



Disponible en ligne sur www.sciencedirect.com

ScienceDirect

et également disponible sur www.em-consulte.com



Article original

Motivation, rébellion, fuite et injustice à l'école



Motivation, rebellion, escape and unfairness at school

A. Lieury^{a,1}, S. Lorant^b, P. Vrignaud^c, F. Fenouillet^{c,*}

^a Laboratoire de psychologie expérimentale (CRP2C, EA 1285), université européenne de Bretagne, 6, avenue Gaston-Berger, 35043 Rennes, France

^b Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC, EA 2310), université de Strasbourg (IUFM d'Alsace), 7, rue de l'Université, 67000 Strasbourg, France

^c Laboratoire cognitions humaine et artificielle (Chart-UPON, EA 4004), université Paris Ouest Nanterre La Défense, 200, avenue de la République, 92001 Nanterre cedex, France

IN F O A R T I C L E

Historique de l'article :

Reçu le 17 décembre 2014

Accepté le 5 juillet 2015

Mots clés :

Motivation

Rébellion

Fuite

Injustice

Performances scolaires

R É S U M É

L'objectif de l'étude est d'analyser chez des élèves de 3^e de collège (14 ans et demi) deux nouveaux concepts dans le champ de la motivation, la rébellion et la fuite. Les analyses, exploratoire et confirmatoire, confirment la rébellion mais montrent deux facteurs pour la fuite : un facteur proprement dit de fuite et l'évitement. L'hypothèse est faite que les perceptions d'injustice en classe pourraient caractériser ces concepts. Une échelle d'injustice est construite et les analyses exploratoires et confirmatoires montrent trois dimensions : humiliation, indifférence du professeur et injustice. Seule, l'amotivation est liée à l'humiliation tandis que l'indifférence des professeurs est liée à la rébellion ; l'injustice dans la gestion de la classe est liée à toutes les motivations « négatives ».

© 2015 Publié par Elsevier Masson SAS pour la Société française de psychologie.

A B S T R A C T

The aim of the study, with 9th grade students (14 and a half years old), is to analyze two new concepts in the motivation field: rebellion and escape as an alternative to amotivation. Factorial analyzes, exploratory and confirmatory, confirm rebellion (i.e., "school as it makes me want to break everything") but show two factors concerning escape: escape (students want to leave the school system) and

Keywords:

Motivation

Rebellion

Escape

Injustice

Academic performance

* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : fabienfenouillet@yahoo.fr (F. Fenouillet).

¹ Auteur décédé.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2015.07.001>

0033-2984/© 2015 Publié par Elsevier Masson SAS pour la Société française de psychologie.

avoidance (i.e.; “to go to the infirmary”). These motivations looks like amotivation: they are related to a lack of autonomy (constraint) and low perception of competence. But the rebels students feel more competent than amotivated students. The hypothesis made is that the perception of unfairness in class could characterize those concepts. A scale of injustice is constructed and exploratory and confirmatory analysis show three dimensions: humiliation, teacher's indifference and unfairness. Only amotivation is linked to humiliation whereas teacher's indifference is linked to rebellion; unfairness, in the running of a classroom is linked to all “negative” motivations. These results provide some indications for educational interventions in order to make student motivation more positive.

© 2015 Published by Elsevier Masson SAS on behalf of Société française de psychologie.

1. Introduction

Dans les théories de la motivation appliquées à l'éducation, les motivations négatives, c'est-à-dire non orientées vers la tâche, sont le plus souvent réduites à la résignation apprise (Seligman & Maier, 1967) ou à l'amotivation (Deci & Ryan, 1985, 1987 ; Fenouillet, 2012 ; Lieury & Fenouillet, 2013 ; Vallerand, 1997 ; Vallerand & Thill, 1993).

1.1. La rébellion et la fuite comme alternative à l'amotivation

Or l'histoire et la sociologie ainsi que la psychologie animale montrent qu'il peut exister pour l'individu d'autres possibilités que l'amotivation, se rebeller ou fuir la situation. Ainsi la rébellion est un thème historique/politique (Celarent, 2012 ; Førlund, Korsvik, & Christophersen, 2012) et un thème de recherche en sociologie et psychologie sociale (Stenner, 1995), particulièrement pour les adolescents et jeunes adultes, pour ce qui concerne notre article (Sonnentag & Barnett, 2013). Quant à la fuite, c'est un concept très ancien qui date des recherches sur le conditionnement animal, sous les noms de fuite ou évitement (Glottbach, Ewald, Andreatta, Pauli, & Mühlberger, 2012 ; Lewis, Niznikiewicz, Delamater, & Delgado, 2013 ; Woud, Becker, Lange, & Rinck, 2013 ; Zhukov, 1994). Pour certains chercheurs, la fuite est même un système motivationnel/émotionnel basique en réponse à la peur (Panksepp, 1977, 2005, 2011). La fuite a une fonction adaptative de protection chez l'animal et l'homme en situation de danger. Donc pour nous, la fuite n'est pas une conséquence de l'amotivation mais au contraire une motivation alternative lorsque l'individu est libre de quitter la situation.

Certains auteurs ont bien pris en compte l'évitement mais il n'est pas vu comme un système motivationnel spécifique mais comme un comportement (Schiano-Lomoriello, Cury, & Da Fonséca, 2005) ou un trait de personnalité (Darnon & Butera, 2005 ; Elliot & Thrash, 2002). De même, l'abandon des études ou d'activités sportives (*dropout*) est vu comme une conséquence de l'amotivation ou du sentiment de perte d'autonomie (Alverini & Lucidi, 2011 ; Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001 ; Vallerand & Thill, 1993).

1.2. Un modèle de la rébellion et de la fuite

L'importance de la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en situation scolaire et de formation (Bandura, 1990, 1993, 2003 ; Blanchard, Lieury, Le Cam, Rocher, & 1997 ; Carré, 2001) et le fait que le SEP scolaire est très similaire au concept de compétence perçue (Blanchard, Lieury, Le Cam, & Rocher, 2013) a conduit d'autres auteurs à présenter un modèle mixte compétence-autonomie. Ce modèle est inspiré de la première version de la théorie de l'autodétermination (TAD ou SDT : Self-Determination Theory ; Deci & Ryan 1985, 1987 ; Vallerand & Thill, 1993) mais interprétant les motivations non comme un continuum d'autonomie mais comme la résultante de deux besoins fondamentaux : la compétence perçue (ou SEP scolaire) et l'autonomie (Lieury & Fenouillet, 2013 ; Lieury,

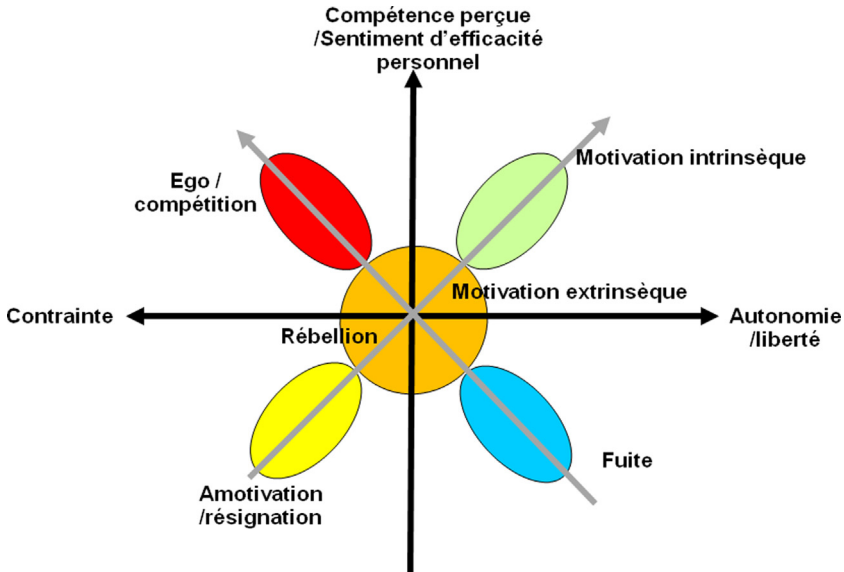


Fig. 1. Le modèle mixte de compétence–autonomie.

Adapté de Lieury et Fenouillet, 2013 ; Lieury et al., 1996.

