

suite, les travaux des années 1970-1980 s'attachèrent en revanche à l'analyse des styles d'enseignement dans une perspective multidimensionnelle, la réalité pédagogique se laissant difficilement saisir par une vision dichotomique, chaque dimension étant constituée par une combinaison de comportements. Par exemple, les travaux de S. I. Bennett (1976) ont permis de repérer douze styles à partir de diverses dimensions de la conduite de la classe (la façon d'organiser la classe, les stratégies d'intervention, les techniques de motivations, etc.).

En résumé, dans la recherche en éducation, ce concept de style a été employé selon deux acceptions différentes : 1) soit quelque chose de « global », c'est-à-dire un instrument de généralisation, de classification pour recenser des comportements caractéristiques, des traits communs à plusieurs enseignants ; 2) soit au contraire quelque chose de « différencié », c'est-à-dire un outil de singularisation pour repérer le style personnel à chaque enseignant, sa manière d'être et de faire, sa facture propre. Tous ces travaux, qu'ils s'inscrivent dans l'une ou l'autre de ces deux acceptions, mettent en évidence qu'il n'existe pas de styles purs définis dans l'absolu, mais des combinaisons variées, des styles intermédiaires (Postic & De Ketele, 1988), chacun représentant plutôt « le reflet d'un mode d'enseignement dominant » (Provencher, 1983).

Depuis une trentaine d'années, des travaux de plus en plus nombreux se sont intéressés aux liens entre l'environnement d'apprentissage de la classe orchestré par l'enseignant, les buts et motivations des élèves et les conséquences de ceux-ci, par exemple, en terme d'effort manifesté, de stratégies utilisées ou de résultats obtenus. Dans cette ligne de recherche, le concept de style a été moins systématiquement utilisé au profit d'autres termes comme ceux d'organisation de la classe, de structuration des buts, de style motivationnel, d'environnement véritable ou perçu. À l'instar de certains auteurs, nous utiliserons dans cet article le concept générique de « climat motivationnel » pour faire allusion à l'environnement psychologique de la classe, qui oriente les buts et les motivations de l'élève (Ames, 1992a). Cette variable est assez similaire à celle de « contexte », utilisée dans les travaux récents en psychologie de l'éducation (Monteil & Hugué, 2002 ; Drozda-Senkowska & Hugué, 2003). Dans ces derniers, le contexte correspond à la fois à l'environnement du sujet et à son état interne. L'état interne fait référence aux différents éléments récupérés en mémoire par l'individu placé dans une situation donnée et qui sont susceptibles de faciliter ou d'inhiber les performances. Ainsi le climat motivationnel peut se définir comme étant un « contexte » dans la mesure où il se caractérise non seulement par l'environnement d'apprentissage mis en place par l'enseignant, ses comportements observables (par ex. son style), mais également par le fait qu'il est susceptible d'activer certains états internes chez l'élève en fonction des perceptions qu'il a de cet environnement. Dans la mesure où les études que nous allons passer en revue, sont centrées plus exclusivement sur les aspects « motivationnels » du contexte, nous préférons utiliser dans la suite de cet article le terme de « climat motivationnel », à celui plus général de contexte.

Notre préoccupation est de montrer comment les études actuelles se sont emparées de la question du rôle catalyseur de l'enseignant dans la motivation et les performances scolaires des élèves. Pour y répondre, nous avons recensé à partir des bases de données *PsychInfo*, *Francis* et *Current Content*, les articles portant sur cette question, contenant les mots clés « climat motivationnel » (*motivational climate*), « structuration des buts de la classe » (*class goal structure*) et « comportements de l'enseignant » (*teacher's behaviors*), publiés depuis 1990. Environ 200 études ont satisfait ces critères, la plupart s'inscrivant dans deux théories majeures de la motivation : la théorie des buts d'accomplissement

(Elliot & Dweck, 2005) pour environ 80 % des publications et la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2002) pour le reste. Nous allons à présent passer en revue ces différents travaux.

LA THÉORIE DES BUTS D'ACCOMPLISSEMENT (TBA) : BERCEAU DU CONCEPT DE « CLIMAT MOTIVATIONNEL »

Postulats théoriques

Initialement développée dans le champ de l'éducation grâce aux propositions de C. Ames (1992a & 1992b), C. S. Dweck (1999), M. L. Maehr (Maehr & Nicholls, 1980 ; Maehr & Braskamp, 1986), J. G. Nicholls (1984 & 1989) et plus récemment A. J. Elliot (1997), la théorie des buts d'accomplissement est devenue un paradigme théorique majeur en psychologie sociale au cours de ces quinze dernières années (pour une revue détaillée de ces travaux, voir Elliot & Dweck, 2005).

Dans ce qu'il a d'essentiel, ce paradigme théorique repose sur le postulat selon lequel l'un des buts prioritaires des individus dans les contextes d'accomplissement tels que l'école est de « développer ou manifester – à soi ou aux autres – une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent » (Nicholls, 1984, p. 328). La plupart des théoriciens (Ames, 1992a ; Dweck & Legett, 1988 ; Nicholls, 1989) s'accordent sur l'existence de deux manières de manifester sa compétence, renvoyant chacune à un ou deux buts déterminés : soit en se comparant aux autres et en faisant preuve d'une supériorité (certains comme J. G. Nicholls parlent d'implication de l'ego, d'autres comme A. J. Elliot de but de performance), soit en progressant dans le temps (J. G. Nicholls parle ici d'implication dans la tâche et A. J. Elliot de but de maîtrise). Les conséquences des buts impliquant l'ego et de maîtrise ont été examinées dans un grand nombre d'études conduites en situation de classe et en laboratoire. Dans l'ensemble, les résultats montrent une supériorité du but de maîtrise par rapport au but impliquant l'ego. Par exemple, les buts de maîtrise sont associés à un choix de tâche de défi (Ames & Archer, 1988), à l'implication de l'élève dans le processus d'apprentissage (Nicholls *et al.*, 1989), et à des stratégies de travail efficaces (Nolen & Haladyna, 1990). Par contraste, les chercheurs ont souligné les conséquences non adaptatives du but impliquant l'ego telles que des émotions négatives et la réduction de l'effort (Ames, 1992a ; Hidi & Harackiewicz, 2000).

Parallèlement à la mise en évidence des conséquences singulières de ces buts, les travaux se sont intéressés aux antécédents de ces derniers. La théorie présuppose en effet que le contexte dans lequel évolue l'individu constitue l'un des déterminants principaux de ses états motivationnels. Par exemple, selon J. G. Nicholls (1984 & 1989), un but impliquant l'ego a plus de chance d'être suscité, quand les tâches (surtout si elles impliquent des habiletés socialement valorisées) sont présentées comme des tests (faisant référence à des normes situant le bon, le moyen et le mauvais), dans une situation de compétition ou de comparaison sociale, ou quand la facette publique du Soi est activée, en particulier en présence d'une audience, d'une caméra, etc. D'un autre côté, un but de maîtrise a plus de chance d'être suscité dans des contextes qui minimisent la facette publique du Soi et les évaluations sociales, et qui simultanément mettent l'accent sur le processus d'apprentissage, la maîtrise de tâches adaptées au niveau de l'individu, l'investissement et les progrès.

Des dizaines d'études ont manipulé expérimentalement les buts des participants en leur fournissant certaines informations juste avant qu'ils ne s'engagent dans une tâche (Elliot & Harackiewicz, 1996 ; voir Dweck & Leggett, 1988 ; Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998 pour une revue de cette littérature). Généralement, l'information apportée par les expérimentateurs incitait les participants soit à faire de leur mieux sur la tâche, à y prendre du plaisir ou à essayer de progresser (un but de maîtrise), soit à se comparer aux autres ou à des normes (un but impliquant l'ego). Par exemple, pour induire un tel but auprès d'enfant de CM2, A. J. Elliott et D. S. Dweck (1988) ont annoncé aux participants de leur étude, que leur performance serait filmée et jugée relativement à celle de leurs camarades. Pour susciter un but de maîtrise, les expérimentateurs ont au contraire insisté sur l'intérêt que présentait la tâche pour « affûter »/développer leur raisonnement, quelque chose qui pouvait les aider dans leur travail scolaire.

Les résultats de ces études en laboratoire ont démontré à maintes reprises la facilité avec laquelle il semblait possible de manipuler le but poursuivi. Dès lors, s'interrogeant sur les similarités entre le contexte du laboratoire et celui de l'école, certains chercheurs ont tenté de voir s'il en était de même en classe. En mettant l'accent sur certaines informations, les consignes de l'enseignant sont susceptibles de créer un climat particulier, à même de faciliter la poursuite d'un but particulier (Ames, 1992a & 1992b ; Ames & Archer, 1988 ; Maehr & Midgley, 1991 ; Urdan, Kneisel & Mason, 1999).

Climat de maîtrise *contra* climat de compétition

On doit à C. Ames (1992a & 1992b), les premiers travaux sur les pratiques de l'enseignant susceptibles de créer une structure de buts ou un climat motivationnel particulier. C. Ames et ses collaboratrices ont décrit différentes dimensions du processus d'enseignement à même de créer, d'après les termes de l'auteur, un « climat de maîtrise » ou un « climat de compétition ». L'enseignant instaure un climat de maîtrise quand ses interventions sont principalement orientées vers l'apprentissage, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts. Par contraste, il installe un climat de compétition quand la comparaison sociale, la compétition interpersonnelle, et le résultat final sont valorisés.

Pour distinguer les éléments constituant ces climats, C. Ames s'est appuyée sur les variables utilisées par J. L. Epstein (1988) pour organiser les interactions en classe. Celles-ci sont résumées dans l'acronyme TARGET, pour Tâche (nature et structure du matériel à apprendre), Autorité (délégation ou non de certaines prises de décisions aux élèves), Reconnaissance (renforcement des comportements valorisés par l'enseignant), Groupement (organisation et fréquence des regroupements), Évaluation (modalité et standard pour la notation) et Temps (gestion du temps d'apprentissage). Ces variables sont à la fois des formalisations théoriques et le produit de convergences empiriques issues de l'étude de la littérature (voir Ames, 1992b). Dans ce cadre, le climat de compétition se caractérise comme une structure dans laquelle 1/ tous les élèves pratiquent la même tâche, 2/ l'enseignant prend toutes les décisions concernant ce qu'il y a à apprendre et l'installation du matériel, 3/ les encouragements sont destinés à valoriser les meilleures performances, 4/ des groupes de niveau sont explicitement organisés, 5/ l'évaluation revêt un caractère public et se fonde sur des standards sociaux de performance tel qu'un barème ou le niveau de la classe, 6/ le temps imparti pour réaliser les tâches est défini par l'enseignant et ne tient généralement pas compte des différences dans le rythme d'apprentissage des élèves.

À l'inverse, il y a climat de maîtrise 1/ quand les élèves ont la possibilité de choisir entre différentes tâches en fonction de leur niveau d'habileté, quand l'activité est structurée pour favoriser la variété, et le défi individuel dans l'apprentissage, 2/ quand les élèves peuvent choisir l'objet d'apprentissage sur lequel ils vont s'investir ou ont la possibilité de prendre des initiatives dans le processus d'apprentissage, 3/ quand l'enseignant reconnaît et encourage les efforts et les progrès réalisés et qu'il considère les erreurs non comme des indicateurs de moindre habileté, mais comme des éléments consubstantiels de l'apprentissage, 4/ quand les formes de groupement sont flexibles et hétérogènes (tâches individualisées, groupes de besoin, groupes hétérogènes valorisant la coopération), 5/ quand l'évaluation est délivrée de manière confidentielle et fondée sur des standards personnels de performance tels que les apprentissages et les progrès réalisés, la participation, les efforts et l'investissement en classe, 6/ quand la gestion du temps d'apprentissage est flexible et permet aux élèves de travailler à leur rythme. Le tableau I résume les différentes dimensions d'un climat de maîtrise et les stratégies qui devraient être valorisées par l'enseignant pour le mettre en place.

Conséquences pour l'élève d'un climat motivationnel de maîtrise contra un climat de compétition

Pour examiner les effets du climat de la classe sur la motivation et la réussite des élèves, les chercheurs se sont basés principalement sur des études utilisant des questionnaires. Dans celles-ci, la « perception » du climat de la classe (susitant la maîtrise et/ou la compétition), la motivation des élèves (ego *contra* tâche) et différentes variables affectives (le plaisir en classe), cognitives (les stratégies d'études utilisées, la confiance en soi) et comportementales (le temps consacré à faire son travail) ont été mesurées par des outils appropriés. Quelques études plus rares ont tenté de renforcer la validité des résultats en allant observer directement dans les salles de classes si les comportements « véritables » (et non « perçus ») de l'enseignant étaient reliés à une motivation particulière des élèves (Meece, 1991). Des études encore plus rares, ont tenté de manipuler le climat de la classe en jouant sur les dimensions du TARGET afin de tester l'impact de celles-ci (Goudas *et al.*, 1995). Les résultats de ces recherches sont dans l'ensemble, assez consistants avec ceux des études destinées à examiner les conséquences des buts d'accomplissement.

Dans l'une de leurs premières études sur le climat motivationnel, C. Ames et J. Archer (1988) se sont intéressées à la signification qu'accordaient les élèves à l'environnement scolaire et à ses effets sur l'adoption de stratégies d'études et de comportements particulièrement adaptés à celui-ci. Les résultats ont suggéré que le climat perçu de la classe pouvait conduire à des comportements motivationnels facilitant les apprentissages lorsqu'il rendait saillants les buts de maîtrise. S'appuyant sur les travaux antérieurs effectués dans le domaine de l'apprentissage (Weinstein, Schulte & Palmer, 1987), ces chercheurs ont montré que les élèves qui percevaient de manière dominante un climat de maîtrise ont rapporté utiliser des stratégies d'études plus efficaces (un traitement plus en profondeur du matériel à apprendre, plutôt qu'un traitement superficiel de type « par cœur »), s'être orientés vers des tâches de défi, avoir une attitude plus positive envers le cours, et croire fortement à l'effet déterminant de l'effort sur la réussite. À l'inverse, les élèves qui ont perçu de manière saillante un climat de compétition ont eu tendance à se focaliser sur leur niveau de compétence par rapport à celui des autres élèves (et non sur l'effort) et à attribuer leurs échecs à un manque de compétence.

