

## Faut-il encore parler de motivation à l'école?

Jean Archambault

*La Commission des écoles catholiques de Montréal*

Georgette Goupil

*Université du Québec à Montréal*

Après avoir analysé l'intérêt d'utiliser le concept de motivation comme variable indépendante du rendement scolaire de l'élève, nous suggérons plutôt d'adopter une analyse fonctionnelle de l'apprentissage scolaire et des pratiques d'enseignement. La revue des écrits présentée ici ne se veut pas exhaustive, mais elle permet de présenter cette perspective fonctionnelle de l'enseignement. D'ailleurs, la recherche en ce domaine conduit beaucoup plus directement au développement de stratégies pédagogiques efficaces, et nous croyons que plusieurs d'entre elles sont déjà disponibles. Nous discutons enfin les raisons qui empêchent le milieu scolaire de s'approprier ces stratégies et de les intégrer à sa pratique.

Pour les enseignants et pour les parents, pour les administrateurs scolaires et, de façon générale, pour les intervenants du milieu scolaire, il ne fait aucun doute que la motivation est l'un des facteurs les plus importants dans la réussite scolaire de l'élève. Bien sûr, on croit que l'élève doit être intelligent pour réussir, mais qu'il n'y parviendra que s'il est motivé. En fait, tout comme l'intelligence ou la volonté, la motivation est vue comme un attribut ou une structure interne que l'individu a ou n'a pas en lui. En effet, on pense qu'il y a des élèves qui sont généralement motivés et d'autres qui ne le sont habituellement pas. Et c'est la présence de cette structure particulière qui assurera que l'élève agisse, apprenne. En d'autres mots, le mécanisme interne de la motivation est conçu comme un facteur causal de l'apprentissage: l'élève motivé apprendra.

Les demandes de tiré à part peuvent être adressées à: Jean Archambault, CECM, Service des études, 3737 rue Sherbrooke est, Montréal, Qué. H1X 3B3.

Cette façon de considérer la motivation comme une sorte de qualité intrinsèque que l'élève possède ou ne possède pas, et qui est responsable de l'action, constitue en quelque sorte le modèle sur lequel le milieu scolaire base ses interventions lorsqu'il est aux prises avec des individus non motivés. Ainsi, on traitera l'élève comme s'il avait un problème de personnalité et on le fera voir par un spécialiste. Ou bien on tentera, par toutes sortes de moyens extérieurs, d'aiguillonner sa motivation: systèmes d'émulation, argent scolaire, récompenses scolaires, matériel d'apprentissage attrayant, promesses, menaces, punitions, etc.

Pourtant, malgré les efforts constants du milieu scolaire pour motiver les élèves, il semble bien qu'on n'atteigne pas les résultats escomptés. Au contraire, l'examen des résultats des élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal démontre une détérioration progressive du rendement scolaire, durant les quinze dernières années (Baulu, 1987).

Bien sûr, le milieu pourra toujours invoquer la démocratisation de l'enseignement, la détérioration du tissu urbain, le caractère de plus en plus multi-ethnique des grandes villes, la destruction de la cellule familiale ou l'avènement de la télévision pour expliquer que «les élèves d'aujourd'hui ne sont plus motivés et n'apprennent plus». Mais une telle conclusion est pour le moins prématurée, puisque aucune étude, à ce jour, ne nous permet de conclure avec certitude que ces facteurs jouent, et à plus forte raison, dans quel sens ils peuvent jouer sur la motivation de l'élève et sur l'apprentissage scolaire.

Le milieu scolaire paraît donc avoir de la difficulté à faire face aux problèmes de démotivation de l'élève et de baisse de son rendement scolaire. N'aurait-il pas tout simplement été incapable, jusqu'à présent, d'intégrer dans sa pratique les données récentes de la recherche sur la motivation à apprendre? En outre, est-ce que son analyse des liens qui peuvent exister entre la motivation et le rendement scolaire est juste?

