

La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés

Rolland Viau

Université de Sherbrooke (Québec, Canada)

« On peut vaincre que ce que l'on connaît bien »
proverbe persan

Introduction

Les élèves en difficulté d'apprentissage ont souvent des problèmes de motivation. Leurs difficultés à apprendre, leurs nombreux échecs et l'image qu'ils ont aux yeux des autres élèves amènent bon nombre d'entre eux à se démotiver et à perdre tout intérêt à apprendre en contexte scolaire. Que pouvons-nous faire pour les aider à reprendre goût à l'apprentissage?

Par cette conférence, nous aimerions proposer un cadre de référence afin d'aider les enseignants qui travaillent auprès des élèves en difficulté d'apprentissage à mieux analyser les problèmes motivationnels que ces élèves rencontrent et à intervenir plus efficacement sur les facteurs liés à la classe qui influent sur leur dynamique motivationnelle. Trois questions guideront notre démarche dans le cadre de cette conférence.

- Quelles sont les principales sources de démotivation des élèves en difficulté d'apprentissage?
- Quels sont les facteurs externes qui influent sur leur dynamique motivationnelle et quels sont ceux sur lesquels les enseignants ont du pouvoir?
- Comment faire en sorte que les activités en classe, l'évaluation et l'enseignant lui-même suscitent la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage?

Intervenir auprès des élèves afin de susciter leur motivation est souvent une tâche ardue. Il est donc légitime qu'avant de répondre à ces questions, nous nous demandions pourquoi les enseignants doivent se préoccuper de la motivation des élèves en difficulté.

Pourquoi se préoccuper de la motivation de l'élève en difficulté d'apprentissage?

Plusieurs raisons peuvent être invoquées pour se convaincre de l'importance de se préoccuper de la motivation à apprendre de tous les élèves y compris ceux qui sont en difficulté d'apprentissage. Voici celles que nous considérons les plus importantes.

- *Dans bien des cas, l'enseignant est le seul modèle « d'apprenant » que l'enfant peut observer*
Dans le passé, tous les adultes se donnaient la tâche d'éduquer les enfants en étant pour eux des modèles à suivre. Or, dans nos sociétés occidentales modernes, les différents acteurs sociaux (politiciens, hommes de loi, gens des communications, etc.), délèguent cette responsabilité aux enseignants.

De plus, les parents sont de moins en moins présents dans le processus d'éducation de leurs enfants. En effet, ils sont devenus rares les enfants qui ont la chance d'observer leurs parents en train d'apprendre et surtout de prendre plaisir à apprendre. Pour plusieurs enfants, l'enseignant est le seul adulte dans leur vie qu'ils peuvent observer apprendre et surtout aimer apprendre.

- *Pour apprendre, il faut pouvoir et il faut vouloir*

Les plus récentes recherches en psychopédagogie confirment que la motivation est une condition nécessaire à l'apprentissage et ce, pour tous les élèves. L'analyse de Wang, Haertel et Walberg (1993), de plus de 260 textes scientifiques, les amène à conclure que la motivation, tout comme des stratégies d'apprentissage efficaces, font partie des sept éléments les plus importants à considérer pour expliquer le succès scolaire. Pour apprendre, il faut donc pouvoir, c'est-à-dire avoir de bonnes stratégies et il faut vouloir, c'est-à-dire être motivé.

- *Apprendre à l'école n'est pas toujours intrinsèquement motivant, il faut le support et les encouragements de l'enseignant*

On ne peut espérer que l'enfant trouve toujours en lui la motivation intrinsèque qui l'amène à s'investir et à persévérer dans ses apprentissages à l'école. Les plus récentes études sur la motivation intrinsèque (Sansone et Harackiewicz, 2000) démontrent que l'on doit bien sûr viser à ce que les élèves soient motivés intrinsèquement, mais que cette motivation demande généralement d'être initiée et maintenue par des incitatifs tels que le support et les encouragements des enseignants.

