
Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ?

Can we predict the changes of motivation for school work from childhood to adolescence?

¿ Es posible predecir la evolución de la motivación por el trabajo escolar de la infancia a la adolescencia?

Ist es möglich, die Entwicklung der Motivation gegenüber der Schularbeit von der Kindheit bis zum Jugendalter vorausszusehen?

Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/73>

DOI : 10.4000/rfp.73

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2006

Pagination : 21-33

ISBN : 978-2-7342-1047-4

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi, Isabelle Monnard et Jérôme Schumacher, « Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 155 | avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/73> ; DOI : 10.4000/rfp.73

Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence ?

Jean-Luc Gurtner, Alida Gulfi,
Isabelle Monnard, Jérôme Schumacher

À l'entrée à l'adolescence, parfois même bien avant, la motivation pour le travail scolaire baisse chez presque tous les élèves. Si les modèles actuels permettent de prédire relativement bien les cas de démotivation extrême, ils permettent mal en revanche de voir venir les baisses moins importantes de motivation. Ces résultats soulignent que l'évolution de la motivation pour le travail scolaire n'est que faiblement déterminée par les caractéristiques personnelles de l'élève ou sa trajectoire scolaire antérieure. Des éléments contextuels, comme la qualité de l'environnement social de la classe et les pratiques pédagogiques des enseignants notamment, peuvent, même à l'adolescence encore, infléchir l'évolution de la motivation des élèves pour le travail et l'effort à l'école.

Descripteurs (TEE) : adolescence, conduite de la classe, milieu social, motivation pour les études, relation maître-élève.

Une rupture de formation ou l'abandon des études c'est bien sûr d'abord un drame personnel mais c'est aussi, bien souvent, le révélateur d'un dysfonctionnement de nos systèmes éducatifs et sociaux. Pouvoir prédire les risques de décrochage avant qu'il ne soit trop tard, apparaît donc comme un enjeu social important. Or l'immense majorité des études sur la motivation des apprenants sont réalisées à partir d'une mesure unique de celle-ci et ne permettent pas d'en suivre l'évolution dans la durée. Depuis quelques années, cependant, on voit poindre des programmes de recherches à caractère longitudinal, qui visent à mettre en évidence l'évolution de

la motivation chez un même individu durant un certain temps. De telles recherches se focalisent alors sur une période particulièrement cruciale de la vie, comme le début de la scolarité (Bouffard *et al.*, 2003) ou l'adolescence (Midgley & Urdan, 1995), sur le passage d'une période à l'autre (Gottfried, Fleming & Gottfried, 2001) ou sur l'ensemble d'un cycle de formation (Krapp & Lewalter, 2001), par exemple.

Ce texte passe en revue les principaux travaux de recherche consacrés à l'évolution de la motivation pour le travail scolaire durant l'enfance et l'adolescence et s'arrête en particulier sur ceux qui

poursuivent une visée prédictive de l'évolution de celle-ci chez un même individu. S'appuyant également sur nos propres recherches, cette contribution dégagera la nature et la force, mais aussi les limites, de divers prédicteurs de l'évolution de la motivation à l'adolescence. Enfin, quelques suggestions seront formulées à l'attention des enseignants et des formateurs pour tenter de juguler les chutes de motivation et prévenir les éventuels décrochages lorsqu'il en est encore temps, c'est-à-dire le plus tôt possible dans la carrière d'un élève.

LA MULTIPLICITÉ DES COMPOSANTES ET DES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION

Définir ce qu'est la motivation n'est déjà pas chose aisée et sa nature fait débat dans la littérature spécialisée. Si l'on peut admettre avec Viau (1994, p. 7) que « 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 », il est plus difficile de déterminer avec précision ce qui fait évoluer cet état et à quel rythme il évolue. Une chose paraît de plus en plus certaine, cependant, la motivation est multidimensionnelle et elle entretient des liens étroits avec d'autres domaines de la vie affective et cognitive des individus – comme leurs émotions, leurs croyances personnelles, les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement ou la construction de leur identité (Boekaerts, 2002) – mais aussi avec leur trajectoire et leur vécu scolaires (Janosz, 2000).

Nombre de travaux récents consacrés à la motivation scolaire adoptent une perspective socio-cognitive. Selon cette approche, les phénomènes psychologiques résultent de l'interaction continue, réciproque, entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement physique et humain dans lequel celle-ci évolue (Bandura, 1986 ; Schunk, 1989). La motivation d'un élève est alors tout à la fois le résultat et la cause de son comportement et de la lecture qu'il fait de son environnement. Elle constitue un processus complexe en évolution constante, d'où le terme de dynamique motivationnelle utilisé par Viau, et pas une caractéristique unitaire qu'on pourrait isoler de l'ensemble de ces interprétations. Le sentiment de compétence ou de non-compétence, ainsi que le

sentiment de contrôle externe ou au contraire d'auto-détermination que me laisse la situation à laquelle je suis confronté font partie de tous les modèles componentiels inscrits dans cette perspective (Deci & Ryan, 1985 ; Vallerand & Thill, 1993). Dans nos propres travaux (Gurtner, Monnard & Genoud, 2001 ; Ntamakiliro, Monnard & Gurtner, 2000), nous admettons avec Boekaerts (2001) que font également partie des composantes de la motivation, la volonté d'apprendre, l'intérêt pour une matière et le sentiment de compétence ou d'efficacité personnelle dans telle ou telle matière (Pajares, 1998). La force de chacune de ces composantes peut être différente d'une discipline à l'autre. En relèvent également l'attrait que présente l'école aux yeux d'un élève, les différents buts qui animent celui-ci (Cosnefroy, 2004) – et que développe plus ou moins l'école fréquentée – ainsi que l'utilité que l'élève attribue au travail scolaire pour atteindre ses buts et réussir dans sa vie future (Charlot, Bautier & Rochex, 1992 ; Wentzel, 1992).

Espérer intervenir sur la motivation des élèves en n'agissant que sur une seule de ses composantes s'avère dès lors bien souvent contreproductif, car l'effet attendu se voit contrecarré par la réaction contraire d'une autre composante de la motivation. C'est ce que montraient déjà clairement les travaux de Covington et Omelich (1979) sur l'effet à double tranchant des encouragements à l'effort pour un élève en difficulté ; en acceptant de travailler davantage, un élève peu sûr de ses capacités augmenterait le risque de révéler son incompetence, si, malgré tous ses efforts, le résultat final demeurerait négatif. C'est pour éviter cela, relèvent ces auteurs, que l'élève hésitant, préférant paraître fainéant plutôt que stupide, choisira finalement de travailler peu pour sauver son image et ce qu'ils ont appelé sa valeur propre. Comme le relèvent Hidi et Harackiewicz (2000, p. 151, traduction libre), « c'est uniquement en prenant en compte la nature multidimensionnelle des processus motivationnels que nous serons capables d'aider les élèves démotivés par l'école » [*Only by dealing with the multidimensional nature of motivational forces will we be able to help our academically unmotivated children*] ».