### La recherche sur la motivation à apprendre.

L'examen de la littérature sur le sujet nous fait voir qu'il s'agit là d'un domaine de recherche où les consensus n'existent pas. Plusieurs construits sont élaborés, plusieurs théories se chevauchent (Greene, 1982). Par exemple: la motivation à l'accomplissement (achievement motivation: Dweck, 1985), le lieu de contrôle (locus of control), le concept de soi académique, l'efficacité personnelle (self-efficacy: Bandura, 1977; Schunk, 1985; Weisz et Cameron, 1985), la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1982; Ryan, Connell et Deci, 1985), etc. Certains chercheurs vont même jusqu'à affirmer que malgré les progrès théoriques dans la compréhension de la motivation, il est encore impossible de suggérer aux enseignants des stratégies concrètes qui leur permettraient d'augmenter la motivation de leurs élèves (Ball, 1984). De leur côté, Good et Tom (1985), après avoir revu une partie de la littérature, demeurent du même avis: rien de concret sur les pratiques en classe. On encourage plutôt les enseignants à réfléchir davantage à leur comportement et à celui des élèves en classe, ainsi qu'à des moyens de motiver

leurs élèves. Selon eux, les travaux qu'ils ont revus sont féconds dans ce sens-là, et aideront les enseignants à amorcer cette réflexion.

Les recommandations de ces chercheurs nous semblent ici non seulement insuffisantes, mais tout à fait irréalistes, compte tenu de la situation qui prévaut actuellement dans les écoles. En effet, alors que les media poussent les haut cris en affirmant que les élèves d'aujourd'hui ne savent plus lire, écrire ou compter, et alors que la population critique l'efficacité de l'enseignement, les enseignants demandent autre chose que de pouvoir « réfléchir sur les moyens de motiver leurs élèves ». Ils ne refusent certes pas cette réflexion, mais ce qu'ils veulent par-dessus tout, ce sont des recommandations concrètes et des outils qu'ils pourront mettre immédiatement en application dans leur classe. En fait, ce que les enseignants désirent, c'est que soit développée une réelle technologie de l'éducation qui leur soit utile.

D'autres chercheurs, tels Brophy et Kher (1985), nous font remarquer que les travaux de recherche sur la motivation ont, tout comme le milieu scolaire, aussi traité celle-ci comme une variable prédictrice de la performance de l'élève. Ces travaux ont d'ailleurs régulièrement montré que la variance dans les comportements reliés au rendement scolaire était assez régulièrement prédite par la variance dans les patterns pré-établis de motivation. Toutefois, le défaut majeur de ces travaux de recherche, c'est qu'ils ne nous indiquent pas d'où viennent ces patterns de motivation, ni comment les développer (Brophy et Kher, 1985).

On retrouve donc ici une même façon de voir la motivation: il y a, d'une part, le milieu scolaire qui conçoit la motivation comme un facteur causal de la performance scolaire, mais qui ne parvient pas à mettre en place des stratégies de motivation qui soient vraiment efficaces, et d'autre part, un courant de recherche qui considère la motivation comme une variable prédictrice de la réussite scolaire, mais qui ne réussit pas à développer une pratique qui puisse servir aux intervenants. Pour le milieu scolaire, la difficulté d'intégrer les données de recherche sur la motivation à apprendre est de taille et, comme nous l'avons vu plus haut, les travaux de recherche ne l'aident pas beaucoup. S'il n'y parvient pas, il n'est certes pas à blâmer.

Mais alors, pourquoi persister dans une voie qui ne semble pas aboutir? Pourquoi continuer à mettre en place des stratégies de motivation qui ont peu d'effets sur le rendement scolaire des élèves? Pourquoi donc s'ingénier à poursuivre des travaux de recherche avec des concepts qui ne semblent pas conduire à des applications pratiques?

### Un problème de conception?

Skinner (1987) nous suggère quelques réponses. Selon lui, la liste des critiques formulées à l'égard de l'éducation contient une omission majeure: la pédagogie. Cette omission est un effet direct de la persistance des milieux de l'éducation à se fier au sens commun ainsi qu'à des théories du comportement humain qui ne mènent pas au développement d'un enseignement efficace. Skinner croit que la

