

# La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ?

par Stéphanie Leloup

*La motivation serait la clef de la performance. Pourtant, c'est un état interne, bien difficile à évaluer. Elle fait plutôt office d'écran de fumée : quand on n'a pas voulu, l'échec est plus facile à assumer que si on n'a pas pu. Dès lors, chacun peut se dédouaner des difficultés rencontrées en milieu scolaire : enseignants, parents et même élèves.*

Traditionnellement, un « bon » élève est un élève « motivé ». Comme le rappelle P. Mannoni (1986), la motivation fait partie des facteurs les plus souvent évoqués pour expliquer la réussite scolaire. 73 % des enseignants pensent qu'elle est la qualité principale des bons élèves, avant même la capacité à fournir un travail personnel (66 %). Mais à l'école, la motivation est plutôt invoquée lorsqu'elle fait défaut. « *Manque de motivation* » figure souvent sur le bulletin trimestriel de l'élève dont les résultats ne sont pas satisfaisants. Pour autant, peut-on en conclure qu'il est obligatoire d'être motivé pour réussir à l'école ? L'évaluation de la motivation, comme facteur de la performance scolaire, pose de nombreux problèmes liés à la difficulté à évaluer la motivation, à la position de l'évaluateur, au lien avec la performance scolaire et enfin à la notion même de motivation.

qu'elles touchent à l'affectif, à la personnalité de chaque élève, sont inaccessibles. « *On peut susciter de l'intérêt ou mobiliser l'attention d'un jeune public mais on n'a aucune prise sur la nature de cet intérêt ou de cette attention qui renvoie à la personnalité globale de l'enfant et à son histoire propre. On ne saura jamais quel sens prend vraiment pour l'élève la connaissance qu'il acquiert, comment cette connaissance s'intègre ou ne s'intègre pas aux autres connaissances acquises.* »

Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont toutefois proposé une définition de la motivation, ou plutôt de la mobilisation : « *La motivation, en effet, risque toujours d'être comprise comme simple stimulation à agir, fonctionnant en termes de stimulus-réponse et de renforcement [...]. Pour exprimer simplement la différence entre « motif » et « mobile », « motivation » et « mobilisation », nous dirons qu'on motive quelqu'un (de l'extérieur) mais que quelqu'un se mobilise (de*

## L'ÉVALUATION DE LA MOTIVATION EST DIFFICILE

Pour certains auteurs, évaluer la motivation n'est pas seulement difficile, mais totalement impossible. En effet pour Gayet (1995), les motivations, parce

**Stéphanie Leloup** est professeur agrégée d'économie et de gestion à Charleville-Mézières, doctorante en sociologie à l'université de Reims. Elle travaille sur le lien entre l'ennui scolaire et la performance scolaire. Elle est membre de l'équipe d'accueil AEP (analyse et évaluation des professionnalisations).

*l'intérieur). Cette différence en induit une autre : la mobilisation, enracinée dans l'histoire de l'individu, a toute chance d'être plus durable qu'une motivation provoquée de l'extérieur, et donc plus ponctuelle. » Le concept de mobilisation semblerait plus fécond que celui de motivation. Néanmoins, toute la difficulté est de passer d'une définition à un concept réellement opérationnel. De l'aveu même de Charlot (1997), dès que l'on cherche à savoir ce qu'est un « cours intéressant », on se heurte souvent à une tautologie : un cours*

---

« Ne pas participer en classe n'indique pas forcément une démotivation mais surtout une peur d'être mis à l'écart, de ne pas être intégré »

---

est intéressant parce qu'on l'aime bien, et si on l'aime bien c'est parce qu'il est intéressant.

Il faut donc aller chercher ailleurs des indicateurs pertinents, sachant que l'évaluation de la motivation ne pourra être, au mieux, qu'indirecte. De fait, on ne peut pas évaluer directement la moti-

vation de l'élève, car c'est un état psychologique. On utilise alors comme indicateur des comportements, qui, aux yeux de l'observateur, témoignent d'une motivation.

### Les comportements peuvent être de mauvais indicateurs

D'autres causes peuvent être à l'origine de ces comportements. Nous allons illustrer cette idée à partir de trois exemples :

- La participation orale en classe.
- La tenue en classe.
- L'investissement dans le travail.

