluation de l'enseignant, c'est-à-dire selon qu'il veuille du mot à mot ou une réponse qui dénote la compréhension. Les tests fondés sur la mémorisation textuelle sont ce que nous pouvons appeler une évaluation de type «mot à mot». Voici ce qu'en pensent des élèves :

Des fois, t'arrives, tu écris tes notes dans tes propres mots, t'arrives au test t'écris ça. le prof ne l'accepte pas parce que ce n'est pas exactement comme il l'avait écrit. Tu perds des points. ce n'est pas les mêmes mots. Je trouve ça stupide. (elfaix1 44)

Moi, je le recopie tel quel, puisque les profs veulent exactement une certaine réponse, si ce n'est pas à leur goût ils vont t'enlever des points. Tu es pénalisé au test. (elfory1 8)

J'ai fait ce qu'il a fait sur le tableau, il m'a enlevé des points parce que j'ai sauté des étapes. (elforx1 57)

Q. Est-ce qu'on est d'accord pour dire que l'évaluation est un élément important de la motivation? (elforx1 96)

Oui ((unanimité)) (elforx1 97)

C'est relatif au sujet, si le cours est important pour toi, l'évaluation va avoir plus d'importance. (elforx1 98)

Les enseignants reconnaissent que l'élève agit ainsi pour deux raisons : pour avoir un maximum de points et parce qu'il n'a pas assimilé la nouvelle matière. Selon les enseignants, l'élève reprend mot pour mot dans le test ce que l'enseignant a donné en classe, parce qu'il n'a pas assimilé la nouvelle matière; il se reporte donc au premier degré d'assimilation.

Q : Eux ont dit pourquoi ils font ça... (enseign1 57)

Pour avoir leurs points. (enseign1 58)

Ce défaut d'assimilation a pour conséquence que l'élève a du mal à transférer les concepts d'une matière à l'autre. Les enseignants préféreraient que les élèves procèdent par synthèse; toutefois, ils admettent qu'eux-mêmes sectorisent la matière. En effet, l'enseignant présente la matière en unités autonomes et, souvent, l'élève a de la difficulté à faire le lien entre celles-ci.

Pour leur part, les parents remettent en question l'objectif de l'évaluation. Ils soulignent, notamment, que la note ne reflète pas toujours le niveau de compréhension de l'élève, le caractère stressant de l'évaluation ayant une influence considérable sur la performance. Ainsi, l'élève nerveux n'aura pas nécessairement le temps de finir le test, il aura parfois des trous de mémoire et sera pénalisé en conséquence. Les parents ont l'impression d'être des observateurs impuissants par rapport à l'évaluation que subit leur enfant :

Ça, y a un échec, mais y a peut-être plus appris que l'élève de 80. Moi, j'aimerais ça trouver un système qui passe à côté de la note. Le succès à l'école est attaché à une note. L'élève est bâti là-dedans. Votre fille qui a eu 68 est certainement aussi intelligente qu'elle l'était avant, mais tout d'un coup elle a eu 68, pis ça la débobine. Ça devrait pas être comme ça, mais le système est fait de même. J'suis pas sûr que la note reflète tout le temps le succès que l'élève a eu et le montant d'apprentissage qui s'est fait. (parent I 81)

Une stratégie de motivation utilisée par l'enseignant consiste à donner des choix aux élèves, soit sur le thème du travail soit sur la présentation de la matière. Cette stratégie a surtout été mentionnée par des élèves des groupes forts et des enseignants. Une stratégie que les élèves aiment bien, c'est lorsque l'enseignant donne des choix sur la façon de présenter la matière, même si cette stratégie n'est pas fréquente. Il est plus courant de voir l'enseignant laisser aux élèves le choix de la journée d'un test : les élèves votent et la majorité l'emporte. Un enseignant souligne, toutefois, que les élèves paniquent à l'idée de faire leurs propres choix parce que c'est une situation peu fréquente, qui, par conséquent, les angoisse. Pour les élèves des groupes forts,

l'enseignant qui offre le choix parmi différentes façons d'aborder la matière ou différentes dates d'évaluation a une attitude motivante. Voici ce qu'en dit un élève :

Ce que j'adore est un prof flexible avec son cours. Si j'étais un prof j'dirais à mes élèves : «Le Conseil veut qu'on étudie ça, on a deux semaines pour le faire. J'vous donne cinq manières de le faire; laquelle préférez-vous? Ou avez-vous d'autres idées?» Au lieu de toujours l'apprendre par le livre, pis le faire au tableau, le lendemain avoir des devoirs. Peut-être un groupe faire une recherche sur ça, l'autre... donner des choix dans la manière de l'apprendre. (elforx2 204)

Les enseignants admettent qu'il est plus motivant pour l'élève d'avoir son mot à dire, d'avoir un choix à faire, même si, encore une fois, les occasions sont peu nombreuses. Somme toute, élèves et enseignants reconnaissent que donner des choix aux élèves influe de façon positive sur leur motivation. Pourtant, peu d'enseignants, selon les élèves, utilisent cette stratégie dans le quotidien. Il semble y avoir un écart entre ce que les enseignants disent et ce qu'ils font.

Un autre énoncé se rapporte à la nécessité de tenir compte, dans l'évaluation, du plaisir d'apprendre et de l'effort à fournir. En effet, les élèves forts ont parlé de l'évaluation sommative et de son incidence sur la motivation des élèves. Ils déplorent que les enseignants ne fassent pas cas de l'effort dans l'évaluation. Ce serait plus motivant si la note traduisait l'effort investi dans le travail. Parents et enseignants trouvent navrant que l'évaluation porte sur le produit fini et non sur le plaisir d'apprendre. Les enseignants reconnaissent que le système scolaire apprend très tôt à l'élève que l'école valorise beaucoup l'excellence, c'est-à-dire les bons résultats scolaires, aux dépens du processus qui conduit à l'apprentissage. L'enseignant accepte une part de responsabilité dans cette situation qu'il juge déplorable.

Les épreuves qui comportent des questions axées sur la mémorisation ne sont guère motivantes. En effet, les élèves forts critiquent les examens où la majorité des questions servent à tester la mémoire; ils préfèrent les questions de synthèse. Les élèves se rendent compte qu'un

examen qui met davantage l'accent sur la mémoire que sur l'application des connaissances nuit à l'apprentissage à long terme. Le transfert de connaissances entre les matières s'avère plus difficile, ce qui influe désavantageusement sur la motivation de l'élève.

Le dernier énoncé du tableau 10, sous la rubrique Évaluation porte sur la participation. Les élèves forts jugent qu'évaluer la participation est un exercice très subjectif. Ils s'entendent pour dire qu'il y a réciprocité entre l'élève et l'enseignant : si l'élève aime le cours et participe, il obtiendra des points supplémentaires, mais s'il est apathique parce qu'il trouve le cours monotone, l'enseignant ne lui fera pas de cadeau.

Les profs qui sont plates, ils me donnent toujours 2 ou 3 en participation. C'est tellement plate que je ne fais rien et je niaise. Si le prof t'aime, il te donne des points, s'il ne t'aime pas... (elforx1 101)

Q.Êtes-vous d'accord avec ça? (elforx1 102)

Oui ((unanimité)). (elforx1 103)

Le prof qui t'aime va plus voir ton effort. (elforx1 104)

Bref, selon l'avis des élèves forts, le type de relation que l'élève entretient avec l'enseignant est un facteur déterminant lors de l'évaluation de la participation. Ainsi, une relation positive s'établit lorsque l'élève aime la matière et ainsi l'enseignant est mieux disposé à donner un plus grand nombre de points et à récompenser l'effort.

Sous-catégorie Compétence de l'enseignant

La dernière sous-catégorie traite de la compétence de l'enseignant. En effet, lorsqu'un enseignant aime son travail et prend plaisir à l'exercer, son attitude a pour effet de stimuler la motivation de l'élève. Ainsi, les élèves des groupes forts (pendant les deux entrevues) et les parents ont souligné qu'un élève peut facilement distinguer un enseignant motivé d'un autre qui ne l'est pas. Les participants constatent que, pour motiver ses élèves, un enseignant doit lui-même

être motivé : un enseignant qui aime son métier motive ses élèves; le contraire est aussi vrai. À la maison, grâce aux commentaires des adolescents, les parents savent, dès le début du semestre, qui sont les enseignants motivés par leur travail et ceux qui ne le sont pas. Un des parents déclare : «Avant même le bulletin, même pas dix jours d'école, pis on sait à quoi s'en tenir». (parent1 55)

Devant ce constat, les parents disent être des observateurs impuissants.

L'enseignant doit aussi posséder la matière pour être en mesure de la communiquer efficacement. Ce fait a été souligné avec insistance (aux deux entrevues) par les élèves des groupes forts. Voici l'opinion de l'un d'entre eux :

Pour présenter la matière, j'm'assurerais premièrement de savoir la matière. J'trouve qu'y a trop de profs qui se fient trop aux notes qu'eux autres ont. T'es vois, y retournent tout le temps à leur pupitre pour regarder leurs notes pour faire sûr ce qu'y veulent enseigner de la bonne façon. Pis faire comme () elle dit aussitôt que vous savez pas à quoi ça sert, lui demander. C'est tout le temps une bonne qualité si un prof est capable de vous le dire. Une fois par semaine, on va y demander à quoi ça sert, pis elle va l'expliquer au complet, pis deux, trois exemples, pis ça marche. Au moins, tu sais pourquoi tu le fais...(elforx2 222)

L'enseignant qui possède la matière peut établir des liens avec les concepts connus, ce qui facilite l'apprentissage.

Le troisième point, sous la rubrique Compétence de l'enseignant, est révélateur du fait que le niveau de motivation et les aptitudes professionnelles de l'enseignant agissent sur la motivation de l'élève. En effet, enseignants et parents déplorent que le système scolaire ne soit pas conçu pour inciter l'enseignant à se motiver, et à se perfectionner. L'évaluation de la compétence professionnelle est très irrégulière et manque de rigueur; or un enseignant peut très facilement s'installer dans une routine et si aucune plainte n'est portée contre lui (par les parents), il pourra travailler des années à faire la même chose sans avoir à se poser de questions sur la pertinence de son action pédagogique, ni sur son rôle dans la motivation des élèves. Pour remédier au problème,

un enseignant suggère que les autorités mettent en place des mécanismes grâce auxquels la compétence professionnelle des enseignants serait remise en question périodiquement. Il semble toutefois que cette proposition ne plaise pas à tous les participants: en effet, un enseignant souligne que l'établissement d'un tel système pourrait être générateur de stress.

Finalement, le dernier énoncé traduit l'opinion des parents selon laquelle l'attitude de l'adolescent envers l'enseignant est grandement influencée par la réputation de celui-ci dans l'école. Une stratégie de motivation utilisée par les parents consiste à faire comprendre aux adolescents qu'ils auront, un jour, à l'âge adulte, à travailler avec toute sorte de gens et qu'ils devront s'adapter :

Ça dépend de la personnalité de chaque enfant. Pour un enfant, le prof est formidable, pour l'autre ça ne marche pas du tout. L'apprentissage de la vie c'est de travailler avec toutes sortes de gens. Même si on n'aime pas les gens, on peut apprendre à les respecter et à travailler avec eux. (parent2 149)

Nous constatons que les énoncés de la sous-catégorie Compétence de l'enseignant proviennent surtout des élèves forts et des parents. Les élèves disent que l'enseignant transmet son intérêt pour la matière à ses élèves et qu'une très bonne connaissance de la matière est un atout précieux à cet égard. Un enseignant compétent est apte à motiver ses élèves. Les enseignants sont conscients du fait qu'ils manquent de stimulation pour devenir meilleurs pédagogues.

Conclusion relative au domaine de l'enseignement

Dans ce chapitre consacré à l'analyse des données se rapportant à la catégorie stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement, les participants ont clairement montré que la motivation de l'élève dépend largement de la façon dont opère l'enseignant. Ainsi, les stratégies de motivation des élèves sont, de l'avis de tous les participants, tributaires de la manière dont

l'enseignant explique, évalue et organise la matière, ainsi que de sa compétence et de la relation qu'il entretient avec ses élèves. Selon tous les groupes et plus particulièrement les élèves forts et les enseignants, des stratégies de motivation efficaces consistent, pour l'enseignant, à adopter un rythme raisonnable en s'assurant que les élèves ont compris avant de continuer. De même que de recourir à différentes approches pour expliquer ou réexpliquer une notion.

Tous les participants s'entendent pour dire que l'évaluation est axée sur la reproduction de notes de cours. D'une part, les enseignants déplorent que les élèves relèvent les notes écrites ou dictées par l'enseignant, attitude qui, selon eux, révèle un défaut d'assimilation; d'autre part, élèves et parents déplorent, de leur côté que l'enseignant pénalise les élèves lorsque la matière n'est pas restituée mot pour mot. Cette différence de point de vue peut se résorber lorsque les buts de l'école sont axés sur l'apprentissage plutôt que sur l'évaluation, sur le processus plutôt que sur le produit. Dans cette perspective, l'évaluation formative est un outil privilégié pour valoriser le processus et l'effort de l'élève en situation d'apprentissage. Le manque de temps constitue cependant, d'après les enseignants, un réel handicap (ou une excuse).

Les élèves forts des deux écoles se sont surtout attardés aux sous-catégories Explication, Évaluation et Compétence de l'enseignant. À leur avis, une stratégie de motivation efficace consiste, pour l'enseignant, à expliquer la matière en adoptant diverses approches, par exemple en incorporant des outils et des méthodes créatives, comme l'ordinateur et l'établissement de rapports avec le vécu. Les élèves forts se préoccupent de ce qu'ils doivent faire pour obtenir le maximum de points dans l'évaluation. Ils essaient de plaire à l'enseignant. Ils estiment aussi que celui-ci doit connaître et maîtriser sa matière. Ils ont une attitude critique à cet égard, contrairement aux élèves des groupes faibles. Il faut noter que les élèves faibles (école Y) ont passé sous silence la relation élève-enseignant. Finalement, les élèves forts de l'école X ont verbalisé davantage que ceux de l'école Y.

En ce qui concerne les élèves des groupes faibles, ceux-ci ont surtout porté leur attention sur les sous-catégories Explication, Organisation et Relation élève-enseignant. En effet, les élèves des deux écoles insistent sur la nécessité pour l'enseignant de se préoccuper de la vitesse à laquelle il donne ses explications et de la manière dont il présente ses notes de cours. L'enseignant doit être attentif aux besoins des élèves. Selon ces derniers, toute stratégie de motivation qui respecte ces deux éléments est efficace. De plus, la manière dont l'enseignant explique influence la motivation chez ce groupe d'élèves. Les élèves faibles des deux écoles trouvent motivant que l'enseignant explique la matière en empruntant diverses approches. Celui-ci doit éviter à tout prix d'expliquer en écrivant au tableau; autrement dit, il ne doit pas faire deux choses en même temps. Ce qui apparaît évident à l'enseignant ne l'est pas nécessairement pour les élèves. Ainsi, l'enseignant qui saute des étapes au cours d'une explication (parce qu'il fait les opérations dans sa tête) démotive l'élève; c'est ce genre de situation que les élèves reprochent aux enseignants. De même, il n'est pas suffisant pour l'élève que l'enseignant solutionne le problème, il doit aussi l'expliquer; or, dans cette perspective, l'enseignant ne conçoit peut-être pas l'explication de la même manière que l'élève. Les jeunes ont aussi insisté sur la question des devoirs. D'ailleurs, plusieurs énoncés concernent les devoirs dans le tableau 10. Les travaux à faire chez soi sont souvent cause de démotivation, soit parce qu'il y en a trop, soit parce que les élèves ne savent pas comment s'y prendre pour les faire.

Les interventions des enseignants ont surtout porté sur les sous-catégories Explication, Organisation et Relation élève-enseignant, préoccupations qui, en somme, intéressent les élèves de près. En effet, les enseignants ont affirmé que les élèves trouvent motivant de faire de courtes synthèses; c'est, pour eux, une façon efficace de revoir la matière. Toujours selon les enseignants, les sorties éducatives sont aussi des activités motivantes pour les élèves. Elles permettent de nouer une nouvelle relation avec l'enseignant. À l'exemple des élèves faibles, les enseignants pensent

que donner une quantité raisonnable de devoirs est une stratégie efficace. En l'occurrence toutefois, les deux groupes n'ont pas nécessairement la même conception de ce qu'est une quantité raisonnable de devoirs. Les enseignants s'entendent par ailleurs pour dire qu'accorder des points en récompense des devoirs faits est une source de motivation pour les élèves. Ils sont finalement persuadés qu'établir une relation de confiance avec leur classe dès le début de l'année, tout en étant empathique, est un facteur important qui amène l'élève à aimer le cours et à y participer.

Les parents ont relevé presque autant de stratégies de motivation que les enseignants; dans cette perspective, ils sont attentifs à ce que vivent les jeunes à l'école. Ils ont surtout pris la parole dans les sous-catégories Relation élève-enseignant, Explication, Évaluation et Compétence de l'enseignant. Selon les parents, l'humour est une condition *sine qua non*; l'enseignant doit l'utiliser en classe pour amener l'élève à aimer la matière et à trouver en lui-même la motivation pour persévérer. Leur point de vue et celui des enseignants se rejoignent en ce qui concerne l'effet que peut avoir sur la motivation de l'adolescent la relation de confiance qui s'installe entre l'élève et l'enseignant. Les parents sont d'avis que le contenu doit plutôt se présenter sous forme vivante et imagée et qu'il faut tenir compte de l'effort personnel dans l'évaluation. Finalement, la motivation et la compétence de l'enseignant sont, pour les parents, des facteurs qui influencent sur la motivation de l'adolescent. Les parents prêtent donc une oreille attentive aux propos des jeunes lorsque ceux-ci leur parlent de l'école.

Chapitre 5

Analyse descriptive des stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement

Les recherches empiriques des dernières années ont amené les chercheurs à s'intéresser d'un peu plus près à la relation qui existe entre l'aspect affectif de l'apprentissage et la motivation de l'élève (Boekaerts, 1993, 1995; Weiner, 1986). L'objectif du présent chapitre est d'identifier et d'analyser les stratégies contenues dans la deuxième catégorie de stratégies de motivation, c'est-à-dire celles qui sont liées au domaine de l'environnement. Il est bon de rappeler que nous définissons cette catégorie comme un ensemble de stratégies de motivation qui concernent l'environnement physique, social et affectif de l'élève. Nous distinguons six sous-catégories de stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement : Maîtrise de soi, Influence des parents, Gestion des ressources, Structure de l'école, Buts à court et à long terme et Stratégies de réflexion. Le présent chapitre a pour objectif de décrire et de classer les observations selon ces six sous-catégories.

Sous-catégorie Maîtrise de soi

Les réactions affectives, notamment celles qui proviennent des joies, des peines et du stress, ont une influence sur la motivation de l'adolescent. Le tableau 13 illustre cette réalité. Ainsi le premier énoncé de la sous-catégorie Maîtrise de soi montre que les élèves forts et les élèves faibles adoptent des stratégies de motivation pour gérer leur stress, de surmonter leurs peines et de vivre leurs joies pleinement. Les paragraphes qui suivent décrivent les émotions qui ont le plus d'influence sur la motivation, selon les élèves, les parents et les enseignants. Pour les élèves, forts ou faibles, ce sont, sans contredit, le stress et l'humeur (les joies et les peines), l'état affectif dans

Tableau 13

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement (élèves, parents et enseignants)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Maitrise de soi						
• Cerner les émotions qui ont le plus d'influence sur la motivation de l'élève	-	1,2	1	1	2	2
• S'entourer d'amis	2	2	2	-	-	1
• Bouger aide à gérer le stress	-	1,2	-	2	2	-
• Subir le stress *	-	1	-	-	-	1,2
• Écouter de la musique, s'isoler, aide à gérer le stress	2	2	2	-	-	2
Influence des parents						
• S'intéresser à ce que font les jeunes, en établissant un climat de confiance	2	2	2	1	2	2
• Privilégier la motivation de type extrinsèque	2	2	-	2	1,2	1
• Suggérer des stratégies pour aider l'élève à comprendre la matière	2	-	1	2	-	2
• Encourager sans exercer de pression	-	2	-	1,2	-	2
• Avoir des attentes réalistes	-	-	2	1,2	-	-
• Conseiller aux jeunes de s'impliquer	2	-	-	-	-	2
• Éviter de faire des comparaisons entre les enfants d'une même famille	-	2	-	1	-	-
• Réserver des moments où l'adolescent et le parent sont seuls pour parler	-	2	-	-	2	2
Gestion des ressources						
• Imputer l'échec à des facteurs instables et contrôlables	1	-	1	1,2	1	2
• Attribuer le succès à l'effort et à l'organisation	2	1	1,2	1	-	1
• Participer aux cours peu intéressants, dans les activités de l'école	2	-	2	2	2	-
• Équilibrer le temps consacré à la vie sociale et au travail scolaire est une difficulté pour l'élève	-	-	-	2	1	1,2
• Attendre au dernier moment pour accomplir une tâche	2	-	2	2	-	-
• Pratiquer une activité qui permet d'arriver à l'école frais et dispos	-	2	-	-	-	-

à suivre...

Tableau 13 (suite)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Structure de l'école						
• Se sentir bien à l'école	2	2	2	2	2	2
• Avoir un nombre d'élèves acceptable par classe	1,2	2	-	-	2	2
• Maintenir un horaire semestriel	-	-	-	-	2	2
• Créer une école idéale	-	-	-	-	2	1,2
Buts à court et à long terme						
• Avoir un but (influence la motivation)	1,2	1	1,2	1,2	1	1
• Objectif réalisable à court terme	-	1,2	1,2	1,2	1	-
• Avoir le même but qu'un ami	2	-	-	2	-	-
• Entretenir une bonne relation avec son enseignant	-	1	1	-	-	-
• Viser des buts non réalistes *	-	-	-	-	1	1
Stratégie de réflexion						
• Voir l'aspect positif (en période de découragement)	2	2	2	-	2	-

Légende :

1 : Première rencontre

2 : Seconde rencontre

lequel se trouve le jeune et qui stimule chez lui le désir de commencer et de poursuivre une tâche scolaire. Les élèves forts ont précisé que les joies engendrées par le succès sont très motivantes et ce qui est le moins motivant est la peur de ne pas réussir. Les parents s'associent aux élèves forts pour dire que l'émotion qui a le plus d'influence sur la motivation est la peur de l'échec.

Pour les adultes (parents et enseignants), la peur du rejet est une émotion qui influence beaucoup la motivation et le comportement de l'élève. Selon eux, l'adolescent aime se sentir accepté par ses pairs. Pour les parents, le sentiment de rejet a plusieurs conséquences désastreuses sur l'élève (manque d'intérêt et de persévérance) ce qui provoque l'apathie chez les élèves. Les parents ont, de plus, mentionné que l'adolescent a peur d'être rejeté par l'enseignant. Certains jeunes sont très sensibles aux relations affectives. Être accepté par l'enseignant et par les pairs est, selon les enseignants, très important pour l'adolescent : «Lorsque les élèves ont une présentation à faire, je ne pense pas vraiment que ce soit la note qui les stresse plutôt que ce que les autres vont penser de ce qu'ils ont l'air». (enseign2 61)

Les élèves forts ont indiqué que certaines stratégies de motivation aident à gérer le stress efficacement, par exemple, les pensées positives et le choix des priorités (surtout lorsqu'il y a beaucoup de tâches à faire et de travaux à remettre au même moment). L'aspect motivant du stress n'est vu que par les élèves de ce groupe. Ils déclarent, notamment, que le stress peut aider à obtenir de meilleurs résultats, à se motiver et à se mettre au travail. Un élève de ce groupe souligne que le fait d'attendre la dernière minute pour étudier ou faire un travail prouve, hors de tout doute, que le stress ne nuit pas au rendement, au contraire!! Voici ce que pensent des élèves forts de l'aspect positif du stress :

Juste pour prouver que le stress ça l'aide, comme quand est-ce qu'on étudie pour le test? Ça fait deux semaines que tu le sais, mais c'est quand t'étudies le soir avant. Tsé comme quand t'es stressé là t'es comme oh my God faut j'apprenne, faut j'apprenne, so t'apprends beaucoup plus vite. Ça fait que drette là ça prouve que le stress ça motive. (elforx2 122)

Moi j'trouve que c'est pas toujours vrai, mais pour moi le stress est motivant. C'est pas... tsé c'est pas... bon pour ta santé mentale ni physique, mais j'trouvais que quand j'étais stressé j'faisais des ben meilleurs tests. (elforx2 109)

Q : Tu performes mieux? (elforx2 110)

Oh oui! Beaucoup mieux. Pis cette année là c'est comme j'suis comme genre reggae man tout relax pis ça m'arrange pas j'rentre dans le test pis c'est... okay on va faire le test pis tsé j'vas faire qu'est-ce que j'vas faire pis euh... j'vois comme une grosse différence comme l'année passée en maths j'faisais des 90 cette année j'fais des 70 pis tsé ça fonctionne pus fait que j'pense que j'vas commencer à me restresser. (elforx2 111)

Ben moi j'trouve vraiment c'est le stress là. Parce que pour moi quand j'suis très stressée j'travaille super bien. Ça marche, tout roule super bien. So, si j'suis stressée ben ça va bien, pis si j'suis tout relax j'fais pas mes affaires. (elforx2 119)

L'adolescent d'aujourd'hui vit beaucoup de stress et c'est à l'unanimité que les élèves des groupes forts et faibles se sont dits soumis au stress (pression des parents, la nécessité de fournir un bon rendement scolaire et rapidité du rythme de vie). Les enseignants sont également une source de stress parce qu'ils veulent préparer les élèves pour l'université et assignent beaucoup de travaux. Chez certains adolescents, les émotions sont vécues avec beaucoup d'intensité. Les élèves forts et faibles ainsi que les parents ont déclaré que l'humeur (les joies, les peines) agit sur la motivation de l'élève. Un élève du groupe faible spécifie, notamment, que lorsqu'il est de bonne humeur tout va bien et il est plus facile d'écouter un enseignant monotone. Pour les élèves forts, la bonne humeur est source de confiance en soi et de détermination. Le contraire est également vrai : la mauvaise humeur diminue la confiance et la motivation. Certains élèves (forts et faibles) ont beaucoup de difficulté à faire abstraction de leurs problèmes personnels lorsqu'ils sont à l'école et à se concentrer uniquement sur les tâches scolaires. Par conséquent, ils n'ont plus envie de rien

faire et sont démotivés. Les émotions peuvent nuire à l'étude et à la concentration; par exemple, si l'élève est triste, il a de la difficulté à se concentrer.

Selon les parents, l'humeur de l'adolescent affecte son comportement et sa motivation à exécuter les travaux scolaires. Par exemple, un parent soutient que son enfant ramène à la maison sa mauvaise humeur de la journée et que, par conséquent, il n'est pas disposé à faire ses devoirs.

Le contraire est également vrai. Voici ce que dit un parent :

Moi, l'humeur joue beaucoup parce que je me suis rendu compte que s'il arrive à la maison le soir, il s'est passé un incident avec un ami, peu importe avec qui, il n'est pas de bonne humeur. Il n'étudie pas d'habitude mais là c'est vrai qu'il n'étudie pas. Tout le monde est victime de son humeur, on n'a rien à faire avec ça, pis souvent on va y dire : «un instant les papillons»! Qu'est-ce qu'on a à faire avec ça, change d'humeur! Alors que si il est de bonne humeur, il va entamer des projets qui sont même loin. Il reste que c'est incroyable, je pense que ça a beaucoup à faire avec l'adolescence, c'est évident. Chez ce genre d'enfant-là c'est évident. Dans son cas à lui, ça affecte directement la motivation. (parent2 20)

Les enseignants disent que leur attitude agit sur la motivation de l'élève : états d'esprit, acceptation de l'élève tel qu'il est, respect de ses humeurs du moment. De même qu'à l'adolescence, les émotions prennent une place plus importante que le désir d'apprendre et cela se reflète dans le comportement. Voici ce que déclare un enseignant : «Quand un élève arrive et *buck* sur sa chaise pis la cloche n'est même pas sonnée pour le 10 minutes. Tu ne l'as pas pour la période, certain». (enseign2 58)

Le deuxième énoncé de la sous-catégorie, s'entourer d'amis, sous-entend que les élèves forts et faibles ainsi que les parents pensent que c'est une bonne stratégie pour l'élève de parler de ses sentiments avec des amis. Les élèves forts ont une autre attitude que les élèves faibles : pendant le cours, en situation de stress, les élèves faibles aiment bien parler aux amis, tandis qu'un élève fort, dans la même situation, dit qu'il n'a pas le temps pour cela, car il faut écouter et écrire.

Une stratégie de motivation efficace est de s'entourer d'amis qui voient l'aspect positif d'une situation. Selon un parent, les amis peuvent être une source de stress, comme lorsque l'adolescent n'est pas accepté par son groupe. C'est une situation que l'élève juge stressante et qui affecte son comportement.

Les trois derniers énoncés portent sur la façon dont les élèves gèrent leur stress. Les élèves faibles ont insisté pour dire qu'en situation de stress, ils éprouvent un besoin physique de bouger. Il est intéressant de constater notamment que les élèves forts gèrent leur stress de façon différente que les élèves faibles. En effet, ces derniers sont plus spontanés, ils ressentent le besoin de bouger. Les stratégies de motivation que les élèves faibles utilisent sont de dessiner en classe, de demander à aller aux toilettes, ou de sortir fumer une ou plusieurs cigarettes. Le besoin de bouger prime sur celui de se concentrer et de poursuivre le travail. Lorsque le stress est mal géré, l'élève faible en subit les contrecoups et ceci peut avoir un impact sur le type de stratégie employé. Voici, selon un élève du groupe faible une situation stressante :

Moi je suis une personne qui vient stressé très facilement, je me rappelle avant j'étais stressé je ne voulais pas aller à l'école, je suis sur les nerfs, ça val mal. Là t'arrives à l'école pis t'es pas motivé, t'as pas le goût de rien faire. Là, le prof arrive et te donne une pile de notes, de devoirs. Quand tu es sur les nerfs ça ne tente pas de faire ça. Dans mon cours d'histoire je suis relaxe j'aime ça, je m'assis et j'écoute. Depuis le début de l'année, on a fait trois pages de notes ce n'est pas bien stressant comme cours. Tout de suite après, j'ai mon cours de chimie, là t'as plus de notes, je ne comprenais pas au début de l'année, maintenant je comprends. (elfaix1 172)

Comme les élèves plus faibles, les enseignants, ont parlé du besoin physique de bouger des adolescents en situation de stress. Les enseignants ont souligné quelques stratégies de motivation : dormir, mâcher de la gomme, demander la permission d'aller boire ou d'aller aux toilettes, certains vont parler...Selon un enseignant, pour qu'il y ait apprentissage, il faut que le stress soit à un niveau minimum. Il s'explique en ces termes : «le stress doit être au plus bas au

moment de l'apprentissage». (ens2 76) Ainsi, un climat de confiance s'établit et l'élève peut, en toute confiance, participer au cours et poser des questions.

Les élèves faibles (école X) et les élèves forts (école Y) ainsi que les parents ont souligné qu'une situation stressante est celle où l'élève a l'impression de subir le stress sans pouvoir rien y changer. Par exemple, lorsqu'un élève a dans un même semestre un ensemble de cours qui demandent beaucoup de travail, il lui devient très difficile de gérer efficacement son temps ou lorsqu'il subit la monotonie de l'école. Un élève faible précise :

Le fait que l'école c'est monotone, c'est toujours la même chose, c'est pas un endroit pour être joyeux. Dans ma classe où est le *fun*? il n'est pas là, je suis stressé c'est un fait. Qui ne va pas être stressé pour se faire réveiller pour se faire donner des devoirs. (elfaix1 173)

Une autre situation soulignée par un parent est celle où le stress affecte l'enfant à tel point qu'il doit prendre des médicaments. En pareil cas, l'école est une source de démotivation et c'est à la maison que l'adolescent libère son stress, situation très difficile pour toute la famille :

Le mien sa tension va monter. À la fin de la journée, il va avoir mal à la tête. Il va arriver à la maison et c'est nous autres qui va manger la claque. À l'école, il ne dit rien, il ne dit rien au professeur. Il est introverti à l'école et extroverti à la maison, la violence entre en jeu. (parent2 78)

Le dernier énoncé se rapportant à la sous-catégorie Maîtrise de soi a trait à la façon dont l'élève libère son stress lorsqu'il arrive à la maison : il écoute de la musique ou s'isole. Les élèves forts et faibles ainsi que les parents sont d'accord pour dire que la musique est un outil efficace et contribue à ramener le calme. C'est à la maison que les parents voient si le jeune a eu une journée difficile, soit par le volume de la musique soit par une réaction physique (mal de tête, mal de cou, refus de parler, violence, isolement) :

Moi c'est avec le degré de son qu'est sa musique que je sais si elle a été stressée dans sa journée. Quand tu arrives à la maison et que tu ne t'entends pas parler oh les moteurs, elle a eu une grosse journée à l'école. (parent2 79)

Si la journée a bien été, il y a de la musique, on peut se parler. Quand la musique est *full blast*, elle a eu une grosse journée. (parent2 80)

C'est avec humour qu'un parent rapporte que sa fille a une phrase classique qui indique que sa journée a été dure : «*It was there*». Les parents concluent qu'ils doivent apprendre à déchiffrer le message non-verbal des enfants et que l'aspect affectif comme le stress influe énormément sur la motivation; selon eux, cet aspect fait toute la différence.

Sous-catégorie Influence des parents

En regardant de plus près le tableau 13, le premier énoncé se rapportant à la sous-catégorie Influence des parents, nous remarquons que les participants ont expliqué ce que peuvent faire les parents pour stimuler la motivation de leur enfant. De l'avis général, le climat de confiance entre les parents et les adolescents est un élément important de la motivation. Les deux groupes d'élèves forts et les deux groupes d'élèves faibles s'accordent pour dire que les parents ne doivent pas toujours demander si les devoirs sont faits, mais plutôt laisser de l'autonomie aux adolescents. Voici quelques stratégies de motivation efficaces, selon les élèves faibles : les parents peuvent s'intéresser à ce que font les jeunes à l'école en leur faisant confiance, en les encourageant sans exercer de pression et en maintenant un climat de confiance, spécialement au moment de faire les devoirs. La relation parent-enfant est, selon les enseignants, primordiale. Un enseignant précise : «Tu n'as d'influence sur les valeurs que les personnes qui t'aiment». (ens2 122) Les enseignants affirment que le parent doit entretenir une relation positive avec son adolescent en favorisant un climat de confiance. Cette situation aura un effet positif sur la motivation de l'élève. L'adolescence

est une période qui se vit plus facilement lorsqu'il y a une bonne entente avec les parents; le dialogue en sera plus harmonieux. Pour leur part, les parents suggèrent une stratégie de motivation : s'intéresser à la vie sociale de l'adolescent et parler d'autre chose que de l'école. Dans cette optique, le parent montre qu'il s'intéresse aux préoccupations de l'adolescent et s'il veut en connaître plus sur le rendement scolaire, il doit attendre le moment propice pour «glisser» une question à ce sujet. Voici ce qu'un parent déclare :

Je pense que c'est d'avoir des conversations autre que l'école. «Tu me demandes juste mes affaires d'école». Ils veulent te parler de leur vie sociale. C'est de prendre les petits moments quand tu es seule avec lui en auto, montrer que tu donnes de l'importance à sa vie sociale. Oups! une petite question sur l'école, il ne faut pas que ça paraisse trop. (parent2 144)

Le deuxième énoncé indique que tous les participants, notamment les enseignants, ont déclaré (aux deux entrevues) que les parents ont des stratégies de motivation axées sur la motivation extrinsèque, telles qu'accorder des récompenses et infliger des punitions. À titre d'exemple, les bons résultats permettent aux jeunes d'avoir des permissions ou de se voir retirer un privilège tel le téléphone de la chambre de l'adolescent. En effet, les parents récompensent les bons résultats scolaires soit par de l'argent, des privilèges ou des cadeaux. Il faut souligner, cependant, que dans une même famille il peut y avoir divergence à cet égard entre les parents. Par exemple, un parent déclare qu'à la maison la mère récompense les bons résultats, pousse sa fille à faire mieux alors que le père s'intéresse avant tout à l'apprentissage lui-même.

Moi aussi j'suis très stricte dans les notes, j'vas récompenser de cette façon-là. Mon mari est plus léger. On connaît les possibilités de nos enfants, j'dis toujours : «T'aurais pu faire un petit peu mieux. Je l'sais que t'aurais pu étudier un peu plus là.» Mon mari va dire : «Elle a bien étudié.» Oui, mais elle aurait pu faire mieux. La prochaine fois elle monte toujours sa note. On dirait qu'on les pousse plus, mais y faut que tu saches limiter ta poussée. Lorsqu'il y un but ou un objectif, ça aide. (parent1 43)

Contrairement aux élèves faibles, les enseignants et certains élèves forts dénoncent cette pratique. Voici ce que des élèves forts en pensent :

Moi mes parents me donnent rien pour mes notes, c'est pour moi. Mais j'trouve que si t'as juste des bonnes notes pour avoir ton argent, tu vas jamais rien faire. Quelqu'un va dire : «Veux-tu faire ça?» «Ben quel argent tu vas me donner?» «Rien, c'est pour toi.» «Ben non, j'ai pas le temps. Donne-moi vingt piastres pis j'vas le faire.» (elforx2 298)

C'est plus tard, ça paye. On peut pas le réaliser tout de suite, à cause c'est tout de suite on pense, mais plus tard ça va payer. (elforx2 299)

Un autre énoncé se rapporte au fait que les parents proposent plusieurs stratégies dans le but de faciliter la compréhension de la matière, notamment (selon les élèves forts et faibles ainsi que les parents) : utiliser des trucs mnémoniques, se faire poser des questions, éviter d'apprendre par coeur, schématiser un concept ou l'expliquer à quelqu'un. Il arrive qu'un parent, dans sa sphère, propose une stratégie plus élaborée, comme d'utiliser les phares de la voiture pour expliquer l'ombre parabolique. Plusieurs parents ne s'occupent pas des travaux scolaires, non par manque d'intérêt mais plutôt par manque de connaissances. Le tableau 14 propose quelques stratégies de motivation de la sous-catégorie Influence des parents proposées par les parents et rapportées par les élèves forts. Nous constaterons la diversité de ces stratégies. Contrairement aux élèves du groupe fort, les élèves du groupe faible ont très peu élaboré quant à l'aide que peut apporter les parents lorsque l'adolescent a de la difficulté à comprendre la matière. Un élève faible résume en ces termes : «moi j'vas pas demander de l'aide à propos de ça (essayer de comprendre), j'suis capable de m'arranger seul».(elfaiy2 312) Les élèves faibles ont plutôt insisté sur ce que peuvent faire les parents pour influencer leurs jeunes à se motiver à l'école. Cette situation se reflète dans les prochains énoncés de la présente sous-catégorie de motivation.

Tableau 14

Stratégies de motivation proposées par les parents et rapportées par les élèves forts

Ben c'est ma mère qui m'a appris à associer les choses comme un peu comme la chanson, là, comme je fais des jeux de mots là. J'm'en souviens en cinquième, y fallait qu'on apprenne tous les os du corps humain, fait que pour chaque os, j'avais une euh.. comme un mot comme ça: si ça rimait, j'faisais un mot. J'ai fait tout un poème avec tout ça. Fait que tout l'affaire, là, des pieds jusqu'à la tête, j'les ai tout fait avec la chanson pis les mots. (elforx2 47)

Ben euh, moi mes parents, eux autres quand y allaient à l'école c'était toujours du par coeur, là, fait que eux autres, leurs trucs pour moi, c'est y vont juste toutes me poser les questions, pis y faut je l'apprenne par coeur... parce que c'est le même truc qu'eux autres y avaient ça fait longtemps. (elforx2 61)

Moi, mes parents, y ont ben de la misère. Ben, comme y regardent mes notes, pis y essaient de y essaient toujours de m'aider, mais j'étudiais pour chimie l'autre jour, pis j'ai dit «énergie d'ionisation»; mon père, y est parti à rire. Fait que j'essaie de l'associer à quelque chose que lui comprend, pis d'habitude ça l'aide, pis lui essaie de me donner des trucs de comment lui il l'a compris. Comme ça va m'aider peut-être à comprendre plus comment que moi je l'étudie, pis comment que moi je le fais. (elforx2 62)

Ben moi, c'est juste que ma mère des fois elle fait juste elle m'a toujours dit «apprends pas par coeur». Parce que si t'apprends par coeur, tu vas arriver au test pis si disons dans ta phrase tu manques un mot, ben ça change tout le meaning de la phrase. Tandis que si tu l'as appris dans tes mots, y a pas de mots que t'as une chance à manquer comme. So, elle m'a toujours dit de pas apprendre par coeur. Des fois c'est pas exactement ça qu'y faut je trouve. (elforx2 67)

Un autre énoncé, sous la rubrique Influence des parents précise qu'une stratégie de motivation est efficace lorsque le parent encourage sans trop exercer de pression. En effet, les élèves faibles (école Y) ont indiqué avec insistance (aux deux entrevues) que les parents sont très exigeants en ce qui concerne le rendement scolaire. Ces élèves disent subir beaucoup de stress puisque les attentes des parents sont beaucoup trop élevées; situation très décourageante. Or, selon eux, les attentes des parents doivent être réalistes, car trop souvent ils attribuent l'échec à un manque d'effort.

