

Québec français



## Les perceptions de l'élève Sources de sa motivation dans les cours de français

Rolland Viau

Numéro 110, été 1998

Les représentations

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/56310ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français*, (110), 45-47.

# Les perceptions de l'élève

## SOURCES DE SA MOTIVATION DANS LES COURS DE FRANÇAIS

Comme leurs collègues d'autres disciplines, les enseignants de français sont de plus en plus confrontés à des élèves démotivés. En effet, il est devenu courant pour un enseignant de constater qu'un bon nombre de ses élèves ne montrent aucun engagement ni aucune persévérance à accomplir les activités pédagogiques qu'il leur propose. Ces élèves semblent constamment appliquer le principe « minimax » : le minimum d'effort pour le maximum de points. Si ces manifestations de la démotivation sont bien connues par les enseignants, les raisons ou les sources qui en sont à l'origine leur demeurent cependant inconnues.

PAR ROLLAND VIAU \*

**A**fin d'aider les enseignants de français à mieux cerner les sources de la démotivation de leurs élèves, nous avons mené une recherche<sup>1</sup> auprès de 2400 élèves de sixième année et de tous les niveaux du secondaire dans le but de déterminer leur profil motivationnel face aux trois grands types d'activités qui leur sont proposés dans les classes de français : les activités de lecture, d'écriture et d'expression orale<sup>2</sup>.

Notre étude est fondée sur une approche sociocognitive de la motivation dans laquelle on peut définir celle-ci comme étant « un phénomène 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 » (Viau, 1994, p. 7). Les perceptions de l'élève sont donc à l'origine de sa motivation. Elles sont si importantes que certains chercheurs vont même jusqu'à affirmer que ce ne sont pas seulement les capacités réelles de l'élève qui comptent pour sa réussite, mais bien celles qu'il *pense* avoir. Cette affirmation s'est d'ailleurs confirmée dans une étude sur l'écriture menée auprès de 181 élèves américains du secondaire. En effet, les résultats de cette étude montrent que la perception que les élèves avaient de leurs capacités à écrire correctement avait eu autant d'influence sur leur performance finale que leurs capacités réelles (Pajares et Johnson, 1996).

Notre étude a porté sur trois perceptions de l'élève : sa perception de la valeur de l'activité ; sa perception de sa compétence à l'accomplir ; sa perception de contrôlabilité sur le déroulement et sur les conséquences de l'activité. Le choix de ces perceptions nous a été dicté par les recherches en psychopédagogie qui considèrent ces perceptions comme étant les principales sources de la motivation des élèves en contexte scolaire (Schunk, 1991 ; Tardif, 1995).

Dans cet article, nous présenterons les résultats obtenus au regard de ces trois perceptions et nous en dégagerons trois constantes. En guise de conclusion, nous ferons état de la pour-

suite de nos travaux qui ont pour but d'offrir aux enseignants des stratégies d'intervention pour susciter la motivation de leurs élèves.

### La perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une activité se définit comme étant le jugement que l'élève porte sur *l'intérêt* ou *l'utilité* d'une activité en fonction des buts qu'il poursuit (Viau et Louis, 1997). Des interrogations comme : « Pourquoi je ferais les lectures que le prof m'a demandé de faire ? » ; ou « Discuter entre nous des romans qu'on doit lire ! À quoi cela va me servir plus tard ? », traduisent bien le peu de valeur que certains élèves accordent à des activités pédagogiques qui leur sont proposées dans les cours de français. Un élève qui ne voit aucun intérêt ou aucune utilité aux activités qu'il doit accomplir est généralement démotivé. Ainsi, si un élève ne voit pas l'intérêt ou l'utilité de lire, d'écrire ou de s'exprimer oralement, il y a de fortes chances qu'il ne s'engagera pas dans ces activités sous prétexte qu'elles ne lui apportent rien. La figure 1 montre les résultats obtenus au regard de la valeur que les élèves portent aux activités de lecture, d'écriture et d'expression orale<sup>3</sup>.