#### • La participation orale en classe

Les élèves qui participent en classe sont-ils forcément motivés ? La participation orale, dont la fonction officielle est de rétablir la compréhension défailante (Barrère, 1997), sert en fait à montrer que l'on a bien compris le cours ou le sujet. C'est un moyen de valorisation personnelle, du moins dans un certain système. En revanche, dans les classes où dominent les attitudes négatives par rapport à la scolarité, le prestige est lié *négativement* à la conformité aux attentes de l'enseignant. Moins l'élève répond à ses attentes, plus

il aura de prestige auprès de ses camarades (Nizet, Hernaux, 1984). Ne pas participer en classe n'indique pas forcément une démotivation mais surtout une peur d'être mis à l'écart, de ne pas être intégré.

#### • La tenue en classe

Il existe une image idéale de l'élève motivé, motivé dans le sens où il est concentré sur ce qui se passe pendant le cours, comme le montrent les travaux portant sur l'attention des élèves (CRDP de Picardie, 1998).

Un élève motivé doit être silencieux (mais on peut être attentif en bavardant et combien d'enseignants se sont fait piéger au classique « *pouvez-vous répéter ce que je viens de dire ?* » à un bavard qui se montre capable de reformuler ce qui vient d'être dit). À ce propos, Zazzo (*in Gayet, 1995*) note que le bavardage des élèves, quoique souvent mal toléré par les enseignants, apparaît bizarrement corrélé avec la réussite scolaire !

L'élève motivé a aussi une attitude physique particulière (CRDP de Picardie, 1998). Il se tient droit sur sa chaise, il a le regard vif, orienté vers la source d'information. Les élèves le savent bien, et peuvent donner l'apparence d'être attentifs à ce qui se passe en classe, alors qu'ils ont plongé dans leur monde intérieur. Inversement, un élève qui fait des petits dessins sur sa feuille n'est pas obligatoirement inattentif.

#### • L'investissement dans le travail

Un élève motivé est un élève qui fait des efforts. Or, un élève qui ne fait pas d'effort n'est pas obligatoirement démotivé. Plusieurs autres causes peuvent expliquer cette attitude.

Tout d'abord, comme dans notre système scolaire les matières sont hiérarchisées, l'élève, stratège, va s'investir plus ou moins en fonction, par exemple, des coefficients au baccalauréat. S'il abandonne les arts plastiques ou l'éducation musicale, ce n'est peut-être pas parce que la matière ne l'intéresse plus, mais qu'il préfère consacrer ce temps à travailler ses mathématiques, ce qui ne serait guère surprenant puisque les lycéens<sup>1</sup> considèrent les mathématiques comme l'une des matières les plus importantes bien qu'ennuyeuses (*cf. tableau 1*).

<sup>1</sup> Enquête réalisée en exploitant les questionnaires de la consultation nationale des lycées de 1998. 925 questionnaires ont été analysés grâce au logiciel *Sphinx Lexica*, qui permet de tester l'indépendance entre des variables. Les cases sont significatives : en italique, les fréquences obtenues sont inférieures aux fréquences théoriques ; en gras, elles sont supérieures.

Selon la théorie de Nicholls (1984) l'effort est valorisant en cas d'implication par rapport à la tâche mais dévalorisant dans l'implication par rapport à *l'ego*. En cas d'orientation par rapport à la tâche, une augmentation de l'effort conduit à une amélioration des performances, ce qui accroît le sentiment de compétence et donc la motivation. Dans le contexte scolaire, une telle motivation existe quand des jeunes filles, futures secrétaires, s'entraînent à saisir un texte rapidement et en faisant le moins de fautes possible. Plus elles y passent de temps, plus leur vitesse de frappe augmente. La sensation de compétence est proportionnelle à la sensation d'effort fourni, ce qui incite à continuer à faire des efforts jusqu'à ce qu'on estime avoir atteint une compétence suffisante.

L'implication par rapport à *l'ego* est une orientation d'évaluation de soi, par rapport aux autres. Elle conduit à dévaloriser l'effort, puisque la compétence perçue sera d'autant plus forte que l'effort fourni sera faible. Ce type d'orientation se rencontre fréquemment à l'école. Damien a eu 7 au dernier devoir de français, tandis que Benoît a obtenu 13. Mais Damien a passé huit heures à rédiger sa dissertation, tandis que Benoît l'a réalisée en moitié moins de temps. Damien se sent nul, malgré ses efforts, alors que Benoît a le sentiment d'être très bon, sans trop avoir besoin de se fatiguer. Le fait qu'il ne fournisse pas d'effort ne signifie pas qu'il n'est pas motivé pour le français. Moins travailler que les autres est plutôt le signe, pour lui, de ses capacités. Pourtant, un observateur extérieur pourrait conclure qu'il n'est pas très motivé et que, s'il le voulait, il pourrait s'améliorer.