*solution pédagogique* aux problèmes actuels du monde de l'éducation, est balayée du revers de la main parce qu'elle entre directement en conflit avec une conception de l'homme fort bien enracinée et, malheureusement, supportée par la psychologie actuelle. Selon lui, la psychologie soi-disant humaniste rejette toute analyse scientifique du comportement humain, «... particulièrement si elle mène à une technologie qui peut être utilisée pour intervenir dans la vie des gens. » (1987, p. 116). Et justement, la solution que Skinner propose se situe dans le développement d'une technologie de l'enseignement. En clair, elle réside dans les stratégies d'enseignement à mettre en oeuvre: 1- rendre clair ce qui doit être appris; 2- enseigner les choses à leur tour, graduer la matière; 3- laisser les élèves progresser à leur propre rythme; 4- programmer la matière. Toujours selon Skinner, « Lorsque l'élève progresse à travers des programmes bien construits, à son propre rythme, le soi-disant problème de la motivation est automatiquement résolu. » (1987, p. 125).

Voilà qui reflète une toute autre conception de la motivation. En effet, plutôt que de tenter d'agir sur des facteurs liés au concept de motivation en espérant que celle-ci aura, en retour, un impact sur la performance scolaire, Skinner propose plutôt d'agir sur les facteurs directement responsables de l'apprentissage: les stratégies d'enseignement, la pédagogie. Une telle action aura un effet sur «...le soi-disant problème de la motivation... ». De variable indépendante (prédictrix) qu'elle était, la motivation devient donc ici une variable dépendante!

Cette conception s'est aussi fait voir, récemment, en psychologie industrielle. Dans une analyse de la démotivation en regard du travail chez l'adulte, Lévy-Leboyer (1984) fait observer qu'« En réalité, la démotivation n'est (pas)... une qualité personnelle; elle est liée à des situations spécifiques. » (p. 34). Selon elle, si les gens semblent démotivés au travail, ce n'est pas parce que cette qualité que serait la motivation, a disparu, mais plutôt parce que les gens sont motivés à autre chose. Les facteurs qu'elle croit responsables de cette baisse d'intérêt pour le travail sont d'ordre fonctionnel et ne font pas intervenir la motivation comme variable intermédiaire ou médiatrice: l'amélioration des moyens de production, qui fait diminuer le temps à consacrer au travail et augmenter le temps à consacrer à autre chose; la diminution de l'importance sociale du travail; la présence ou l'absence de liens de contingence entre la production et le produit (le feed-back); la valeur attachée au produit (devrait-on lire: la qualité du renforçateur?); etc. (Lévy-Leboyer, 1984).

À l'instar de ces auteurs, nous sommes d'avis que la voie pour parvenir à améliorer la performance scolaire de l'élève passe par l'analyse expérimentale des comportements qui nous intéressent (ici, les pratiques pédagogiques) plutôt que par l'étude de la motivation. Ceci devrait permettre (et a, de fait, déjà permis) de développer une technologie de l'enseignement qui soit fonctionnelle et pertinente, et de fournir aux enseignants des moyens d'action utiles. Cette conviction semble d'ailleurs partagée par une foule de chercheurs qui effectuent des travaux de recherche en pédagogie.

<sup>1</sup> Une discussion sur l'intérêt épistémologique de conserver un tel concept dépassé le cadre de cet article. Nous nous bornons ici à en analyser l'intérêt pratique.

## La recherche en pédagogie.

La recension des écrits sur la manipulation de variables pédagogiques est fort abondante, et parle d'elle-même quant à l'impact de ces travaux sur l'amélioration de la performance scolaire des élèves (Archambault et Ouellet, 1984). L'intérêt de ces recherches réside dans le fait que les résultats peuvent se transformer facilement en stratégies à mettre en place, en classe. Examinons quelques-uns des champs<sup>2</sup> de recherche où elles se situent et interrogeons-nous sur leur intégration à la pratique, par le milieu scolaire.

### L'individualisation de l'enseignement

Quel vilain mot pour le milieu scolaire! S'il y a des résultats de recherche que ce milieu n'a pas su intégrer, c'est bien dans ce domaine qu'ils se situent! Et pourtant, Roberge (1984), en réalisant en quelque sorte l'histoire du concept, dans la pédagogie québécoise, nous montre que l'idée est présente depuis fort longtemps, qu'elle conserve la faveur de plusieurs et qu'elle fait son chemin, lentement mais sûrement: «L'individualisation de l'enseignement, sous diverses formes, n'a jamais cessé de se manifester, ... comme moyen efficace d'entraîner les élèves massifs et, enfin, comme moyen pédagogique reconnu officiellement au même titre que l'enseignement collectif, au service de la personne et en vue du développement intégral de tous les talents qui lui sont propres.» (p. 9).

