



Motivation scolaire

Est-ce qu'on éteint le feu à coups de marteau ?

Charles-Olivier Francoeur Gagné

Charles-Olivier est finissant au baccalauréat en Univers social et développement personnel. Du haut de ses 16 ans, il abandonna l'école pour se lancer en cuisine et voyager. Après une décennie de pérégrinations, il entreprit de suivre les traces de son père et de son grand-père pour se lancer en enseignement. Il a une croyance profonde en l'importance de la curiosité, de l'ouverture sur l'autre et de l'équité. Cherchant à comprendre ce qui pousse l'humain à agir, il se questionne sur les fondements de la motivation.

Introduction

En février dernier, le Réseau québécois pour la réussite éducative (RQRE) publiait son rapport annuel couvrant l'année scolaire 2023-2024. Les conclusions sont préoccupantes, le taux d'absentéisme scolaire augmente et le nombre de jeunes quittant le système éducatif sans diplôme est en hausse (RQRE, 2025). Devant ces constats, pourquoi s'engager à l'école ? Cette question occupait mon esprit tout au long de mes études secondaires. Ne trouvant pas de réponse et me sentant très peu outillé, j'ai décidé d'abandonner l'école et de trouver une autre voie. C'est cette quête de sens qui m'amène, presque vingt ans plus tard, à la fin de mon baccalauréat en enseignement secondaire. C'est la motivation en l'atteinte d'un but précis qui m'a poussé à reprendre les études. Maintenant que j'accumule de l'expérience comme enseignant et que je suis en contact avec les élèves, je cherche à comprendre où situer la motivation dans l'ensemble des composantes de l'enseignement et de l'apprentissage. Ma réflexion porte principalement sur les fondements de la motivation et le rôle qu'à l'école dans le développement de cette composante.

Bien que la motivation soit un concept qui semble simple et évident à première vue, sa compréhension reste complexe. En effet, la majorité des acteurs de milieu scolaire s'entendent sur son importance, lorsque vient le temps d'en expliquer les fondements, sa définition reste nébuleuse (Viau, 1994)., à la lecture de ses théories, on comprend la subjectivité liée à la motivation. Comme elle découle d'expériences personnelles et quelle touche aux dimensions émotionnelles, cognitives et sociales,

son interprétation diffère d'un individu à un autre. Dans l'optique où les élèves âgés de 6 à 16 ans sont légalement requis d'être à l'école, il importe de s'interroger sur développement de la motivation chez les adolescences qui sont dans l'obligation d'être en classe. (LIP, art. 14). Pour certains élèves, la finalité est claire, c'est l'obtention d'un diplôme qui mènera à des débouchés vers un avenir meilleur. Pour d'autres, la finalité se résume à faire son temps. Bien qu'elles ne soient pas exhaustives, ces deux visions démontrent bien la diversité des perceptions que les élèves ont de leur parcours scolaire. Dans un désir de s'assurer d'un engagement optimal des élèves dans leur éducation, deux questions se posent : qu'est-ce que la motivation ? Comment l'école influence-t-elle sa construction ?

Les finalités de cet article sont d'explorer différentes définitions de la motivation, présenter des obstacles à son développement et proposer des pistes de réflexion favorisant son éveil.

Qu'est-ce que la motivation ?

Définir la motivation scolaire est un défi en soi. Pour plusieurs chercheurs, entre autres Fréchette-Simard (2019), Viaux (1994), Decy et Ryan (2018), la motivation est une force qui pousse à l'action. Cette action est dirigée vers un objectif précis. La valeur de celui-ci détermine la régulation des comportements. La complexité de la définir réside dans le caractère individuel de celle-ci. En effet, pourquoi les gens font-ils ce qu'ils font ? Cette interrogation illustre bien la condition humaine ; nous avons tous des besoins

différents. Or, la structure fixe du milieu scolaire standardise les besoins des élèves. Bien que pour certains, ce cadre ne représente pas une limite à leur engagement, pour d'autres, elle est une limite importante. En prenant en considération les individus qui perçoivent de manière négative la structure scolaire, comment leur justifier l'importance de s'engager ?