La motivation est aussi difficile à évaluer parce qu'elle se présente sous différentes formes et que l'on ne sait pas laquelle mesurer.

## ■ Quel type de motivation faut-il mesurer ?

La motivation est un terme générique qui désigne l'ensemble des mécanismes biologiques et psycholo-

Tableau 1  
Classement des matières importantes mais ennuyeuses (\*)

Classement des matières	Nb. cit.	Fréq. (%)
Mathématiques	215	23,2
Anglais	210	22,7
Français	200	21,6
Histoire-Géographie	192	20,8
Matières professionnelles	98	10,6
Allemand	97	10,5
Physique	95	10,3
Espagnol	69	7,5
Matières techniques	48	5,2
Non-réponse	46	5,0
Philosophie	36	3,9
SVT (sciences de la vie et de la terre)	31	3,4
Pratique pédagogique	22	2,4
Économie	21	2,3
Tout	16	1,7
Autres	15	1,6
Rien	14	1,5
EPS (éducation physique et sportive)	6	0,6
Arts plastiques	5	0,5
Autres langues	1	0,1
TOTAL OBS.	925	

**Lecture :** 215 questionnaires sur 925 ont mentionné les mathématiques comme matière importante mais ennuyeuse. Mises en gras, les fréquences obtenues sont supérieures aux fréquences théoriques.

(\*) Les réponses pouvant être multiples, les taux dépassent 100 %.

**Source :** Leloup, enquête consultation nationale, 1998.

giques qui permettent le déclenchement de l'action, son orientation, son intensité et sa persistance (Lieuury, Fenouillet, 1996). Elle se présente néanmoins sous différentes formes. On a souvent

Tableau 2  
Hiérarchie des sens que les lycéens attribuent à leur présence au lycée

Sens	Nombre citations (rang 1)	Fréquence (%)	Nombre citations (rang 2)	Fréquence (%)	Nombre citations (rang 3)	Fréquence (%)	Nombre citations (rang 4)	Fréquence (%)	Nombre citations (rang 5)	Fréquence (%)	Nombre citations (somme)	Fréquence (%)
Non-réponse	85	9,2	0	<u>0,0</u>	0	<u>0,0</u>	3	<u>0,3</u>	1	<u>0,1</u>	89	<u>9,6</u>
Réussir son examen	364	<b>39,4</b>	84	9,1	257	<b>27,8</b>	52	5,6	82	8,9	839	90,7
Réussir son orientation	233	25,2	237	<b>25,6</b>	152	16,4	69	7,5	149	16,1	840	90,8
Réussir son insertion professionnelle	125	13,5	294	<b>31,8</b>	167	<b>18,1</b>	124	13,4	130	14,1	840	90,8
Développer sa personnalité	63	<u>6,8</u>	156	16,9	126	13,6	264	<b>28,5</b>	229	<b>24,8</b>	838	90,6
Acquérir une culture générale	55	<u>5,9</u>	69	7,5	138	14,9	328	<b>35,5</b>	246	<b>26,6</b>	836	90,4
TOTAL OBSERVÉ	925		925		925		925		925		925	

**Lecture :** 39,4 % des lycéens ont cité la réussite à l'examen comme premier sens à leur présence au lycée. En italique et en souligné, les fréquences obtenues sont inférieures aux fréquences théoriques ; en gras, elles sont supérieures.

**Source :** Leloup, enquête consultation nationale, 1998.

l'habitude de distinguer la motivation *extrinsèque* de la motivation *intrinsèque* :

- La motivation extrinsèque regroupe un large éventail de motivations contrôlées par les renforcements, les notes, les prix, l'argent. Un élève qui travaille pour avoir de bonnes notes, pour passer dans la classe supérieure ou pour avoir un examen est motivé de manière extrinsèque.