L'individualisation de l'enseignement, c'est d'abord et avant tout une conception de la pédagogie et des modes d'apprentissages de l'élève, issue de toute une foule de travaux de recherche sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. En ce sens, elle ne peut en aucun cas se réduire à l'application de techniques ou à l'utilisation de kits (comme par exemple des fiches pré-programmées). Cette conception permet de mettre en œuvre des stratégies d'enseignement fonctionnelles et efficaces (Dussault et Bégin, 1982).

En milieu scolaire, on a très souvent confondu «individualisation de l'enseignement» avec «apprentissage en solitaire» ou «enseignement assisté par ordinateur». Bien que l'apprentissage seul, ou l'apprentissage à l'aide de l'ordinateur puissent être utilisés, il s'agit là de simples modalités et non pas de l'essence même de l'individualisation de l'enseignement. Ainsi, par exemple, afin d'éviter de confondre modalité et essence, il convient de se rappeler que des recherches comme celles de Johnson et Johnson (1985) ont bien montré comment la coopération constitue souvent une stratégie supérieure à l'apprentissage individuel ou en mode compétitif, lorsque chacun des élèves contribue à l'atteinte des objectifs du groupe.

Il existe une foule de recherches montrant l'intérêt d'une approche à l'enseignement qui tiennent réellement compte des différences individuelles des élèves. Plusieurs d'entre elles ont d'ailleurs mis en évidence les ingrédients ou les modes-

les d'organisation qui rendent efficace une telle forme d'enseignement: l'importance des acquis préalables, du respect du rythme individuel, du feed-back correctif et de la réussite (Birzea, 1982; Bloom, 1976); l'enseignement direct (direct instruction: Engelman et Carmine, 1982); l'importance des antécédents (stimuli discriminatifs) et de l'organisation fonctionnelle de la classe (Paine, Radicchi, Rosellini, Deutchman et Darch, 1983); l'enseignement programmé (Skinner, 1969); le feed-back (Van Housten, 1980); le renforcement (Brophy, 1981) etc.

### La pédagogie de la maîtrise

En milieu scolaire, la pratique ne cesse de démontrer la futilité d'un enseignement qui soit destiné à l'élève moyen. Malgré tout, la Pédagogie du Pain aux Oseaux<sup>3</sup> (PPO) tient encore le haut du pavé. En fait, on commence à peine à comprendre ce que signifie tenir compte des différences individuelles, ou adapter l'enseignement aux caractéristiques particulières de l'élève.

Le modèle de la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1976) permet de prendre en considération les différences individuelles de chacun, et ce, même dans le contexte d'un enseignement de groupe (Birzea, 1982; Lahdes, 1983). À la base, on conçoit que la vaste majorité des élèves puissent parvenir à maîtriser les apprentissages, pourvu qu'on leur accorde le temps nécessaire et qu'on leur offre l'aide et les correctifs appropriés lorsqu'ils ne parviennent pas à ce degré de maîtrise (Bloom, 1976). Les ingrédients du modèle sont les suivants: 1- exigences, critères de réussite élevés (généralement plus de 80%); 2- évaluation précise des acquis préalables, pour situer l'élève; 3- évaluation formative, critériée; 4- feed-back immédiat; 5- matériel correctif varié. Ce modèle a été mis en application à plusieurs reprises et les expériences rapportées dans la littérature sont intéressantes et souvent innovatrices. De plus, elles ont donné des résultats forts encourageants et ce, de façon constante (Bloom, 1976; Dussault et Bégin, 1982; Forget, 1982). Un autre exemple d'application intéressante de la pédagogie de la maîtrise, c'est la polyvalente Vanier à Laval, où un système d'apprentissage modulaire individualisé est en place depuis maintenant une douzaine d'années.

