

CLIMAT MOTIVATIONNEL DE L'ENSEIGNANT ET NIVEAU D'ACCOMPLISSEMENT EN LECTURE DES ELEVES DU COURS PRÉPARATOIRE¹ DE LIBREVILLE (GABON)

Olga Thérésia Nzémo BIYOGHE
École Normale Supérieure
Laboratoire de Recherches en Éducation
olganzemo@gmail.com

Résumé: Cette recherche examine la relation entre les pratiques enseignantes en lecture et la motivation des élèves en cours préparatoires dans le cadre du climat instauré en classe par l'usage des types de renforçateurs. Inscrite dans la perspective théorique motivationnelle à l'accomplissement, la problématique soulève les questions de savoir: en quoi un climat renforçateur des types (tangibles, sociaux ou affectifs, les activités renforçantes) suscite-t-il l'engagement des élèves? Quelles en sont les retombées par rapport à leur niveau d'accomplissement en lecture? On s'attend à ce que le type de climat renforçateur favorise la motivation et induit un niveau d'accomplissement en termes de niveaux d'affectivité à la lecture chez des élèves concernés. La population de l'enquête est constituée de 18 enseignants et de 98 élèves issus de quatre établissements de Libreville. Le recueil des données s'est effectuée d'une part, sur la base des enregistrements vidéo de dix huit séances de lecture correspondantes proportionnelles au nombre des enseignants; d'autre part, à l'aide d'un questionnaire d'attitudes adressées aux élèves. Les principaux résultats soulignent une dépendance très significative entre les types de climat renforçateurs et le niveau d'accomplissement des élèves dont les retombées en termes de niveaux d'affectivité à la lecture se traduisent par « très contents », « contents », « passablement contents », « tristes », « très tristes ». Pour les motiver, il revient à l'enseignant d'évaluer au préalable la situation de l'élève et d'établir son profil motivationnel. En l'absence d'une formation en évaluation des attitudes, son rôle reste très réduit. Cela s'explique en partie, par le manque ou l'insuffisance des outils appropriés à l'Institut Pédagogique national.

Mots-clés: Climat motivationnel, niveau d'accomplissement, climat renforçateur, renforcements-lecture.

Abstract: This research examines the relationship between teaching practices in reading and the motivation of pre-school students in the context of the classroom climate created by the use of types of reinforcers. Inscribed in the motivational theoretical perspective of accomplishment, the issue raises the questions of: how does a climate that reinforces types (tangible, social or affective, reinforcing activities) elicit student engagement? What are the consequences for their level of reading

¹ Depuis l'application de l'approche par compétences, l'appellation cours préparatoire (cp1/cp2) devient toute simplement première année/deuxième année. Pour simplifier la rédaction je m'en tiens à l'ancienne désignation (cp1/cp2) et dont CP englobe les deux niveaux.

achievement? The type of reinforcing climate is expected to promote motivation and induce a level of achievement in terms of affective levels in reading in affected students. The survey population consists of 18 teachers and 98 students from four schools in Libreville. The data was collected on the one hand, on the basis of video recordings of eighteen corresponding reading sessions proportional to the number of teachers; on the other hand, using an attitude questionnaire addressed to students. The main results underline a very significant dependence between the types of reinforcing climate and the level of achievement of the pupils, the repercussions of which in terms of levels of affectivity in reading are expressed by "very happy", "happy", "fairly happy"., "Sad", "very sad". To motivate them, it is up to the teacher to first assess the student's situation and establish his motivational profile. In the absence of training in attitude assessment, its role remains very limited. This is partly explained by the lack or insufficiency of the appropriate tools at the National Pedagogical Institute.

Keywords: Motivational climate, level of achievement, reinforcing climate, reinforcements-reading.