Le Magourou, Louboutin, & Fenouillet, 1996). Ce modèle ne s'oppose pas à celui de la TAD, mais l'élargit en valorisant l'importance de la compétence perçue. La différence entre les deux modèles est qu'il semble que pour Deci et Ryan (2000a, b), l'autodétermination joue un rôle majeur puisque les différentes motivations extrinsèques (identifiée, introjectée, régulation externe) varient selon un continuum d'autodétermination et non selon un continuum de compétence perçue. Pourtant des recherches montrent que les motivations de la TAD varient progressivement aussi en fonction de la compétence perçue (respectivement $r = .39$ avec la motivation intrinsèque, $r = .28$ avec la régulation identifiée, $r = .19$ avec la régulation introjectée et $r = -.02$ avec la régulation externe, Guay, Ratelle, Larose, Vallerand, & Vitaro, 2013). Enfin, les auteurs de la TAD ont ajouté un besoin de relation sociale (*need for relatedness*) dans la version plus récente de leur théorie (Ryan & Deci, 2000a, b).

La combinaison des deux besoins, vus comme des forces en interaction, produit plusieurs catégories de motivation (Fig. 1) : les trois classiques de la TAD : motivations intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation, mais aussi trois autres qui sont la compétition, la rébellion et la fuite. La compétition correspondrait aux individus qui se sentent compétents mais contraints par la pression sociale d'être le meilleur (quadrant supérieur gauche du modèle, Fig. 1). La motivation de fuite correspondrait aux individus qui se sentent incompetents mais qui sont libres (autonomie) de partir, de fuir (quadrant inférieur droit).

La rébellion est associée à la contrainte et à un faible sentiment de compétence (Lieury, Lorant, Trosseille, Vourc'h, & Fenouillet, 2014). Toutefois, les élèves rebelles se sentent relativement plus compétents que les élèves amotivés (Lieury et al., 2014 ; Sonnentag & Barnett, 2013). La rébellion se définit comme la motivation qui pousse à refuser d'obéir, à résister à l'autorité et éventuellement à se dresser contre elle et ses représentants. La rébellion est donc différente de la résignation qui est liée à une perte de contrôle et peut aller jusqu'à l'apathie (Peterson, Maier, & Seligman, 1993). De même, la rébellion est différente de l'amotivation de la théorie de l'autodétermination (TAD) définie comme « se sentir dans un état défini par une absence d'intention d'agir » (*the state of lacking the intention to act*) (Ryan & Deci, 2000a). La fuite se définit la motivation qui pousse à quitter l'activité, ou fuir la situation.

Enfin, la compétition semble très représentative d'une motivation relative à l'ego, avec le but de réussir mieux que les autres et de gagner (Duda & Nicholls, 1992 ; Nicholls, 1984). Néanmoins, elle ne

sera pas prise en compte dans la présente recherche centrée sur la perception d'un climat d'injustice dans la classe et pour ne pas alourdir les questionnaires.

1.3. Le rôle du climat et de l'injustice dans la classe

Mais quels sont les mécanismes qui poussent les élèves (ou les individus) à se rebeller, ou à fuir plutôt qu'à se résigner ? Des recherches antérieures montrent l'importance du climat de la classe (ex. : « Je sens que mes professeurs me comprennent » ; « Je me sens vraiment en confiance avec mes professeurs » ; Black & Deci, 2000 ; Leroy, Bressoux, Sarrazin, & Trouilloud, 2013 ; Williams, Wiener, Markakis, Reeve, & Deci, 1994). Dans une recherche sur 23 000 adolescents représentatifs des élèves de la classe de 3^e en France, le climat de la classe apparaît négativement corrélé avec la rébellion et moins avec l'amotivation (Lieury et al., 2014). Dans une synthèse très documentée (Moreau & Mageau, 2013), le climat de la classe apparaît vraiment comme une variable influençant de nombreux paramètres favorisant au final le fonctionnement des individus et notamment des élèves pour ce qui concerne notre article, en particulier par l'intermédiaire du soutien à l'autonomie de l'élève. Les élèves qui perçoivent un soutien de leur autonomie de la part de leurs professeurs présentent une motivation plus autodéterminée que ceux qui perçoivent leurs professeurs comme contrôlants (ex. donnant beaucoup de directives et d'évaluations) et ceci pour des élèves de milieux variés (urbain/rural), ou de pays de différente culture (Russie, Chine). Par ailleurs, le style de l'enseignant, favorisant l'autonomie de l'élève, affecte également positivement la compétence perçue des élèves et leur performance scolaire. L'influence positive du soutien des enseignants se retrouve également pour des indicateurs de carrière et dans la diminution des barrières socio-cognitives (ex. origine sociale, ethnique ; Wright, Perrone-McGovern, Boo, & White 2014). Mais le sentiment d'efficacité personnelle académique est plus fortement corrélé aux indicateurs de carrière que le soutien à l'autonomie.

Toutefois, les questionnaires de climat de la classe, issus de la TAD sont plutôt centrés sur le soutien de l'enseignant ou des parents mais des études montrent également l'influence d'autres variables. À l'école notamment, la perception de soi à l'intérieur du groupe des pairs, comme la popularité perçue parmi les camarades est associée à la rébellion (Garandeau, Ahn, & Rodkin, 2011 ; Lieury et al., 2014).

De même, au-delà de la perception de soutien du professeur, la perception de l'injustice peut amener des comportements de résistance ou d'agressivité, en d'autres termes de rébellion. Selon Chory-Assad et Paulsel (2004), il existe trois types de justice : la justice distributive, la justice procédurale et la justice interactionnelle. La justice distributive apparaît lorsque les individus évaluent ou comparent la justesse de leurs résultats ou de leurs récompenses (Tata, 1999). La justice procédurale se manifeste lorsque les élèves évaluent la justesse des procédures utilisées par l'enseignant pour la notation ou pour l'attribution des récompenses (Tata, 1999). Plus les élèves estiment que les méthodes utilisées par l'enseignant sont justes et équitables, plus ils seront motivés, intéressés et enthousiastes. Au contraire, s'ils évaluent ces procédures comme étant injustes, des comportements de résistance ou d'agressivité vont se manifester (Chory-Assad & Paulsel, 2004 ; Evans, Karma, Galyer, Kyle, & Smith, 2001 ; Gorham & Millette, 1997). La justice interactionnelle, quant à elle, apparaît lorsque les élèves jugent la manière dont la classe où les élèves sont traités par l'enseignant. En effet, si un élève reçoit une note qu'il pense mériter, car il a fourni de nombreux efforts, alors il jugera la situation juste (Chory-Assad, 2002 ; Horan, Chory, & Goodboy, 2010).

2. Objectifs de l'étude

Cette étude a trois objectifs principaux. Le premier objectif est d'étudier la plausibilité d'une motivation de fuite, ses relations avec les autres motivations et les deux déterminants du modèle, compétence et autonomie perçue. Deux hypothèses spécifiques peuvent être faites dans le cadre du modèle compétence-autonomie : nous devrions retrouver que la rébellion est associée à une compétence perçue relativement plus élevée que l'amotivation (Lieury et al., 2014 ; Sonnentag & Barnett, 2013). Et la fuite devrait être associée à une autonomie plus élevée (quadrant inférieur droit, Fig. 1).

Le deuxième objectif est de tester l'hypothèse que la perception d'un climat d'injustice dans la classe pourrait être liée à la rébellion et/ou la fuite, plutôt qu'à l'amotivation. Enfin, nous voulons étudier la relation entre les motivations et les performances scolaires ; les motivations positives (intrinsèque et

extrinsèque) devraient être associées à de meilleures performances scolaires que les motivations négatives, amotivation, rébellion et fuite. Compte tenu de la littérature et de notre modèle, l'amotivation et la fuite devraient être plus associées à une faible performance scolaire que la rébellion.

3. Méthode

3.1. Participants et procédure

Afin de réaliser une analyse factorielle exploratoire puis une analyse confirmatoire, nous avons utilisé deux échantillons de participants. Pour les études exploratoires, nous avons utilisé un échantillon n° 1. Les étudiants sont issus des classes de 4^e et 3^e de collèges de la région Alsace. Au total, il y a 436 élèves, dont la moyenne d'âge est de 14 ans et demi environ ($M = 14,65$; $SD = .68$). La répartition garçons/filles est équilibrée avec 49 % de garçons et 51 % de filles. Pour les études confirmatoires, nous avons utilisé un échantillon n° 2. Les élèves faisaient partie de collèges d'une autre ville (de Sélestat Alsace). Au total, il y a 321 élèves, dont la moyenne d'âge est de 14 ans et demi environ ($M = 14,55$; $SD = .63$). La répartition garçons/filles est équilibrée avec 49 % de garçons et 51 % de filles. Après accord de la direction de l'établissement et le consentement écrit des parents, les questionnaires ont été répartis dans les classes et distribués par les professeurs ; les élèves ont rempli le questionnaire en classe sous la surveillance de leurs professeurs.

3.2. Performance scolaire

La moyenne scolaire a été établie par les écoles sur les notes acquises au moment de la passation des questionnaires, c'est-à-dire les trimestres 1 et 2. Ces moyennes concernent les matières fondamentales : Français, Histoire–Géographie, Langues étrangères, Sciences, Maths.