### Feed-back, renforcement et tutorat

Il s'agit ici d'ingrédients et de modes d'organisation qui ont fait leurs preuves (Greenwood et al., 1987; Paine et al., 1983; Van Housten, 1980). Le feed-back, entre autres, est une des caractéristiques les plus importantes de l'apprentissage (Doyon et Archambault 1986). En effet, sa valeur renforçante couplée à l'aspect signifiant des contenus d'enseignement assureront que l'élève effectue des apprentissages. Suite à de nombreuses recherches, Van Housten (1980; 1983) a émis

2 Il semble difficile actuellement d'effectuer une classification qui soit homogène. On retrouvera plutôt ici une nomenclature (champs de recherche) comprenant des travaux portant sur une conception de la pédagogie, tantôt sur un modèle pédagogique, tantôt sur une stratégie d'enseignement, etc.

3 La Pédagogie du Pain aux Oseaux, dont le nom n'est pas encore très connu, mais dont les applications demeurent extrêmement fréquentes à l'école, consiste à lancer en l'air une poignée de beaux morceaux de pain, et à regarder les oiseaux les plus gros, les plus agiles, les plus proches, etc., s'emparer des morceaux de pain, et à regarder qu'on regarde ceux-ci, on a tout le loisir d'émettre de savantes hypothèses sur les raisons qui empêchent les autres d'accéder au pain...

un certain nombre de règles à respecter afin de fournir un feedback utile et efficace: précision, immédiateté, fréquence, énoncé positif, instructions, périodes d'entraînement, etc. Celles-ci ont d'ailleurs été reprises et traduites en pratiques d'enseignement (Doyon et Archambault, 1986). En ce qui a trait au renforcement, Brophy (1981) a effectué des travaux qui lui ont permis d'identifier les caractéristiques d'un renforçateur efficace et de suggérer à l'enseignant des façons de faire lorsqu'il veut renforcer l'élève. Le tableau 1 présente les principaux conseils de Brophy (1981).

Tableau 1

### Caractéristiques d'un renforçateur efficace.

Tiré de Brophy (1981). Traduit et adapté par Jean Archambault, avec la permission de l'auteur.

#### L'éloge efficace

1. est distribué de façon contingente,
2. précise les particularités de la réalisation
3. fait preuve de spontanéité, de variété et d'autres signes de crédibilité; montre clairement qu'on a porté attention aux réalisations de l'élève,
4. souligne l'atteinte d'un critère de performance spécifique (qui peut d'ailleurs être lié à l'effort),
5. fournit à l'élève de l'information sur sa compétence, sur la valeur de ses réalisations,
6. oriente l'élève vers une meilleure appréciation de ses comportements reliés à la tâche et vers le fait de penser en termes de résolution de problèmes,
7. utilise les réalisations passées de l'élève comme base pour décrire ses réalisations actuelles,
8. est distribué pour reconnaître un effort ou un succès notable, à une tâche difficile (pour cet élève en particulier),
9. attribue le succès à l'effort et à la capacité, ce qui implique qu'on peut s'attendre à un succès semblable dans le futur,
10. développe les attributions endogènes. L'élève croit qu'il fait des efforts parce qu'il aime la tâche ou qu'il veut développer des habiletés pertinentes à la tâche,
11. concentre l'attention de l'élève sur ses propres comportements pertinents à la tâche,
12. encourage l'évaluation des comportements pertinents à la tâche ainsi que les attributions désirables sur ces comportements, lorsque le processus d'apprentissage est complet.

D'autre part, le tutorat représente une formule d'enseignement efficace et fort économique (Goulet, 1985). Le ratio d'enseignement étant réduit à 1/1, la situation permet un feedback et une possibilité de corrections immédiats. De plus, les tuteurs peuvent être facilement entraînés à donner un feedback, dans toutes les règles de l'art. Malgré leur intérêt, ces stratégies sont souvent négligées dans la pratique.

#### L'organisation fonctionnelle de la classe.

Plusieurs stratégies permettent d'aménager la classe en un environnement propice à l'apprentissage: organisation de l'espace, du matériel et du temps; étalement de règles de fonctionnement; clarification des rôles de chacun; utilisation du renforcement social et du renforcement par les pairs; etc. (Leroy-Meunier et Ouellet, 1986; Paine et al., 1983). Dans le même ordre d'idées, Cruickshank (1986), rapporte une série d'études sur le rendement scolaire où il indique que celui-ci est en relation directe avec l'organisation pédagogique: de courtes transactions entre les activités; l'aménagement du temps (majoritairement consacré à l'apprentissage); possibilité de participation de la part de tous les étudiants; orientation sur la tâche; etc.