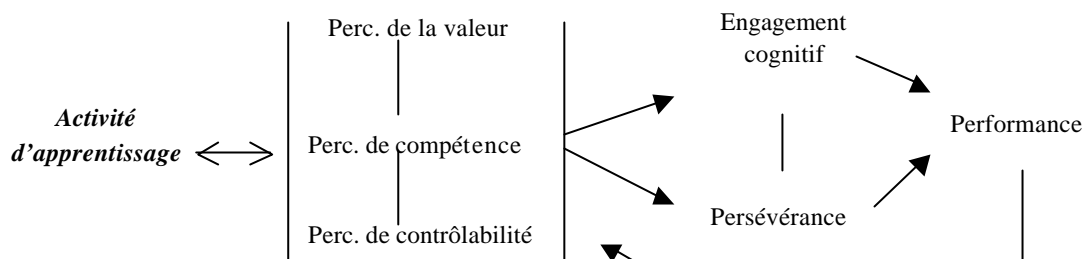
- *Les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont plus susceptibles que les autres d'avoir une motivation faible ou une motivation « fragile »*

Les nombreux échecs qui façonnent leur histoire scolaire les amènent souvent à abdiquer et se dire que quoi qu'ils fassent, le succès n'est pas à leur portée. L'école n'est pas un endroit où ils peuvent s'épanouir comme les autres élèves, mais un lieu qui leur envoie constamment une image de soi négative.

Quelles sont les principales sources de démotivation des élèves en difficulté d'apprentissage?

Pour répondre à cette question, on doit connaître les différentes composantes de la dynamique motivationnelle qui animent un élève lorsque celui-ci accomplit une activité en classe. La figure I présente le modèle sur lequel nos travaux sont fondés (Viau, 1999, 1998). Issu des recherches d'approche sociocognitive, ce modèle de la dynamique motivationnelle implique que la motivation de l'élève a pour principales sources trois perceptions : la perception de la valeur qu'il accorde à l'activité, la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et sa perception de contrôlabilité, c'est-à-dire du degré de contrôle qu'il a sur son processus d'apprentissage et sur les résultats de celui-ci. Le modèle spécifie également que les principales conséquences de la motivation sont le choix qu'il fait de s'engager cognitivement dans l'activité, sa persévérance et sa performance.

FIGURE 1: UN MODELE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE



Les trois sources de la dynamique motivationnelle se définissent de la façon suivante :

La *perception de la valeur d'une activité* est le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998).

La *perception de sa compétence* est une perception de soi par laquelle un élève, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Pajares, 1996).

La *perception de contrôlabilité* se définit comme étant la perception qu'a un élève du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991). On rencontre souvent chez les élèves en difficulté d'apprentissage la forme la plus aiguë du sentiment de perte de contrôle qu'un élève puisse ressentir : l'impuissance apprise. Il s'agit d'une réaction d'abdication de la part de l'élève, qui en vient à croire en son incapacité à réussir, quoi qu'il fasse. Par exemple, dans le cadre d'un cours de français, langue seconde, un élève souffrira d'impuissance apprise si, à l'égard d'activités d'écriture, il croit qu'il sera toujours un mauvais scripteur; il a beau essayer d'écrire sans faire d'erreurs, ça ne marchera jamais.

Ces trois sources motivationnelles influencent trois comportements d'apprentissage :

L'*engagement cognitif* correspond au degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage (Salomon, 1983). Cet engagement se traduit par l'utilisation systématique et régulière de stratégies d'apprentissage. Un élève démotivé utilise sur une base régulière des stratégies d'évitement. Ces stratégies consistent en des comportements qu'il adopte pour éviter de s'engager dans une activité ou pour retarder le moment où il doit l'accomplir.

La *persévérance* se traduit par le temps que l'élève consacre à des activités d'apprentissage, alors que la performance désigne les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble de comportements indiquant le degré de réussite à une activité.

Une meilleure connaissance des sources de la dynamique motivationnelle nous permet maintenant de répondre à la question pourquoi bon nombre d'élèves en difficulté d'apprentissage sont démotivés en classe, alors que d'autres demeurent motivés.