Tableau 1. – **Résumé des éléments d'un climat de maîtrise et des stratégies susceptibles de le nourrir**
(d'après Maehr & Midgley, 1991)

Domaines du <i>TARGET</i>	Focalisation	Stratégies
Tâche	Valeur intrinsèque de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Réduire la prégnance des incitateurs extrinsèques (promesse de récompense) • Proposer des exercices qui posent des défis à tous les élèves • Insister sur les buts et objectifs de l'apprentissage • Insister sur le plaisir d'apprendre
Autorité	Participation des élèves dans les prises de décisions concernant l'apprentissage et plus généralement l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir des opportunités de développer la responsabilité et l'indépendance • Développer les compétences à s'auto-réguler
Reconnaissance	Type et utilisation des reconnaissances et récompenses	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir à tous les élèves des opportunités d'être reconnus (pas uniquement les plus forts) • Reconnaître le progrès personnel dans la maîtrise des contenus à apprendre • Reconnaître les efforts réalisés dans une large gamme d'activités d'apprentissage (et pas uniquement dans les activités les plus « nobles »)
Groupement	Interaction entre élèves, compétences sociales, valeurs	<ul style="list-style-type: none"> • Construire un environnement d'acceptation et de valorisation de tous les élèves • Élargir les formes d'interaction sociale, en particulier pour les élèves en difficulté • Développer les compétences sociales • Encourager les valeurs humaines • Construire un environnement dans lequel tous les élèves ont le sentiment d'apporter une contribution significative
Évaluation	Types et modalités d'évaluation/notation	<ul style="list-style-type: none"> • Augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité des élèves. • Faciliter la prise de conscience des progrès réalisés • Faire accepter aux élèves que l'échec fait partie de l'apprentissage (et même de la vie)
Temps	Gestion du temps pour atteindre les buts fixés	<ul style="list-style-type: none"> • Améliorer le nombre d'exercices réalisés (en particulier par les élèves les plus « lents ») • Améliorer les capacités à planifier et à s'organiser, en bref, à s'auto-gérer. • Faire en sorte que ça soient les tâches d'apprentissage et les besoins des élèves qui dictent les temps de travail et non d'autres paramètres comme les programmes à bouclier à tout prix

Dans l'ensemble les résultats des études subséquentes sont congruents avec les travaux originels de C. Ames et J. Archer (1988). La perception d'un climat de maîtrise est généralement reliée positivement à des variables motivationnelles, affectives, cognitives et comportementales favorables aux acquisitions scolaires (pour une revue de ces travaux, voir Galand *et al.*, 2006 ; Kaplan & Maehr, 2002 ; Meece *et al.*, 2006 ; Ntoumanis & Biddle, 1999 ; Urda *et al.*, 1999). Sur le plan *motivationnel*, le climat de maîtrise est corrélé positivement avec les buts de maîtrise (Anderman & Midgley, 1997 ; Midgley & Urda, 1995 ; Wolters, 2004), la motivation intrinsèque (Biddle *et al.*, 1995 ; Cury *et al.*, 1996 ; Escarti & Gutierrez, 2001 ; Meece, 1991) et le désir de pratiquer les tâches en dehors de l'école (Escarti & Gutierrez, 2001 ; Wolters, 2004). Au niveau *affectif*, il est relié à des affects positifs (Urda & Midgley, 2003), à une satisfaction envers l'apprentissage (Biddle *et al.*, 1995 ; Cury *et al.*, 1996 ; Escarti & Gutierrez, 2001 ; Meece, 1991), et à une faible anxiété (Papaioannou, 1994 & 1995). Au niveau *cognitif*, il prédit positivement l'utilisation de stratégies d'études efficaces (Wolters, 2004), la recherche autonome de l'aide du professeur (Karabenick, 2004 ; Ryan *et al.*, 1998), la préférence pour des tâches de défi, dont la difficulté excède les possibilités du moment de l'élève, mais dont la réussite semble possible s'il s'en donne les moyens (Sarrazin, Famose & Cury, 1995 ; Treasure & Roberts, 2001 ; Ames, 1992a), la perception d'un traitement équitable de l'enseignant entre garçons et filles (Cervello *et al.*, 2004), une habileté perçue élevée (Escarti & Gutierrez, 2001 ; Midgley *et al.*, 1995 ; Treasure, 1997 ; Urda & Midgley, 2003) et une utilisation réduite de stratégies d'auto-handicap comme la procrastination (Wolters, 2004) ou les comportements d'évitement (Turner *et al.*, 2002). Sur le plan *comportemental* enfin, le climat de maîtrise est lié positivement à l'effort consenti dans le travail et à la persévérance face aux difficultés (Wolters, 2004). Toutefois, en ce qui concerne les performances des élèves (attestées, par exemple, par leurs notes), les résultats sont un peu plus inconsistants. Si certaines études révèlent des corrélations positives (Midgley & Urda, 2001 ; Wolters, 2004), d'autres font état de corrélations non significatives (Anderman & Anderman, 1999 ; Anderman & Midgley, 1997), voire négatives (Murdock *et al.*, 2001). Cette inconsistance entre le climat de maîtrise et les performances des élèves constitue l'une des « anomalies » de la théorie des buts d'accomplissement (Meece *et al.*, 2006). Elle s'explique en partie par la manière avec laquelle sont mesurées les performances académiques des élèves. Grant et Dweck (2003) ont récemment montré que les buts de maîtrise étaient fortement reliés aux performances académiques des élèves quand les tâches à réaliser contiennent des défis d'apprentissage importants ou quand elles requièrent la maîtrise de contenus complexes, en bref, quand elles nécessitent des stratégies de traitement en profondeur des exercices. En revanche, quand les exercices à réaliser ne sont pas particulièrement difficiles, les buts de maîtrise ne sont pas reliés à la performance. Or la plupart des études ne tiennent pas particulièrement compte du niveau de difficulté des tâches (Meece, Herman & Mc Combs, 2003), alors que cette variable semble constituer un modulateur important des liens buts de maîtrise-performance.

Concernant les corrélats d'un climat de compétition, les résultats sont moins consistants que ceux du climat de maîtrise. Dans l'ensemble, ils tendent à faire ressortir des liens modérés mais négatifs avec des variables bénéfiques aux apprentissages scolaires. Par exemple, la perception d'un climat de compétition est négativement reliée à une préférence pour des tâches de difficulté optimale (Sarrazin *et al.*, 1995 ; Treasure & Roberts, 2001), à la satisfaction et la motivation intrinsèque (Papaioannou, 1995 ; Treasure & Roberts, 2001), à la perception d'un traitement équitable de l'enseignant entre garçons et filles et à l'adoption de comportements disciplinés en classe (Cervello *et al.*, 2004).

En outre, cet environnement favorisant la comparaison sociale entretient des liens positifs avec des variables plutôt défavorables aux apprentissages scolaires, comme une forte anxiété (Papaioannou, 1994 & 1995), le recours à des stratégies d'auto-handicap (Midgley & Urdan, 2001), la tricherie (Anderman, Griesinger & Westerfield, 1998), la diminution des efforts et de la persévérance notamment face à des tâches considérées comme difficiles (Wolters, 2004). Concernant les liens entre le climat de compétition et les résultats scolaires des élèves (les notes par exemple), les résultats sont plus inconsistants. Si la théorie prédisait une relation négative, peu de travaux ont confirmé un tel lien (Sarrazin *et al.*, 2002) ; plusieurs études ne font ressortir aucun lien entre ces deux variables, et il arrive même parfois qu'un tel climat soit positivement relié à la performance des élèves (Midgley & Urdan, 1995 ; Murdock *et al.*, 2001). Nous avancerons plus loin (*infra*, « Le climat de compétition : des effets controversés ») quelques explications à ces résultats.

Créer un climat motivationnel de maîtrise : une piste pour optimiser l'engagement des élèves ?

Dans le cadre de la théorie des buts d'accomplissement, et d'une manière générale dans le champ de la motivation, peu de travaux ont adopté une procédure quasi-expérimentale visant à manipuler le climat en situation naturelle d'enseignement afin d'en tester les effets sur la motivation et les résultats des élèves. Les rares études existantes ont cherché à comparer les effets (en terme de motivation intrinsèque, de perception de compétence, d'efforts consentis, de degrés de satisfaction en classe, etc.) d'un climat de maîtrise *contra* un climat de compétition, ou les effets d'un programme de formation des enseignants à la mise en œuvre d'un climat de maîtrise avec des classes « contrôles » dont les professeurs n'avaient pas bénéficié d'une telle formation.

Par exemple, D. A. Weigand et S. Burton (2002) ont induit expérimentalement un climat de maîtrise en différenciant la difficulté des tâches d'apprentissage en fonction du niveau des élèves, en leur laissant choisir l'ordre selon lequel ils souhaitaient résoudre ces tâches, en complimentant les élèves sur la base de leurs progrès et non de leurs performances absolues, en atténuant les possibilités de comparaison sociale, en notant les progrès et les efforts réalisés et en passant autant de temps avec chaque élève indépendamment de son niveau. Les résultats révélèrent que, par rapport aux élèves du groupe contrôle ayant suivi un enseignement traditionnel, ces conditions de travail mises en place au sein du groupe expérimental ont induit une propension plus marquée à poursuivre des buts de maîtrise, une perception de compétence plus élevée et un plus haut niveau de satisfaction.

D'autres travaux, à l'image de M. Goudas *et al.* (1995) ont utilisé les dimensions du TARGET pour créer l'un ou l'autre des deux climats afin de comparer leurs effets. N'utilisant que trois dimensions (tâche, autorité et temps), ils ont comparé les effets d'un climat d'enseignement qualifié de « directif » à ceux d'un climat dit « différencié ». Dans un climat directif, la plupart des décisions sont prises par l'enseignant : le type de tâche, la durée de l'exercice et le degré de difficulté. C'est un climat faiblement orienté vers la maîtrise. *A contrario*, un climat différencié est un environnement facilitant l'apprentissage. Les élèves ont des choix à faire, une variété d'activités est proposée, le degré de difficulté et le rythme d'apprentissage sont déterminés par l'élève. Les résultats ont montré des effets plus positifs de ce type de climat par rapport au climat directif, en particulier une plus grande motivation intrinsèque et des intentions plus fermes de participer aux leçons suivantes.

Les travaux les plus marquants dans ce domaine sont ceux de E. M. Anderman, M. L. Maehr et C. Midgley (Anderman & Urdan, 1995 ; Anderman, Maehr & Midgley, 1999 ; Maehr & Anderman, 1993 ; Maehr & Midgley, 1996 ; Midgley & Maehr, 1999). Ces auteurs et leurs collaborateurs se sont engagés dans plusieurs projets destinés à réformer l'école et les pratiques éducatives en Amérique du Nord, à partir de la théorie des buts d'accomplissement. Pour résumer, ces chercheurs ont travaillé avec des enseignants, des parents et des administrateurs à la fois dans des écoles élémentaires et des collèges afin d'examiner et de modifier les pratiques éducatives dominantes. Des groupes de travail se sont réunis pendant plusieurs années afin d'apporter un regard critique sur les politiques et pratiques éducatives à la lumière des buts de maîtrise et impliquant l'ego. Utilisant un plan quasi expérimental, l'étude de C. Midgley et M. L. Maehr (1999) par exemple, a montré que les enseignants pouvaient changer leurs pratiques et faciliter la poursuite de buts de maîtrise chez les élèves. Ces changements entraînaient plusieurs conséquences positives parmi celles soulignées plus haut.

Une autre étude (Anderman *et al.*, 1999) est partie du constat d'une accentuation plus marquée sur les buts impliquant l'ego lors du passage de l'école primaire (*elementary school*) au collège (*high school*). L'objectif de cette étude était d'impulser une réforme du fonctionnement de l'établissement afin d'aider les enseignants à minimiser de tels buts et à valoriser un climat de maîtrise. Les résultats révélèrent l'efficacité de ce programme de recherche. Contrairement aux élèves de l'établissement contrôle – à l'intérieur duquel les expérimentateurs ne sont pas intervenus – les élèves de l'établissement expérimental n'ont pas rapporté de perception accrue d'un climat de compétition pendant la phase de transition.

Comme nous venons de le voir dans cette partie, les conclusions des recherches révèlent les effets bénéfiques d'un climat de maîtrise sur plusieurs variables susceptibles de favoriser les apprentissages scolaires (les stratégies d'études utilisées, l'effort), tout en gardant à l'esprit que ses liens avec les résultats scolaires ne sont pas toujours confirmés sauf quand les exercices à réaliser nécessitent un travail en profondeur. Concernant le climat de compétition les résultats sont plus nuancés.

Le climat de compétition : des effets controversés

À s'intéresser de plus près au climat de compétition, on découvre que cet environnement ne produit pas systématiquement des effets néfastes sur les conduites des élèves. Le plus souvent, il est faiblement négativement, ou pas relié du tout aux comportements favorables aux apprentissages. Par exemple, dans l'étude de C. Ames et J. Archer (1988), la perception d'un climat de compétition n'était pas reliée aux stratégies d'études des élèves, ni à la recherche de tâche de défi. Dans celles de N. Digledis *et al.* (2003) et de A. Escarti et M. Gutierrez (2001), ce climat ne prédisait pas l'effort consenti par les élèves dans l'apprentissage, et dans celle de A. Papaioanou, H. W. Marsh et Y. Theodorakis (2004) il ne prédisait pas non plus la motivation intrinsèque des élèves. Autrement dit, si les effets de ce type de climat ne sont pas positifs (comme c'est le cas avec un climat de maîtrise), ils ne sont pas non plus toujours négatifs. Il arrive même parfois qu'il soit relié positivement aux performances scolaires, comme nous l'avons souligné plus haut (Midgley & Urdan, 1995 ; Murdock *et al.*, 2001).