#### Les objectifs d'apprentissage

Omniprésents dans les programmes d'étude du Ministère de l'éducation du Québec, les objectifs ont fait l'objet de taxonomies, de théories et de nombreux écrits sur la pratique pédagogique. Reconnus aussi dans les lois américaines favorisant la normalisation des services (PL 94-142), les objectifs sont la pierre angulaire de l'intervention avec l'élève en difficulté. C'est également l'assise d'un enseignement efficace. Dans l'ensemble, les auteurs recommandent la communication des objectifs d'apprentissage à chaque élève de même que la mise en évidence des relations entre ces balises des programmes ou de l'intervention (Carlson, 1980). Par contre, si la communication des objectifs est substituée à une entrée directe dans le contenu, l'élève est ainsi privé du stimulus discriminatif susceptible d'orienter et de guider son apprentissage. Les objectifs doivent donc communiquer à celui qui apprend ce qu'il sera capable de faire suite à l'apprentissage, dans quelles conditions et avec quels critères.

Pour pouvoir être communiqués aux élèves, les objectifs doivent évidemment avoir été consultés par les enseignants. Cela fait habituellement partie de la préparation des cours qui permet en outre de planifier une évaluation cohérente et en accord avec les objectifs visés et les activités mises en place pour les atteindre.

### Conclusion

Si on se fie aux recherches sur la pédagogie, les éléments de base d'un enseignement efficace semblent connus. Pourtant, malgré les progrès en recherche, on continue à se plaindre de la diminution du rendement scolaire des élèves. À première vue, plusieurs de ces innovations, modèles ou stratégies se trouvent peu appliqués, à l'école. Comment cela se fait-il? Est-ce que les chercheurs créent des conditions favorisant l'intégration de leurs résultats à la pratique scolaire? Est-ce que leurs modèles de recherche sont adaptés aux réalités de l'enseignement? Est-ce parce que les praticiens sont généralement exclus des équipes de recherche? Est-ce dû à la formation des maîtres qui n'est pas assez centrée sur une approche

fonctionnelle, sur la pratique? Est-ce lié aux décisions politiques? Est-ce, comme le croit Skinner (1987), le fait d'une conception dépassée de l'homme? Est-ce un effet de la séparation entre psychologie et pédagogie, du moins dans la pratique? Ceci aurait en effet contribué à l'élaboration d'un modèle médical pour expliquer les difficultés de l'élève (v.g. élève en difficulté légère ou grave d'apprentissage, élève non motivé). Dans ce genre de modèle, lorsqu'on classe un élève, on est peu enclin à remettre en question la valeur des conditions pédagogiques auxquelles il a été soumis. Enfin, est-ce lié aux conditions mêmes d'implantation que l'organisation scolaire met en place?

Actuellement, la question n'est plus tellement de savoir comment en arriver à un enseignement efficace, mais plutôt pourquoi on y arrive si peu. La plupart des recherches citées sont généralement faites dans le cadre de projets précis, en laboratoire, centrés sur l'évolution d'une seule variable par rapport à une autre et sur le contrôle des autres variables. Méthodologiquement, ce genre de recherche est inattaquable. Plus, il permet justement d'identifier les conditions d'apprentissage les plus efficaces. Cependant, cette recherche n'a que peu été utilisée, jusqu'à maintenant, pour comprendre pourquoi ces conditions ne se sont pas transférées dans le milieu scolaire. Et pourtant, plusieurs des modèles reconnus comme des plus efficaces (v.g. l'individualisation de l'enseignement) ne sont pas nouveaux: il en est question dans de très vieux traités de pédagogie (voir Roberge, 1984). D'autres types de recherches plus descriptives, plus qualitatives, ayant une perspective écologique de la pédagogie et de la classe, permettraient sans doute de mieux comprendre cet état de fait. Par exemple, laisser la parole aux enseignants eux-mêmes et aux enfants (les principaux intéressés par la question) serait peut-être une voie de recherche à explorer.