Sous forme de tableau, voici la réponse à cette question.

| <i>Ils sont démotivés, car ils ...</i> | <i>Ils sont motivés, car ils ...</i> |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • jugent inutiles ou inintéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées; et/ou | <ul style="list-style-type: none"> • jugent utiles ou intéressantes la matière et les activités d'apprentissage qui leur sont proposées; et |
| <ul style="list-style-type: none"> • se sentent incapables de faire ce qu'on leur demande ou craignent de ne pas posséder les capacités nécessaires; et/ou | <ul style="list-style-type: none"> • se sentent capables de faire ce qu'on leur demande; et |
| <ul style="list-style-type: none"> • ont l'impression de n'avoir aucune responsabilité dans ce qu'on leur demande de faire et croient que leurs succès ou leurs échecs ne dépendent pas d'eux. | <ul style="list-style-type: none"> • ont l'impression d'avoir une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de leurs apprentissages et croient que leurs succès comme leurs échecs dépendent en grande partie d'eux. |

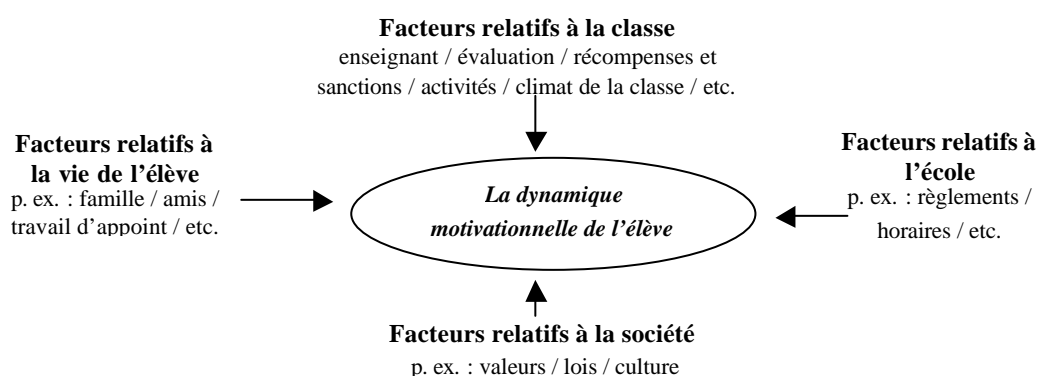
Bien sûr, d'autres causes peuvent être à l'origine de la démotivation des élèves en difficulté d'apprentissage à accomplir des activités en classe, mais selon l'état de la recherche, on peut affirmer que les principales raisons résident dans l'absence ou le faible niveau de l'une ou l'autre des perceptions qui sont à la source de la dynamique motivationnelle de l'élève.

Quels sont les facteurs externes qui influent sur leur dynamique motivationnelle et quels sont ceux sur lesquels les enseignants ont du pouvoir?

La dynamique motivationnelle d'un élève est un phénomène complexe qui est influencé par une foule de facteurs externes. Pour mieux juger de l'importance de ces facteurs, nous les avons regroupés en quatre catégories (voir figure 2): les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève, à l'école et relatifs à la classe.

Un enseignant a peu de contrôle sur les facteurs relatifs à la société, à la vie personnelle de l'élève et à l'école. Son rôle demeure cependant crucial, car les facteurs reliés à la classe ont une influence prépondérante sur la dynamique motivationnelle des élèves. À cet égard, ces facteurs sont pour l'enseignant la « porte d'entrée » pour une intervention auprès de ses élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage.

FIGURE 2 : LES FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE



Comment faire en sorte que les activités en classe, l'évaluation et l'enseignant lui-même suscitent la motivation des élèves en difficulté d'apprentissage? ¹

Dans le cadre de cette conférence, nous nous attarderons sur trois facteurs : les activités en classe, l'évaluation et l'enseignant lui-même.

Les activités en classe

Pour bien comprendre les effets que les activités en classe ont sur la motivation des élèves, il importe de distinguer les activités d'enseignement des activités d'apprentissage.

Les activités d'enseignement

Dans les activités d'enseignement, l'enseignant constitue l'acteur principal; il a pour rôle de communiquer la matière à l'élève (Viau, 1998). L'exposé magistral est l'activité d'enseignement la plus connue et sûrement la plus répandue. Les enseignants du primaire font généralement des exposés relativement courts qui prennent la forme d'échanges avec les enfants. Quant aux enseignants du secondaire, ils ont souvent recours à des exposés magistraux qui occupent une place prépondérante dans un cours.

Plusieurs chercheurs, dont Paris et Turner (1994), mettent en doute cette forme d'enseignement qui, selon eux, se limite, pour l'élève, à recevoir passivement de l'information. Fisher et Hiebert (1990) affirment avec un grain de malice que « si la majorité des activités est dictée par les professeurs, est peu exigeante sur le plan cognitif et consiste à faire ce qui est dicté par l'enseignant ou à l'écouter faire un monologue, on devrait se demander pourquoi tant d'élèves restent à l'école, plutôt que de se demander pourquoi il y a tant d'abandons » (p. 15).