Introduction

La motivation se définit habituellement comme un ensemble de forces, conscientes ou inconscientes, qui déterminent le comportement d'un individu. Dans le contexte scolaire, pour J. Houssaye (2005), la motivation met en jeu autant l'enseignant que l'élève. Dans son analyse, il s'intéresse en particulier aux forces qui déterminent la conduite des élèves et, par là, la fonction de l'enseignant. Dans cette perspective, il aborde la question de la motivation dans le cadre du processus « apprendre », étant donné que cette question concerne le rapport que l'élève entretient avec le savoir. Néanmoins, il formule l'hypothèse que la motivation est fonction du processus pédagogique dans lequel elle s'inscrit pour montrer la diversité motivationnelle des processus « enseigner », « former » et « apprendre » dans un contexte scolaire.

Dans le cadre de cette recherche, l'intérêt se rapproche du processus « former » dans lequel la motivation s'inscrit dans l'ordre de la relation affective. De ce point de vue, le sentiment d'être impliqué dans la tâche, le développement de l'autonomie, la présence d'un adulte empathique constituent autant d'éléments qui participent à l'établissement d'un véritable apprentissage en classe et par là, d'un bon climat relationnel entre les principaux acteurs. En intégrant l'aspect cognitif par le processus « apprendre », l'objectif consiste à tenter de comprendre les modalités d'intervention de l'élève et les modes d'actions de l'enseignant par rapport au choix d'une activité, à son engagement et à sa persévérance dans sa réalisation en vue d'atteindre son objectif. Ainsi, pour R. Viau (2007), la manière dont un élève s'aperçoit face à des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'engager cognitivement dans celles-ci et de persévérer jusqu'à son accomplissement. De même, l'engagement dans une tâche et son accomplissement avec persévérance confirme le choix de la réaliser. Quant à la relation entre l'engagement cognitif

et la persévérance, pour B.J. Zimmerman, A. Bandura & M. Martinez-Pons (1992 : cités par P. Serrazzin et D.Trouillon, 2006), plus un élève s'engage et persévère dans une activité d'apprentissage, plus sa performance est bonne. De ce point de vue, la motivation scolaire, selon P. Vianin (2008, p. 81), constitue « le fruit d'une élaboration cognitive du sujet ». Cette conception s'inscrit dans la lignée de recherches portant sur les cinq facteurs de la motivation scolaire et définis ainsi qui suit par J. Tardif (1992): 1) la conception de l'élève des buts poursuivis par l'école; 2) la conception de l'élève de ce qu'est l'intelligence; 3) la perception de la valeur de la tâche; 4) la perception des exigences de la tâche; 5) la perception de la contrôlabilité de la tâche. Plusieurs recherches, à l'exemple de celles de M. Crahay (1999), confirment leur importance sur les apprentissages des élèves. Dès lors, les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant, l'évaluation appliquée, les récompenses et les sanctions employées, l'engagement personnel, l'estime qu'il porte sur ses élèves sont autant de facteurs susceptibles d'influencer la dynamique motivationnelle. Dans la même optique, T.L. Good & J.L. Brophy (2000 : cités par P. Serrazzin et D.Trouillon, 2006), soulignent la façon dont le climat institué en classe est en mesure de marquer la différence du point de vue de l'apprentissage et plus généralement de la réussite scolaire des élèves. Par rapport au climat motivationnel, les recherches réalisées par E.S. Elliot & C.S. Dweck (2005 : cités par P. Serrazzin et D.Trouillon, 2006), dans la perspective des buts d'accomplissement soulignent les conséquences avantageuses d'un climat de maîtrise et les effets controversés d'un climat de compétition. Dans le premier cas, l'enseignement est orienté vers les apprentissages, les progrès personnels et la valorisation du travail et des efforts. La situation inverse s'observe dans le second cas marqué par des jugements positifs de l'enseignant, des tâches simples correspondant au niveau de réussite de leurs élèves...