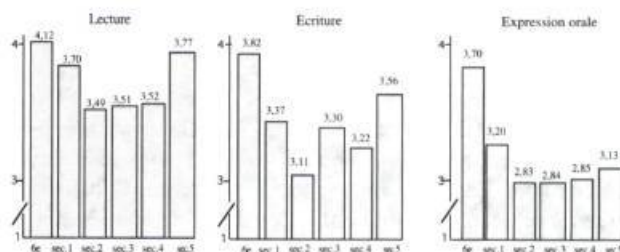


Figure 1 : La perception de la valeur des élèves au regard des trois types d'activités (moyenne sur 5)



L'examen des résultats permet de constater que l'expression orale est le type d'activités le moins valorisé par les élèves du secondaire et de sixième année primaire. On constate également une baisse importante de la perception de la valeur des élèves entre la sixième année et la première secondaire. Cette baisse, significative au plan statistique, se fait particulièrement ressentir pour les activités d'écriture et d'expression orale. Ce sont les élèves de deuxième, troisième et de quatrième secondaires qui valorisent le moins les trois types d'activités. En cinquième secondaire, les élèves accordent à nouveau une certaine valeur aux trois types d'activités, même si l'expression orale demeure une activité peu valorisée.

### La perception de sa compétence

La perception de sa compétence à accomplir une activité est une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Viau, 1994). Par exemple, plusieurs élèves se sentant incapables de rédiger un texte comme il leur est demandé seront amenés à éviter les activités d'écriture ou, tout au moins, à trouver mille et une raisons pour retarder le moment de se mettre à l'œuvre.

Soulignons que le processus d'autoévaluation qui est à l'origine de la perception de sa compétence s'effectue seulement pour des activités qui comportent un haut niveau d'incertitude quant à leur réussite. Un élève, par exemple, qui sait très bien comment accorder le participe passé avec le verbe avoir, ne se questionnera pas longtemps sur sa capacité à réussir l'accord de ce type de participe dans des exercices. La figure 2 donne les résultats obtenus au regard de cette deuxième source de motivation.

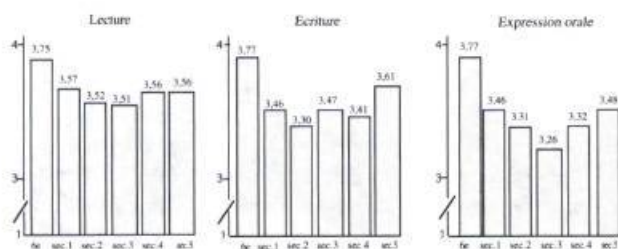


Figure 2 : La perception de compétence des élèves au regard des trois types d'activités (moyenne sur 5)

On remarque que la perception de la compétence des élèves du secondaire à l'égard de la lecture est légèrement plus élevée que celle qu'ils ont à l'égard des autres types d'activités. Mais cette différence est faible et d'autres analyses sont nécessaires pour déterminer si elle est significative.

À l'image des résultats obtenus pour la perception de la valeur, la figure 2 fait voir que les élèves de sixième primaire ont une perception de compétence plus élevée que tous les élèves du secondaire. Enfin, ce sont les élèves de deuxième, troisième et quatrième secondaires qui ont le sentiment de compétence le plus faible et ce, pour les trois types d'activités. La perception de compétence des élèves de cinquième secondaire est plus élevée, mais demeure faible si on la compare à celle des élèves de sixième année.

### La perception de contrôlabilité

En contexte scolaire, la perception de contrôlabilité se définit comme le degré de contrôle qu'un élève croit avoir sur le déroulement d'une activité et sur les résultats qui en découlent (Viau et Louis, 1997). La perception de contrôlabilité s'exprime d'abord sur le déroulement des activités pédagogiques. Par exemple, un élève montrera une perception élevée de contrôlabilité s'il affirme aimer les activités de lecture en classe, car on lui permet de choisir son roman ou le nombre de pages à lire à chaque semaine. À l'opposé, un élève aura une faible perception de contrôlabilité, s'il croit que l'enseignant dicte tout et qu'il n'a pas son mot à dire dans le déroulement des activités.