GLOBALEMENT, LA MOTIVATION ÉVOLUE À LA BAISSÉ À MESURE QUE L'ENFANT GRANDIT

La plupart des études menées pour cerner l'évolution de la motivation des élèves durant la scolarité

observent une baisse de celle-ci à mesure que l'enfant grandit (cf., pour une revue, Wigfield, Eccles & Rodriguez, 1998). Une telle observation ne se limite d'ailleurs pas au seul champ de l'école. Sarazin et Guillet (2001) relèvent qu'un phénomène analogue est à l'œuvre dans la plupart des sports alors que Krapp et Lewalter (2001) constatent une baisse progressive de l'orientation extrinsèque comme de l'orientation intrinsèque en formation professionnelle. Certains auteurs notent que la baisse de motivation à l'école commence déjà au cours des premières années de scolarité (Bouffard *et al.*, 2003) ; celle-ci n'est toutefois pas identique pour les filles et les garçons, ni pour tous les domaines scolaires. Ainsi, pour la lecture, filles et garçons connaissent une baisse de leur motivation intrinsèque de la première à la troisième année scolaire, mais celle-ci est plus précoce pour les garçons que pour les filles. À l'inverse, pour les mathématiques, seules les filles présentent un tel déclin de motivation ; celui-ci apparaît entre la première à la deuxième année de scolarité déjà alors que les choses se stabilisent au passage de la seconde vers la troisième année. Wigfield *et al.* (1997) observent également une baisse du sentiment de compétence et de l'utilité perçue de l'ensemble des disciplines scolaires durant l'école élémentaire déjà. Ces baisses ne s'accompagnent toutefois d'une baisse d'intérêt que pour la lecture et la musique, pas pour les mathématiques ou le sport.

Les baisses les plus dramatiques de la motivation pour le travail scolaire s'observent généralement autour de la transition de l'école élémentaire à l'école secondaire (Anderman & Maehr, 1994). Après quelques années d'adolescence, la baisse de motivation pour le travail scolaire semble cependant s'atténuer, vers 16-17 ans pour les uns (Gottfried *et al.*, 2001), vers 14-15 ans pour les autres (Gurtner *et al.*, 2001). La différence entre ces deux constats pourrait bien être liée à des différences de structure scolaire. Dans les deux cas, en effet, les âges indiqués correspondent aux dernières années de scolarité obligatoire dans les pays dans lesquels les recherches ont été conduites, les États-Unis pour la première, la Suisse pour la seconde de ces études.

À l'adolescence aussi, comme le relèvent Gottfried *et al.*, le rôle des matières dans l'évolution de la motivation n'est pas négligeable. Ainsi, si la baisse est importante en mathématiques, elle est moins prononcée en sciences et en langues et quasi inexistante en histoire-géographie. Nos propres analyses confirment ce phénomène, tant pour le sentiment de compétence que pour la volonté d'apprendre. On

constate cependant que si entre onze et quinze ans, le sentiment de compétence en mathématiques des élèves tend à être toujours plus élevé que le sentiment de compétence en français, la volonté d'apprendre en mathématiques demeure plus faible que celle exprimée à l'endroit du français. Le caractère davantage contrôlé par l'enseignant des mathématiques (Stodolsky, 1988) et la transformation plus radicale des activités au passage de l'école primaire à l'école secondaire en mathématiques (Lerner *et al.*, 1996) contribuerait à expliquer ces différences d'évolution entre les matières.

POURQUOI LA MOTIVATION BAISSÉ-T-ELLE AVEC L'ÂGE ?

La baisse de motivation constatée durant l'école élémentaire est souvent attribuée à une objectivisation progressive de la perception que l'enfant peut avoir de lui-même et de ses compétences (Wigfield *et al.*, 1997), qu'il surestimait généralement en début de scolarité. Ainsi on notera que l'écart entre les estimations personnelles des enfants et celles de leurs parents ou de leurs enseignants se réduit progressivement durant les premières années de scolarité déjà. De leur côté, Stipek (1984) ou Ruble *et al.* (1992) y voient le résultat d'une confusion entre désir et réalité chez les très jeunes élèves. Des modifications de fonctionnement cognitif et en particulier une amélioration des habiletés à dissocier aptitude et effort comme facteur de réussite sont également tenues pour responsables de ces évolutions du sentiment de compétence (Nicholls, 1978).

Pour ce qui est de la baisse constatée à l'entrée au secondaire, de très nombreux facteurs ont été mis en évidence. Certains tiennent à des éléments environnementaux – anonymisation des bâtiments et dépersonnalisation du type de travail (Anderman & Maehr, 1994), modification d'attitudes et de comportement des enseignants (Midgley, Anderman & Hicks, 1989) et augmentation de la compétition et de la rivalité avec les camarades d'études (Wentzel, 1992) –, d'autres à des évolutions des adolescents eux-mêmes. Ainsi, les facteurs déterminants de leur motivation deviennent plus extrinsèques qu'intrinsèques (Harter, 1992), plus orientés vers la performance que vers l'apprentissage (Anderman & Midgley, 1997). Le recul des notes scolaires permet également d'expliquer les baisses constatées au niveau du sentiment de compétence au secondaire.

En mathématiques, la baisse de celui-ci aura immédiatement pour corollaire une baisse de la volonté d'apprendre ; en français, la liaison entre sentiment de compétence et volonté d'apprendre, relativement faible à l'école primaire, se renforce à l'adolescence mais elle demeure moins forte qu'en mathématiques (Gurtner & Oser, 2004).

Les facteurs familiaux semblent jouer aussi un rôle certain. Ainsi, Eccles et Harold (1993) constatent que le niveau d'implication parentale est en relation directe avec le niveau de réussite scolaire des enfants. La baisse de la motivation des élèves à l'entrée au secondaire s'explique selon eux en bonne partie par le désengagement des parents et la perte de qualité de la communication école-parents au moment du passage de l'école de quartier à un système plus centralisé. Maya (2001) observe cependant que l'implication parentale dans l'école est sensiblement moins déterminante pour le maintien de la motivation des enfants que le support et les encouragements qu'ils leur prodiguent et que leurs attentes en matière de réussite scolaire de leur enfant.

NORMALE CHEZ LA PLUPART, DRAMATIQUE CHEZ CERTAINS, LA DÉMOTIVATION

On l'a vu, la grande majorité des études observent que la motivation présente une tendance à la baisse avec l'âge dans la plupart des domaines investigués. Lorsqu'elle demeure ainsi dans des limites acceptables, cette tendance n'a alors en soi rien d'inquiétant. Ce d'autant que pour les écoliers, l'année scolaire est souvent bien longue et que la fatigue accumulée tout au long de celle-ci pourrait aussi contribuer à la diminution avérée de la motivation du début à la fin d'une année scolaire. Chouinard et Roy (2003) remarquent en effet que si la motivation décroît généralement durant une année scolaire, on observe souvent une remontée de celle-ci, certes temporaire, au début de l'année scolaire suivante.

Pour certains cependant, cette évolution va rapidement, parfois même brutalement, sortir des limites ci-dessus et atteindre un point de non-retour, marqué par l'abandon des études, la rupture de formation et le désengagement. Attardons-nous quelques instants sur cette forme aigue de démotivation, pour tenter de comprendre pourquoi la baisse de motivation atteint parfois un degré tel que celui qui

l'éprouve finit par renoncer aux études ou abandonner la formation dans laquelle il s'était engagé.