3.3. Questionnaires

Le questionnaire a été présenté sous la forme d'une échelle de Likert avec 5 niveaux de réponse : 1. Pas du tout vrai ; 2. Un peu vrai ; 3. Plutôt vrai ; 4. Vrai ; 5. Tout à fait vrai.

3.3.1. Items de motivation/amotivation

Nous avons pris pour base une échelle avec des items de motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation, provenant d'une étude sur 31 120 élèves de 6^e dans le cadre d'une étude pour le Ministère de l'éducation nationale en France (Blanchard et al., 2013). Ils étaient inspirés d'une première version de la TAD (Deci & Ryan, 1985, 1987 ; Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989) et validés auprès d'adolescents français (Blanchard, Vignaud, Lallemand, Dosnon, & Wach, 1997). Cependant, afin d'améliorer la cohérence interne des groupes d'items évaluant notamment la motivation extrinsèque et l'amotivation, nous avons construit d'autres items plus cohérents sémantiquement. Les items de motivation intrinsèque sont des items de motivation intrinsèque à la connaissance (Vallerand et al., 1989) par exemple : « Je fais mes devoirs à la maison parce que j'aime apprendre de nouvelles choses ». Les items de motivation extrinsèque sont des items de régulation externe (ex. « Je vais à l'école parce qu'il faut bien avoir un diplôme »). Notre recherche étant orientée vers des motivations « négatives » alternatives à l'amotivation si bien que nous n'avons pas inclus d'autres items de motivation extrinsèque (identifiée et introjectée) de façon à ne pas alourdir le questionnaire.

D'autre part, nous nous sommes également aperçus dans nos recherches antérieures que les items classiques de l'échelle amotivation (Vallerand et al., 1989) étaient également hétérogènes avec au moins un item corrélé avec un facteur de fuite (ex. « Je me demande bien ce que je fais au collège, si je pouvais, je n'irais pas »). Nous avons donc construit une nouvelle échelle avec des items d'amotivation qui sont conformes à la définition de Deci et Ryan de *the state of lacking the intention to act* (Ryan & Deci, 2000a), par exemple « C'est tellement dur les programmes, que je baisse les bras ». Les items de rébellion et de fuite sont pris dans des épreuves construites à l'occasion d'études antérieures (Lieury et al., 1996, 2014). Des items de rébellion (ex. « Je comprends que certains élèves s'opposent aux

professeurs») et des items de fuite ont été retenus (ex. « Je me demande bien ce que je fais au collège, si je pouvais je n'irais pas »).

3.3.2. *Autonomie*

Les quatre items d'autodétermination sont extraits de l'échelle de [Blais et Vallerand \(1991\)](#) par exemple « Même si l'école n'était pas obligatoire, j'irais » ; ou à l'inverse « À l'école je me sens comme dans une prison » ($\alpha = .64$). Une analyse factorielle confirmatoire sur 27 000 élèves du même âge que ceux des échantillons de notre étude ([Lieury et al., 2014](#)) avait permis de confirmer la structure de cette échelle en un facteur ($\chi^2(1) = 33, p < .001$; RMSEA = .04 ; CFI = .98 ; TLI = .99 ; cf. Section 4.1.2 pour l'explication de ces indices).

3.3.3. *Compétence perçue*

Lors d'études antérieures ([Blanchard et al., 2013](#) ; [Lieury et al., 2014](#)), les résultats ont indiqué que le SEP scolaire – sentiment d'efficacité personnelle relatif aux situations d'apprentissage scolaire ([Bandura, 1990, 1993](#)) – est analogue à la compétence perçue (corrélations de .51 avec la motivation intrinsèque, .06 avec la motivation extrinsèque et –.35 avec l'amotivation). Les quatre items retenus sont les meilleurs items de SEP scolaire, et qui portent sur des domaines variés de la cognition, l'attention, l'organisation, la mémoire et la motivation. Par exemple « Je me sens capable de m'organiser dans mon travail scolaire ». Dans cet article, compétence perçue et SEP scolaire seront donc considérés comme analogues. Une analyse factorielle confirmatoire (AFC) effectuée sur notre 2^e échantillon confirme à nouveau que les quatre items se rattachent bien à la même dimension ($\alpha = .76$) avec les indices d'ajustement suivants : ($\chi^2(2) = 3,23, p = ns$; RMSEA = .04) (cf. Section 4.1.2).

3.3.4. *Questionnaire de perception d'un sentiment d'injustice*

Les items sont inspirés des études sur la perception d'un sentiment de justice scolaire ([Chory-Assad & Paulsel, 2004](#)) pour construire les trois types de justice : distributive, procédurale et interactionnelle (ex. « C'est injuste que les gens qui trichent aient de meilleures notes que les autres »). Nous avons ajouté des items d'humiliation ou de sensibilité à la moquerie (« Je n'ose pas lever le doigt en classe de peur que les autres élèves se moquent de moi ») et d'indifférence du professeur (« Je ne supporte pas que le professeur m'ignore alors que je lève le doigt »). En fonction de l'analyse exploratoire (Section 4), deux catégories comportent quatre items : humiliation, injustice et la catégorie « indifférence des professeurs » n'a que trois items. Pour l'étude confirmatoire, nous avons ajouté un item (« Je ne supporte pas que l'enseignant évite mes questions »), de façon à ce que toutes les catégories contiennent quatre items.

4. Résultats et discussion

4.1. *Analyse factorielle des catégories de motivation*

4.1.1. *Analyse exploratoire*

L'analyse factorielle exploratoire a été effectuée sur l'échantillon n° 1 (382 questionnaires étaient complets). Après une analyse préliminaire sur plusieurs items pour les nouvelles catégories afin de sélectionner les meilleurs items (meilleures saturations et élimination des items croisés). Comme nous recherchons des catégories de motivation les plus indépendantes possibles, nous avons opté pour une analyse en composantes principales (ACP) avec rotation varimax pour l'analyse exploratoire. Nous avons suivi les recommandations en usage, par exemple le ratio suggéré « participants : items » de 10:1 ([Cabrerá-Nguyen, 2010](#) ; [Costello & Osborne, 2005](#)). Nous avons opté pour une solution où les valeurs propres avant rotation sont supérieures à 1 ; on trouve six facteurs avant rotation avec des eigenvalues > 1 : 7,05 ; 2,38 ; 1,60 ; 1,37 ; 1,10 ; 1,04. Nous avons retenu quatre items par catégorie, sauf pour l'amotivation qui ne contient que trois items saturés au-dessus de .45 ; les autres items étant croisés avec d'autres dimensions, notamment la fuite.

Le premier facteur (12 % de variance après rotation ; $\alpha = .78$) correspond à la fuite de l'école (« Je me demande bien ce que je fais au collège, si je pouvais je n'irais pas »). Le deuxième facteur (12 % ; $\alpha = .82$) représente la motivation intrinsèque (« J'essaie de bien faire au collège parce que j'apprends des

choses qui m'intéressent »). Comme nous l'avions trouvé dans des études pilotes, la fuite prend deux formes, celle du facteur 1, la fuite du système scolaire, mais aussi l'évitement. En effet, le troisième facteur (11 % ; $\alpha = 79$) correspond à une fuite mais plutôt à l'échappement ou l'évitement de la situation (« J'accompagne, mon ami à l'infirmerie pour éviter les cours » ; .81 ; « Je traîne dans les couloirs pour retarder l'entrée en classe » ; .79). Le facteur quatre (9 % ; $\alpha = 79$) correspond à l'amotivation, au sens de la résignation (« J'ai beau faire des efforts, j'ai toujours de mauvais résultats » ; .82). Le cinquième facteur (9 % ; $\alpha = 70$) représente la motivation extrinsèque de type régulation externe (« Je vais à l'école parce que c'est nécessaire pour avoir un métier plus tard »). Et enfin, le sixième facteur (9 % ; $\alpha = 71$) correspond à la rébellion (« Je me dispute avec mes parents au sujet de l'école »).

4.1.2. Analyse confirmatoire des catégories de motivation

Les items sont les quatre items les mieux saturés par catégorie sélectionnés par l'analyse exploratoire. Comme il y avait seulement 3 items d'amotivation issus de l'analyse exploratoire, nous avons ajouté pour l'étude confirmatoire, un nouvel item sémantiquement lié aux autres : « Je me sens dépassé par les devoirs ».