La perception de contrôlabilité porte également sur les conséquences qui résultent des activités. Ainsi, un élève qui a un sentiment de contrôlabilité sur les activités qu'on lui propose croit qu'il est responsable des notes qu'il obtient. Certains élèves n'ont pas cette perception. Ils ont plutôt le sentiment que leur réussite ne dépend pas d'eux. Un commentaire comme « 'était impossible de réussir, le prof avait mis plein de pièges dans l'examen » exprime bien une faible perception de contrôlabilité. La figure 3 montre les résultats obtenus au regard de cette perception.

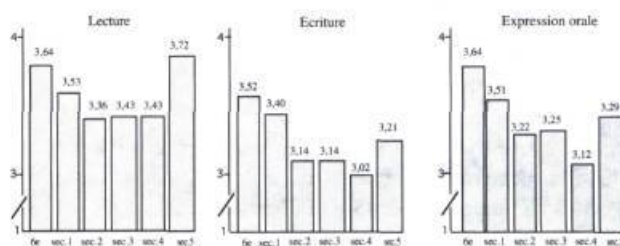


Figure 3 : La perception de contrôlabilité des élèves au regard des trois types d'activités (moyenne sur 5)

L'écriture est le type d'activités à propos duquel les élèves affirment avoir le moins de contrôle. Ce sentiment d'incontrôlabilité se fait particulièrement sentir de la deuxième à la quatrième secondaire. Les élèves de quatrième secondaire ont tout particulièrement une perception faible de contrôlabilité en écriture et en expression orale. Comme ce fut le cas pour les deux autres perceptions, les élèves du primaire ont une perception de contrôlabilité plus élevée que les élèves du secondaire à l'exception, toutefois, de l'activité de lecture où l'on peut constater que les élèves de cinquième secondaire ont une perception légèrement supérieure.

### Des constantes dans les résultats

Des résultats qui viennent d'être présentés, il se dégage trois constantes. La première réside dans le fait que les élèves de sixième année ont généralement des perceptions plus favorables à l'égard des activités de français que leurs camarades du secondaire. Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour expliquer cet écart entre les perceptions des élèves de sixième année et ceux du secondaire. Il peut être dû, par exemple, au programme du ministère, aux méthodes d'enseignement ou aux modes d'évaluation. À propos de cette dernière raison, on peut supposer que les pratiques évaluatives au secondaire sont per-



ques par les élèves comme accablantes et démotivantes. Même si cette hypothèse demeure à être confirmée, elle doit nous donner l'occasion de réfléchir sur « l'atmosphère évaluative » qui entoure l'apprentissage du français au secondaire. D'ailleurs, Simard souligne bien ce besoin lorsque dans sa proposition d'une didactique de l'écriture rénovée, il formule le principe suivant : « Formant depuis longtemps le nœud gordien de l'enseignement de l'écrit, l'évaluation doit être repensée en profondeur, si on veut qu'elle serve vraiment à l'apprenti scripteur » (1995, p. 131).

On retrouve une deuxième constante dans les perceptions des élèves de deuxième, troisième et quatrième secondaire. Lorsque l'on compare les perceptions de ces élèves à celles des autres élèves du secondaire, on constate qu'elles sont toujours plus faibles. Ce phénomène amène ces élèves à montrer peu d'enthousiasme et de motivation à accomplir des activités en classe. N'est-ce pas d'ailleurs ce que plusieurs enseignants ressentent lorsqu'ils soulignent la difficulté d'enseigner à ces niveaux du secondaire ? Encore ici, plusieurs raisons peuvent être invoquées et plusieurs enseignants seront tentés d'attribuer ce phénomène au difficile passage de l'enfance à la réelle adolescence. D'autres études sont nécessaires pour préciser davantage les causes, mais d'ores et déjà, ce constat de recherche nous indique que ces élèves doivent faire l'objet d'une attention particulière de la part des enseignants.