Ces résultats ont interpellé plusieurs spécialistes du domaine comme S. Hidi et J. M. Harackiewicz (2000) qui plaident pour un examen plus systématique de

ce type de climat : « Les conséquences positives des buts de compétition ont été jusqu'à présent sous estimées, et nous pensons qu'il est crucial de considérer la possibilité que les buts de compétition puissent promouvoir des comportements d'accomplissement adaptatifs dans certains contextes éducatifs » (p. 164). En définitive, les effets du climat de compétition restent une question en suspens. Trois pistes se dégagent pour éclairer les résultats constatés.

L'adéquation entre l'orientation des buts et le climat (l'hypothèse de « l'ajustement climat-motivation » ou *matching hypothesis*). Les travaux de C. S. Dweck (1986 ; Dweck & Legett, 1988) ont suggéré d'étudier les interactions qui existent entre les buts dominants des individus et le climat motivationnel dans lequel ils évoluent. Partant de cette idée générale, certains chercheurs (Linnenbrinks, 2005) ont formulé l'hypothèse selon laquelle l'adéquation entre le climat de la classe et le type de motivation préférentielle de l'élève (impliquant l'ego *contra* maîtrise) pourrait avoir des effets bénéfiques. Autrement dit, les élèves pourraient être davantage motivés quand ils évoluent dans des contextes qui sont en adéquation avec les buts qu'ils poursuivent de manière préférentielle : un élève qui cherche à apprendre et à progresser sera plus motivé dans un climat de maîtrise que dans un climat de compétition. Symétriquement, un élève qui aime la comparaison sociale sera plus motivé dans un contexte de compétition que dans un climat de maîtrise. Même s'ils ne sont pas nombreux, les travaux sur ce thème confirment en partie cette hypothèse (Duda, 2001 ; Harackiewicz & Elliot, 1998 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003b).

Les climats motivationnels composites (l'hypothèse du rôle « tampon » du climat de maîtrise ou *buffering hypothesis*). Plusieurs travaux (Goudas & Biddle, 1994 ; Linnenbrinks, 2005) ont montré que les climats motivationnels de maîtrise et de compétition n'étaient pas mutuellement exclusifs. Un enseignant peut à la fois mettre l'accent sur la maîtrise des tâches et la comparaison sociale entre élèves. Autrement dit, il est tout à fait possible de percevoir dans la classe une accentuation élevée placée simultanément sur la maîtrise et la compétition. Des études ont donc examiné les effets combinés des deux types de climat. De ces travaux semble ressortir l'idée que la perception d'un climat de compétition n'est pas nuisible à la motivation tant qu'elle est associée à la perception concomitante d'un climat de maîtrise ; ce dernier jouant en quelque sorte un rôle de « tampon », atténuant les effets potentiellement négatifs d'un climat de compétition.

Rôle modulateur du sentiment de compétence dans un climat compétitif. La théorie des buts d'accomplissement a connu ces dix dernières années un renouvellement théorique important dont les développements les plus récents ont conduit à la formulation d'un modèle « 2 x 2 buts » (Elliot & McGregor, 2001). En effet, plusieurs auteurs (Elliot, 1997 ; Middleton & Midgley, 1997 ; Skaalvik, 1997) ont présumé que les buts de performance et de maîtrise pouvaient être scindés en deux modalités distinctes : l'approche et l'évitement. Le but de performance-approche est dirigé vers la démonstration de sa compétence en référence à des critères normatifs (l'individu cherche à démontrer sa supériorité par rapport aux autres ou par rapport à une norme) ; le but de performance-évitement est dirigé vers l'évitement de toute manifestation d'incompétence ; le but de maîtrise-approche consiste à rechercher le progrès, la compréhension profonde de la tâche ; et le but de maîtrise-évitement consiste à éviter de ne pas comprendre, de ne pas apprendre, en bref, de régresser. Selon ce modèle, le sentiment de compétence constitue l'un des antécédents des buts. Ainsi la perception d'un niveau élevé de compétence personnelle induit une attitude positive qui pousse l'individu à rechercher le succès par l'intermédiaire des deux buts d'approche : le but de maîtrise-approche et le but de performance-approche. À l'inverse, la perception d'un faible niveau

de compétence conduit la personne à anticiper la confrontation avec l'échec et à développer des buts d'évitement. Pour A. J. Elliot et J. M. Harackiewicz (1996) les résultats inconsistants concernant le but de performance s'expliquent en partie par l'absence de différenciation des modalités d'approche et d'évitement. Dans le cadre des études sur le climat, il est possible de penser que l'absence de liens entre le climat de compétition et les variables dépendantes mesurées dans les études (Ames & Archer, 1988 ; Digledis *et al.*, 2003 ; Escarti & Gutierrez, 2001) soit due à la non prise en compte du sentiment de compétence des élèves. Autrement formulé, ce type de climat pourrait avoir des effets différents chez les élèves en fonction de leur sentiment de compétence. Ceux qui ont une compétence perçue élevée sont susceptibles de déployer un *pattern* de comportements plutôt positifs (un effort soutenu) tant que cela leur permet de démontrer leur supériorité sur les autres ; à l'inverse ceux qui ont une faible compétence perçue risquent de manifester des comportements d'évitement dont les conséquences sont plutôt négatives (auto-handicap, renoncement). Néanmoins, très peu d'études ont examiné le rôle modulateur joué par la perception de compétence dans un climat compétitif. Les connaissances dans ce domaine n'étant pas très étoffées, il est encore délicat de tirer des conclusions.

Dans cette première partie, nous avons passé en revue les travaux effectués sur le climat motivationnel dans le cadre de la théorie des buts d'accomplissement, qui peut être considérée comme le « berceau » des travaux sur cette thématique. La recherche révèle la supériorité du climat de maîtrise sur celui de compétition. En effet, le climat de maîtrise est systématiquement associé à des réponses motivationnelles, cognitives, affectives, et comportementales « positives » pour les apprentissages (persévérance, motivation intrinsèque, perception d'auto-efficacité, etc.). Ainsi, favoriser une telle orientation motivationnelle contribue à optimiser la réussite scolaire des élèves. À cet égard, le TARGET en tant que cadre de structuration des comportements de l'enseignant s'est révélé d'une grande valeur heuristique. À l'inverse, le profil des réponses associées au climat de compétition est beaucoup moins consistant. L'étude de la littérature révèle des relations complexes entre le climat de compétition et les réponses motivationnelles et comportementales des élèves en classe. Pour éclaircir ces réflexions nous avons tenté une investigation des modulateurs potentiels de ces relations. Il est apparu tout d'abord que les élèves sont plus motivés dans les environnements correspondants à leur définition personnelle de la compétence (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003b), c'est-à-dire lorsqu'il y a adéquation entre leurs dispositions motivationnelles (leurs orientations vers la tâche ou vers l'ego) et leurs perceptions du climat motivationnel (climat de maîtrise ou de compétition). Nous avons ensuite souligné que la perception d'un climat de compétition n'était pas nuisible à la motivation tant qu'elle était associée à la perception concomitante d'un climat de maîtrise. Enfin, nous avons évoqué grâce au modèle quadridimensionnel (Elliot & McGregor, 2001) l'effet potentiellement modulateur de la perception de compétence sur le climat de compétition. Néanmoins, ces réflexions demeurent à ce jour des hypothèses théoriques étant donné le peu d'études qui se sont réellement penchées sur ces variables modulatrices.

En définitive, malgré les avancées substantielles de la théorie des buts d'accomplissement, certaines questions demeurent en suspens concernant les effets des climats motivationnels. Par exemple, il subsiste des zones d'ombres à propos des effets du climat de compétition : ses effets sont-ils systématiquement négatifs ? Ses effets peuvent-ils être positifs chez les élèves qui ont une forte compétence perçue dans la matière et/ou une forte propension à rechercher la comparaison sociale (une forte orientation motivationnelle vers l'ego) ? Dans le

cas de la perception de climats motivationnels composites, quelles sont les configurations les plus adaptées et pour quelles variables cibles considérées ? Autant de questions qui représentent des pistes de travail pour des recherches futures.

Le chapitre suivant sera consacré à la présentation des études réalisées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination qui constitue un autre regard sur le climat motivationnel.

LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION (TAD) : UN AUTRE REGARD SUR LE CLIMAT MOTIVATIONNEL

Postulats théoriques

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2002 ; voir Sarrazin et Trouilloud, 2006 pour une présentation de ces travaux en langue française) s'est imposée, ces dernières années, comme un cadre heuristique pour rendre compte des comportements des individus dans différents contextes dont l'école. Selon cette approche, différents types de motivation peuvent être repérés et classés en fonction de leur degré d'autodétermination (Deci & Ryan, 2000). Une motivation est dite « autodéterminée » quand l'activité est réalisée spontanément et par choix. À l'inverse, la motivation est « non autodéterminée » quand l'individu réalise une activité pour répondre à une pression externe ou interne, et qu'il cesse toute implication dès que celle-ci diminue. En contexte scolaire, les élèves font preuve d'une motivation autodéterminée :

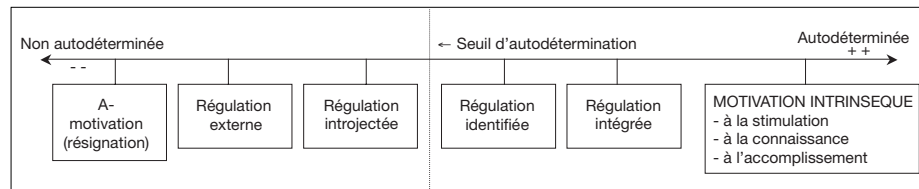
- quand ils s'engagent dans les tâches ou les matières scolaires pour des raisons intrinsèques à celle-ci, que ce soit pour le plaisir qu'ils ressentent en la pratiquant (les auteurs parlent de motivation intrinsèque aux sensations), pour le sentiment de maîtrise qu'ils en retirent (les auteurs parlent de motivation intrinsèque à l'accomplissement), ou pour la satisfaction d'apprendre quelque chose de nouveau (motivation intrinsèque à la connaissance) ;
- quand ils s'engagent dans les activités scolaires parce qu'ils les considèrent comme quelque chose de cohérent avec leurs valeurs et besoins (motivation extrinsèque intégrée) ;
- quand ils s'engagent dans des tâches scolaires qu'ils jugent importantes pour atteindre des buts personnels (motivation extrinsèque identifiée).

Par contraste, les élèves font preuve d'une motivation non-autodéterminée :

- lorsqu'ils s'engagent dans une activité scolaire parce qu'ils s'y sentent obligés, généralement par des récompenses ou des contraintes matérielles et sociales (régulation externe) ;
- mais également à cause de pressions internes comme la culpabilité (régulation introjectée) ;
- ou lorsqu'ils sont résignés et ne perçoivent aucun lien entre leurs actions et leurs résultats (l'a-motivation).

En résumé, la TAD présume l'existence de six types différents de motivation qui sont plus ou moins autodéterminés. La motivation intrinsèque représente le niveau le plus autodéterminé, alors que l'a-motivation est la forme la moins autodéterminée. Les régulations « intégrée », « identifiée », « introjectée », et « externe » se

Figure 1. – **Résumé des différents types de motivation mis en évidence dans la TAD, et ordonnés en fonction de leur degré d'autodétermination**



situent entre ces deux extrêmes (Ryan & Deci, 2000 ; Vallerand, 1997), la régulation identifiée représentant le « seuil » de l'autodétermination (voir la figure 1).

Selon la TAD, les différents types de motivation ont des conséquences cognitives, affectives et comportementales spécifiques. En contexte scolaire, plusieurs études (pour une revue de littérature voir Reeve, 2002 ; Ryan & Deci, 2000 ; Sarrazin & Trouilloud, 2006) ont montré que les formes de motivation les plus autodéterminées étaient associées à des conséquences éducatives positives (attention, plaisir, persistance dans l'apprentissage, performances élevées), alors que les formes les moins autodéterminées avaient des conséquences négatives (abandon précoce, choix de tâches inadaptées à leur niveau, faibles performances). Dès lors, si la motivation autodéterminée favorise l'implication des élèves en classe, la question critique est de savoir comment catalyser cette forme de motivation.

La théorie apporte des réponses à cette question en octroyant aux facteurs sociaux une influence considérable. Selon la TAD, les facteurs sociaux seraient à même de faciliter une motivation autodéterminée (ou non autodéterminée) en nourrissant ou au contraire entravant l'expression de trois besoins psychologiques fondamentaux : les besoins de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement), d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement), et de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives). Tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins, catalyserait en retour une motivation autodéterminée. Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non-autodéterminée.

Comportements facilitant *contra* comportements entravant la motivation autodéterminée

Depuis une trentaine d'année, des dizaines d'étude expérimentales ont mis en évidence les conditions environnementales susceptibles de catalyser ou amoindrir la motivation intrinsèque des individus. Par exemple, les tâches qui présentent un défi optimal, les *feedbacks* positifs (Fisher, 1978 ; Ryan, 1982) et formatifs (Koestner *et al.*, 1984) qui promeuvent les sentiments d'efficacité et de compétence, les possibilités de choix et les opportunités de décider soi-même (Zuckerman *et al.*, 1978) nourrissent la motivation intrinsèque.

À l'inverse, les menaces de punitions (Deci & Cascio, 1972), les dates butoirs (Amabile, Dejong & Lepper, 1976), les expressions autoritaires comme « il faut » ou « tu dois » (Ryan *et al.*, 1983), les directives (Koestner *et al.*, 1984), la comparaison sociale (Deci *et al.*, 1981) et la pression compétitive (Reeve & Deci, 1996) diminuent la motivation intrinsèque parce que les gens les ressentent comme des

éléments qui contrôlent leur comportement. De même, et contrairement à l'intuition pédagogique de certains enseignants, les récompenses tangibles peuvent amoindrir la motivation intrinsèque (Lepper, Greene & Nisbett, 1973 ; pour une revue de littérature voir Deci, Koestner & Ryan, 1999) chaque fois que l'élève se sent comme un « pion » dont les comportements sont manipulés ou contrôlés par un levier extérieur, et non comme quelqu'un qui est « à l'origine » de ses propres actions (qui choisit lui-même ce qui est bien pour lui).