Est-ce que des exposés peuvent susciter la motivation d'élèves en difficulté d'apprentissage? Le charisme naturel d'un enseignant, le ton de sa voix, son talent de comédien, son humour et sa réputation sont des caractéristiques susceptibles de rendre aux yeux de ses élèves les exposés captivants. Mais il n'est pas donné à tous les enseignants de posséder ces talents. Pour minimiser les effets souvent démotivants de l'exposé, on peut organiser les différents éléments qui le composent de façon à ce qu'il soit: (a) signifiant, du point de vue des élèves, (b) clair et accessible, et (c) dynamique, c'est-à-dire qu'il suscite des questions et des échanges. Voici quelques recommandations pour rendre des exposés moins démotivants.

- Commencer son enseignement par une anecdote ou un problème à solutionner qui suscitera et éveillera l'intérêt et la curiosité des élèves
- Présenter le plan de l'exposé (p. ex. : sous forme de questions ou d'objectifs)
- Avant d'expliquer un concept ou un phénomène, faire appel à leurs connaissances antérieures en les interrogeant pour savoir comment, eux, se l'expliquent
- Illustrer les relations entre des concepts par des schémas, des tableaux ou des dessins
- Donner des exemples issus de leur quotidien ou de leurs intérêts
- Demander de proposer eux-mêmes des exemples qui soient tirés de leur quotidien
- Faire des analogies ou des métaphores avec des domaines qui les intéressent
- S'offrir comme modèle en faisant devant eux chaque étape qu'on leur demande de franchir
- Utiliser différents moyens pour enseigner (supports audiovisuels, affiches, etc.)

¹ De larges extraits du texte qui suit ont été adaptés du livre de Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Les activités d'apprentissage

Dans les activités d'apprentissage, l'élève devient l'acteur principal; son rôle n'est plus de recevoir de l'information, mais de se servir de la matière apprise pour résoudre des problèmes, ou encore, de réaliser les exercices proposés par l'enseignant (Viau, 1998). Les activités d'apprentissage comprennent des exercices que l'élève réalise seul ou en équipe, des lectures, des projets de recherche, des jeux éducatifs, des présentations devant la classe, etc.

Pour qu'elle puisse favoriser la motivation des élèves, une activité d'apprentissage, qu'elle soit accomplie en mode individuel ou en groupe, doit répondre à plusieurs critères. Voici, sous forme de recommandations, les neuf critères les plus couramment invoqués par les chercheurs (Stipek, 1996; Ames, 1992; Brophy, 1987).

- Proposer des activités qui tiennent compte des intérêts des élèves ou qui soient à l'image du métier ou de la profession à laquelle ils aspirent (p. ex. faire faire un journal de classe avec des sections pour la musique, la mode, le sport, etc.)
- Suggérer des activités qui nécessitent l'utilisation de stratégies d'apprentissage diverses (p. ex. planification, classification, organisation, autoévaluation)
- Favoriser des activités qui nécessitent l'utilisation de connaissances acquises dans des domaines diversifiés (p. ex. une activité sur la météo où l'on doit utiliser ses connaissances en mathématiques et en géographie)
- Des activités dans lesquelles les rétroactions (feedback) sont fréquentes
- Proposer des activités qui résultent en un produit « fini » ou utile (p. ex. : des affiches, des annonces, des clips, une pièce de théâtre, etc.)
- Privilégier des activités qui représentent un défi pour l'élève (p. ex. : organiser un débat sur un thème donné comme ceux que l'on voit à la télévision)
- Offrir aux élèves l'occasion de faire des choix (p. ex. : choisir leurs sources documentaires, la façon de présenter leur travail, etc.)
- Allouer une période de temps suffisante pour l'accomplissement de l'activité
- Donner des consignes claires

Au primaire, le caractère ludique d'une activité se révèle également un atout important.

L'évaluation

Il existe un lien étroit entre les modes d'évaluation des enseignants et la motivation des élèves. Plusieurs auteurs (Ames, 1992, Covington, 1992) s'accordent pour dire que les modes d'évaluation axés sur la performance de l'élève plutôt que sur son processus d'apprentissage peuvent, dans certains cas, le motiver à réussir, mais font généralement obstacle à sa motivation. La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage est particulièrement touchée par l'effet négatif des modes d'évaluation centrés sur la performance. Voyons pourquoi.