Définition selon Roland Viau

Viau (1994) parle de la motivation comme étant une composante dynamique. Elle évoluerait continuellement avec la perception que l'élève a de ses comportements et de son environnement dans l'atteinte d'un objectif spécifique. Pour Viau, la motivation se trouve dans l'objectif d'apprentissage, dans les conditions spécifiques à sa réalisation et dans la perception que l'élève a de celui-ci. Il définit la motivation comme étant un état dans lequel l'élève choisit de son plein gré de s'impliquer dans l'accomplissement d'un but précis (Viau, 1994). Dans cette définition, la motivation est perçue comme un tout résultant des interactions d'un individu avec son environnement. Dans un processus intérieurisé, l'élève perçoit une situation, analyse l'impact sur son environnement et son ego afin de déterminer s'il est motivé ou non.

Modèle des attentes et des valeurs

La vision de Viau s'emboite dans la conception d'une motivation basée sur les attentes de succès de l'élève et la valeur qu'il accorde à l'apprentissage (Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. 2019). D'un côté, le sentiment de compétence et le sentiment de contrôle de l'élève reflètent la perception qu'il a envers ses chances de succès. En ce sens, un élève peut s'attendre à se sentir capable de réussir et capable d'exercer une influence sur ces résultats. D'un autre côté, l'intérêt, l'importance et l'utilité qu'il voit dans la tâche représentent la valeur que l'élève accorde à l'apprentissage (Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. 2019). Pour eux, la motivation dépend de l'adéquation des attentes et des valeurs. En contexte scolaire, ces deux facteurs peuvent être contradictoires. En effet, un élève peut se sentir compétent à réaliser une tâche et à la fois la trouver complètement inutile. Par exemple, pour l'obtention d'un diplôme en cinquième secondaire, il faut réussi le cours de culture et citoyenneté québécoise ou le cours d'éducation physique. En ce sens, un élève performant dans ces deux cours peut ne pas percevoir la nécessité de réussir les deux matières et ainsi faire le choix conscient de ne pas s'impliquer à la tâche. Dans cet exemple, on ne peut parler de motivation, car il n'y a pas d'addition entre

le sentiment de compétence et la valeur accordée à la pertinence de l'apprentissage. Ce modèle met de l'avant les tensions existantes entre les capacités de rendements de l'élève et l'obligation de réussir de l'école. En contexte scolaire, cela se traduit par l'idée que la motivation n'est pas nécessaire à la réussite.

Théorie de l'autodétermination

Actuellement, l'une des théories prédominantes dans les recherches sur la motivation est la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (2018). Dans leurs recherches, ils proposent de passer d'un rôle passif à un rôle actif en identifiant les facteurs influençant la motivation. Pour eux, tout être humain chercherait à combler trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétences, le besoin d'autonomie et le besoin de reconnaissance (Ryan, R.M. et Deci, E.L. 2018). Pour y arriver, l'individu est régulé par des facteurs internes et externes. Leur théorie de l'autodétermination présente la motivation comme un continuum s'échelonnant sur trois niveaux : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. Ainsi, la motivation n'est pas figée dans le temps. Elle augmente ou diminue au fil des réflexions des élèves. Ses réflexions peuvent porter sur la finalité des apprentissages. Dans ce cas, l'apprenant cherche à donner une valeur à ce qu'il fait. Elles peuvent aussi porter sur ses propres capacités. Dans cette optique, l'élève est confronté à son propre rendement.