L'ensemble des recherches consultées et leurs applications parcimonieuses nous laissent l'impression d'un casse-tête qu'on n'a pas encore réussi à assembler. Bien sûr, il y a un certain nombre de morceaux assemblés, il existe un certain nombre de modèles pédagogiques. Mais on peut certes déplorer l'absence d'une conception pédagogique intégrée (Archambault, Gagné et Ouellet, 1986), d'une théorie pédagogique d'ordre fonctionnel, incorporant une conception de l'humain et de l'apprentissage qui soit plus actuelle (voir Skinner, 1987).

On peut poser encore d'autres questions: pourquoi y a-t-il si peu d'écoles qui s'identifient à un des modèles pédagogiques existants, qu'il soit d'ordre fonctionnel, basé sur la pédagogie ouverte ou sur un autre type de pédagogie? Pourquoi les décideurs introduisent-ils si fréquemment de nouveaux programmes qu'on remet en question peu après leur implantation? Pourquoi hésite-t-on tellement à tenir compte de la situation des enseignants, lorsqu'on parle d'amélioration du rendement scolaire (Ashton, 1985)? etc.

Nous sommes bien conscients que l'école est aux prises avec une foule de problèmes qui souvent la dépassent: problèmes de drogue, de violence, d'absentéisme, carences affectives, économiques ou culturelles des élèves, etc. Toutefois, il nous apparaît clair que si les élèves ne réussissent pas, on a tout avantage à se pencher sur la pédagogie et sur les stratégies d'enseignement.

After having discussed the interest of using the concept of motivation as an independent variable of academic performance (the dependent variable), we suggest that a functional analysis of school learning and teaching suits better. This review of the literature is not comprehensive but it allows to submit this functional perspective. Besides, pedagogical research leads more directly to developing effective teaching strategies, and we believe that many of these are readily available. Finally, we discuss the reasons that prevent the schools to integrate those strategies into regular classroom practice.

## Abstract

## Références

- Archambault, J., Gagné, M.-P. & Ouellet, G. (1986) *Réussir à l'école*. Montréal: CECM, Direction générale, BRDPCP.
- Archambault, J. & Ouellet, G. (1984) L'amélioration du rendement scolaire: revue de divers travaux et considérations pratiques. *Apprentissage et Socialisation*, 7, 4-14.
- Ashton, P. (1985) Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Ball, S. (1984) Student motivation: Some reflections and projections. In R. Ames & C. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Baulu, P. (1987) *Une école centrée sur l'apprentissage: analyse de situation et établissement des objectifs de travail*. CECM, Direction générale.
- Birzea, C. (1982) *La pédagogie du succès*. Paris: PUF.
- Bloom, B.S. (1976) *Human characteristics and school learning*. New-York: McGraw-Hill.
- Brophy, J. (1981) Teacher praise: a functional analysis. *Review of educational research*, 51, 5-32.
- Brophy, J. & Kher, N. (1985) *Teacher socialization as a mechanism for developing student motivation* (Research Series No. 157). East Lansing: Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Carlson, N.A. (1980) General principles of learning and motivation. *Teaching exceptional children*, 12, 60-62.
- Crickshank, D.R. (1986) Profile of an effective teacher. *Educational horizons*, 64, 80-86.
- DeCI, E.L. & Ryan, R.M. (1982) Curiosity and self-directed learning. In L. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education: vol. 4*. Norwood: Ablex.
- Doyon, M. & Archambault, J. (1986) *Du feed-back pour apprendre*. Montréal: CECM, Direction générale, BRDPCP.
- Dussault, G. et Bégin, Y. (1982) *Sage: Un pas vers l'école de demain*. Sillery, Qué.: PUQ.
- Dweck, C.S. (1985) Intrinsic motivation, perceived control, and self-evaluation maintenance: an achievement goal analysis. In C. Ames & R. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Engelman, S. & Carnine, D. (1982) *Theory of instruction: Principles and applications*. New-York: Irvington.
- Forget, J. (1982) Programme de recherche sur l'implantation d'un modèle d'enseignement systématique: aspects méthodologiques et résultats. *La technologie du comportement*, 5.
- Good, T.L. & Tom, D.Y.H. (1985) Self-regulation, efficacy, expectations, and social orientation: Teacher and classroom perspectives. In C. Ames & R. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.