Contrairement à ce que les élèves faibles affirment, les parents disent ne pas exercer de pression sur les adolescents. Les parents précisent plutôt qu'ils ont un rôle à jouer à la maison en élaborant des stratégies de motivation. Voici quelques stratégies que les parents préconisent : encourager les jeunes, trouver les aspects positifs de toute situation démotivante, soutenir les jeunes surtout s'il jugent un cours ennuyeux, donner des buts, jouer le rôle de catalyseur (faire des photocopies, reconduire le jeune à la bibliothèque, etc.) Bref, le parent doit se rendre disponible et s'intéresser à ce que fait son adolescent et insister sur l'importance de la réussite. Voici ce qu'un parent en pense :

À la maison, les parents devraient encourager plus les enfants. Exemple, s'ils sont dans une classe où ils trouvent ça bien plate, tu essaies de leur donner des petits trucs. Poser des questions. On a un rôle nous aussi à la maison de mentionner à notre enfant, tu n'aimeras pas tout dans la vie, surtout au secondaire. Ils n'ont pas toujours le choix. Il faut les encourager à essayer de passer à travers ça et aider le titulaire aussi d'une façon positive. Un peu d'encouragement du côté des parents. (parent2 52)

Les élèves faibles des deux écoles ont précisé qu'une stratégie de motivation inefficace se présente lorsque les parents comparent le rendement scolaire des enfants d'une même famille.

Étant souvent ceux dont les résultats scolaires sont les moins bons, ils n'apprécient pas les commentaires des parents. Voici ce qu'un élève en pense :

Quelque chose qui m'aide pas est que mon frère est le *brain* de la famille. Y est à l'université en génie civil, y a des 80... mes parents me regardent moi, j'suis en général, j'ai d'la misère à avoir des 80. Y essayent de me forcer à faire mieux, ça m'aide pas à moitié. J'viens écoeuré. (elfaix2 144)

Dans le dernier énoncé, les élèves faibles (école X), les enseignants et les parents ont souligné qu'une stratégie de motivation efficace est de réserver des occasions pour discuter seul à seul (parent-enfant) de buts, de projets et le moins possible de l'école. Ce moment tranquille en tête à tête est un moment privilégié où le parent laisse voir à son enfant qu'il s'intéresse à l'aspect social de sa vie. Voici une stratégie de motivation efficace suggérée par les parents :

Ce que je fais au début de l'année, c'est rendu monnaie courante. J'en prend une à la fois et on va au Tim Horton juste nous deux. Je lui demande c'est quoi tes buts cette année. Tu l'écris sur une feuille. Souvent le premier vendredi, je dis on vas-tu au Tim Horton, ça, ça veut dire *women talk*. Elle aime bien ça, je lui demande où es-tu rendu? C'est une certaine motivation pour elle, on prend le temps de jaser. Pour moi, c'est la formule idéale, ils sont obligés de te parler. Ça fonctionne très très bien à date. À part de ça, ce n'est pas une enfant qui parle beaucoup, elle garde tout en dedans. Ça me coûte pas cher, un chocolat chaud. On jase des fois une heure, des fois deux heures. (parent2 140)

Sous-catégorie Gestion des ressources

Comme l'indique le tableau 13, les deux premiers énoncés (imputer l'échec à des facteurs instables et contrôlables ainsi qu'attribuer les succès à l'effort et à l'organisation) de la sous-catégorie Gestion des ressources, précisent que la réussite et l'échec influencent la motivation de l'élève. Les élèves forts et faibles ainsi que les enseignants déclarent qu'il est préférable d'imputer l'échec à des facteurs instables et contrôlables. Les enseignants soulignent notamment, que l'échec doit être replacé dans son contexte. Ainsi, l'élève qui attribue l'échec à des facteurs contrôlables se

réajustera au test suivant. Cependant, l'échec à répétition a une influence dévastatrice sur l'estime de soi, l'élève en vient à se complaire dans l'échec. Il sait que les attentes des enseignants et des parents ne seront pas élevées; contrairement à l'élève fort qui, lui, remonte la pente plus vite que l'élève faible. Un enseignant a fait l'exercice de demander aux élèves les raisons de leur échec et, plus tard, les raisons pour lesquelles ils ont réussi leur test. Dans les deux cas, les élèves ont donné autant de raisons qu'il y avait de personnes présentes; l'enseignant en est venu à la conclusion qu'il est difficile de généraliser et que c'est un phénomène très complexe.

Au second énoncé, les élèves faibles semblent d'accord pour dire que la réussite est stimulante et que l'échec démotive beaucoup; à aucun moment l'échec n'a été perçu de façon constructive par ces élèves. Ils ne réagissent pas de la même façon face à l'échec; la notion d'effort est importante. Pour eux, l'échec est décourageant, en particulier pour ceux qui étudient avec ardeur et qui échouent malgré tout. L'élève qui vit l'échec à répétition a une faible estime de soi et se complait dans l'échec. Échouer à plusieurs tests a pour effet de déclencher chez l'élève un sentiment d'impuissance et de fatalité. Un participant dit avoir abandonné l'école à cause d'échecs répétés. Cependant, il y est retourné avec plus de détermination et un mauvais résultat le pousse à travailler encore plus. Le stress et le manque de confiance sont, pour certains élèves, des facteurs qui contribuent à cette situation.

Quant à savoir si c'est l'effort ou l'organisation qui mène au succès scolaire, les opinions sont partagées, notamment à l'intérieur du groupe d'élèves forts. Pour certains, c'est l'effort, pour d'autres c'est l'organisation. L'effort est associé à différentes situations. Par exemple, l'effort est nécessaire pour organiser son temps, étudier, structurer ses notes, aller chercher ses livres, s'asseoir pour étudier. Les élèves investissent ses efforts dans la préparation des examens puisque ceux-ci exigent beaucoup plus de travail. Certains participants soutiennent, pour diverses raisons,

qu'il faut faire des efforts personnels pour comprendre la matière : certains veulent réussir. d'autres disent qu'il n'y aura pas toujours quelqu'un pour donner des explications. Plusieurs participants attribuent les bons résultats à l'effort, à l'organisation et à la chance, puisqu'à l'évaluation si les questions portent sur la matière connue, l'élève se dit chanceux :

Moi c'est un peu des deux, plus la chance, parce que si à cause quand j'vas étudier pour un test c'est l'effort que j'y mets, pis y faut que je sois organisé pour pouvoir mettre l'effort dedans, parce que si j'organise pas mon temps pour me donner le temps de l'étudier dans le fond c'est l'effort, ça sera pas rien que la chance, mais c'est de pas avoir de blanc de mémoire la journée du test. (elforx2 3)

Les enseignants sont unanimes pour dire que la majorité des élèves ne font pas d'effort pour comprendre et attendent que l'enseignant donne la matière. Les élèves pensent qu'ils peuvent avoir des bons résultats sans effort, gratuitement. Selon les enseignants, une minorité d'élèves sont proactifs en situation d'apprentissage : «Y sont portés à attendre qu'on leur donne. Ceux qui le font sont motivés à le faire, mais j pense pas que c'est ça qui les motive. Mais j'dirais que c'est la majorité qui attendent toujours après nous». (ens1 106)

Les parents eux, associent un bon résultat à l'effort et à la façon dont le jeune s'organise. Certains adolescents font des efforts pour comprendre la matière; d'autres, aucun. Selon les parents, souvent l'adolescent ne fournit pas d'efforts puisque ses priorités sont ailleurs. Voici la réaction de certains parents :

Le mien réussit bien, mais j pense qu'y dit : «Bof, qu'est-ce ça donne faire des efforts». (parent1 62)

Q : Y réussit bien sans efforts? (parent1 63)

Oui. Pis y le sait. Tu dis : «Est-ce qu'y fait des efforts pour comprendre?» ça veut pas dire qu'y comprend tout, mais quand y comprend pas, ça doit pas être si important que ça. (parent1 64)

Le mien m'a déjà dit en 2e année : «J'aime aller à l'école, mais j'aime pas travailler.» Ça pas mal toujours resté ça. Y faut que ça soit l'fun pis y faut pas trop mettre d'efforts. J'suis certaine qu'y en met, mais y faut pas qu'y en ait trop. Souvent ses efforts c'est comment qu'y pourrait contourner. (parent I 68)

La notion d'effort varie considérablement, selon qu'elle est perçue par les parents ou par les enfants. Les parents semblent impuissants devant ce constat. Ainsi, des parents expliquent l'attitude de leurs enfants en situation d'échec :

La mienne, j'trouve qu'elle fait pas des gros efforts. Elle trouve qu'elle en fait. (parent I 57)

Q : Pouvez-vous pointer pourquoi qu'elle en fait pas d'après vous? (parent 58)

J'peux compter les fois dans une semaine que j'vas la voir assise avec son livre ouvert. Même si elle faillit un cours. Moi si j'faillissais un cours, j'les ouvrerais mes livres, pis j'étudiais, j'lâchais pas. Elle lâche. Elle vient pas à bout de se rattraper, ni de se rembarquer. (parent I 59)

Les élèves forts (des deux écoles) et un groupe d'élèves faibles (école Y) soulignent entre autre, que la participation au cours est une façon de stimuler et de conserver la motivation. Cette situation est particulièrement vraie pour les cours où les élèves ont peu d'intérêt. Une autre stratégie proposée par les élèves forts est de faire des lectures sur le domaine afin d'être en mesure de comprendre et de se sentir plus à l'aise avec la matière. Il n'est pas facile, pour un adolescent de prendre activement part à un cours qui ne l'intéresse pas. Participer aux activités de l'école est une autre stratégie, selon les élèves forts (école X et école Y). Cependant, les élèves dénoncent le fait que ce sont toujours les mêmes élèves qui s'engagent dans les activités organisées par le conseil des élèves. Le peu d'enthousiasme pour ces activités s'explique, selon les élèves, par le manque de transport scolaire après les heures de classe, ce que déplorent les élèves forts car ces activités

permettent de rencontrer des gens qui ont les mêmes intérêts et de nouer des liens. En bref, les élèves de ce groupe sont d'accord pour dire qu'il est beaucoup plus motivant de prendre part aux activités de l'école puisque c'est une occasion de se faire de nouveaux amis et de développer un sens d'appartenance à l'école. Voici l'avis d'un élève :

C'est vrai ce qu'elle dit, mais j'trouve que le fait que t'as des amis pis que t'es impliqué, ça donne un sens au cours parce que tu sais que tu fais partie d'une organisation, pis pas juste un individu, tu fais partie du groupe. Parce que les activités qu'y étaient déjà à l'école m'intéressaient pas pis j'étais pas impliqué dedans. Pis j'ai parti un club, pis j'ai changé un autre, pis c'est *all right*... j'suis important, j'ai quelque chose à faire. J'suis pas juste un élève, fait que ça donne un sens, ça donne un but. (elforx2 260)

Les élèves faibles s'engagent peu dans les activités du conseil des élèves. À leur avis, il y a peu d'activités intéressantes à l'école et contrairement au groupe d'élèves forts, à aucun moment, ils ne parlent de l'influence de la participation aux activités sur la motivation. Les enseignants, pour leur part, parlent du peu de participation des élèves à leur apprentissage. Contrairement à l'ensemble du groupe, un enseignant croit qu'il faut donner l'occasion à l'élève de participer à son apprentissage, son évaluation :

J'trouve que le terme «proactif» touche à la créativité et la place qu'elle a dans l'éducation. Jusqu'à quel point est-ce qu'ils peuvent participer à leur apprentissage, à leur évaluation et jusqu'à quel point ils peuvent diverger. Si on leur a jamais donné l'opportunité de prendre leurs propres décisions...y vont avoir ben de la misère. Si t'as pas incorporé ça à l'intérieur d'un système scolaire, c'est pas pour rien qu'y participeront pas, y ont rien à dire. (enseign1 116)

Le quatrième énoncé indique qu'en utilisant une stratégie de motivation, l'élève peut mieux organiser son temps. Les parents ont souligné aux deux entrevues que l'adolescent a de la difficulté à gérer le temps consacré à l'étude et celui qu'il réserve à la vie sociale; à équilibrer le tout. Dans chaque famille, la priorité accordée à l'école et à la vie sociale des adolescents repose

sur des règles plus ou moins strictes. Par exemple, un parent va autoriser les sorties dans la mesure où les résultats scolaires sont maintenus. «Si elle n'a pas des bonnes notes, elle perd ses privilèges». (parent1 89) Selon les parents, l'école est, pour beaucoup d'adolescents, l'endroit où se vit la dimension sociale; l'école devient alors source de motivation. L'adolescent fréquente l'école pour socialiser avec les amis. Un parent rapporte que dans certains cas, la tournure des événements peut être dramatique. Voici ce qu'il déclare :

Moi, la mienne, son ami était dans certains cours. La relation a brisé mais ça, ça n'a pas été drôle je vous le jure. Elle ne se voyait plus retourner dans les mêmes classes avec son ex comme elle l'appelle. La vie continue, ça n'arrête pas là parce que le ex...Finalement, elle a passé ça. (parent2 18)

Selon les enseignants, l'horaire quotidien des élèves de 11^e année est chargée : l'élève va à l'école, travaille après les heures de classe, fait des sorties en soirée. La vie sociale est très importante et certains élèves ont de la difficulté à gérer leur temps et à tout concilier. Voici ce qu'un enseignant en pense :

C'est jeunes-là je les excuse pas, mais y ont des vies très chargées. Y travaillent beaucoup, y vont à l'école, y sortent. C'est important les notes, mais la priorité, y mettent pas toujours le temps proportionnel. (enseign1 76)

Certains élèves ont de la difficulté à se concentrer sur les tâches scolaires, puisque les sorties en soirée sont plus importantes. Donc, le manque de sommeil et le peu de temps consacré à l'étude affecte les résultats scolaires. À l'instar des enseignants et des parents, les élèves faibles admettent à l'unanimité qu'en 11^e année, la vie sociale est beaucoup plus active qu'en 9^e année. D'ailleurs, il en est de même pour la charge de travail scolaire. Un élève critique le fait que les enseignants ne comprennent pas que les adolescents ont beaucoup d'autres responsabilités; ils ont peu de temps à consacrer aux devoirs. Un autre élève souligne, également, qu'apprendre demande

du temps, or les enseignants doivent réaliser que l'élève n'a pas toujours le temps d'assimiler la matière dans les délais imposés. L'enseignant doit laisser le temps à l'élève d'assimiler la matière. Ainsi, pour certains élèves, l'évaluation arrive trop rapidement : «le prof y pense que tu peux apprendre de même en une journée, c'est pas comme ça que ça marche». (elfaiy1 123)

Le cinquième énoncé du tableau 13 indique que les élèves forts (école X et école Y) reconnaissent à l'unanimité l'importance et la difficulté d'organiser leur temps pour éviter d'étudier ou de travailler à la dernière minute. Certains élèves gèrent leur temps de façon efficace, d'autres moins. Un certain nombre d'élèves, cependant, sont clients de la dernière minute :

Moi, j'ai tendance aussi à comme vraiment le pousser. Disons, y va être sept heures... o.k. ben j'vas écouter de la musique jusqu'à sept heures et demie pis à sept heures et demie j'vas étudier, pis là y est sept heures et demie «ah ben... j'vas commencer à huit heures, tsé, c'est pas plus grave, j'vas avoir un bon deux heures d'étudiage». Pis là après, ça, ben disons y va être rendu comme à neuf heures pis là j'vas avoir une émission de télévision que je vas regarder, pis là après ça, ben là, je vas me dire «ah! là j'vas aller me coucher pis j'vas étudier demain matin, j'vas me lever de bonne heure.» Là y est rendu sept heures, ça me tente pas de me lever, so là, j'vas arriver, j'vas dire ben, là, j'vas étudier dans mon cours comme avant ce cours là ça arrive que tu fais d'autres choses, pis t'as pas le temps d'étudier, pis là, t'arrives au test pis là, ah o.k. j'vas prendre cinq minutes en avant de la classe. Finalement, t'es dans le corridor, pis tu veux parler à tes amis, pis tu vois je repousse toujours, j'ai tendance à faire ça. (elforx2 32)

Ainsi donc, l'élève repousse le moment où il doit se mettre au travail. Il semble qu'à l'adolescence, ce ne soit pas facile de planifier et de gérer son temps pour éviter de faire les choses à toute vitesse, souvent à la dernière minute. L'agenda est un bon outil de gestion du temps. Les élèves forts et faibles ont cependant des opinions partagées quant à son utilité : «C'est pas l'agenda qui va te dire que t'as le temps, tu sais si tu veux le faire ou pas. (elforx2 39) Ouais, exactement. Juste parce que t'écris, ça veut pas dire que tu vas le faire». (elforx2 40)

Le dernier énoncé indique que selon les élèves faibles, une stratégie efficace de motivation a pour objectif d'aider l'élève à commencer l'école dans les meilleures conditions, c'est-à-dire : frais et dispos. Par exemple, prendre le temps de se détendre le matin avant d'aller à l'école : boire son café, prendre une douche ou écouter de la musique, sont des activités qui prédisposent l'élève à partir du bon pied. Ces petits gestes, en commençant la journée, le mettent de bonne humeur. L'élève doit faire des choses qu'il aime et, au retour de l'école, faire le vide, puis organiser son horaire du lendemain, partager ses problèmes de la journée. Pour l'élève faible, une stratégie efficace de motivation vise à rendre plus agréable le quotidien à la maison.

Sous-catégorie Structure de l'école

Toujours selon le tableau 13, le lecteur remarquera que tous les groupes de participants ont souligné l'importance pour l'élève de se sentir bien à l'école; c'est un facteur déterminant de la motivation. Contrairement aux élèves faibles, les élèves forts ont le sentiment d'être chez eux à l'école. Les élèves faibles ne se sentent pas bien à l'école parce qu'ils sentent qu'ils perdent leur temps en classe. Un autre élève rapporte qu'il a le sentiment d'être à sa place uniquement avec ses amis, car ailleurs il a l'impression d'être prisonnier. Certains facteurs contribuent à ce sentiment de bien-être : avoir de bons enseignants, être entouré d'amis, s'engager dans les activités. Selon les enseignants, dans l'ensemble, les élèves de 11^e année ont le sentiment d'être bien à l'école. À l'instar des élèves forts, les parents ont souligné que plusieurs jeunes se sentent bien à l'école grâce aux amis et aux enseignants. Tous les groupes s'entendent pour dire que les amis ont une grande influence sur le fait que l'élève se sente bien à l'école; qu'il y trouve sa place. Les enseignants soulignent également qu'en plus d'être bien à l'école, l'élève est conscient qu'il doit y rester en considération des difficultés économiques de la société. Le tableau 15 est une synthèse des facteurs qui influent sur la perception de l'élève face à l'école.

Tableau 15

Perceptions des élèves de l'école selon les élèves, les parents et les enseignants

J'ai rien que ma place à l'école avec mes amis. Avec les profs t'as jamais ta place à cause tu te sens toujours plus petit qu'eux autres. (elfaix2 94)

Moi j'dirais l'inverse. J'ai une très bonne relation avec les profs que j'aime. Quand j viens à l'école j'suis content de voir mes profs, j'vas leur parler, j'vas leur poser des questions qui m'intéressent moi. Quand y vont me donner des choses à faire, j'vas les faire. (elfaix2 97)

Ça fait au-dessus de dix ans qu'on est à l'école. Notre place est à l'école. Quand on a des bons profs, ça aide plus à mettre notre place, disons qu'on est moins découragé d'aller à l'école. (elfaix2 101)

J'trouve que ça donne rien de venir à l'école si t'as pas ta place parce que pour bien apprendre, pour bien se motiver, y faut que tu l'aies ta place. Si tu l'as pas, ça marche pas. (elfaix2 119)

Q : Êtes-vous d'accord avec moi que ceux qui décrochent de l'école, c'est qu'en quelque part ils ont pas leur place dans l'école? (elfaix2 120)

Ouais.((unanimité)) (elfaix2 121)

On se sent un peu comme des prisonniers. (elfaiy2 212)

On reste une heure et quart assis à rien faire. (elfaiy2 213)

Moi c'est ses amis qui font l'école ((plusieurs approuvent)). (parent2 115)

Le mien, ce n'est pas juste les amis, c'est les profs aussi. Quand il aime son prof, il aime son prof, il est content, de bonne humeur, il est positif. Il aime avoir une relation avec un adulte, pas juste avec les jeunes. (parent2 116)

Q. Est-ce-que l'élève de 11^e année se sent bien à l'école? (ens2 96)

J'ai tendance à dire oui en général, ce n'est pas populaire de dire «Moi j'aime l'école». Tu es mieux accepté si tu dis «Maudite école». Ils aiment l'école ne serait-ce que l'aspect socialisation. (ens 2 97)

C'est sécurisant d'être en 11^e et insécurisant d'être des finissants, de ce temps-là. (ens2 100)

Je pense qu'ils sont bien, parce qu'ils sont conscients des problèmes extérieurs : «J'ai encore quelques années ici». (ens2 101)

Le second énoncé préconise un nombre acceptable d'élèves par classe. Tous les groupes, notamment les élèves forts (école X), ont déclaré (aux deux entrevues) que lorsqu'il y a quarante élèves dans une classe et que l'enseignant doit jouer à la police, c'est démotivant. Dans ce contexte, l'enseignant a de la difficulté à connaître les noms rapidement, ce qui affecte la motivation de l'élève. À l'intérieur d'une classe où le nombre d'élèves est approprié, beaucoup plus d'occasions s'offrent à l'enseignant pour établir en classe un climat de relations positives. Toutefois, un élève souligne que l'attitude de l'enseignant est importante, puisqu'une petite classe n'est pas nécessairement synonyme de bonnes relations :

On a parlé de nombre d'élèves, pis eux parlent de trop, mais en bio on est j'pense 14, pis j'ai jamais eu un cours plate comme ça. Parce qu'on est pas beaucoup, aussitôt que quelqu'un dit un mot le prof *freak*. L'autre fois, y faisait des notes, pis ça chuchotait un peu, deux personnes parlaient ensemble, mais y *freakait*! C'est plate t'es assis, pis t'es un zombie, tu peux pas faire de commentaires pantoute. Y *freakait* à cause on est pas beaucoup, fait qu'y voit tout le monde. J'trouve que c'est quasiment pire. (elforx2 253)

Q : Donc ça dépend beaucoup de l'attitude de l'enseignant? (elforx2 254)

Oui ((unanimité)) (elforga2 255)

Les élèves faibles soulignent qu'une classe dont le nombre ne dépasse pas 23 élèves aide à créer et à maintenir un environnement qui va aider à assimiler la matière, à être motivé. Un élève précise : «dans ma classe de biologie, on est 23 pis ça marche à merveille». (elfaix2 4) Selon les enseignants, la proportion maître-élève est un élément fondamental de l'acte d'enseigner et c'est ainsi qu'un grand nombre d'élèves par classe est une grande source de problèmes, autant pour l'enseignant que pour l'élève. Les parents sont d'avis qu'un rapport maître-élève équilibré est essentiel pour aider l'adolescent à être motivé en classe.

Les deux derniers énoncés de cette rubrique (maintenir un horaire semestriel et créer une école idéale) ont été soulignés uniquement par les adultes. Selon les enseignants et les parents, l'horaire semestriel comporte plusieurs avantages et favorise la motivation chez l'élève. L'avantage du système semestriel réside dans le fait qu'une année scolaire s'échelonne sur quatre mois. Or, le cours se déroule plus rapidement que dans le système annuel, ce qui avantage l'élève qui n'aime pas une matière. Selon les parents, il est plus facile d'encourager les adolescents avec ce type d'horaire. Certains enseignants cependant, disent que les périodes de soixante-quinze minutes sont longues pour les élèves; pour pallier les inconvénients de cette situation, il faut varier les stratégies, user de créativité. Bref, l'horaire semestriel possède plus d'avantages que de défauts.

Le dernier énoncé provenant de la sous-catégorie Structure de l'école indique que les parents (aux deux entrevues), ainsi que les enseignants, ont formulé plusieurs stratégies de motivation dont le but est de créer l'école idéale où l'élève pourrait comprendre la matière beaucoup plus facilement, ce qui le motiverait. Voici quelques stratégies : établir un centre destiné aux jeunes dans l'école, autoriser quelques absences motivées, offrir le choix de venir à l'école, créer un environnement adapté au monde extérieur (ordinateurs de pointe), alléger les programmes de mathématique, diminuer le nombre d'élèves par classe, offrir à l'élève le choix de l'enseignant, aider les enseignants qui le désirent à changer de carrière, améliorer les installations sportives de l'école, établir un partenariat avec les employeurs et avoir ainsi, quotidiennement, une ouverture sur l'extérieur. Voici ce que rapporte un enseignant qui, depuis plusieurs années, pose à ses élèves, la question suivante : «Que suggérez-vous pour motiver l'élève à venir à l'école»?

Ils ont le choix de venir à l'école ou non, le choix des professeurs, les cours qu'ils veulent et de l'horaire. Un environnement congruent avec l'extérieur c.-à-d. des ordinateurs à la fine pointe, le droit de manger en même temps. Ça fait douze ans que je pose ces questions-là aux élèves, ça fait douze ans que c'est ça qui ressort. Je répète ce que l'élève dit. (enseign2 86)

Les parents, pour leur part, suggèrent que l'école devrait offrir un environnement où l'adolescent se sentirait à l'aise. Par exemple, un environnement où l'informatique est très moderne, en favorisant un enseignement plus individualisé, en offrant à l'élève la possibilité de choisir ses enseignants et ses compagnons de classe. Cependant, les parents ne sont pas d'accord sur le fait de donner des devoirs à la maison. Certains pensent qu'il ne devrait pas y avoir de devoirs à faire à la maison, d'autres pensent le contraire et qu'il faudrait même ajouter à l'horaire une période d'étude à la fin de la journée pour pouvoir profiter de l'aide des enseignants. Un parent suggère, notamment, d'offrir de la formation aux enseignants pour qu'ils puissent être en mesure d'établir une relation de confiance avec les élèves et les motiver. Voici ce qu'il en pense :

Je rééduquerais les professeurs. Plus modernes, plus nouveaux avec la nouvelle mentalité. Même au travail, ils nous rééduquent les superviseurs que l'on avait déjà qui cordait les employés. Aujourd'hui, ils vont chercher des superviseurs qui ont une approche de type humain, plus consciencieuse de la personne. Si tu es capable d'aller chercher la personne, tu vas être capable d'aller chercher le restant, le travail. Si tu ne vas pas chercher la personne qui fait la job là, si tu ne vas pas chercher ton élève pour qui te donne des devoirs, tu ne les auras pas tes devoirs. Même si tu es bien organisé ou bien strict. Ça passe par la formation des enseignants. (parent2 103)

Un parent déplore le fait que le système scolaire est structuré de manière à ce que tous les élèves apprennent de la même façon et que, de plus en plus, des élèves en difficulté d'apprentissage sont dans des classes où l'enseignant n'a pas l'appui voulu et la préparation pour faire face à cette nouvelle réalité. Un autre parent propose de réunir les élèves dès la 9^e année dans des groupes homogènes afin de donner la chance à l'élève plus faible de se comparer à des élèves

ayant les mêmes habiletés : ...«y sont tannés d'avoir toujours ceux qui ont toujours été bons. Quand tu les regroupes dans un cours plus facile, la courbe se refait, pis y ont plus de chances de réussir». (parent I 127)

Somme toute, les participants suggèrent plusieurs façons de modifier l'organisation de l'école. Une école qui s'intéresse à la motivation de l'élève est une école où l'élève est la préoccupation première.

Sous-catégorie Buts à court et à long terme

Tous les groupes de participants s'accordent pour dire qu'avoir un but influe sur la motivation de l'élève. C'est ce qui se dégage du premier énoncé de la sous-catégorie Buts à court et à long terme. Les élèves forts (avec insistance) et faibles précisent, notamment, qu'avoir un but donne un sens à l'action et stimule la motivation de l'élève. Selon les parents et les enseignants, l'élève de 11^e année commence à planifier son avenir et à cerner un domaine d'intérêt dans la perspective d'un emploi futur. Les enseignants soulignent cependant que les élèves ont de la difficulté à planifier les étapes pour atteindre un but. Voici ce que pense un enseignant :

Au niveau de la réussite scolaire, leur but c'est d'aller à l'université, de finir leur secondaire, de réussir le cours et d'avoir son crédit. À court terme, comprendre le cours d'aujourd'hui, réussir l'examen de la semaine prochaine, on dirait qu'y sont pas capables de prendre les moyens pour y arriver. Y veulent réussir, mais au jour le jour faire l'effort, ce but-là y ont ben de la misère. (enseign I 149)

Selon les enseignants, les buts à long terme sont souvent inspirés par les parents et se construisent à la maison. Les élèves ont de la difficulté à développer des stratégies de motivation et à atteindre leurs objectifs. Pour eux, le temps c'est maintenant, leur manque d'expérience ne leur permet pas d'envisager l'avenir. Les enseignants ont souligné la déception de certains élèves lorsqu'ils réalisent qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles pour être admis dans certains

programmes de niveau universitaire. Chez les élèves forts, ceux-ci font le lien entre le résultat scolaire, les études postsecondaires et les chances d'obtenir un emploi dans l'avenir. Ils affirment qu'ils doivent se fixer des buts à long et à court terme, ce qui, pour certains, est tout à fait naturel. Voici quelques stratégies de motivation suggérées par les élèves forts : se fixer des buts à court terme (s'efforcer de comprendre avant la fin du cours pour avoir plus de temps libre), prendre une part active aux cours, prendre pour modèles des jeunes qui réussissent, faire l'effort de comprendre la matière (réussir par soi-même), aller chercher l'encouragement des parents et des amis (se faire rappeler ses succès) et s'entendre avec les enseignants.

Le second énoncé indique que les élèves, notamment ceux du groupe faible, préfèrent un but réalisable à court terme, car c'est une stratégie qui semble plus près de la réalité. Par exemple, faire ses devoirs dans le but d'obtenir un bon résultat, de ne pas s'endormir ou lancer des critiques dans un cours très ennuyeux, d'éviter de parler à son voisin, de se lever le matin pour aller à l'école, avoir une bonne relation avec son enseignant, sont des buts à court terme et plus facile à atteindre. «Dans tous mes cours, mon seul but c'est d'y aller. J'aime ces cours-là. Mon seul but en maths, c'est d'être réveillé et ne pas chialer après le prof, j'haïs ce cours-là au bout». (elfaix1 115)

Tout comme les élèves faibles, dans l'ensemble les enseignants s'entendent pour dire que les élèves de 11^e année ont surtout des stratégies de motivation tel que de terminer la journée, la semaine ou le cours. Bref, des buts à court terme.

Le troisième énoncé propose de se fixer le même but qu'un ami. Les élèves forts (école X) et faibles (école Y) soulignent que c'est une stratégie de motivation efficace. Elle a pour avantage l'entraide dans les moments difficiles. Les élèves faibles soulignent qu'un autre but est d'avoir une bonne relation avec son enseignant, puisqu'une mauvaise relation rend la vie plus difficile et tue le

plaisir d'être en classe. Les élèves forts, de leur côté, craignent qu'une mauvaise relation avec l'enseignant porte préjudice à leurs résultats scolaires.

Le dernier énoncé souligne le manque de réalisme des adolescents. Selon les parents, leurs buts ne sont pas réalistes, comme de vouloir devenir archéologue après un cours de niveau général au secondaire, devenir «*skate-boarder*» ou chanteur. Les parents sont cependant prêts à assumer une partie du blâme pour ce manque de réalisme. Voici ce qu'ils en pensent :

Y a été surprotégé. Il faut prendre une partie du blâme. Mais aussi y est dans un monde, la vie est belle. Y se dit qu'y va devenir archéologue en terminant son secondaire, s'inscrivant à une technique, ensuite aller à l'université. S'ils le prennent pas tout de suite, il va attendre qu'ils l'acceptent comme étudiant adulte. Tout ça dans le confort de son chez-soi. (parent 1 11)

Q : J'crois pas qu'y est le seul à être comme ça. (parent 1 12)

Non, y est pas le seul, mais... (parent 1 13)

Au moins le tien, c'est archéologue. Le mien, c'est *skate-boarder* en Californie. Y pensent qu'y vont s'acheter une Volks, pis y vont se partir une compagnie en Californie. Y ont pas de réalité pantoute. (parent 1 14)

Selon la perception des parents, les buts des adolescents sont plutôt à long terme : terminer le secondaire, faire un voyage.

Sous-catégorie Stratégies de réflexion

La dernière sous-catégorie a trait aux Stratégies de réflexion. Les élèves forts et faibles ont précisé plusieurs stratégies de motivation efficaces dont le but est de surmonter les difficultés rencontrées en période de découragement (Tableau 13). C'est ainsi que nous avons regroupé les stratégies de motivation sous un seul énoncé, ceux qui touchent les périodes de découragement chez l'élève. Une stratégie de motivation efficace est une stratégie qui aide l'élève à reprendre le dessus lorsqu'il est découragé à l'école, telle que voir l'aspect positif de toute situation : «T'essayes

de penser juste aux bonnes choses des fois. Ça t'aide à passer ta journée». (elforsa2 72) Un autre élève dit lorsqu'il est découragé, qu'il fait le décompte du temps. «J'suis sorti de là aussitôt que j'suis rentré, pis si j'suis découragé, ben la cloche sonne dans peut être vingt minutes, fait que ça me dérange pas. Pis, j'ai juste le prof pour trois mois». (elforx2 144)

Pour les élèves forts (école X et école Y) et faibles (école X), une situation démotivante est où l'on se trouve dans la classe d'un enseignant ayant une mauvaise réputation. Pour survivre dans cette situation, un élève fort a suggéré comme stratégie d'avoir un «esprit ouvert» et d'accorder une chance à l'enseignant, ce qui n'est pas toujours facile à l'adolescence. Voici quelques stratégies de réflexion rapportées par les élèves forts et faibles : en classe on peut faire des dessins, de la visualisation, «chialer», dormir, parler entre amis, étudier davantage, s'encourager ou ne rien faire.

Les enseignants ont très peu parlé de ce sujet. Ils soulignent cependant qu'il y a des situations frustrantes pour les élèves, sans toutefois donner des stratégies de réflexion utilisées par ceux-ci. Un enseignant déclare que lorsque l'ensemble de sa classe échoue à un test, il fait une «mise en perspective» :

Parfois, que ce soit avec les élèves forts ou faibles, je fais un exercice de remise en perspective. Juste pour l'exercice aujourd'hui, on va calculer combien ça vaut ce test là. T'es rendu que ce test là vaut 2 % de l'un de tes huit cours, divise ça...Au point vue de ta vie, il ne vaut pas grand chose, ce test-là. De temps en temps, je trouve que ça vaut la peine de faire ça pour dire : «C'est pas si grave que ça». Si c'est un résultat de classe et tout le monde l'a raté, ça les motive. Si c'est un individu, je vais le faire avec un individu. Un quiz sur 10, les élèves perfectionnistes qui ont eu huit, ils capotent. (enseign2 73)

Pour les élèves forts, un facteur encourageant est de comprendre la matière. Suite à un mauvais résultat, l'élève peut discuter des questions avec l'enseignant et s'efforcer d'avoir des pensées positives. Si le découragement est profond, certains ne font rien, d'autres essaient de terminer avec succès et d'en finir. En arrivant à la maison, faire le vide en regardant la télévision,

dormir ou téléphoner. C'est parfois très difficile de se motiver. Une solution serait d'aller voir un autre enseignant ou ses parents pour recevoir conseils et encouragements ou se faire expliquer la matière.

Les parents ont parlé, entre autres, des stratégies utilisées par les jeunes en situation de découragement. C'est avec humour qu'un participant a raconté que son enfant ne fait rien, que d'autres ont des pensées positives, comptent les jours qui restent jusqu'à la fin du semestre et s'associent à quelqu'un qui aime la matière pour étudier.

Conclusion relative au domaine de l'environnement

Dans ce chapitre consacré à l'analyse des données se rapportant à la catégorie stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement, les participants ont identifié et reconnu le rôle important des stratégies de motivation sur l'initiative et la persévérance dans l'accomplissement d'une tâche scolaire. Les participants ont dégagé plusieurs stratégies de motivation dont le but est de contrer les effets négatifs engendrés par le stress et les émotions. Les énoncés dans les six sous-catégories reflètent l'apport des participants : Maîtrise de soi, Influence des parents, Gestion des ressources, Structure de l'école, Buts à court et à long terme et Stratégies de réflexion.

La sous-catégorie Maîtrise de soi a surtout été soulignée par les élèves faibles (école X) et les élèves forts (école Y) ainsi que par les parents. Les émotions qui ont le plus d'influence sur la motivation sont, pour les parents, l'humeur et le stress, pour les enseignants, la peur du rejet et, pour les élèves, le stress et l'humeur. Une journée où l'élève est de bonne humeur, tout est possible et la vie est belle! Les élèves forts semblent utiliser plus de stratégies pour contrer les effets négatifs du stress que ceux du groupe faible, notamment avoir des pensées positives, contrairement aux élèves faibles qui voudront plutôt sortir de la classe. Une façon positive de

gérer le stress est de s'entourer d'amis qui voient l'aspect positif des situations stressantes. Selon les parents, les émotions que les jeunes vivent influencent l'apprentissage, notamment lorsque l'adolescent vit des relations difficiles avec l'enseignant. Fait intéressant, les parents ont mentionné plus de stratégies que les enseignants dans cette sous-catégorie.

Tous les participants s'accordent pour dire que l'influence des parents joue un rôle important sur la motivation de l'élève. Entretenir un climat de confiance est, notamment, une bonne façon d'établir une relation positive entre les parents et les adolescents et ainsi, il sera plus facile pour le parent d'encourager.

Selon les élèves (forts et faibles) et les enseignants, il est plus motivant d'attribuer l'échec à des facteurs instables et contrôlables. L'effort doit être valorisé, car les participants attribuent la réussite à l'effort et à l'organisation. Les parents ont insisté sur le fait que les adolescents ont beaucoup d'activités diverses et qu'il est difficile pour eux de gérer leur temps de façon à respecter les délais prescrits pour les travaux scolaires. Les élèves reconnaissent qu'ils attendent très souvent au dernier moment pour faire le travail.

La structure de l'école, soit l'horaire, l'environnement, l'équipement et les enseignants sont autant de facteurs qui influencent le bien-être de l'élève à l'école. Tous les participants s'entendent pour dire que, pour différentes raisons, les élèves ont leur place et se sentent bien à l'école. Dans ces conditions, les risques d'abandon sont moindres. Les élèves forts ont souligné que le nombre d'élèves en classe agit sur la motivation de tous. Il est difficile pour un enseignant d'avoir une approche personnalisée avec 35 ou 40 élèves dans une même classe. Les enseignants et les parents ont notamment indiqué qu'il faudrait faire des efforts particuliers pour mieux équiper les écoles (ordinateur, aménagement).

Tous les groupes s'entendent pour dire que le fait d'avoir un objectif influence la motivation de l'élève. Les deux groupes d'élèves faibles (écoles X et Y) ont précisé qu'il est plus motivant d'avoir des buts réalisables à court terme. Les enseignants et les parents pensent toutefois que les élèves poursuivent des buts irréalistes.

Dans la sous-catégorie Stratégies de réflexion, les stratégies mentionnées ont pour but d'aider l'élève à se motiver lorsqu'il est découragé à l'école. Les élèves forts et les enseignants ont notamment souligné qu'une bonne stratégie de motivation est de voir l'aspect positif des situations décourageantes. Pour l'élève, une situation décourageante est d'être dans la classe d'un enseignant qui a mauvaise réputation ou d'un enseignant avec lequel il a un conflit de personnalité. Une autre situation décourageante est celle où l'élève n'aime pas le cours; il peut alors faire de la visualisation, compter le temps qui reste à la période, au semestre ou s'associer à quelqu'un qui aime la matière.