Une analyse confirmatoire a été effectuée (logiciel MPLUS 3.11) pour confirmer le modèle avec les nouvelles dimensions ajoutées aux dimensions classiques ou déjà validées (TAD et rébellion). Le test du χ^2 est censé évaluer à quel point le modèle formulé réussit à reproduire les données observées : une valeur du χ^2 non significative révélerait que les données s'ajustent bien au modèle ; une valeur du χ^2 significative révélerait que le modèle doit être rejeté. Mais on sait que cet indice est influencé par la taille de l'échantillon : lorsque l'échantillon est petit, le test est presque toujours non significatif, même si le modèle s'ajuste mal aux données ; lorsque l'échantillon est grand, ce qui est notre cas, le test est presque toujours significatif, quand bien même le modèle s'ajusterait aux données. C'est pourquoi des auteurs ont proposé des indicateurs spécifiques pour vérifier l'adéquation des données au modèle. La vérification de cet ajustement repose sur plusieurs mesures (Hu & Bentler, 1999). Quelques indicateurs parmi les suivants sont généralement utilisés dans la littérature : l'indice d'ajustement comparatif ou Comparative Fit Index (CFI), l'indice de Tucker-Lewis ou Tucker-Lewis Index (TLI), l'erreur quadratique moyenne de l'approximation ou Root Mean Squared Error of Approximation (RMSEA) et l'indice de la racine du carré moyen d'erreur ou Standardized Root Mean Residual (SRMR).

Il est généralement accepté par différents auteurs (Bentler, 1992 ; Schumacker & Lomax, 1996) qu'une valeur supérieure à .90 pour le TLI (Non-Normed Fit Index or Tucker-Lewis Index) est suffisante. Un RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation) inférieur à .08 (Browne & Cudeck, 1993) est admis comme une valeur acceptable. Nos valeurs d'ajustement sont donc acceptables RMSEA = .08, SRMR = .07, TLI = .95 pour un $\chi^2 = 271,63$ ($p < .001$; $df = 84$; $n = 321$).

Notre modèle ajoutant la rébellion, la fuite et l'évitement aux motivations classiques de la TAD : motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivation paraît plausible (Tableau 1). L'item le mieux saturé pour la motivation intrinsèque est « J'essaie de bien faire au collège parce que j'apprends des choses qui m'intéressent. » (.83) ; pour la motivation extrinsèque « Je vais à l'école parce que ça me fait un diplôme pour trouver un emploi plus tard. » (.96) ; pour l'amotivation : « C'est tellement dur les programmes, que je baisse les bras. » (.88) ; pour la rébellion : « L'école telle qu'elle est faite me donne envie de tout casser. » (.74) ; pour la fuite : « Je me demande bien ce que je fais au collège, si je pouvais je n'irais pas » (.82). Et enfin, pour l'évitement : « Je fais semblant d'être malade pour éviter l'école » (.84).

4.2. Statistiques descriptives pour les catégories de motivations

De manière générale, les élèves sont motivés positivement (Tableau 2), puisque la moyenne la plus élevée correspond à la motivation extrinsèque (4,02), suivie de la motivation intrinsèque (3,00). En ce qui concerne les motivations négatives, c'est la rébellion et l'amotivation qui possèdent les moyennes les plus élevées (2,15 et 2,12), suivie par l'évitement (1,79) et enfin la fuite (1,57).

La motivation intrinsèque est corrélée positivement à la motivation extrinsèque (.37) mais seulement de façon modérée car les items de motivation extrinsèque que nous avons utilisés sont des items du type « régulation externe ». La motivation intrinsèque est corrélée négativement avec les autres motivations et de manière la plus importante avec l'évitement et la fuite (–.45 et –.41) ce qui permet de considérer que les élèves qui ont tendance à fuir ou à éviter les activités scolaires sont ceux

Tableau 1Analyse confirmatoire des items de motivation/rébellion/fuite ($n = 321$).

Item	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Amotivation	Rébellion	Fuite	Évitement
Mi1 – Je travaille en classe car ce que l'on fait est intéressant	.72					
Mi2 – J'essaie de bien faire au collège parce que j'apprends des choses qui m'intéressent	.83					
Mi3 – Je vais à l'école pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent	.81					
Mi4 – Je vais à l'école pour le plaisir de découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant	.80					
ME1 – Je vais à l'école parce que ça me fait un diplôme pour trouver un emploi plus tard		.96				
ME2 – Je vais à l'école pour avoir un meilleur salaire plus tard		.51				
ME3 – Je vais à l'école parce que c'est nécessaire pour avoir un métier plus tard		.77				
ME4 – Je vais à l'école parce qu'il faut bien avoir un diplôme		.50				
Am1 – J'ai beau faire des efforts, j'ai toujours de mauvais résultats			.45			
Am2 – Je ne vois pas du tout quoi faire pour progresser			.63			
Am3 – C'est tellement dur les programmes, que je baisse les bras			.88			
Am4 – Je me sens dépassé par les devoirs			.61			
R1 – Je comprends que certains élèves s'opposent aux professeurs				.43		
R2 – L'école telle qu'elle est faite me donne envie de tout casser				.74		
R3 – Je me dispute avec mes parents au sujet de l'école				.72		
R4 – Je ne suis pas d'accord avec les projets qu'ont mes parents au sujet de l'école				.57		
F1 – Je n'arrive pas à savoir à quoi ça sert de travailler en classe					.69	
F2 – Dès que j'atteindrai l'âge, je partirai de l'école					.66	
F3 – Je me demande bien ce que je fais au collège, si je pouvais je n'irais pas					.82	
F4 – j'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller					.78	
E1 – De toute façon, je pense à autre chose en classe						.77
E2 – Je fais semblant d'être malade pour éviter l'école						.84
E3 – J'accompagne mon ami(e) à l'infirmerie pour éviter les cours						.68
E4 – Je traîne dans les couloirs pour retarder l'entrée en cours						.82
Alpha de Cronbach	.83	.72	.65	.64	.74	.76

Tableau 2Moyennes (écart-type) et intercorrélations entre les catégories de motivation ($n = 321$).

	M	σ	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Amotivation	Rébellion	Fuite
Motivation intrinsèque	3,00	.96					
Motivation extrinsèque	4,02	.80	.37				
Amotivation	2,12	.83	–.29	–.12			
Rébellion	2,15	.93	–.37	–.11	.55		
Fuite	1,57	.80	–.41	–.34	.56	.62	
Évitement	1,79	.88	–.45	–.18	.37	.53	.58

Corrélations sont significatives à .01 à partir de $r = .15$.**Tableau 3**Moyenne (écart-type) et intercorrélations entre les déterminants et les catégories de motivation ($n = 311$ à 321).

	M	SD	Compétence perçue	Motivation intrinsèque	Motivation extrinsèque	Amotivation	Rébellion	Fuite	Évitement
Autonomie	0,31	.95	.49	.61	.31	–.53	–.57	–.64	–.61
Compétence perçue	3,47	.90		.59	.44	–.46	–.35	–.49	–.32

Corrélations sont significatives à .01 à partir de $r = .15$.

qui ne sont pas motivés intrinsèquement. La motivation extrinsèque est négativement corrélée de manière plus importante avec la fuite (–.34). Les corrélations « négatives » sont corrélées entre elles ; notamment la rébellion avec la fuite (.62) et la fuite avec l'évitement (.58). Ces formes de démotivation sont donc proches les unes des autres. L'évitement est logiquement plus fréquent ($M = 1,79$) que la fuite ($M = 1,57$) dans un environnement où l'école est obligatoire (jusqu'à 16 ans en France).

4.3. Relations entre les catégories de motivation et leurs déterminants

Selon le modèle mixte compétence–autonomie, les catégories de motivation sont la résultante de deux besoins, autodétermination et compétence perçue (ou SEP scolaire). Les élèves déclarent une assez bonne perception de compétence ($M = 3,47$; [Tableau 3](#)), tandis qu'ils déclarent ne pas avoir de sentiment d'autonomie en moyenne ($M = 0,31$). Rappelons qu'en France, le système scolaire est obligatoire jusqu'à 16 ans et que nos élèves ont en moyenne 14 ans et demi.

Les corrélations offrent des résultats qui sont conformes à la théorie de la TAD, ainsi qu'au modèle mixte compétence–autonomie en ce qui concerne les motivations classiques ([Fig. 2](#); [Tableau 3](#)). La motivation intrinsèque est à la fois fortement corrélée avec l'autonomie et à la compétence perçue. La motivation extrinsèque, qui est de type « régulation externe » dans notre expérience est modérément corrélée ([Cohen, 1977](#); [Corroyer & Rouanet, 1994](#)) à l'autonomie, mais aussi à la compétence perçue. À l'inverse, l'amotivation correspond à la perception d'une contrainte (–.53) ainsi qu'au manque de compétence (–.46). La rébellion est également fortement associée (–.57) à un sentiment de contrainte (autonomie négative) ainsi qu'une faible compétence (–.35). La fuite et l'évitement sont les formes de motivation les plus fortement associées à la contrainte (–.64 et –.61). La fuite est plus fortement corrélée (–.49) négativement à la compétence perçue que l'évitement (–.32). Les résultats confirment que la rébellion est moins associée à un faible sentiment de compétence que l'amotivation ($z = -1,64$; $p = .05$) ; c'est le cas aussi pour l'évitement ($z = -2,06$; $p = .02$) mais pas la fuite (ns).