Les travaux consacrés au phénomène de l'abandon précoce en examinent tantôt les déterminants personnels tantôt les facteurs institutionnels. Pour Janosz *et al.* (1997), les facteurs de risque proprement individuels comme l'échec ou le retard scolaire, des difficultés relationnelles et des habitudes de vie inappropriées, pèsent en effet autant que les facteurs contextuels dans les décrochages scolaires. Lorsqu'elle est sévère, la répétition des échecs peut en effet conduire au découragement et au renoncement, même face à des situations ou des activités que l'on savait facilement maîtriser. Maier et Seligman (1976) ont donné à ce phénomène le nom d'« impuissance apprise » et Dweck et Leggett (1988) ont montré combien celle-ci peut susciter des impressions négatives de soi, des tâches et finalement des disciplines dans lesquelles se produisent ces échecs répétés. Les désillusions aussi sont des facteurs de risque importants ; les baisses de motivation les plus abruptes se constatent en effet chez les élèves qui espéraient pouvoir s'orienter dans une filière plus réputée et qui doivent finalement déchanter (Gurtner *et al.*, 2001).

Sur le plan institutionnel, plusieurs auteurs montrent que les écoles qui réunissent un grand nombre d'enfants, comme le sont souvent les écoles secondaires, se prêtent moins au suivi des élèves et savent alors moins bien voir venir le décrochage de certains (Mc Neal, 1997 ; Rumberger, 1995). Mais, bien que déterminante, la qualité de l'encadrement ne fait pas tout. Selon Speering et Rennie (1996), la tournure de plus en plus scolaire que prennent les enseignements à mesure que l'on avance dans les degrés explique l'insatisfaction croissante des élèves envers les programmes et les activités qui leur sont proposées à l'école.

Par-delà la recherche des facteurs de la démotivation, l'importance d'étudier le phénomène du décrochage est double. À l'aval, celui-ci a des conséquences sociales, économiques et sanitaires de plus en plus graves (Janosz, 2000). Celles et ceux qui interrompent leur scolarité ou leur formation avant terme sont statistiquement plus souvent au chômage, exercent des emplois plus précaires, éprouvent davantage de problèmes de santé, physique ou mentale et développent plus facilement des comportements antisociaux (1). À l'amont, mieux connaître ce phénomène permettrait peut-être de mettre en place suffisamment tôt des mesures de prévention

du décrochage. Or, s'il est relativement facile de diagnostiquer les individus statistiquement les plus à risque en raison de leurs conditions familiales ou de leurs mauvais résultats scolaires, il est beaucoup plus difficile de repérer à temps des prémisses de démotivation chez des élèves qui ne présenteraient pas à la base ces mêmes facteurs de risque.

PEUT-ON PRÉDIRE L'ÉVOLUTION DE LA MOTIVATION POUR LE TRAVAIL SCOLAIRE À L'ADOLESCENCE ?

Lorsque la démotivation, ou pire encore, le décrochage survient, il est souvent trop tard pour inverser le cours des choses, on ne peut au mieux que tenter d'en atténuer les effets. Pour les empêcher, il faudrait pouvoir les prévenir, et pour les prévenir, il faudrait disposer suffisamment tôt d'indications prédictives, d'indicateurs repérables pour cerner les élèves scolairement et pas seulement sociologiquement à risque et leur permettre de se renforcer contre le découragement ; dans le même temps, on pourrait installer pour eux des conditions et des contextes didactiques et relationnels mieux à même de soutenir leur motivation chancelante. Mais où sont les indicateurs les plus fiables ou simplement les plus faciles à identifier ? Les avis divergent à ce sujet considérablement.

Les variables extérieures à la scolarité et les élèves à risque de démotivation

Reprenant un raisonnement volontiers tenu à propos de la réussite scolaire, certains auteurs ou organismes publics estiment que les facteurs de risque de faible motivation envers le travail scolaire et les prédicteurs de l'évolution de la motivation se trouvent avant tout dans l'élève lui-même, dans ses aptitudes personnelles ou dans ses intérêts particuliers (Langevin, 1994). Aspinwall et Taylor (1992) montrent cependant qu'une mesure des aptitudes intellectuelles nécessaires à la réussite scolaire, comme le « Test standardisé d'aptitude » (SAT, teste américain largement utilisé) est certes le meilleur prédicteur des performances des élèves mais qu'elle ne prédit en rien en revanche leur motivation pour le travail et les études ; la corrélation entre SAT et motivation est même légèrement négative. D'autres y voient des causes sociologiques ou familiales. Marcotte *et al.* (2001) constatent en effet que le style parental est lié

au risque d'abandon scolaire, mais l'influence de l'éducation ne s'opère qu'au travers des variables intermédiaires que sont la présence de symptômes dépressifs chez la jeune fille et de troubles du comportement chez le garçon.

Après plusieurs années de travaux consacrés à l'examen des causes familiales conduisant au « *dropout* », Rumberger (1995) reconnaît cependant que les variables scolaires sont généralement de meilleurs prédicteurs de l'abandon que les variables sociologiques. Si l'examen de ces dernières permet d'attirer l'attention des éducateurs sur des conditions personnelles particulièrement néfastes à une bonne réussite scolaire, elles ne sont par contre guère utiles pour prévenir les accidents de parcours, les ruptures, les abandons chez ceux qui avaient pourtant au départ tout pour réussir leur scolarité ou leur formation professionnelle. À l'inverse, on observe chaque jour que des enfants, réunissant pourtant toutes les conditions pour ne pas réussir à l'école, y font malgré tout de très beaux parcours (Bouteyre, 2004).

Les variables inhérentes à la scolarité

Au terme de leur étude longitudinale, Janosz *et al.* (1997) constatent qu'environ 80 % des cas de décrochage ont pu être prédits correctement sur la base d'une série d'informations tirées en priorité du milieu scolaire. Se basant sur ces résultats, la Direction de la santé publique de Montréal a édité un catalogue d'indicateurs qui permettent de reconnaître à l'avance les enfants et en particulier les adolescents présentant un important risque de décrochage scolaire. Au premier rang de ces indicateurs figurent des évidences de faible rendement scolaire, tels que baisse dramatique des résultats scolaires, échecs à répétition, retard scolaire important et retards dans les rendus de travaux. Viennent ensuite les variables psychologiques, telles que motivation, comportement ou perception de soi, enfin seulement des relations difficiles avec l'entourage ou des entourages eux-mêmes en désaccord avec l'école.

Barrington et Hendricks (1989) estiment qu'on peut même ainsi, en comparant le parcours scolaire des diplômés avec ceux qui ont quitté l'école sans diplôme, retrouver jusqu'en première année de scolarité des différences révélatrices. Selon eux, l'analyse du rendement scolaire et du respect de la discipline à ce stade permettent de prédire de manière significative le décrochage au secondaire. Mais,

comme le dit la métaphore, si tous les vainqueurs du loto ont joué, tous les joueurs n'en deviendront pas pour autant des vainqueurs !

Rendement scolaire et motivation ne sont d'ailleurs pas toujours coordonnés et il ne suffit pas de connaître le degré de réussite d'un élève pour pouvoir prédire sa motivation ou réciproquement, comme le montrent les travaux de Harackiewicz *et al.* (2000). Ces auteurs ont étudié les effets à court et à long terme des différents buts motivationnels sur l'intérêt et le plaisir des étudiants dans la discipline choisie (la psychologie) et sur l'évolution de leurs résultats dans cette discipline. Ils constatent alors qu'un but de maîtrise élevé, observé au début du cours, permet de prédire l'intérêt et le plaisir exprimé à l'égard de la discipline et de l'enseignement à la fin du cours (court terme) et même le nombre de cours choisis dans la même direction durant les trois semestres qui suivent le cours (long terme) ; mais un tel but ne prédit en rien par contre la note obtenue à l'issue du cours, encore moins la moyenne atteinte trois semestres plus tard. À l'inverse, un but de performance élevé prédit la note au terme du cours, la moyenne obtenue au terme du semestre, toutes disciplines confondues (court terme), et même la note moyenne obtenue trois semestres plus tard (long terme), mais il ne permet en revanche pas de prédire l'intérêt présent ou la satisfaction ultérieure des étudiants envers la discipline. Les auteurs en concluent que les deux buts possèdent chacun leur pouvoir de prédiction, à court et à long terme, mais que celui-ci demeure limité à des aspects spécifiques de la carrière de l'étudiant ; une fois de plus, motivation et réussite n'apparaissent pas nécessairement liées et semblent devoir être prédites à partir d'indicateurs différents, parfois même opposés (voir à ce sujet l'excellente note de synthèse de Cosnefroy, 2004).