Un survol du tableau 13, nous amène à conclure que, de tous les groupes ce sont les élèves faibles (écoles X et Y) et les parents qui ont, dans l'ensemble, le plus contribué aux différentes sous-catégories. Ce constat n'est pas surprenant si nous tenons compte du fait que les parents sont près des jeunes et à l'écoute des émotions ou du stress qu'ils vivent. Il y a là un indice qui rappelle au chercheur que la participation des parents aux études relatives au domaine de la motivation scolaire est un choix judicieux.

En comparant les interventions des élèves faibles et des élèves forts, nous constatons que la verbalisation des élèves faibles s'est surtout manifestée dans les sous-catégories Maîtrise de soi, Influence des parents et Gestion des ressources. L'aspect affectif semble agir plus fortement sur les élèves faibles. Par exemple, l'élève faible a plus de difficultés à gérer le stress et à en contrer

les effets négatifs. En classe, il est enclin à s'évader psychologiquement et à demander d'aller à différents endroits (toilette, boire de l'eau etc.): situations qui entraînent des retards académiques.

Nous constatons également que, pour les élèves faibles, les parents sont souvent une source de stress. Selon ces élèves, les parents ont des attentes pas toujours réalistes et pensent que l'échec scolaire est dû au manque d'effort, ce que les élèves nient. Nous constatons également que ce sont les élèves faibles et forts de l'école Y qui ont insisté sur la nocivité, pour la motivation, de la forte pression exercée par les parents. Cette situation peut s'expliquer par l'orientation très académique de cette école ainsi que par son objectif premier axé sur l'excellence des résultats.

Chapitre 6

Analyse descriptive des stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage

Le présent chapitre est consacré à l'analyse descriptive de la catégorie, des stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage. Rappelons qu'une stratégie de motivation liée au domaine de l'apprentissage est une stratégie qui se situe dans un contexte d'apprentissage (chapitre 3, tableau 9). Le lecteur pourra suivre la démarche de recherche grâce à un tableau récapitulatif d'énoncés groupés en sous-catégories. L'analyse fait ressortir cinq sous-catégories de stratégies : de reproduction, d'enrichissement, d'organisation de tâches simples, de questionnement et de travail à deux.

Sous-catégorie Stratégies de reproduction

En étudiant attentivement le tableau 16, nous constaterons que les participants se sont attardés plus longuement (les énoncés sont soulignés aux deux entrevues) à la sous-catégorie Stratégies de reproduction. Les énoncés montrent que l'élève a tendance à reproduire la matière telle qu'elle est présentée par l'enseignant plutôt que d'organiser et de traiter l'information lui-même. Comme l'indique le tableau récapitulatif, tous les groupes (à part celui des enseignants) ont souligné l'importance, pour l'élève, de formuler dans ses propres mots certains termes de l'enseignant dictés dans les notes de cours. Le but de l'exercice est d'organiser la matière pour en faciliter la compréhension. Les élèves reprochent notamment aux enseignants d'utiliser un vocabulaire trop compliqué et pas assez à leur portée. Les élèves ont recours à des stratégies de motivation, comme de réécrire les notes ou d'ajouter leurs propres mots, pour faciliter l'étude de la matière et stimuler ainsi leur motivation : «Je trouve quand c'est comme ça j'ai plus de facilité et quand j'ai plus de facilité je suis plus motivé». (elforgal 26) Les élèves réécrivent les notes de

Tableau 16

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage (élèves, enseignants et parents)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Stratégie de reproduction						
• Écrire dans ses propres mots certains termes de l'enseignant	1	1	1	1,2	-	1
• Apprendre la matière par coeur	1,2	1	1	1	1	1
• Apprendre la matière en faisant des associations	2	1	1	1	-	1
Stratégie d'enrichissement						
• Réécrire dans ses propres mots toutes les notes et identifier les concepts importants	1	-	-	-	-	2
• Visualiser la matière présentée à l'aide de dessin	1	-	-	1	1	-
• Associer ce qui doit être connu à la matière déjà connue	-	-	-	-	-	2
• Intégrer la matière en classe	-	-	-	-	1	-
Stratégie d'organisation de tâches simples						
• Regrouper et classer l'information	1	-	1	-	1	-
Stratégie de questionnement						
• Poser des questions pour essayer de comprendre par soi-même	1	1,2	2	1	-	1
• L'enseignant doit répondre rapidement à une question posée	-	1	-	-	2	-
Stratégie de travail à deux						
• Travailler et étudier à deux	2	1,2	1,2	2	-	2
• Étudier avec un ami d'une autre classe en vue de l'examen final	2	-	-	-	-	-

Légende :

1 : Première rencontre

2 : Seconde rencontre

cours dans leurs propre vocabulaire, cependant, le temps consacré à cette tâche et à l'étude est fonction de leur niveau de motivation. Autrement dit, les élèves (forts et faibles) consacreront beaucoup plus de temps le soir à étudier et à réécrire les notes pour un cours qui les intéresse. S'il aime la matière, l'élève étudie et, par conséquent, il a plus de chances de comprendre la matière et d'être motivé. Voici ce que les élèves en pensent :

Est-ce-que vous reformulez vos notes de cours?

Ça dépend si tu es motivé dans la matière, parce que le soir tu arrives chez vous tu prends une matière que t'adores, tu vas passer tout ton temps là, dessus. Là-t'arrives en maths, tu vas pas les reformuler, parce que tu ne vas pas l'ouvrir ton cartable parce que tu n'es pas motivé. (elfaix1 39)

Pourquoi?

Ça dépend du prof (elfaix1 41)

Les élèves faibles ne possèdent pas une gamme élaborée de stratégies de motivation qui leur permette de comprendre la matière et n'ont pas montré une attitude proactive. Les stratégies de motivation se résument à attendre que l'enseignant commence la révision, à écouter en classe, à lire et à réécrire les notes de cours. Voici les stratégies utilisées par ce groupe d'élèves :

Q :Quels sont les trucs qui motivent l'élève à comprendre la matière, ceux qui viennent de vous autres?

Écouter. (elfaiy1 82)

Tu soulignes les mots clés. (elfaiy1 83)

Pas parler avec les autres, se concentrer sur ce que le prof dit. Prendre des notes. (elfaiy1 85)

Quand les profs disent ça va être sur le test, tu fais une grosse étoile. Là tu étudies ça rendu chez vous. (elfaiy1 230)

Q : Quels sont vos trucs pour essayer de comprendre la matière?

Copier tes notes. (elfaiy2 231)

Écouter en classe. (elfaiy2 232)

Faire nos devoirs. (elfaiy2 233)

Il est surprenant de constater qu'après onze années dans le système scolaire, l'élève n'a toujours pas de moyens pour prendre en charge son apprentissage.

Selon les parents, certains jeunes organisent la matière présentée en classe de façon détaillée et visuelle, dans leur tête comme sur papier. D'autres sont incapables de précision; un parent explique : «Si ça l'intéresse, y va se comprendre mieux dans ses notes; si ça l'intéresse pas, c'est pêle-mêle, pis y ira pas à l'école, pis y manque des notes». (parent 24) Encore une fois, l'intérêt est un élément déclencheur :

Moi, c'est complètement illisible. Y écrit toutes sortes d'affaires, probablement ce qu'y a au tableau. Y n'est pas capable de se relire trois fois sur quatre. Y écrit quand ça l'intéresse et y a très peu de choses qui l'intéressent. Par contre, quand le cours l'intéresse, y écrit pas, mais y arrive et en parle toute l'heure de souper, pis y manque rien. (parent 1 15)

Q : Incluant les farces. (parent 1 16)

Surtout les farces. (parent 1 17)

Le second énoncé a trait à la mémorisation. Pour certains élèves forts, il est plus facile d'apprendre la matière «par coeur», c'est une stratégie efficace et pour d'autres, c'est le contraire. Les élèves de ce groupe soulignent qu'il est utile de mémoriser lorsqu'ils ne comprennent pas la matière. Un participant ajoute : «Des fois, apprendre par coeur c'est la seule façon de réussir des fois». (elforsa1 61) Toutefois, faire des liens entre les différents concepts signifie que l'élève comprend la matière, il sait ce qu'il fait. Dans cette perspective, les élèves de ce groupe déclarent qu'il est plus motivant de savoir ce qu'ils font puisqu'ils sont en mesure d'associer les différents concepts.

Le dernier énoncé de la sous-catégorie stratégie de reproduction laisse entendre que pour

les élèves faibles, il est plus motivant de faire des associations entre les notions plutôt qu'uniquement mémoriser la matière. La motivation provient du fait que les élèves s'en souviendront plus longtemps et pourront avancer dans la matière l'année suivante. Toutefois, un élève réplique : «Moi quand ça vient difficile, la seule manière de m'en rappeler est d'apprendre par coeur». (elfaix1 82) Il rejoint en cela l'opinion des élèves forts. Il pose un jugement métacognitif sur sa façon de faire. Selon lui, ce n'est pas la meilleure façon de procéder, mais c'est celle-là qui lui donne les meilleurs résultats. Une stratégie efficace de motivation est d'enregistrer les notes sur cassette et les écouter pendant la nuit :

Des fois, tu peux t'enregistrer et écouter la cassette plusieurs fois. Ça te rentre dans la tête. Moi j'aime ça étudier par coeur parce que je parle toute seule, ça m'aide. J'arrive au test pis je me dis la question qui va demander si je l'ai étudiée, je vais le savoir et je vais avoir toute mes points, ça c'est facile. Tandis que lorsqu'il faut que tu penses toi-même pis t'es porté à non...Quand t'étudies par coeur tu ne peux te tromper à moins que tu n'étudis pas. (elfaiyl 84)

Selon les parents, faire des associations est une indication que l'élève a compris et c'est une situation motivante. Toutefois, les parents se sont attardés au fait que certains jeunes accordent peu de temps à l'étude : «Le mien, «étudier» est un mot qui n'est pas dans son vocabulaire». (parent1 138) Ils ont mentionné, de plus, quelques stratégies de motivation qui aident l'adolescent à comprendre la matière : étudier à haute voix, s'enregistrer sur magnétophone, se donner une dictée. Une stratégie courante chez le groupe d'élèves forts est d'étudier en relisant les notes de cours à haute voix en utilisant un magnétophone.

Sous-catégorie Stratégies d'enrichissement

Comme l'indique le tableau 16, les élèves (forts et faibles), les parents et les enseignants ont proposé des stratégies de motivation associées aux stratégies d'enrichissement. Elles consistent à enrichir les informations acquises par l'élève en les mettant en relation avec ses connaissances. Concrètement, les élèves forts organisent la matière présentée en classe de diverses façons : en la visualisant (sous forme de film), en ajoutant des remarques personnelles dans les notes de cours afin de s'assurer que le concept est assimilé ou de réécrire à la maison, dans leurs mots, toutes les notes pour ensuite dégager les concepts importants.

Le second énoncé indique que les élèves forts (école X) et les élèves faibles (école Y) ont mentionné, comme moyen d'assimiler la matière, la visualisation à l'aide de dessins. Un élève déclare qu'une stratégie efficace est d'utiliser des balles pour expliquer le concept de pente en mathématique : «Ça, ça m'avait aidé, j'avais eu super bien dans mon affaire». (elfaiy1 104)

Selon les parents, il est important d'associer les notions qui peuvent être assimilées aux précédentes afin d'aider l'adolescent à comprendre la matière. Selon un parent, une stratégie efficace est d'associer ce qui doit être retenu à de la matière déjà connue et comprise. Voici ce qu'il suggère :

Elle va rechercher de l'aide auprès de ses amis beaucoup, je pense que c'est là qu'est son effort. Nous autres, on est trop vieux et on comprend pas. On n'a pas la façon d'y montrer. Le truc qu'y a fonctionné, c'est quand eile voulait se souvenir de quelque chose en particulier, je lui disais : «associe-le avec une affaire, comme ça si tu t'en souviens pas, tu vas pouvoir te souvenir de ça». C'est plus facile quand on a des petits trucs pour retracer, c'est la seule chose à part de ça c'est elle même.
(parent2 2)

Le dernier énoncé de cette rubrique reflète la perception des enseignants. Ces derniers ont longuement discuté le fait que les élèves ont de la difficulté à donner une nouvelle structure de la

matière présentée. Un participant souligne que peu d'élèves utilisent des Stratégies d'enrichissement des connaissances déjà acquises pendant les cours. La majorité des élèves essaie de faire une synthèse le soir, avant l'épreuve ou l'examen. Vu le volume de la matière en regard du peu de temps dont ils disposent, plusieurs élèves ont recours au «par coeur». Ils s'attendent à ce que l'enseignant structure la matière pour eux et pendant ce temps, leur esprit est ailleurs et ainsi, ils sont en mesure de planifier les activités de fin de semaine. Voici ce qu'un enseignant en pense :

Oui. Mais y en a une couple qui intègrent à mesure, eux autres sont présents pis y font des connections tout de suite. Mais j'dirais que c'est la minorité. La synthèse qu'on cherche, y essayent de faire ça le soir avant l'épreuve. Là, y essayent de tout mettre ensemble, c'est juste trop, c'est une unité au complet! Ce qu'ils font est qu'ils apprennent par coeur et ils sont motivés par le résultat, d'avoir 80. En salle de classe si t'arrives à les motiver par une autre méthode, des fois ça marche pour ce coup-là, mais à savoir s'ils intègrent ça, j'suis pas sûr, puis la synthèse qu'on cherche, l'intégration du concept, c'est le soir avant, pour la majorité, essayer d'intégrer tout ça : «J'suis pas capable, donc j'apprends par coeur». Une fois que j'ai fini avec ça, j'peux passer à d'autres choses pis ouf!, j'espère que ça revienne pus cette unité-là parce que je l'ai pas intégrée. À la fin ça peut donner une répétition à l'examen. C'est pour ça qu'y veulent tellement une revue, parce que de jour en jour y ont de la misère à intégrer, pas capable. (enseignant 68)

De plus, l'élève a de la difficulté à visualiser un problème dans son ensemble et ensuite à le segmenter. Il fait le contraire, il segmente et perd l'objectif premier, d'où la difficulté de transférer la matière d'une situation à l'autre :

Par exemple, tu lui donnes un problème; au lieu de le regarder dans son ensemble et après le prendre en petites étapes, il le fait en petites étapes, il a terminé ce qu'il a à faire, mais il ne voit pas pourquoi il l'a fait. C'est pour ça qu'après, il n'est pas capable de l'appliquer à autre chose. (enseignant 19)

Il n'est pas capable de faire la synthèse. (enseignant 20)

Toujours selon les enseignants, la perception qu'a l'élève de l'apprentissage agit sur sa

motivation. D'une part, lorsque l'élève perçoit l'apprentissage de façon cumulative, il peut très tôt, dès le premier échec, se décourager. D'autre part, s'il perçoit l'apprentissage comme un bloc compartimenté, il a le sentiment qu'il peut se reprendre, même s'il subit un échec. Toutefois, cette façon de concevoir l'apprentissage est un obstacle majeur à la transférabilité de la connaissance d'une matière à l'autre, puisque l'élève ne s'attarde pas au fait qu'un concept dans une matière peut être utile dans une autre matière :

J'ai l'impression qu'ils compartimentent tout ce qu'ils apprennent. Si on voit ça dans tel chapitre, c'est unique, autonome, complet. Pis, quand on va à l'autre chapitre, ça c'est quelque chose de nouveau, autonome, complet aussi. On fait pas le transfert de ce qu'on apprend dans une classe de français pour l'amener dans une classe d'histoire. Ça c'est pas du français, c'est de l'histoire. (enseignant 23)

Q : Par rapport à la motivation de l'élève qu'est-ce que ça fait cette situation-là? (enseignant 24)

Y en a qui vont un peu décrocher parce qu'y voient pas où y s'en vont. Y attendent qu'on leur donne. D'eux-mêmes y vont pas faire l'effort. Tu leur dis : «Oui, tu l'as appris. Cherche dans ta tête». C'est pas évident. (enseignant 25)

Les enseignants déplorent le fait que beaucoup d'élèves s'attardent plus au produit fini qu'au processus d'apprentissage lui-même. Ainsi, la note est plus importante que le chemin pour arriver à la solution. L'élève n'est pas enclin à vouloir développer des stratégies de motivation puisqu'il devra y investir du temps, du travail et de la persévérance; ce que de nombreux élèves ne sont pas prêts à faire, faute de temps.

Sous-catégorie Stratégies d'organisation de tâches simples

Le lecteur constatera que ce sont uniquement les élèves forts (école X et école Y) qui se sont attardés à la sous-catégorie Stratégies d'organisation de tâches simples. L'élève utilise une stratégie de motivation lorsqu'il veut regrouper des éléments destinés à être mémorisés et les

classer dans des catégories plus larges, de manière à ce qu'ils puissent être facilement retenus et retrouvés. Nous avons regroupé toutes les stratégies identifiées par les élèves sous un seul énoncé. Par exemple, un participant explique qu'il utilise des codes hiérarchiques, un pour les notions importantes et un autre pour les notions secondaires. Certains élèves sont plus méthodiques que d'autres. Quelques participants se servent de la carte de concepts, c'est-à-dire ils écrivent toutes les notes sur une seule feuille et d'autres optent pour un style télégraphique, en précisant le numéro de page du livre auquel correspond le concept. Un élève dit que cette stratégie l'aide à étudier et à organiser l'information :

Oui, quand je revois pour un test, j'étudie seulement ce qui est important. Je me suis établi une façon pour savoir exactement si le cours si ça va bien ou pas bien. Si je ne comprends pas, je sais exactement où j'ai de la difficulté (elforx1 31)

Sous-catégorie Stratégies de questionnement

Les deux énoncés caractérisant la sous-catégorie Stratégies de questionnement font ressortir que, selon les élèves forts et faibles, il est important de poser des questions pour comprendre la matière. D'après les élèves forts, pour arriver à comprendre la matière par lui-même, l'élève doit souvent recourir au questionnement. Les opinions sont partagées mais le sentiment général est qu'il est plus motivant de comprendre la matière du premier coup et par soi-même. Un élève suggère de consulter un enseignant de l'année précédente. Il ne semble pas y avoir d'obstacles, chez ce groupe d'élèves, pour aller voir l'enseignant et lui poser des questions :

Quand j'ai pas des bonnes notes, j'vas parler au professeur après la classe, pis discuter des questions. (elfory2 39)

Q : Ça fonctionne? (elfory2 40)

La plupart du temps. Si j'comprends pas quelque chose j'vas voir le professeur, pis il me l'explique après. (elfory2 41)

Et comprendre la matière aussi. Cette année j'ai demandé à mon prof de sciences en neuvième pour certaines questions. (elfory2 59)

Faut pas penser que c'est juste ton prof de cette année qui peut t'aider, parce qu'y a beaucoup d'autres personnes qui comprennent, comme d'autres élèves, d'autres professeurs, pis y vont t'aider. Spécialement en 13e, ils peuvent t'aider. Ta grande soeur ((rire)) (elfory2 69)

Contrairement aux élèves forts, les élèves faibles sont plus à l'aise pour poser des questions à un ami plutôt qu'à un enseignant : «T'appelles tes amis quand tu ne comprends pas. Au moins, tu peux communiquer avec tes amis». (elfaiga1 77) Les élèves peuvent demander de l'aide soit après la classe ou à l'heure du dîner, lorsqu'ils ne comprennent pas les notions expliquées en classe. Toutefois, ils reconnaissent qu'ils ne vont pas demander de l'aide après les heures de classe. Pour certains, il est embarrassant de demander de l'aide car ils en auraient besoin à tous les cours. D'autres prétextent qu'ils ont l'impression de déranger l'enseignant après les heures de classe. Les élèves de ce groupe se plaignent du fait que, trop souvent, lorsqu'ils vont voir l'enseignant pour des explications supplémentaires, celui-ci reprend les mêmes explications déjà données. C'est pour cette raison que les élèves sont plus enclins à aller voir un ami pour des explications supplémentaires. Voici les perceptions des élèves faibles :

J'essaye de comprendre en demandant à des amis qui comprennent pour me l'faire expliquer d'une autre manière. Si tu demandes au prof y va juste te répéter la même affaire. (elfaix2 41)

Q : Toi, est-ce que ça aide poser des questions? (elfaiy2 332)

Y me redisent la même affaire. (elfaiy2 333)

Le second énoncé précise qu'une situation démotivante est celle où l'enseignant demande à l'élève d'attendre qu'il ait terminé les explications avant de répondre à sa question. L'élève

dénonce cette pratique, puisque le but des questions est d'aider l'élève à comprendre la matière et l'enseignant doit répondre rapidement à ses questions, car la matière est cumulative. Si la réponse n'est donnée qu'à la fin du cours, l'élève n'aura rien compris à la leçon du jour. Voici ce que les élèves de ce groupe en pensent :

Quand tu as quelque chose que tu ne comprends pas, tu le demandes et il te dit attends que j'aie fini mes notes. Ça n'aide pas, ça, t'es dans le milieu de tes notes et tu ne comprends pas un mot de ce qu'il parle. (elfaix I 51)

Là tu oublies ta question une fois qu'il a fini, t'es rendu dans une autre matière complètement différente.(elfaix I 52)

Là, tu finis le cours par ne plus comprendre.(elfaix I 55)

Si tu ne comprends pas tout de suite et qu'il va t'expliquer tout à l'heure, ça se peut que tu ne comprendras pas après ce qu'il dit. (elfaix I 56)

Q. parce que tout s'enchaîne? (elfaix I 57)

Oui, c'est comme en maths. Si tu ne comprends pas une affaire, tu ne comprends pas le reste. (elfaix I 58)

Pour le reste de l'unité. (elfaix I 59)

Les enseignants ont souligné l'aspect positif des questions : elles peuvent contribuer à mettre l'élève en situation de confiance. Voici une stratégie proposée par un enseignant :

Je fais ça moi aussi, un élève qui pose une question, avec l'expérience tu le sais qu'il y en a plusieurs qui ne comprennent pas ça là, moi je leur dis : "Je te remercie de m'avoir posé cette question-là, parce que je suis certaine qu'il y en a d'autres qui pensaient la même chose dans la classe. Voilà, tu donnes l'explication. Je fais ça souvent. Une autre chose aussi, un élève qui ne répond pas de la bonne façon, la plupart du temps, j'essaie de revenir; presque tout de suite après, je retourne à cet élève-là avec une question plus facile pour qu'il ait une bonne réponse lui aussi. C'est de valeur, les élèves qui ont toujours des mauvaises réponses, leur image, leur égo est tellement facile à démolir. J'essaye de retourner avec une question plus facile. Il faut que je fasse attention, il ne faut pas que la question soit trop niaiseuse aussi, ça c'est dangereux aussi (ens2 9).

Sous-catégorie Stratégies de travail à deux

Toujours selon le tableau 16, la dernière sous-catégorie traite des Stratégies de travail à deux. Les élèves ont souligné, et certains groupes avec insistance (élèves forts des deux écoles X et Y), que l'étude à deux peut être une stratégie efficace dans certains cas. Elle fonctionne, chez certains élèves, parce qu'un élève peut donner des explications à son ami s'il ne comprend pas. D'autres se disent incapables d'étudier avec des amis parce puisqu'il y a souvent une perte de temps. C'est une stratégie de motivation qui comporte ses avantages et ses inconvénients. Les avantages sont que, pour certains, on étudie mieux à deux. Ainsi, l'un peut poser des questions à l'autre et vice-versa. Une situation d'entraide s'installe par un enseignement coopératif, en effet, si un élève ne comprend pas, l'autre peut expliquer. Les inconvénients sont qu'il peut y avoir beaucoup de pertes de temps en bavardage.

Les élèves faibles préfèrent travailler dans un groupe hétérogène pour qu'ainsi, les élèves plus forts aident les autres. Les élèves s'accommodent mieux du travail en groupe dans certains cours. Voici ce qu'ils en pensent :

Comme en chimie, le travail de groupe c'est *l'fun*, parce que tout l'monde va travailler sur son expérience. Quand tu comprends pas quelque chose, t'as de l'aide. C'est *l'fun*, c'est encourageant. (elfaiy2 385)

Q : Tu trouves que le travail de groupe, ça t'encourage? (elfaiy2 386)

Ouais, à cause toute seule si j'me perds dans ma tête, j'ai personne pour m'aider, en groupe t'as quelqu'un d'autre pour t'aider. (elfaiy2 387)

Le dernier énoncé indique qu'une stratégie efficace de motivation est d'étudier deux par deux, et souvent avec un ami d'une autre classe pour l'examen commun final. Lorsqu'une notion n'est pas comprise avec un enseignant, les élèves peuvent se l'expliquer mutuellement. Voici des

exemples provenant des élèves forts sur le travail et l'étude à deux :

Okay, ben moi c'est un truc que j'utilise plutôt comme pour les examens, ça marche mieux. C'est de la manière ça marche à (...) c'est euh... tous les élèves de français avancé, vont tous avoir le même examen, mais qu'est-ce j'essaye de faire, c'est j'me place avec un élève qui a français avancé, mais avec un différent prof que moi et puis quand qu'on étudie ensemble mon professeur m'a donné une révision de qu'est-ce qu'on a appris, pis des fois, peut-être qu'on a manqué des détails, pis eux autres, leur professeur était capable de mieux expliquer un autre sujet, pis ben eux autres, y ont leur révision: alors moi, je vas questionner l'autre personne avec ma révision voir si est capable de tout répondre à ma révision, pis moi j'vas essayer de répondre à la sienne. (elforx2 84)

Pour moi personnellement, ça ne marche pas d'étudier à deux, ça finit tout le temps par se parler des choses qui arrivent. Quand tu es tout seul, tu te dis il faut que je fasse ça, tu n'as pas d'autre distraction. À deux, il y a beaucoup de distractions, ça prend plus de temps à étudier des choses. (elfory1 91)

Des fois, ça va bien pour expliquer quelque chose que tu ne comprends pas, mais si tu comprends tu es mieux tout seul, je trouve. (elfory1 92)

Moi je trouve que lorsque quelqu'un ne comprend pas c'est toi qui lui explique. Tu réalises que tu connais plus que tu penses, tu es capable de l'expliquer. (elfory1 93)

Ça te donne de la confiance, parce que tu es en train d'aider quelqu'un qui ne comprend pas, ça t'aide pour toi même. (elfory1 94)

Avant, j'étudiais à deux, on se posait des questions, ça marchait bien. (elfory1 95)

C'est bien d'étudier à deux quand c'est du par-coeur. Quand c'est des affaires comment tu penses, ça ne peut pas vraiment t'aider (elfory1 96)

Conclusion relative au domaine de l'apprentissage

Dans ce chapitre consacré à l'analyse des données se rapportant aux stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage, les élèves (forts et faibles) et les parents ont clairement fait apparaître que les élèves utilisent des stratégies de motivation qui servent à reproduire textuellement les notions présentées par l'enseignant. Cinq sous-catégories de stratégies ont une influence sur la motivation de l'élève, ce sont : les Stratégies de reproduction, d'enrichissement, d'organisation de tâches simples, de questionnement et de travail à deux. Ces

stratégies sont utilisées dans le but d'assimiler la matière, ce qui constitue un élément déclencheur de la motivation. L'analyse descriptive de ce chapitre a mis en lumière que les élèves (surtout ceux du groupe faible) ont un nombre limité de stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage et qu'ils se fient beaucoup à l'enseignant pour comprendre la matière. Cette conclusion s'apparente à celle qui se dégage du chapitre centré sur la catégorie stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement.

En regardant de plus près le tableau récapitulatif et l'ensemble des énoncés, nous constatons que ce sont surtout les élèves forts qui ont contribué, ensuite, les élèves faibles, les parents et les enseignants. Les élèves forts et faibles et les parents se sont principalement attardés aux Stratégies de reproduction. Celles-ci sont utilisées par les élèves dans le but de mémoriser la matière. Une fois cette étape franchie, les élèves forts se serviront de stratégies d'intégration. L'élève enrichit les informations acquises, notamment en les mettant en relation avec les connaissances acquises. Les élèves faibles se sont attardés aux Stratégies de questionnement. Afin de comprendre la matière, ils doivent poser des questions. Ils critiquent cependant le délai des enseignants à répondre aux questions, ce qui fait perdre à l'élève le fil des explications. De façon évidente, les élèves faibles préfèrent poser des questions aux amis plutôt qu'aux enseignants, contrairement aux élèves forts. Les enseignants, eux, ont souligné qu'il est important que l'élève se sente en confiance lorsqu'il pose une question. Ces participants précisent que toute question posée par un élève peut être récupérée de façon positive par l'enseignant. Enfin, les élèves ont différents points de vue quant aux stratégies de travail à deux. En effet, plusieurs élèves préfèrent les travaux à deux et l'étude à deux tandis que d'autres élèves préfèrent étudier seuls. Une observation à souligner est le petit nombre de stratégies sous cette rubrique provenant des enseignants, qui se sont plutôt intéressés aux catégories stratégies de motivation liées au domaine

de l'enseignement et de l'environnement développées dans les deux chapitres précédents.

Les élèves forts et faibles ainsi que les parents ont précisé que l'élève utilise une stratégie de motivation dans le but de comprendre la matière et si possible par lui-même. Une fois la matière comprise, il est beaucoup plus facile d'étudier en vue de l'évaluation et c'est une situation motivante. Les élèves disent vouloir devenir plus indépendants de l'enseignant et gérer eux-mêmes leur apprentissage. Cependant, ils critiquent le fait que les enseignants suggèrent peu de stratégies pour atteindre cet objectif.

Le fait que les élèves se servent de stratégies dont le but est de reproduire plutôt que d'essayer de faire des liens et de prendre du recul (aspect métacognitif de l'apprentissage) laisse supposer que l'élève se soucie moins des étapes qui vont l'amener à accomplir la tâche que du résultat en lui-même. Autrement dit, l'élève s'intéresse moins au processus et plus au produit; situation critiquée par les enseignants.

Finalement, l'élève fort se distingue de l'élève faible par le fait qu'il met plus de temps et d'effort à apprendre la matière, cette situation se traduit par l'utilisation de stratégies d'organisation de tâches simples (voir tableau 16). Il essaie de développer ses propres stratégies telles que d'écouter de la musique instrumentale pendant l'étude.

Chapitre 7

Interprétation et discussion

Le septième et dernier chapitre présente l'interprétation des résultats et les conclusions qui s'en dégagent. Il se divise en quatre parties. La première renferme la synthèse de l'analyse descriptive contenue dans les trois chapitres précédents. La deuxième interprète les résultats en fonction de trois théories sociocognitives de la motivation : théorie de l'attribution, théorie des buts et théorie de l'efficacité personnelle. La troisième partie met l'accent sur les stratégies de motivation qui permettront d'enrichir les taxonomies existantes. Dans la quatrième partie, enfin, nous présentons les conclusions de l'étude, proposons des pistes de recherche et précisons les limites de l'étude.

Synthèse de l'analyse descriptive

Rappelons, pour commencer, que notre recherche porte sur l'identification et l'analyse des stratégies de motivation chez l'élève de 11^e année selon la perception des élèves, des enseignants et des parents. Afin de mieux situer le lecteur, nous présenterons d'abord une synthèse de l'analyse des résultats avant de poursuivre avec l'interprétation des données. Le tableau 17 contient une synthèse des énoncés qui ont permis d'identifier les stratégies de motivation le plus souvent mises en évidence par les différents groupes de participants. Ces énoncés sont réunis sous cinq concepts clés : Explication, Organisation, Évaluation, Compréhension et Réaction affective. La catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement est associée aux concepts clés Explication, Organisation et Évaluation, la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage au concept Compréhension et la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement au concept Réaction affective.

Tableau 17
Synthèse des énoncés des différents groupes de participants

Concept clé	Élève	Enseignant	Parent
Explication	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant doit présenter la matière avec humour, par les moyens les plus divers 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant doit présenter la matière avec humour, par les moyens les plus divers 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant doit présenter la matière avec humour, par les moyens les plus divers
Organisation	<p>L'enseignant doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • créer en classe une atmosphère qui incitera l'élève à s'impliquer et à être motivé • s'assurer que la matière est comprise avant de donner une quantité de devoirs raisonnable • éviter la routine et organiser des sorties éducatives 	<p>L'enseignant doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser des sorties éducatives, s'assurer que la matière est comprise avant de donner une quantité de devoirs raisonnable • développer une relation de confiance dès le début de l'année 	<p>L'enseignant doit :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser un outil pédagogique que les élèves aiment, tel l'ordinateur • employer pour diriger sa classe, un style de gestion ayant une influence positive sur le comportement de l'adolescent
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant détermine le type d'évaluation que l'élève devra subir et devrait reconnaître l'effort 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève a tendance à reproduire les notions sans s'attarder à assimiler les concepts 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant détermine le type d'évaluation que l'élève devra subir
Compréhension	<ul style="list-style-type: none"> • Une stratégie de motivation efficace est une stratégie qui aide l'élève à comprendre la matière 	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves possèdent peu de stratégies liées au domaine de l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre la matière est une situation motivante • Lorsque l'adolescent s'intéresse au cours, il s'implique dans son apprentissage
Réaction affective	<ul style="list-style-type: none"> • Le stress, l'humeur (joies, peines) sont les éléments qui influent le plus sur le comportement et la motivation de l'élève • Faire de la visualisation aide l'élève dans les moments de découragement • Il est plus motivant d'attribuer l'échec à des facteurs internes, instables et contrôlables • Pour toutes sortes de raisons, l'élève de 11^e année se sent bien à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • La peur du rejet est l'émotion qui influe le plus sur la motivation de l'élève • Voir l'aspect positif de la situation aide l'élève dans les moments de découragement • Il est plus motivant d'attribuer l'échec à des facteurs internes, instables et contrôlables • Pour toutes sortes de raisons, l'élève de 11^e année se sent bien à l'école 	<ul style="list-style-type: none"> • L'humeur et le stress sont les éléments qui influent le plus sur la motivation de l'élève • Il est plus motivant d'attribuer l'échec à des facteurs internes, instables et contrôlables • Les parents peuvent aider le jeune à se motiver • Pour toutes sortes de raisons, l'élève de 11^e année se sent bien à l'école

Il ressort des concepts clés présentés au tableau 17 que les méthodes de procéder et le type d'évaluation que préconise l'enseignant agissent directement sur la motivation de l'élève, notamment sur son initiative et sa persévérance. Les données relevant des concepts clés Explication, Organisation et Évaluation indiquent que les trois groupes reconnaissent l'influence de l'enseignant.

La compréhension de la matière est un facteur déterminant pour la motivation de l'élève. Elle est, aux yeux des élèves et des parents, un élément déclencheur de la motivation, puisque, selon eux, une stratégie efficace de motivation doit aider l'élève à comprendre la matière. Les parents vont plus loin en disant que la compréhension de la matière amène l'adolescent à s'intéresser au cours et à s'investir dans son apprentissage.

Enfin, les réactions affectives ont elles aussi une influence sur la motivation de l'élève et sur le fait qu'il utilise ou non une stratégie. Parents et élèves soutiennent que l'humeur et le stress sont les émotions qui agissent le plus sur le comportement de l'élève, qui incitent celui-ci à mettre en oeuvre une stratégie, à entreprendre une tâche et à la poursuivre.

Les trois groupes de participants ont signalé que l'élève de 11^e année se sent bien à l'école. Cependant, ils ont différents points de vue quant aux sources de ce bien-être. En effet, pour les enseignants et les parents, ce sont les amis, soit l'aspect social de l'école, qui font que l'élève y trouve sa place. Les élèves, eux, attribuent ce bien-être non seulement aux amis, mais aussi aux enseignants. Cette constatation suggère que l'enseignant a une grande influence sur la motivation de l'élève lorsqu'il intègre à son enseignement des stratégies efficaces de motivation (Good & Brophy, 1991).

L'approche sociocognitive de la motivation met en lumière l'interrelation entre l'aspect social et l'aspect cognitif de l'apprentissage; ainsi, l'élève subit des influences qui proviennent de sources tantôt externes et tantôt internes. Cette approche reconnaît le rôle important de la relation triadique réciproque entre l'individu, le comportement et l'environnement (Bandura, 1986). En transposant cette approche en milieu scolaire, il est possible de mieux comprendre les facteurs qui influent sur la motivation de l'élève.

L'objectif de la deuxième partie du chapitre est d'interpréter l'analyse des données selon les trois orientations sociocognitives (théories de l'attribution, des buts et de l'efficacité personnelle) dans lesquelles apparaît la relation positive entre l'utilisation de stratégies de motivation et de stratégies d'apprentissage et la motivation de l'élève.

Théorie de l'attribution

L'individu interprète son comportement et celui des autres en fonction des perceptions qu'il a des événements (Weiner, 1986,1994). Ainsi, dans le contexte scolaire, l'élève attribue-t-il ses réussites et ses échecs à des causes externes ou internes? à des facteurs stables ou instables? à des facteurs contrôlables ou incontrôlables? C'est à l'unanimité que les trois groupes de participants (parents, enseignants et élèves) ont affirmé qu'il est plus motivant d'attribuer l'échec scolaire à des facteurs internes, instables et contrôlables. Les élèves forts ont dit ne pas percevoir l'échec comme une catastrophe, puisqu'ils ont le sentiment d'avoir prise sur la tâche (facteur contrôlable). Ils reconnaissent toutefois que s'ils étaient placés dans une situation d'échecs répétés, comme l'est souvent l'élève faible, ils réagiraient sûrement comme lui, c'est-à-dire par un sentiment d'impuissance et de découragement. Nous pouvons tenter d'expliquer cela par le fait que les élèves forts sont moins dépendants de l'enseignant lorsque vient le temps des devoirs, de l'étude ou accomplir une tâche. Ceux-ci possèdent plus de stratégies que les élèves faibles.

Un parent déplore le fait qu'un enseignant attribue l'échec d'un élève au manque d'intelligence (plusieurs enseignants et parents voient l'intelligence comme un facteur stable). De Charms (1976) a déjà démontré, par une étude menée au cycle primaire, que la tendance de certains élèves à attribuer leurs difficultés ou leurs échecs au manque d'intelligence détruisait leur motivation, l'effort investi dans l'apprentissage ainsi que les résultats scolaires. Ces élèves entretiennent l'image qu'ils sont mus par des forces mystérieuses et qu'ils n'ont aucun pouvoir sur leur apprentissage. En conséquence, ils deviennent passifs et peuvent développer un véritable sentiment d'impuissance (Dweck, 1975). Dans cette perspective, Pressley *et al.* (1990) ont cherché à mieux définir le concept d'intelligence. En effet, les travaux réalisés par ces auteurs démontrent que l'intelligence n'est pas fixe mais évolutive.

Motivational beliefs that promote good thinking e.g. believing that it is possible to become a better thinker by learning and using appropriate strategies and acquiring relevant world knowledge. (p. 11)

D'après Pressley *et al.* (1990), l'enseignant avisé doit employer tous ses efforts à enseigner que l'échec résulte du manque d'utilisation de stratégies plutôt que du manque d'intelligence. Une autre étude, réalisée par Alderman (1990), révèle que l'élève qui attribue ses échecs à une mauvaise utilisation de stratégies est plus enclin à essayer de nouveau que celui qui les croit provoqués par le manque d'intelligence. Dans cette perspective, l'enseignant doit connaître les raisons de l'échec et définir avec l'élève un certain nombre de stratégies qui l'aideront à réussir.

Les élèves (forts et faibles) voient dans l'effort seul le moteur d'un bon résultat scolaire, et les parents ajoutent à cela l'organisation. En effet, l'effort étant un facteur interne, instable et contrôlable, l'élève a l'impression d'être le maître de son apprentissage puisqu'il détermine par lui-même la somme d'efforts qu'il désire y investir. Les élèves (forts et faibles) ont été peu nombreux

à souligner que la réussite scolaire peut être attribuée à la façon dont l'élève organise et traite l'information. Pour leur part, les parents ont beaucoup insisté sur l'effort, tout en précisant qu'il en faut une bonne dose pour organiser l'information et obtenir ainsi la réussite : «J'ai l'impression que s'il mettait l'effort, il n'aurait pas de difficulté, la question c'est l'effort». (parent2 3) Les parents dont les enfants ont des difficultés scolaires n'ont pas la même conception de l'effort que leurs adolescents. Une étude récente de Juvonen et de Murdock (1993), commentée par Weiner (1994), précise que les adolescents ont différentes attributions causales selon qu'ils parlent à des adultes (parents ou enseignants) ou à des pairs (adolescents). En effet, les adolescents disent aux adultes que leur réussite est attribuable à un travail intense et leur échec au manque d'habileté. Cette stratégie a à voir avec le fait que l'école punit plus sévèrement le manque d'efforts (l'enseignant fait preuve de moins d'empathie) que le manque d'habileté. D'autre part, lorsqu'il est avec ses pairs, l'adolescent attribue l'échec à son manque de travail. Son discours varie selon le groupe auquel il s'adresse.