Une représentation visuospatiale en fonction des deux déterminants principaux, autonomie et compétence perçue permet de visualiser les différences entre formes de motivation, notamment en référence avec le modèle mixte compétence–autodétermination ([Fig. 1](#)). Il semble bien que les motivations à l'école soient principalement déterminées par la résultante de ces deux besoins. La rébellion et l'évitement sont des motivations distinctes de l'amotivation. En revanche, la fuite a des relations similaires avec l'amotivation, sans doute du fait du caractère obligatoire de l'école pour nos élèves.

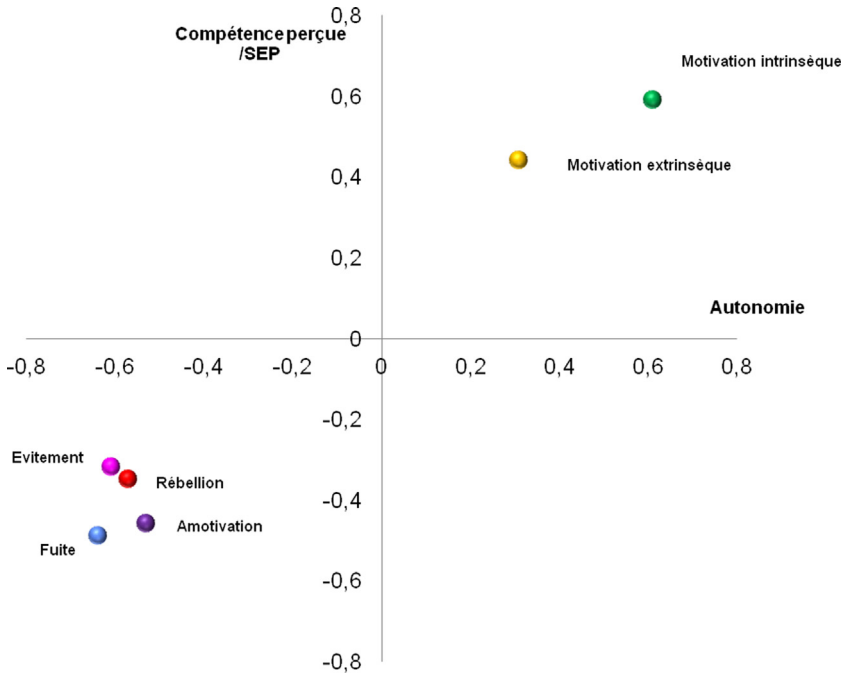


Fig. 2. Graphique illustrant les corrélations entre les catégories de motivation et les deux déterminants : compétence perçue (SEP) et autonomie ($n = 321$). Les nombres des axes sont des corrélations.

4.4. Qu'est-ce qui pousse à la rébellion et à la fuite ? Les perceptions d'injustice dans la classe

4.4.1. Analyse exploratoire des items d'injustice

Après une analyse préliminaire nous permettant de supprimer des facteurs avec seulement deux items et des items croisés (saturés dans deux facteurs), l'analyse en composantes principales (ACP) exploratoire ($n = 353$) révèle trois facteurs dont les valeurs propres (eigenvalues) sont supérieures à 1 (respectivement égales à 3,39, 1,83, 1,10). Le premier facteur (20 % de variance après rotation ; $\alpha = .73$) représente l'humiliation et la peur des moqueries : ainsi l'item le mieux saturé est « Je n'ose pas lever le doigt de peur que les autres élèves se moquent de moi. » ; (.81). Le deuxième facteur (19 % ; $\alpha = .69$) correspond à l'injustice dans la gestion de la classe ou des notes, ressentie par l'élève ; l'item le mieux saturé est « Ça m'énervé de ne pas pouvoir m'asseoir à côté de mes amis en classe » ; (.81). Enfin le troisième facteur (18 % ; $\alpha = .72$) représente l'indifférence des professeurs avec des items comme « Je ne supporte pas que l'enseignant ne fasse pas attention à moi, qu'il évite mes questions » ; .81 ; seuls trois items sont bien saturés si bien que nous compléterons avec un item sémantiquement similaire pour l'analyse confirmatoire.

4.4.2. Analyse confirmatoire des formes d'injustice

Pour l'échelle d'injustice, le RMSEA est un peu élevé, .10 mais les autres valeurs sont bonnes : SRMR = .07, CFI = .92, TLI = .94 pour un $\chi^2 = 123,29$ ($p < .001$; $df = 28$). L'alpha de Cronbach est le plus élevé pour l'indifférence du professeur et le plus faible pour le sentiment d'injustice (Tableau 4).

Le sentiment d'humiliation est lié au fait que l'élève ne supporte pas les moqueries ou les blagues à son propos : l'item le plus représentatif est « Je suis gêné quand l'enseignant fait des blagues à mon propos » (.79). Une deuxième dimension est l'indifférence du professeur vis-à-vis de l'élève avec comme item le plus saturé « Je ne supporte pas que l'enseignant évite mes questions. » (.88). La troisième dimension des perceptions de la classe est le sentiment d'injustice avec comme item représentatif « Je

Tableau 4Analyse confirmatoire des items d'injustice et saturations dans les facteurs ($n = 314$).

Item	Humiliation	Indifférence du professeur	Injustice
H1 – Je suis gêné quand l'enseignant fait des blagues à mon propos	.79		
H2 – Ça me met mal à l'aise quand l'enseignant divulgue à toute la classe ce que j'ai écrit dans ma copie	.74		
H3 – Je me sens mal à l'aise quand les autres élèves se moquent de moi parce que je pose une question à l'enseignant	.78		
H4 – Je n'ose pas lever le doigt de peur que les autres élèves se moquent de moi	.58		
Id1 – Je ne supporte pas que l'enseignant ne fasse pas attention à moi, qu'il évite mes questions		.81	
Id2 – Je ne supporte pas que l'enseignant évite mes questions		.88	
Id3 – Je ne supporte pas que l'enseignant m'ignore alors que je lève le doigt		.78	
Id4 – C'est injuste de voir que l'enseignant interroge tout le temps les mêmes personnes		.66	
Ij1 – Ça m'énerve de ne pas pouvoir m'asseoir à côté de mes amis en classe			.66
Ij2 – Je trouve injuste de ne pas pouvoir choisir le binôme avec lequel j'ai envie de travailler			.71
Ij3 – C'est injuste de recevoir une mauvaise note alors qu'on a énormément travaillé			.65
Ij4 – Je ne trouve pas normal de ne pas être récompensé pour une tâche bien accomplie			.57
Alpha Cronbach	.74	.81	.66

Tableau 5Moyenne (écart-type) et corrélations entre les formes d'injustice ($n = 321$).

	M	σ	Humiliation	Indifférence
Humiliation	2,55	1,12		
Indifférence du professeur	3,02	1,20	.31	
Injustice	3,37	.99	.27	.45

Corrélations sont significatives à .01 à partir de $r = .15$.

trouve injuste de ne pas pouvoir choisir le binôme avec lequel j'ai envie de travailler » (.71) ; toutefois cette dimension apparaît moins cohérente ($\alpha = .66$).

4.4.3. Relations entre les catégories de motivation et l'injustice

Le sentiment d'humiliation n'est pas fort (2,55 ce qui est entre « un peu vrai » et « plutôt vrai » ; [Tableau 5](#)). Mais la perception de l'indifférence du professeur et de l'injustice dans la gestion de la classe est assez élevée (3,02 et 3,37). Les intercorrélations sont modérées sauf entre le sentiment d'injustice et la perception de l'indifférence des professeurs (.45).

Dans quelle mesure, ces perceptions des rapports avec le professeur déterminent les formes de motivation ? Les trois dimensions ou formes d'injustice influencent peu les motivations positives ([Tableau 6](#)). Tout au plus existe-t-il une corrélation faiblement négative entre motivation intrinsèque et sentiment d'injustice : la corrélation la plus élevée ($-.20$) est avec l'item « C'est injuste de recevoir une mauvaise note alors qu'on a énormément travaillé » ; ce résultat est cohérent, l'élève travaille pour une récompense lorsqu'il est en motivation extrinsèque (régulation externe). En revanche, les trois perceptions des rapports avec l'enseignant, humiliation, indifférence et injustice sont corrélées avec l'amotivation, et particulièrement avec le sentiment d'injustice (.36). La rébellion apparaît liée à l'indifférence des professeurs (.25) et l'injustice (.36). La fuite n'apparaît liée qu'avec l'injustice tandis que l'évitement ressemble à la rébellion avec des corrélations légèrement moins fortes. L'évitement pourrait presque passer pour une sorte de rébellion passive. L'amotivation est la seule à être corrélée avec un sentiment d'humiliation.