Même si la motivation intrinsèque constitue une forme de motivation intéressante à développer dans le cadre scolaire, force est de reconnaître que la plupart des tâches scolaires ne sont pas intrinsèquement intéressantes – les élèves n'éprouvent pas spontanément de plaisir dans le travail scolaire (Ryan & Deci, 2000 ; Reeve, 2002). La question fondamentale est donc de savoir comment faire pour faciliter l'engagement autonome et durable des élèves dans les activités scolaires – c'est-à-dire, comment développer une motivation extrinsèque mais autodéterminée (une régulation identifiée ou intégrée). Quelques études expérimentales apportent des réponses à cette question. Trois types de comportements (pour une revue, voir Deci *et al.*, 1991 ; La Guardia & Ryan, 2002 ; Reeve, 1996 & 2002 ; Ryan & Deci, 2000 ; Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Ryan & La Guardia, 1999) semblent catalyser une motivation autodéterminée : les comportements qui offrent des choix aux élèves, ceux qui justifient l'utilité des activités scolaires et ceux qui reconnaissent les affects et ressentis des élèves.

L'apport de choix permettant l'expression des intérêts, préférences et valeurs des individus, nourrit leur motivation autodéterminée (Zuckerman *et al.*, 1978). À l'école, ces choix peuvent se décliner à plusieurs niveaux. Par exemple, en laissant la possibilité à l'élève de choisir la tâche qui représente pour lui un défi. Cette perception de choix est également favorisée lorsque l'enseignant tient compte de l'opinion des élèves (Deci *et al.*, 1981), dans l'organisation de la classe par exemple, et qu'il s'adresse à eux en leur suggérant différents possibles et en les incitant à prendre des initiatives (Reeve *et al.*, 1999). Cependant pour certains chercheurs (Assor *et al.*, 2002 ; Stephanou *et al.*, 2004), les choix offerts aux élèves ne doivent pas se limiter aux aspects organisationnels (choix de situations d'apprentissage ou d'un camarade de travail) pour favoriser une réelle implication dans les apprentissages. Il s'avère indispensable de faciliter les prises d'initiatives qui relèvent du domaine cognitif, en aidant par exemple les élèves à construire leur propre raisonnement. En d'autres termes, si proposer des choix organisationnels aux élèves est nécessaire, les accompagner dans l'élaboration de raisonnements personnels et complexes est fondamental pour qu'ils deviennent acteurs de leurs apprentissages.

D'autre part, les justifications sur l'importance de faire la tâche favorisent aussi la motivation autodéterminée (Deci *et al.*, 1994 ; Reeve *et al.*, 2002 ; Assor *et al.*, 2002). En soulignant la congruence entre les activités scolaires et les ressources des élèves, elles participent du processus d'internalisation. Néanmoins, le contenu de ces justifications peut induire une variété de comportements plus ou moins positifs. M. Vansteenkiste et ses collaborateurs (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soemons, *et al.*, 2004 ; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, *et al.*, 2004 ; Vansteenkiste *et al.*, 2005) ont montré que lorsque les justificatifs mettaient en avant des raisons intrinsèques de faire la tâche (l'épanouissement personnel, la santé, apporter sa contribution à la classe), ils généraient un meilleur apprentissage, plus de persévérance et des performances plus élevées que des justifications de nature plus extrinsèque (la récompense financière, la valorisation de soi, l'apparence physique). Ces auteurs expliquent que réaliser une tâche pour des raisons extrinsèques, focalise l'élève sur des indicateurs de réussite externes ce

qui a tendance à le détourner du processus d'apprentissage. À l'inverse, lorsque la tâche est effectuée pour des raisons intrinsèques, l'apprentissage est vécu comme un moyen de progresser et de satisfaire les besoins psychologiques des élèves ce qui facilite les acquisitions.

Enfin, reconnaître que les élèves puissent avoir des sentiments négatifs (désintérêt, ennui) envers des activités scolaires (Deci *et al.*, 1994 ; Koestner *et al.*, 1984), faire preuve d'empathie à leur égard (Assor, Kaplan & Roth, 2002) et être chaleureux (Ryan & Grolnick, 1986) sont des comportements qui facilitent la motivation autodéterminée. De plus, la recherche semble montrer que les effets de chacun de ces événements s'additionnent pour conduire à davantage de motivation autodéterminée. Dans une étude destinée à tester les effets singuliers et combinés de trois comportements soutenant l'autonomie (une justification sur l'importance de faire la tâche, la reconnaissance des sentiments à propos de l'activité et l'utilisation d'un langage qui véhicule un choix) à l'égard d'une tâche ennuyeuse sur ordinateur, E. L. Deci, *et al.* (1994). Les résultats ont montré que combinés, ces facteurs facilitaient plus la motivation autodéterminée (attestée par le temps consacré à la tâche durant une séquence où le participant était laissé seul) que chacun d'eux pris isolément.

Style « soutenant l'autonomie » *contra* style « contrôlant » de l'enseignant : conséquences sur les comportements scolaires.

Ces premiers travaux sur les comportements susceptibles de nourrir ou d'entraver la motivation autodéterminée, se sont traduits par la mise en évidence de deux styles de supervision : un style « *soutenant l'autonomie* » et un style « *contrôlant* ». Parce qu'il nourrit les besoins des élèves le premier est susceptible de faciliter une motivation autodéterminée, contrairement au second qui tend plutôt à entraver leur expression en conduisant à une motivation non-autodéterminée. J. Reeve (2002) a caractérisé les différences fondamentales qui existent entre ces deux types de styles d'enseignement. Par essence, un enseignant qui soutient l'autonomie est *plus proche* (il respecte les élèves, passe plus de temps à les écouter, à essayer de les comprendre), *plus positif* (il encourage les élèves, et valorise les progrès réalisés), *plus flexible* (il laisse aux élèves des opportunités de faire des choix, leur donne du temps pour résoudre les problèmes par eux-mêmes), et *plus explicatif* (il explique aux élèves l'utilité ou l'importance de faire telle tâche ou telle activité). À l'inverse, un enseignant « contrôlant » a tendance à *prendre tout en charge* (il impose ce qu'il y a à apprendre et comment le faire, utilise un langage directif), à *être plus pressé* (il donne rapidement la solution sans vraiment laisser le temps à l'élève de chercher par lui-même), à *être plus négatif* (il critique davantage), et à *motiver par la pression* (il a recours aux récompenses/punitions, aux exhortations et à la compétition entre élèves).

Plusieurs études de nature corrélationnelle ont fait ressortir les bienfaits du soutien de l'autonomie sur une variété de résultats éducatifs (pour une revue, voir Reeve *et al.*, 2002). Comparé à un climat contrôlant, les élèves dont le professeur soutient l'autonomie réussissent mieux à l'école (Boggiano *et al.*, 1993 ; Flink, Boggiano & Barrett, 1990), ont une compétence perçue plus élevée (Deci *et al.*, 1981 ; Trouilloud *et al.*, 2006), ressentent des émotions plus positives (Patrick, Skinner & Connell, 1993), ont une plus haute estime de soi (Deci *et al.*, 1981), font preuve d'une meilleure compréhension (Boggiano *et al.*, 1993), sont plus actifs dans le traitement des informations (Grolnick & Ryan, 1987), sont plus persévérants dans les études (Vallerand *et al.*, 1997), et sont plus créatifs (Koestner *et al.*, 1984).

Créer un style soutenant l'autonomie des élèves

Malgré les bienfaits d'un style motivationnel soutenant l'autonomie révélés dans la littérature, beaucoup d'enseignants rapportent pourtant que ce concept de *soutien de l'autonomie* leur est peu familier voire étranger (Boggiano *et al.*, 1987). La plupart d'entre eux ont plus spontanément recours à des stratégies contrôlantes comme les récompenses ou les menaces de punitions pour faire travailler les élèves (Boggiano *et al.*, 1987 ; Sarrazin *et al.*, 2006). La question centrale qui se pose alors est de savoir s'il est possible d'aider les enseignants à transformer ce style principalement contrôlant en un style davantage tourné vers le soutien de l'autonomie des élèves. Bien qu'essentielle, très peu d'études se sont attachées à répondre à cette question. Les travaux de J. Reeve (1998 & 2004) sont parmi les seuls à avoir examiné, dans le cadre de la TAD, les effets de programmes de formation sur le style motivationnel d'enseignants. Dans une étude quasi-expérimentale, réalisée auprès de vingt enseignants expérimentés, l'objectif poursuivi par J. Reeve et ses collaborateurs (2004) était de mesurer si le fait de proposer à des enseignants une formation sur les intérêts du soutien de l'autonomie avait une influence sur l'utilisation par ces enseignants de comportements soutenant l'autonomie auprès de leurs élèves et sur l'engagement de leurs élèves en classe. La formation s'organisait autour de la présentation aux enseignants des principes de base de la TAD, et notamment les différents types de motivation des élèves, les différents styles motivationnels des enseignants (soutenant l'autonomie *contra* contrôlant l'autonomie), ainsi que des éléments empiriques montrant les bénéfiques pour les élèves d'un style d'enseignement orienté vers le soutien de l'autonomie (par rapport à un style contrôlant). Les résultats des observations effectuées en classe, une semaine après la formation, révèlent que les enseignants du groupe expérimental ont utilisé davantage de comportements orientés vers le soutien de l'autonomie (par rapport aux enseignants du groupe contrôle). De plus, l'utilisation de ce type de comportements par les enseignants a eu un effet positif sur le niveau d'engagement (cognitif et comportemental) de leurs élèves.

Vers une conception multidimensionnelle du climat motivationnel : le soutien des besoins

Dans la plupart des travaux présentés précédemment, le concept de « soutien de l'autonomie » était entendu comme un terme générique susceptible d'affecter globalement chacun des trois besoins fondamentaux, et conduire en retour à une motivation autodéterminée. L'un des enjeux des travaux actuels est d'affiner le grain d'analyse en tentant de déterminer quels comportements de l'enseignant est de nature à satisfaire/entraver quel besoin spécifique de l'élève (Reeve, Deci & Ryan, 2004) et s'il existe un ordre de priorité dans la satisfaction des besoins. Concernant ce second point, quelques études corrélationnelles récentes réalisées en EPS (Ntoumanis, 2001 ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003a ; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006) font par exemple ressortir un primat du besoin de compétence. Dans ces trois études, la satisfaction du besoin de compétence était le plus reliée à la motivation autodéterminée. La satisfaction du besoin d'autonomie et celle du besoin de proximité sociale apportaient une contribution supplémentaire à ce type de motivation, mais avec un poids plus modeste. Cette question du poids et de la complémentarité de chaque besoin en fonction, par exemple, des participants devra assurément être appréhendée dans les recherches futures.

Par ailleurs, le traitement du premier point implique le passage d'une approche unidimensionnelle considérant le soutien de l'autonomie comme une structure générique sous-tendant la perception du climat motivationnel, à une approche multidimensionnelle se donnant comme objet d'étude les relations entre les catégories de comportements de l'enseignant caractérisées par leur impact différencié sur chacun des trois besoins psychologiques des élèves. Quelques chercheurs ont récemment adopté une telle approche (Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Skinner & Belmont, 1993 ; Skinner & Edge, 2002), en dénommant « soutien de l'autonomie », « structure » et « implication », les facteurs sociaux susceptibles de nourrir respectivement les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale.

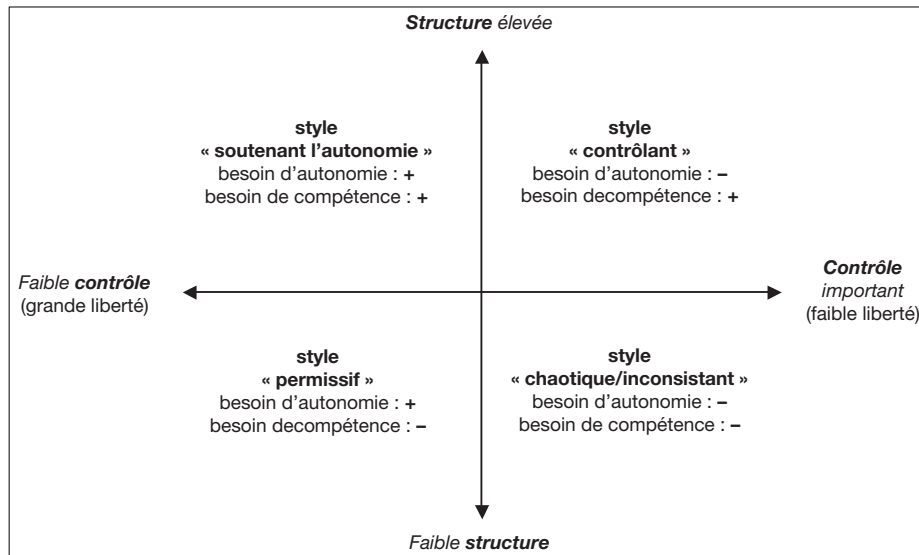
Le soutien de l'autonomie : une marge de liberté dans un environnement structuré

Le concept de soutien de l'autonomie peut paraître confus et être associé à tort à une ambiance permissive de type *laissez faire*. Pour bien comprendre la différence qui existe entre un enseignement soutenant l'autonomie et un environnement permissif, il peut être utile à l'instar de J. Reeve, E. L. Deci et R. M. Ryan (2004), de dissocier les styles d'enseignement en fonction du degré de liberté dont disposent les élèves et de la structuration de la classe. Comme le montre la figure 2, la différence majeure entre ces deux types d'environnement réside dans la notion de structure : élevée dans un climat soutenant l'autonomie et faible dans un environnement permissif. Le style permissif se caractérise par une grande liberté d'action laissée aux élèves. La classe n'est pas structurée, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de direction donnée à l'apprentissage des élèves par l'enseignant, ni de limites opposées à leurs actions. Sans limites, les élèves peuvent donc faire ce qu'ils veulent. *A contrario*, un climat soutenant l'autonomie est structuré. Si l'enseignant laisse des choix aux élèves et les encourage à prendre des initiatives, cela s'organise dans un cadre dont il a défini les limites. Plus précisément, un enseignement structuré implique une organisation des activités en classe, la transmission de contenus d'enseignement, la construction de tâches représentant un défi pour chaque élève, la transmission de *feedbacks* adaptés aux problèmes rencontrés par les élèves (pour une revue, voir Reeve, Deci & Ryan, 2004). Le soutien de l'autonomie et la structure ne sont donc pas des dimensions opposées, mais sont conceptualisés comme des dimensions orthogonales du style motivationnel de l'enseignant, chacune étant susceptible de satisfaire ou d'entraver les besoins psychologiques d'autonomie et de compétence (voir la figure 2 ; Connell & Wellborn, 1991 ; Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Skinner & Belmont, 1993).