Dans une étude quantitative, Nolen et Nicholls (1994) ont déterminé l'efficacité des stratégies que préconisent les enseignants. Ils ont constaté que les stratégies le plus fréquemment utilisées par les enseignants pour motiver les élèves faibles étaient de les féliciter de leurs réussites et d'imputer leurs échecs au manque d'effort, tandis que pour motiver les élèves forts, les deux stratégies les plus courantes consistaient à annoncer les bons résultats à toute la classe et à attribuer la réussite du sujet à ses capacités d'abord et à l'effort ensuite (Nolen & Nicholls, 1994).

Outre qu'il a édifié la théorie de l'attribution, Weiner (1986,1994) s'est employé à étudier des émotions associées aux attributions causales, plutôt que les attributions elles-mêmes. Les recherches ont montré que l'élève vit une réaction affective particulière (fierté, honte) lorsque le succès ou l'échec sont attribués à des facteurs internes. Les élèves (forts et faibles) et les parents

semblent accorder une grande importance à l'influence des émotions sur la motivation de l'élève. Il est bon de rappeler que, selon les élèves et les parents, ce sont le stress, la tristesse et la bonne humeur qui affectent le plus la motivation, tandis qu'aux yeux des enseignants c'est la peur du rejet. L'analyse des résultats révèle que tous les participants (parents, élèves et enseignants) mettent l'accent sur le pouvoir des émotions sur l'initiative et la persévérance dans le travail plutôt que sur l'attribution causale de résultats. Mentionnons, à titre d'exemple, cette remarque d'un élève fort : «Quand tu n'es pas de bonne humeur, ça ne te tente pas de concentrer». (elfory1 99) Les parents, eux, insistent pour dire qu'en raison du manque de maturité inhérent à l'adolescence l'élève qui a une mauvaise relation avec l'enseignant ou qui n'aime pas le cours refusera de s'investir dans le cours et à comprendre. Un parent explique : «On dirait, à cet âge-là, ils n'ont pas la maturité pour dire ce n'est pas comme je veux dans le cours, mais je vais quand même essayer d'avancer et de faire la matière. Il y a un bris et ils ne veulent plus». (parent2 29) Les enseignants disent eux aussi que les émotions des adolescents face à ce qui les entoure influent sur leur motivation et par le fait même sur leur apprentissage : «Je pense que les élèves de 11^e année sont en pleine puberté, *go* les émotions pis l'apprentissage prend un deuxième plan». (ens2 57) Les données de notre étude nous amènent donc à explorer une piste de recherche différente de celle de Weiner.

L'analyse descriptive des stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement (chapitre 5) nous amène à une constatation importante, à savoir que les émotions ont deux dimensions : elles sont une source de motivation et sont tributaires de la perception que l'élève a de la tâche à accomplir et du climat d'apprentissage. Les élèves (forts et faibles) vivent des expériences plus ou moins pénibles et certains ont plus de difficulté que d'autres à composer avec leurs émotions. La motivation est, selon l'élève, liée à ses humeurs. Il est difficile pour l'adolescent

d'oublier ses problèmes et de se concentrer sur les tâches scolaires. Un élève résume ainsi cette réalité : «C'est difficile de laisser nos problèmes à la porte de l'école». (elfaiy1 117) De la même façon, les enseignants et les parents ont fortement insisté sur l'influence de la dimension affective sur l'utilisation de stratégies de motivation. En effet, l'élève qui a du mal à gérer des émotions comme la peur, la tristesse et le stress n'est pas porté à recourir à des stratégies de motivation.

Certains élèves ont plus de facilité à gérer leurs émotions. Selon les élèves (forts et faibles) et les parents, la bonne humeur aide à la concentration; il est difficile d'être motivé quand on est déprimé ou de mauvaise humeur. Les élèves qui se croient peu efficaces dans la gestion des tâches scolaires parce qu'ils n'ont pas le contrôle de la situation semblent plus susceptibles de subir le stress que ceux qui ont acquis un sens élevé de leur efficacité personnelle.

Il est bon de rappeler que les élèves classés parmi les plus faibles ont été unanimes à dire qu'une grande partie du stress vient de la frustration engendrée par une mauvaise compréhension de la matière. Une étude de Burns, Clift et Duncan (1991) arrive à la même constatation, en montrant qu'il existe une relation très étroite entre les réactions affectives des élèves (de niveau secondaire) et la compréhension de la matière : "Students felt "good" when they understood and "depressed" when they did not". (p.281) Les élèves faibles disent ne pas voir les bienfaits du stress; cependant, les recherches sur l'anxiété révèlent deux types d'anxieux : ceux dont le rendement est paralysé par le stress et ceux qui travaillent bien malgré le stress.

En somme, selon les participants (élèves, enseignants et parents), les émotions et le stress ont un effet déterminant sur l'initiative et la persévérance d'un élève dans une tâche et sur l'utilisation de stratégies de motivation. À la lumière des résultats de notre étude, plusieurs constatations viennent corroborer les recherches actuelles basées sur la théorie de l'attribution (Weiner, 1986). L'adolescence est une période où les émotions se vivent, pour certains, de façon

très intense et celles-ci peuvent influencer la perception que l'élève a de la tâche à accomplir. Les émotions et le stress sont présents à toutes les phases de l'apprentissage, notamment pour susciter et garder vivant, chez l'élève, le désir de comprendre la matière.

Théorie de l'efficacité personnelle

La perception que l'élève a de lui-même en tant qu'apprenant et la confiance qu'il a dans ses capacités vont influencer son comportement. La théorie de l'efficacité reconnaît que, d'une part, l'élève qui se perçoit comme «un apprenant stratégique» (qui utilise des stratégies) dans un domaine particulier est en mesure de visualiser des situations d'apprentissage teintées de succès, situation qui va contribuer à l'obtention de bons résultats scolaires. Cet élève est confiant, il possède des ressources et des capacités qui vont lui permettre d'atteindre ses objectifs et ceux que l'enseignant lui a fixés. D'autre part, l'élève qui doute du fait qu'il est un apprenant efficace aura tendance à visualiser l'échec et s'attardera sur les facteurs négatifs. Bandura (1986) précise :

People beliefs about their abilities have a profound effect on those abilities. Ability is not a fixed property; there is a huge variability in how you perform. People who have a sense of self-efficacy bounce back from failures; they approach things in terms of how to handle them rather than worrying about what can go wrong. (Bandura, 1986)

La perception que l'élève a de son pouvoir d'action le motive à utiliser des stratégies. Selon le modèle proposé ("the good strategy user model"), un apprenant efficace se perçoit comme un élève capable d'agir sur son rendement et motivé à investir plus d'efforts et d'attention dans le processus qui fera de lui un apprenant stratégique (Pressley *et al.* 1990). Il en est de même pour l'utilisation des stratégies de motivation. Ainsi, le stress peut faire perdre à l'élève toute maîtrise de son apprentissage et, par le fait même, devenir un obstacle majeur à l'utilisation de stratégies de motivation.

Pour devenir un «apprenant stratégique», l'élève doit apprendre à structurer l'information en utilisant des stratégies. Or, les élèves (forts et faibles) disent qu'à l'école les enseignants n'enseignent pas l'utilité des stratégies. Cette situation peut s'expliquer par le fait qu'il y a très peu de place dans le programme cadre pour l'enseignement des stratégies au niveau secondaire (Hensler, 1992). En conséquence, l'élève se replie sur des stratégies où l'objectif est de régurgiter des notes sans nécessairement comprendre les concepts associés à la matière. Chez plusieurs élèves, l'ennui s'installe, et la démotivation s'ensuit. Dans cette perspective, l'élève a si peu d'outils pour contrôler son apprentissage, qu'il développe une attitude passive et une dépendance vis-à-vis de l'enseignant, situation qui ne stimule guère la motivation.

Les données de la présente étude ainsi que des recherches antérieures montrent que l'enseignant influence considérablement la perception que l'élève a de l'école, et plus particulièrement, la perception qu'il a des événements qui l'entourent (en classe) et qui affectent sa persévérance dans le travail. Les données de l'étude indiquent que, chez les élèves faibles, la motivation est fonction de la perception qu'il a du cours. En effet, lorsqu'un cours est intéressant et drôle, l'élève faible fait des efforts pour essayer de comprendre la matière et se sert de stratégies de motivation; le contraire est aussi vrai : «J'en fais (des efforts) quand la matière est intéressante. Si ça m'intéresse pas, ouf...». (elfaix1 61) Cette constatation rejoint la théorie de l'efficacité personnelle. Lorsque l'élève saisit la pertinence d'un cours, il est plus enclin à s'y appliquer et à utiliser des stratégies de motivation : «Au commencement du semestre, en bio, le prof rend ça intéressant. Quand t'arrives chez vous, tu repasses tes notes et tu repenses à toutes les petites *jokes*». (elfaix1 63) Les parents ont la même perception : «Avec tel prof, en après-midi, avec telle façon d'enseigner, c'est ennuyant à mourir. Avec tel autre, par contre, j'ai hâte d'aller. Des fois, il a hâte 3 ou 4 jours d'avance...». (parent2 19) Ainsi, la perception que l'élève a du cours (intéressant,

ennuyeux) semble avoir une influence sur sa motivation. Les parents soulignent que si l'élève aime la matière et qu'il s'y intéresse, c'est un élément générateur de motivation. Dans ces conditions, l'élève utilise des stratégies de motivation, il est motivé pour apprendre.

Il est difficile de bien saisir toute la complexité de la motivation scolaire sans analyser l'influence de l'enseignant. C'est ainsi que, dans ses derniers travaux, Bandura (1993) s'est intéressé à l'influence de l'efficacité de l'enseignant sur la motivation de l'élève. En effet, l'atmosphère dans laquelle l'enseignant place l'élève agit directement sur le rendement de celui-ci et dépend en partie de l'efficacité de l'enseignant. Bandura (1993) explique en ces termes :

The task of creating environments conducive to learning rests heavily on the talents and self-efficacy of teachers. Evidence indicates that classroom atmospheres are partly determined by teachers' beliefs in their instructional efficacy. (p. 140)

La responsabilité de créer un climat d'apprentissage motivant pour l'élève repose en grande partie sur l'efficacité de l'enseignant (Bandura, 1993; Newby, 1991; Ashton & Webb, 1986). Celui qui considère son enseignement pour efficace consacre plus de temps en classe à l'apprentissage, aide l'élève en difficulté et l'encourage dans son travail. Par contre, celui qui possède un sens peu élevé de son efficacité consacre plus de temps aux tâches non scolaires, ne s'intéresse qu'aux élèves forts et croit que l'élève est le seul responsable de son échec (Bandura, 1993). En outre, les récentes études de Deci et Ryan (1994) et de Ryan et Powlson (1991) ont permis de préciser de quelle façon la qualité de la relation élève-enseignant et l'appui de l'entourage peuvent stimuler la motivation, l'autonomie et l'apprentissage autodéterminé de l'élève.

Les élèves dénoncent la routine en classe. Ainsi, la routine ne favorise pas l'autonomie de l'élève et est, par conséquent, un facteur de démotivation. Sur le plan théorique, la recherche

montre qu'un enseignant qui donne des choix favorise l'autonomie et la motivation de l'élève, a une attitude moins «contrôlante» et stimule la motivation intrinsèque en favorisant un comportement autodéterminé (Brophy, 1987; Deci & Ryan, 1994).

De plus, les participants reconnaissent que l'enseignant a une influence sur l'atmosphère de la classe où règne un climat d'apprentissage. Les travaux de Brophy et de ses collègues (1986, 1987, 1991) ont fait largement état de cette constatation. C'est d'ailleurs la condition première à la mise en place par l'enseignant d'un enseignement axé sur l'utilisation de stratégies de motivation.

Pour d'autres chercheurs, l'efficacité personnelle de l'élève est analysée sous le rapport de la compétence. C'est ainsi que Harter (1992) s'est intéressée à la compétence de l'élève. Plus l'élève se perçoit comme un sujet compétent, plus il a tendance à être motivé intrinsèquement. Par exemple, la motivation, pour certains élèves, change de façon radicale entre la 3^e et la 9^e année. Pendant cette période, la motivation intrinsèque de l'élève décroît au profit de la motivation extrinsèque. Voici ce que Harter en pense :

As students passed through the grade levels, it would appear that the school environment became more impersonal, more evaluative, and more competitive as the emphasis was placed on the products of one's efforts, rather than on the process of learning itself. In the higher grades, there was more focus on one's ability, as manifested in grades, and on social comparison, as students tend to be graded in terms of their relative performance on standardized tests. (p. 109)

La présente étude a permis de faire ressortir que la compréhension de la matière est un des plus importants facteurs de motivation chez l'adolescent et que plusieurs stratégies de motivation proposées par les participants ont pour objectif d'aider l'élève à comprendre la matière.

Les stratégies de questionnement entre élèves sont très utilisées. Ceux-ci soutiennent que l'enseignant a de la difficulté à comprendre la perspective de l'élève. C'est pourquoi les élèves faibles préfèrent poser des questions aux amis plutôt qu'aux enseignants. Une étude de Burns,

Clift et Duncan (1991) arrive à la même conclusion : "Students often chose not to ask or, having asked, did not pursue the question, feigning understanding, for fear of being a nuisance or looking *dumb*". (p.282) L'élève faible notamment ne voit pas l'utilité de poser une question à l'enseignant puisque celui-ci reprend presque mot pour mot les explications données précédemment. L'élève est encouragé à poser une question quand il peut le faire en toute confiance sans être jugé par l'enseignant ou par ses pairs. Dans cette perspective, il est logique qu'aux yeux de l'enseignant la peur du rejet soit l'émotion qui affecte le plus la motivation de l'élève.

Les parents ont relevé plusieurs stratégies de motivation. Ils reconnaissent que la famille joue un rôle important dans la réussite scolaire de leurs adolescents. Une étude de Hoover-Dempsey *et al.* (1992) précise que les parents qui s'intéressent de près à l'apprentissage de leur enfant participent également aux activités de l'école, contrairement aux parents qui doutent de leur efficacité à aider leur enfant et qui laissent l'entière responsabilité de l'apprentissage à l'enseignant.

Théorie des buts

Le comportement humain est motivé et guidé par la volonté d'atteindre des buts à court et à long terme. Les travaux de Locke et de Latham (1990) montrent clairement que lorsqu'un but est bien défini et qu'il offre des possibilités de défis, la motivation de l'élève en est accrue. Les résultats qui se dégagent de l'analyse de la sous-catégorie Buts à court et à long terme (chapitre 5) aboutissent à la même constatation. Un élève résume ainsi cette réalité : «Si tu réalises ton but, ça te motive». (elfaiyl 72) Bandura (1993) ajoute à cela que les objectifs ont une influence plus importante sur l'individu (*self*) que sur l'action elle-même.

Les résultats de la présente étude montrent que l'évaluation est une préoccupation majeure, surtout chez les élèves forts et les parents. La recherche dans le domaine de la motivation indique,

d'une part, qu'un élève vivant dans une école où l'évaluation est très importante aura tendance à vouloir réussir avec des résultats élevés sans s'attarder au processus d'apprentissage ni rechercher des défis. D'autre part, celui qui fait partie d'une école où les buts sont axés sur l'apprentissage recherchera les défis et voudra agir sur son environnement. Les préoccupations exprimées par les élèves et les parents indiquent que les deux écoles en présence insistent beaucoup sur l'évaluation: c'est pourquoi les participants se sont étendus sur le fait que l'élève vise avant tout à obtenir de bons résultats scolaires au lieu d'investir ses efforts dans le processus d'apprentissage.

L'évaluation faite par l'enseignant est remise en question par les élèves (forts et faibles) ainsi que par les parents. Or, tant que l'école restera un endroit où les enseignants consacrent beaucoup plus de temps et d'énergie à l'évaluation qu'à l'apprentissage (particulièrement au niveau secondaire), et où l'on accorde beaucoup plus d'importance à l'évaluation sommative qu'à l'évaluation formative, le message que l'élève recevra de l'école est qu'il va devoir s'appliquer à obtenir les meilleurs résultats possibles et rechercher un apprentissage superficiel plutôt qu'un apprentissage en profondeur. C'est ce qui nous amène à discuter de l'intention associée à l'apprentissage. Entwistle (1995) souligne que l'intention de l'élève face à l'apprentissage détermine le type d'approche qu'il adopte. Il peut y avoir trois types d'approche : superficielle, en profondeur ou stratégique. Lorsque l'élève a l'intention de comprendre la matière, il transforme et assimile l'information selon son processus cognitif : c'est l'approche en profondeur. L'approche superficielle consiste, au contraire, à apprendre par coeur : l'élève mémorise la matière et la régurgite telle quelle. L'approche stratégique, quant à elle, peut être soit superficielle soit en profondeur, la différence se situant au niveau de l'organisation, exemple : se mettre au travail en commençant par la lecture de ses livres préférés. Il ressort de l'analyse des résultats, dans la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage (chapitre 6), que les

stratégies de motivation mentionnées par les élèves (forts et faibles) relèvent plutôt de l'approche superficielle.

La présente étude met en évidence le fait également que les élèves (forts et faibles), les enseignants et les parents privilégient des buts orientés vers l'habileté (apprendre pour des raisons extrinsèques), par exemple l'obtention du diplôme d'études secondaires pour accéder au collège ou à l'université. Bref, obtenir de bons résultats scolaires est un but très présent. Selon les enseignants et les parents, l'élève fournit ses efforts en fonction de sa réussite aux contrôles et aux examens et non en fonction du désir d'apprendre : «Mais j pense que c'est l'école qui a semé ce genre de climat, d'atmosphère. Malheureusement, l'école primaire et secondaire travaillent en fonction des universités». (ens1 101) L'élève a compris depuis longtemps que l'école et les parents valorisent les buts d'évaluation, ce qui l'incite à s'intéresser plus au produit (aux points) qu'au processus d'apprentissage.

Selon Arbreton (1993), l'élève qui privilégie des objectifs orientés vers l'habileté (viser l'excellence dans toute performance scolaire) a tendance à apprendre par coeur, évite de se placer en situation de risque et utilise des stratégies superficielles, comme des stratégies de reproduction («régurgitation» de la matière). C'est peut-être pour cette raison que les élèves semblent orientés davantage vers l'habileté, étant donné qu'ils s'attardent plutôt à des stratégies superficielles, comme la répétition et le questionnement, et que jamais ils n'ont parlé de stratégies de régulation. Les stratégies d'organisation sont utilisées dans le but d'étudier ce qui est important seulement sans perdre de temps avec la matière qui ne sera pas évaluée. En effet, l'élève se concentre uniquement sur la matière sur laquelle il risque d'être interrogé (la chance étant une attribution causale), pratiquant ainsi un apprentissage de surface : «Si j'écris tout ce qu'il y a sur le tableau, je

suis certain de ne rien oublier, j'étudie dans le même ordre que le professeur». (elforx1 34)
Autrement dit, l'élève ajuste son tir en fonction du mode d'évaluation de l'enseignant.

En somme, la présente étude corrobore les constatations des études antérieures en ce qui concerne l'influence prépondérante des objectifs sur la motivation de l'élève, la nécessité de se fixer des buts réalisables et à court terme et l'importance d'entretenir une bonne relation avec l'enseignant.

Contribution de l'étude

L'objectif de la troisième partie du présent chapitre est de rassembler l'ensemble des stratégies de motivation étudiées. Le tableau 18 offre cette vue d'ensemble. Nous y précisons l'origine de chaque stratégie, à savoir si la stratégie a déjà fait l'objet de recherches ou si elle représente un nouvel apport au domaine de la motivation scolaire. Afin de faciliter la tâche au lecteur et de mettre en relief les stratégies qui représentent des idées innovatrices, nous présentons celles-ci en italique. Le lecteur pourra ainsi voir du premier coup d'oeil la contribution de la présente étude.

Nous avons trois sources de références (expliquées au chapitre 2) : l'adaptation des taxonomies, la classification de Brophy (1987) et la classification tirée de l'excellent livre de Good et Brophy (1991) *Looking in the classroom*, qui est une synthèse des recherches relatives aux différentes stratégies d'enseignement. Il convient de souligner que ce livre, qui en est à sa cinquième édition, est souvent utilisé dans la formation des enseignants.

Tableau 18
Taxonomie de stratégies de motivation.

Sous-catégorie	Stratégie de motivation
Explication	<ul style="list-style-type: none"> b • réexpliquer les notions non comprises en se servant d'une autre approche, plus créatrice (ex : ordinateur, simulation, invités) b • présenter le contenu de façon graphique, concrète c • expliquer de diverses façons b • placer l'élève dans des situations de défis réalisables c • user d'anecdotes pour faire comprendre un concept - l'enseignant doit «sortir du livre» c • présenter des notes de cours à une vitesse raisonnable c • ne pas expliquer la matière tout en écrivant au tableau c • faire le lien avec le connu c • s'en tenir à une quantité de notes de cours jugée raisonnable par l'élève c • circonscrire les notes de cours <ul style="list-style-type: none"> • <i>faire de courtes synthèses avec les élèves</i> c • éviter de parler constamment c • être le plus près possible du monde du travail
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> b • varier la présentation pour créer une bonne atmosphère en classe c • encourager les échanges entre élèves (discussions) <ul style="list-style-type: none"> • <i>remettre les travaux corrigés le plus rapidement possible</i> b • éviter la routine, expliquer un seul nouveau module par cours c • assigner une quantité de devoirs considérée comme raisonnable par les élèves c • s'assurer que la matière est comprise avant de donner des devoirs b • accorder des points pour les devoirs, moyen de motivation extrinsèque <ul style="list-style-type: none"> • <i>organiser des sorties éducatives à l'extérieur soit de la salle de classe soit de l'école</i> c • allouer le plus de temps possible aux travaux en classe b • impliquer activement l'élève dans son apprentissage (expérience continue, journal de bord...)
Relation élève-enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • <i>favoriser une relation positive teintée d'humour</i> • <i>montrer de l'empathie</i> • <i>entretenir une relation d'égal à égal avec ses élèves</i> • <i>prioriser une relation de confiance et une relation d'aide avec l'élève dès le début de l'année</i> • <i>privilégier une gestion participative</i> c • s'assurer que la matière est comprise avant d'aller plus loin c • pratiquer une gestion de classe positive

Note. a : Adaptation des taxonomies

à suivre...

b : Classification de Brophy (1987)

c : Looking in the classroom (Good & Brophy, 1991)

Tableau 18 (suite)

Sous-catégorie	Stratégie de motivation
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> b • donner des choix aux élèves en ce qui concerne le type d'évaluation, la façon de présenter la matière ou l'échéancier des travaux c • tenir compte de l'effort et du plaisir d'apprendre
Compétence de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> c • aimer l'enseignement - cela se répercute sur l'élève c • avoir une bonne connaissance de la matière c • avoir à sa disposition un mécanisme qui l'incitera à s'améliorer
Stratégie de reproduction	<ul style="list-style-type: none"> a • reprendre dans ses propres termes les notions exprimées par l'enseignant a • apprendre la matière par coeur b • apprendre la matière en faisant des associations a • relire les notes à voix haute
Stratégie d'enrichissement	<ul style="list-style-type: none"> a • réécrire toutes les notes dans ses propres termes et mettre en évidence les concepts importants a • visualiser à l'aide de dessins la matière présentée a • associer la matière à apprendre à des notions connues a • avoir assimilé la matière en classe
Stratégie d'organisation de tâches simples	<ul style="list-style-type: none"> a • utiliser des codes hiérarchiques, un pour les notions importantes et un autre pour celles qui le sont moins
Stratégie de travail à deux	<ul style="list-style-type: none"> b • travailler et étudier à deux <ul style="list-style-type: none"> • <i>étudier avec un ami d'une autre classe en vue de l'examen final</i>
Stratégie de questionnement	<ul style="list-style-type: none"> c • poser des questions pour essayer de comprendre par soi-même <ul style="list-style-type: none"> • <i>l'enseignant doit répondre rapidement à une question posée</i>
Maîtrise de soi	<ul style="list-style-type: none"> • <i>s'entourer d'amis qui voient l'aspect positif des choses</i> • <i>à l'école : bouger est un besoin physique, faire des dessins, fumer...</i> • <i>à la maison : écouter de la musique, s'isoler</i> a • organiser le temps consacré aux études
Influence des parents	<ul style="list-style-type: none"> • <i>s'intéresser à ce que font les jeunes, en établissant un climat de confiance</i> • <i>suggérer des stratégies qui visent à aider l'élève à comprendre la matière</i> • <i>encourager sans exercer de pression</i> • <i>avoir des attentes réalistes</i> • <i>conseiller aux jeunes de s'impliquer</i> • <i>éviter de faire des comparaisons entre les enfants d'une même famille</i> • <i>ménager des tête-à-tête avec son enfant pour pouvoir parler seul à seul</i> • <i>laisser de l'autonomie aux adolescents</i>

à suivre...

Tableau 18 (suite)

Sous-catégorie	Stratégie de motivation
Gestion des ressources	<ul style="list-style-type: none"> b • imputer l'échec à des facteurs instables et contrôlables b • attribuer le succès à l'effort et à l'organisation <ul style="list-style-type: none"> • <i>s'impliquer dans les cours peu intéressants, les activités de l'école</i> a • attendre au dernier moment pour accomplir une tâche a • utiliser un agenda <ul style="list-style-type: none"> • <i>pratiquer une activité qui permet d'arriver à l'école frais et dispos</i>
Structure de l'école	<ul style="list-style-type: none"> b • l'élève doit se sentir bien à l'école <ul style="list-style-type: none"> • <i>avoir un nombre raisonnable d'élèves par classe</i> • <i>maintenir un horaire semestriel</i> • <i>créer une école idéale</i> • <i>ajouter une période d'études à la fin de la journée</i> • <i>assouplir les règlements concernant la tenue vestimentaire</i>
Buts à court et à long terme	<ul style="list-style-type: none"> b • avoir un but - influe sur la motivation b • avoir un but réalisable à court terme <ul style="list-style-type: none"> • <i>avoir le même but qu'un ami</i> • <i>entretenir une bonne relation avec son enseignant</i> b • avoir des buts non réalistes
Stratégie de réflexion	<ul style="list-style-type: none"> a • voir l'aspect positif de toute situation a • faire de la visualisation, avoir des rêves a • compter le temps qui reste (minutes, journées) <ul style="list-style-type: none"> • <i>s'associer à quelqu'un qui aime la matière pour étudier</i> a • faire des dessins

Après un bref coup d'oeil au tableau 18, le lecteur constatera que plusieurs des stratégies mentionnées par les participants sont déjà connues dans le domaine de l'apprentissage. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue le fait que les stratégies mises en évidence dans cette étude se rattachent à un contexte bien précis, celui de la motivation, ce qui apparaît comme un élément nouveau. En ce qui concerne les sous-catégories Explication, Organisation, Évaluation, Compétence et Relation élève-enseignant, il est important de rappeler que les résultats de l'étude font ressortir l'influence de la relation élève-enseignant sur la motivation de l'élève. Les élèves faibles, les parents et les enseignants ont souligné l'importance d'établir une relation de confiance, et ce dès le début de l'année, en alliant l'humour à la créativité. Voilà d'ailleurs une condition essentielle, selon les adolescents, pour utiliser des stratégies de motivation. C'est d'autant plus important qu'une mauvaise relation peut se répercuter sur la motivation et l'évaluation de l'élève. Faire de courtes synthèses avec les élèves, organiser des sorties éducatives et remettre les travaux le plus rapidement possible sont d'autres stratégies efficaces de motivation.

Une étude sur les stratégies de motivation mises en oeuvre par les nouveaux enseignants (niveau élémentaire) précise que les stratégies les plus utilisées sont axées sur la motivation extrinsèque (récompenses et punitions) et les moins utilisées celles qui visent à bâtir la confiance de l'élève et à lui offrir un défi à sa mesure (Newby, 1991).

Associer activement l'élève aux décisions qui concernent la gestion de la classe est une stratégie efficace de motivation, car il est stimulant pour lui d'être consulté. L'élève a besoin de sentir qu'il fait partie du processus décisionnel et qu'il peut faire des choix. Cette stratégie ne signifie pas pour autant que l'élève puisse se soustraire à l'autorité ou faire tout ce qui lui plaît. Au contraire, les données de la présente étude indiquent que l'élève préfère une classe où l'apprentissage se déroule dans le calme.

Si nous observons d'un peu plus près, au tableau 18, les sous-catégories Stratégies de reproduction, d'enrichissement, d'organisation de tâches simples, de travail à deux et de questionnement, nous constatons que le nombre de nouvelles stratégies est limité. Les élèves faibles et quelques élèves forts ont insisté surtout sur le fait qu'il est inefficace de faire patienter l'élève jusqu'à la fin des explications pour répondre à ses questions. En effet, l'enseignant qui structure sa leçon en une séquence ininterrompue risque de parler sans arrêt pendant plus de la moitié de la période (environ cinquante minutes). Pour ne pas perdre le fil de sa pensée, il fait attendre les élèves. Pour corriger la situation, il peut segmenter ses leçons de manière à les abréger dans la plus large mesure possible, afin de mettre l'élève au travail sans tarder et de pouvoir répondre aux questions sans délai.

Par ailleurs, il est frappant de constater, chez les élèves forts comme chez les faibles l'absence d'un répertoire élaboré de stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage. Dans ces conditions, il est plausible qu'au moindre obstacle l'élève ait le réflexe de poser une question sans avoir d'abord essayé de trouver une ébauche de solution par lui-même. Faute de stratégie, l'élève devient très dépendant de l'enseignant; or ce manque d'autonomie se rencontre tant chez les élèves qui, réussissent bien que chez les élèves faibles, quoique ce soit encore plus remarquable chez ces derniers.

C'est dans les sous-catégories Maîtrise de soi, Influence des parents, Gestion des ressources et Structure de l'école que la contribution de l'étude a été le plus significative, en ce qui concerne l'apport de nouvelles stratégies. Comme nous l'expliquons au chapitre 5, les stratégies de la sous-catégorie Maîtrise de soi visent à donner aux élèves les moyens de maîtriser eux-mêmes leur anxiété. C'est ainsi que l'environnement dans lequel ceux-ci évoluent peut être une source d'aide précieuse (par exemple, s'entourer d'amis qui voient l'aspect positif des choses). D'ailleurs,

les parents ont abondé dans le sens que des élèves en ce qui à trait à l'utilité et au pouvoir des amis dans l'élaboration de pensées positives. Nous croyons que l'enseignant et l'élève peuvent, en situation de stress, élaborer des stratégies visant à réduire les pertes de temps dans l'explication de la matière.

Le tableau 18 indique également, dans la sous-catégorie Influence des parents, que le père ou la mère peuvent aider à créer un environnement favorable à la motivation de l'adolescent. Tout comme la relation élève-enseignant, le climat de confiance entre le parent et l'adolescent est très important. Conserver du temps pour parler seul à seul avec l'adolescent permet de développer pareille relation. Ce genre de stratégie est notamment utile en période de découragement. Les parents sont à la recherche de stratégies qui collent à leur réalité. Autrement dit, il y a des stratégies qui conviennent à certains adolescents, mais pas à d'autres. Les parents admettent volontiers qu'il est utile d'avoir un répertoire de stratégies où ils pourront aller puiser au besoin. Ainsi, la présente taxonomie (tableau 18) serait d'une utilité certaine pour les parents. Une étude de Gottfried *et al.* (1994) révèle que le type de stratégies de motivation utilisé par les parents a une influence sur la motivation intrinsèque et les résultats scolaires des enfants. Il est important d'après nous que les parents comprennent combien les stratégies de motivation que l'adolescent emploie à la maison sont profitables, même si, à l'occasion, cela peut entraîner des inconvénients (ex. : mettre le volume de la musique au maximum). L'adolescent a besoin d'un certain isolement pour vivre ses frustrations si l'on veut qu'il soit capable d'en parler ensuite.

Un trop grand nombre de parents laissent à l'école l'entière responsabilité de stimuler chez l'adolescent le désir d'apprendre. Les parents qui ont collaboré à la présente étude déplorent une telle situation et croient fermement à leur rôle, que ce soit dans le choix de carrière ou le soutien des enseignants, pour créer et maintenir un environnement propice à l'étude et, surtout, pour

responsabiliser l'adolescent à l'égard de son apprentissage. Le parent peut également agir efficacement sur la perception que l'adolescent a de l'école. Par conséquent, il a, au même titre que l'enseignant, la tâche d'aider l'adolescent et de le sensibiliser à son rôle d'apprenant stratégique.

La présente étude a aussi permis d'identifier les stratégies de motivation (sous-catégorie Gestion des ressources) qui consistent à participer activement aux cours peu intéressants ou aux activités de l'école et à pratiquer des activités qui permettent d'arriver à l'école frais et dispos. Les élèves reconnaissent qu'il est important d'élaborer des stratégies à l'intérieur des cours qui les intéressent peu.

Les stratégies de motivation mentionnées dans la présente étude dans la sous-catégorie Structure de l'école sont une nouvelle contribution au domaine de la motivation scolaire. Les auteurs de livres axés sur les techniques d'enseignement (Borich, 1996; Good & Brophy, 1991; Burden, 1994; Cangelosi, 1992; Cooper *et al.*, 1990) ne disent rien de particulier au sujet de la structure de l'école. La présente étude fait clairement ressortir l'influence de ces stratégies sur la motivation de l'élève.

Dans les pages précédentes, consacrées à l'interprétation et à la discussion des résultats, nous avons procédé, à la lumière des trois chapitres précédents, à la synthèse de l'analyse descriptive et à l'interprétation des données en nous appuyant sur trois théories sociocognitives de la motivation. Nous avons fait aussi la compilation des stratégies de motivation scolaire, en attirant l'attention sur celles qui représentent un apport dans le domaine de la motivation scolaire.

La théorie de l'attribution a permis de montrer que la réussite et l'échec scolaires, ainsi que les raisons pour lesquelles les élèves utilisent ou non des stratégies, sont liées surtout à des facteurs internes, instables et contrôlables. Les élèves, les forts comme les faibles, estiment que les bons résultats sont essentiellement le fruit de l'effort, contrairement aux parents, qui les

attribuent à l'action combinée de l'effort et de l'organisation. Les élèves sont plus enclins à croire que c'est la somme des efforts qui apporte le succès, l'organisation suivant automatiquement.

Plusieurs constatations qui émanent de la présente étude corroborent celles qui se dégagent de la théorie de l'efficacité personnelle. Par exemple, les participants ont mentionné le fait que comprendre la matière est un élément important de la motivation : l'élève qui comprend se sent compétent. L'enseignant joue un rôle primordial à cet égard; d'ailleurs c'est un paradigme de recherche qui a refait surface dernièrement. Il a été souligné à plusieurs reprises dans l'analyse et l'interprétation des résultats, et reconnu dans des recherches antérieures, que l'enseignant joue un rôle important dans la perception que l'élève a de l'école et sa motivation.

Plusieurs données ont pour fondement la théorie des buts. Les objectifs que l'école préconise influencent directement ceux que l'élève se donne. L'élève qui veut réussir dans ses études s'aligne sur les buts de l'école. En effet, lorsque l'école privilégie des buts orientés vers l'habileté, l'élève a tendance à utiliser des stratégies de surface (apprendre par coeur, éviter de se placer en situation de risque). Un but qui ressort et à propos duquel les élèves sont unanimes, c'est la bonne entente avec l'enseignant, preuve supplémentaire du rôle important de la relation élève-enseignant dans l'évaluation et par conséquent, la motivation de l'élève. Les résultats de la présente étude appuient à divers égards les conclusions des études précédentes fondées sur la théorie des buts.

La présente recherche aura contribué à établir une classification à jour des stratégies de motivation. La contribution aux sous-catégories Relation élève-enseignant, Maîtrise de soi, Influence des parents et Structure de l'école, principalement attribuable à la participation des parents ainsi que des élèves des groupes forts et des groupes faibles est particulièrement significative. La classification obtenue vient préciser et enrichir les taxonomies existantes.

L'originalité de notre classement réside dans le fait qu'il est axé uniquement sur des stratégies de motivation et qu'il englobe un large éventail d'aspects qui appartiennent au monde scolaire de l'adolescent. Ce sont tous des aspects qui influencent, stimulent et déterminent la motivation de l'adolescent. Comme elle revêt la forme d'un tableau synthèse, la taxonomie pourra, de plus, servir de guide et d'aide-mémoire aux enseignants dans la préparation et la planification de situations d'apprentissage.

Conclusions de l'étude

Au terme de notre recherche, il convient avant tout de prendre du recul et de faire un effort de synthèse. Nous commencerons par rappeler l'objectif, les éléments clés et la contribution de l'étude par rapport aux travaux existants. Nous suggérerons ensuite de nouvelles pistes de recherche.

Le besoin d'entreprendre une étude pour identifier les stratégies de motivation chez les élèves de 11^e année provient, entre autres choses, du désir d'outiller les enseignants et les parents afin qu'ils soient en mesure d'accompagner l'élève sur la voie de la réussite scolaire. Comme l'échec chez l'élève semble être la conséquence d'une sérieuse perte de motivation, il est essentiel de concentrer nos efforts sur une meilleure compréhension des facteurs qui influencent la motivation et la réussite scolaire. La gravité de la question a suscité, dans la dernière décennie, un mouvement d'éveil parmi les différents intervenants de la sphère scolaire, c'est-à-dire les élèves, les parents et les enseignants. Dans le quotidien, c'est aux enseignants que revient, malgré des moyens insuffisants, la tâche difficile de motiver l'élève. Ce dernier étant toutefois le produit du

milieu familial et social, une approche collective ou globale mettant à contribution enseignants, parents et élèves peut favoriser l'éclosion de solutions durables. Parmi ces solutions, la présente étude suggère que le milieu d'apprentissage dans lequel l'élève doit être placé favorise la compréhension de la matière. À la lumière des résultats obtenus, nous proposons un ensemble de stratégies de motivation grâce auxquelles l'élève pourra organiser stratégiquement son travail et nourrir des espérances de succès. Les stratégies de motivation sont une composante de l'apprentissage stratégique et peuvent être enseignées. Ce sont des outils qui aideront l'élève à atteindre des buts réalisables à court terme. L'enseignant doit offrir à l'élève un champ d'initiatives dans lequel celui-ci pourra élaborer ses propres stratégies de motivation et juger par lui-même de l'efficacité de chacune d'elles. Dans cette façon de concevoir l'apprentissage, l'élève a un rôle actif à jouer, les stratégies de motivation qu'il a lui-même élaborées ayant un caractère déterminant dans sa marche vers le succès. Il devient alors un apprenant proactif, responsable de son apprentissage. L'enseignant, a, pour sa part, la responsabilité d'inciter l'élève à mettre au point sa propre gamme de stratégies de motivation.

Comme il en a été fait mention dans le chapitre d'introduction (chapitre 1), les élèves voient d'un «œil critique» le comportement et les méthodes des enseignants. Cela transparait dans les trois chapitres consacrés à l'analyse descriptive (chap. 4-5-6). Nous avons constaté avec plaisir, que la participation des parents avait dépassé nos espérances, ceux-ci ayant contribué à enrichir les données existantes en proposant un ensemble de stratégies de motivation.

La recension de la documentation (chapitre 2) a permis de constater que différentes théories associées à l'approche sociocognitive, notamment la théorie de l'attribution, la théorie des buts et la théorie de l'efficacité personnelle, reconnaissent le rôle des stratégies (cognitives et métacognitives) et leur influence sur la motivation de l'élève. L'approche sociocognitive reconnaît

que la motivation de l'élève est influencée par l'interdépendance des influences personnelles et environnementales et celles-ci jouent un rôle important dans la motivation de l'élève en raison des interactions continues qui s'établissent entre des déterminants cognitifs, comportementaux et contextuels. Ainsi, les convictions et perceptions d'une personne relativement à ses propres capacités et à l'intensité de l'effort qu'elle peut fournir influenceront sur sa conduite et transformeront l'environnement, qui, en retour, modifiera ses attentes et son degré de motivation.

Deux constatations majeures se dégagent de la recension des taxonomies de stratégies ayant une influence sur la motivation de l'élève. Premièrement, la rareté des taxonomies de stratégies d'enseignement axées sur la motivation a de quoi étonner, compte tenu du fait que la place de la motivation dans l'apprentissage scolaire est largement reconnue parmi les chercheurs en éducation. Le nombre limité de catégories dans les taxonomies de stratégies d'apprentissage axées sur la motivation de l'élève est, en deuxième lieu, tout aussi surprenant. Pour combler cette lacune, l'auteure de la présente étude s'est employée à préciser les catégories de stratégies de motivation. Elle a également montré l'interaction entre la motivation, d'une part, et les états affectifs et les processus cognitifs liés à l'apprentissage, d'autre part.