Tableau 6
Corrélations entre les catégories de motivation et les formes d'injustice ($n = 321$).

	Humiliation	Indifférence du professeur	Injustice
Motivation intrinsèque	.11	.04	–.17
Motivation extrinsèque	.04	.15	.04
Amotivation	.27	.18	.36
Rébellion	.09	.25	.36
Fuite	.07	.12	.29
Évitement	.01	.18	.32

Les corrélations sont significatives à .01 à partir de $r = .15$ (en gras).

4.5. Relations entre les catégories de motivation et les notes scolaires

La moyenne scolaire a été établie par les écoles sur les notes acquises au moment de la passation des questionnaires, c'est-à-dire les trimestres 1 et 2. Ces moyennes concernent les matières fondamentales : Français, Histoire–Géographie, Langues étrangères, Sciences, Maths. Avec cette moyenne générale scolaire, les corrélations sont positives avec la motivation intrinsèque (.21) et avec la motivation extrinsèque (.22) quoique avec un effet de taille faible (Cohen, 1977 ; Corroyer & Rouanet, 1994). Et les corrélations sont négatives avec l'amotivation (–.46), la rébellion (–.29) et avec la fuite (–.43) et l'évitement (–.22). C'est avec l'amotivation et la fuite que les corrélations négatives avec la performance scolaire sont les plus fortes avec un effet taille important (–.46 et –.43). À nouveau, la rébellion et l'évitement se ressemblent avec un lien négatif mais plus faible avec les performances scolaires (–.29 et –.22). Les élèves rebelles ne se sentent pas totalement découragés comme les élèves amotivés ou ceux qui veulent fuir du système scolaire.

En tant qu'instrument de mesure, la corrélation prend en compte tous les échelons de réponse de l'échelle de Likert. Il est donc possible que l'effet des réponses « vraies » et « tout à fait vrai » soit noyé dans l'ensemble des réponses (ex. « pas du tout »). Nous avons donc analysé les performances scolaires en recodant les notes moyennes pour retrouver les niveaux de réponses de l'échelle de Likert. Le codage est le suivant : 1 (pas du tout) = 1–1,99 ; 2 = 2–2,5 ; 3 = 2,51–3,50 ; 4 = 3,51–4,50 ; 5 (tout à fait vrai) = 4,51–5. Par exemple, pour un élève hypothétique qui aurait une moyenne de 3,55 sur les quatre items de motivation intrinsèque, le codage lui donne un niveau de 4 dans l'échelle de Likert.

En ce qui concerne les motivations positives (Fig. 3), les Anova montrent que pour la motivation intrinsèque, les notes augmentent significativement en fonction du niveau de réponse ($F(4,320) = 5,11$, $p = .001$) avec a *medium size effect* ($\eta^2 = .06$; Cohen, 1977 ; Corroyer & Rouanet, 1994). En effet, la moyenne passe de 11,71, pour la réponse « Pas du tout vrai », à 13,66 pour la réponse « vrai ». On constate une légère baisse entre le niveau de réponse « vrai » et « tout à fait vrai » (Fig. 3) mais il n'y a que 17 élèves qui ont répondu « tout à fait vrai » contre 73 qui ont répondu « vrai ». On constate une progression similaire de la moyenne scolaire pour la motivation extrinsèque ($F(4,320) = 4,86$, $p = .001$; $\eta^2 = .06$). Effectivement, la moyenne passe de 10,90 pour le niveau de réponse « pas du tout vrai » à 13,34 pour le niveau de réponse « tout à fait vrai ».

En ce qui concerne les motivations négatives, les résultats sont inverses (Fig. 4). En effet, pour l'amotivation ($F(4,320) = 17,97$, $p = .0001$) avec un effet de taille important ($\eta^2 = .18$) ; les moyennes passent de 13,81 pour le niveau de réponse « pas du tout vrai » à 10,07 pour le niveau de réponse « tout à fait vrai ». On observe aussi une chute des notes en ce qui concerne la rébellion ($F(4,320) = 6,80$, $p = .0001$) mais avec un effet de taille moindre que chez les élèves amotivés ($\eta^2 = .08$), la moyenne passe de 13,15 à 8,52. Ainsi les élèves rebelles ont de meilleures notes que les élèves amotivés pour les réponses « plutôt vrai » ($n = 58$ pour les élèves amotivés et $n = 60$ pour les rebelles) de même que pour les réponses « vrai » ($n = 17$ pour les élèves amotivés et $n = 21$ pour les rebelles). Les élèves rebelles apparaissent donc plus performants que les élèves amotivés. Notons (Fig. 4) que les effectifs très faibles pour les réponses « tout à fait vrai » peuvent induire une interprétation erronée ($n = 2$ pour amotivation et $n = 5$ pour rébellion).

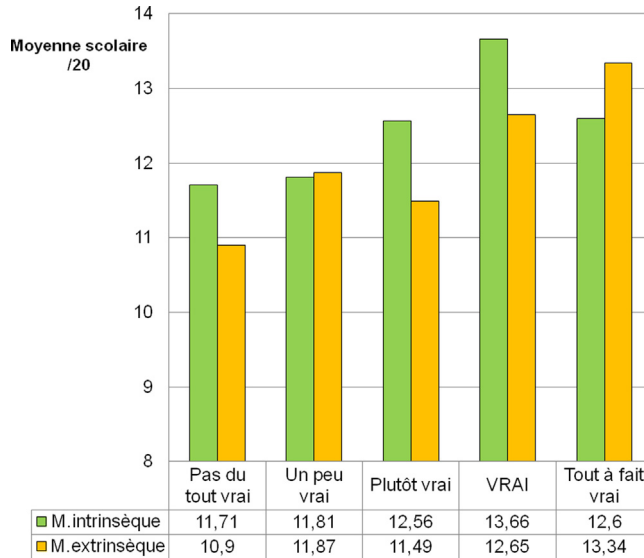


Fig. 3. Relation positive entre les motivations intrinsèque et extrinsèque et les performances scolaires ($n = 321$).

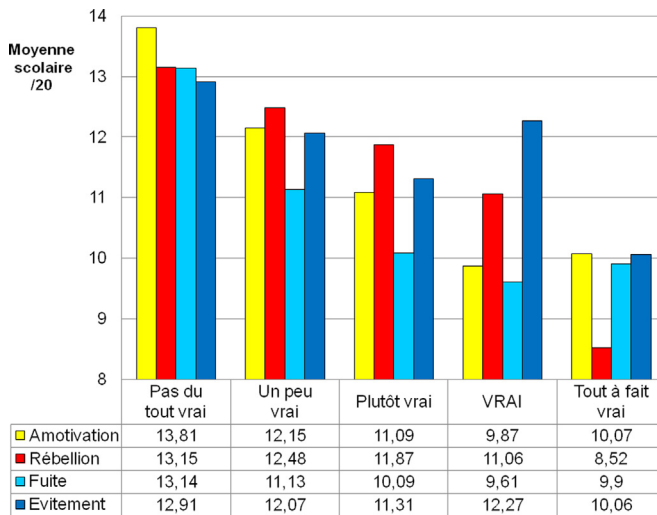


Fig. 4. Relation négative entre l'amotivation, rébellion, fuite, évitement et les performances scolaires ($n = 321$).

La baisse est toujours importante en ce qui concerne la fuite ($F(4,320) = 14,75$, $p = 0001$; $\eta^2 = .16$), puisque la moyenne passe de 13,14 à 9,9. Enfin pour l'évitement, la baisse est moindre ($F(4,320) = 14,75$, $p = 01$; $\eta^2 = .05$), puisque la moyenne passe de 12,91 à 10,06.