Cette recherche s'inscrit dans le cadre du climat motivationnel déployé en classe par l'enseignant. L'objectif consiste à montrer l'effet de cette variable dans la saisie du niveau d'engagement ou d'accomplissement en lecture des élèves en CP de quelques écoles primaires de Libreville (Gabon). Il s'agit de vérifier comment les différentes dimensions du climat motivationnel traduites par des types de renforcements utilisés par l'enseignant suscitent des attitudes positives ou négatives en lecture chez ces mêmes élèves. Des quelques recherches disponibles sur l'efficacité de l'enseignement au Gabon, il ressort l'importance de l'usage des renforcements positifs dans les acquisitions des élèves. Dans la perspective de l'enseignement -apprentissage de la lecture en CP, pour S.A. Moussadji (2010) et O.T. Nzémo Biyoghe (2013), la valorisation des réponses et des efforts fournis, les encouragements, les louanges, les bons points, les gommettes... participent à la motivation des élèves et à l'amélioration des apprentissages. En revanche, selon J.B. Kombila (2010), les renforcements négatifs constituent un obstacle à cette participation. Dans cette optique, les remarques négatives, le rejet systématique des réponses... ne contribuent pas à l'engagement effectif des élèves et donc à l'amélioration de leurs performances. Aucune de ces recherches n'établit le lien entre type de renforcements déployés par l'enseignant et le type de climat motivationnel

développé en classe. Dès lors, la problématique soulève des questions de savoir: en quoi un climat motivationnel exprimé par les types de renforcements déployés par l'enseignant suscitent-ils la motivation en lecture chez des élèves en CP? Quelles en sont les retombées dans l'accomplissement des apprentissages en lecture? Pour y répondre, l'intérêt porte sur les types de renforcements aussi appelés des renforçateurs tangibles, sociaux ou affectifs et les activités renforçantes définis par P.Vianin (op cit, 2007). Leur articulation à la motivation des élèves en lecture apportera probablement une contribution à l'amélioration de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage de la lecture qui est au centre des préoccupations de l'éducation.

Les renforçateurs tangibles concernent des récompenses d'ordre matériel ou graphique: les friandises, les cadeaux, les jouets, les gommettes, les autocollants, les tampons, les bonnes notes, etc. Les renforçateurs sociaux ou affectifs, sont liés aux compliments, à l'écoute attentive, aux sourires, aux commentaires positifs, aux félicitations, aux gestes d'encouragement, etc. Les activités renforçantes ou privilèges (les activités agréables) correspondent aux jeux; aux activités de lecture, de chant, de détente, etc. On s'attend à ce que le type de climat traduit par l'usage d'un type de renforçateurs (tangibles, sociaux ou affectifs, les activités renforçantes) suscitent la motivation en lecture et induisent des niveaux d'accomplissement en termes de réactions d'affectivité (« très contents », « contents », « passablement contents », « tristes », « très tristes ») chez des élèves en CP. Pour simplifier la compréhension du sujet, « le climat traduit par l'usage d'un type de renforçateurs » est désigné en termes de « climat renforçateur du type... ». Dans les lignes suivantes, sont définies la méthodologie, les principaux résultats et les conclusions obtenues.

1- Méthodologie

L'enquête s'est déroulée dans six écoles élémentaires de la commune de Libreville. La sélection des participants (98 élèves et 18 enseignants) s'est effectuée sur la base de l'échantillonnage au hasard simple. A l'aide de la « technique du chapeau », ont été retenus dans chaque classe, cinq ou six élèves, n'ayant jamais redoublé et dont l'âge correspond à la norme fixée par les Instructions officielles (de 6 à 7 en première année et de 7 à 8 ans en deuxième année), utilisant le même manuel de lecture « Super en... français ». Le recueil des données auprès des enseignants s'est effectué à l'aide d'une grille d'observation élaborée sur la base des types de renforcements définis par P. Vianin (op cit, 2007) et définis plus haut.