La figure 2 met également en évidence que les environnements soutenant l'autonomie et contrôlant sont tous deux structurés. La différence essentielle entre les deux tient à la dimension de liberté laissée à l'élève. Contrairement au soutien de l'autonomie, le style contrôlant ne laisse ni choix, ni prise d'initiatives et ne propose que peu, voire aucune marge de liberté aux élèves à l'intérieur de la structure d'enseignement. Dans un environnement contrôlant, l'élève est perçu comme un applicateur des décisions prises par l'enseignant.

Enfin, les environnements scolaires coercitifs faiblement structurés ne constituent pas réellement un style motivationnel référant pour les enseignants (Reeve, Deci & Ryan, 2004). De même qu'une ambiance permissive est une déformation du style soutenant l'autonomie, les environnements scolaires contraignants et peu structurés sont une déformation du style contrôlant. Ce type de climat peut être considéré comme « chaotique », car les contraintes, les directives, et plus globalement les attentes ou exigences de l'enseignant sont floues et les élèves ne savent pas comment y répondre.

Figure 2. – **Un cadre 2 x 2 distinguant les dimensions environnementales relatives à la « structure » et au « contrôle », et les besoins qu’elles satisfont (inspiré de Reeve, Deci & Ryan, 2004)**



L'implication du professeur

Elle constitue le troisième élément d'un climat facilitant l'engagement spontané des élèves. En effet, une des raisons principales de faire des comportements qui ne sont pas intéressants en eux-mêmes (qui ne procurent pas un plaisir spontané aux élèves), c'est de recueillir l'approbation d'autrui significatifs avec lesquels nous nous sentons connectés, que ce soit la famille, un groupe de pairs, ou une société (Deci & Ryan, 2000). Appliqué à la situation éducative, ce principe signifie que pour faciliter l'engagement spontané des élèves dans les tâches proposées, il est fondamental que ces derniers se sentent respectés par, et « connectés » avec leur enseignant (Ryan & Deci, 2000).

Plusieurs auteurs désignent par « implication » la dimension du climat motivationnel qui nourrit le besoin de proximité sociale des élèves (Reeve *et al.*, 2002 ; Reeve, Deci & Ryan, 2004 ; Skinner & Edge, 2002). Pour ces auteurs l'implication renvoie à la relation qui s'établit entre un enseignant et un élève, c'est-à-dire aussi bien à la quantité (temps, énergie) qu'à la qualité (marque d'affection, sourire, note d'humour) des ressources psychologiques allouées par l'enseignant dans cette relation. Il peut paraître *a priori* difficile d'envisager qu'un enseignant puisse soutenir l'autonomie d'un élève (le guider dans son apprentissage par un questionnement approprié, lui livrer des *feedbacks* techniques, lui proposer des tâches adaptées à son niveau) sans s'impliquer. En effet, si l'implication d'un enseignant auprès d'un élève dont il soutient l'autonomie ne fait aucun doute, en revanche la *qualité* de cette implication peut être très diverse. À l'instar des deux autres besoins, le besoin de proximité sociale se distribue sur un axe bipolaire opposant l'implication à l'hostilité (Skinner & Edge, 2002). Un enseignant « hostile » se caractérise par exemple par des comportements froids et distants, par un ton de voix sévère et monocorde, par un refus systématique d'entendre et de prendre en compte le point de vue de l'élève. Par opposition, un enseignant « impliqué » est

chaleureux et disponible pour ses élèves, c'est-à-dire qu'il essaie d'instaurer une relation d'empathie dans laquelle il investit du temps et de l'énergie.

Pour résumer les idées fortes qui découlent de la conception multidimensionnelle, rappelons tout d'abord que selon la TAD, les contextes sociaux qui soutiennent les sentiments de compétence, d'autonomie et de proximité sociale constituent les ingrédients du maintien d'une motivation intrinsèque et du développement d'une motivation autodéterminée. À l'école, pour faciliter l'engagement spontané des élèves dans les tâches d'apprentissage, il convient de réunir les conditions qui permettent la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux humains. Les facteurs sociaux susceptibles d'affecter ces derniers peuvent être placés sur trois axes bipolaires aux extrémités desquels chaque besoin est satisfait ou entravé. Ainsi le soutien de l'autonomie (offrir des choix et des options, encourager à la prise d'initiatives, justifier l'utilité et la valeur des tâches) s'oppose à la coercition (diriger par le biais de commandes directives, faire pression sur les élèves) ; la structure (proposer des tâches de défi, donner des *feedback* centrés sur l'apprentissage) s'oppose au chaos (proposer des objectifs flous et peu d'organisation pédagogique), et l'implication enfin (investir du temps et de l'énergie auprès des élèves, manifester des marques d'affection) s'oppose à l'hostilité (être froid et distant, ne pas prendre en compte l'élève). Le tableau II résume les différents éléments du climat susceptible de nourrir chacun des besoins et les stratégies qui devraient être valorisées par l'enseignant pour les mettre en place.

LIMITES THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES À L'APPLICATION EN CLASSE DES RECHERCHES SUR LA MOTIVATION

Bien qu'issus d'éclairages théoriques différents, les travaux qui viennent d'être présentés se rejoignent au niveau de l'intérêt qu'ils portent aux pratiques enseignantes qui créent le climat motivationnel. Les tableaux I et II rassemblent les focalisations et les stratégies issues de la TBA et de la TAD, susceptibles de créer un climat motivationnel propice aux acquisitions. L'objectif de cette dernière partie est d'attirer l'attention sur les nécessaires précautions à prendre et les réserves à avoir concernant l'application en classe des « principes » dégagés de ces travaux mais également sur les difficultés de leur utilisation par les enseignants.

Est-ce que les conclusions des recherches expérimentales peuvent être appliquées en classe ?

La plupart des travaux dans le domaine de la motivation ont été conduits en utilisant la méthode expérimentale. La question est de savoir si le contexte naturel d'enseignement et celui des études expérimentales sont identiques ou tout au moins comparables. Pour ne donner qu'un exemple (mais il n'y a qu'à feuilleter les comptes rendus de recherche pour en trouver d'autres), dans l'étude de J. Reeve *et al.* (2006), il était demandé à des participants de jouer le rôle d'un enseignant, et à d'autres celui d'élève ; l'activité enseignée était la réalisation d'un puzzle, c'est-à-dire une activité de nature cognitive très différente et plus plaisante que la plupart des activités proposées dans le cadre scolaire ; l'interaction se déroulait sur une période de dix minutes seulement et elle confrontait l'« enseignant » à un seul « élève » et non pas à une classe. Il est donc possible d'émettre quelques réserves quant à la validité écologique des résultats trouvés dans ce type d'études expérimentales.

Tableau II. – Résumé des éléments d'un climat soutenant les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale et des stratégies susceptibles de les nourrir
(d'après Skinner & Edge, 2002 ; Reeve & Jang, 2006)

Principes éducatifs	Focalisation	Stratégies
Soutenir l'autonomie (besoin d'autonomie)	Impliquer activement les élèves dans le processus d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Expliquer l'utilité des tâches d'apprentissage • Inciter les élèves à prendre des initiatives en offrant des choix et des options • Suggérer différents possibles, différentes pistes de travail à explorer • Éviter l'utilisation des commandes et directives telles que « il faut... », « tu dois... » • Prendre en compte les préférences des élèves • Laisser un temps de travail en autonomie suffisant en fonction des besoins des élèves et éviter les dates butoirs et les pressions temporelles • Encourager les élèves en soutenant leur engagement dans l'apprentissage • Féliciter les élèves pour leurs progrès, efforts, réussite personnelle et non parce qu'ils se conforment à ce que l'enseignant attend d'eux
Structurer l'enseignement (besoin de compétence)	Faire en sorte que l'élève apprenne quelque chose, quelque soit son niveau et ses possibilités	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer à tous les élèves des tâches qui représentent un défi • Fixer des objectifs concrets à atteindre • Donner des feedbacks adaptés au niveau de l'élève • Éviter de donner trop vite les solutions, avant que les élèves n'aient eu complètement l'opportunité de les découvrir par eux-mêmes
S'impliquer auprès des élèves (besoin de proximité sociale)	Instaurer une relation pédagogique basée sur l'empathie et la proximité avec les élèves	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter attentivement les questions et remarques des élèves • Laisser la possibilité aux élèves d'exprimer librement leurs émotions, ressenties et affects • Dire qu'il est normal de connaître de difficultés quand on apprend, ou d'être mal à l'aise • Investir du temps, et de l'énergie dans l'interaction avec l'élève. • Manifester des marques d'affection et de respect • Éviter les critiques susceptibles de « piquer » l'ego

De plus, les consignes ou stratégies susceptibles de faciliter une motivation particulière sont généralement beaucoup moins claires en classe que dans les situations expérimentales typiques. Par exemple, les manipulations expérimentales destinées à susciter un but d'accomplissement particulier ont pour objectif d'amener les participants à poursuivre un but unique afin d'en tester les effets (faire mieux que les autres élèves *contra* maîtriser la tâche). En situation normale d'enseignement, il y a généralement des messages multiples qui peuvent mettre l'accent sur des buts différents. Par exemple, si l'enseignant propose des tâches de défi à ses élèves et qu'il encourage les efforts et les progrès *et si dans le même temps*, il les évalue sur la base d'un standard social (avec un classement du meilleur au plus faible), on peut s'interroger sur le message qui sera perçu. Selon C. Ames (1992a), il est nécessaire que les structures du climat travaillent de concert pour que les messages de l'enseignant soient orientés vers le même but motivationnel. Dans le cas contraire, cela pourrait générer de la confusion chez les élèves. La contribution positive d'une structure (proposer des tâches de défi dans lesquelles les élèves ont des choix à faire) sur la motivation des élèves pourrait alors être compromise par la mise en place incompatible d'une autre (des pratiques d'évaluation qui favorisent la comparaison sociale). Si les structures motivationnelles sont interdépendantes, se pose alors la question de savoir si elles opèrent de manière additive ou multiplicative ? Si elles sont additives, cela signifie qu'elles se complètent et que l'incongruité de l'une peut être compensée par l'effet positif des autres. Toutefois, si elles sont liées de manière multiplicative, elles ne peuvent pas se compenser les unes par les autres.

Cette limite est également valable pour les structures identifiées dans le cadre de la théorie de l'autodétermination. Savoir si l'une des dimensions a plus de poids que d'autres est une question à laquelle la recherche n'a pour l'instant pas répondu. Par exemple, comment l'élève perçoit-il le climat motivationnel établi par un enseignant qui est chaleureux (comportement d'implication), qui laisse aux élèves quelques opportunités de faire des choix (comportement soutenant l'autonomie), mais qui transmet ses consignes et donne des *feedbacks* sur un ton directif (comportement contrôlant) ?

Cette réflexion aboutit alors à se demander si le climat ne serait pas un construit général qui dépasserait la somme de ses parties (structures). Cette question constitue actuellement une zone d'ombre, peu investie par la recherche (Deci *et al.*, 1994 ; Assor *et al.*, 2002), qui pourrait éventuellement restreindre l'application des « principes » théoriques issus de la recherche aux situations naturelles d'enseignement caractérisées par leur complexité.

Est-ce que les résultats des recherches corrélationnelles transversales sont fiables ?

À côté des recherches expérimentales en laboratoire, les études en classe utilisent massivement le questionnaire. Il s'agit pour la plupart de croiser les réponses des participants à des questionnaires mesurant leur motivation (orientation à l'accomplissement ; autodétermination), et/ou leur perception du climat (variables du TARGET ; style soutenant l'autonomie), et/ou différentes attitudes scolaires (stratégies d'études, auto-handicap, temps consacré au travail à la maison), le plus souvent lors d'une passation unique (plan transversal ou synchronique). Si ce type de plan a des avantages (en particulier la facilité de passation), il comporte également plusieurs limites dont il convient d'être conscient quand on interprète les résultats.

Des problèmes de variance partagée et de biais de positivité/négativité

Mesurer les associations entre des variables de nature différente (le climat de l'enseignant, la motivation de l'élève et différents « résultats » éducatifs), mais en s'appuyant sur une source unique – le point de vue de l'élève – peut produire une surestimation des corrélations entre les différents construits par un *effet de halo* (Thorndike, 1920). Il s'agit d'un phénomène de « contamination » des réponses à l'ensemble du questionnaire (variance partagée) en fonction par exemple de l'attrait ou au contraire de l'aversion qu'éprouve un élève pour la matière ou l'enseignant. On parle de *biais de positivité* quand une caractéristique de l'enseignant ou de la matière, jugée positive par l'élève, a tendance à influencer positivement ses réponses à l'ensemble du questionnaire. Par exemple, appréciant beaucoup le sport, un élève va rapporter une forte motivation pour le cours d'éducation physique, envisager des conséquences positives en terme d'investissement dans cette matière et finalement, considérant son enseignant comme plus sympathique, sera enclin à percevoir ses comportements comme soutenant l'autonomie plutôt que contrôlant. À l'inverse, cet effet de halo peut se traduire par un *biais de négativité* lorsque la perception négative d'un élément particulier affecte l'ensemble des réponses de l'élève au questionnaire. Par exemple, n'aimant pas son professeur de mathématiques, un élève va généraliser ses perceptions négatives à tout ce qui se rapporte à cette discipline. Il sera ainsi enclin à considérer les comportements de son enseignant comme contrôlant, à rapporter une faible motivation et un investissement réduit au strict minimum dans cette matière. Ces risques sont d'autant plus grands que les élèves sont jeunes et qu'ils ont du mal à distinguer des concepts abstraits et parfois proches. En définitive, il est possible que les associations révélées entre les variables dans ce type d'étude, soient en réalité moins importantes.