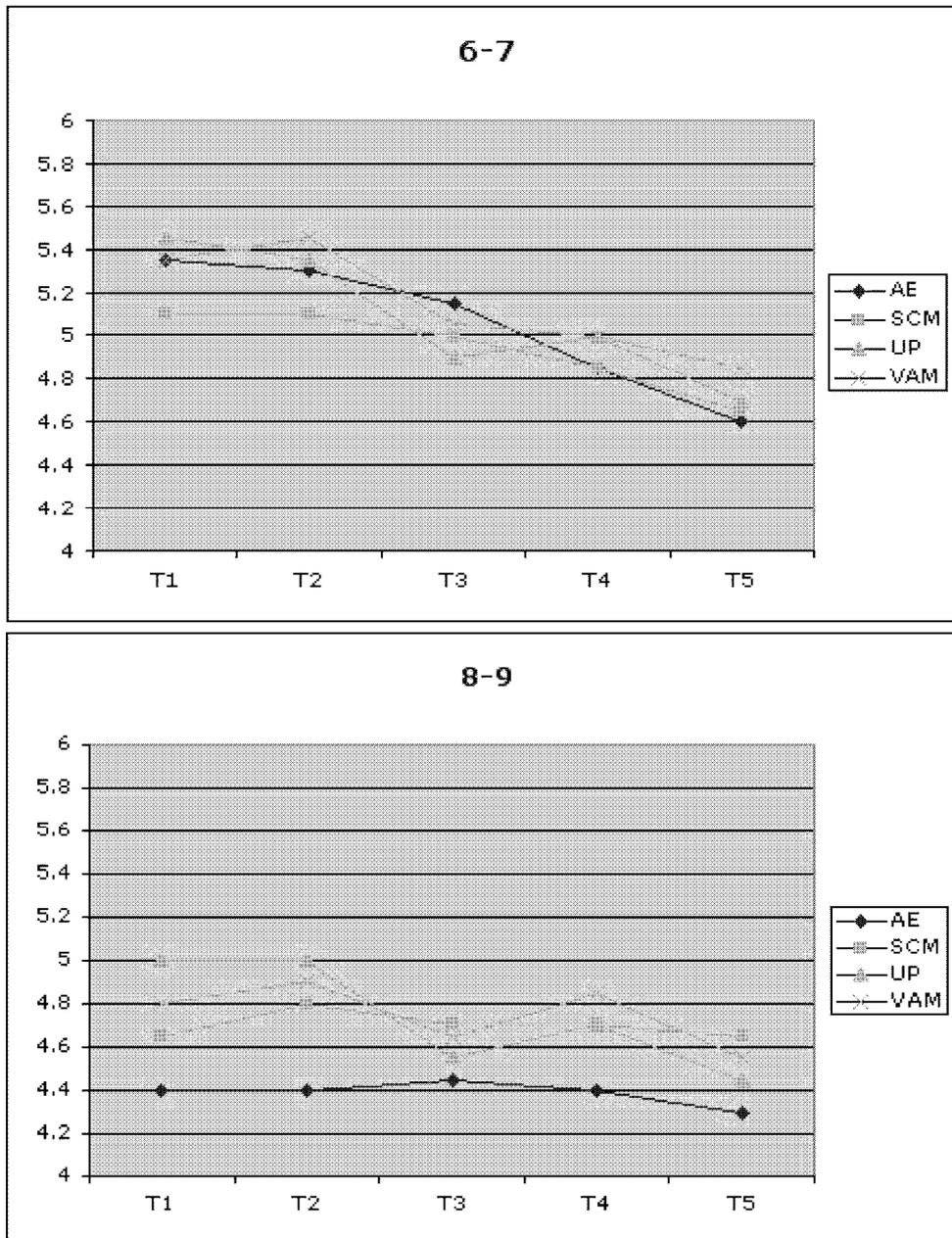
Vers un modèle de prédictibilité de l'évolution de la motivation à l'adolescence

Dans nos propres travaux, nous avons cherché, à travers des études longitudinales, à dégager les facteurs qui permettraient de capturer la plus grande part de variabilité de l'évolution de la motivation durant la scolarité secondaire (Gurtner *et al.*, 2001). Pour cela nous avons mesuré à cinq reprises durant deux années de scolarité, la motivation des élèves pour le travail scolaire et complété ces mesures par des données sur les résultats scolaires des élèves, leur estime d'eux-mêmes (Harter, 1988), leurs aspi-

rationnelles (Carroll *et al.*, 1997) et leur perception du climat relationnel et social de leur classe (Bennacer, 2003). L'observation a porté sur deux moments charnières de la scolarité, le passage de l'école primaire à l'école secondaire, d'une part, celui du milieu de la scolarité secondaire inférieure à la fin de celle-ci (fin du collège), d'autre part. Les données recueillies ont été analysées à l'aide des techniques statistiques de modélisation par équations structurelles (Jöreskog & Sorbom, 1977). Les modèles structurels permettent de tester en un seul passage des hypothèses portant sur la dépendance conjointe d'un ensemble de variables observées et latentes. Ils suggèrent en effet qu'on ne doit pas mesurer uniquement l'influence d'une variable indépendante sur une variable dépendante, mais essayer de « savoir comment s'organisent des ensembles de variables et comment s'articulent leurs effets lorsqu'elles jouent conjointement » (Bacher, 1987, p. 348). Les algorithmes statistiques permettent alors de voir dans quelle mesure le modèle théorique proposé par le chercheur correspond avec la réalité des données obtenues. Les indices dégagés qualifient alors non seulement la force des relations entre les variables retenues, et la part de variance expliquée de celles-ci, mais aussi la pertinence globale du modèle théorique proposé par le chercheur (*goodness of fit*).

Nos analyses des réponses fournies par 271 élèves de collège de tous les niveaux de compétence montrent alors que la conjonction de quatre paramètres, saisis dans la première partie de la huitième année de scolarité, prédisent de manière significative et relativement importante la motivation des élèves en fin de scolarité obligatoire (2), soit près de deux ans après. Ces paramètres sont la note moyenne obtenue dans une branche ou discipline particulière, l'estime de soi-compétences sociales, les buts d'apprentissage et les aspirations aux études. Ensemble, ils prédisent de manière significative l'attrait de l'école et la volonté d'apprendre dans cette branche en fin de neuvième année (R^2 respectivement de .32 et .34) et dans une moindre mesure le sentiment de compétence et l'utilité du travail scolaire (R^2 respectivement de .17 et .14). La figure 1 présente le modèle testé et récapitule les résultats de sa mise à l'épreuve.