L'avantage de cette grille est d'avoir d'une part, des informations recueillies dans un milieu naturel d'enseignement-apprentissage; d'autre part, de disposer des données assez fiables en rapport avec l'importance des types de renforcements dans la motivation en lecture. Son inconvénient réside dans la présence d'un observateur au cours d'une situation d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de l'écart exprimé entre ce que l'on fait d'habitude et ce que l'on fait sous le regard d'un observateur. Dans tous les cas, recourir à l'observation des séances de lecture pour aborder la pratique des types de renforcements suppose la mise en évidence des comportements verbaux et non

verbaux recueillis comme des indicateurs fiables des stratégies effectivement déployées en classe. On pense que des écarts substantiels vont s'exprimer d'un type de renforcements à l'autre, les réponses tendant à se conformer à la norme ou aux attentes supposées de l'enquêteur, écarts susceptibles d'expliquer la motivation et les comportements favorables ou défavorables à la lecture chez des élèves de 1^{ère} et de 2^{ème} année. Une adaptation du questionnaire d'attitudes, conçu par J.Giasson & J.Thériault (1983) a été soumis aux élèves. Son avantage est d'apporter des informations sur le climat institué en classe par rapport au rapport affectif de l'élève avec la lecture (positif/négatif). Les items retenus l'amènent ainsi à exprimer ce qu'il pense ou ressent à l'égard de la lecture ; éventuellement, son comportement ultérieur d'adulte lecteur. Le risque est de se retrouver en présence de cas pathologiques rejetant toute activité de lecture. P.Vianin (op cit, 2007 : 196-199)

- « Quand ma maîtresse lit une histoire à toute la classe, je suis comme...
- Quand je reçois un livre en cadeau, je suis comme...
- Quand je prends mon livre de lecture à la maison, je me sens comme...
- Quand je dois lire à haute voix devant la maîtresse, je me sens comme...
- Quand je dois lire à haute voix devant ma maman, je me sens comme...
- Quand je rencontre un mot nouveau dans ma lecture, je me sens comme...
- Quand je prépare ma leçon de lecture à la maison, je me sens comme...
- Quand je pense à ma manière de lire, je me sens comme...
- Quand mes camarades doivent lire, je crois qu'ils se sentent comme...
- Quand je lis, mon professeur se sent comme...
- Quand mes camarades m'entendent lire, ils sont comme...
- Quand je serai grand, j'aimerai lire comme...
- Quand ma maman me lit une histoire, je me sens comme ... »

Chaque enseignant a été observé au cours d'une séance de lecture d'une durée de quinze à vingt-cinq minutes. L'attention a porté en particulier, sur le climat renforçateur du type choisi (tangibles, sociaux ou affectifs, activités renforçantes) et le comportement motivationnel (positif/négatif) induit chez l'élève en termes de « très content », « content », « passablement content », « triste » ou très triste ». Le questionnaire d'attitudes (constitué de 13 items et de 5 propositions) a été présenté aux élèves. La consigne consistait à leur demander de tracer un cercle autour du personnage qui dit ce qu'il ressent ou pense. Les principales consignes se retrouvent en début de chaque questionnaire. La passation était individuelle et durait 15 minutes. La cotation consistait, comme l'indiquait P.Vianin (op cit, 2007), de donner à chaque « tête » une valeur (+2>+1>0>-1>-2). Ces valeurs correspondent au niveau d'affectivité de l'élève à l'égard de la lecture. Cela va graduellement de *très content* (+2) à *très triste* (-2) en passant par *content* (+1), *passablement content* (0), et *triste* (-1).

2- Présentation et analyse des principaux résultats

Les résultats ont été regroupés par type de climat renforçateur en fonction du niveau et des productions des élèves. A titre de rappel, les trois types définis concernent: les récompenses matérielles (RM), les renforcements affectifs ou sociaux (RA/S) et les activités renforçantes (AR). À propos des productions des élèves, il a été donné à chaque « tête » une valeur (+2>+1>0>-1>-2).

1>-2). Dans les tableaux 1 et 2 suivants, sont présentés les résultats globaux de cette recherche dont le traitement statistique s'est effectué à l'aide du logiciel Sphinx.

Tableau 1: Répartition totale du nombre d'enseignants par usage du type de renforcement

Types de renforcements utilisés	Nombre d'enseignants
Renforcement matériel (RM)	0
Renforcements affectifs ou sociaux (RA/S)	3
Activités renforçantes (AR)	4
Renforcements affectifs ou sociaux-Activités renforçantes (RA/S-AR)	7
Absence de renforcements (AbR)	4
Total	18

Sources: O.T.Nzemo Biyoghe,

Dans ce tableau 1, l'usage conjoint des RA/S-AR est le plus exprimé et concerne 7 enseignants. On remarque également le non emploi d'aucun type de renforcement AbR chez 4 enseignants. Ce nombre se retrouve chez l'AR et reste nettement au-dessus de RA/S. Par contre, aucun enseignant n'utilise les RM. On en déduit (tableau 2), le nombre d'élèves associés.