La question du flux causal entre le climat et la motivation ?

Pour beaucoup de chercheurs, le climat motivationnel est un déterminant de la motivation des élèves. Autrement dit, les recherches suggèrent de manière typique l'existence d'une influence unidirectionnelle qui irait de l'enseignant vers les élèves. Ainsi, une corrélation élevée entre la perception par l'élève, d'un climat soutenant l'autonomie et sa motivation autodéterminée, est interprétée comme la preuve d'une telle influence. Pourtant, la nature corrélationnelle des données n'autorise pas à faire des inférences sur les relations de causalité entre les variables (Pelletier, Boivin & Allain, 2000). Il est d'ailleurs tout à fait possible d'envisager que cette corrélation soit la conséquence d'un flux inverse : l'enseignant est davantage enclin à soutenir l'autonomie des élèves qu'il juge autonomes, et à être plus contrôlant vis-à-vis de ceux qu'il juge peu autonomes (Pelletier, Séguin-Lévesque & Legault, 2002 ; Sarrazin *et al.*, 2006). En adaptant le climat motivationnel au type de motivation des élèves, l'enseignant peut aussi renforcer leur motivation vis-à-vis de l'école (Sarrazin *et al.*, 2006). En définitive, il est difficile d'identifier le flux causal des influences motivationnelles en classe. Les études de terrain qui révèlent une association entre les pratiques enseignantes et la motivation des élèves tendent à grossir une explication possible, alors qu'elles ne permettent pas de dépeindre précisément la direction de cette influence causale.

Est-ce que les réponses des élèves aux enquêtes en classe sont un reflet précis de ce qui se passe en classe ?

Une autre limite réside dans la *subjectivité* des dimensions constitutives du climat motivationnel. L'utilisation d'un questionnaire implique une définition *a priori* des construits et, qui plus est, mesurés par un nombre limité d'items.

Par conséquent, il est probable que les questions proposées par le chercheur au travers du questionnaire ne capturent pas toute l'étendue des informations potentiellement contenues dans l'environnement, associées à un type de climat. De plus, de par sa nature le questionnaire présuppose une interprétation spécifique des différentes pratiques éducatives des professeurs. Les items sont ciblés sur certains comportements de l'enseignant censés refléter un type de climat particulier (maîtrise *contra* compétition, soutien de l'autonomie *contra* contrôle). Selon cette logique, la signification donnée à ces comportements du professeur, est partagée de manière unanime par tous les élèves. Or, les processus cognitifs par le biais desquels l'élève interprète les comportements de l'enseignant sont largement influencés par des facteurs développementaux et culturels (Pintrich, 2003) qui, par essence, rendent ces interprétations singulières.

Par exemple, l'étude de E. A. Skinner et M. J. Belmont (1993) a demandé à la fois aux élèves et aux enseignants d'évaluer le climat de la classe au niveau de la structure, du soutien de l'autonomie et de l'implication. Il s'agissait d'élèves de quatorze classes de CE2 à CM2. Les résultats ont souligné l'absence totale de lien entre les évaluations des enseignants et celles des élèves au niveau des dimensions « structure » et « soutien de l'autonomie » et un lien modeste ($\beta = .25$) pour l'« implication ». Par ailleurs, les comportements d'implication du professeur étaient associés aux réponses des élèves relatives à un climat structuré et soutenant leur autonomie. De cette étude se dégage donc l'idée que les perceptions des élèves relatives au climat de leur enseignant ne sont pas un reflet forcément précis de la réalité. En effet, toutes les réponses de l'élève sont « colorées » par l'implication (chaleur, disponibilité et aide apportées) que ce dernier manifeste à leur égard. Quand celle-ci est élevée, les élèves rapportent des scores élevés à toutes les dimensions du climat, et quand celle-ci est faible, les élèves rapportent des scores plus faibles à ces dimensions. En conclusion, le recueil de données par questionnaire pourrait entraîner une perte d'informations et ne pas être le reflet précis de ce qui se passe dans la classe. Cette limite constitue une autre précaution à prendre pour le praticien qui souhaite s'inspirer des résultats de recherche pour améliorer le climat motivationnel de sa classe.

Est-ce que les enseignants peuvent véritablement utiliser toutes les stratégies d'intervention tirées des recherches ?

Pour contextualiser notre propos, nous traiterons plus précisément des difficultés liées à l'utilisation de deux stratégies d'intervention que nous estimons particulièrement importantes pour favoriser la motivation à travailler des élèves : proposer aux élèves des tâches nouvelles, intéressantes et variées et les encourager à rechercher le défi.

Dans le contexte scolaire actuel, l'utilisation de ces stratégies semble difficile. Les pressions subies par l'enseignant (traiter l'intégralité du programme scolaire, classes chargées, gestion disciplinaire des élèves, etc.) tendent à réduire sa marge de manœuvre en terme d'innovation et de variété pédagogique (Pelletier *et al.*, 2002). Comme le rappelle J. Brophy (1999), les contenus d'enseignement sont sélectionnés essentiellement au regard de ce que la société estime nécessaire pour la formation et l'éducation de tout élève, indépendamment de toute considération sur le caractère plaisant ou non de ces contenus. Par ailleurs, même si l'enseignant disposait d'une plus grande marge de liberté, on peut s'interroger sur la faisabilité de ce principe. En effet, la classe est composée d'au moins vingt-cinq élèves aux besoins et aspirations très variés, et il ne semble pas possible dans ces conditions de proposer des tâches ou activités qui puissent satisfaire l'intérêt intrinsèque de chacun.

D'autre part, s'il peut être opportun de proposer des tâches de défi aux élèves pour éveiller leur motivation intrinsèque ou susciter un but de maîtrise, il est possible qu'en situation normale de classe, ce type de tâche soit plutôt à même d'activer une crainte d'échouer et de se ridiculiser. Comme nous l'avons souligné plus haut, la peur de l'échec est fortement reliée à un but de performance-évitement dont les conséquences sont plutôt néfastes. Dans beaucoup de classes, il est peut-être pire d'essayer un exercice qui comporte un risque d'échec que de ne pas essayer du tout ! Ainsi, même quand les enseignants essaient de proposer des tâches de défi pour les élèves, ces tentatives peuvent ne pas être fécondes.

Est-ce que les enseignants comprennent et valorisent les recommandations faites par les recherches sur la motivation ?

Au-delà de la difficulté pour les enseignants d'accéder au compte rendu des recherches sur la motivation, il n'est pas du tout certain que ces derniers utilisent les recommandations qui en découlent, tout simplement parce qu'ils n'en acceptent pas les principes ou parce qu'ils estiment qu'ils ne fonctionnent pas ! Par exemple, beaucoup d'enseignants croient au puissant levier motivationnel que peut constituer la compétition entre élève (Thorildsen & Nicholls, 1998), alors que les travaux sur la TBA ont montré qu'un accent trop prononcé sur la compétition pouvait produire un sentiment de crainte chez les élèves susceptible d'activer un but performance-évitement.

Par ailleurs, beaucoup d'enseignants ne souscrivent pas au postulat selon lequel les êtres humains ont une inclination naturelle à comprendre et à maîtriser les objets nouveaux, porteurs de défis ou utiles pour fonctionner. Ils considèrent plutôt les élèves comme naturellement non motivés pour les apprentissages scolaires, et peu à même de travailler sans un contrôle externe. Il existe une croyance forte selon laquelle plus la « carotte » ou le « bâton » est gros et plus la motivation sera grande (Boggiano *et al.*, 1987 ; Reeve, 2002). Cette croyance est aussi renforcée par des représentations sociales sur ce qu'est le « bon » enseignant. Dans l'imaginaire collectif, le « bon » enseignant est celui qui fait preuve d'autorité et de sévérité, celui qui adopte une attitude plus démocratique est jugé comme moins compétent (Reeve, 2002).

Enfin, la mise en place réussie d'une ou deux recommandations pratiques préconisées par les recherches sur la motivation nécessiterait des changements importants dans les pratiques habituelles des enseignants. De telles évolutions sont très consommatrices de temps que tous ne sont pas forcément prêts à concéder. Ainsi, simplement dire aux enseignants ce qu'ils devraient faire pour nourrir la motivation de leurs élèves n'est clairement pas suffisant pour que cela arrive. Cela doit être accompagné d'une réflexion plus large sur la manière de modifier les structures éducatives afin d'encourager et soutenir les initiatives innovantes des enseignants.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

« L'augmentation significative de la littérature dans le domaine, montre que l'enseignant joue un rôle actif dans la construction du climat motivationnel, et par conséquent sur la qualité de la motivation des élèves » (Treasure & Roberts, 1995, p. 480).

Dans cette note de synthèse, nous avons voulu dresser un bilan des connaissances sur le thème du climat motivationnel en éducation. Les idées clés peuvent être résumées en trois points :

- l'étude du climat motivationnel en contexte éducatif a démarré avec la théorie de la motivation à l'accomplissement. L'idée essentielle à retenir est que le climat de maîtrise produit des conséquences positives sur les apprentissages scolaires et que le climat de compétition génère des effets controversés que la recherche n'a pour l'instant pas réussi à éclaircir totalement ;
- la théorie de l'autodétermination offre un autre regard sur le climat motivationnel en postulant la nécessité de nourrir trois besoins psychologiques fondamentaux (autonomie, compétence et proximité sociale) des élèves pour favoriser leur motivation et leur engagement scolaire. Si actuellement, les recherches empiriques s'appuient sur une conception bidimensionnelle du climat – le soutien de l'autonomie *contra* le contrôle – des avancées théoriques se sont ouvertes à une vision multidimensionnelle (le soutien de l'autonomie *contra* la coercition, la structure *contra* le chaos, l'implication *contra* l'hostilité) qui offre des perspectives de recherche prometteuses ;
- l'application à la classe des principes éducatifs issus de ces travaux, requiert néanmoins de faire preuve d'une certaine prudence. La complexité du contexte naturel d'enseignement par rapport aux situations étudiées en laboratoire, les contraintes qui s'imposent à l'enseignant, qui réduisent sa liberté pédagogique et qui le poussent à être contrôlant envers ses élèves, ainsi que les limites méthodologiques des études par questionnaire, constituent les principales réserves à avoir quant à la validité écologique de ces recherches.

Pour dépasser ces limites, nous terminerons en proposant quelques directions à valoriser dans des études futures.

Conduire des études avec observation des comportements. Ce type de méthodologie – coûteuse il est vrai – est très peu utilisé par les chercheurs. Pourtant, l'observation des comportements de l'enseignant permet de rendre compte de la réalité de la classe avec plus d'authenticité que le questionnaire et en même temps d'éviter les biais de variance partagée inhérents à l'utilisation exclusive de cette méthodologie.

Mener des études qualitatives. Elles sont à concevoir en complémentarité des études quantitatives (Stefanou *et al.*, 2004 ; Urdan, 2004). Poser des questions ouvertes aux élèves, sous forme d'entretien par exemple, permettrait d'affiner le « grain d'analyse » des échelles de climat et d'identifier les messages de l'enseignant qui « marquent » les élèves.

Encourager les études quasi expérimentales qui visent à modifier le climat de la classe. Ces dernières années la recherche en psychologie de l'éducation a réussi à se doter de cadres de structuration des comportements de l'enseignant autour desquels la mise en place de réformes scolaires semble possible. Mais elles sont encore trop peu nombreuses. Que ce soit sous l'éclairage de la TBA, par le biais du TARGET, ou sur la base de la TAD et de son cadre tridimensionnel, soutien de l'autonomie-structure-implication, ces projets d'une plus grande validité écologique sont à encourager.

Étudier les effets de la manipulation du climat sur une période de temps longue. Savoir si les effets bénéfiques de ces études quasi expérimentales perdurent dans le temps représente aussi une question importante. Quelques recherches semblent montrer que les effets se sont quasiment, voire totalement dissipés dix mois après

l'intervention (Digelidis *et al.*, 2003) et mettent en évidence les multiples influences sociales susceptibles de les atténuer (les parents, les pairs, l'entraîneur sportif ; Weigand *et al.*, 2001). Néanmoins, de plus nombreuses études sont requises pour confirmer cette tendance.

Philippe Sarrazin
philippe.sarrazin@ujf-grenoble.fr
Université Joseph Fourier-Grenoble 1
Laboratoire « Sport et environnement Social »

Damien Tessier
damien.tessier@umb.u-strasbg.fr
Université Marc Bloch-Strasbourg 2
Laboratoire « Sport et environnement Social »

David Trouilloud
david.trouilloud@ujf-grenoble1.fr
Université Joseph Fourier-Grenoble 1
Laboratoire « Sport et environnement Social »

NOTES

- (1) En témoigne le Miroir du Débat qui reflète ce que les Français on dit de leur école. Il contient la synthèse présentant l'éventail des opinions, ainsi qu'un *verbatim* donnant un aperçu des propos tels qu'ils sont parvenus à la commission. Il a été disponible sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.debatnational.education.fr>. Voir aussi le numéro d'avril 2004 du *Monde de l'Éducation* présentant un dossier spécial sur ce débat.
- (2) Bien que proche, ce dernier ne se confond pas avec « l'effet-classe » qui intègre d'autres éléments que l'action du professeur, tels que des facteurs contextuels qui s'imposent à l'enseignant (nombre d'élèves, niveau moyen de la classe, tonalité sociale ; Bressoux, 2001).