Le chapitre 3 rappelle l'importance de l'aspect méthodologique. Ainsi, nous avons mis en place un ensemble de mécanismes afin de réduire au minimum tous les biais possibles, c.-à.-d. que nous avons eu recours à deux évaluations inter-juges notamment pour déterminer : 1° la concordance entre la retranscription *in extenso* des entrevues et les synopsis et 2° la concordance entre les trois grandes catégories de stratégies de motivation et les synopsis. La forte correspondance de vues entre les juges est un indicateur de la fiabilité et de la validité des données qui ressortent de l'analyse descriptive de la présente étude.

Si l'étude était à refaire, nous suggérerions de prendre le même nombre de participants par groupe, c'est-à-dire de dix à douze participants. Les élèves ont alors le temps de penser, les interventions étant suffisamment espacées. Cependant l'étude pilote pourrait être menée différemment. Deux groupes d'élèves pourraient prendre part à de l'étude pilote, un groupe d'élèves forts et un groupe d'élèves faibles, afin qu'on puisse mieux discerner la différence entre les groupes le cas échéant. Nous proposons, cependant, de maintenir deux rencontres de quatre-vingt-dix minutes par groupe, puisque le point de saturation est atteint juste avant la fin de la seconde rencontre. Pour finir, nous suggérons fortement que l'expérimentateur ait de l'expérience en animation de groupe thématifiée avant de mener une étude d'envergure.

L'analyse des données est étalée sur trois chapitres consacrés respectivement aux stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement, aux stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage et aux stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement. L'analyse des données a montré que l'utilisation de stratégies de motivation par l'élève dépend largement de la façon dont opère l'enseignant. En effet, les stratégies de motivation des élèves sont, de l'avis général, tributaires de la manière dont l'enseignant explique, évalue et organise la matière, ainsi que de sa compétence. De l'avis général, les stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement montrent que l'aspect affectif est un élément déterminant dans la motivation de l'élève. L'influence prépondérante des parents sur la motivation de l'élève a également été reconnue à l'unanimité. Élèves et parents placent le stress et l'humeur au premier plan des facteurs qui influent sur la motivation, alors que les enseignants attribuent plus volontiers la démotivation à la peur du rejet. Par ailleurs, les états affectifs semblent agir plus fortement sur les élèves faibles, les élèves forts ayant volontiers recours aux stratégies de motivation pour contrer les effets néfastes du stress. En ce qui concerne les stratégies de motivation liées au

domaine de l'apprentissage, nous arrivons à la conclusion que les élèves (tant forts que faibles) tendent à préférer les stratégies de motivation associées à un apprentissage superficiel plutôt qu'à un apprentissage en profondeur. Par exemple, les stratégies de reproduction sont préférées aux stratégies d'enrichissement.

L'interprétation des résultats s'est faite à la lumière de trois théories sociocognitives. La théorie de l'attribution a permis de déterminer que la réussite et l'échec scolaires, ainsi que les raisons pour lesquelles les élèves utilisent ou non des stratégies, sont liés surtout de facteurs externes, instables et contrôlables. Les données relatives à la théorie de l'efficacité personnelle ont mis en évidence le fait que la compréhension de la matière est un élément important de la motivation et qu'elle accroît le sentiment de compétence. La théorie des buts a corroboré plusieurs données provenant de recherches antérieures. Les objectifs que préconise l'école influent directement sur ceux que l'élève se donne et sur le type de stratégie (superficielle ou en profondeur) qu'il choisit. Il ressort de l'interprétation que les données recueillies appuient de manière équilibrée chacune des trois théories sociocognitives.

L'apport de la présente recherche au domaine de la motivation en milieu scolaire est significatif à différents points de vue, d'abord sur le plan méthodologique. L'entrevue de groupe thématique est un outil méthodologique pertinent et efficace, qui a permis de recueillir une quantité et un éventail de données assez impressionnants. Il suffit de jeter un regard au tableau 18, où sont répertoriées les stratégies de motivation, pour constater que nous avons réuni dans une seule étude des données provenant de plusieurs recherches antérieures. Le choix méthodologique nous a, en outre, permis de colliger des données provenant de trois sources (élèves, enseignants et parents) ainsi que de comparer de manière enrichissante les perceptions de quatre groupes de participants (élèves forts et élèves faibles, parents et enseignants).

D'un point de vue empirique, l'étude vient enrichir et préciser les classifications existantes. Plus particulièrement, elle détermine le rôle et l'influence des stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement, notamment de la relation élève-enseignant et de la relation élève-parent, ce qui apporte un élément nouveau aux taxonomies précédentes et vient confirmer l'importance d'une approche sociocognitive de la motivation dans le domaine de l'apprentissage. La contribution des parents a mis en évidence leur rôle et leur influence par rapport aux aspects affectif et cognitif de l'apprentissage. Dans cette perspective, les données recueillies dans la sous-catégorie Relation parent-enfant pourront être utiles à l'élaboration d'une taxonomie future.

Les nouvelles stratégies de motivation qui ressortent de l'étude ouvrent sur trois pistes ou thèmes de recherche : les stratégies d'enseignement, la structure de l'école et l'influence des parents. Les recherches des dernières années portant sur l'enseignement efficace et l'apprenant efficace s'intéressent aux facteurs qui ont une influence sur la motivation. Cependant, à la lumière des résultats, il apparaît que les stratégies d'enseignement qui se pratiquent en classe et qui peuvent stimuler ou inhiber la motivation devraient être scrutées plus attentivement et faire l'objet d'efforts plus soutenus. Le chercheur doit non seulement concentrer son intérêt sur l'analyse du comportement de l'élève dans une tâche précise, mais également se pencher sur le comportement général de l'adolescent en classe. Dans cette perspective, les données relatives à la structure de la classe et à la structure de l'école viendront éclairer et enrichir les données existantes. Les chercheurs doivent donc travailler en collaboration avec les enseignants afin de mieux cerner la dynamique entre l'élève et l'enseignant, dynamique qui agit considérablement sur la motivation de l'élève à se mettre au travail et à persévérer. Pour mieux analyser l'influence de la motivation sur l'élève, le chercheur doit éviter de concentrer toute son attention sur la tâche elle-même et s'intéresser d'abord à la qualité et à l'impact des rapports élève-enseignant.

Dans l'avenir, les chercheurs devront aussi prêter attention à l'influence des parents et à la structure de l'école, et notamment au type d'engagement que les parents d'élèves du niveau secondaire peuvent avoir. Ces deux pistes de recherche sont en relation très étroite, puisque le niveau d'engagement des parents dépend, en partie, de la structure de l'école. De plus, les résultats issus de l'interprétation des données nous indiquent que la contribution des parents est un élément important, qu'il serait souhaitable de conserver dans ce type d'étude.

La présente étude et des recherches antérieures ont mis en lumière l'importance des états affectifs pour la motivation de l'élève, surtout pendant la période de l'adolescence. C'est pourquoi nous croyons que la participation des adolescents aux recherches futures serait tout indiquée. En effet, les récentes études américaines sur la motivation ont porté beaucoup de fruits; dans plusieurs cas, les chercheurs ont mis à contribution de jeunes adultes, étudiants de niveau collégial ou universitaire, plutôt que des élèves des écoles secondaires. Nous savons combien l'adolescence est une période où les émotions sont intenses et mouvantes dans le temps; c'est pourquoi l'influence des états affectifs sur l'apprentissage demeure déterminante au cours de cette période. Il est difficile toutefois, dans ce contexte, de transposer les résultats d'une population à l'autre et il est important qu'un plus grand nombre d'études sondent les adolescents.

Limites de l'étude

À cette étape-ci, il est important de rappeler les limites de l'étude. Il faut préciser que, parce qu'il s'agit d'une étude qualitative et exploratoire, les résultats ne peuvent être généralisés à toute une population. Les données qualitatives issues de l'étude nous ont fait découvrir des pistes de recherche qui devront être fouillées. La présente étude est plutôt une spéculation éclairée sur une stratification de population. La flexibilité du cadre de réflexion nous permet d'aller chercher toute la gamme des stratégies de motivation à partir du langage de trois groupes différents. Nous nous proposons de présenter les résultats de l'étude dans les deux écoles participantes pour répondre ainsi aux interrogations du personnel enseignant et proposer une réflexion sur la démarche pédagogique.

Au niveau méthodologique, deux principes clés ont guidé notre action : bien transmettre la pensée des participants et tirer des participants le maximum d'informations (point de saturation). Pour mener à terme cette démarche, nous avons dû faire des compromis. Aux yeux de certains chercheurs, la faiblesse de la méthodologie employée vient du fait que les participants font connaître leurs perceptions par personne interposée. D'autres chercheurs perçoivent cette faiblesse comme un avantage.

Implications éducationnelles

Maintenant parvenue au terme de notre recherche, nous jugeons important de faire quelques suggestions qui, dans l'avenir, pourront orienter la pratique quotidienne en classe. D'abord, comme il est dit dans la conclusion du chapitre 6, les participants ont peu fait état des stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage, indice qui rappelle aux enseignants la nécessité de mettre l'accent sur un enseignement stratégique. Autrement dit, les enseignants

devront élaborer des stratégies d'enseignement destinées à aider l'élève pour qu'il puisse, de lui-même, identifier les concepts importants et associer la matière à assimiler à des notions déjà connues. Ils devront aussi faire des efforts pour apprendre à l'élève faible comment regrouper et classer les informations. Puisque la capacité d'analyse des élèves est un élément déterminant de la réussite scolaire, il importe de mettre en place des stratégies d'enseignement qui serviront à développer cette aptitude. L'effort seul ne suffit pas; c'est un mythe qu'il faut détruire. Pour accroître la capacité d'analyse des élèves, il faudra réduire la taille des classes. Les administrateurs scolaires devront donc prendre des décisions éclairées afin d'améliorer l'environnement dans lequel vivent les élèves. Ainsi, la mise sur pied d'écoles offrant une structure qui encourage l'apprentissage stratégique exige que nous prenions en considération certains facteurs, par exemple le nombre d'élèves maximum par classe. Parmi leurs priorités, les gestionnaires devront veiller à maintenir ce nombre au plus bas pour ainsi faciliter l'enseignement des stratégies de motivation.

Références bibliographiques

- Albrecht, T. L. , Johnson, G. M. , Walter, J. B. (1993) . Understanding Communication Processes in Focus Groups. Dans D. L. Morgan (dir.) . Successful Focus Groups (pp. 51-64). SAGE Publications, Inc. CA.
- Alderman, M. K. (1990) . Motivation for at-risk students. Educational Leadership, 48, 27-30.
- Ames, C. (1990) . Motivation: What teachers need to know. Teachers College Record, 91, 409-421.
- Ames, C. (1992) . Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. Journal of Education Psychology, 84, 261-271.
- Ames, C. & Ames, R. (dir.) . (1985) . Research on motivation in education. The classroom milieu. (Vol. 2) . Academic Press.
- Ames, C & Ames, R. (dir.) . (1989) . Research on motivation in education. Goals and Cognitions. (Vol. 3) . Academic Press.
- Ames, C. & Archer, J. (1988) . Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. Journal of Educational Psychology, 80, 260-267.
- Anderman, E. M. & Maehr, M. L. (1994) . Motivation and Schooling in the Middle Grades. Review of Educational Research, 64, 287-309.
- Anderson, G. L. (1994) . The cultural politics of qualitative research in education: confirming and contesting the canon. Educational Theory, 44, 225-237.
- Arbreton, A. (1993) . When getting help is helpful : Developmental, Cognitive and Motivational influences on students' academic help-seeking. (Thèse de doctorat. Université du Michigan, 1993). No 9319480.

Ashton, P. & Webb, R. (1986) . Making a difference. Teachers' sens of efficacy and student achievement . Longman Inc. N.Y.

Atkinson, J. W. (1965) . An introduction to motivation. New York: Van Nostrand.

Bandura, A. J. (1976a) . Social Learning Theory. Prentice-Hall Inc. NJ.

Bandura, A. J. (1976b) . Self-Reinforcement : Theoretical and Methodological Consideration. Behaviorism, 4, 135-155.

Bandura, A. J. (1977) . Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. J. (1986) . Social Foundations of Thought and Action. A social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Bandura, A. J. (1992) . Exercise of personal agency through anticipatory and self-regulatory mechanisms. Dans R. Schwarzer (dir.) Self-efficacy: Thought control of action (pp.3-38). Washington, DC: Hemisphere.

Bandura, A. J. (1993) . Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist, 28, 117-148.

Bandura, A. J. & Jeffery, R. W. (1973) . Role of Symbolic Coding and Rehearsal Processes in Observational Learning. Journal of Personality and Social Psychology, 26, 122-130.

Bandura, A. J. , Jeffery, R. W. & Bachida, D.L. (1974) . Analysis of Memory Codes and Cumulative Rehearsal in Observational Learning. Journal of Research in Personality, 7, 295-305.

Bandura, A. J. , Grusec, J.E. & Menlove, F.L. (1966) . Observational Learning as a Function of Symbolization an Incentive Set. Child Development, 37, 499-506.

- Bandura, A. J. & Schunk, D. H. (1981) . Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.
- Bloom, B. S. (1975) . Taxonomies des Objectifs Pédagogiques. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- Boekaerts, M . (1993) . Being concerned with well-being and with learning. Educational Psychologist, 28, 149-167.
- Boekaerts, M . (1995) . The Interface between Intelligence and Personality as Determinants of Classroom Learning. Dans D.H. Saklofske & M. Zeidner (dir.) . International handbook of Personality and Intelligence (pp. 161-183) . Plenum Press, NY.
- Boekaerts, M . (1995) . Self-Regulated Learning: Bridging the Gap Between Metacognitive and Metamotivation Theories. Educational Psychologist, 30, 195-200.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1992) . Qualitative research for education: An introduction to theory and methods (2e éd.) . Boston: Allyn & Bacon.
- Borich, G. D. (1996) . Effective Teaching Methods. (3e éd.) . Prentice-Hall Inc, NJ.
- Borkowski, J. G. , Johnston, M. B. & Reid, M. K. (1986) . Metacognition, Motivation and Controlled Performance. Dans S. J. Ceci (dir.) . Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological aspects of learning disabilities (pp. 147-173). Hillsdale, NJ.
- Borkowski, J. G. , Carr, M. , Rellinger, E. & Pressley, M. (1990) . Self-Regulated Cognition : Interdependence of Metacognition, Attributions, and Self-Esteem. Dans B.F. Jones & L. Idol. (dir.) . Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction (pp. 53-92). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bouffard-Bouchard, T. , Parent, S. & Larivée, S. (1991) . Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. International Journal of Behavioral Development, 14, 153-164.

Bowler, G. H. (Avril, 1991) . Emotion and social perception. Conférence présentée à la rencontre annuelle du Southwestern Psychological Association, Nouvel Orléans.

Brophy, J. (1986) . Teacher Influences on Student Achievement. American Psychologist, 41, 1069-1077.

Brophy, J. (1987) . Synthesis of Research on Strategies for Motivating Students to Learn. Educational Leadership, 45, 40-48.

Brophy, J. & Merrick, M. (1987) . Motivating Students to Learn : An experiment in Junior High Social Studies Classes. Michigan State Univ. Institute for Research on Teaching. Washington, D. ED 286 882.

Burden, P. R. (1994) . Methods for Effective Teaching. Boston: Allyn and Bacon.

Burns, J. , Clift, J. & Duncan, J. (1991) . Understanding of Understanding: Implications for Learning and Teaching. The British Journal of Educational Psychology, 61, 276-289.

Cangelosi, J. (1992) . Systematic Teaching Strategies. Longman Publishing Group.

Carroll, W. R. & Bandura, A. (1987) . Translating cognition into action : The role of visual guidance in observational learning. Journal of Motor Behavior, 19, 385-398.

Clifford, M. M. (1984) . Thoughts on a theory of constructive failure. Educational Psychologist, 19, 108-120.

Clifford, M. M. (1986) . The comparative effects of strategy and effort attributions. The British Journal of Educational Psychology, 56, 75-83.

Coates, B. & Hartup, W.W. (1969) . Age an Verbalization in Observational Learning. Developmental Psychology, 1, 556-562.

Collins, J. L. (Mars. 1982) . Self-efficacy and ability in achievement behavior. Communication présentée à la réunion annuelle de l'Association Américaine pour la Recherche en Education (AERA), NY.

Cooper, J. M. & Associates . (1990) . Classroom Teaching Skills. (4e éd.). D.C.Heath and Company.

Como, L. & Mandinach. E. B. (1983) . The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation. Educational Psychologist, 18, 88-108.

Covington, M. V. (1984) . The motive for Self-Worth. Dans R.E. Ames & C. Ames (dir.) . Research of Motivation in Education : Student Motivation (vol.1) (pp77-113). Toronto : Academic Press.

Dansereau, D. F. (1985) . Learning strategy research. Dans J.E. Segal, S.F. Chapman & R. Glaser (dir.) . Thinking and learning skills: Relating instruction to research (Vol. 1) (pp. 209-240). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

De Charms, R. (1976) . Enhancing motivation: Change in the classroom. Irvington, NY.

Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985) . Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991) . A motivational approach to the self: Integration in personality. Dans R. Dienstbier (dir.) . Nebraska symposium on motivation. Perspectives on motivation (Vol. 38). (pp.237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1994) . Promoting Self-determined Education. Scandinavian Journal of Educational Research, 38, 3-14.

Deci, E. L. , Vallerand, R. J. , Pelletier, L. G. , & Ryan, R. M. (1991) . Motivation and Education: The self-determination perspective. The Educational Psychologist, 74, 852-859.

Denzin, N. & Lincoln, Y. (dir.) . (1994). Handbook of Qualitative Research. Thousand Oaks: Sage Publications.

Derry, S. J. (1990) . Learning Strategies for Acquiring Useful Knowledge. Dans B.F. Jones & L. Idol. (dir.) . Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction (pp.347-379). Hillsdale: Lawrence Erlbaum NJ.

Develay, M. (1992) . De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire (2e éd.) . ESF éditeur. Paris.

Dionne, J-P. (1994) . Notes de cours. EDU 7590. Recherche de type qualitatif : Enjeux et Perspectives. Janvier - Avril 1994. Université d'Ottawa.

Dweck, C. S. (1975) . The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. Journal of Personality and Social Psychology, 31, 674-685.

Dweck, C.S. (1986) . Motivational Processes Affecting Learning. American Psychologist, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. (1989) . Motivation . Dans A. Lesgold & R. Glaser (dir.) . Foundations for a Psychology of Education (pp.87-136). Hillsdale: Lawrence Erlbaum NJ.

Dweck, C. S. & Legget, S . (1988) . A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. Psychological Review, 95, 256-273.

Elliott, S. (1995) . A taxonomy for conceptualizing teaching . Communication présentée à la rencontre annuelle de l'Association Américaine pour la recherche en Education, San Francisco, CA. 17-22 avril, 1995.

Entwistle, N. (1995) . Frameworks for Understanding as Experienced in Essay Writing and Preparing for Examinations. The Educational Psychologist, 30, 47-54.

Erickson, F. (1986) . Qualitative methods in research on teaching. Dans M.C. Wittrock (Dir.) . Handbook of Research on Teaching. (3e éd.). (pp. 119-130). Macmillan NY.

Evertson, C. & Green, J. (1986) . Observation as Inquiry and Method. Dans M.C. Wittrock (3e éd.) . Handbook of Research on Teaching. (pp. 163-213). Macmillan NY.

Fortier, M. , Vallerand, R. & Guay, R. (1995) . Academic Motivation and School Performance : Toward a Structural Model . Contemporary Educational Psychology, 20, 257-274.

Gitlin, A. *et al.* (1992) . Teachers' Voices for School Change: An introduction to Educative Research. New York : Teachers College Press.

Goleman, D . (1995) . Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Good, T. L. , & Brophy, J. E. (1991) . Looking in the classrooms. (5e éd.). HarperCollins Publishers Inc. NY.

Gottfried, A. E. , Fleming, J. & Gottfried, A.W. (1994) . Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. Journal of Educational Psychology, 86, 104-113.

Goupil, G. & Lusignan G. (1993) . Apprentissage et enseignement en milieu scolaire. Gaëtan Morin éditeur.

Graham, S. (1994) . Classroom Motivation From an Attributional Perspective. Dans H. F. O'Neil & M. Drillings (dir.) . Motivation Theory and Research (pp. 31-47) . Hillsdale, N.J: L. Erlbaum.

Graham, S. & Weiner, B. (1996) . Theories and Principles of Motivation. Dans D. Berliner & R. Calfee (dir.) . Handbook of Educational Psychology. (pp. 63-84) . Macmillan NY.

Grolnick, W. S. , Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1991) . Inner Ressources of School Achievement : Motivational Mediators of Children's Perceptions of Their Parents. Journal of Educational Psychology, 83, 508-517.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994) . Competing Paradigms in Qualitative Research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (dir.) . Handbook of Qualitative Research (pp. 105-137). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Harter, S. (1981) . A new self report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. Developmental Psychology, 17, 300-312.

Harter, S. (1992) . The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. Dans A.K. Boggiano & T.S. Pittman (dir.) . Achievement and motivation (pp. 77-114) . New York: Cambridge University Press.

Hensler, H. (1992) . Élaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage. (Thèse de doctorat. Université de Montréal, 1992).

Hoover-Dempsey, K. V. , Bassler, O. C. & Brissie, J. S. (1992) . Explorations in Parent-School Relations. The Journal of Educational Research, 85, 287-294.

Horth, R. (1986) . L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en sciences de l'éducation. Pointe au Père. Les éditions de la Mer.

Huberman, M. & Miles, M. (1991) . Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes. Bruxelles, Belgique: De Broeck Université.

Hull, C. L. (1952) . A behavior systems: An introduction to behavior theory concerning the individual organism. New Haven: Yale University Press.

Jeffery, R. W. (1976) . The Influence of Symbolic and Motor Rehearsal on Observational Learning. Journal of Research In Personality, 10, 116-127.

Jones, B. F. , Paliscar, A. S. , Ogle, D. S. & Carr, E. G. (1987) . Strategic teaching and learning : Cognitive instruction in the content areas. Alexandria, VA : Association for supervision and Curriculum Development.

Karp, E. (1988) . The Drop-Out Phenomenon in Ontario Secondary Schools: A report to the "Ontario Study of the Relevance of Education and the Issue of Dropouts". Student Retention and Transition Series. Toronto: Ministry of Education, Ontario.

Keith, T. Z. (1991) . Parent Involvement and Achievement in High School. Dans Advances in Reading/Language Research (Vol. 5) . (pp. 125-141). JAI Press Inc.

Kincheloe, J. (1991) . Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a path of empowerment. New York: Falmer Press.

LeCompte, M. , Millroy, W, & Goetz, J. (dir.) . (1992). The Handbook of Qualitative Research in Education. San Diego: Academic Press.

Legendre, R. (1993) . Dictionnaire actuel de l'éducation. (2e éd.). Guérin, Editeur.

Lepper, Mark. (1988) . Motivational Consideration in the Study of Instruction. Cognition and Instruction, 5, 289-309.

Locke, E. (1968) . Toward a Theory of Task Motivation and Incentives. Organizational Behavior and Human Performance, 3, 157-189.

Locke, E. & Latham, G. (1990) . A theory of goal setting and task performance . Prentice Hall, NJ.

Maslow, A. (1968) . Human potential and the healthy society. Dans H. Otto (dir.) . Human potentiality. New York: Warren H. Green.

Maslow, A. (1969) . Toward a humanistic biology. American Psychologist, 24, 724-735.

Maxwell, J. A. (1992) . Understanding and Validity in Qualitative Research. Harvard Educational Review, 62, 279-300.

McCombs, B. L. (1988) . Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive, and Affective Learning Strategies. Dans C. Weinstein , E . Goetz & P. Alexander (dir.) . Learning and Study Strategies (pp.141-169) . Academic Press Inc. SD.

McKeachie, W. J. , Pintrich, P. R. , Lin, Y. G. & Smith, D. A. F. (1987) . Teaching and learning in the college classroom. Ann Arbor: The University of Michigan (ERIC Document Reproduction Service No. ED 314 999).

Midgley, C. (1993) . Motivation and Middle level School. Dans P.R. Pintrich & M.L. Maehr (dir.) . Advances in motivation and Achievement : Motivation and Adolescent development (Vol.8). (pp. 217-274). Greenwich,CT : SAI.

Miles, M & Huberman, M. (1994) . An expanded sourcebook. Qualitative Data Analysis (2e éd.) . SAGE Publications.

Morgan, D. L. & Krueger, R. A. (1993) . When to Use Focus Groups and Why. Dans D.L. Morgan (dir.) . Successful Focus Groups (pp. 3-34). SAGE. Cal.

Nadeau, M. A. (1992) . Identification des paramètres de la motivation chez les jeunes de 16 ans. Rapport intérimaire. Université d'Ottawa. Non publié.

Newby, T. (1991) . Classroom motivation: Strategies of First-Year Teachers. Journal of Educational Psychology, 83, 195-200.

- Nicholls, J. G. (1984) . Conception of Ability and Achievement Motivation. Dans R. E. Ames & C. Ames (dir.) . Research on Motivation in Education: Student Motivation (Vol.1). (pp. 39-73). Toronto: Academic Press.
- Noël, B. (1991). La métacognition . Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Nolen, S. B. & Nicholls, J. G. (1994) . A place to begin (again) in research on student motivation : teachers' beliefs. Teaching & Teacher Education, 10, 57-69.
- Palmer, D. J. & Goetz, E. T. (1988). Selection and Use of Study Strategies : the role of the studier's beliefs about self and strategies. Dans C. Weinstein, E. Goetz & P. Alexander (dir.) . Learning and Study Strategies (pp.41-61) . Academic Press Inc. SD.
- Paris, S. G. & Oka, E. R. (1986) . Children's reading strategies, metacognition and motivation. Developmental Review, 6, 25-56.
- Paris, S. G. & Byrnes, J. P. (1989) . The Constructivist Approach to Self-Regulation and Learning in the Classroom. Dans B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (dir.) . Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory, Research, and Practice (pp. 126-144) . New York: Springer-Verlag.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990) . How metacognition can promote academic learning and instruction? Dans B. F. Jones et L. Idol (dir.) . Dimensions of thinking and cognitive instruction (pp. 15-35). Hillsdale, NJ :Lawrence Erlbaum.
- Patton, M. Q. (1990) . Qualitative Evaluation and Research Methods. (2e éd.). SAGE Publications.
- Pintrich, P. R. (1990) . Implications of the psychological research on student learning and college teaching for teacher education. Dans R. Houston (dir.) . The Handbook of Research on Teacher Education (pp.826-857) . New York: Macmillam.

Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990) . Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40.

Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991) . Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. Dans M. Maehr & P. R. Pintrich (dir.) . Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes (pp.371-402). Greenwich, CT: JAI.

Pintrich, P.R. & Schrauben, B. (1992) . Students' Motivational Beliefs and their Cognitive Engagement in Classroom Academic Tasks. Dans D.H. Schunk, et J.L. Meece (dir.) . Student Perceptions in the Classroom (pp.149-183). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Pokay, P. & Blumefeld, P. C. (1990) . Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies. Journal of Educational Psychology, 82, 41-50.

Pressley, M. , Goodchild, F. , Fleet, J. , Zajchowski, R. & Evans, E.D. (1989) . The challenges of classroom strategy instruction. Elementary school Journal, 89, 301-342.

Pressley, M. & Associates (1990) . Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance. Brookline Books.

Quirouette, P. , Saint-Denis, O. , & Huot, N. (1990) . Identifying probable school leavers in Ontario high schools. Ministry of Education. Student retention and transition series.

Rotter, J. B. (1966) . Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1-28.

Rotter, J. B. (1975) . Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 36-67.

Ryan, R. M. & Powlson, C. L. (1991) . Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. Dans B. L. McCombs (dir.) . Unraveling motivation: New perspectives from research and practice. Journal of Experimental Education, Automne 1991.

Schneider, W. . Borkowski, J. G. , Kurtz, B. E. & Kerwin, K. (1986) . Metamemory and Motivation : A comparaison of strategy use and performance in German and Amercian children. Journal of Cross-Cultural Psychology, 17, 315-336.

Schunk, D. H. (1981) . Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis. Journal of Educational Psychology, 74, 548-556.

Schunk, D. H. (1984) . Self-Efficacy Perspective on Achievement Behavior. Educational Psychologist, 19, 48-58.

Schunk, D. H. (1984) . Sequential Attributional Feedback and Children's Achievement Behaviors. Journal of Educational Psychology, 76, 1159-1169.

Schunk, D. H. (1986) . Verbalization and children's self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology, 11, 347-369.

Schunk, D. H. (1989) . Social Cognitive Theory and Self-Regulated Learning. Dans D. Zimmerman & D. H. Schunk (dir.) . Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice. (pp.83-110). New-York: Springer-Verlag.

Schunk, D. H. (1990) . Introduction to the Special Section on Motivation and Efficacy. Journal of Educational Psychology, 82, 3-6.

Schunk, D. H. (1991) . Self-Efficacy and Academic Motivation. Educational Psychologist, 26, 207-231.

Schunk, D. H. (1994) . Self-Regulation of Self-Efficacy and Attributions in Academic Settings. Dans D. H. Schunk & B.J. Zimmerman (dir.) . Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications (pp. 75-99). Hillsdale, NJ: L.Erlbaum Associates.

Schunk, D. H. (1996) . Learning Theories: an Educational Perspective. (2e éd.). Englewood Cliffs: Merrill/ Prentice Hall.

Seidman. I. E. (1991) . Interviewing as Qualitative Research. New York: Teachers College Press.

Shank, G. (1994) . Shaping Qualitative Research in Educational Psychology. Contemporary Educational Psychology, 19, 340-359.

Sloane, K. D. (1991) . Home Support of Successful Learning . Dans Advances in Reading/ Language Research Vol. 5. (pp.143-171). JAI Press Inc.

Stipek, D. J. (1993) . Motivation to Learn. Boston: Allyn and Bacon.

Strauss, A. , & Corbin, J. (1990) . Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. SAGE Publications Inc.

Tardif, J. (1992) . Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive . Les Éditions Logiques Inc.

Tolman, E. C. (1932) . Purposive behavior in animal and men. New York: Appleton-Century-Crafts.

Tolman, E. C. (1949) . There is more than one kind of learning. Psychological Review, 56, 144-155.

Vallerand, R.J. *et al.* (1993) . Introduction à la psychologie de la motivation. Éditions Études Vivantes.

Vallerand, R. J. , Fortier, M. S. , Daoust, H. & Blais, M.R. (1995) . A motivational analysis of school dropout. Manuscrit non publié. Université du Québec à Montréal.

Viau, R. (1994) . La motivation en contexte scolaire. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Vispoel, W.P. & Austin, J. R. (1993) . Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structure. The British Journal of Educational Psychology, 63, 110-129.

Volet, S. E. (1991) . Modelling and coaching of relevant metacognitive strategies for enhancing university students' learning. Learning and Instruction, 1, 319-336.

Weiner, B. (1979) . A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-25.

Weiner, B. (1986) . An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1994) . Ability Versus Effort Revisited: The Moral Determinants of Achievement Evaluation and Achievement as a Moral System. Educational Psychologist, 29, 163-172.

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986) . The teaching of Learning Strategies. Dans M. C. Wittrock (dir.) . Handbook of Research on Teaching (3e éd.). (pp. 315-327) . NY: Macmillan Co.

Wentzel, K. R. (1992) . Motivation and Achievement in Adolescence: A Multiple Goals Perspective. Dans B. H. Schunk & J. L. Meece (dir.) . Student Perceptions in the Classroom. (pp. 287-306) . Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990) . Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. Journal of Educational Psychology, 82, 81-91.

Young, A. J. , Arbretton, J. A. & Midgley, J. A. (1992) . All Content Areas Created Mat Not Be Equal: Motivational Orientations and Cognitive Strategies Use in Four Academic Domains. Communication présentée à la réunion annuelle de l'American Educational Research Association, San Francisco.

Zimmerman, B. J. (1986) . Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses? . Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313.

Zimmerman, B. J. (1990a) . Self-Regulating Academic learning and Achievement : The Emergence of a Social Cognitive Perspective. Educational Psychology Review, 2 , 173-201.

Zimmerman, B. J. (1990b) . Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview . Educational Psychologist, 25, 3-17.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M . (1990) . Student Differences in Self-Regulated Learning : Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.

Zimmerman, B. J. , Bandura, J. A. & Martinez-Pons, M. (1992) . Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. American Educational Research Journal, 29, 663-676.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1992) . Perceptions of Efficacy and Strategy use in the Self-Regulation of Learning. Dans D. H. Schunk et J. Meece (dir.) . Students Perceptions in the Classroom (pp.185-207). Hillsdale : Lawrence Erlbaum NJ.

Annexe I

Formulaire de consentement (élèves)

Titre de l'étude: Identification des stratégies qui influent sur la motivation scolaire: perceptions des parents, des élèves et des enseignants / tes.

Chercheur: Monique Nadeau
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Tél: (B) 562-5800 poste 4140
(R) 744-0827

Je me présente, Monique Nadeau et je suis enseignante à l'école secondaire Catholique Garneau. Cette année, dans le cadre d'un programme de doctorat en éducation, je fais une recherche et m'intéresse à la motivation de l'élève dans le contexte scolaire, plus précisément, je veux identifier les stratégies qui influent sur la motivation scolaire. Par conséquent, je sollicite votre participation à cette étude.

Lorsqu'une étude est réalisée par un membre de l'Université d'Ottawa auprès de personnes, le comité de déontologie de l'Université exige le consentement écrit des participants(tes). Lorsqu'il s'agit d'une personne d'âge mineur, son consentement écrit et celui du parent ou tuteur sont également exigés. Ceci n'implique pas que le projet comporte des risques ou qu'il soit gênant, mais vise plutôt à assurer le respect et la confidentialité des individus concernés.

La méthodologie utilisée dans cette recherche nécessitera de votre part, de participer à deux entrevues de groupe d'une durée de 90 minutes. Le groupe se compose de 10 élèves, tous de niveau 11e année de votre école. Nous nous rencontrerons dans un local de votre école. Somme toute, je vous demande de participer à une discussion amicale afin d'échanger des idées sur les stratégies qui influencent la motivation dans le contexte scolaire. Les résultats aideront à élaborer des outils de travail destinés aux enseignants et aux parents afin qu'ils puissent vous aider à obtenir du succès à l'école.

En signant ce formulaire vous acceptez librement de participer à cette étude, tout en sachant qu'il est possible de cesser en tout temps votre participation. Si vous décidez de participer tout comme si vous décidez de ne pas participer, vos notes finales seront aucunement affectées. Vous obtiendrez les résultats une fois l'analyse terminée et si vous le demandez, vous pouvez avoir accès au rapport de recherche à la fin de l'étude. Il est entendu que vos réponses seront confidentielles et que vous ne pourrez être identifié dans la présentation des résultats.

Je sollicite votre permission puisque j'aimerais enregistrer sur magnétophone à cassettes les entrevues de groupe. Afin d'assurer l'anonymat, aucun nom ne sera transcrit. Je m'engage à conserver les données sous clé et à détruire les enregistrements lorsque la recherche sera terminée.

Cette recherche a été approuvée par le comité de déontologie de la recherche sur les êtres humains de la Faculté d'éducation (CDREH-FE) de l'Université d'Ottawa, ainsi que par le surintendant et le directeur de votre école.

Aucune rémunération est accordée pour la participation. Vous pouvez communiquer avec la responsable de cette recherche pour faire part de vos commentaires ou de vos questions à l'égard de cette recherche.

Merci à l'avance de votre participation.

Nom du superviseur: Jean- Paul Dionne Ph. D.
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
Tél: 562-5800 poste 4039

Formulaire de consentement

J'accepte de participer au projet de recherche décrit ci-haut:

Nom: _____ Date: _____

Signature: _____ Parent ou tuteur: _____

Témoin: _____

Signature du chercheure responsable: _____

Je désire obtenir une copie des résultats: oui non

Formulaire de participation

1. Je suis intéressé(e) à participer, mon nom est : _____
2. Mon numéro de téléphone à la maison est: _____
3. Titre du cours: _____
4. **Globalement dans toutes les matières**, si je me compare aux autres élèves, dans quelle catégorie je me situe? coche la case appropriée:
je me situe :

Plutôt parmi les plus forts (les 25% plus forts) :

Plutôt parmi la moyenne :

Plutôt parmi les plus faibles (les 25% plus faibles):

Merci à l'avance.

Si tu as des questions ou des commentaires tu peux les écrire ici:

Formulaire de consentement
(enseignants / es)

Titre de l'étude: Identification des stratégies qui influent sur la motivation scolaire: perceptions des parents, des élèves et des enseignants/tes.

Chercheur: Monique Nadeau
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Tél: (B) 562-5800 poste 4140
(R) 744-0827

Je me présente, Monique Nadeau et je suis enseignante à l'école secondaire Catholique Garneau. Cette année, dans le cadre d'un programme de doctorat en éducation, je fais une recherche et m'intéresse à la motivation de l'élève dans le contexte scolaire, plus précisément je veux identifier les stratégies qui influent sur la motivation scolaire.

Lorsqu'une étude est réalisée par un membre de l'Université d'Ottawa auprès de personnes, le comité de déontologie de l'Université exige le consentement écrit des participants(tes). Lorsqu'il s'agit d'une personne d'âge mineur, son consentement écrit et celui du parent ou tuteur sont également exigés. Ceci n'implique pas que le projet comporte des risques ou qu'il soit gênant, mais vise plutôt à assurer le respect et la confidentialité des individus concernés.

La méthodologie utilisée dans cette recherche nécessitera de votre part, de participer à deux entrevues de groupe d'une durée de 90 minutes. Le groupe est composé de 10 enseignants/tes de votre école. Nous nous rencontrerons à l'école. Somme toute, je vous demande de participer à une discussion amicale afin d'échanger des idées sur les stratégies qui influencent la motivation dans le contexte scolaire. Les résultats aideront à élaborer des outils de travail destinés aux enseignants et aux parents afin qu'ils puissent aider les élèves à obtenir du succès à l'école. Si vous désirez vous retirer de l'étude, vous pouvez le faire en tout temps sans que cela ne vous cause aucun préjudice. Vous obtiendrez les résultats une fois l'analyse terminée et si vous le demandez, vous pouvez avoir accès au rapport de recherche à la fin de l'étude.

De plus, je sollicite votre permission puisque j'aimerais enregistrer sur magnétophone à cassettes les entrevues de groupe. Afin d'assurer l'anonymat, aucun nom ne sera transcrit. Je m'engage à conserver les données sous clé et à détruire les enregistrements lorsque la recherche sera terminée. La confidentialité des données sera respectée lors de la rédaction du rapport final.

Cette recherche a été approuvée par le comité de déontologie de la recherche sur les êtres humains de la Faculté d'éducation (CDREH-FE) de l'Université d'Ottawa, ainsi que par le surintendant et le directeur de votre l'école.

Je vous remercie à l'avance de votre participation

Nom du superviseur: Jean- Paul Dionne Ph. D.
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
Tél: 562-5800 poste 4039

Formulaire de consentement

J'accepte de participer au projet de recherche décrit ci-haut:

Nom: _____ Date: _____

Signature: _____ Parent ou tuteur: _____

Témoin: _____

Signature du chercheure responsable: _____

Je désire obtenir une copie des résultats: oui non

**Formulaire de consentement
(parents)**

Titre de l'étude: Identification des stratégies qui influent sur la motivation scolaire: perceptions des parents, des élèves et des enseignants / es.

Chercheur: Monique Nadeau
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
Tél: (B) 562-5800 poste 4140
(R) 744-0827

Je me présente, Monique Nadeau et je suis enseignante à l'école secondaire Catholique Garneau. Cette année, dans le cadre d'un programme de doctorat en éducation, je fais une recherche et m'intéresse à la motivation de l'élève dans le contexte scolaire, plus précisément, je veux identifier les stratégies qui influent sur la motivation scolaire.

Lorsqu'une étude est réalisée par un membre de l'Université d'Ottawa auprès de personnes, le comité de déontologie de l'Université exige le consentement écrit des participants(tes). Lorsqu'il s'agit d'une personne d'âge mineur, son consentement écrit et celui du parent ou tuteur sont également exigés. Ceci n'implique pas que le projet comporte des risques ou qu'il soit gênant, mais vise plutôt à assurer le respect et la confidentialité des individus concernés.

La méthodologie utilisée dans cette recherche nécessitera de votre part, de participer à deux entrevues de groupe d'une durée de 90 minutes. Le groupe est composé de 10 parents. Nous nous rencontrerons dans un local à l'école de votre enfant. Somme toute, je vous demande de participer à une discussion amicale afin d'échanger des idées sur les stratégies qui influencent la motivation des élèves dans le contexte scolaire. Les résultats aideront à élaborer des outils de travail destinés aux enseignants et aux parents afin qu'ils puissent aider les élèves à obtenir du succès à l'école. Si vous désirez vous retirer de l'étude, vous pouvez le faire en tout temps sans que cela ne vous cause aucun préjudice. Vous obtiendrez les résultats une fois l'analyse terminée et si vous le demandez, vous pouvez avoir accès au rapport de recherche à la fin de l'étude.