Tableau 2: Répartition totale du nombre d'élèves type de renforcement utilisé

Types de renforcements	Nombre d'élèves
Renforcement matériel (RM)	0
Renforcements affectifs ou sociaux (RA/S)	12
Activités renforçantes (AR)	20
Renforcements affectifs ou sociaux-Activités renforçantes (RA/S-AR)	46
Absence de renforcements (AbR)	20
Total	98

Sources: O.T.Nzemo Biyoghe.

En rapport avec le niveau d'accomplissement en termes d'affectivité (voir tableau 3): sur 98 élèves, 27 sont « très contents » ; 11 sont « contents » ; 52 « passablement contents » ; 3 semblent « tristes » et 5 « très tristes ».

Tableau 3: Répartition totale du nombre d'élèves par niveau d'affectivité

Niveau d'affectivité	Nombre d'élèves
Très contents	27
Contents	11
Passablement contents	52
Tristes	3
Très tristes	5
Total	98

Sources: O.T.Nzemo Biyoghe.

Dans la cotation de P.Vianin (op cit.), on obtient (+2=27>+1=11>0=52>-1=3>-2=5). Cela revient à 27 élèves qui présentent un niveau d'accomplissement associé à une attitude affective très favorable (+2) « très contents » à la lecture et 11 (+1) « contents » qui en sont tout simplement favorables. Par contre, 52 d'entre eux sont « passablement contents » et leur niveau d'affectivité est nul à

la lecture. Il est intéressant de savoir si ce groupe d'élèves tend vers une attitude positive ou négative. On y reviendra dans la discussion. Par ailleurs, le nombre d'élèves ayant accompli une attitude très négative et négative à la lecture reste très faible et concernent seulement 3 se situant à -1 pour « tristes » et 5 pour « très tristes » représentant -2. En croisant les types de renforcements et le niveau d'affectivité à la lecture, on obtient les données représentées dans le tableau 4.

Tableau 4 : Type de renforcements *Niveau d'affectivité de l'élève à la lecture

Types de renforcements	Niveau d'affectivité à la lecture					Total
	Très contents	Contents	Passablement contents	Tristes	Très tristes	
Renforcement matériel (RM)	0	0	0	0	0	0
Renforcements affectifs ou sociaux (RA/S)	2	1	3	3	3	12
Activités renforçantes (AR)	9	2	9	0	0	20
Renforcements affectifs ou sociaux-Activités renforçantes (RA/S-AR)	15	7	24	0	0	46
Absence de renforcements (AbR)	1	1	16	0	2	20
Total	27	11	52	3	5	98

Sources: O.T.Nzemo Biyoghe.

De ce tableau 4, près de la moitié des élèves (46 au total) se retrouvent dans un climat renforçateur conjoint avec des types RA/S-AR. Par niveau d'affectivité à la lecture, on relève (+2=15>+1=7>0=24>-1=0>-2=0). Cela revient à:

15 élèves (+2) « très contents »;

7 (+1) « contents »;

24 (0) « passablement contents ».

Cependant, aucun d'entre eux n'est ni « triste » (-1) ni « très tristes » (-2). En d'autres termes, aucune attitude négative n'est exprimée par des élèves dans ce même climat. On conclut à des écarts très favorables (+2) entre les « très contents » / « très tristes » et favorables (+1) entre les « contents » et les « tristes » à la lecture. Avec l'emploi des AR, le nombre est nettement en dessous de la moitié par rapport à ce qui précède. Sur les 20 élèves concernés:

9 respectivement sont « très contents » (+2) et « passement contents » (0);

2 « contents » (+1).