Conformément à ce qui était attendu, le fait d'y avoir de bonnes relations sociales, des aspirations aux études fortes et l'impression que l'école soutient vos propres buts d'apprentissage prédit de manière importante l'attrait de l'école, variable centrale de la



AE : attrait de l'école
 SCM : sentiment de compétence en mathématiques
 UP : utilité perçue du travail scolaire pour la vie future
 VAM : volonté d'apprendre les mathématiques

T1 : octobre de la première année,
 T2 et T3 : mars et juin de cette même année,
 T4 et T5 : octobre et mars de la seconde année

Figure 1. – Évolution sur deux ans de différentes composantes de la motivation au passage de la scolarité élémentaire à la scolarité secondaire (6-7) et durant la scolarité secondaire (8-9).

motivation scolaire et qui est fortement liée à la volonté d'apprendre. Cependant, contrairement à ce qui était attendu, alors que les notes scolaires prédisent le sentiment de compétence de manière positive – et que celui-ci est positivement lié à la volonté d'apprendre –, les notes obtenues en huitième année sont négativement associées à la volonté d'apprendre en fin de scolarité obligatoire. Cela montre que de bons résultats scolaires pourraient aussi constituer à moyen terme de véritables oreillers de paresse. Cette interprétation est confirmée par la liaison négative qui s'installe, à moyenne échéance, entre résultats scolaires en huitième année et utilité perçue du travail scolaire en neuvième année et l'absence de relation entre les notes en huitième et le plaisir éprouvé à l'école en neuvième année de scolarité. En d'autres mots, les élèves qui ont de meilleures notes en huitième année trouvent le travail scolaire moins utile et n'ont pas plus de plaisir à l'école que les autres en neuvième année.

Globalement, de tels résultats montrent qu'il est effectivement possible de prédire à moyen terme du moins l'évolution de la motivation des élèves à partir d'un nombre restreint d'informations recueillies plus tôt dans leur scolarité. À condition d'inclure dans le modèle des variables inhérentes à la trajectoire scolaire des élèves (dans notre cas, les notes scolaires, le sentiment de compétence, la qualité des relations sociales qu'il peut y développer et l'attrait de l'école) et d'autres davantage liées aux intérêts personnels des élèves (dans notre cas les buts qu'ils poursuivent, leurs aspirations aux études et l'utilité qu'ils reconnaissent au travail scolaire pour atteindre leurs buts personnels).

On relèvera en revanche que cette prédictibilité est loin d'être totale, puisque seul un tiers de la variabilité de la motivation des élèves deux ans après a ainsi pu être prédit. Ce constat, à y regarder de plus près, est en fait rassurant. Il souligne que la motivation pour le travail scolaire en un moment donné ne dépend pas que de la trajectoire scolaire et des caractéristiques personnelles de l'élève mais que des variables contextuelles peuvent en tout temps modifier le cours de son évolution. Le climat relationnel et social qui prévaut dans la classe, la disponibilité de l'enseignant à l'égard des élèves (Fallu & Janosz, 2003 ; Gurtner *et al.*, 2001) ou le style d'enseignement proposé (Reeve *et al.*, 2004) peuvent notamment infléchir la courbe de l'évolution de la motivation des élèves. Nos résultats montrent d'ailleurs que la détermination de l'attrait de l'école monte même à 48 % de la variance si en lieu et

place des facteurs examinés précédemment, on introduit dans le modèle les dimensions de chaleur affective et disponibilité des enseignants et d'engagement et d'application scolaire des autres élèves de ma classe actuelle (Gurtner *et al.*, 2001), la volonté d'apprendre restant expliqué à hauteur de 32 %.

PEUT-ON ATTÉNUER VOIRE ENRAYER LA DÉMOTIVATION PROGRESSIVE DES ÉLÈVES ?

Présente chez la plupart des élèves, notamment au tournant de l'adolescence, la baisse de motivation pour le travail scolaire n'est cependant pas une fatalité. Si les modèles actuels permettent de détecter avec une perspicacité remarquable les élèves présentant un risque important d'abandon des études, ils ne permettent de prédire l'évolution de la motivation scolaire des élèves « tout-venant » que de manière limitée.

Les travaux montrant que la motivation des élèves réagit à diverses variables ponctuelles sont au moins aussi nombreux que ceux qui la lient à des caractéristiques personnelles de l'élève ; la personnalité et le style pédagogique de l'enseignant, l'environnement social de la classe ou la nature des activités proposées aux élèves figurent parmi les facteurs les plus souvent cités.

Ainsi, comme le dit la « théorie de l'auto-détermination » (Deci & Ryan, 1985), la motivation intrinsèque pour une activité ou un domaine sera liée non seulement au sentiment de compétence vis-à-vis de celle-ci mais aussi à l'impression d'avoir pu choisir soi-même de faire cette activité et comment on souhaitait pouvoir la faire. Un enseignant qui saura donner à ses élèves cette impression d'auto-détermination plutôt que de travail sous la contrainte fera alors remonter en eux la motivation intrinsèque.

L'impression d'entretenir avec son enseignant des relations chaleureuses, de pouvoir compter sur son soutien en cas de difficulté, empêche aussi la motivation de fléchir (Wentzel, 1999). Nos propres données confirment que les élèves qui perçoivent chez leurs enseignants du secondaire autant de soutien et de sollicitude que chez leurs enseignants de l'école élémentaire ne rapportent pratiquement aucune baisse de leur motivation au passage du primaire au secondaire, au contraire de leurs camarades qui se plaignent désormais d'un manque d'assistance et de

support de leurs enseignants (Gurtner *et al.*, 2001). Comme le relèvent Fallu et Janosz (2003), cet effet est plus fort encore pour les élèves présentant un risque élevé de décrochage scolaire que pour les autres. Une bonne atmosphère d'école (Langevin, 1994), un climat de classe favorable (Cossette *et al.*, 2004), augmentent également leur volonté d'y travailler et de s'y maintenir.

Des buts d'apprentissage bien établis s'avèrent également un prédicteur important de la volonté d'apprendre des élèves. Or de nombreux travaux ont montré qu'il est possible de rehausser ceux-ci en classe par la mise en œuvre de situations pédagogiques appropriées, insistant sur la coopération plutôt que sur la compétition et évitant les comparaisons entre élèves et les références à l'intelligence comme facteur principal de succès (Ames, 1992 ; Linnenbrink & Pintrich, 2001). Enfin, un renforcement des aspirations à l'éducation par des indications claires et répétées sur l'importance de la scolarité et sur l'utilité des savoirs qu'on y acquiert devrait permettre aux adolescents de continuer à croire à l'importance de rester à l'école une fois acquises et maîtrisées les connaissances et compétences élémentaires. On le voit, toutes ces mesures peuvent être prises sans transformation radicale de l'organisation scolaire.

Au Québec et aux USA notamment, de nombreux programmes de prévention du décrochage ont été mis sur pied à l'intention des élèves particulièrement à risque de décrochage. Mais les résultats de tels programmes sont souvent mitigés (Janosz & Deniger, 2001). S'ils réconcilient bien souvent les décrocheurs avec l'école et l'apprentissage, s'ils réduisent les problèmes de comportement et leur permettent même de mieux maîtriser les matières scolaires, rares sont ceux qui permettent à ces élèves de réintégrer par la suite le système scolaire régulier et d'y obtenir les diplômes convoités. Comme le soulignent ces auteurs, « Une fois les sentiments de frustration apaisés et la motivation scolaire revigorée, il convient d'améliorer le potentiel d'adaptation et d'apprentissage des adolescents par la mise en place de programmes efficaces de développement des habiletés/stratégies d'apprentissage et de développement des habiletés sociales et de vie » (p. 71).