Enfin, une dernière constante réside dans les perceptions que les élèves entretiennent à l'égard de l'expression orale. En effet, pratiquement tous les élèves, même ceux de cinquième secondaire, ont de la difficulté à percevoir l'importance de cette tâche et, comme les figures 2 et 3 le montrent, se sentent peu compétents à réussir et considèrent qu'ils ont peu de contrôle face à ce type d'activités. Doit-on attribuer ce phénomène à la gêne qu'ont plusieurs adolescents de s'exprimer devant leurs camarades de classe ? Est-ce plutôt dû au fait que les enseignants eux-mêmes ne considèrent pas l'expression orale comme une activité importante ? Les recherches actuelles ne permettent malheureusement pas de répondre à cette question. Quoi qu'il en soit, une réflexion s'impose, car savoir exprimer clairement ses idées et ses sentiments ou savoir communiquer son point de vue sur différents points est une compétence nécessaire dans l'exercice de toutes les professions y compris celles liées aux sciences.

## Conclusion

D'autres analyses statistiques sont présentement en cours pour mieux connaître les buts que les élèves poursuivent dans les cours de français, leur aspiration future, leur persévérance et les stratégies cognitives et métacognitives qu'ils utilisent dans les différentes activités pédagogiques. Ces analyses nous permettront d'offrir aux enseignants de français un profil motivationnel complet de leurs élèves. Mais ce profil motivationnel ne prendra tout son sens que si on leur offre des stratégies d'intervention qui leur permettront d'agir sur les perceptions des élèves.

La poursuite de nos travaux va dans ce sens. Nous avons regroupé les facteurs qui influencent la motivation des élèves en quatre grandes catégories : les facteurs relatifs à la société, à la famille, à l'école et à la classe. Nos efforts portent sur les facteurs relatifs à la classe, car ce sont ceux sur lesquels les enseignants ont le plus de contrôle. Parmi ces facteurs, quatre

retiennent particulièrement notre attention : les activités pédagogiques, les pratiques évaluatives, les systèmes de récompenses et de punitions et l'enseignant lui-même. Notre travail consiste actuellement à déterminer les critères que ces facteurs doivent rencontrer pour susciter la motivation des élèves. Une meilleure connaissance de ces critères « motivationnels » permettra aux enseignants d'aménager ces facteurs afin qu'ils favorisent chez l'élève une meilleure perception de la valeur d'apprendre le français, une meilleure perception de sa compétence à réussir dans cette discipline et, enfin, une meilleure perception de contrôlabilité dans ses apprentissages. Somme toute, qu'ils favorisent une plus grande motivation.

---

\* Université de Sherbrooke

## Notes

1. Cette recherche est menée avec nos collègues Roland Louis de l'Université de Sherbrooke et Marie Lefebvre de la commission scolaire de L'Eau-Vive
2. Nous aimerions profiter de l'occasion pour remercier les commissions scolaires de la Montérégie, les directions d'école, les enseignants ainsi que les élèves qui ont participé à cette recherche. Sans leur collaboration, cette recherche n'aurait pas vu le jour.
3. Notons que les énoncés qui ont servi à mesurer les perceptions des élèves à l'égard de l'expression orale ont porté essentiellement sur l'exposé oral.

## Bibliographie

- Pajares, F. et Johnson, M. J., « Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students », dans *Psychology in the schools*, 33 (1996), p. 163-175.
- Schunk, D. H., « Self-efficacy and academic motivation », dans *Educational Psychologist*, 26 (1991), p. 207-231.
- Simard, C., « Fondements d'une didactique rénovée de l'écriture », dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne et E. Royer (éd.), *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*, Montréal, Gaëtan Morin, 1995, p. 123-143.
- Tardif, J., « Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation », dans *Revue québécoise de psychologie*, 16 (1995), p. 175-207.
- Viau, R., *La motivation en contexte scolaire*, St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique, 1994.
- Viau, R. et Louis, R., « Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire », dans *Canadian Journal of Education (Revue Canadienne de l'Éducation)*, vol. 22 (2, 1997), p. 144-157.