De plus, je sollicite également votre permission puisque j'aimerais enregistrer sur magnétophone à cassettes les entrevues de groupe. Afin d'assurer l'anonymat, aucun nom ne sera transcrit. Je m'engage à conserver les données sous clé et à détruire les enregistrements lorsque la recherche sera terminée. La confidentialité des données sera respectée lors de la rédaction du rapport final.

Cette recherche a été approuvée par le comité de déontologie de la recherche sur les êtres humains de la Faculté d'éducation (CDREH-FE) de l'Université d'Ottawa, ainsi que par le surintendant et le directeur de votre école.

Je vous remercie à l'avance de votre participation.

Nom du superviseur: Jean- Paul Dionne Ph. D.
Faculté d'Éducation
Université d'Ottawa
Tél: 562-5800 poste 4039

Formulaire de consentement

J'accepte de participer au projet de recherche décrit ci-haut:

Nom: _____ Date: _____

Signature: _____

Témoin: _____

Signature du chercheur responsable: _____

Je désire obtenir une copie des résultats: oui non

Annexe II

Mémo : résumé

Groupes: E , P , é(1) é(2)

Groupe:

Date de l'entrevue:

Site:

Focus: 1 2

1. Quels sont les thèmes importants relevés par les participants?
2. Résumez l'information obtenue à partir des questions? (à l'endos)
3. Quelles sont les questions qui doivent être posées à la prochaine entrevue?

Légende

E: enseignants

P: parents

é (1): x

é (2): y

(()): commentaires personnels

Questions et sous questions	Résumé des réponses
<p>Que veut dire pour vous le mot motivation? dans le contexte scolaire?</p>	
<p>De quelle manière l'élève organise dans sa tête, sur papier la matière présentée en salle de classe? • <u>Quelles situations sont motivantes?</u> • <u>A quel moment c'est motivant?</u> (Quelles sont les stratégies d'enseignement (la façon dont l'enseignant présente la matière) motivantes pour l'élève?) • Est-ce que l'élève a des responsabilités la dedans?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • peut faire • apprend par association • remettre les notes on cache • re-écire les notes pour mieux apprendre. • utilise le téléphone • comprend = motivation
<p>Est-ce que vous faites des efforts par vous-même pour essayer de comprendre la matière? Qu'est-ce que ça fait par rapport à votre motivation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • retire les notes de classe. • consulte le i aide du professeur.
<p>Est-ce que le fait de réussir, de faillir un examen ou un cours influence la motivation de l'élève? • faire des efforts en salle de classe, à continuer, à essayer de nouveau?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oui → réussir → déconage // certain motive à faire mieux • Réussir → motive • faillir → déconage → déconage • plusieurs faillite → déconage +
<p>Est-ce que l'élève se fait des buts à long terme, à court terme? • Est-ce que ça influence sa motivation? • De quelles façons?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • oui mais pas à l'école (so: sport) • C'est motivant • court terme: passer un test spécifique à déterminer • Pas d'étudiants utilisent fréquemment les buts à court terme • Certains utilisent les buts à long terme
<p>Lorsque tu étudies: quelle situation est le plus motivante: apprendre par coeur ou faire des relations, des associations, comprendre? explique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • C'est plus motivant d'apprendre de manière à faire des relations, associations, comprendre.
<p>Lorsque tu obtiens une bonne note dans un test. À quoi c'est dû? À l'effort que tu y mets ou à la façon que tu t'organises? Précise</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les devoirs effort et organisation = bonne note
<p>Quelles sont les stratégies (trucs, tactiques) qui motivent l'élève à comprendre la matière? • Celles qui viennent de l'élève? • Celles qui viennent de l'enseignant ou des parents?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • mots clefs • accepter de matière et écouter • relire la matière. • écouter • avec résumés • bonne atmosphère cours • étudier seul • Pas de relation étudie avec les parents • utilise les couleurs • force
<p>Est-ce que l'aspect affectif agit sur la motivation de l'élève? • comme l'humeur i.e joies, peines? • l'anxiété, le stress? • la peur de l'échec, le succès? • les jugements portés par les amis ou les enseignants? Est-ce qu'il y une émotion qui a plus d'influence que d'autre?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tardif p. 131 (prof) → les prof se donnent pas beaucoup de stratégies • Lusignan p. 98 d'apprentissage • Prof mauvaise humeur → déconage • peur d'annoncer → démotiver • stress → affecte la motivation • Peine, tristesse, stress • Parents encourageant les devoirs → motive • Les parents passent beaucoup plus les notes. • le défi (la barre) est trop haute!



plan3.fr repertoire : ① le prof et les parents influencent la motivation ② les buts à long terme (annon) motive ③ la mauvaise note à l'école

② la reconnaissance affecte la motivation ④ les buts à court terme

③ la mauvaise note et faillite démotivent

Synthèse 1er entrevue

- 1. Les profs et les parents influencent la motivation de l'élève;**
- 2. On est motivé lorsque l'on comprend la matière;**
- 3. La réussite motive et la faillite décourage;**
- 4. Les buts à long terme ça motive;**
- 5. La matière se donne vite;**
- 6. Il est difficile de faire un devoir quand on le comprend pas;**
- 7. Le stress nuit à la motivation.**

Annexe III

Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe faible, de l'école X

Les participants à cette rencontre ont démontré beaucoup d'enthousiasme. Il y a eu concordance de vues à plusieurs reprises. Les élèves définissent ainsi le mot motivation scolaire : «qu'est-ce qui va te motiver à retourner et rester à l'école» c'est aimer quelque chose, avoir de l'intérêt et persévérer. L'enseignant a une influence sur la façon dont l'élève organise dans sa tête et sur papier la matière présentée en classe. Ainsi, certaines situations ont un effet néfaste sur la motivation, par exemple, lorsque l'enseignant explique la matière et écrit au tableau en même temps (la majeure partie de la matière étant enseignée à l'aide du tableau) l'élève plus lent manque la matière. Une trop grande quantité de notes et un rythme d'écriture trop rapide de la part de l'enseignant sont des situations stressantes et nuisent à la motivation. Le doute s'installe alors et l'élève, perdu, doit emprunter les notes d'un compagnon. Voilà un point sur lequel les élèves sont unanimes. Ce qui stimule la motivation, c'est lorsque l'enseignant est de bonne humeur, entretient une relation amicale avec ses élèves, bref, qu'il donne un cours intéressant en alliant humour, anecdotes et explications. C'est aussi lorsque, dans un premier temps, il donne une feuille où sont inscrites les notes de cours et, dans un second temps, explique la matière au complet et laisse à l'élève le temps de transcrire les notes écrites au tableau. Une autre situation motivante est celle où l'enseignant donne les notes sous la forme de mots clés (point form). La motivation est associée à la compréhension de la matière. S'il aime la matière, l'élève étudie et, par conséquent, comprend la matière. Le temps consacré à l'étude est fonction de la motivation. Les participants affirment également que le défi sur mesure est motivant. L'enseignant a, encore une fois, une influence sur la motivation de l'élève. Pour faciliter l'étude et la compréhension, certains élèves écrivent les notes de cours dans leurs propres mots, d'autres comme au tableau ou comme l'enseignant le veut, puisque seule la copie textuelle des mots employés par l'enseignant leur vaudra des points lors du test. Le but des questions posées en classe est d'aider l'élève à comprendre la matière. Les élèves sont d'accord pour dire que l'enseignant doit répondre rapidement à ces questions puisque la matière est cumulative. Si la réponse n'est donnée qu'à la fin du cours, l'élève n'aura rien compris à la leçon du jour : voilà une situation démotivante. Les élèves font par eux-mêmes des efforts pour comprendre la matière, mais à certaines conditions. Il faut que la matière soit intéressante et que l'enseignant utilise l'humour. Certains mettent un peu plus d'efforts dans les cours plus difficiles. Concrètement, ça se traduit par relire, essayer, demander de l'aide et persévérer. Un bon résultat est attribué à l'effort et à une bonne organisation. Les stratégies de l'élève pour comprendre la matière se résument à attendre que l'enseignant débute la révision, à écouter en classe, à lire et à récrire ses notes de cours. Également, l'élève peut appeler ses amis ou se faire poser des questions par un ami ou un parent. En somme, les élèves ont eu de la difficulté à cibler des stratégies qui viennent d'eux-mêmes et qui les motivent à comprendre la matière. Selon eux, les enseignants ne donnent pas des stratégies, mais des réponses. La réussite et l'échec scolaires influent sur la motivation. Les élèves semblent d'accord pour dire que la réussite est stimulante et que l'échec démotive beaucoup; celui-ci n'a été en aucun moment, perçu de façon constructive par ce groupe d'élèves. La relation entre le fait de se fixer des buts et la motivation n'est pas évidente dans ce groupe. Les buts à court terme sont plus près de la réalité et semblent plus faciles à atteindre : réussir son cours, avoir de bons résultats, se lever le matin pour aller à l'école, avoir une bonne relation avec son prof, etc. C'est plus facile d'avoir des buts à court terme; l'élève se préoccupe du quotidien. Le seul but à long terme est de terminer le secondaire avec succès. Les buts des profs ne sont pas nécessairement de bons buts. Les élèves ont répondu à l'unanimité que la situation la plus motivante pour comprendre la matière est de faire des associations plutôt que d'apprendre par coeur, la concentration n'y étant pas. C'est plus motivant pour l'élève puisque celui-ci va sans doute s'en souvenir plus longtemps et continuer à cheminer dans la matière l'année suivante. L'aspect affectif a un effet sur la motivation. En effet, le stress est un facteur mentionné par tous les élèves, et les devoirs sont une source de stress. Bouger aide à gérer le stress. Les émotions qui ont le plus de répercussions sur la motivation sont le stress et la bonne humeur.

Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe faible, de l'école X

La deuxième rencontre s'est déroulée dans la même atmosphère que la première, c'est-à-dire dans l'enthousiasme. Les participants ont fait plusieurs suggestions visant à créer un environnement qui aiderait l'élève à comprendre la matière, à se motiver. Ils ont parlé, entre autres, d'avoir un nombre raisonnable d'élèves par classe et de la nécessité pour l'enseignant de prendre le temps d'expliquer la matière à un rythme modéré et de s'assurer que les élèves ont compris avant de continuer. L'élève apprécie également l'enseignant qui emprunte divers chemins pour expliquer la matière et qui entretient une relation d'égal à égal avec ses élèves. Alors que pour certains le travail à deux est motivant, c'est pour d'autres une perte de temps. Les élèves ont tendance à rejeter la responsabilité d'un environnement non motivant sur l'école plutôt que sur eux. Certains soutiennent que le climat de classe est plus favorable si les élèves respectent les règlements de l'école, d'autres ne voient pas la pertinence de tels règlements (tenue vestimentaire, cigarette, gomme). Il y a plusieurs moyens pour l'élève de se motiver lorsqu'il est découragé. Concrètement, il peut demander de l'aide à l'enseignant, discuter avec lui, faire de la visualisation, s'auto-motiver, demander aux amis des explications si celles de l'enseignant ne sont pas comprises ou se répètent, bref, il peut analyser ce qui se passe. Les élèves ont mentionné une gamme de stratégies pour réduire le stress en classe, par exemple appuyer la tête sur le pupitre, faire de la visualisation, dessiner, aller aux toilettes, aller fumer, faire le clown, lire un bon livre et rire. Chacun a sa façon particulière de relaxer dans une situation stressante et y réussit plus ou moins bien. Les participants suggèrent, pour aider les élèves à se motiver en classe, plusieurs stratégies destinées aux enseignants, notamment changer l'approche du cours, c'est-à-dire emprunter des voies différentes pour expliquer un concept, éviter la routine en classe, utiliser l'humour de temps en temps, assouplir les règlements de l'école (autoriser le balladeur), s'éloigner du sujet et favoriser le travail à deux. Finalement, l'enseignant devrait donner un minimum de devoirs et de notes. Dans l'ensemble, les participants se sentent bien à l'école, pour différentes raisons; chacun y trouve sa place. La perception qu'a l'élève de l'école est fonction de sa perception des enseignants. Autrement dit, l'élève qui apprécie ses enseignants, a plus tendance à se sentir bien à l'école. Un participant a notamment soulevé le fait qu'avoir de bons enseignants encourageait l'élève à fréquenter l'école. Un autre participant, au contraire, a dit se sentir mieux à l'école avec ses amis; avec les enseignants, l'élève se sent toujours en état d'infériorité. Certains enseignants jugent selon les apparences. C'est motivant de pouvoir s'habiller comme on le veut. Le parent peut motiver l'élève surtout en lui faisant confiance, en l'encourageant malgré tout et en s'intéressant à ce qu'il vit. Cependant, l'élève n'aime pas la pression exercée par les parents, pas plus que les reproches ou les comparaisons entre enfants d'une même famille. Parmi les situations motivantes, il y a celles où les expériences difficiles vécues par les parents servent de modèles. Les récompenses sont également motivantes. Les stratégies imaginées par les élèves pour maintenir et stimuler la motivation s'appliquent au comportement : bouger, être physiquement actif. L'humour, également, stimule la motivation, détend l'atmosphère; les élèves peuvent ainsi relaxer quelques minutes avant de fournir un nouvel effort. Prendre le temps de relaxer le matin avant d'aller à l'école, boire son café, prendre une douche, écouter de la musique sont des activités qui prédisposent l'élève à débiter du bon pied. Ces petits gestes qui commencent la journée mettent l'élève de bonne humeur. L'élève doit s'adonner à des choses qu'il aime et, au retour de l'école, faire le vide, puis organiser son horaire du lendemain, partager ses problèmes de la journée. Ce n'est pas une solution que de «faire l'école buissonnière». Pour les élèves, ce sont là des stratégies de motivation.

Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe fort, de l'école X

La première rencontre avec le groupe d'élèves s'est déroulée dans l'enthousiasme et la spontanéité. Pour les participants, la motivation c'est lorsque l'élève est encouragé à faire ses devoirs, a un but pour éviter les pertes de temps et démontre de l'intérêt. Selon eux, pour que ce soit motivant, la matière enseignée doit être plutôt graphique et viser avant tout à ce que l'élève ait de la facilité à comprendre. Concrètement, il y a plusieurs façons d'organiser les notes de cours. Certains aiment copier textuellement ce qui est écrit au tableau, d'autres optent pour le style télégraphique, en précisant le numéro de page du livre auquel correspond le concept, et ajoutent des notes personnelles soit en écrivant leur propre définition d'un mot qui semble compliqué soit en réécrivant dans leurs mots les notes au complet. Un étudiant explique qu'il utilise des codes hiérarchiques, un pour les notions importantes et un autre pour celles qui le sont moins. Certains élèves sont plus méthodiques que d'autres. L'enseignant, et plus particulièrement la manière dont il écrit les notes au tableau et les explique, semble avoir une influence importante sur la façon dont l'élève va organiser la matière dans son cahier et dans sa tête. Les élèves aiment, semble-t-il quand l'enseignant associe les concepts avec le quotidien des élèves; ça les aide, disent-ils, à comprendre la matière. Il en est de même pour l'utilisation des anecdotes; les élèves sont friands d'histoires associées à la matière. L'enseignant doit connaître la matière. Souvent l'élève ne réussit pas bien s'il n'aime pas l'enseignant. Un participant souligne qu'il est ennuyeux d'écouter un enseignant qui parle toujours sur le même ton. De même, la vitesse et la quantité de notes de cours à écrire dans une période ainsi que le nombre d'élèves par classe influent sur la motivation de l'élève. Somme toute, quand l'élève a plus de facilité, il est plus motivé. Les élèves ont souligné que, pour être motivé, il faut comprendre la matière. Pour arriver à comprendre la matière par lui-même, l'élève doit souvent recourir à des questions. Un participant a l'impression d'être dumb lorsqu'il pose une question. Certains pensent que poser des questions en classe retarde tout le monde! Selon eux, les questions devraient être reportées à la fin de la classe ou à l'heure du dîner. D'autres disent que les explications doivent être données pendant la classe, puisque la matière est cumulative. «Si tu n'as pas compris au début du cours, il y a peu de chances que tu comprennes à la fin». Certains ne veulent pas se déplacer à l'heure du dîner. C'est plus motivant de comprendre la matière au début et par soi-même. Les élèves qui niaient en classe démotivent ceux qui veulent apprendre. L'élève doit être dans son niveau. Le challenge est important pour la motivation. Les élèves relativisent le succès ou l'échec; l'important est de savoir si l'élève a compris. L'échec est perçu de façon positive, il est alors attribué à des facteurs instables et contrôlables. Un participant aime que l'enseignant réexplique une partie d'un test échoué par la classe. Le groupe a ensuite discuté plus particulièrement de l'évaluation. On semble être d'accord pour dire que la note ne reflète pas ce que l'élève a compris. Les élèves ont la ferme conviction qu'il faut écrire ce que l'enseignant a dit en classe pour avoir des points. Un élève souligne qu'il apprécie les commentaires écrits dans la marge. De plus, on conteste les épreuves comportant des questions où seule la mémoire est évaluée. Les questions de synthèse sont préférées. On semble également d'accord pour dire que l'évaluation est un élément important de la motivation. Plus particulièrement, si le cours est important aux yeux de l'élève ou la crainte d'un jugement négatif de la part des parents fait que l'évaluation va avoir plus d'importance. Finalement, chez ce groupe d'élèves, avoir des buts à court terme (avoir 80%) et à long terme (choix de carrière) influent sur la motivation. On fait le lien entre le résultat scolaire, les études postsecondaires et les chances d'obtenir un emploi dans l'avenir.

Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe fort, de l'école X

Les élèves de 11^e année ont démontré qu'ils aiment les discussions en groupe et ont beaucoup de choses à dire. Après la rencontre, plusieurs ont exprimé le désir de continuer. Certains élèves ont souligné que la situation la plus motivante est d'apprendre par coeur, puisque c'est plus facile que d'essayer d'établir des associations: les bons résultats sont encourageants. Cependant, bon nombre sont d'accord pour dire qu'à long terme la matière apprise par coeur s'oublie beaucoup plus vite que celle qui fait appel à la méthode associative. Un élève dit étudier selon le mode d'évaluation de l'enseignant i.e. selon qu'il veuille du mot à mot ou davantage. Utiliser des trucs mnémoniques aident à apprendre par coeur (ex:faire une chanson). Les participants attribuent un bon résultat à trois facteurs : à l'effort, à l'organisation et à la chance. L'effort est associé à différentes situations. À titre d'exemple, l'effort est nécessaire pour organiser son temps, étudier, structurer ses notes, aller chercher ses livres, s'asseoir pour étudier. Cependant, plusieurs finissent par étudier à la dernière minute. Organiser le temps de façon à éviter pareille situation semble illusoire, même si certains utilisent un agenda. Quelques stratégies proviennent des parents : recourir à des trucs mnémoniques ou à des rimes, se faire poser des questions, éviter d'apprendre par coeur, schématiser un concept ou l'expliquer à un parent; cependant, plusieurs parents ne s'impliquent pas, non par manque d'intérêt, mais plutôt par manque de connaissances. Quelques stratégies sont utilisées par les élèves, comme de lire les notes à haute voix, d'écrire la matière, de passer plus de temps sur les éléments oubliés, de récrire les notes en apprenant par coeur étape par étape ou de jouer à l'enseignant. Pour l'examen commun final, on étudie deux par deux, souvent avec un ami d'une autre classe. Certains font des pauses pendant l'étude, d'autres non, parce que c'est trop difficile de se remettre au travail. L'étude à deux fonctionne chez certains élèves parce que l'autre personne peut donner des explications à la première si elle ne comprend pas. D'autres se disent incapables d'étudier avec des amis à cause des pertes de temps. Écouter de la musique, est une autre stratégie; il semble que ce soit stimulant pour certains élèves. L'avantage d'écouter toujours la même musique en étudiant est que, si l'on a un trou de mémoire, pendant le test, il suffit de chanter pour que la matière nous revienne, par exemple, une musique ayant toujours le même tempo ou comportant des rythmes différents. Les participants semblent d'accord pour dire que l'aspect affectif, plus particulièrement les émotions (joies, peines) et le stress, joue beaucoup sur la motivation. En effet, les émotions nuisent à l'étude et à la concentration. Les élèves ont expliqué comment ils gèrent le stress; celui-ci peut avoir un effet favorable ou néfaste sur la motivation, étouffer ou stimuler la performance d'un élève. Une mauvaise relation avec l'enseignant peut être une source de stress , plus particulièrement dans les situations où l'élève heurte l'enseignant de front. Certains accumulent le stress, d'autres l'évacuent au fur et à mesure. Lorsqu'ils sont découragés certains élèves gardent leur sang-froid, d'autres le perdent : quelques-uns emploient la pensée positive, se font encourager par leurs parents. Les élèves suggèrent que les enseignants fassent plus de discussions en groupe, soient autoritaires au bon moment, donnent aux élèves le choix de l'approche, expliquent le programme du cours, fassent des interruptions , i.e. des pause-santé pour leur permettre de bouger, s'arrêtent au milieu de l'unité pour expliquer la matière qui n'aurait pas été comprise, prévoient des moments de liberté, aient des invités, évitent d'avoir des chouchous, créent en classe une atmosphère qui donne à l'élève le désir d'apprendre, acceptant un nombre raisonnable d'élèves par classe et fassent des associations avec le quotidien. Un enseignant doit être motivé et avoir de l'humour. En général, les élèves se sentent bien à l'école et aiment l'aspect social. S'impliquer permet de rencontrer des gens qui ont les mêmes intérêts et de nouer des liens. On dénonce le fait que ce sont toujours les mêmes élèves qui participent, qu'il y a peu de motivation à l'égard des activités organisées par le conseil étudiant et qu'il n'y a pas de transport scolaire après l'école. Les parents ont différentes méthodes pour motiver les jeunes à l'école. Certains parents motivent l'élève en lui donnant de l'argent, d'autres en lui les conseillant de prendre part à des activités ou en exigeant de lui de bonnes notes. Il y a eu unanimité pour dire qu'une stratégie de motivation est une stratégie qui aide l'élève à comprendre la matière. Autrement dit «quand tu comprends dans un cours, tu es motivé». Il importe de choisir des cours qui vont aider l'élève dans son choix de carrière et des cours axés sur la détente.

Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe faible, de l'école Y

La première rencontre avec ce groupe d'élèves s'est déroulée dans l'enthousiasme. Les participants définissent le mot motivation comme suit : vouloir se lever le matin, faire du sport à l'école, voir ses amis, se préparer pour l'avenir. La motivation est ce qui pousse l'élève à vouloir aller à l'école. La façon dont l'élève organise dans sa tête et sur papier la matière présentée en classe est fonction du rythme d'écriture et de la façon dont l'enseignant écrit les notes au tableau. Par exemple, en maths, l'enseignant qui ne se borne pas à faire le problème, mais qui l'explique étape par étape c'est motivant. Il y a plusieurs façons d'organiser la matière. L'élève peut ordonner ses notes à l'aide d'un magnétophone et les récrire dans ses mots, appeler des amis en soirée ou souligner les mots clés. Certains transcrivent seulement ce qu'il faut retenir. La matière doit être visualisée; si l'enseignant se contente de parler; l'élève s'en dort. Il est embarrassant pour les élèves de demander l'aide de l'enseignant car certains en auraient besoin à tous les cours. L'élève prétexte qu'il a l'impression de déranger après les heures de classe. Certains élèves ne comprennent pas la matière et attribuent la faute à l'enseignant. En somme, l'élève est motivé s'il comprend la matière. Les élèves ont parlé de l'incidence de la réussite et de l'échec sur la motivation scolaire. Pour eux, l'échec est décourageant, en particulier, pour ceux qui étudient fort et qui échouent malgré tout. Un participant dit avoir abandonné l'école à cause de l'échec. Cependant, il y est retourné avec plus de détermination et un mauvais résultat va l'influencer à travailler encore plus. Échouer à plusieurs tests a pour effet de déclencher chez l'élève un sentiment d'impuissance et de fatalité. Le stress et le manque de confiance sont, pour certains élèves, des facteurs contribuant à l'échec. Les participants ont déploré que les devoirs de maths ne soient pas évalués; c'est démotivant pour eux, puisque faire ses devoirs n'entraîne aucune récompense. Pour d'autres, ne pas comprendre les devoirs est un facteur qui favorise l'échec. Les élèves ont révélé qu'il existe une relation entre se fixer des buts et la motivation. Atteindre un but, c'est motivant. Cependant, les buts à court terme, comme de réussir à un test, sont plus présents. Les buts à long terme, par exemple se préparer à une carrière éventuelle, sont moins évidents. Les élèves semblent avoir moins de buts à long terme. Pour l'élève, il est plus motivant de faire des associations, des relations que d'apprendre par coeur. À long terme, l'élève oublie lorsqu'il apprend par coeur et ça le décourage; d'autres élèves disent que c'est plus facile. Certains ont fait ressortir que les élèves trichent lorsqu'il faut retenir la matière par coeur. Les participants ont énuméré des stratégies qui les motivent à comprendre la matière. Elles se résument à écouter l'enseignant, à souligner les mots clés, à utiliser le magnétophone, à prendre des notes, à se concentrer, à établir des relations à partir du connu. Les enseignants ne donnent pas beaucoup de stratégies. Voici celles qu'ils utilisent : humour, révision de la matière et dévoilement du contenu des tests. Une autre consiste à présenter la matière d'une façon très concrète, par exemple en utilisant des balles pour démontrer le concept de pente. Il y a aussi le truc des couleurs, même si ça ne fonctionne pas bien. L'aspect affectif agit sur la motivation de l'élève. En effet, le stress, une peine d'amour, des problèmes familiaux ou la bonne humeur de l'enseignant sont des facteurs qui influent sur la motivation scolaire. Les émotions qui nuisent le plus à la motivation sont la tristesse et le stress. Aucun parent n'aide à l'étude. Le parent peut motiver l'élève surtout en lui faisant confiance, en l'encourageant sans exercer de pression. De trop grandes espérances de la part des parents et des comparaisons entre enfants d'une même famille sont des attitudes démotivantes.

Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe faible, de l'école Y

Pendant cette entrevue, la modératrice a dû intervenir un peu plus auprès des participants pour les faire verbaliser en profondeur. Pour y arriver, elle a dû employer plusieurs sous-questions. Chez certains élèves, l'organisation des notes de cours est désordonnée; chez d'autres, c'est le contraire. Par exemple, le cartable d'un élève est divisé en plusieurs sections, une pour les notes de cours, une pour les tests et une autre pour les feuilles distribuées par l'enseignant. Dans le cas d'un autre élève, tout est pêle-mêle. En général, les notes de cours sont organisées de deux façons: certains écrivent tout textuellement tandis que d'autres réécrivent les notes dans leurs propres mots. Pour créer un environnement qui va aider l'élève à comprendre la matière, les participants suggèrent que l'enseignant explique seulement un module par cours. Pour certains élèves, le déroulement de la matière est trop rapide, ce qui nuit à la motivation. On n'aime pas non plus, que l'enseignant évalue la journée même ou le lendemain la matière qu'il vient de présenter. Pour faciliter la compréhension, les participants suggèrent une bonne atmosphère en salle de classe. Concrètement, cela signifie qu'il est motivant d'avoir une salle de classe décorée et un enseignant doué d'humour et qui ne parle pas toujours sur le même ton. Encore une fois, les élèves soulignent que la vitesse avec laquelle l'enseignant explique la matière est très importante. Si ça va trop vite, ça nuit à la compréhension. On trouve démotivant que l'enseignant répète une explication ou qu'il demande à l'élève de prendre ses propres notes pendant la classe; souvent l'élève ne sait pas quoi écrire, ce qui est démotivant pour lui. Les élèves se plaignent qu'il y a beaucoup de travail à faire après l'école (lectures et devoirs). Selon eux, les devoirs monopolisent beaucoup de temps en soirée, aussi ils ont l'impression d'être encore à l'école. Il y a deux solutions lorsqu'on ne comprend pas ses devoirs: ne pas les faire ou appeler des amis pour poser des questions. Peu d'élèves persévèrent à faire leurs devoirs surtout s'ils ne les comprennent pas ou ne sont pas évalués. Donner des points pour les devoirs est une source de motivation. Cependant, les participants admettent que le but du devoir est de faciliter la compréhension de la matière. Il y a plusieurs façons pour l'élève de se motiver lorsqu'il est découragé à l'école. Concrètement, en salle de classe, il peut faire des dessins, de la visualisation, chialer, dormir, parler entre amis, étudier davantage, s'encourager ou ne rien faire. À la maison, il peut regarder la télévision, dormir ou parler au téléphone. Un facteur encourageant est de comprendre la matière. Les participants suggèrent plusieurs stratégies de motivation afin d'aider les élèves à se motiver en classe, par exemple, leur prodiguer des encouragements, que l'enseignant rende la matière la plus concrète possible, qu'il utilise l'humour, et qu'il ait sa classe bien en main tout en s'amusant. Les élèves reconnaissent l'importance des stratégies et disent que très peu d'enseignants en donnent. Les participants ne se sentent pas toujours bien à l'école; les opinions sont partagées. Certains se voient comme des prisonniers, d'autres aiment l'école et s'y sentent bien. Les participants ont relevé des stratégies provenant d'eux mêmes pour faciliter la compréhension de la matière. Concrètement, ça se traduit ainsi: copier les notes écrites au tableau, écouter en classe, faire ses devoirs, avoir des buts. Ils ont souligné que la charge de travail après les heures de classe est beaucoup plus lourde en 11^e année qu'en 9^e. Une vie sociale mieux remplie est, pour certains, plus importante que les devoirs, cependant l'effort n'est pas constant. Les élèves de ce groupe participent peu aux activités parascolaires; en effet, les clubs offerts par l'école ne les intéressent guère. Une stratégie de motivation est le travail à deux. Cependant, cette stratégie comporte des avantages (obtenir de l'aide) et des inconvénients (pertes de temps). Finalement, les élèves voient un avantage à utiliser l'agenda, mais peu s'en servent. Le parent peut motiver l'élève soit en lui donnant de l'argent ou en s'intéressant à ce qu'il fait à l'école, en l'encourageant. Pour réduire le stress en classe, certains mangent ou tortillent leurs cheveux. Une grande partie du stress provient de la frustration de ne pas comprendre la matière. Finalement, il y a une différence entre échouer à un test et échouer à plusieurs.

Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe fort, de l'école Y

La première rencontre avec le groupe d'élèves s'est déroulée dans l'enthousiasme et la spontanéité. Pour les participants, la motivation c'est lorsque l'élève prend intérêt à apprendre, qu'il a le goût de faire quelque chose, de faire de son mieux parce que c'est intéressant et facile. Les participants organisent la matière présentée en classe de diverses façons : en visualisant la matière (sous forme de film) , ou encore en copiant les notes figurant au tableau, étant donné que, dans l'évaluation, l'enseignant sanctionne ce qui n'est pas écrit exactement comme au tableau (plusieurs sont d'accord). Un autre élève dit que, s'il ne comprend pas les notes du prof, il les transcrit dans ses propres mots; dans les tests toutefois, il utilise les mots de l'enseignant. Lorsqu'il révise, un élève ajoute entre parenthèses ses propres explications aux notes du prof. Un participant aime que la matière soit très bien expliquée; c'est, en effet, plus facile pour lui d'étudier parce qu'il n'a pas à se creuser la tête pour comprendre. Pour étudier, un élève, réécrit toutes ses notes sur une seule feuille. D'autres relisent leurs notes. Pour bien réussir dans une matière jugée difficile, certains doivent réécrire les notes et s'en expliquer le sens. Les participants ont souligné que les moments les plus motivant sont lorsqu'ils comprennent, qu'ils peuvent expliquer la matière facilement, qu'ils saisissent l'enchaînement des idées; c'est aussi lorsque l'enseignant est intéressant et dynamique, qu'il donne des exemples, ou raconte des anecdotes. L'enseignant qui explique ce qu'il écrit au tableau, vérifie si les élèves ont compris et s'assure que les élèves écoutent pour garder sa classe bien en mains a une attitude motivante pour ses élèves. Certains participants soutiennent, pour diverses raisons, qu'il faut faire des efforts par soi-même pour comprendre la matière : certains veulent réussir, d'autres disent qu'il n'y aura pas toujours quelqu'un pour donner des explications. Cependant, un participant trouve «fâchant et pas juste qu'un élève doive apprendre ses leçons à la maison : l'apprentissage devrait se faire pendant les heures d'école». La réussite et l'échec influent sur la motivation. La réussite incite l'un à faire mieux que son copain; l'échec a l'effet contraire. Toutefois, la peur d'échouer est constante parce que l'élève craint de ne pouvoir être accepté à l'université. Quelqu'un voit les échecs à répétition comme un phénomène très décourageant menant à l'abandon; la panique s'installe et l'élève perd confiance, surtout si son voisin réussit sans très grand effort. Les participants affirment qu'on doit se fixer des buts à long et à court terme, ce qui est pour certains tout à fait naturel. Exemples : s'entendre avec les enseignants, «prouver à l'enseignant que je ne suis pas dumb». Un autre élève dit que son seul but est d'avoir de bons résultats, situation très stressante. Les parents d'un participant attendent de lui une moyenne générale de 85 % . Les buts à court terme aideraient aussi à atteindre les buts à long terme. Pendant l'étude, il est plus motivant de faire des associations que d'apprendre par coeur, même si ça prend plus de temps : dans certaines situations, c'est la seule façon de réussir, même si l'élève ne sait pas comment manipuler toute l'information. Certains retiennent une partie de l'information par coeur puisqu'elle sera utile plus tard au moment opportun. D'autres estiment que «faire des associations te permet de comprendre ce que tu fais; apprendre par coeur ne veut pas dire que tu sais ce que tu fais». En faisant des associations, l'élève voit à quoi sert de connaître tel ou tel concept, surtout lorsque la matière est cumulative d'une année à l'autre. Les notions restent ancrées dans la mémoire à long terme. Certains cours se prêtent mieux à la mémorisation que d'autres. Un test qui évalue plus la mémoire que l'application des connaissances n'aide pas l'élève à long terme. Le gros des participants attribuent les bons résultats à l'effort et à l'organisation. On investit ses efforts dans la préparation des examens puisque ceux-ci exigent beaucoup plus de travail. Les participants déclarent que les enseignants donnent peu de stratégies, par exemple en mathématiques (PEMDAS). Il arrive que le parent propose une stratégie, lorsque ça relève de ses compétences (utiliser les phares de la voiture pour expliquer la parabole). Le travail à deux est une stratégie qui fonctionne bien dans certaines situations (expliquer un concept à l'autre) et moins bien dans d'autres (distraction entre amis). L'aspect affectif, en particulier l'humeur des élèves, agit sur la motivation ; il est difficile de se concentrer, d'être motivé en étant de mauvais poil. C'est à l'unanimité que les participants ont dit subir du stress : pression des parents, nécessité de fournir un bon rendement scolaire, rapidité du mode de vie. Parce qu'ils veulent préparer les élèves à l'université, les enseignants donnent beaucoup de travaux et sont une source de stress. Les émotions qui ont le plus d'influence sont le stress, l'humeur et la peur d'échouer.

Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe fort, de l'école Y

La deuxième rencontre s'est déroulée dans la joie, comme la première. Les participants ont fait plusieurs suggestions visant à créer un environnement qui aide l'élève à comprendre la matière, à se motiver. Ils ont parlé, entre autres, que l'enseignant doit éviter de parler constamment, de varier la présentation des cours afin de rendre ces derniers plus intéressants et de créer ainsi une bonne atmosphère, d'éviter les programmes surchargés, de clarifier les notes de cours, d'exploiter la matière pour des discussions en classe, de favoriser entre élèves des échanges fondés sur les actualités et d'éviter les changements de professeurs pendant l'année. L'enseignant doit être capable de communiquer la matière et de la faire aimer. Il doit aussi amener les élèves à participer et conserver les dix dernières minutes du cours pour faire la synthèse et vérifier si les élèves ont compris. On souligne l'absence de liens entre les cours. Les cours obligatoires présentent une difficulté : les élèves ne sont pas toujours intéressés et motivés. Pour répondre aux différents besoins, (auditifs, visuels) certains enseignants, pas tous, diversifient leurs méthodes. La routine devient monotone avec le temps. Au début du cours, ceux qui n'ont pas fait leurs devoirs feignent de suivre pendant que l'on corrige en groupe. Selon les participants, les enseignants devraient donner aux élèves dès leur jeune âge, des stratégies pour étudier et apprendre, car certains ne savent pas comment organiser et manipuler l'information présentée. L'élève découragé a le choix de divers moyens pour se motiver. Concrètement, après un mauvais résultat, il peut discuter des questions avec l'enseignant et s'efforcer d'avoir des pensées positives. Si le découragement est profond, certains ne font rien, d'autres essaient de terminer avec succès et d'en finir. C'est parfois très difficile de se motiver. Une solution serait d'aller voir un autre enseignant ou ses parents pour recevoir conseils et encouragements ou se faire expliquer la matière. Ce n'est pas facile de réduire le stress en classe; les élèves ont toutefois exposé plusieurs stratégies. Pendant les cours, suivre le contenu les absorbe tellement qu'ensuite ils doivent décrocher en ayant, par exemple, des pensées positives, en faisant de la méditation, en écoutant de la musique dans leur chambre, en s'offrant une pause (sport, jogging). On souligne que le secondaire est beaucoup plus stressant que l'élémentaire. Les travaux exigés après la classe sont une source de stress. Les participants suggèrent aux enseignants plusieurs stratégies pour aider les élèves à se motiver en classe, comme des sorties éducatives, des activités amusantes dans l'école (elles permettent d'apprendre suivant une nouvelle approche), le renouvellement constant de l'approche, le recours au concret, le port par l'enseignant d'une tenue décontractée, l'exécution de tâches agréables (l'hiver faire du chocolat chaud). Une bonne ambiance fait que les élèves sont motivés et plus attentifs, qu'ils apprennent mieux. L'enseignant qui offre le choix parmi différentes façons d'aborder la matière ou différentes dates d'évaluation a une attitude motivante. Laisser les élèves libres de faire un devoir n'est pas une bonne stratégie. Les élèves aiment (ils sont unanimes) qu'un test soit corrigé le plus tôt possible, sinon c'est stressant; les élèves oublient la matière et tout s'embrouille. Lorsque la majorité des élèves échouent à un examen, c'est que la matière n'est pas comprise: l'enseignant doit alors reprendre l'examen et ne pas prétexter que l'unité était difficile. Trop souvent, les enseignants blâment les élèves et leur refusent à tort un examen de reprise. L'atmosphère en classe influe sur la motivation de l'élève. C'est l'enseignant qui, dès le début de l'année, crée l'atmosphère (détendue, chaleureuse, stressante) dans la classe. Si l'humour détend, les sautes d'humeur ont l'effet contraire; c'est une situation difficile pour tout le monde. Les élèves apprécient un enseignant qui établit une relation d'égal à égal avec ses élèves. Un prof qui aime son métier motive ses élèves; le contraire est aussi vrai. La personnalité de l'enseignant déteint sur le climat de la classe. Dans l'ensemble, les participants se sentent bien à l'école, pour différentes raisons; chacun y trouve sa place. Le parent peut amener l'élève à se motiver surtout en l'encourageant. Les stratégies de motivation employées par les participants sont de se fixer des buts à court terme (s'efforcer de comprendre avant la fin du cours pour avoir plus de temps libre), de s'impliquer dans les cours, de prendre pour modèles des jeunes qui réussissent, de faire l'effort de comprendre la matière (réussir par soi-même), d'aller chercher l'encouragement des parents et amis (se faire rappeler ses succès), d'avoir des buts à long terme (projets de carrière), de travailler à deux.