D'un côté du continuum, il y a l'amotivation. C'est l'absence de motivation. Elle se perçoit lorsque l'individu ne fait aucun lien entre ses actions et les résultats qu'ils provoquent. Ainsi, lorsque l'apprenant renonce à son autodétermination, il limite ses actions ou il agit en automate. À l'autre extrémité de ce continuum se trouve la motivation intrinsèque. L'apprenant pratique une activité parce qu'il en retire du plaisir et de la satisfaction. La régulation est intrinsèque lorsqu'un individu choisit par lui-même de s'engager. Ces comportements sont donc autodéterminés (Guay, F. 2023). Entre les deux extrêmes se trouve la motivation extrinsèque. Celle-ci est régulée de quatre formes différentes : externe, introjecté, identifié et intégré. Accomplir une tâche parce qu'on est obligé de l'accomplir est une action motivée par une régulation externe. Par exemple, aller en classe simplement par obligation n'est pas de l'autodétermination. C'est la même chose pour la régulation introjectée. Celle-ci se manifeste par des actions soutenues par la peur de conséquences négatives, comme faire ses devoirs par peur d'être puni. Dans ces deux cas, les comportements sont liés à des facteurs externes (Carlier, G. Delens, C.

Gérard, P et Dupont, J. 2010). En contrepartie, la régulation identifiée se manifeste par l'engagement de l'élève parce qu'il considère que ses actions ont de la valeur. De même que la régulation intégrée apparaît lorsqu'une personne choisit librement de s'engager dans une activité parce qu'il y a concordance avec ses valeurs et les finalités de la tâche (Guay, F. 2023).

L'élément au cœur de ce modèle est la capacité de l'apprenant à adopter des comportements selon la régulation de sa motivation. Lorsqu'elle est influencée par des facteurs externes, comme la peur ou l'obligation, elle est considérée comme négative parce qu'elle n'est pas autodéterminée par l'apprenant. Au contraire, lorsque la motivation est régulée par des facteurs internes, comme les valeurs et la satisfaction, elle est perçue comme étant positive parce qu'elle naît des choix personnels de l'individu.

En résumé

L'analyse de ces différents courants de pensée démontre bien l'étendue des réflexions sur le sujet. L'intensité des comportements est corrélative à la satisfaction personnelle de l'individu. Combler les besoins psychologiques de bases favorise une motivation optimale. À l'inverse, des comportements non autodéterminés génèrent une motivation non optimale menant à de l'insécurité, de la frustration et de la détresse (Falardeau, É., Guay, F., Bradet, R. & Boulet, J. 2022).

Il est impossible de donner une formule magique pour définir la motivation scolaire. Cependant, nous comprenons que pour susciter l'engagement de l'élève, l'apprentissage doit avoir du sens, être utile, amener l'apprenant à être validée dans le développement de compétences et combler ses besoins psychologiques. La motivation n'est pas définitive. Elle évolue au fil des expériences des individus et des différentes perspectives qu'ils ont des finalités. Dans cet esprit, il se peut que même en implantant différentes stratégies pour motiver l'élève, celui-ci ne soit pas plus motivé.

Défavorisation, perception et punition, comment ravivé la flamme de la motivation ?

Au cours de leur parcours scolaire, les élèves rencontreront plusieurs barrières qui influenceront leur motivation. Les premiers obstacles apparaissent souvent à l'extérieur de l'école, comme les conditions sociales et économiques dans lesquels l'élève évolue. Les résultats de l'étude de Guay et Talbot (2010) menée auprès de 1505 élèves du primaire démontrent qu'il existe une

corrélation positive entre le plaisir d'apprendre (motivation intrinsèque, sentiment de compétence) et le niveau socio-économique (Guay, F et Talbot. D. 2010). C'est aussi le constat du Réseau Réussite Montréal. Selon leurs données, les jeunes provenant de milieu défavorisé seraient confrontés à de plus grands risques de décrochage, de vulnérabilité et de difficultés d'apprentissage (Défavorisation. 2019). En plus d'être des barrières à la motivation scolaire avant même l'arrivée en classe, ces inégalités influencent la vision qu'un professionnel a d'un enfant.