5. Conclusion

Le premier objectif de cette recherche était d'étudier la plausibilité d'une motivation de fuite distincte de la rébellion et de l'amotivation. Effectivement les résultats sont en accord avec cette hypothèse mais la fuite peut prendre deux formes. La première forme est la fuite du système scolaire ;

un item caractéristique est « Dès que j'atteindrai l'âge, je partirai de l'école ». Les résultats montrent une deuxième dimension de la « fuite », au sens de l'échappement ou de l'évitement de la situation ; les items les plus représentatifs sont par exemple « J'accompagne mon ami à l'infirmerie pour éviter les cours » ou « Je traîne dans les couloirs pour retarder l'entrée en classe ». L'apparition de la dimension d'échappement vient vraisemblablement du fait qu'en France, la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans et que nos élèves (14,5 ans) sont obligés d'aller à l'école, même s'ils ne sont absolument pas motivés pour y aller. C'est sans doute pour cette raison, que contrairement au modèle compétence–autonomie (Fig. 1), la fuite n'est pas corrélée avec l'autodétermination mais est fortement liée à un sentiment de contrainte. Il faudrait sans doute distinguer une liberté réelle du sentiment d'autodétermination. Car en cas de liberté réelle, physique, l'élève ou l'individu peut réellement abandonner la tâche, par exemple un cours de piano qu'il trouve trop difficile ou bien un jeu vidéo, ou encore, une activité extrascolaire qui ne lui plaît pas. Une piste de recherche est donc d'étudier des élèves plus âgés qui peuvent avoir un avis sur leur orientation (Brasselet & Guerrien, 2010) ou des étudiants prenant des options ou des activités extrascolaires qu'ils sont libres d'abandonner s'ils le veulent, comme les *dropout* à l'université (Vallerand & Thill, 1993) ou dans les activités sportives (Pelletier et al., 2001 ; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Curry, 2001). En ce qui concerne la rébellion, cette étude confirme que les élèves rebelles se sentent relativement plus compétents que les élèves amotivés (Sonntag & Barnett, 2013 ; Lieury et al., 2014). La rébellion est peut-être une motivation plus constructive que l'amotivation, permettant par exemple de chercher des solutions pour améliorer la situation. Il est curieux de constater que l'évitement ressemble à la rébellion du point de vue de ses relations avec les déterminants, autonomie et compétence. Si bien qu'on peut se demander si l'évitement n'est pas une sorte de rébellion passive consistant, par exemple, à cacher ses notes à ses parents ou à éviter les questions du professeur.

La rébellion, la fuite et l'évitement apparaissent donc proches de l'amotivation du point de vue des deux principaux déterminants, autonomie et compétence. Quels sont les déterminants qui font que l'élève est orienté par l'une ou l'autre de ses motivations ? Dans cette recherche, nous voulions analyser l'effet de l'injustice. Nos résultats confirment trois formes d'injustice ressenties par les élèves. L'humiliation et le ressenti des moqueries sont caractérisés par un sentiment de gêne de l'élève, par exemple parce que l'enseignant fait des blagues ou moqueries à son égard, ou parce qu'il se sent mal à l'aise vis-à-vis des autres élèves. L'indifférence du professeur est la deuxième dimension avec des items caractéristiques comme « Je ne supporte pas que l'enseignant évite mes questions. », ou que l'enseignant ignore ou ne fasse pas attention à l'élève. Enfin, le troisième facteur de notre échelle confirmée est le sentiment d'injustice proprement dit, concernant la gestion de la classe. L'élève supporte mal de ne pas pouvoir s'asseoir à côté de ses amis, ou ressent une injustice dans la mauvaise gestion des notes ou des récompenses. En moyenne, le sentiment d'humiliation n'est pas très fort chez nos élèves mais il l'est pour l'indifférence du professeur et le sentiment d'injustice. Effectivement, ces dimensions semblent avoir un effet sur les motivations, même si les corrélations ne sont pas très élevées. Ainsi, l'amotivation est la seule à être corrélée avec l'humiliation et les moqueries. L'indifférence des professeurs est plus fortement corrélée avec la rébellion. Mais cette indifférence des professeurs est également corrélée avec l'amotivation et l'évitement, ce qui expliquerait bien cette motivation à éviter, à contourner la situation, comme de retarder le moment d'arriver en classe ou d'aller à l'infirmerie. Cette motivation, chez l'étudiant plus âgé ou l'adulte, est peut-être à la source de comportements comme l'absentéisme ou l'auto-handicap (Solomon, Famoso, & Cury, 2005). Le sentiment d'injustice dans la gestion de la classe est corrélé de façon équivalente avec toutes les motivations « négatives », l'amotivation, la rébellion, la fuite et l'évitement.

Confrontés à la baisse des performances scolaires pour toutes les motivations « négatives », les modèles théoriques permettent d'envisager des pistes de remédiation. Dans le cadre de cette étude, trois dimensions déterminent ou influencent les motivations, ce qui donnent des pistes de remédiation : l'autonomie et la compétence perçue (ou sentiment d'efficacité personnelle) comme déterminants, et les perceptions d'injustice dans la gestion de la classe.

Dans le cadre de la TAD et de notre modèle, les motivations dépendent en partie de l'autonomie. Les pistes de remédiation visent donc une amélioration de la perception d'autonomie. Ces pistes sont très documentées en ce qui concernent les motivations de la TAD et reposent majoritairement sur le style de l'enseignant (Moreau & Mageau, 2013), en diminuant le style contrôlant pour favoriser un style de

soutien de l'élève, notamment de sa perception d'autonomie. Dans le cadre du modèle de cet article, c'est le cas aussi des élèves rebelles qui souffrent d'un fort sentiment de contrainte. Et en supposant que notre modèle soit juste pour la fuite, il faudrait créer des « portes de sortie » pour les élèves qui ne sont pas motivés, par exemple en abaissant l'âge obligatoire de la scolarité, ou en proposant des alternatives de tâches optionnelles, par exemple des travaux sur des thèmes libres, ou des activités non obligatoires, qui permettent sans contrainte de quitter une activité déplaisante pour en choisir une autre.

Dans le cadre de la théorie du SEP (ou TAD pour compétence perçue) et de notre modèle, un autre déterminant fondamental est la compétence perçue ou sentiment d'efficacité personnel, qui est similaire dans notre modèle. Dans ce cadre il faut agir pour augmenter la perception de compétence de l'élève. Beaucoup de pistes ont été avancées (Bandura, 2003), comme donner des tâches réalisables, fixer des buts spécifiques et proximaux (par exemple fractionner les devoirs, pour que le but soit facile à atteindre). Dans ce cadre général, Lent (2008) et Wright et al. (2014) ajoutent aussi la perception de barrières qui font obstacle aux anticipations de réussite (origine sociale, ethnique, genre) ; donc il faut agir aussi sur ces perceptions pour diminuer le caractère handicapant de ces barrières. Wright et al. (2014) ajoutent même une dimension approche-évitement, qui ressemble à notre motivation d'évitement et semble apparaître lorsque la fuite n'est pas possible, notamment dans le contexte de l'école obligatoire. Dans ce cadre général, une piste est de diminuer la difficulté de la tâche pour l'ajuster aux capacités de l'élève et ainsi permettre d'augmenter sa perception de compétence.

Enfin la spécificité de notre étude porte sur les perceptions d'injustice dans la gestion de la classe. L'injustice dans la gestion de la classe en général est perçue dans toutes les motivations négatives, l'indifférence du professeur est surtout perçue par les élèves rebelles et l'humiliation par les élèves amotivés. En ce qui concerne les pistes de remédiation proposées relatives à la gestion de la classe et au style relationnel de l'enseignant, plusieurs recherches abordent la question de l'importance des relations socio-émotionnelles avec les élèves et celle de la construction d'une alliance éducative entre enseignants et élèves. Certains auteurs notent ainsi le rôle des émotions et de l'attachement dans la relation élève-enseignant (Mallet & Gaudron, 2005 ; Wright et al., 2014) ; cette remédiation passe par le système, existant en France, du professeur référent à qui l'élève peut confier ses difficultés et ses attentes. Mais les perceptions d'injustice sont assez élevées dans notre étude, notamment la perception d'une indifférence du professeur et de l'injustice dans la gestion de la classe. Ce sont donc tous les professeurs qui devraient être concernés par cette « alliance » éducative (Toste, 2012) et non seulement le professeur référent.

Plus spécifiquement par rapport aux dimensions étudiées dans notre étude en référence aux travaux sur l'injustice dans la gestion de la classe (Chory-Assad & Paulsel, 2004), les professeurs pourraient par exemple faire attention à s'intéresser à tous les élèves (ne pas ignorer l'élève, ses réflexions, ses comportements. . . ne pas éviter ses regards) et peut-être même plus à ceux qui sont en difficulté et qui sont susceptibles d'être rebelles et amotivés. Les enseignants devraient essayer d'être plus positifs et constructifs dans l'attribution des notes, d'être le plus libéral possible dans la gestion de la classe (par exemple de permettre aux élèves de se placer où ils le veulent), mais aussi de faire attention aux remarques positives ou négatives, que peuvent adresser les élèves aux professeurs. Il est nécessaire que les élèves ressentent un sentiment de justice au sein de la classe (remarquer les efforts effectués par les élèves, savoir complimenter à bon escient ; ne pas avoir d'élèves privilégiés). Seuls les élèves amotivés semblent souffrir d'humiliation ou de moqueries, et donc l'enseignant devrait éviter toutes réflexions dans ce sens surtout pour les élèves en difficulté personnelle ou scolaire.