- Goulet, M. (1985) *Le futur*. Montréal: Direction générale, BRDPCP.
- Greene, J.C. (1982) Toward a linking of motivational theories. *Eric microfiche # ED219669*.
- Greenwood, C.R., Dinwiddie, G., Bailey, V., Carta, J.J., Dorsey, D., Kohler, F.W., Nelson, C., Rotholz, D. & Schulte, D. (1987) Field replication of classwide peer tutoring. *Journal of Applied Behavior Analysis, 20*, 151-160.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1985) Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Lahes, E. (1983) Mastery learning in theory and practical innovation. *Scandinavian Journal of Educational Research, 27*, 89-107.
- Leroy-Meinier, A. & Ouellet, G. (1986) *L'organisation fonctionnelle de la classe*. Montréal: CECM, Direction générale, BRDPCP.
- Lévy-Leboyer, C. (1984) *La crise des motivations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paine, S.C., Radicchi, J., Rosellini, L.C., Deutchman, L. & Darch, C.B. (1983) *Structuring your classroom for academic success*. Champaign, Ill.: Research Press.
- Schunk, D.H. (1985) Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the schools, 22*, 208-223.
- Roberge, A. (1984) L'individualisation de l'enseignement ou la longue marche d'une idée. *Vie pédagogique, 32*, 4-9.
- Ryan, R.M., Connell, J.P. & Deci, E.L. (1985) A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames & R. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.
- Skinner, B.F. (1969) *La révolution scientifique de l'enseignement*. Bruxelles: Dessart et Mardaga.
- Skinner, B.F. (1987) The shame of american education. In B.F. Skinner, *Upon further reflection* (chap. 8). Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (Publié pour la première fois dans *The American Psychologist, 1984, 39*, 947-954)
- Van Houten, R. (1980) *Learning through feedback: a systematic approach for improving academic performance*. New York: Human Sciences Press.
- Van Houten, R. (1983, mai) *The pursuit of excellence in academic performance*. Conférence présentée au congrès de l'Association scientifique pour la modification du comportement, Moncton, Nouveau-Brunswick.
- Weisz, J.R. & Cameron, A.M. (1985) Individual differences in the student's sense of control. In C. Ames & R. Ames, *Research on motivation in education: Vol. 2. The classroom milieu*. New York: Academic Press.

## Une approche de sensibilisation et de formation minimale des enseignants, préalable à l'utilisation de contrats comportementaux auprès d'élèves M.S.A. au primaire

William Rodrigue<sup>1</sup>

La Commission scolaire d'Aylmer

La majorité des enseignants sont réticents à entreprendre une formation sérieuse à l'approche comportementale. Les contrats comportementaux représentent une alternative intéressante qui combine efficacité et facilité d'utilisation. L'auteur a construit un instrument de formation minimale et de mesure des attitudes pour les enseignants qui utilisent des contrats comportementaux auprès d'élèves mésoadaptés au primaire. La fidélité établie au moyen d'un test-retest atteint 0,85. Les résultats enregistrés au moyen de l'instrument avant et après l'intervention dans une recherche longitudinale ont démontré une validité empirique suffisante en identifiant: 1) un niveau élevé de satisfaction des enseignants par rapport aux principes d'apprentissage en cause et à leur utilisation dans les contrats 2) la préférence significativement plus élevée d'un premier groupe d'enseignants pour des contrats de type élève-enseignant avec techniques d'auto-contrôle par rapport à un deuxième groupe utilisant des contrats de type élève-enseignant sans technique d'auto-contrôle et par rapport à un troisième groupe utilisant des contrats de type élève-enseignant-parents avec techniques d'auto-contrôle.

Malgré la pertinence et l'efficacité de l'approche comportementale en milieu scolaire, il importe de tenir compte de l'attitude peu réceptive de la majorité des enseignants québécois face à un mode d'intervention aussi rigoureux. Cette situation diffère peu de celle rapportée par Barth (1979) et Patterson (1971) aux États-Unis: «Patterson (1971) has stated, 'Because most of the teachers with whom we worked had a deep antipathy towards the whole idea of behavior modification, the emphasis has been to develop an approach which requires low response cost

<sup>1</sup>Les demandes de tiré-à-part ou d'information peuvent être adressées à l'auteur, Ressources humaines, Commission scolaire d'Aylmer, 21 rue Park, Aylmer (Québec) Canada, J9P 4J6.