Un élément important dans l'approche éducative des enseignants est la perception qu'ils ont des élèves. Selon certains chercheurs, il y aurait une différenciation des pratiques professionnelles selon la perception qu'un enseignant se fait du milieu socio-économique de l'élève (Boulanger, D., Larose, F. & Couturier, Y. 2010). L'école serait portée à adopter une approche visant à compenser les carences des élèves provenant de ces milieux. Comme mesure on peut penser à des enseignants qui abaissent leurs attentes, ou encore qui n'offrent que des tâches simplifiées. On peut supposer que ces pratiques soient adoptées dans une optique d'équité et de bienveillance. En revanche, elles auraient pour conséquence de soutenir les représentations négatives qu'ont les élèves en diminuant le sentiment d'appartenance et de compétence. La perception des enseignants serait l'un des premiers obstacles exerçant une influence sur l'éveil ou non de la motivation scolaire.

De même que l'emploi de pratiques punitives pourrait accentuer les comportements de désengagement de l'élève. En effet à court terme, la punition limite les comportements de nature négative. Cependant, sur le long terme, la punition engendre un cycle de détachement (Boudreault, A. Lessard, J. et Guay, F. 2019). Ainsi, la punition créerait une dynamique conflictuelle entre l'enseignant et l'élève. Un élève puni parce qu'il s'oppose à une tâche est souvent le résultat de son incompréhension. La punition ne fait qu'accentuer le retard de l'élève dans l'accomplissement de ses apprentissages et crée un fossé dans sa relation avec l'enseignant (Boudreault, A. Lessard, J. et Guay, F. 2019). En ce sens, on comprend qu'au-delà des facteurs externes de l'école, l'attitude de l'enseignant est un facteur clé dans la motivation scolaire. Il importe de porter une attention particulière à l'importance qu'ont les agissements des enseignants. Qu'ils soient intentionnels ou non, les actions et les biais cognitifs des professionnelles ont une incidence sur la construction de la motivation chez l'élève.

Qu'est-ce que l'école peut faire ?

Afin de pallier les inégalités liées au milieu d'origines, on peut penser mettre en place des mesures universelles d'accès à l'école comme la subvention des repas, du transport et de l'achat de matériel. De plus, dans une optique de revitalisation de la place de l'éducation, une collaboration avec des organismes communautaires permettrait de créer un écosystème soutenant l'enfant, les parents et les professionnelles en étendant l'apprentissage en dehors des murs de l'école (Boulanger, D., Larose, F. & Couturier, Y. 2010).

Pour éviter les biais inconscients, l'enseignant peut adopter une posture critique envers ses méthodes pédagogiques. La sensibilisation aux stéréotypes culturels, l'instauration d'un climat de classe inclusif, demander à ses collègues d'assister à ses cours, sont des moyens qui poussent à prendre un pas de recul et à se remettre en question. Cette distance permettrait de mieux réguler les émotions et faciliterait une transition entre une approche basée sur la punition pour une approche basée sur la création de liens significatifs. En donnant des opportunités aux élèves de s'exprimer et de manifester leurs émotions, l'enseignant met l'accent sur la compréhension des comportements et favorise l'autodétermination de l'élève (Renauld, S. 2022). C'est ainsi que la parole valoriserait l'engagement émotionnel de l'élève et développerait son sentiment d'appartenance. Une classe structurée, où l'élève est validé dans ses émotions et où il vit des réussites scolaires, est stimulée dans sa persévérance. Inversement, un climat sans structure ou la punition est la principale solution au débordement, risque d'inciter au découragement et créer de la frustration (April, 2021).

Dans un milieu construit sur la performance, le facteur émotionnel humain est généralement mis de côté. Pourtant, lorsqu'un enseignant est interrogé sur les raisons de son choix de carrière, la réponse est systématiquement pour les élèves. L'ouverture, l'intégrité et la curiosité sont les meilleurs outils pour démontrer notre intérêt et créent des liens humains pertinents. Différents auteurs avancent même l'idée que les jeunes sont naturellement curieux et qu'ils seraient naturellement à porter à vouloir apprendre (Bélanger, T. 2025).