La baisse de la motivation étant un mal très général dont souffrent presque tous les élèves, et dont la cause réside bien souvent dans l'école elle-même, celui-ci ne pourra être atténué en sortant les élèves du système scolaire régulier. C'est à l'école elle-

même que les mesures doivent être prises. L'origine précoce de la démotivation et son évolution graduelle permettent de comprendre que de telles mesures devront de plus s'exercer sur la durée.

Par-delà le soutien à l'ensemble des élèves, il semble cependant que des mesures individuelles, ciblées sur les difficultés momentanées d'un élève particulier, devraient également être mises sur pied. De plus en plus de chercheurs sont d'avis en effet qu'il n'existe pas un seul chemin conduisant de la démotivation légère à l'abandon, mais une panoplie d'itinéraires divers appelant des soutiens appropriés. Selon Janosz (2000), les candidats prototypiques au décrochage – ceux qu'il appelle « décrocheurs inadaptés » parce qu'ils présentent à côté des échecs scolaires des difficultés générales d'adaptation à l'école, des problèmes de comportement et qu'ils proviennent souvent de milieu difficile –, ne constituent pas plus du 40 % de l'ensemble des décrocheurs. Tout aussi nombreux, mais plus difficiles à détecter, sont les décrocheurs dits « discrets », qui aiment l'école et s'engagent volontiers dans les activités qu'elle leur demande, sans toutefois parvenir à les maîtriser. Pour ceux-là, l'intervention se focalisera en premier lieu sur le soutien aux apprentissages scolaires et sur un suivi suffisamment proche pour éviter qu'ils ne perdent pied. Il faudra aussi, comme le relèvent Charlot, Bautier et Rochex (1992) amener ces élèves à faire évoluer le sens qu'ils donnent à l'école et aux savoirs à acquérir. Il s'agira de leur faire comprendre que l'accès au savoir ne dépend pas de la seule mise en action des élèves par l'enseignant, mais que les élèves doivent apprendre à devenir les agents de leurs propres apprentissages. Un troisième type de décrocheurs, appelés décrocheurs « désengagés », présente par contre des problèmes de motivation plus que d'apprentissage, incapables qu'ils sont de se persuader de l'importance de la scolarité pour leur vie ultérieure. Avec ceux-là, un travail spécifique sur les aspirations à l'éducation et sur l'utilité de l'école pour accéder à l'emploi doit être entrepris et poursuivi. Dans leur analyse, Janosz et ses collaborateurs distinguent une quatrième catégorie de décrocheurs, les décrocheurs « sous-performants ». Ceux-ci présentent des problèmes de motivation et des résultats scolaires très faibles, mais sans troubles d'adaptation à la vie scolaire. Pour eux, une intervention individuelle précoce et ciblée sur la motivation d'une part et sur les apprentissages d'autre part semble nécessaire, car le dérapage vers des comportements inadaptés est en tout temps

possible, si aucune mesure appropriée n'est prise à leur endroit.

Face à cette diversité des profils, « il est temps de délaisser les approches d'investigation linéaires centrées sur les variables, au profit d'une approche transactionnelle centrée sur les individus et les interactions avec leur environnement. » (Janosz, 2000, p. 122). Une telle manière de voir permet de prendre les mesures spécifiques qui s'imposent avec chaque catégorie d'élèves aux profils et aux besoins différents.

CONCLUSIONS

La motivation est un construit complexe que les chercheurs et les modèles ont décrit de multiples manières. Malgré leur diversité, l'immense majorité des travaux consacrés à l'évolution de la motivation avec l'âge constate que la motivation pour le travail scolaire baisse « naturellement » à mesure que l'enfant avance dans sa scolarité. Cette baisse ne présente en soi rien de grave aussi longtemps qu'elle n'aboutit pas à une décision de rupture, au décrochage ou à l'abandon. Mais les fils qui retiennent un élève à l'école sont ténus et peuvent en tout temps se rompre sans donner à l'avance de signes de faiblesse.

Tous les décrocheurs ne présentant pas le même profil, il est souvent bien difficile d'anticiper l'issue fatale suffisamment tôt pour pouvoir la prévenir. Comme le montrent les travaux récents, le désengagement peut s'accompagner ou non de difficultés d'apprentissage des matières scolaires, de difficultés d'adaptation aux règles et au fonctionnement social de l'école ou de perturbations du comportement général (Janosz, 2000).

En réponse à la question servant de titre à cette contribution, on doit donc concéder qu'une prédiction de baisse de la motivation est facile à faire puisque celle-ci est très générale et s'observe chez

presque tous les jeunes, en particulier à l'entrée dans l'adolescence. Anticiper un décrochage scolaire en présence de facteurs de risques importants est aussi relativement aisé avec les modèles actuels. Par contre, prédire l'évolution de la motivation et l'importance de la démotivation chez un élève ne présentant pas ces facteurs de risques s'avère beaucoup plus difficile à faire puisque celle-ci est sensible à des facteurs contextuels, locaux qui peuvent différer sensiblement d'un enseignant à l'autre, d'une classe à l'autre, d'une matière à l'autre. Toute action de soutien de la motivation ou de prévention de la démotivation ne peut alors qu'être large, précoce et durable. La motivation pour le travail scolaire et l'effort étant accrochée aux trois fils du sentiment de compétence, du plaisir éprouvé à l'école et du sentiment d'utilité de la formation reçue, nous formons l'hypothèse qu'elle peut certes résister à la faiblesse momentanée d'un de ces trois fils mais pas à celle de plusieurs d'entre eux simultanément. Soutenir la motivation c'est alors tout à la fois renforcer les fils solides et soulager le fil affaibli. Il faut pour cela savoir aider les jeunes à se sentir compétents dans les activités proposées, améliorer à leurs yeux l'attrait de l'école et de la formation reçue, mais également leur permettre de se construire des ambitions en matière d'éducation, c'est-à-dire de comprendre combien une formation longue et dense leur offrira à l'avenir les meilleures chances d'adaptation aux nombreux changements qu'ils ne manqueront pas de connaître par la suite tout au long de leur vie professionnelle.

Jean-Luc Gurtner
jean-luc.gurtner@unifr.ch

Alida Gulfi
alida.gulfi@unifr.ch

Isabelle Monnard
monnardi@edufr.ch

Jérôme Schumacher
jerome.schumarer@unifr.ch
Université de Fribourg (Suisse)

NOTES

- (1) Le lien entre décrochage et délinquance n'est toutefois pas immédiat ni nécessaire. Pronovost et Leblanc (1980) observent en effet que lorsqu'il débouche sur un emploi, le décrochage scolaire réduit de moitié le risque de délinquance par rapport à celui qu'on constate chez les non-décrocheurs ou chez les décrocheurs demeurés sans emploi.
- (2) En Suisse, l'obligation de scolarisation s'arrête lorsque l'enfant a accompli neuf ans de scolarité depuis son entrée à l'école élémentaire.