Cela revient à (+2=9>+1=2>0=9>-1=0>-2=0).

On tombe aussi sur des écarts très favorables (+2) entre les « très contents » / « très tristes » et favorables (+1) entre les « contents » et les « tristes » à la lecture.

A l'exemple du climat renforçateur avec des types conjoints RA/S-AR, aucun élève ne présente une attitude ni très négative (-2) ni négative (-1) à la lecture

dans le climat unique avec le type AR. Ce nombre est identique à celui qui précède et concerne le climat renforçateur avec le type AbR. La différence se situe au niveau de l'affectivité avec (+2=1>+1=1>0=16>-1=0>-2=2). Autrement dit, sur 20 élèves:

1 est « très content » (+2);

1 est « content » (+1);

16 sont « passablement contents » (0);

Aucun n'est triste (-1) alors que 2 sont « très tristes » (-2).

Par contre, dans un climat renforçateur unique avec le type RA/S, on remarque une attitude nettement négative à la lecture. On note +2=2>+1=1>0=3>-1=3>-2=3.

Sur un total de 10 élèves:

2 sont « très contents » (+2) contre 3 « très tristes » (-2):

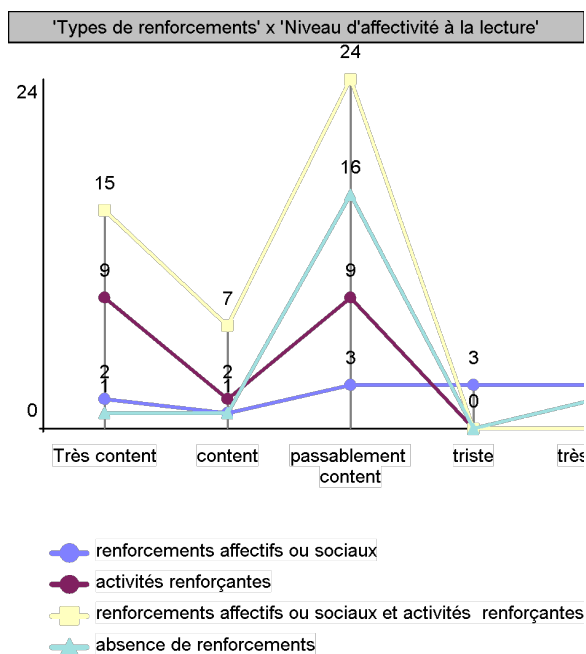
1 est « content » (+1) contre 3 « tristes » (-1).

3 sont « passablement contents » (0).

En résumé, la plupart des élèves expriment une attitude moyennement affective à la lecture. Cela va du climat renforçateur conjoint avec des types RA/S-AS à celui de l'AbR pour aboutir au climat renforçateur avec le type AR. En revanche, quelques élèves d'entre eux développent des attitudes très positives dans un climat renforçateur avec des types RA/S-AR suivi de l'AR. Des écarts observés le confirment: d'une part, entre les « très contents » et les « très tristes »; d'autre part, entre les « contents » et les « tristes ». Cela représente, dans un climat renforçateur conjoint avec des types RA/S-AR: d'une part, 15 élèves « très contents » avec l'indice +2 contre aucun « très triste » et ne se situant à -2. D'autre part, 7 élèves « content » avec +1 contre aucun « triste » ne se positionnant à -1. La même tendance s'observe dans un climat renforçateur avec le type AR. Cependant, dans un climat renforçateur unique avec le type RA/S, des écarts nettement négatifs se traduisent chez très peu d'élèves d'entre. Une analyse approfondie à l'aide du logiciel Sphinx apporte des précisions sur ces écarts.

L'ensemble de ces résultats est illustré dans le graphique ci-dessous.