Conclusion

Les multiples chercheurs dans le domaine s'entendent sur le fait que la motivation est une force qui pousse à agir. Ils invitent à s'attarder davantage sur qualité de la motivation que son origine. C'est pourquoi les besoins

psychologiques de bases (autonomie, sentiment de compétence, reconnaissance) se retrouvent au cœur de la régulation de la motivation. Le parcours scolaire des élèves est jonché d'épreuves. Pour les aider à triompher, les enseignants doivent adopter une posture humaniste et repenser l'école pour la rendre plus vivante. Des pratiques comme la punition et les récompenses sont à remettre en question. De même que les biais cognitifs des professionnels du milieu ont un impact sur l'expérience étudiante. C'est dans cette optique qu'une approche favorisant la curiosité et l'autonomie stimulerait l'engagement des élèves. Au-delà des facteurs d'influences liées aux perceptions et comportements des enseignants, il serait intéressant de rechercher la place de la motivation dans le Programme de formation de l'école québécoise. Comme la réussite scolaire ne dépend pas de la motivation, est-ce un avantage de la cultiver ou une source de distraction alourdissant le processus de diplomation ?

Références

- *April, Audrey. (2021). Évaluation d'un programme d'intervention sur le décrochage scolaire : une étude de cas. [thèse de maîtrise, Université Laval]. Corpus UL. <https://www.bibl.ulaval.ca/doelec/TravauxEtudiants/1289499079.pdf>
- *Bélanger, T. (2025). Liens longitudinaux entre la perception de la satisfaction des besoins psychologiques de base et la motivation scolaire à l'école secondaire. [essai doctoral, Université du Québec à Montréal]. <https://archipel.uqam.ca/18508/1/D4792.pdf>
- *Boudreault, A., Lessard, J. et Guay, F. (2019). Regard transactionnel sur l'effet des stratégies punitives mobilisées par l'enseignant auprès des élèves présentant des problèmes de comportements extériorisés. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 86(2), 187-206. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0187>.
- *Boulanger, D., Larose, F. & Couturier, Y. (2010). La logique déficitaire en intervention sociale auprès des parents : les pratiques professionnelles et les représentations sociales. *Nouvelles pratiques sociales*, 23(1), 152–176. <https://doi.org/10.7202/1003174ar>
- *Carlier, G., Delens, C., Gérard, P. et Dupont, J. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 88(2), 7-23. <https://doi.org/10.3917/sta.088.0007>
- *Deci, E. L., Ryan, R. M. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. United Kingdom: Guilford Publications. https://www.google.com/books/edition/Self_Determination_Theory/th5rDwAAQBAJ?hl=en&gbpv=1&dq=author:%22Richard+M.+Ryan%22
- Défavorisation. (2019). Réseau réussite Montréal. <https://www.reseaureussitemontreal.ca/defavorisation/>
- Lois sur l'instruction publique. RLRQ, c. I-13.3.
- *Falardeau, É., Guay, F., Bradet, R. et Boulet, J. (2022). La motivation scolaire d'élèves québécois du deuxième cycle du secondaire en temps de pandémie. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(3), 787–834. <https://doi.org/10.53967/cje.v45i3.5219>
- *Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Guay, F. (2023). La motivation des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. TA @ l'école. <https://www.taalecole.ca/motivation/>
- *Guay, F. et Talbot, D. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) De la naissance à 8 ans. Québec. 5(3). Institut de la statistique du Québec.
- https://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/fascicule_motivation_fr.pdf
- Réseau québécois pour la réussite éducative. (2025). Rapport d'activités 2023-2024. <https://reussiteeducative.quebec/data/ra-2023-24-rre-vff.pdf>
- *Renauld, S. (2022). Difficultés de compréhension en lecture chez les élèves de la sixième année : Préciser l'apport de l'intervention motivationnelle. [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus UL. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/fd1f90ee-21d4-4319-a6ce-3983dd232f91>
- *Viau, R. (1994). La motivation en contexte scolaire. Éditions du renouveau pédagogique.