BIBLIOGRAPHIE

- AMES C. (1992). « Achievement goals and the classroom motivational climate ». In D. H. Schunk & J. Meece (éd.), *Students Perceptions in the Classroom*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 327-348.
- ANDERMAN E. M. & MAEHR M. L. (1994). « Motivation and schooling in the middle grades ». *Review of Educational Research*, vol. 64, p. 287-309.
- ANDERMAN E. M. & MIDGLEY C. (1997). « Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle schools ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, p. 269-309.
- ASPINWALL L. G. & TAYLOR S. E. (1992). « Modeling cognitive adaptation : A longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 63, p. 989-1003.
- BACHER F. (1987). « Les modèles structuraux en psychologie : présentation d'un modèle : LISREL (première partie) ». *Travail Humain*, vol. 50, n° 4, p. 347-370.
- BAIRD J. R. & PENNA C. (1997). « Perceptions of challenge in science learning ». *International Journal of Science Education*, vol. 19, p. 1195-1209.
- BANDURA A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- BARRINGTON B. L. & BRYAN H. (année). « Differentiating Characteristics of High School Graduates, Dropouts, and Nongraduates ». *The Journal of Educational Research*, vol. 82, n° 6, p. 309-319.
- BENNACER H. (2003). « Prédiction de la performance scolaire : étude de l'interaction entre l'élève et l'environnement social de la classe ». *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 53, n° 1, p. 3-19.
- BOEKAERTS M. (2001). « Context sensitivity : activated motivational beliefs, current concerns and emotional arousal. In S. Volet & S. Järvelä (éd.), *Motivation in learning contexts. Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam : Pergamon, p. 17-32.
- BOEKAERTS M. (2002). *Motivation to learn*. Educational Practices Series-10. Document au format PDF, disponible sur internet à l'adresse : <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac10e.pdf> (Oconsulté le 19 juin 2006).
- BOUFFARD T. ; MARCOUX M. F. ; VEZEAU C. & BORDELEAU L. (2003). « Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 73, p. 171-186.
- BOUTEYRE E. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez les enfants de migrants*. Paris : Dunod.
- CARROLL A. ; DURKIN K. ; HATTIE J. & HOUGHTON S. (1997). « Goal setting among adolescents : a comparison of delinquent, at risk, and not-at-risk youth. *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, p. 441-450.
- CHARLOT B. ; BAUTIER E. & ROCHEX J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- CHOUINARD R. & ROY N. (2003). « Les modifications de la motivation au cours du secondaire ». *Actes du Congrès de la Société québécoise pour la recherche en psychologie (SQRP), 2003 : université de Montréal, 14-15 novembre 2003*. Montréal, p. 69-70.
- COSNEFROY L. (2004). « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie*, n° 147, p. 107-128.
- COSSETTE M.-C. ; POTVIN P. ; MARCOTTE D. ; FORTIN L. ; ROYER E. & LECLERC D. (2004). « Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire ». *Revue de psychoéducation*, vol. 33, n° 1, p. 117-136.
- COVINGTON M. V. & OMELICH C. L. (1979). « Effort : The double-edged sword in school achievement ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 2, p. 169-182.
- DECI E. L. & RYAN R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- DWECK C. & LEGGETT E. (1988). « A social cognitive approach to motivation and personality ». *Psychological Review*, vol. 95, p. 256-273.
- ECCLES J. S. & HAROLD R. D. (1993). « Parent-school involvement during the early adolescent years ». *Teachers College Record*, vol. 94, p. 568-588.
- FALLU J. S. & JANOSZ M. (2003). « La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire ». *Revue de psychoéducation*, vol. 32, n° 1, p. 7-29.
- GOTTFRIED A. E. ; FLEMING J. S. & GOTTFRIED A. W. (2001). « Continuity of academic intrinsic motivation from childhood to late adolescence : A longitudinal Study ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, n° 1, p. 3-13.
- GURTNER J.-L. & OSER F. (2004). « Self-Esteem, Self-Concepts, Personal Goals and Motivation : Are There Age and Subjects' Differences ? » *Proceedings of the 3rd International Biennial SELF Research Conference : Self-Concept, Motivation and Identity : Where to from here ?* Berlin, 4-7 July, 2004. Disponible au format PDF sur internet à l'adresse http://self.uws.edu.au/Conferences/2004_Gurtner_Oser.pdf (consulté le 15 juin 2006).

- GURTNER J.-L. ; MONNARD I. & GENOUD P. (2001). « Towards a multilayer model of context and its impact on motivation ». In S. Volet & S. Järvelä (éd.), *Motivation in learning contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Amsterdam : Pergamon, p. 189-208.
- HARACKIEWICZ J. M. ; BARRON K. E. ; TAUER J. M. ; CARTER S. M. & ELLIOT A. J. (2000). « Short-term and long-term consequences of achievement goals : predicting interest and performance over time ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, p. 316-330.
- HARTER S. (1992). « The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom : Processes and patterns of change ». In A. Boggiano & T. Pittman (éd.), *Achievement and motivation : A social-developmental perspective*. New York : Cambridge University Press, p. 77-114.
- HIDI S. & HARACKIEWICZ J. M. (2000). « Motivating the academically unmotivated : A critical issue for the 21st century ». *Review of Educational Research*, vol. 70, p. 151-180.
- HOSSLER D. ; SCHMIDT J. ; VESPER N. (1999). *Going to College : How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- JANOSZ M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine ». *VEI Enjeux*, n° 122, p. 105-127.
- JANOSZ M. & DENIGER M.-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés. Rapport de synthèse*. Montréal : université de Montréal : CRIRES.
- JANOSZ M. ; LE BLANC M. ; BOULERICE B. & TREMBLAY R. E. (1997). « Disentangling the weight of school dropout predictors : A test on two longitudinal samples ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, p. 733-759.
- JÖRESKOG K. G. & SORBOM D. (1977). « Statistical models and methods for analysis of longitudinal data ». In D. J. Aigner & A. S. Goldberger (éd.), *Latent variables in socioeconomic models*. Amsterdam : North Holland, p. 285-325.
- KRAPP A. & LEWALTER D. (2001). « Development of interests and interest-based motivational orientations : A longitudinal study in vocational school and work settings ». In S. Volet & S. Järvelä (éd.), *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Amsterdam : Pergamon.
- LANGVIN L. (1994). *L'abandon scolaire*. Montréal : Éd. Logiques.
- LERNER R. M. ; LERNER J. V. ; VON EYE A. ; OSTRUM C. W. ; NITZ K. ; TALWAR-SONI R. & TUBMAN J. G. (1996). « Continuity and discontinuity across the transition of early adolescence : A developmental contextual perspective ». In J. A. Graber, J. Brooks-Gunn & A. C. Petersen (éd.), *Transitions through adolescence : Interpersonal domains and context*. Mahwah [NJ] : Erlbaum, p. 3-22.
- LINNENBRINK E. A. & PINTRICH P. R. (2001). « Multiple Goals, multiple contexts : The dynamic interplay between personal goals and contextual goal stresses ». In S. Volet & S. Järvelä (éd.), *Motivation in learning contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Amsterdam : Pergamon, p. 251-269.
- MAIER S. F. & SELIGMAN M. P. E. (1976). « Learned Helplessness : Theory and evidence ». *Journal of Experimental Psychology : General*, vol. 105, p. 3-46.
- MARCOTTE D. ; FORTIN L. ; ROYER E. ; POTVIN P. & LECLERC D. (2001). « L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 687-712.
- MAYA C. (2001). *Factors affecting the achievement motivation of high school students in Maine*. Portland : University of Southern Maine. Document au format PDF disponible sur internet à l'adresse : <http://www.usm.maine.edu/cepare/pdf/he/factors.pdf> (consulté le 19 juin 2006)
- MCNEAL R. B. (1997). « High school dropouts : A closer examination of school effects ». *Social Science Quarterly*, vol. 78, p. 209-222.
- MIDGLEY C. & URDAN T. (1995). « Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies ». *Journal of Early Adolescence*, vol. 15, p. 389-411.
- MIDGLEY C. ; ANDERMAN E. & HICKS L. (1989). « Differences between elementary and middle school teachers and students : A goal theory approach ». *Journal of Early Adolescence*, vol. 15, p. 90-115.
- NICHOLLS J. (1978). « The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability ». *Child Development*, vol. 49, p. 800-814.
- NICHOLLS J. ; CHEUNG P. ; LAUER J. & PATASHNICK M. (1989). « Individual differences in academic motivation : Perceived ability, goals, beliefs, and values ». *Learning and Individual Differences*, vol. 1, p. 63-84.
- NTAMAKILIRO L. ; MONNARD I. & GURTNER J.-L. (2000). « Mesure de la motivation scolaire des adolescents : construction et validation de trois échelles complémentaires ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n° 4, p. 673-693.
- PAJARES F. (1996). « Self-efficacy beliefs in academic settings ». *Review of Educational Research*, vol. 66, p. 543-578.
- PRONOVOST L. & LEBLANC M. (1980). « Transition statutaire et délinquance ». *Revue canadienne de criminologie*, vol. 22, p. 288-297.
- REEVE J. ; JANG H. ; CARRELL D. ; JEON S. & BARCH J. (2004). « Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support ». *Motivation and Emotion*, vol. 28, n° 2, p. 147-169.
- RUBLE D. N. ; GROSOUVSKY E. H. ; FREY K. S. & COHEN R. (1992). « Developmental changes in competence assessment ». In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (éd.), *Achievement and motivation : A social-developmental perspective*. New York : Cambridge University Press, p. 138-164.
- RUMBERGER R. W. (1987). « High School Dropouts : A Review of Issues and Evidence ». *Review of Educational Research*, vol. 57, p. 101-121.
- RUMBERGER R. W. (1995). « Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools ». *American Educational Research Journal*, vol. 32, p. 583-625.
- SARAZIN P. & GUILLET E. (2001). « Mais pourquoi ne réinscrivent-ils plus ! Variables et processus de l'abandon