Graphique représentant les types de renforcement par niveau d'affectivité à la lecture en CP



3- Discussion

Ces résultats montrent une dépendance très significative entre les types de climat renforçateurs et le niveau d'accomplissement des élèves en termes d'affectivité à la lecture: $\chi^2 = 48$, $ddl = 12$, $1-p = >99\%$. Cela traduit l'entretien d'un rapport positif à la lecture chez ces élèves en CP, en particulier, avec l'usage conjoint des RA/S-AR ($\chi^2 = 19$, $ddl = 3$, $1-p > 99\%$; également, avec l'AR ($\chi^2 = 9$, $ddl = 3$, $1-p > 97\%$). Les activités agréables (jeux de lecture, l'identification, la combinatoire...) combinées à la valorisation de la tâche réalisée, aux encouragements, aux compliments, à l'écoute attentive, aux commentaires positifs, etc. sont autant de procédés efficaces pour susciter la motivation chez l'élève. Ces résultats convergent avec les données des travaux de R.Viau (2007) qui soulignent la valorisation du travail accompli et les encouragements comme moyens très efficaces pour favoriser la motivation, en particulier chez les élèves en difficulté. De même, la non utilisation des renforcements matériels (RM) confirment les résultats des travaux antérieurs de A.S.Moussadji (op cit, 2010) et de O.T.Nzémo Biyogue (op cit, 2013) qui relèvent l'importance des commentaires favorables, des félicitations, des remerciements..., dans la motivation des élèves au détriment des récompenses symboliques données sous la forme de jetons, de gommettes ou de prix.

Par ailleurs, ces résultats se rapprochent des données issues des buts d'accomplissement de P.Sarrazin, D.Tessier & D.Trouilloud (op cit, 2006), avec comme corolaire les avantages d'un climat de maîtrise au détriment d'un climat de contrôle. De ce point de vue, le climat renforçateur traduit par l'usage conjoint des renforcements affectifs ou sociaux avec des activités renforçantes (RA/S-AR), en accordant la priorité aux apprentissages, induit des réactions très positives et positives à la lecture. Ils se montrent ainsi « très contents » ou

« contents » au cours d'une séance de « lecture d'une histoire par l'enseignant à toute la classe ». Par analogie, l'attention accordée par ce dernier à leur façon de « lire à haute voix », les encouragements déployés s'avèrent utiles pour leur participation active aux apprentissages. Dans ce procédé, « la rencontre des mots nouveaux », loin de constituer un obstacle, devient une occasion de fournir des efforts supplémentaires pour approfondir ses stratégies de lecture. Consentir de tels efforts renforce la détermination des l'apprentis-lecteurs en pensant à l'amélioration de leur façon de lire. Dès lors, le climat renforçateur des types AR/S-AR les place dans des conditions propices à l'appropriation de la lecture. Un tel climat, pour Mc. Combs (2000: cités par P. Serrazzin et D.Trouillon, 2006), permet d'approfondir leurs connaissances.

En revanche, la situation inverse s'observe dans un climat renforçateur strictement des renforcements affectifs ou sociaux (RA/S) où une petite minorité risque de développer des réactions négatives à la lecture. Cela se traduit par des écarts en faveurs des comportements « très tristes » ou « tristes » à l'égard de toute activité correspondante. Avec P. Sarrazin, D.Tessier & D.Trouilloud (op cit, 2006), on est tenté de penser que cette minorité tend vers des buts de performances et se trouve dans les buts de contrôle ou de l'implication de l'égo. De ce point de vue, leur motivation à la lecture reste conditionnée par des jugements négatifs de l'enseignant ou des pairs. Pour cette minorité d'élèves, tout engagement à la lecture renvoie à une expression de tristesse chez leur enseignant ou leurs camarades.

Toutefois, loin d'entraver des rapports positifs avec la lecture, ces résultats confirment en partie l'hypothèse de départ selon laquelle le type de climat renforçateur suscite la motivation et induit des réactions d'affectivité (« très contents », « contents », « passablement contents », « tristes », « très tristes ») à la lecture chez les élèves en CP. Cela s'exprime en particulier, dans un climat renforçateur des types AR/S-AR et AR.