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (1993). « Styles d'enseignement, styles pédagogiques ». In J. Houssaye (éd), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF, p. 89-101.
- AMES C. (1992a). « Achievement goals and the classroom climate ». In D. H. Schunk & J. L. Meece (éd.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 327-308.
- AMES C. (1992b). « Classrooms : Goals, structures, and student motivation ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, p. 261-271.
- AMES C. & ARCHER J. (1988). « Achievement goals in the classroom : Student's learning strategies and motivation processes ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, p. 260-267.
- AMABILE T. ; DEJONG W. & LEPPER M. (1976). « Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, p. 92-98.
- ANDERMAN L. & ANDERMAN E. M. (1999). « Social predictors of changes in students' achievement goal orientations ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, p. 269-298.
- ANDERMAN E. M. ; GRIESINGER T. & WESTERFIELD G. (1998). « Motivation and cheating during early adolescence ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, p. 84-93.
- ANDERMAN E. M. ; MAEHR M. L. & MIDGLEY C. (1999). « Declining motivation after the transition to middle school : schools can make a difference ». *Journal of Research Development in Education*. vol. 32, p. 131-147.
- ANDERMAN E. M. & MIDGLEY C. (1997). « Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grade across the transition to middle level schools ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 22, p. 269-298.
- ANDERMAN E. M. & URDAN, T. (1995). « A multi-level approach to multi-level reform ». *Principal Magazine*, vol. 74, n° 3, p. 26-28.
- ASSOR A. ; KAPLAN H. & ROTH G. (2002). « Choice is good, but relevance is excellent : Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours in predicting student's engagement in school work ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 72, p. 261-278.
- BENNETT S. I. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London : Open Books.
- BIDDLE S. ; CURY F. ; GOUDAS M. ; SARRAZIN P. ; FAMOSE J.-P. & DURAND M. (1995). « Development of scales to measure perceived physical education class climate : A cross-national project ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 65, p. 341-358.

- BOGGIANO K. M. ; BARRETT M. ; WEIHER A. W. ; MCCLELLAND G. H. & LUSK C. M. (1987). « Use of maximal-operant principle to motivate children's intrinsic interest ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 53, p. 866-879.
- BOGGIANO K. M. ; FLINK C. ; SHIELDS A. ; SEELBACH A. & BARRETT M. (1993). « Use of techniques promoting students' self-determination : Effects on students' analytic problem solving skills ». *Motivation and Emotion*, vol. 17, p. 319-336.
- BRESSOUX P. (2001). « Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes ». *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, vol. 5, p. 35-52.
- BROPHY J. (1999). « Research on motivation in education : past, present, and future ». In T. Urdan (éd.), *Advances in Motivation and Achievement. The Role of Context*. New York : JAI Press, p. 1-44.
- CERVELLO E. M. ; JIMENEZ R. ; DEL VILLAR F. ; RAMOS L. & SANTOS-ROSA F. J. (2004). « Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students ». *Perceptual and Motor Skill*, vol. 1, p. 271-83.
- CONNELL J. P. & WELLBORN J. G. (1991). « Competence, autonomy, and relatedness : Amotivational analysis of self-system processes ». In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (éd.), *Self processes in development : Minnesota Symposium on Child Psychology*. Hillsdale : L. Erlbaum, Vol. 23, p. 43-77
- CURY F. ; BIDDLE S. ; FAMOSE J.-P. ; GOUDAS M. ; SARRAZIN P. & DURAND M. (1996). « Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education : A structural equation modelling analysis ». *Educational Psychology*, vol. 16, p. 305-315.
- DECI E. L. & CASCIO W. F. (1972). « Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats ». Paper presented at the *Eastern Psychological Association*, Boston.
- DECI E. ; EGHRARI H. ; PATRICK B. & LEONE D. (1994). « Facilitating internalization : The self-determination theory perspective ». *Journal of Personality*, vol. 62, p. 119-142.
- DECI E. L. ; KOESTNER R. & RYAN R. M. (1999). « A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation ». *Psychological Bulletin*, vol. 125, p. 627-668.
- DECI E. L. & RYAN R. M. (2000). « The "what" and "why" of goal pursuits : human needs and the Self-Determination of behaviour ». *Psychology Inquiry*, vol. 11, p. 227-268.
- DECI E. L. & RYAN R. M. [éd.] (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester : The University of Rochester Press.
- DECI E. L. ; SCHWARTZ A. J. ; SHEINMAN L. & RYAN R. M. (1981). « An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children : Reflections on intrinsic motivation and perceived competence ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 73, p. 642-650.
- DECI E. L. ; VALLERAND R. J. ; PELLETIER L. G. & RYAN R. M. (1991). « Motivation in education : The self-determination perspective ». *Educational Psychologist*, vol. 26, p. 325-346.
- DIGELIDIS N. ; PAPAIOUNNOU A. ; LAPARIDIS K. & CHRISTODOULIDIS T. (2003). « A one year intervention in 7th grade physical education aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise ». *Psychology of Sport and Exercise*, vol. 4, p. 195-210.
- DROZDA-SENKOWSKA E. & HUGUET P. (2003). « Acquisition et régulation des compétences sociales ». In M. Kail & M. Fayol (éd.), *Les sciences cognitives et l'école : la question des apprentissages*. Paris : PUF, p. 153-212.
- DUDA J. L. (2001). « Achievement Goal research in sport : Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings ». In G. Roberts (éd.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign : Human Kinetics, p. 129-182.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1994). « La variété du fonctionnement de l'école : identification et analyse des « effets-maître ». In M. Crahay et A. Lafontaine (éd.), *Évaluation et analyse des établissements de formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 131-145.
- DWECK C. S. (1986). « Motivational processes affecting learning ». *American Psychologist*, vol. 41, p. 1040-1048.
- DWECK C. S. (1999). *Self-Theories and Goals : Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia : Taylor & Francis.
- DWECK C. S. & LEGGETT E. L. (1988). « A social-cognitive approach to motivation and personality ». *Psychological Review*, vol. 95, p. 256-273.
- ELLIOT A. J. (1997). « Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation : A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation ». In M. Maehr & P. Pintrich (éd.), *Advances in motivation and achievement*. Greenwich : JAI Press, vol. 10, p. 243-279.
- ELLIOT A. J. & DWECK D. S. (1988). « Goals : An approach to motivation and achievement ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, n° 1, p. 5-12.
- ELLIOT A. J. & DWECK D. S. (2005). *Handbook of Competence and Motivation*. New York : Guilford Press.
- ELLIOT A. J. & HARACKIEWICZ J. M. (1996). « Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation : A mediational analysis ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, n°3, p. 461-475.
- ELLIOT A. J. & MCGREGOR H. A. (2001). « A 2 x 2 achievement goal framework ». *Journal of Personality & Social Psychology*, vol. 80, p. 501-519.
- EPSTEIN J. L. (1988). « Effective schools or effective students : Dealing with diversity ». In R. Haskins & D. MacRae (éd.), *Policies for America's public schools : Teacher equity indicators*. Norwood : Ablex, p. 89-126.
- ESCARTI A. & GUTIEREZ M. (2001). « Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport ». *European Journal of Sport Science*, vol. 1, n° 4, p. 1-12.
- FISHER C. D. (1978). « The effects of personal control, competence, and extrinsic reward system on performance ». *American Journal of Psychology*, vol. 94, p. 387-398.
- FLANDERS N. A. (1970). *Analyzing teaching behaviours*. Reading : Addison-Wesley.
- FLINK C. ; BOGGIANO A. K. & BARRET M. (1990). « Controlling teaching strategies : Undermining children's self-determination and performance ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 59, p. 916-924.
- GALAND B. ; PHILIPPOT P. & FRENAY M. (2006). « Structure de buts, Relations enseignants-élèves et adaptation

- scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux ». *Revue française de pédagogie*, n° 155, p. 57-72.
- GOOD T. L. & BROPHY J. E. (2000). *Looking in classrooms*. New York : Longman [8th ed.].
- GOUDAS M. & BIDDLE S. (1994). « Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes ». *European Journal of Psychology of Education*, vol. 9, p. 241-250.
- GOUDAS M. ; BIDDLE S. ; FOX K. & UNDERWOOD M. (1995). « It ain't what you do, it's the way you do it ! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons ». *The Sport Psychologist*, vol. 9, p. 254-264.
- GRANT H. & DWECK C. (2003). « Clarifying achievement goals and their impact ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, p. 541-553.
- GROLNICK W. S. & RYAN R. M. (1987). « Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 52, p. 890-998.
- HARACKIEWICZ J. M. ; BARRON K. E. & ELLIOT A. J. (1998). « Rethinking achievement goals : When are they adaptive for college students and why ? » *Educational Psychologist*, vol. 33, p. 1-21.
- HARACKIEWICZ J. M. & ELLIOT A. J. (1998). « The joint effects of target and purpose goals on intrinsic motivation : A mediational analysis ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 24, p. 675-689.
- HIDI S. & HARACKIEWICZ J. M. (2000). « Motivating the academically unmotivated : A critical issue for the 21st century ». *Review of Educational Research*, vol. 70, p. 151-179.
- KARABENICK S.A. (2004). « Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 3, p. 569-581.
- KAPLAN A. & MAEHR M. (2002). « Adolescent's achievement goals.; Situating motivation in sociocultural contexts ». In F. Pajares & T. Urdan (éd.), *Academic Motivation of Adolescents*. Greenwich : IAP, p. 125-167.
- KOESTNER R. ; RYAN R. ; BERNERI F. & HOLT K. (1984). « Setting limits on children's behaviour : The differential effects of controlling versus informational styles of intrinsic motivation and creativity ». *Journal of Personality*, vol. 52, p. 233-248.
- LA GUARDIA J. & RYAN R. (2002). « What adolescents need : A self-determination theory perspective on development within families, school and society ». In F. Pajares & T. Urdan (éd.) *Academic Motivation of Adolescents*. Greenwich : IAP, p. 193-219.
- LEPPER M. R. ; GREENE D. & NISBETT R. E. (1973). « Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards : A test of the "over justification" hypothesis ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 28, p. 129-137.
- LEWIN K. ; LIPPITT R. & WHITE R. K. (1939). « Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates ». *Journal of Social Psychology*, vol. 10, p. 271-299.
- LINNENBRINK E. A. (2005). « The dilemma of performance-approach goals : The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 2, p. 197-213.
- MAEHR M. L. & ANDERMAN E. M. (1993). « Reinventing schools for adolescents : Emphasizing task goals ». *Elementary School Journal*, vol. 93, n° 5, p. 593-610.
- MAEHR M.L. & BRASKAMP L.A. (1986). *The motivation factor : A theory of personal investment*. Lexington : Lexington Books.
- MAEHR M. L. & MIDGLEY C. (1991). « Enhancing student motivation : A schoolwide approach ». *Educational Psychologist*, vol. 26, p. 399-427.
- MAEHR M. L. & MIDGLEY C. (1996). *Transforming School Cultures*. Boulder : Westview
- MAEHR M. L. & NICHOLLS J. G. (1980). « Culture and Achievement Motivation : A second Look ». In N. Warren (éd.), *Studies in Cross-Cultural Psychology*. New York : Academic Press, vol. 3, p. 221-247.
- MEECE J. L (1991). « The classroom context and children's motivational goals ». In M Maehr & P. Pintrich (éd.), *Advances in Achievement Motivation Research*. New York : Academic Press, p. 261-285
- MEECE J. L. ; ANDERMAN E. M. & ANDERMAN H. L. (2006). « Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement ». *Annual Review of Psychology*, vol. 57, p. 487-503.
- MEECE J. L. ; HERMAN P. & MC COMBS B. (2003). « Relations of learner-centered teaching practices to adolescents' achievement goals ». *International Journal of Educational Research*, vol. 39, p. 457-475.
- MIDDLETON M. J. & MIDGLEY C. (1997). « Avoiding the demonstration of lack of ability : An unexplored aspect of goal theory ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, p. 710-718.
- MIDGLEY C. ; ANDERMAN E. M. & HICKS L. (1995). « Differences between elementary and middle school teachers and students : a goal theory approach ». *Journal of Early Adolescence*, vol. 15, n°1, p. 90-113.
- MIDGLEY C. & MAEHR M. (1999). « Using motivation theory to guide school reform ». In A. J. Reynolds, H. J. Walberg, & R. P. Weissberg (éd.), *Promoting Positive Outcomes : Issues in Children's and Families' Lives*. Washington [DC] : Child Welfare League Am, p. 261-285.
- MIDGLEY C. & URDAN T. (1995). « Academic self-handicapping and performance goals : further examination ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, p. 61-75.
- MIDGLEY C. & URDAN T. (2001). « Academic self-handicapping and achievement goals : further examination ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, p. 61-75.
- MONTEIL J.-C. & HUGUET P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?* Grenoble : PUG.
- MURDOCK T. ; HALE N. & WEBER M. (2001). « Predictors of cheating among early adolescent : Academic and social motivations ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 26, p. 96-115.
- NICHOLLS J. G. (1984). « Achievement motivation : Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance ». *Psychological Review*, vol. 91, p. 328-346.
- NICHOLLS J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge [Mass.] : Harvard University Press.
- NICHOLLS J. G. ; CHEUNG P. C. ; 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.
- NOLEN S. B. & HALADYNA T. M. (1990). « Personal and environmental influences on student's beliefs about effective study strategies ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 15, p. 166-130.
- NTOUMANIS N. (2001). « A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 71, p. 225-242.
- NTOUMANIS N. & BIDDLE S. J. H. (1999). « A review of motivational climate in physical activity ». *Journal of Sports Sciences*, vol. 17, p. 643-665.
- PAPAIOANNOU A. (1994). « Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education ». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 65, p. 11-20.
- PAPAIOANNOU A. (1995). « Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted ». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 17, p. 18-34.
- PAPAIOANNOU A. ; MARSH H. W. & THEODORAKIS Y. (2004). « A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings : An individual or a group level construct ? ». *Journal of Sport & Exercise Psychology*, vol. 26, 1-29.
- PATRICK B. ; SKINNER E. ; & CONNELL J. (1993). « What motivates children's behavior and emotion ? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65, p. 781-791.
- PELLETIER L. ; BOIVIN M. & ALAIN M. (2000). « Les plans de recherche corrélationnels ». In R. J. Vallerand & E. Hess (éd.), *Méthodes de recherche en psychologie*, New York : Guilford Press, p. 193-238.
- PELLETIER L. ; SÉGUIN-LÉVESQUE C. & LEGAULT L. (2002). « Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, p. 186-196.
- PINTRICH P. R. (2003). « A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, p. 667-686.
- POSTIC M. & DE KETELE J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : PUF.
- PROVENCHER G. (1983). « Les habiletés pour une communication pédagogique efficace chez les maîtres de l'enseignement professionnel ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, n° 3, p. 419-431.
- REEVE J. (1996). *Motivating others : Nurturing inner motivational resources*. Boston : Allyn & Bacon.
- REEVE J. (1998). « Autonomy support as an interpersonal motivating style : Is it teachable ? ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 23, p. 312-330.
- REEVE J. (2002). « Self-determination theory applied to educational setting ». In E. L. Deci & R. M. Ryan (éd.), *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press, p. 183-203.
- REEVE J. ; BOLT E. & CAI Y. (1999). « Autonomy-supportive teachers : How they teach and motivate students ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, p. 537-548.
- REEVE J. ; DECI E. L. & RYAN R. M. (2004). « Self-determination theory : A dialectical framework for understanding socio-cultural influences on student motivation ». In S. Van Etten & M. Pressley (éd.), *Big Theories Revisited*. Greenwich : Information Age Press, p. 31-60.
- REEVE J. ; JANG H. ; HARDRE P. & OMURA M. (2002). « Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting task ». *Motivation and Emotion*, vol. 26, p. 183-207.
- REEVE J. ; JANG H. ; CARRELL D. ; JEON S. & BARSH J. (2004). « Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support ». *Motivation and Emotion*, vol. 28, p. 147-169.
- REEVE J. & JANG H. (2006). « What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, p. 209-218.
- RYAN A. M. ; GHEEN M. H. & MIDGLEY C. (1998). « Why Do Some Students Avoid Asking for Help ? An Examination of the Interplay among Students' Academic Efficacy, Teachers' Social-Emotional Role, and the Classroom Goal structure ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n° 3, p. 528-535.
- RYAN R. (1982). « Control and information in the interpersonal sphere : An extension of cognitive evaluation theory ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 43, p. 450-461.
- RYAN R. & DECI E. (2000). « Intrinsic and extrinsic motivations : Classic definitions and new directions ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, p. 54-67.
- RYAN R. & GROLNICK W. S. (1986). « Origins and pawns in the classroom : Self-report and projective assessments of individual difference in children's perceptions ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 50, p. 550-558.
- RYAN R. M. & LA GUARDIA J. G. (1999). « Achievement motivation within a pressured society : Intrinsic and extrinsic motivations to learn and the politics of school reform ». In T. URDAN (éd.) *Advances in motivation and achievement*. Greenwich : JAI Press, vol. 11, p. 45-85.
- RYAN R. M. ; MIMS V. & KOESTNER R. (1983). « Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation : A review and test using cognitive evaluation theory ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, p. 736-750.
- SARRAZIN P. ; FAMOSE J.-P. & CURY F. (1995). « But motivationnel, habileté perçue et sélection d'un niveau de difficulté d'une voie en escalade ». *STAPS*, vol. 38, p. 49-61.
- SARRAZIN P. ; ROBERTS G. ; CURY F. ; BIDDLE S. & FAMOSE J.-P. (2002). « Exerted effort and performance in climbing among boys : The influence of achievement goals, perceived ability, and task difficulty ». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 73, p. 425-436.
- SARRAZIN P. ; TESSIER D. ; PELLETIER L. ; TROUILLOU D. & CHANAL C. (2006). « The Effects of Teachers' Expectations about Students' Motivation on Teachers' Autonomy-Supportive and Controlling Behaviour ». *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 4, p. 283-301.
- SARRAZIN P. & TROUILLOU D. (2006). « Comment motiver les élèves à apprendre ? Les apports de la théorie de l'autodétermination ». In P. Dessus & E. Gentaz (éd.), *Comprendre les apprentissages, sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, t. 2, p. 123-141.