- sportif ». In F. Cury & P. Sarrazin (éd.), *Théories de la motivation et pratiques sportives : état des recherches*. Paris : PUF, p. 223-254.
- SCHUNK D. H. (1989). « Social cognitive theory and self-regulated learning ». In B. Zimmerman & D.H. Schunk (éd.), *Self-regulated learning and academic achievement. Theory, research and practice*. New York : Springer Verlag, p. 83-110.
- SPEERING W. & RENNIE L. (1996). « Students' perceptions about science : The impact of transition from primary to secondary school ». *Research in Science Education*, vol. 26, p. 283-298.
- STIPEK D. J. (1984). « Young children's performance expectations : logical analysis or wishful thinking ? » In J. G. Nocholls & M. L. Maehr (éd.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich : JAI Press, vol. 3, p. 33-56.
- STODOLSKY S. (1988). *The subject matters*. Chicago : University of Chicago Press.
- VALLERAND R. J. & THILL E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval [Québec] : Éd. Études vivantes.
- VIAU R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Canada) : Éd. du Renouveau pédagogique.
- WENTZEL K. R. (1989). « Adolescent classroom goals, standards for performance, and academic achievement : An interactionist perspective ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 81, p. 131-142.
- WENTZEL K. R. (1992). « Motivation and achievement in adolescence : A multiple goals perspective ». In B. H. Schunk & J.-L. Meece (éd.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale (NJ) : L. Erlbaum, p. 287-306.
- WENTZEL K. R. (1999). « Social-motivational processes and interpersonal relationships : implication for understanding motivation at school ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, n° 1, p. 76-97.
- WIGFIELD A. ; ECCLES J. S. ; YOON K. S. ; HAROLD R. D. ; ARBRETTON A. ; FREEDMAN-DOAN C. & BLUMENFELD P. C. (1997). « Changes in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years : A three-year study ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, p. 451-469.
- WIGFIELD A. ; ECCLES J. S. & RODRIGUEZ D. (1998). « The development of children's motivation in school context ». *Review of Research in Education*, vol. 23, p. 73-118.

ANNEXE

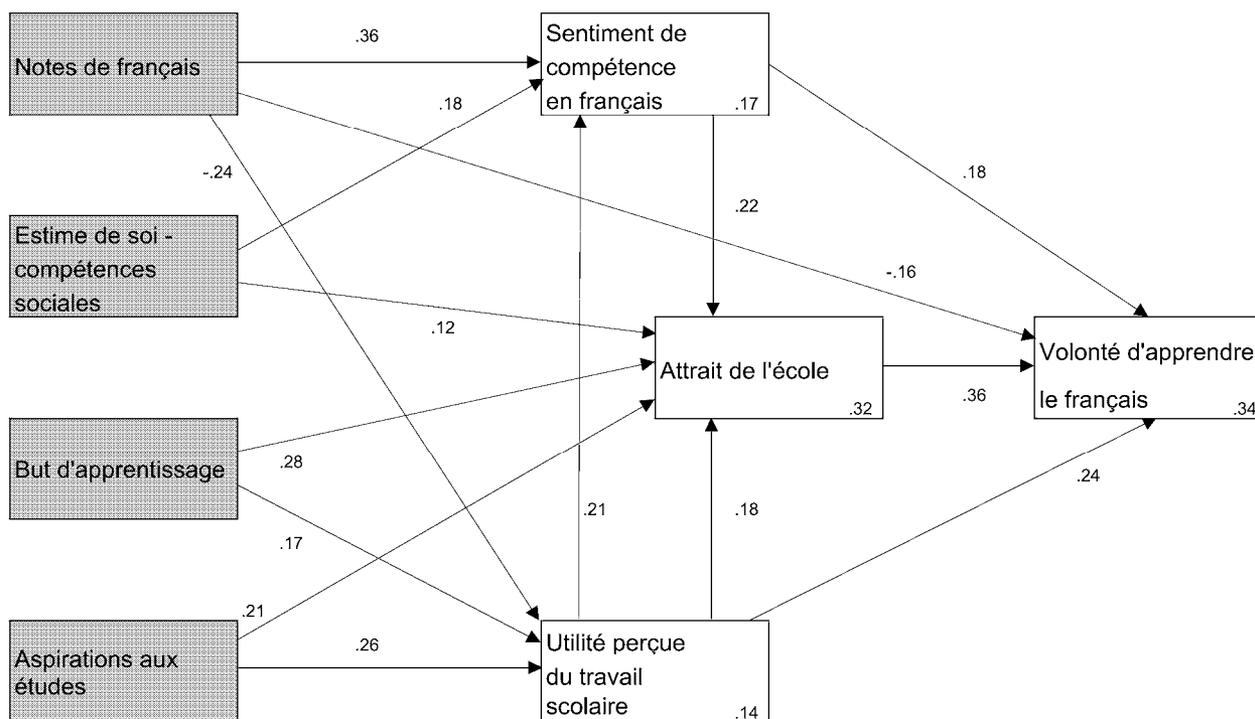


Figure 2