Pour aider les élèves à surmonter les difficultés liées à la lecture, il incombe à l'enseignant de les motiver à accomplir des activités renforçantes (prendre son livre de lecture, lire à haute voix devant sa maîtresse, utiliser certaines stratégies pour lire des mots nouveaux...). Les retombées, dans les apprentissages s'expriment en termes de développement de la confiance en soi, de la prise de conscience des progrès réalisés, du type d'encouragements reçus de l'enseignant et de l'émerveillement produit chez ses pairs... autant de critères propices à une attitude positive à la lecture. De telles satisfactions contribuent à l'amélioration des représentations ultérieures d'adulte -lecteur qui devient une référence sociale « *quand je serai grand, je lirai comme...* ». En d'autres termes, les représentations de la lecture passent probablement d'une activité ingrate et laborieuse basée sur la valorisation des performances, à une activité agréable, ayant du sens pour ceux qui la pratique. Le passage du but de contrôle à celui de maîtrise favorisé par le climat renforçateur avec des types AR/S-AR et AR le confirme.

Enfin, l'expression de tristesse observée suscite des réflexions approfondies sur des formes subtiles du manque de motivation chez l'élève:

l'état d'impuissance, l'évitement d'effort... en y intégrant l'engagement d'un très petit nombre en l'absence de tout climat renforçateurs (AbR).

Conclusion

Au terme de ce travail, il a été montré que des élèves ayant bénéficié d'un climat renforçateur à usage conjoint avec des renforcements affectifs ou sociaux AR/S-AR (récompenses verbales) et des activités renforçantes (des jeux de lecture, des exercices de reconstitution...) ont développé des attitudes positives à la lecture. La même observation est également valable dans un climat à usage strictement AR alors que, la situation inverse s'exprime avec l'usage unique du type AR/S. Pour motiver, il revient à l'enseignant d'évaluer au préalable la situation de l'élève et d'établir son profil motivationnel. En l'absence d'une formation en évaluation des attitudes, son rôle reste très réduit. Cela s'explique en partie, par le manque ou l'insuffisance des outils appropriés à l'Institut Pédagogique national.

Références bibliographiques

- Giasson, J. & Theriault, J. (1983). *Apprentissage et enseignement de la lecture*, Montréal, Editions Ville-Marie.
- Houssaye, J. (2005). La motivation. *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui*, (sous la dir. de Jean HOUSSAYE), Paris, ESF, 6^{ème} éd, p. 223-233, 1^{ère} éd, 1993.
- Kombila, J. B. (2010). L'impact de la récompense d'ordre pédagogique sur le résultat scolaire des élèves : cas des écoles publiques d'application *ENSET A et ENSET B*, Libreville, Ecole Normale Supérieure.
- Crahay, M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris, PUF.
- Moussadji, S. A. (2010). La lecture comme source des performances scolaires en expression écrite : cas des élèves de 4^{ème} année de la circonscription scolaire Libreville Centre. Libreville, Ecole Normale Supérieure.
- Lieury, A. & al. (2014). Motivation, rébellion, climat de la classe et population perçue; étude sur 23.000 adolescents du collège. *Bulletin de Psychologie*, 532 (4), p. 275-294.
- Ndong Ondo, M. (2010). L'apport des jeux de lecture dans les classes d'initiation au primaire : cas des classes de 1^{ère} année de la Circonscription scolaire de la commune de Libreville Est. Libreville, Ecole Normale Supérieure.
- Nzemo Biyoghe, O. T. (2013). Le renforcement et la motivation en lecture chez les élèves de CP (1^{ère} et 2^{ème} année) », Les parcours de quête, Philosophie, littérature et éducation, *Annales de l'Université Omar Bongo*, 18, p. 57-74.
- Sandron Laurence, FAGNANT Annick, 2017, « L'influence d'une formation au tutorat sur les performances en résolution de problèmes et sur la motivation autodéterminée d'élèves de fin d'enseignement primaire », *Revue française de pédagogie*, 198 (1), p. 75-92.
- Serrazin, P. & al. 2006 Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177.

- Viannin, P. (2008). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles, de Boeck, 2^{ème} éd, 1^{ère} éd, 2007.
- Viau, R. (2007). *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, de Boeck, 4^{ème} éd, 1^{ère} éd 2004.