Certains programmes de formation montrent la possibilité de changements positifs dans les attitudes des enseignants. Ainsi le programme « Trait d'Union » au Canada a pour objectif de favoriser l'accrochage élève-enseignant en mettant en place des stratégies positives, par exemple de valorisation, de discussions sur l'utilité de l'école, des aspirations de l'élève (Nadeau & Lessard, 2013). L'étude de Nadeau et Lessard montre qu'une formation auprès des enseignants améliore cette alliance élève-enseignant sur de nombreux indicateurs, la gestion des comportements, le soutien de l'élève, le respect de la perspective de l'élève (adolescents dans leur étude).

Déclaration d'intérêts

Les auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts en relation avec cet article.

Remerciements

Nous remercions Coralie Memheld, étudiante en Master à l'université de Strasbourg pour sa participation active à l'étude. Nos remerciements aux principaux et enseignants des collèges de Strasbourg, notamment Monsieur Chevalier et aux principaux et enseignants des collèges de Sélestat (Alsace), notamment de Monsieur Plantard et Madame Lesage du collège Mentel ainsi que Madame Bourset du collège Beatus Rhenanus.

Références

- Alverini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of High School: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 104, 241–252.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived academic efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, traducteur). New York: Freeman (1st edition, 1997).
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400–404.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740–756.
- Blais, M. R., & Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de perception d'autodétermination dans les domaines de vie (ÉPADV-16)*. (Unpublished manuscript).
- Blanchard, S., Lieury, A., Le Cam, M., & Rocher, T. (2013). Motivation et sentiment d'efficacité personnelle chez 30 000 élèves de 6^e de Collège. *Bulletin de Psychologie*, 66(1), 23–35.
- Blanchard, S., Vignaud, P., Lallemand, N., Dosnon, O., & Wach, M. (1997). Validation de l'échelle de motivation en éducation auprès de lycéens français. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 26(1), 33–56.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire: Effet sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(4), 1–16.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Beverly Hills, CA: Sage.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the Journal of the Society of Social Work and Research. *Journal of the Society of Social Work and Research*, 1(2), 99–103.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. L'Harmattan.
- Celarent, B. (2012). Review of "Rebellion in the backlands". *American Journal of Sociology*, 118(2), 536–542.
- Chory-Assad, R. M. (2002). Classroom justice: Perceptions of fairness as a predictor of student motivation, learning, and aggression. *Communication Quarterly*, 50(1), 58–77.
- Chory-Assad, R. M., & Paulsel, M. L. (2004). Classroom justice: Student aggression and resistance as reactions to perceived unfairness. *Communication Education*, 53(3), 253–273.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd edition). New York: Academic Press.
- Corroyer, D., & Rouanet, H. (1994). Sur l'importance des effets et des indicateurs dans l'analyse statistique des données. *L'Année Psychologique*, 94(4), 607–623.
- Costello, A. B., & Osborne, J. W. (2005). Best practices in Exploratory Factor Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1–9.
- Darnon, C., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude et motivation intrinsèque: Présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001). *L'Année Psychologique*, 105, 105–131.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York & London: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290–299.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804–818.
- Evans, I. M., Galyer, K. T., & Smith, K. J. H. (2001). Children's perceptions of unfair reward and punishment. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 162(2), 212–227.
- Fenouillet, F. (2012). *La Motivation* (2^e édition). Paris: Dunod.
- Førland, T. E., Korsvik, T. R., & Christophersen, K.-A. (2012). Brought up to rebel in the sixties: Birth order irrelevant parental worldview decisive. *Political Psychology*, 33(6), 825–838.
- Garandeau, C. F., Ahn, H. J., & Rodkin, P. C. (2011). The social status of aggressive students across contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement and grade. *Developmental Psychology*, 47(6), 1699–1710.
- Glötzbach, E., Ewald, H., Andreatta, M., Pauli, P., & Mühlberger, A. (2012). Contextual fear conditioning predicts subsequent avoidance behaviour in a virtual reality environment. *Cognition and Emotion*, 26(7), 1256–1272.
- Gorham, J., & Millette, D. M. (1997). A comparative analysis of teacher and student perceptions of sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 46(4), 245–261.
- Guay, F., Ratelle, C., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The number of autonomy-supportive relationships: A more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement? *Contemporary Educational Psychology*, 38, 375–382.
- Horan, S. M., Chory, R. M., & Goodboy, A. K. (2010). Understanding students' classroom justice experiences and responses. *Communication Education*, 59(4), 453–474.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Lent, R. W. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : Considérations théoriques et pratiques. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37, 1–21. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.1597>
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : Style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue Française de Pédagogie*, 182, 71–92.
- Lewis, A. H., Niznikiewicz, M. A., Delamater, A. F., & Delgado, M. R. (2013). Avoidance-based human Pavlovian-to-instrumental transfer. *European Journal of Neuroscience*, 38(12), 3740–3748.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2013). *Motivation et réussite scolaire* (3^e ed.). Paris: Dunod.
- Lieury, A., Le Magourou, K., Louboutin, V., & Fenouillet, F. (1996). Trop c'est trop ! De la résignation apprise à la rébellion en situation de difficulté intolérable. *Psychologie & Psychométrie*, 17(4), 37–55.
- Lieury, A., Lorient, S., Trosseille, B., Vourc'h, R., & Fenouillet, F. (2014). Motivation, rébellion, climat de la classe et popularité perçue : Une étude sur 23 000 adolescents du collège. *Bulletin de Psychologie*, 67(4), 274–294.
- Mallet, P., & Gaudron, J.-P. (2005). Émotions et transitions : Problématiques et contributions empiriques internationales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(3), 287–294.
- Moreau, E., & Mageau, G. A. (2013). Conséquences et corrélats associés au soutien de l'autonomie dans divers domaines de vie [Consequences and correlates of autonomy support in various life domains]. *Psychologie Française*, 58, 195–227.
- Nadeau, S., & Lessard, A. (2013). La relation pour favoriser l'accrochage. La relation enseignant–élève : Une alliance éducative d'accrochage. *Éducation & Formation*, e-300, 27–38.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.
- Panksepp, J. (1977). Toward a general psychobiological theory of emotions. *The Behavioral and Brain Sciences*, 5, 407–467.
- Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feelings in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14, 30–80.
- Panksepp, J. (2011). The basic emotional circuits of mammalian brains: Do animals have affective lives? *Neuroscience and Behavioral Reviews*, 35, 1791–1804.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulations and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25(4), 279–306.
- Peterson, C., Maier, S. F., & Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Curry, F. (2001). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 31, 1–24.
- Schiano-Lomoriello, S., Cury, F., & Da Fonseca, D. (2005). Développement et validation d'un questionnaire d'approche et d'évitement en éducation physique et sportive (QAE-EPS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 55, 85–98.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seligman, M. E. P., & Maier, S. F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1–9.
- Solomon, J. F., Famose, J. P., & Cury, F. (2005). Les stratégies d'auto-handicap dans le domaine des pratiques motrices : Valeur prédictive de l'estime de soi et des buts d'accomplissement. *Bulletin de Psychologie*, 58(475), 47–55.
- Sonnentag, R. L., & Barnett, M. A. (2013). An exploration of moral rebelliousness with adolescents and young adults. *Ethics & Behavior*, 23(3), 214–236.
- Stenner, P. (1995). A Q methodological study of rebelliousness. *European Journal of Social Psychology*, 25(6), 621–636.
- Tata, J. (1999). Grade distributions, grading procedures, and students' evaluations of instructors: A justice perspective. *The Journal of Psychology*, 133(3), 263–271.
- Toste, J. R. (2012). Reconceptualizing teacher-student relationships to foster school success: Working alliance within classroom contexts. *Canada Education*, 52(3) (Article consulté à l'adresse suivante : <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/reconceptualizing-teacher-student-relationships-foster-school-success-worki>)
- Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec: Vigot.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Échelle de motivation en éducation (Emé-S 28). *Études secondaires. Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 21(3), 349.
- Williams, G. C., Wiener, M. W., Markakis, K. M., Reeve, J., & Deci, E. L. (1994). Medical student motivation for internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 9, 327–333.
- Woud, M. L., Becker, E. S., Lange, W.-G., & Rinck, M. (2013). Effects of approach-avoidance training on implicit and explicit evaluations of neutral, angry, and smiling face stimuli. *Psychological Reports*, 113(1), 199–216.
- Wright, S. L., Perrone-McGovern, K. M., Boo, J. N., & White, A. V. (2014). Influential factors in academic and career self-efficacy: Attachment, supports and career barriers. *Journal of Counseling & Development*, 92, 36–46.
- Zhukov, D. A. (1994). The manifestation of "learned helplessness" in rats with various capacities for active avoidance. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 24(3), 280–283.