Synopsis de la première entrevue avec le groupe des enseignants

L'entrevue avec les enseignants a été empreinte de beaucoup d'humour. Selon les participants, la motivation chez l'élève est plutôt extrinsèque puisqu'il s'intéresse aux notes. L'élève a la même motivation que l'enseignant i.e. la satisfaction personnelle. Pour que l'élève soit motivé, l'enseignant doit capter son attention; le jeune doit avoir le goût d'être là, sinon il faut aller le chercher. Comprendre la pertinence du cours, ça donne le goût d'apprendre. Selon les participants, l'élève de 11^e année organise la matière de façon séquentielle, il compartimente la matière; chaque chapitre est autonome et complet. Il a donc beaucoup de difficulté à faire une synthèse et à concevoir la matière dans son ensemble. Un enseignant précise qu'il est tout de même rare de voir des élèves de 11^e assimiler le concept durant le cours; quelques-uns seulement en sont capables et ce même chez les plus avancés. La synthèse recherchée par l'enseignant se fait le soir précédant l'épreuve. Les élèves essaient d'absorber trop de matière en très peu de temps; comme il manque de temps pour assimiler, certains se rabattent sur le par coeur. Toutefois, les enseignants se rendent compte qu'il est difficile pour l'élève d'exécuter des transferts en raison de la manière dont la matière est expliquée. Pendant le cours, les élèves attendent que l'enseignant structure la matière pour eux. Ils ont donc du temps pour penser à la vie sociale bien remplie qu'il mènent à l'extérieur de l'école. Ils travaillent à l'extérieur de nombreuses heures après la classe. Certains d'entre eux, surtout chez ceux du niveau général, attendent que l'enseignant donne les étapes; ce sont des élèves peu sûrs d'eux-mêmes. Ce phénomène nuit à la motivation de l'élève. Il y a plusieurs façons d'enseigner de sorte que ce soit motivant pour l'élève; l'enseignant doit notamment toucher aux quatre savoirs. Par exemple, les élèves aiment fouiller dans les revues, faire des jeux de rôles. L'enseignant doit aussi rendre la matière la plus concrète possible, par exemple en faisant des dessins, en donnant l'étymologie des mots et en remettant rapidement les travaux corrigés, en organisant des sorties éducatives. Bref, chaque élève a son propre mode de motivation; il n'existe pas de stratégies qui soient bonnes pour tout le monde. Certains enseignants prétextent ne pas avoir de temps à consacrer à des activités plus motivantes et se concentrent sur la matière à donner. Les participants ont signalé que c'est important de nouer une relation d'aide avec les élèves au début de l'année. Ainsi, une relation de confiance s'établit et l'élève, en particulier au niveau général, se sent bien à l'école. Il est plus facile, dans cette atmosphère, de faire de l'évaluation formative, de tenir compte de l'effort dans l'évaluation. Pour l'élève, obtenir un bon résultat est une source de motivation extrinsèque très importante. Il travaille lorsque ça rapporte des points, non pour le plaisir d'apprendre. L'école est le reflet de la société, et l'élève pense qu'on doit le payer (points) pour qu'il fournisse un effort. Très tôt l'élève apprend que l'école et la maison valorisent les bons résultats scolaires. Les élèves s'intéressent à la note, ils vont utiliser les exemples de l'enseignant pour obtenir plus de points. Les enseignants sont unanimes à dire que la majorité des élèves attendent que l'enseignant donne la matière, ils ne font pas d'effort pour tâcher de comprendre. Une minorité d'élèves sont proactifs en situation d'apprentissage. Le système scolaire ne se prête pas beaucoup à ce que l'élève participe à son apprentissage et à son évaluation. Les élèves réagissent différemment à l'échec, la notion d'effort est importante. Ainsi, l'échec pour un élève qui fait beaucoup d'efforts aura un plus grand impact. L'élève qui vit l'échec à répétition a une mauvaise estime de soi, il se complait dans l'échec; bref, c'est un phénomène complexe. Dans l'ensemble, les enseignants s'entendent pour dire que les élèves de 11^e année ont surtout des buts à court terme, comme de terminer la journée, la semaine, le cours. Pour eux, le temps c'est maintenant, leur manque d'expérience ne leur permet pas d'envisager l'avenir. Les buts à long terme sont souvent inspirés par les parents et s'échafaudent à la maison. Plusieurs élèves de 11^e sont désillusionnés parce que leurs choix de carrière sont limités par leurs capacités. Les parents privilégient la motivation extrinsèque.

Synopsis de la seconde entrevue avec le groupe des enseignants

Pour créer et maintenir un climat qui aidera l'élève à comprendre la matière, à se sentir motivé, les enseignants ont suggéré de modifier l'approche pédagogique, si possible presque tous les jours. créer un climat de confiance, un respect non imposé, et ce dès le début de l'année, en s'intéressant aux activités parascolaires de l'élève. Celui-ci s'apercevra que l'enseignant s'intéresse à lui comme personne et non seulement comme élève, surtout dans les classes difficiles. Si l'élève est bien avec l'enseignant, il apprend, mais le contraire est aussi vrai. Il faut chercher à enseigner les notions à partir de ce que l'élève connaît et s'assurer qu'il les a comprises, établir un climat où l'élève peut poser une question en toute confiance, souligner la pertinence de cette question et, s'il fait une erreur, poser une seconde question à laquelle il pourra répondre avec succès, essayer de faire ressortir l'aspect positif d'une réponse pas nécessairement bonne, encourager l'élève, utiliser l'humour (c'est plus facile pour un enseignant d'expérience). Les élèves veulent rire en apprenant et sont plus désireux d'apprendre si l'enseignant est de bonne humeur. Ils sont sensibles aux humeurs de l'enseignant. L'élève aime que l'enseignant fasse ce qu'il a lui-même à faire, comme réciter un monologue. Renseigner l'élève sur le programme du jour, lui dire aujourd'hui et demain on fait ça, c'est sécurisant et ça aide l'élève. Il est souhaitable de faire le lien entre le cours précédent et celui du jour, de prendre du temps en classe pour répondre aux préoccupations quotidiennes des élèves. Les élèves aiment aussi sortir du sujet, les digressions les motivent. Le système semestriel est motivant quoique les périodes soient longues pour les élèves; la solution: de varier les stratégies, utiliser la créativité. Les élèves ne sont pas tous réceptifs également, les enseignants doivent tenir compte de deux facteurs: l'heure du jour et les événements de la journée. Pour que ce soit motivant, il faut que l'élève sache au départ comment il sera évalué, où il a des choix à faire. Certains doivent être impliqués activement dans leur apprentissage, par exemple au moyen d'un sondage en sciences, d'une expérience continue comme observer à chaque jour un animal ou la croissance d'une plante. Il faut une plante par élève, sinon ce n'est pas motivant. Un enseignant n'est pas d'accord avec cette façon de voir. Les stratégies suggérées par les parents comportent des récompenses ou des punitions. L'aspect affectif, comme l'humeur de l'enseignant, accepter l'élève tel qu'il est, respecter ses humeurs du moment sans le juger, influent sur la motivation. À cet âge, les émotions prennent une place plus importante dans la vie que l'apprentissage: ça se reflète dans le comportement. Selon les participants, l'acceptation par les pairs, ce qu'ils vont penser, voilà le plus important à cet âge. En période de découragement, certains élèves vont s'amuser, d'autres aller voir l'enseignant, poser des questions. Cependant, la majorité se complaisent dans l'échec, vont rationaliser. Celui qui dérange, qui décroche, ne se prend pas en main. L'élève fort remonte la pente plus vite que l'élève faible; celui-ci se décourage plus vite. Par suite d'un mauvais résultat, l'enseignant peut tout remettre en perspective. Selon les enseignants, pour réduire le stress, l'élève posera des questions, parlera, dormira, mâchera de la gomme, écrira des graffitis, bougera, demandera à aller aux toilettes. Les enseignants ont formulé plusieurs suggestions pour créer l'école idéale où l'élève pourrait comprendre la matière beaucoup plus facilement, être motivé : avoir un centre pour jeunes dans l'école, autoriser quelques absences motivé, offrir le choix de venir à l'école, créer un environnement adapté au monde extérieur (ordinateurs fine pointe), alléger les programmes de mathématique, diminuer le nombre d'élèves par classe, offrir à l'élève le choix de l'enseignant, améliorer les installations sportives de l'école, établir un partenariat avec les employeurs et avoir quotidiennement, ainsi une ouverture sur l'extérieur. En général les élèves de 11^e se sentent bien à l'école, ils aiment les contacts, ils sont conscients des problèmes sociaux. Est-ce la même situation à Montréal ou à Toronto? Les stratégies de motivation mentionnées par les enseignants sont ne pas donner trop de devoirs, s'intéresser aux jeunes et à leur bien-être émotionnel et physique, chercher à être un bon enseignant. Pour se stimuler, il faudrait mettre en place un mécanisme favorisant les remises en question. Certains croient que ce serait stressant, d'autres pensent le contraire. On propose aussi des sorties éducatives et la préparation à ces sorties, donner des défis à l'élève et le placer en situation de succès. Le parent peut amener l'élève à se motiver en favorisant une bonne relation parent-enfant, en étant présent à la maison, en s'intéressant à ce que font les jeunes, en lisant sur l'adolescence, en établissant un climat de confiance.

Synopsis de la première entrevue avec le groupe des parents

Les participants définissent la motivation comme étant le goût d'apprendre, un intérêt particulier qui pousse l'élève à faire ses devoirs, à aimer l'école, à s'impliquer. Il y a deux sortes de motivation, une motivation innée, qui vient de l'élève et une motivation artificielle provenant de la relation élève-enseignant. Il y a aussi la motivation des parents à la maison. La motivation serait enfin un outil qui peut servir à atteindre un objectif. Selon les parents, certains jeunes organisent la matière présentée en classe, de façon détaillée, visuelle, dans leur tête comme sur papier. D'autres, sont incapables de précision; l'adolescent semble mélangé dans sa tête, c'est illisible dans son cahier, il écrit seulement si ça l'intéresse. S'il aime un cours, il en parle au souper, y compris les farces. «Le mien a deux attitudes: si ça l'intéresse, qu'il trouve ça important, il organise ses notes de cours à son goût. Par contre, si c'est le contraire, il organise ses notes comme l'enseignant veut l'avoir au test». Pour prendre des notes, il faut avoir compris. Un parent déplore le fait qu'on n'ait jamais montré aux jeunes à prendre des notes. À l'unanimité, les parents constatent le lien entre la motivation et la compréhension de la matière. «Puisque ma fille était frustrée, j'ai demandé de l'aide à un orthopédagogue; il lui a donné des mécanismes, des outils pour étudier». «Lorsque ma fille ne comprend pas la matière, elle devient frustrée et appelle ses amis pour trouver une solution.» Une stratégie d'enseignement qui est motivante pour les jeunes doit contenir de la manipulation, de l'interaction, de l'humour, des travaux en groupe. L'enseignant le plus apprécié est celui qui écoute, respecte et comprend les questions des élèves, qui apporte une touche personnelle à son enseignement. «Ma fille a une meilleure relation avec les jeunes enseignants». «Une situation démotivante est lorsque mon enfant doit écrire et être assis; de plus, il ne peut être traité comme un numéro, il est sensible à cette relation». «Mon fils va avoir de meilleures notes s'il se sent guidé, s'il y a de la discipline, sinon il est insécure. Un parent soulève qu'à la maison la mère récompense les bons résultats, pousse sa fille à faire mieux et que le père demande si elle a appris. «Au début de l'année, mon fils est motivé, mais ça se perd à cause du stress; il se défoule à la maison, tout le monde est stressé à cause de lui. Après une semaine d'école, les parents peuvent distinguer les enseignants qui sont là pour l'emploi de ceux qui se dévouent à leur travail. Au bulletin, les parents savent à quoi s'en tenir. Certains adolescents font des efforts pour comprendre la matière, d'autres aucun. Ça aide d'avoir un objectif. Il peut y avoir une grande différence dans la manière dont un jeune et ses parents perçoivent l'effort. «Déjà en 2^e année, mon fils disait qu'il n'aimait pas travailler à l'école, il voulait avoir du plaisir sans trop d'effort». «Mon jeune réussit bien sans effort, il se dit: pourquoi en faire?» «La matière va trop vite, il faudrait que ça aille plus lentement. Les jeunes éprouvent de la difficulté à demander de l'aide à l'enseignant, les réponses ne viennent pas assez vite ou bien il y a des enseignants que ma fille ne veut pas aller voir». «Après avoir quitté l'école l'an passé, mon garçon est revenu avec un résultat de 25 dans un cours. L'école alternative n'était pas pour lui; par contre, d'autres trouvent ça bien». Les facteurs succès et échec influent sur la motivation de l'enfant, surtout le premier échec. «Les premiers succès sont très importants pour un jeune qui a subi beaucoup d'échecs, mon enfant est plus épanoui». Un parent met en question la corrélation entre note et réussite, parce qu'en raison du stress certains jeunes ont un blocage pendant les tests ou les examens. Un parent a eu recours à la méthode Montessori, et ses enfants ont obtenu du succès. Les buts des élèves sont plutôt à long terme, terminer le secondaire, faire un voyage. Les parents soulignent que les buts ne sont pas réalistes, par exemple devenir archéologue après un cours de niveau général, devenir «skate-boarder» ou chanteur. Les parents sont prêts à assumer une partie du blâme pour ce manque de réalisme. Certains ont souligné la rigueur du système d'éducation; les enfants n'apprennent pas tous de la même façon. Même si l'école est polyvalente, certains jeunes ont des besoins particuliers. Les parents suggèrent d'avoir des groupes homogènes. Même s'ils aimeraient bien, ce ne sont pas tous les jeunes qui peuvent aller à l'université. Pour certains, il est plus motivant de comprendre que d'apprendre par coeur; pour d'autres, le mot étudier n'existe pas dans le vocabulaire. Un bon résultat est attribué à l'effort et à la façon dont le jeune s'organise.

Synopsis de la seconde entrevue avec le groupe des parents

Les parents ont mentionné plusieurs stratégies de motivation qui aident l'enfant à comprendre la matière : trucs pour se rappeler, mots clés, magnétophone, aide des amis (puisque selon les jeunes «les parents sont trop vieux, ils ne comprennent pas»), établissement par l'enseignant de liens entre la matière et la vraie vie. Les parents suggèrent que le jeune peut réécrire dans ses propres mots les notes de cours et identifier les concepts importants de même que d'associer la matière qui doit être connue à la matière déjà connue. Selon un parent, un bon moyen d'intéresser son enfant est l'ordinateur. «Puisque mon enfant aime beaucoup l'ordinateur, son intérêt est encore plus grand (surtout lorsque ça ne l'intéresse pas trop) lorsqu'il doit utiliser l'ordinateur, que ce soit pour vérifier dans le dictionnaire et utiliser le traitement de texte.» Pour d'autres ayant une écriture illisible, utiliser l'ordinateur est encourageant. Selon les parents, l'élève, souvent, ne fournit pas d'efforts puisque ses priorités sont ailleurs. De plus, les auditifs et les visuels sont bien traités par le système scolaire, mais non les tactiles. Les parents ont souligné que l'aspect affectif influe énormément sur la motivation; selon eux, cet aspect fait toute la différence. Par exemple, il est très difficile émotivement pour une jeune fille, après une rupture, de devoir côtoyer en classe son ancien copain. La personnalité de l'enseignant joue aussi; en effet, lorsqu'un cours est intéressant, l'adolescent est content à l'idée de s'y rendre mais le contraire est aussi vrai. L'humeur de l'élève agit également sur la motivation. Les émotions qui ont la plus grande influence sont la peur de l'échec et la peur du rejet. «Si mon fils a l'impression qu'un enseignant ne l'aime pas ou qu'il ne se sent pas compris, tout dégringole. Le rejet, c'est très fort à l'adolescence; il semble qu'il y a un manque de maturité, et par conséquent, manque de persévérance.» L'intérêt tombe et le jeune ne veut plus rien faire». Le type d'approche que l'enseignant utilise est important tel que présenter le contenu de façon concrète, offrir des défis. La notion de responsabilité pour les parents n'est pas du tout la même que pour les jeunes; les parents trouvent ça lourd par moments. Un autre facteur affectif est le stress. Chez certains élèves, c'est le plus important. Selon les participants, les jeunes font plus d'efforts pour essayer de comprendre la matière lorsque l'enseignant personnalise son approche. Lorsque l'enseignant utilise l'humour, les élèves se souviennent de la matière grâce à ses blagues. Il faut savoir être à l'écoute des élèves lorsqu'ils ne comprennent pas, ne pas attribuer l'échec à un test au manque d'intelligence. Le travail en groupe est motivant, mais il faut songer qu'il y a des avantages (les élèves sont moins gênés pour poser des questions) et des inconvénients (se rencontrer après l'école). L'encouragement des parents (trouver les aspects positifs) est essentiel surtout lorsque le jeune trouve un cours ennuyeux. Les parents soulignent qu'ils ont un rôle à jouer à la maison. Un parent préconise une période d'études à l'école, en fin de journée, afin que les élèves aient du temps pour se concentrer. Le décor de l'école et l'horaire peuvent être ennuyeux; cependant, les jeunes doivent se rendre compte que la vie n'est pas toujours drôle. Pour se motiver, certains jeunes comptent les jours, ils apprécient l'horaire semestriel; d'autres se tiennent avec des élèves qui aiment le cours. C'est à la maison que les parents voient si le jeune a eu une journée stressante, soit par le volume de la musique soit par une réaction physique (mal de tête, mal de cou, refus de parler, violence, isolement). Les parents doivent apprendre à déchiffrer le non-verbal des enfants. Voici quelques-unes de leurs suggestions : réduire le rapport élèves-maître, avoir un environnement où l'informatique est très moderne, offrir à l'élève la possibilité de choisir ses enseignants et ses compagnons de classe, ne pas avoir de devoirs (il y a discordance des opinions), ajouter une période d'étude à la fin de la journée, favoriser un enseignement plus individualisé, offrir de la formation aux enseignants (approche qui va chercher la personne, savoir motiver l'élève). Les parents s'entendent pour dire que l'atmosphère en classe aide à la motivation, surtout s'il s'agit d'une classe bien structurée où il y a place pour l'harmonie, qui n'est pas trop bruyante et où chacun peut demeurer avec ses amis. L'élève est motivé si l'enseignant utilise l'humour, respecte ses élèves, emploie une approche dynamique, connaît sa matière et est capable de la transmettre en favorisant un contact plus personnalisé avec les élèves. Plusieurs jeunes se sentent bien à l'école grâce aux amis, mais pas tous. Une stratégie de motivation qui fonctionne bien c'est lorsqu'un projet de groupe demande de l'innovation. Le parent peut avoir une influence sur la motivation de l'adolescent en lui donnant des buts, en étant un facilitateur (faire des photocopies, reconduire le jeune à la bibliothèque..) somme toute, être disponible pour lui et s'intéresser à ce qu'il fait sans exercer de pression, insister aussi sur la réussite, aller au restaurant seul avec son enfant pour discuter de ses buts, trouver un moment pour jaser seul à seul avec lui, parler de tout, pas seulement de l'école et conseiller aux jeunes de s'impliquer.

Annexe IV

Tableau

Evaluation par trois juges de la concordance entre quatre entrevues et leurs synopsis¹

Questions	1	2	3	4	5	6	7
Synopsis de la première entrevue des élèves du groupe faible, de l'école x							
Juge 1	5	s.o.	5	1	s.o.	1	s.o.
Juge 2	4	s.o.	4	1	s.o.	2	s.o.
Juge 3	4	s.o.	5	1	s.o.	1	s.o.
Synopsis de la seconde entrevue des élèves du groupe fort, de l'école y							
Juge 1	5	s.o.	5	1	s.o.	1	s.o.
Juge 2	4	s.o.	4	1	s.o.	2	s.o.
Juge 3	5	s.o.	5	1	s.o.	1	s.o.
Synopsis de la première entrevue avec le groupe des enseignants							
Juge 1	5	s.o.	5	1	s.o.	1	s.o.
Juge 2	5	s.o.	4	1	s.o.	1	s.o.
Juge 3	5	s.o.	5	1	s.o.	1	s.o.
Synopsis de la seconde entrevue avec le groupe des parents							
Juge 1	5	s.o.	4	1	s.o.	2	s.o.
Juge 2	4	s.o.	4	1	s.o.	3	s.o.
Juge 3	5	s.o.	4	1	s.o.	1	s.o.

1. 1 : Aucunement 2 : Peu 3 : Moyennement 4 : Beaucoup 5 : Exactement
s.o. : Sans objet

Évaluation - Questionnaire

228

Encerclez votre réponse:

Juge 1
Synopsis 1

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 ⑤

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 ⑤

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
① 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
① 2 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Au no. 64, l'étudiant (L) démontre qu'en offrant un défi à ses étudiants, l'enseignant (L) doit également indiquer les objectifs à atteindre pour qu'il y ait motivation à s'engager →

dans la tâche à accomplir.

Évaluation - Questionnaire

230

Encerclez votre réponse:

Juge 1
Synopsis 6

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 ⑤

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 ⑤

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
① 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
① 2 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Le synopsis relève tous les "bons coups" des étudiants, ce qui n'est pas toujours explicite dans leur discours.

Évaluation - Questionnaire

231

Encerclez votre réponse:

Jugé 1
Synopsis 8

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 ⑤

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 ⑤

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
① 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
① 2 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Je ne sais pas si c'est pertinent au niveau secondaire mais l'enseignante qui a mentionné dire à ses élèves "Je vous aime" est selon moi un aspect affectif très important comme source →

de motivation et fait que l'élève se sent apprécié.

Évaluation - Questionnaire

Encerchez votre réponse:

Judge 1
Synopsis 9

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 ⑤

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 ④ 5

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
① 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
1 ② 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

La majorité des parents semble spectateur de la réussite ou de l'échec de leurs enfants. Ils semblent peu voir leurs

rôles de motivateur et de facilitateur dans la structure quotidienne qu'ils offrent à la maison.

Les parents perçoivent la relation maître / élève comme responsable principal de l'apprentissage ou non de leurs enfants.

Évaluation - Questionnaire

235

Encerchez votre réponse:

Juge 2

Synopsis 1

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 5

Est-ce que l'ordre de présentation des idées est importante ?

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
1 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
1 2 3 4 5

Quelques petits détails.

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Évaluation - Questionnaire

Encerclez votre réponse:

Juge 2
Synopsis 6

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	exactement
1	2	3	4	5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	exactement
1	2	3	4	5

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	énormément
1	2	3	4	5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	énormément
1	2	3	4	5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Évaluation - Questionnaire

Encerclez votre réponse:

Juge 2
Synopsis 8

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 5

Il n'y a pas d'interprétation de la part de l'auteur

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
1 2 3 4 5

Depuis que le synopsis est fait très bien les idées sont

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
1 2 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Très intéressant et le peu !

Évaluation - Questionnaire

Juge 2

Encerchez votre réponse:

Synopsis 9

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
 1 2 3 4 5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
 1 2 3 4 5

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
 1 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
 1 2 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Évaluation - Questionnaire

Juge 3

Synopsis 1

Encerchez votre réponse:

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
 1 2 3 4 5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

- #67 élèves dans un cours général sont dans cours avancé
 #57 ... un narrateur, les as apporté de nouvelles idées.

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
 1 2 3 4 5

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
 1 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
 1 2 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Évaluation - Questionnaire

Juge 3

Synopsis 6

Encerlez votre réponse:

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
 1 2 3 4 5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
 1 2 3 4 5

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
 1 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
 1 2 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Évaluation - Questionnaire

Encercler votre réponse:

Juge 3
Synopsis 8

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement peu moyennement beaucoup exactement
1 2 3 4 5

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
1 2 3 4 5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement peu moyennement beaucoup énormément
1 2 3 4 5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Évaluation - Questionnaire

Encercler votre réponse:

Juge 3
Synopsis 9

1. Dans quelle mesure le synopsis représente-t-il toutes les idées du texte?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	exactement
1	2	3	4	5

2. Si vous avez répondu 1, 2 ou 3, quelles sont, selon vous, les idées qui ne sont pas représentées dans le synopsis?

3. Dans quelle mesure la dynamique de l'entrevue est-elle préservée dans le synopsis?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	exactement
1	2	3	4	5

4. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles surreprésentées?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	énormément
1	2	3	4	5

5. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées surreprésentées?

6. Dans quelle mesure certaines idées sont-elles sous-représentées?

Aucunement	peu	moyennement	beaucoup	énormément
1	2	3	4	5

7. Si vous avez répondu 4 ou 5, quelles sont, à votre avis, les idées sous-représentées?

Autres commentaires ou impressions:

Annexe V

Tableau
Degré de concordance entre les trois juges pour quatre synopsis

Identification de la synopsis	Juges	Nombre total de stratégies	Accord	
			f	%
Première entrevue élèves faibles école x	J ₁ J ₂	25	21	84
	J ₁ J ₃	25	22	88
	J ₂ J ₃	25	23	92
	J ₁ J ₂ J ₃	25	21	84
Seconde entrevue élèves forts école y	J ₁ J ₂	24	22	92
	J ₁ J ₃	24	23	96
	J ₂ J ₃	24	23	96
	J ₁ J ₂ J ₃	24	22	92
Première entrevue enseignants	J ₁ J ₂	22	18	82
	J ₁ J ₃	22	19	86
	J ₂ J ₃	22	20	91
	J ₁ J ₂ J ₃	22	18	82
Seconde entrevue parents	J ₁ J ₂	29	26	90
	J ₁ J ₃	29	25	86
	J ₂ J ₃	29	26	90
	J ₁ J ₂ J ₃	29	24	83

Tableau 10

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement (élèves, enseignants et parents)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Explication						
• Réexpliquer les notions non comprises selon une approche différente, plus créative (ex : ordinateur, simulation, invités)	1,2	2	1,2	2	1,2	2
• Présenter le contenu de façon graphique, concrète	1	1,2	-	2	1	1,2
• Placer l'élève dans des situations représentant des défis à sa mesure	1	1	-	-	2	1,2
• User d'anecdotes pour faire comprendre un concept-l'enseignant doit «sortir du livre»	1	1,2	-	-	2	2
• Dictier ses notes à une vitesse raisonnable	1	1	-	1,2	-	-
• Expliquer la matière tout en écrivant au tableau *	-	1	1	1	-	-
• Faire un lien avec le connu	1	-	1	-	2	2
• Veiller à ce que les notes ne dépassent pas une quantité raisonnable aux yeux de l'élève	1	1	-	-	-	-
• Bien circonscrire ses notes de cours	1	1	-	-	-	-
• Faire de courtes synthèses avec les élèves	-	-	1,2	-	1,2	-
• Éviter de parler constamment	-	-	2	-	-	2
• Se rapprocher le plus possible de la réalité du monde du travail	-	-	-	-	1	2
Organisation						
• Varier la présentation pour créer une bonne atmosphère en classe	2	2	2	2	2	2
• Encourager les échanges entre élèves (ex.: discussions)	2	-	2	-	-	2
• Rendre les travaux aux élèves le plus rapidement possible	-	-	2	1	1	-
• Éviter la routine, expliquer un seul nouveau module par cours	-	2	2	2	-	-
• Assigner une quantité de devoirs raisonnable aux yeux des élèves	-	1	-	2	2	-
• S'assurer que la matière est comprise avant de donner des devoirs	-	1	-	2	2	-
• Accorder des points pour les devoirs (source de motivation extrinsèque)	-	-	-	2	1	-
• Organiser des sorties éducatives à l'extérieur de la classe ou de l'école	-	-	2	2	1,2	-
• Accorder le plus de temps possible aux exercices en classe	-	1	-	-	-	-
• Impliquer activement l'élève dans son apprentissage (expérience continue, journal de bord, etc.)	-	-	-	-	2	-
• Gérer sa classe en adoptant une attitude positive	-	-	-	-	-	1

		9/10	8/8		7/7 à suivre...	8/8

Tableau 10 (suite)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Relation élève-enseignant						
• Entretenir une relation positive teintée d'humour	1	1,2	-	2	2	1,2
• Montrer de l'empathie	2	2	-	2	1,2	1
• Entretenir une relation d'égal à égal avec ses élèves	1,2	2	2	-	1	-
• Privilégier une relation de confiance, une relation d'aide avec l'élève dès le début de l'année	-	2	-	-	1,2	1
• Privilégier une gestion participative	-	2	-	-	-	-
Évaluation						
• Reprendre textuellement ce que dit l'enseignant pour obtenir des points	-	1	1	1	1	1
• Donner des choix aux élèves quant au type d'évaluation, à la présentation de la matière ou aux délais accordés pour les travaux	2	-	2	2	2	-
• Tenir compte, dans l'évaluation, de l'effort consenti et du plaisir d'apprendre	1	-	1	-	1	1
• Poser des questions axées sur la mémorisation	1	-	-	-	-	1
• Évaluer la participation	1	-	-	-	-	-
Compétence de l'enseignant						
• Aimer l'enseignement (a un effet «dynamisant» sur l'élève)	1,2	-	2	-	-	1
• Avoir une bonne connaissance de la matière	1,2	-	-	-	-	2
• Instaurer un mécanisme pour inciter l'enseignant à devenir meilleur pédagogue	-	-	-	-	2	1,2
• L'élève doit apprendre à travailler avec des enseignants ayant des personnalités différentes	-	-	-	-	-	2
		2/2	2/3		4/5	4/4

Tableau 13

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement (élèves, parents et enseignants)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Maîtrise de soi						
• Cerner les émotions qui ont le plus d'influence sur la motivation de l'élève	-	①2	1	1	2	②
• S'entourer d'amis	2	2	②	-	-	1
• Bouger aide à gérer le stress	-	①2	-	2	2	-
• Subir le stress *	-	①	-	-	-	1,②
• Écouter de la musique, s'isoler, aide à gérer le stress	2	2	②	-	-	②
Influence des parents						
• S'intéresser à ce que font les jeunes, en établissant un climat de confiance	2	2	②	1	2	②
• Privilégier la motivation de type extrinsèque	2	2	-	2	①2	1
• Suggérer des stratégies pour aider l'élève à comprendre la matière	2	-	1	2	-	②
• Encourager sans exercer de pression	-	2	-	1,2	-	②
• Avoir des attentes réalistes	-	-	2	1,2	-	-
• Conseiller aux jeunes de s'impliquer	2	-	-	-	-	②
• Éviter de faire des comparaisons entre les enfants d'une même famille	-	2	-	1	-	-
• Réserver des moments où l'adolescent et le parent sont seuls pour parler	-	2	-	-	2	②
Gestion des ressources						
• Imputer l'échec à des facteurs instables et contrôlables	1	-	1	1,2	1	2
• Attribuer le succès à l'effort et à l'organisation	2	①	1,②	1	-	1
• Participer aux cours peu intéressants, dans les activités de l'école	2	-	②	2	2	-
• Équilibrer le temps consacré à la vie sociale et au travail scolaire est une difficulté pour l'élève	-	-	-	2	①	1,②
• Attendre au dernier moment pour accomplir une tâche	2	-	②	2	-	-
• Pratiquer une activité qui permet d'arriver à l'école frais et dispos	-	2	-	-	-	-

4/4

6/7

2/3

à suivre... 9/10

Tableau 13 (suite)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Structure de l'école						
• Se sentir bien à l'école	2	2	②	2	2	②
• Avoir un nombre d'élèves acceptable par classe	1,2	2	-	-	2	②
• Maintenir un horaire semestriel	-	-	-	-	2	②
• Créer une école idéale	-	-	-	-	2	1,2
Buts à court et à long terme						
• Avoir un but (influence la motivation)	1,2	①	1②	1,2	①	1
• Objectif réalisable à court terme	-	①,2	1②	1,2	①	-
• Avoir le même but qu'un ami	2	-	-	2	-	-
• Entretenir une bonne relation avec son enseignant	-	1	1	-	-	-
• Viser des buts non réalistes *	-	-	-	-	1	1
Stratégie de réflexion						
• Voir l'aspect positif (en période de découragement)	2	2	②	-	2	-
<hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; font-size: 2em;"> 7/3 4/4 7/3 3/4 </div>						

Légende :

1 : Première rencontre

2 : Seconde rencontre

Tableau 16

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage (élèves, enseignants et parents)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Stratégie de reproduction						
• Écrire dans ses propres mots certains termes de l'enseignant	1	①	1	1,2	-	1
• Apprendre la matière par coeur	1,2	①	1	1	①	1
• Apprendre la matière en faisant des associations	2	①	1	1	-	1
Stratégie d'enrichissement						
• Réécrire dans ses propres mots toutes les notes et identifier les concepts importants	1	-	-	-	-	②
• Visualiser la matière présentée à l'aide de dessin	1	-	-	1	①	-
• Associer ce qui doit être connu à la matière déjà connue	-	-	-	-	-	②
• Intégrer la matière en classe	-	-	-	-	①	-
Stratégie d'organisation de tâches simples						
• Regrouper et classer l'information	1	-	1	-	①	-
Stratégie de questionnement						
• Poser des questions pour essayer de comprendre par soi-même	1	①,2	②	1	-	1
• L'enseignant doit répondre rapidement à une question posée	-	①	-	-	2	-
Stratégie de travail à deux						
• Travailler et étudier à deux	2	①,2	①,2	2	-	②
• Étudier avec un ami d'une autre classe en vue de l'examen final	2	-	-	-	-	-
		6/6	7/2		4/4	3/3

Tableau 10

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement (élèves, enseignants et parents)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Explication						
• Réexpliquer les notions non comprises selon une approche différente, plus créative (ex : ordinateur, simulation, invités)	1,2	2	1(2)	2	1,2	2
• Présenter le contenu de façon graphique, concrète	1	1,2	-	2	1	1,2
• Placer l'élève dans des situations représentant des défis à sa mesure	1	1	-	-	2	1,2
• User d'anecdotes pour faire comprendre un concept-l'enseignant doit «sortir du livre»	1	1,2	-	-	2	2
• Dictier ses notes à une vitesse raisonnable	1	1	-	1,2	-	-
• Expliquer la matière tout en écrivant au tableau *	-	1	1	1	-	-
• Faire un lien avec le connu	1	-	1	-	2	2
• Veiller à ce que les notes ne dépassent pas une quantité raisonnable aux yeux de l'élève	1	1	-	-	-	-
• Bien circonscrire ses notes de cours	1	1	-	-	-	-
• Faire de courtes synthèses avec les élèves	-	-	1,2	-	1,2	-
• Éviter de parler constamment	-	-	2	-	1	-
• Se rapprocher le plus possible de la réalité du monde du travail	-	-	-	-	1	2
Organisation						
• Varier la présentation pour créer une bonne atmosphère en classe	2	2	2	2	2	2
• Encourager les échanges entre élèves (ex.: discussions)	2	-	2	-	-	2
• Rendre les travaux aux élèves le plus rapidement possible	-	-	2	1	1	-
• Éviter la routine, expliquer un seul nouveau module par cours	-	2	2	2	-	-
• Assigner une quantité de devoirs raisonnable aux yeux des élèves	-	1	-	2	2	-
• S'assurer que la matière est comprise avant de donner des devoirs	-	1	-	2	2	-
• Accorder des points pour les devoirs (source de motivation extrinsèque)	-	-	-	2	1	-
• Organiser des sorties éducatives à l'extérieur de la classe ou de l'école	-	-	2	2	1,2	-
• Accorder le plus de temps possible aux exercices en classe	-	1	-	-	-	-
• Impliquer activement l'élève dans son apprentissage (expérience continue, journal de bord, etc.)	-	-	-	-	2	-
• Gérer sa classe en adoptant une attitude positive	-	-	-	-	-	1

		8/10	8/8	7/7 à suivre... 7/8		

Tableau 10 (suite)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Relation élève-enseignant						
• Entretenir une relation positive teintée d'humour	1	①2	-	2	2	1(2)
• Montrer de l'empathie	2	2	-	2	①2	1
• Entretenir une relation d'égal à égal avec ses élèves	1,2	2	②	-	①	-
• Privilégier une relation de confiance, une relation d'aide avec l'élève dès le début de l'année	-	2	-	-	①2	1
• Privilégier une gestion participative	-	2	-	-	-	-
Évaluation						
• Reprendre textuellement ce que dit l'enseignant pour obtenir des points	-	①	1	1	①	1
• Donner des choix aux élèves quant au type d'évaluation, à la présentation de la matière ou aux délais accordés pour les travaux	2	-	②	2	2	-
• Tenir compte, dans l'évaluation, de l'effort consenti et du plaisir d'apprendre	1	-	1	-	①	1
• Poser des questions axées sur la mémorisation	1	-	-	-	-	1
• Évaluer la participation	1	-	-	-	-	-
Compétence de l'enseignant						
• Aimer l'enseignement (a un effet «dynamisant» sur l'élève)	1,2	-	②	-	-	1
• Avoir une bonne connaissance de la matière	1,2	-	-	-	-	②
• Instaurer un mécanisme pour inciter l'enseignant à devenir meilleur pédagogue	-	-	-	-	2	1(2)
• L'élève doit apprendre à travailler avec des enseignants ayant des personnalités différentes	-	-	-	-	-	②
		2/2	3/3		5/5	4/4

Tableau 13

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement (élèves, parents et enseignants)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Maîtrise de soi						
• Cerner les émotions qui ont le plus d'influence sur la motivation de l'élève	-	①2	1	1	2	②
• S'entourer d'amis	2	2	②	-	-	1
• Bouger aide à gérer le stress	-	①2	-	2	2	-
• Subir le stress *	-	①	-	-	-	1,2
• Écouter de la musique, s'isoler, aide à gérer le stress	2	2	②	-	-	②
Influence des parents						
• S'intéresser à ce que font les jeunes, en établissant un climat de confiance	2	2	②	1	2	②
• Privilégier la motivation de type extrinsèque	2	2	-	2	①2	1
• Suggérer des stratégies pour aider l'élève à comprendre la matière	2	-	1	2	-	②
• Encourager sans exercer de pression	-	2	-	1,2	-	②
• Avoir des attentes réalistes	-	-	②	1,2	-	-
• Conseiller aux jeunes de s'impliquer	2	-	-	-	-	②
• Éviter de faire des comparaisons entre les enfants d'une même famille	-	2	-	1	-	-
• Réserver des moments où l'adolescent et le parent sont seuls pour parler	-	2	-	-	2	②
Gestion des ressources						
• Imputer l'échec à des facteurs instables et contrôlables	1	-	1	1,2	①	②
• Attribuer le succès à l'effort et à l'organisation	2	①	1,2	1	-	1
• Participer aux cours peu intéressants, dans les activités de l'école	2	-	②	2	2	-
• Équilibrer le temps consacré à la vie sociale et au travail scolaire est une difficulté pour l'élève	-	-	-	2	①	1,2
• Attendre au dernier moment pour accomplir une tâche	2	-	2	2	-	-
• Pratiquer une activité qui permet d'arriver à l'école frais et dispos	-	2	-	-	-	-

4/4

6/7

3/3

à suivre...