Dans une évaluation axée sur la performance, on considère que l'élève a appris parce qu'il a obtenu de bons résultats. Ainsi, ceux qui ont les notes les plus élevées du groupe sont considérés comme les meilleurs de leur classe et souvent comme les plus intelligents. Ce mode d'évaluation amène les élèves à se comparer aux autres et à entrer en compétition les uns avec les autres. Ces tendances se révèlent particulièrement fortes dans les classes où l'enseignant annonce publiquement les résultats ou les affiche à la vue de tous. De telles actions réduisent la motivation des élèves qui n'ont aucune chance de se retrouver parmi les premiers, tels les élèves

en difficulté d'apprentissage. Se voyant, et étant vu, toujours « au bas de l'échelle », ces élèves se diront qu'ils ne seront jamais capables d'être parmi les meilleurs et ne seront nullement motivés à s'engager dans d'autres activités qui sont susceptibles d'être évaluées. Tout cela pour préserver la perception qu'ils ont de leur compétence et celle que les autres ont à leur égard.

Les chercheurs proposent que les pratiques évaluatives soient plus centrées sur le processus d'apprentissage, c'est-à-dire sur le progrès accompli par l'élève. Dans les pratiques évaluatives centrées sur l'apprentissage, le progrès accompli devient le principal critère d'appréciation. Le portfolio ou le dossier d'apprentissage, dans lequel sont colligés les travaux importants des élèves, est considéré comme un outil plus adéquat que l'examen pour évaluer le processus d'apprentissage. Dans ce contexte, l'élève en difficulté d'apprentissage peut voir qu'il apprend. Il sait que, s'il travaille, il peut réussir. Sa perception du niveau de contrôle qu'il exerce sur ses apprentissages en est ainsi favorisée.

Il faut cependant admettre que même ces pratiques évaluatives n'empêchent pas certains élèves de se mesurer aux autres. L'évaluation de l'enseignant n'est pas le seul facteur susceptible de modifier les perceptions des élèves et leurs comportements. La valeur que la société accorde à la compétitivité et à l'excellence, les attentes parfois irréalistes de certains parents et « l'atmosphère évaluative » qui règne dans plusieurs établissements scolaires influent inévitablement sur la représentation que les élèves se font du rôle de l'évaluation en milieu scolaire.

Faire de l'évaluation une composante de l'enseignement qui favorise la motivation de tous les élèves, y compris ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, se révèle un défi de taille pour un enseignant, d'autant plus qu'il doit souvent se plier aux règles et aux normes édictées par son établissement scolaire. Les six recommandations générales qui suivent pourraient aider les enseignants à relever ce défi.

- Choisir des critères d'évaluation sur a) les apprentissages réalisés, b) le progrès accompli, c) l'effort déployé, d) les améliorations à apporter
- Formuler des commentaires sur les travaux plutôt que se contenter de les noter
- Donner la possibilité à l'élève de savoir non seulement ce sur quoi il a échoué, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer
- Utiliser un objet d'évaluation qui démontre le processus d'apprentissage et le progrès accompli par l'élève (p. ex. : le portfolio)
- Fournir à l'élève des outils qui lui permettront de s'autoévaluer
- Adopter une pratique évaluative qui élimine le plus possible la compétition et la comparaison

Ces recommandations ne résoudront sûrement pas tous les problèmes motivationnels que l'évaluation provoque chez un grand nombre d'élèves. Elles montrent cependant qu'il est possible d'amener l'élève à considérer l'évaluation en classe non pas comme un simple instrument de sanction ou de sélection, mais aussi comme un moyen d'apprécier plus adéquatement ce qu'il a appris et ce qu'il lui reste à apprendre.

L'enseignant

Le niveau de compétence de l'enseignant, sa motivation à enseigner, ses conceptions et d'autres traits qui le caractérisent peuvent favoriser, tout comme nuire, à la motivation de ses élèves. Mais un enseignant influence particulièrement la motivation de ses élèves par la relation interpersonnelle qu'il entretient avec eux. Par son sens de l'honnêteté et d'équité, son humour,

son respect des différences individuelles (p. ex. : le sexe) et culturelles (p. ex. : la religion) et son empathie, il influence la motivation de ses élèves à s'investir et à persévérer dans leur travail.