- SKAALVIK E. M. (1997). « Self-enhancing and self-defeating ego orientation : Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-protections, anxiety ». *Journal of Education Psychology*, vol. 89, n° 1, p. 71-81.
- SKINNER E. A. & BELMONT M. J. (1993). « Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 85, p. 571-581.
- SKINNER E. & EDGE K. (2002). « Parenting, motivation, and the development of children's coping ». In L. J. Crockett (éd.), *Agency, Motivation, and the Life Course : The Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln : University of Nebraska Press, vol. 48, p. 77-143.
- STANDAGE M. ; DUDA J. & NTOUMANIS N. (2003). « A model of contextual motivation in physical education : using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, p. 97-110.
- STANDAGE M. ; DUDA J. L. & NTOUMANIS N. (2003). « Predicting motivational regulations in physical education : the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence ». *Journal of Sports Sciences*, vol. 21, p. 631-647.
- STANDAGE M. ; DUDA J. L. & NTOUMANIS N. (2006). « Students' motivational process and their relationship to teacher ratings in school physical education : A self-determination theory approach ». *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Vol. 77, p. 100-110.
- STEFANOUCI C. R. ; PERENCEVICH K. C. ; DI CINTIO M. & TURNER J.C. (2004). « Supporting autonomy in the classroom : Ways teachers encourage student decision making and ownership ». *Educational Psychology*, vol. 39, n° 2, p. 97-110.
- THEEBOOM M. ; DE KNOP P. & WEISS M. R. (1995). « Motivational climate, psychological response, and motor skill development in children's sports : A field based-intervention study ». *Journal of Sport and Exercise Psychology*, vol. 17, p. 294-311.
- THORNDIKE E. L. (1920). « A constant error in psychological ratings ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 4, p. 469-477.
- THORKILDSEN T. A. & NICHOLLS J. G. (1998). « Fifth graders' achievement orientations and beliefs : Individual and classroom differences ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, p. 179-201.
- TREASURE D. C. (1997). « Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response ». *Journal of Sports & Exercise Psychology*, vol. 19, p. 278- 290.
- TREASURE D. C. & ROBERTS G. C. (1995). « Application of achievement goal theory to physical education : Implications for enhancing motivation ». *Quest*, vol. 47, p. 45-489.
- TREASURE D. C. & ROBERTS G. C. (2001). « Student's perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education ». *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 72, p. 165-175.
- TROUILLOUD D. ; SARRAZIN P. ; BRESSOUX P. & BOIS J. (2006). « Relation Between Teachers' Early Expectations and Students' Later Perceived Competence in Physical Education Classes : Autonomy-Supportive Climate as a Moderator ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 98, n° 1, p. 75-86.
- TRUONG N. (2003). « De l'enfant roi à l'élève client ». *Le monde de l'éducation*, n° 337, p. 30-47.
- TURNER J. C. ; MIDGLEY C. ; MEYER D. K. ; GHEEN M. ; ANDERMAN E. M. ; KANG Y. & PATRICK H. (2002). « The Classroom Environment and Students' Reports of Avoidance Strategies in Mathematics : A Multimethod Study ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n° 1, p. 88-106.
- URDAN T. (2004). « Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures ». *European Psychologist*, vol. 9, n° 4, p. 222-231
- URDAN T. & MIDGLEY C. (2003). « Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 28, p. 524-551.
- URDAN T. ; KNEISEL L. & MASON V. (1999). « Interpreting messages about motivation in the classroom, examining the effects of achievement goal structures ». In T. Urdan (éd.), *Advances in motivation and achievement*. Stamford, CT : JAI Press, vol. 11, p. 123-158.
- VALLERAND R. J. (1997). « Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation ». In M. P. Zanna (éd.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York : Academic Press, n° 29, p. 271-360.
- VALLERAND R. J. ; FORTIER M. S. & GUAY F. (1997). « Self-determination and persistence in a real life setting : Toward a motivational model of high school dropout ». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, p. 1161-1176.
- VANSTEENKISTE M. ; SIMONS J. ; LENS W. ; SHELDON K. & DECI E. (2004). « Motivating learning, performance, and persistence : The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 87, n° 2, p. 246-260.
- VANSTEENKISTE M. ; SIMONS J. ; LENS W. ; SOEMONS B. & MOTOS L. (2005). « Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement ». *Child development*, vol. 76, n° 2, p. 483-501.
- VANSTEENKISTE M. ; SIMONS J. ; LENS W. ; SOEMONS B. ; MOTOS L. & LACANTE M. (2004) « "Less is sometimes more" : Goal-content matters ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, p. 755-764.
- WEIGAND D.A. & BURTON S. (2002). « Manipulation Achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate ». *European Journal of Sports Science*, vol. 2, n° 1, p. 1-14.
- WEIGAND D. A. ; CARR S. ; PETHERICK C. & TAYLOR A. (2001). « Motivational climate in sport and physical education : The role of the significant others ». *European Journal of Sport Science*, vol. 1, n° 4, p. 1-13.
- WOLTERS C. (2004). « Advancing achievement goal theory : Using goal structure and goal orientation to predict students' motivation, cognition, and achievement ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, p. 236-250.
- ZUCKERMAN M. ; PORAC J. ; LATHIN D. ; SMITH R. & DECI E. L. (1978). « On the importance of self-determination for intrinsically motivated behaviour ». *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 4, p. 443-446.

NOTES CRITIQUES

BAUTIER Élisabeth (dir.). *Apprendre à l'école, apprendre l'école : des risques de construction d'inégalités dès la maternelle*. Lyon : Éd. de la Chronique sociale, 2006. – 256 p. (Pédagogie/formation).

Cet ouvrage collectif dirigé par Élisabeth Bautier est composé de neuf chapitres répartis dans trois parties distinctes. La première partie situe l'école maternelle dans une perspective historique en retraçant les principales missions qui lui étaient assignées : la protection, l'éducation, l'apprentissage. Aujourd'hui, l'école maternelle tend à devenir une école, c'est-à-dire un espace d'apprentissage. Cette transformation justifie logiquement l'objectif que s'assignent ensuite les auteurs dans les deuxième et troisième parties de l'ouvrage et qui consiste à identifier empiriquement et à problématiser théoriquement les obstacles rencontrés tant par les enseignants que par les élèves dans la fabrication d'un rapport au savoir à l'école maternelle. Si certains chapitres auraient pu mûrir davantage avant publication, l'ouvrage constitue cependant un ensemble intégré dont la cohérence se noue autour d'une distinction centrale entre « le faire » et « l'apprendre » à l'école maternelle. Cette distinction actualise, au niveau de l'école maternelle, une réflexion dont on trouve des traces dans la plupart des travaux de l'équipe ESCOL depuis plusieurs années et qui s'enracine, notamment, dans les travaux de Basil Bernstein : le fait pour l'élève d'être en train de *faire* quelque chose en classe (qu'il s'agisse d'un exercice systématique ou d'une activité globale) ne signifie pas nécessairement que ce dernier est en train d'*apprendre* quelque chose, et ne suffit en tout cas pas à définir (ni pour lui, ni pour son professeur) ce qu'il est éventuellement en train d'apprendre. L'école maternelle au sein de laquelle le « faire » (colorier, dessiner, jouer, se mouvoir) tient une place centrale, mais qui aujourd'hui poursuit en même temps des objectifs d'apprentissage, constitue à l'évidence un terrain particulièrement favorable à l'examen empirique d'une telle tension.

Le titre de l'ouvrage – *Apprendre à l'école, apprendre l'école* – exprime assez bien sa thèse centrale. Il souligne la nécessité, pour apprendre à l'école, de comprendre la logique, souvent implicite, de l'école. Ainsi, par exemple, les apprentissages scolaires présupposent que l'on appréhende le langage en tant qu'objet d'analyse (« l'apprendre » qui nécessite distanciation et objecti-

vation des savoirs), et pas, ou pas uniquement, en tant qu'outil de communication (« le faire » qui peut se réaliser dans un usage du savoir immédiat et non distancié). Or, dans certaines familles, souvent défavorisées, la constitution de la langue (ou d'autres savoirs) comme objet d'analyse et d'apprentissage ne va pas de soi. Dans d'autres milieux sociaux, à l'inverse, les enfants sont souvent sollicités par leurs parents pour réfléchir sur les mots qu'ils utilisent, sur leur agencement, sur la logique de la langue comme ensemble structuré de règles formelles. La distinction (et le risque de confusion) entre « le faire » et « l'apprendre » est ainsi mise en relation étroite avec la problématique des inégalités sociales de réussite scolaire, comme l'indique le sous-titre de l'ouvrage.

Au fil des chapitres, à partir des divers matériaux empiriques collectés, les auteurs mettent en évidence des séquences pédagogiques au cours desquelles la confusion entre le faire et l'apprendre se réalise. Les auteurs montrent que la confusion peut dans bien des cas être produite par les enseignants eux-mêmes, par exemple lorsque les consignes énoncées par l'enseignant lors de certains cours d'éducation physique, portent exclusivement sur l'exécution des mouvements attendus sans explicitation de l'apprentissage visé, encore moins de sa raison d'être ou de ses liens avec d'autres apprentissages. L'ambiguïté est également alimentée par les enseignants lorsque ceux-ci rappellent sans cesse aux élèves l'importance du soin et de la qualité de l'exécution (un cahier soigné) : dans l'esprit de certains élèves, le soin peut alors devenir l'objectif et tenir lieu de critère de réussite, alors même que l'apprentissage effectivement poursuivi est autre (p. 142). Plus généralement, les difficultés de construction d'un rapport au savoir pour les élèves (mais aussi pour les enseignants) peuvent se révéler à partir d'une variété d'indications empiriques que les auteurs mettent bien en évidence, comme par exemple la manière dont les enfants sont parfois conduits à confondre la fin temporelle d'une activité et sa finalité cognitive (p. 120). Il arrive aussi qu'une activité en cache une autre, comme dans le cas rapporté en introduction (p. 10) où un exercice présenté oralement par l'enseignant en termes de coloriage et de découpage, poursuit en réalité un objectif de reconnaissance des mots à découper dans une phrase : certains élèves consacrent alors toute leur attention à découper