10/10

Tableau 13 (suite)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Structure de l'école						
• Se sentir bien à l'école	2	2	②	2	2	②
• Avoir un nombre d'élèves acceptable par classe	1,2	2	-	-	2	②
• Maintenir un horaire semestriel	-	-	-	-	2	②
• Créer une école idéale	-	-	-	-	2	①,2
Buts à court et à long terme						
• Avoir un but (influence la motivation)	1,2	①	1,2	1,2	①	1
• Objectif réalisable à court terme	-	①,2	1,2	1,2	①	-
• Avoir le même but qu'un ami	2	-	-	2	-	-
• Entretenir une bonne relation avec son enseignant	-	①	1	-	-	-
• Viser des buts non réalistes *	-	-	-	-	①	1
Stratégie de réflexion						
• Voir l'aspect positif (en période de découragement)	2	2	②	-	2	-
		3/3	4/4		3/3	4/4

Légende :

1 : Première rencontre

2 : Seconde rencontre

Tableau 16
Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage (élèves, enseignants et parents)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Stratégie de reproduction						
• Écrire dans ses propres mots certains termes de l'enseignant	1	①	1	1,2	-	1
• Apprendre la matière par coeur	1,2	①	1	1	①	1
• Apprendre la matière en faisant des associations	2	①	1	1	-	1
Stratégie d'enrichissement						
• Réécrire dans ses propres mots toutes les notes et identifier les concepts importants	1	-	-	-	-	②
• Visualiser la matière présentée à l'aide de dessin	1	-	-	1	①	-
• Associer ce qui doit être connu à la matière déjà connue	-	-	-	-	-	②
• Intégrer la matière en classe	-	-	-	-	①	-
Stratégie d'organisation de tâches simples						
• Regrouper et classer l'information	1	-	1	-	1	-
Stratégie de questionnement						
• Poser des questions pour essayer de comprendre par soi-même	1	①,2	②	1	-	1
• L'enseignant doit répondre rapidement à une question posée	-	①	-	-	2	-
Stratégie de travail à deux						
• Travailler et étudier à deux	2	①,2	1,2	2	-	②
• Étudier avec un ami d'une autre classe en vue de l'examen final	2	-	-	-	-	-
		6/6	2/2		3/4	3/3

Tableau 10

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'enseignement (élèves, enseignants et parents)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Explication						
• Réexpliquer les notions non comprises selon une approche différente, plus créative (ex : ordinateur, simulation, invités)	1,2	2	1,2	2	1,2	2
• Présenter le contenu de façon graphique, concrète	1	1,2	-	2	1	1,2
• Placer l'élève dans des situations représentant des défis à sa mesure	1	1	-	-	2	1,2
• User d'anecdotes pour faire comprendre un concept-l'enseignant doit «sortir du livre»	1	1,2	-	-	2	2
• Dictier ses notes à une vitesse raisonnable	1	1	-	1,2	-	-
• Expliquer la matière tout en écrivant au tableau *	-	1	1	1	-	-
• Faire un lien avec le connu	1	-	1	-	2	2
• Veiller à ce que les notes ne dépassent pas une quantité raisonnable aux yeux de l'élève	1	1	-	-	-	-
• Bien circonscrire ses notes de cours	1	1	-	-	-	-
• Faire de courtes synthèses avec les élèves	-	-	1,2	-	1,2	-
• Éviter de parler constamment	-	-	2	-	-	-
• Se rapprocher le plus possible de la réalité du monde du travail	-	-	-	-	1	2
Organisation						
• Varier la présentation pour créer une bonne atmosphère en classe	2	2	2	2	2	2
• Encourager les échanges entre élèves (ex.: discussions)	2	-	2	-	-	2
• Rendre les travaux aux élèves le plus rapidement possible	-	-	2	1	1	-
• Éviter la routine, expliquer un seul nouveau module par cours	-	2	2	2	-	-
• Assigner une quantité de devoirs raisonnable aux yeux des élèves	-	1	-	2	2	-
• S'assurer que la matière est comprise avant de donner des devoirs	-	1	-	2	2	-
• Accorder des points pour les devoirs (source de motivation extrinsèque)	-	-	-	2	1	-
• Organiser des sorties éducatives à l'extérieur de la classe ou de l'école	-	-	2	2	1,2	-
• Accorder le plus de temps possible aux exercices en classe	-	1	-	-	-	-
• Impliquer activement l'élève dans son apprentissage (expérience continue, journal de bord, etc.)	-	-	-	-	2	-
• Gérer sa classe en adoptant une attitude positive	-	-	-	-	-	1

		9/10	8/8	7/7 à suivre...		7/8

Tableau 10 (suite)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Relation élève-enseignant						
• Entretenir une relation positive teintée d'humour	1	1,2	-	2	2	1,2
• Montrer de l'empathie	2	2	-	2	1,2	1
• Entretenir une relation d'égal à égal avec ses élèves	1,2	2	2	-	1	-
• Privilégier une relation de confiance, une relation d'aide avec l'élève dès le début de l'année	-	2	-	-	1,2	1
• Privilégier une gestion participative	-	2	-	-	-	-
Évaluation						
• Reprendre textuellement ce que dit l'enseignant pour obtenir des points	-	1	1	1	1	1
• Donner des choix aux élèves quant au type d'évaluation, à la présentation de la matière ou aux délais accordés pour les travaux	2	-	2	2	2	-
• Tenir compte, dans l'évaluation, de l'effort consenti et du plaisir d'apprendre	1	-	1	-	1	1
• Poser des questions axées sur la mémorisation	1	-	-	-	-	1
• Évaluer la participation	1	-	-	-	-	-
Compétence de l'enseignant						
• Aimer l'enseignement (a un effet «dynamisant» sur l'élève)	1,2	-	2	-	-	1
• Avoir une bonne connaissance de la matière	1,2	-	-	-	-	2
• Instaurer un mécanisme pour inciter l'enseignant à devenir meilleur pédagogue	-	-	-	-	2	1,2
• L'élève doit apprendre à travailler avec des enseignants ayant des personnalités différentes	-	-	-	-	-	2
		2/2	3/3		5/5	4/4

Tableau 13

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'environnement (élèves, parents et enseignants)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Maîtrise de soi						
• Cerner les émotions qui ont le plus d'influence sur la motivation de l'élève	-	①,2	1	1	2	②
• S'entourer d'amis	2	2	②	-	-	1
• Bouger aide à gérer le stress	-	①,2	-	2	2	-
• Subir le stress *	-	①	-	-	-	1,②
• Écouter de la musique, s'isoler, aide à gérer le stress	2	2	②	-	-	②
Influence des parents						
• S'intéresser à ce que font les jeunes, en établissant un climat de confiance	2	2	②	1	2	②
• Privilégier la motivation de type extrinsèque	2	2	-	2	①,2	1
• Suggérer des stratégies pour aider l'élève à comprendre la matière	2	-	1	2	-	②
• Encourager sans exercer de pression	-	2	-	1,2	-	②
• Avoir des attentes réalistes	-	-	②	1,2	-	-
• Conseiller aux jeunes de s'impliquer	2	-	-	-	-	②
• Éviter de faire des comparaisons entre les enfants d'une même famille	-	2	-	1	-	-
• Réserver des moments où l'adolescent et le parent sont seuls pour parler	-	2	-	-	2	②
Gestion des ressources						
• Imputer l'échec à des facteurs instables et contrôlables	1	-	1	1,2	1	②
• Attribuer le succès à l'effort et à l'organisation	2	①	1,②	1	-	1
• Participer aux cours peu intéressants, dans les activités de l'école	2	-	②	2	2	-
• Équilibrer le temps consacré à la vie sociale et au travail scolaire est une difficulté pour l'élève	-	-	-	2	①	1,②
• Attendre au dernier moment pour accomplir une tâche	2	-	②	2	-	-
• Pratiquer une activité qui permet d'arriver à l'école frais et dispos	-	2	-	-	-	-

1/4

2/7

2/3

à suivre...

10/10

Tableau 13 (suite)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Structure de l'école						
• Se sentir bien à l'école	2	2	2	2	2	2
• Avoir un nombre d'élèves acceptable par classe	1,2	2	-	-	2	2
• Maintenir un horaire semestriel	-	-	-	-	2	2
• Créer une école idéale	-	-	-	-	2	2
Buts à court et à long terme						
• Avoir un but (influence la motivation)	1,2	1	1,2	1,2	1	1
• Objectif réalisable à court terme	-	1,2	1,2	1,2	1	-
• Avoir le même but qu'un ami	2	-	-	2	-	-
• Entretenir une bonne relation avec son enseignant	-	1	1	-	-	-
• Viser des buts non réalistes *	-	-	-	-	1	1
Stratégie de réflexion						
• Voir l'aspect positif (en période de découragement)	2	2	2	-	2	-
		3/3	4/4		3/3	3/4

Légende :

1 : Première rencontre

2 : Seconde rencontre

Tableau 16

Répartition des énoncés relevant de la catégorie Stratégies de motivation liées au domaine de l'apprentissage (élèves, enseignants et parents)

Stratégie de motivation	Élève fort École X n = 12	Élève faible École X n = 12	Élève fort École Y n = 12	Élève faible École n = 12	Enseignant n = 10	Parent n = 12
Stratégie de reproduction						
• Écrire dans ses propres mots certains termes de l'enseignant	1	①	1	1,2	-	1
• Apprendre la matière par coeur	1,2	①	1	1	①	1
• Apprendre la matière en faisant des associations	2	①	1	1	-	1
Stratégie d'enrichissement						
• Réécrire dans ses propres mots toutes les notes et identifier les concepts importants	1	-	-	-	-	②
• Visualiser la matière présentée à l'aide de dessin	1	-	-	1	①	-
• Associer ce qui doit être connu à la matière déjà connue	-	-	-	-	-	②
• Intégrer la matière en classe	-	-	-	-	①	-
Stratégie d'organisation de tâches simples						
• Regrouper et classer l'information	1	-	1	-	①	-
Stratégie de questionnement						
• Poser des questions pour essayer de comprendre par soi-même	1	①,2	②	1	-	1
• L'enseignant doit répondre rapidement à une question posée	-	①	-	-	2	-
Stratégie de travail à deux						
• Travailler et étudier à deux	2	①,2	1,②	2	-	②
• Étudier avec un ami d'une autre classe en vue de l'examen final	2	-	-	-	-	-
		6/6	4/2		4/4	3/3

Annexe VI

Protocole de la seconde entrevue avec le groupe des parents

1. Q. Quelles sont les stratégies qui motivent votre enfant à comprendre la matière?
2. Elle va rechercher de l'aide auprès de ses amis beaucoup, je pense que c'est là qu'est son effort. Nous autres on est trop vieux et on comprend pas. On n'a pas la façon d'y montrer. Le truc qu'y a fonctionné, c'est quand elle voulait se souvenir de quelque chose en particulier, je lui disais associe-le avec le affaire, comme ça si tu t'en souviens pas, tu vas pouvoir te souvenir de ça. C'est plus facile quand on a des petits trucs pour retracer, c'est la seule chose à part de ça c'est elle même.
3. Moi je suis une personne à mot clé. Les rares fois que l'on a étudié ensemble, je lui disais: «dans ce paragraphe là le mot clé c'est, ça rappelle-toi un mot, ce n'est pas la fin du monde de se rappeler un mot. À partir de ce mot là tu vas être capable d'élaborer, tu n'auras pas de problème. Effectivement, ça fonctionnait parce que il revenait c'était facile le test en question, mais c'est tellement rare que ça arrive. J'ai l'impression que s'il mettait l'effort, il n'aurait pas de difficulté, la question c'est l'effort».
4. Peut-être ses priorités sont ailleurs?
5. Ça c'est sûr
6. ((moment de repos, les parents pensent))
7. moi la mienne, lorsqu'elle était plus jeune, je ne sais si elle le fait encore, disons que pour des dictés. Elle s'enregistrait sur le magnétophone, elle se donnait la dictée elle-même, elle n'aimait pas ça que je lui donne parce-que j'étais un peu trop stricte, mon mari un peu trop laxo alors elle a décidé de se la donner elle-même. Aujourd'hui, je ne peux pas le dire vraiment. Il y a les mots clés.
8. Je sais que du côté du professeur, lorsqu'elle était jeune anciennement, en reliant des choses qui se passaient dans la vie, c'était une histoire qui s'était déjà passée qui était drôle. Elle avait des bonnes dans cette classe là , je trouvais que ça aidait.
9. Pour appuyer dans le même sens, un professeur qui a réussi à sortir du livre pis des notes, l'élève va rattacher ça. Mon fils va dire, mon prof m'a parlé de tel affaire. La matière est rentrée, mais on dirait que le prof a parlé de sa vie ou de la vie réelle, ça, ça va cliquer beaucoup plus que s'il se sert juste de ses notes.
10. Ça revient à dire que les enfants qui sont visuels, ça va pour eux autres des manuels, des notes pis le tableau. Celui qui est auditif , ça ne va plus.
11. Par contre, celui qui est auditif va écouter et ça va lui rester dans la tête.
12. Celui qui a besoin de toucher, lui il ne l'a pas. Eux autres ils sont bien mal traité.
13. Habituellement, l'auditif est bien servit par notre système.
14. Mon enfant aime beaucoup les ordinateurs. S'il y a un problème, je suggère qu'il trouve quelque chose dans l'ordinateur qui va l'aider à solutionner son problème. À titre d'exemple, il va chercher dans le dictionnaire de l'ordinateur, s'il doit écrire quelque chose pour anglais ou français tu peux l'imprimer et l'écrire à l'ordinateur. Ça le motive plus, lorsqu'il y a la composante ordinateur parce qu'il peut utiliser ses intérêts pour faire quelque chose qui ne l'intéresse pas trop.
15. Moi l'ordinateur c'est important pour mon fils, parce qu'il écrit très très mal. Quand il arrive à l'ordinateur, il trouve ça beau et ça l'encourage.
16. Q.Est-ce-que l'aspect affectif agit sur la motivation devotre enfant tel les joies, les peines....?
17. Énormément, beaucoup. Ça fait toute la différence. ((à l'unanimité))
18. Moi la mienne, son ami était dans certains cours. La relation a brisée mais ça, ça n'a pas été

drôle je vous le jure. Elle ne se voyait plus retourné dans les mêmes classes avec son ex comme elle l'appelle. La vie continue, ça n'arrête pas là parce que le ex...Finalement, elle a passé ça.

19. La personnalité du prof joue beaucoup. Le mien quand il a tel cours, il sait d'avance que ça va être plate. Avec tel prof en après midi avec telle façon d'enseigner c'est ennuyant à mourir. Avec tel autre par contre, j'ai hâte d'aller. Des fois, il a hâte 3 ou 4 jours d'avance parce qu'il sait qu'il va se passer telle chose, ça aucun rapport avec la matière. C'est comment le professeur va agir avec eux dans tel ou tel moment de la journée ou de la semaine.
20. Moi l'humeur joue beaucoup parce que je me suis rendu compte que s'il arrive à la maison le soir, il s'est passé un incident avec un ami, peut importe avec qui, il n'est pas de bonne humeur. Il n'étudie pas d'habitude mais là c'est vrai qu'il n'étudie pas. Tout le monde est victime de son humeur, on n'a rien à faire avec ça, pis souvent on va y dire: «un instant les papillons»! Qu'est-ce qu'on a à faire avec ça, change d'humeur! Alors que si il est de bonne humeur, il va entamé des projets qui sont mêmes loin. Il reste que c'est incroyable, je pense que ça à beaucoup à faire avec l'adolescence, c'est évident. Chez ce genre d'enfant là c'est évident. Dans son cas à lui, ça affecte directement la motivation.
21. Je me suis aperçu moi-même que si je me lève le matin, toujours le premier, ensuite ma fille va se lever. Si je ne dis pas bonjour à cause de mes préoccupations ou si je pense à quelque chose tout de suite elle assume que je suis de mauvaise humeur. C'est un enchaînement. Par contre si j'arrive et lui dit bonjour ça va? tiens tu es de bonne humeur aujourd'hui!
22. Ils confondent fatigue avec mauvaise humeur
23. Ils sont très sensibles, je pense. La mienne elle est très sensible. Toi aussi?
24. Oui, très sensible.
25. Q.Peut-on dire qu'il y a une émotion qui a une plus grande influence que les autres sur la motivation de votre jeune?
26. Chez moi c'est la peur de l'échec.
27. Pour moi c'est la peur du rejet. Le prof m'aime pas, ça dégringole that's it. Ou si ça pas cliqué. Donne lui le même sujet avec un prof avec qui ça va bien et elle se sent bien elle va aller chercher des beaux points. Le rejet c'est très fort.
28. Le mien s'il ne se sent pas compris par le professeur, ça ne l'intéresse pas et il rejette le professeur complètement. J'ai beau lui parler de mon problème et il ne semble pas vouloir comprendre alors à quoi ça sert?
29. On dirait à cet âge là , ils n'ont pas la maturité pour dire ce n'est pas comme je veux dans le cours, mais je vais quand même essayer d'avancer et de faire la matière. Il y a un bris et ils ne veulent plus.
30. Si ça ne change pas, je ne suis pas intéressé.
31. Le mien n'aime pas se faire évaluer non plus. À l'école, ils sont toujours évaluer et il n'aime pas ça du tout, du tout.
32. L'approche est très importante. Elle n'aime pas se faire pousser pour faire un travail ou étudier. D'après elle, elle est assez vieille pour prendre ses responsabilités.
33. Pour revenir à ce que madame disait sur le rejet. C'est sûr qu'ils n'ont pas la maturité parce que moi j'ai toujours dit à la mienne: «tu n'aimes pas tout le monde et tout le monde ne t'aime pas». Tu dois quand même respecté ton professeur et continuer. Même en 11e année, c'est pas compris ça, ça fait longtemps que je lui dis ça.
34. Ce qui est incroyable, c'est qu'ils n'ont pas la maturité pour ça mais selon eux ils l'ont tellement pour autre chose!

35. Ah mets en! ((rire))
36. C'est des adultes, un instant. Il n'est pas supposé rentré à 11 heures. C'est quoi cette histoire là d'ancien temps. Là ils sont matures vrai!! ((sarcasme)) Mais pour être responsable, ils sont enfants, c'est deux mondes. Conjuger toujours avec ça, c'est pas nécessairement facile.
37. Il se base sur l'opinion qu'un de ses amis a sur ce professeur là pour le juger. Il ne se donne pas la chance de le connaître.
38. Le stress est une conséquence de la chicane avec les amis. C'est eux qui créent leur propre stress. Ce n'est pas le facteur premier.
39. Le mien c'est le facteur premier le stress. Il n'a pas une vie sociale vraiment forte.
40. Le mien c'est le contraire, la vie sociale après c'est l'école. Il vient à l'école pour ses amis.
41. Le mien du printemps à l'automne il fait du skate board, quand l'hiver arrive il est à la maison tout le temps. Il ne sort plus.
42. Q. Que suggérez-vous pour créer et maintenir un environnement qui va aider votre enfant à comprendre la matière, à être motivé?
43. Lorsque l'enseignant sort du cadre et rend la matière un peu plus personnelle. Je sais bien que mes filles quand le prof fait ça, elles sont plus attirées vers la matière, elles essaient plus de comprendre.
44. L'humour, quand le prof est drôle en général les enfants aiment ça. Moi chez nous les farces, ils se rappellent toujours de ça, c'est comme ça que ça marche.
45. Avec la farce, ils vont se souvenir de ce qui s'est passé suite à ça.
46. Peut être une approche différente des professeurs. Je pense que certains professeurs sont là pour enseigner, ils ont un peu de difficulté à comprendre quand les jeunes ne comprennent pas la matière. Pour le professeur c'est évident que la matière va venir facilement. Tandis que certains jeunes c'est moins facile. Ils ne comprennent pas pourquoi les jeunes ne réussissent pas. Un test que toute la classe a faillit, le prof casse la règle sur le pupitre parce qu'il n'est pas content de voir que tous les élèves n'ont pas compris. Alors les jeunes ont l'impression que le professeur pense qu'ils ne sont pas tellement intelligents étant donné qu'ils n'ont pas tellement réussi le test.
47. Moi je suggérais plus du travail en groupe.
48. Ça ne marche pas pour tout le monde
49. Le travail de groupe, il y a des avantages et des inconvénients. S'ils sont 3, 4 ou 5 à faire un projet. Il faut qu'ils se rencontrent. J'ai l'impression qu'il y en a moins de ça parce que c'était irréalisable dans les familles.
50. Le travail de groupe à l'intérieur de la classe, ça c'est bien.
51. Étant un petit groupe, ils sont moins gênés de poser des questions s'ils ne comprennent pas. S'ils sont devant toute la classe, ils veulent moins pour ne pas paraître trop naïfs.
52. À la maison, les parents devraient encourager plus les enfants. Exemple, s'ils sont dans une classe où ils trouvent ça bien plate, tu essaies de leur donner des petits trucs. Poser des questions. On a un rôle nous aussi à la maison de mentionner à notre enfant, tu n'aimeras pas tout dans la vie surtout au secondaire. Ils n'ont pas toujours le choix. Il faut les encourager à essayer de passer à travers ça et aider le titulaire aussi d'une façon positive. Un peu d'encouragement du côté des parents.
53. Moi je vais être un peu vieux jeu, je ne sais si ça va répondre à la question. J'ai l'impression que les jeunes ne savent pas comment étudié. Eux autres étudié ça veut dire être deux pas deux dans la cave avec la musique et la télévision, le téléphone parce qu'on demande des questions aux autres. Je remarque ma fille à l'université, elle ne sait pas étudier parce qu'elle

doit être toujours avec les autres pour travailler. Toute seule on dirait que ça ne va pas bien même qu'ils vont dans les cafés pour étudier parce qu'apparemment ça étudie mieux! Je verrais à l'école secondaire une période d'études. Après les heures de classes, ça fait partie de la journée régulière, il y aurait une période d'études. L'enfant serait obligé de rester à son pupitre. Moi je trouve que ça vaut la peine. Tu es capable d'aller en dedans de toi et de trouver des façons de réussir. Les enfants ne savent pas comment étudier, ne savent pas quoi faire. Étudier c'est le bruit, tu ne peux pas aller à l'intérieur de toi.

54. Je ne sais pas si la mienne serait capable d'aller s'asseoir dans sa chambre et d'étudier sans sa musique.
55. Le mien étudie avec son walkman 5 minutes, ensuite il joue avec ses petits tournevis, il ouvre son walkman. Il fait ça une demie heure et a étudié 5 minutes.
56. Je pense qu'il y a quelque chose dans ce que tu viens de dire qui est tout à fait vrai. Les études sont déconnectées avec les jeunes. Peut-être qu'il faudrait en faire plus de ça, bon ce soir tu vas démonter ton walkman en devoir. Je pense que l'on fait pas assez appel à leurs intérêts. C'est peut être vers ça qu'il faut s'en aller.
57. Peut être que si tu venais passer une semaine ici, je suis certaine que je fais une crise au bout d'une semaine. Je parle de changement physique et probablement dans le système scolaire. Ils ont 4 cours de 75 minutes assis sur ces chaises là quand c'est plate!
58. Il faut qu'ils réalisent que la vie c'est pas toujours fun, fun, non plus. Il y a une partie où il faut que tu te cases et puis c'est ça.
59. quand ils vont creusé des trous à -35, ils vont trouver que ce n'est pas si pire que ça.
60. je ne sais pas si tous les jeunes sont affectés par le cadre physique dans lequel ils travaillent.
61. ils sont habitués à l'élémentaire où c'est tellement beau.
62. Q. Lorsque votre enfant est découragé dans un cours, que fait-il pour se motiver?
63. qu'est-ce qu'y fait pas !((rire))
64. il compte les jours qu'y restent
65. il dit: «je ne l'aurai pas au deuxième semestre heureusement»
66. moi la mienne. elle s'associe avec quelqu'un d'autre pour étudier, quelqu'un qui aime ça. Elle me dit toujours c'est ça qu'elle fait, moi je comprend rien mais elle va me l'expliquer.
67. moi ce qu'elle me dit: «heureusement en janvier ça va être fini»
68. le semestriel c'est excellent, c'est une belle invention
69. même pour un prof, ils les aiment pour 4 mois et demi. S'il l'avait toute l'année, est-ce-qu'il l'aimerait pendant 10 mois? J'aime ça les semestres et mon fils aussi.
70. je niaisais pas quand je disais qu'il comptait les jours qu'il reste. Quand ça va mal dans un cours, il te reste juste 3 mois pense-y.
71. pour en revenir à l'autre question. Pourquoi ce n'est pas plus relié que ça à l'actualité, les journaux?
72. encore là l'histoire ancienne peut développer chez certain enfant des intérêts. C'est juste leur donner la chance.
73. ce n'est pas enseigné en détails. Si ça ne les intéresse pas, ça ne dure pas longtemps et c'est fini. Si ça les intéresse plus tard à l'université, ils vont peut être se lancer dans ce domaine là.
74. je trouve que c'est bon qu'on les oblige à prendre des cours. Parce qu'il ne prendrait pas des sciences, des maths, de l'histoire
75. ma fille m'a dit qu'elle prendrait histoire si elle pouvait inventer une time machine. Avec l'option qu'il ne nous verrait pas, elle a peur de rester l'autre bord
76. Q. Que fait votre enfant pour contrôler son stress dans un cours?

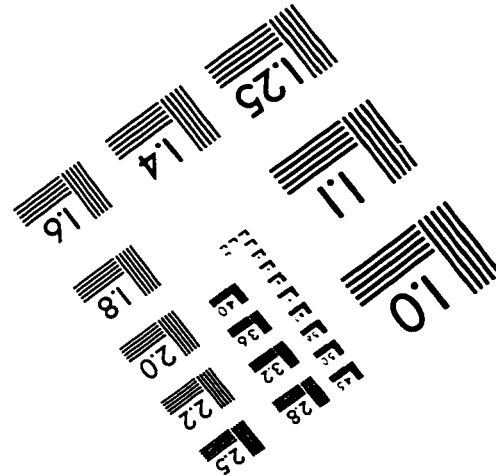
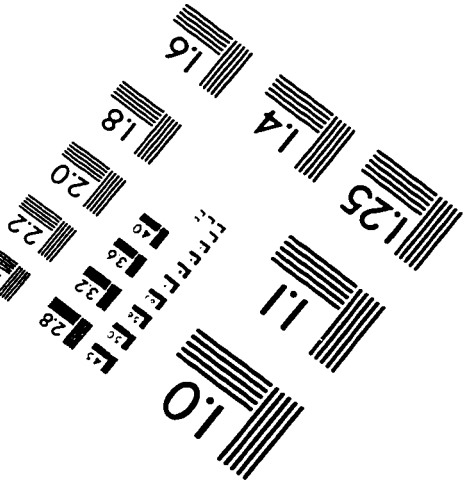
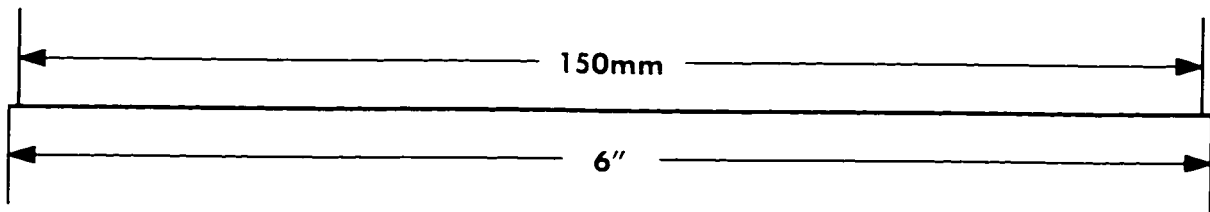
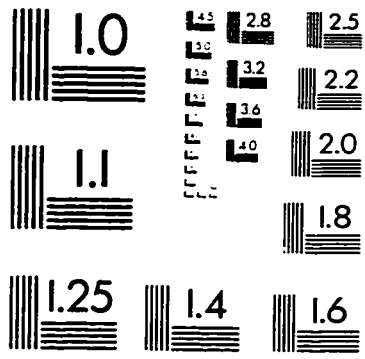
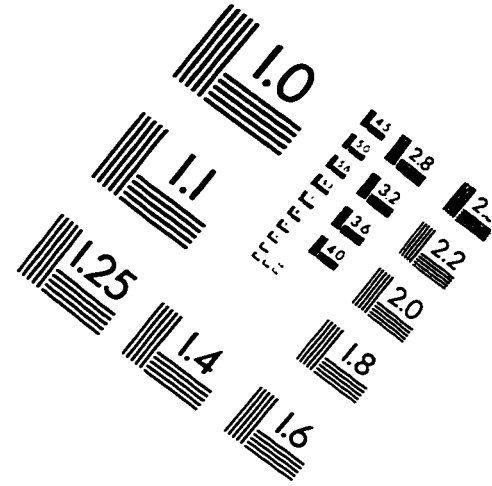
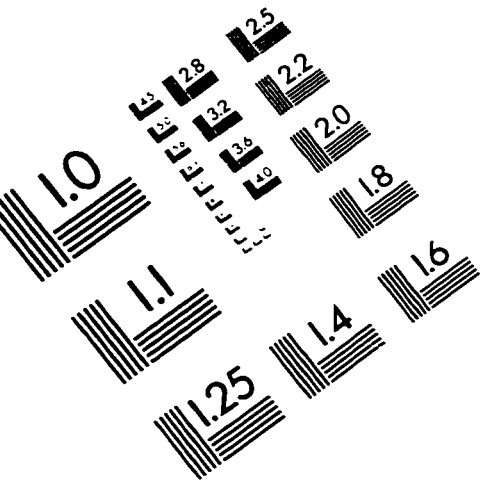
77. moi le mien il ne parle pas de l'école à la maison. Quand 2h 30 arrive, l'école c'est finit pour lui. À la maison c'est autre chose que l'on parle. Je ne sais pas beaucoup comment il s'y prend à l'école
78. si ça va mal, il lance une bonne farce en classe ou niaiser avec ses amis. Si ça va mal, ça ne paraît pas, il a du fun pareil.
79. le mien ça tension va monter. À la fin de la journée, il va avoir mal à la tête. Il va arriver à la maison et c'est nous autres qui va manger la claque. À l'école, il ne dit rien, il ne dit rien au professeur. Il est introverti à l'école et extroverti à la maison, la violence entre en jeu
80. moi c'est avec le degré de son qu'est sa musique que je sais si elle a été stressé dans sa journée. Quand tu arrives à la maison et que tu ne t'entends pas parler oh les moteurs, elle a eu une grosse journée à l'école.
81. Si la journée a bien été, il y a de la musique mais on peut se parler. Quand la musique et full blass, elle a eu une grosse journée. Tu la laisses faire après un bout de temps, elle en parle.
82. en arrivant à la maison, elle a mal au cou à la tête, c'est physique
83. nous ça va être pas de l'isolement mais tout comme. Si il est frustré, on rentre et on lui dit salut. S'il n'y a pas de réponse ça veut dire sacré moi patience! Au souper, il parle chez nous, s'il ne parle pas c'est que la journée n'a pas été fameuse!
84. la mienne elle a une phrase. Lorsque je lui demande comment a été ta journée et qu'elle est de mauvaise humeur: «it was there!». Je ne dis plus rien. Si tu poses des questions, elle va être encore plus de mauvaise humeur, j'en pose pas. Plus tard durant la semaine elle va en parler
85. on en apprend des trucs!
86. je te dis, il faut manier ça avec des gants blancs
87. on a l'impression de marcher sur des oeufs
88. je trouve que l'on devient très habile à lire le non verbal de nos enfants. Ils n'arrivent pas à communiquer, à verbaliser comment ils se sentent.
89. au téléphone avec les amis, oui. Ça il n'y a pas de problème!
90. Q. Vous êtes enseignant, vous avez le pouvoir de faire ce que vous voulez dans l'école. Que suggérez-vous pour aider votre jeune à se motiver dans le contexte d'une salle de classe?
91. réduire le rapport maître-élève
92. faire un environnement qu'un jeune aimerait, des ordinateurs high tech, la musique en background
93. pour certain c'est bon, ma plus vieille ça la facine, ma plus jeune ne veut rien savoir de ça. Ce n'est pas nécessairement là dessus que ça va motiver tous les enfants.
94. avoir des walkman
95. les laisser choisir les amis et les enseignants qu'ils veulent avoir
96. moi je ne donnerais pas de devoir. Parce que je trouve que dans une journée, il devrait en faire suffisamment pour pouvoir comprendre la matière sans être obligé d'en faire par la suite à la maison. Nous on travaille le jour et on apporte pas le travail à la maison. Je laisserais l'horaire comme ça. Mais je pense qu'il y a beaucoup de pertes de temps. Souvent il y a des journées pédagogiques, ce n'est pas nécessaire.
97. je suis d'accord d'enlever les devoirs, mais allonger les heures d'école. Mettre une période d'étude à la fin de la journée.
98. À la maison, tout est finit.
99. Il y aurait des élèves qui apporteraient des choses à la maison, mais ce serait quand même moins. Une autre chose c'est les livres, ces sacs là ça pèse une tonne
100. les devoirs seraient un peu plus fait. Ils n'auraient pas le choix de les faire me semble la

- motivation serait là parce que tu es en groupe. Ils vont voir l'autre travailler à côté de lui. Les enseignants seraient là pour répondre aux questions.
101. moi ce serait un système individualisé. Un prof pour un élève je sais que ce n'est pas réaliste. Je mettrais deux profs dans une classe de 30 par exemple ou je couperais les classes ratio 1 pour 15.
102. moi je ferais venir quelqu'un comme Woopie Golberg parce que dans Sister act 2 elle l'a l'affaire... ((rire))
103. je rééduquerais les professeurs. Plus moderne, plus nouveau avec la nouvelle mentalité. Même au travail, ils nous rééduquent les superviseurs que l'on avait déjà qui cordait les employés.. Aujourd'hui ils vont chercher des superviseurs qui ont une approche de type humain, plus consciencieuse de la personne. Si tu es capable d'aller chercher la personne, tu vas être capable d'aller chercher le restant, le travail. Si tu ne vas pas chercher la personne qui fait la job là, si tu ne vas pas chercher ton élève pour qui te donne des devoirs, tu ne les auras pas tes devoirs. Même si tu es bien organisé ou bien strict. Ça passe par la formation des enseignants.
104. Q. Est-ce-que l'atmosphère en salle de classe aide à la motivation de votre jeune?
105. oui ((unanimité)). Il travaille mieux dans une classe qui est bien structuré quand il y a de matière à passer tout le monde écoute. Mon fils travaille bien. Si le prof a moins de contrôle et tout le monde peut parler n'importe quand et bien lui aussi il va parler n'importe quand.
106. pour ma fille il faut que ce soit harmonieux, c'est important Elle a besoin de calme
107. justement, le mien s'il y a trop de bruit, il ne peut pas éliminer certain bruit qui ne sont pas important. Il entend tout et ça le dérange beaucoup
108. c'est important qu'elle soit avec ses amis, moi la mienne aime ça «Moi je suis contente avec une telle et un tel est dans ma classe». C'est pas grand chose, c'est une petite motivation.
109. moi le mien va être motivé, s'il sent que le professeur a le contrôle de la classe et qu'il ne pourra pas trop trop s'en aller sur les bords. Si il y a de l'humour dans la classe, si le professeur respecte ses élèves. Si il sent qu'il est guidé parce que s'il n'est pas guidé, il va en faire moins. Si on lui en demande il va en faire, il va respecter son prof. S'il n'a pas le respect, il va essayer de s'en tirer pour ne pas le faire, il va trouver des excuses.
110. moi je pourrais ajouter la compétence. S'il se rend compte que le prof en avant il connaît bien sa matière et est capable de bien transmettre sa matière ça je pense que ça va le motiver. S'il se rend contre au contraire qu'il parle pour parler et ne sait pas trop ce qu'il dit, ils sont quand même perspicace les enfants et je trouve qu'ils analysent tout de suite la situation et disent il ne sait pas ce qu'il dit. Je suis convaincu qu'il doit être un élément dérangeant dans une salle de classe quand il se rend compte...Moi je l'ai déjà mentionné, si on s'occupe de lui en tant qu'individu on est capable de lui dire bonjour avec son nom et de se rappeler qu'il a quelque chose de neuf ou qu'il s'est fait couper les cheveux, je sais qu'il est sensible à ces choses là, pour lui c'est important ça aussi.
111. je veux juste ajouter, le prof doit intéresser l'étudiant dans le sujet, même s'il est compétent, s'il parle toujours sur le même ton (rire). S'il a une approche nouvelle, dynamique c'est un élément important de la motivation je pense
112. ce qui est triste c'est qu'on demande au prof de faire compétition avec des émissions comme Sesame Street où ils mettent des millions. Les jeunes sont habitués au show. Tout à coup, ils arrivent avec un prof qui est un petit peu plate, ça vient de s'éteindre. On les a habitué depuis qu'ils sont tout petit, il faut qu'il y ait de l'action et on coupe le budget aux écoles encore et encore et on demande aux profs de se tenir sur la tête, il ne faut quand même pas charrié!!

113. Q. Est-ce-que votre jeune se sent bien à l'école?
114. le mien non
115. moi c'est ses amis qui font l'école ((plusieurs approuvent))
116. le mien ce n'est pas juste les amis, c'est les profs aussi. Quand il aime son prof, il aime son prof, il est content, de bonne humeur, il est positif. Il aime avoir une relation avec un adulte, pas juste avec les jeunes.
117. Q. Est-ce-que votre jeune a des stratégies de motivation, des trucs ou des tactiques qui ont une influence sur sa motivation à l'école?
118. ((moment de silence)) je vais te dire ce qui me vient à l'idée, l'habillement. J'ai remarqué que ma fille a été magasiné en fin de semaine, elle était toute contente d'aller à l'école lundi pour montrer son nouveau costume, c'est niais mais ça la motivait.
119. c'est vrai parce que mon fils s'est acheté des pantalons et une chemise et il était content de les porter pour aller à l'école
120. ce n'est pas juste le linge, peut être une nouvelle façon d'enseigner
121. on est responsable de l'éducation de nos enfants, c'est facile des fois de porter des jugements sur l'éducation mais je pense que cette génération a été élevé c'est révélateur. Ce sont des enfants très gâtés ils peuvent dire ce qu'ils veulent quand ils veulent et comme ils veulent. Ils ne manquent de rien
122. moi j'ai amené les filles à mon travail, elles se sont assises à mon terminal, visiter les bureaux...
123. pour plusieurs enfants, j'ai l'impression que la motivation doit être extérieure à eux. Je trouve qu'il est important que l'enfant fasse sa propre motivation qu'il développe au cours de son secondaire, une motivation personnelle et non toujours extérieure à lui. Je trouve que la société fait que c'est toujours des choses extérieures.
124. on est très matérialiste aussi.
125. mon fils ça fait 17 ans que j'essaie de le motiver. Il n'y a pas moyen de trouver quoi que ce soit pour l'intéresser
126. c'est ça, c'est que des fois c'est pas nous autres qui devraient le motiver. Il faut que ça vienne de lui. Je sais que c'est difficile pour lui de le faire et on essaie de le faire pour lui, c'est pour ça qu'on a des problèmes.
127. Comment on fait pour l'amener là?
128. Éventuellement, j'ai l'impression que dans la vie, il va trouver quelque chose qui l'intéresse et va se motiver par lui-même. Comme c'est là ce n'est pas l'école.
129. Lorsque ma fille fait un projet et que ça lui demande de l'innovation, elle aime ça et elle embarque, c'est une grosse motivation pour elle, tout genre de projet dans n'importe quel domaine. Même si c'est dans une matière qu'elle n'aime pas. Une fois qu'elle a terminé, elle a hâte de le présenter et de voir sa note.
130. Parce qu'elle a eu une certaine liberté, c'est ça?
131. Une liberté et une fierté. Le travail de groupe. Dans ce temps là, je dois dire que les parents font le taxi, allez chercher ça et les photocopies. mais la voir s'intéresser tellement, ça nous fait rien. Elle plus ça faire des projets que d'étudier et de faire des devoirs.
132. Q. Que peut faire le parent pour influencer l'enfant à être motivé?
133. de donner des buts
134. de donner des outils de travail aussi. Des photocopies, la bibliothèque, allez chercher ça.
135. être disponible pour eux autres
136. s'intéresser à ce qu'ils font
137. quand tu le sais

138. moi aussi la mienne ne parle pas beaucoup. C'est juste quand je dois signer ses projets que je vois.
139. insister sur les succès que le jeune a. Si mon fils n'a pas réussi un test, tu n'en parles pas, tu ne reviens pas la dessus. S'il a bien réussi, tu le fais parler.
140. ce que je fais au début de l'année, c'est rendu monnaie courante. J'en prend une à la fois et on va au Tim Orton juste nous deux. Je lui demande c'est quoi tes buts cette année. Tu l'écris sur une feuille. Souvent le premier vendredi, je dis on vas-tu au (), ça ça veut dire women talk. Elle aime bien ça, je lui demande où es-tu rendu? C'est une certaine motivation pour elle, on prend le temps de jaser. Pour moi c'est la formule idéale ils sont obligés de te parler. Ça fonctionne très très bien à date. À part de ça ce n'est pas une enfant qui parle beaucoup, elle garde tout en dedans. Ça me coûte pas cher, un chocolat chaud. On jase des fois une heure des fois deux heures.
141. être disponible quand lui a besoin de toi. Ce n'est pas toujours facile. On aimerait bien qu'il fasse ses devoirs de 6 à 7...Mettre le moins de contrainte possible à la maison, ils en ont déjà beaucoup à l'école.
142. je pense qu'ils font exprès pour te demander des choses quand ce n'est pas le temps propice. Quand tu as les deux mains dans le plat et que tu es entrain de faire à souper. Il me demande, tiens lis donc mon affaire? Il dit laisse faire d'abord.
143. des fois c'est des trucs. Tu n'as pas le temps de regarder...
144. je pense que c'est d'avoir des conversations autre que l'école. Tu me demandes juste mes affaires d'école. Ils veulent te parler de leur vie sociale. C'est de prendre les petits moments quand tu es seule avec lui en auto, montrer que tu donnes de l'importance à sa vie sociale. Oups! une petite question sur l'école, il ne faut pas que ça paraisse trop.
145. nous autres on prend chacun la relève, c'est le fun parce que chacun on a notre journée avec une de nos deux filles.
146. ce qui est encourageant c'est quand ton jeune trouve ça voie. Il y en a qui prenne plus de temps que d'autre
147. il y a des éléments déclencheurs un moment donné. Tout à coup, l'enfant ça l'intéresse.
148. il faut l'avouer quand même, il y a des profs extraordinaires et d'autres qui sont des poches! Le plus triste dans ça, c'est que l'on ne peut pas se débarrasser des poches. Il faut dire aux enfants, un jour tu vas rencontrer un patron que tu n'apprécieras peut être pas.
149. ça dépend de la personnalité de chaque enfant. Pour un enfant, le prof est formidable, pour l'autre ça ne marche pas du tout. L'apprentissage de la vie c'est de travailler avec toute sorte de gens. Même si on n'aime pas les gens, on peut apprendre à les respecter et à travailler avec eux.
150. il y a des gens entre 40 et 50 ans qui ne sont pas capables de le faire!
151. c'est quand même un apprentissage. Il faut apprendre à travailler et respecter les autres.
- FIN 5050 mots

IMAGE EVALUATION TEST TARGET (QA-3)



APPLIED IMAGE, Inc
1653 East Main Street
Rochester, NY 14609 USA
Phone: 716/482-0300
Fax: 716/288-5989

© 1993, Applied Image, Inc., All Rights Reserved