Les recherches démontrent que certains enseignants ont des comportements discriminatoires envers les élèves qu'ils perçoivent faibles ou démotivés, tout particulièrement les élèves en difficulté. En effet, plusieurs enseignants vont, par exemple, les critiquer plus souvent que les autres, les faire s'asseoir loin d'eux, limiter leurs contacts avec eux, se contenter de réponses inadéquates de leur part et manifester de la pitié lorsqu'ils échouent.

Ces comportements prennent souvent leur origine dans les perceptions négatives et le manque d'attente que les enseignants entretiennent envers ces élèves. Par exemple, des enseignants jugent qu'il n'y a rien à faire avec certains élèves, car ils se disent que leurs difficultés sont infranchissables et que, finalement, ils ne sont pas assez « brillants » pour réussir.

À la lumière de ces considérations, nous sommes amenés à proposer les recommandations suivantes aux enseignants qui se retrouvent face à des élèves qu'ils considèrent faibles ou démotivés.

- Être confiant qu'ils peuvent apprendre et leur exprimer
- Créer des situations où ils peuvent réussir et éviter de toujours les mettre dans des situations compétitives dans lesquelles ils peuvent difficilement sortir gagnants
- Les valoriser auprès de leurs camarades et éviter de les réprimander devant ces derniers.
- Avoir des attentes réalistes et éviter de leur exprimer de la pitié devant un échec (« Ce n'est pas grave, tu as fait de ton mieux »)
- Leur donner autant d'attention (les interroger, répondre à leurs questions, les regarder, leur sourire, etc.) qu'aux autres élèves
- Démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt pour leur réussite

Conclusion

Nous avons vu que les enseignants doivent continuer à se préoccuper de la motivation de leurs élèves car ils sont de plus en plus les seuls modèles que les enfants et les adolescents peuvent observer en train d'apprendre et d'aimer l'apprentissage.

Nous nous sommes donnés également un cadre de référence qui nous permet de mieux connaître les perceptions des élèves en difficulté d'apprentissage qui sont à l'origine de la démotivation d'un bon nombre d'entre eux.

Enfin, nous avons examiné brièvement les facteurs relatifs à la classe que l'enseignant a le pouvoir de modifier et d'aménager afin qu'ils influent de façon positive sur la dynamique motivationnelle des élèves en difficulté d'apprentissage. Parmi ces facteurs, l'enseignant lui-même est probablement le plus important.

Il doit se donner pour rôle d'être un modèle aux yeux des élèves en difficulté d'apprentissage, c'est-à-dire un adulte qui aime apprendre, qui aime faire apprendre et qui a la ferme conviction qu'ils peuvent apprendre.

Références

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In J. Meece, & D. Schunk (Eds.), *Students' perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hilldale (NJ): Lawrence Erlbaum.

- Brophy, J. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 45, 40-48.
- Corno, L., et Rohrkemper, M. M. (1985). The intrinsic motivation to learn in classroom. In C. Ames, et R. C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education vol 2 : the classroom milieu* (pp. 53-90). New York: Academic press.
- Covington, M. V. (1992). *Making the Grade : a self-worth perspective on motivation and school reform*. New York : Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., et Ryan, R. M. (1991). Motivation and education : the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology vol 3*, (pp. 1017-1095). New York: J. Wiley.
- Fisher, C. W., et Hiebert, E. H. (1990). Characteristics of tasks in two approaches to literacy instruction. *The Elementary School Journal*, 91, 3-18.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Paris, S. G., et Turner, J. C. (1994). Situated motivation. In P. R. Pintrich, D. R. Brown, & C. E. Weinstein (Eds.), *Student Motivation, Cognition, and learning* (pp. 213-237). Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum.
- Salomon, G. (1983). The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educational Psychologist*, 18, 42-50.
- Sansone, C. et J. M. Harackiewicz, J. M. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation*. New York: Academic Press.
- Stipek, D. J. (1996), Motivation and instruction, dans D. Berliner et R. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology*. (pp. 85-113). New York : MacMillan inc.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions de Deboeck (2^e édition)
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation: a conceptual framework for education. In D. H. Schunk, et B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance* (pp. 3-21). Hillsdale (N. J.): Lawrence Erlbaum.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., et Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249-294.