- La motivation intrinsèque consiste en la recherche d'une activité pour l'intérêt qu'elle procure en elle-même ; elle correspond à l'intérêt, à la curiosité, c'est-à-dire au sens courant de la motivation. Un élève qui fait un exposé en cours de mathématiques sur la géométrie non euclidienne, parce que le sujet l'intéresse, ou qui va lire en entier le roman dont il a juste étudié un extrait en classe, est un élève motivé de manière intrinsèque. Quelle(s) motivation(s) (intrinsèque/extrinsèque, orientée vers la tâche/orientée vers l'*ego*) faut-il évaluer quand on s'intéresse au lien motivation-performance ? Pour Lieury et Fenouillet (1996), « *Sur le plan éducatif, il semble qu'il faille au maximum valoriser la motivation intrinsèque et l'orientation vers la tâche et minimiser l'évaluation sociale* ». Mais le débat est loin d'être tranché. En effet, ces mêmes auteurs reconnaissent que la motivation extrinsèque est également efficace si elle est associée à un sentiment de contrainte. C'est le cas pour les élèves, puisque l'éducation est obligatoire en France jusqu'à seize ans. En outre, au lycée, la motivation extrinsèque est loin d'être marginale. Ainsi, la partie du questionnaire de la consultation nationale de 1998, portant sur l'utilité de ce qui est appris au lycée, donne des réponses très homogènes quelles que soient les sections ou les niveaux. La réussite à l'examen figure toujours majoritairement en première place, suivie de la réussite de l'insertion professionnelle et de la réussite de l'orientation. Le développement de la personnalité et l'acquisition d'une culture générale se trouvent presque toujours rejetés aux derniers rangs (cf. **tableau 2**).

### Comment mesurer un phénomène qui n'est pas stable dans le temps ?

La motivation serait un trait de caractère, quelque chose de durable (Perrenoud, 1996). En fait, elle évolue avec le niveau scolaire et l'âge. Selon Harter (in Lieury, Fenouillet, 1996) par exemple, la curiosité et

l'intérêt baissent au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente. Cette découverte est corroborée par une autre recherche, celle menée par Dumazedier (in Moyne, 1996) : en cinquième, 43 % des élèves déclarent s'ennuyer. Trois ans après, ils sont 64 % en seconde à partager cet avis. De même, la dernière enquête du Comité français d'éducation pour la santé<sup>2</sup> montre qu'à onze ans, les élèves qui déclarent ne s'ennuyer que rarement ou jamais représentent 51,2 % des collégiens, alors qu'à quinze ans ils ne sont plus que 17,4 %.

---

« La motivation est un état dynamique. Dès lors, comment mesurer quelque chose qui ne cesse de fluctuer ? »

---

Selon l'enquête sur les lycéens, il semblerait que, plutôt que d'augmenter, la motivation changerait de *nature*. En terminale, on accorde plus d'importance à l'insertion professionnelle, aux savoirs non scolaires qu'aux disciplines scolaires et à la culture

générale. Les secondes, eux, gardent encore une conception du lycée héritée de celle du collège, plus scolaire (cf. **tableau 3**) : on va toujours à l'école pour apprendre à lire, écrire et compter. Pourtant, ces derniers sont moins prêts à jouer le jeu scolaire (ils parlent plus souvent de supprimer les cours ; 32 % des lycéens qui voudraient supprimer des cours pour remédier à l'ennui sont des secondes, alors qu'ils ne représentent que 21,7 % de l'échantillon), tandis que les terminales, tout en prenant leurs distances avec l'institution, entendent tout de même en retirer des bénéfices. En résumé, on a l'impression que c'est la motivation extrinsèque qui s'amplifie, tandis que la motivation intrinsèque est dans les deux cas négligeable. C'est pourquoi, d'ailleurs, l'enseignement de la philosophie est rejeté dans toutes les séries de terminale où son coefficient au Bac est faible.

Le problème est donc que souvent la motivation est ponctuelle et varie au cours du temps. Comme le rappelle Anne Barrère (1997), « *l'intérêt intellectuel pour une matière est en fait loin d'être stabilisé sur plusieurs années et même dans une seule année, le rapport au contenu, profondément dépendant de la*

<sup>2</sup> Chiffres cités dans *Le Monde* du 15/07/00, « *Les élèves français s'ennuient* ».

Tableau 3  
Relation entre ce qui est important pour les lycéens dans leur vie personnelle et le niveau scolaire (en %)

OPINIONS	CLASSES			
	Seconde	Première	Terminale	TOTAL
Non-réponse	<u>29,6</u>	34,4	36,0	100
Projet professionnel	37,2	37,2	25,6	100
Savoirs de base	<b>66,0</b>	<u>18,0</u>	<u>16,0</u>	100
Disciplines générales	35,2	27,9	<b>36,8</b>	100
Culture générale	37,6	32,3	30,1	100
Savoir-être	36,4	39,4	24,2	100
Parties de programme	33,6	36,6	29,8	100
Pratique	54,5	36,4	9,1	100
Rien	55,6	33,3	11,1	100
Tout	28,6	42,9	28,6	100
Autres	31,6	42,1	26,3	100
TOTAL	36,8	32,6	30,6	100

**Lecture :** en italique et en souligné, les fréquences obtenues sont inférieures aux fréquences théoriques ; en gras, elles sont supérieures.  
**Source :** Leloup, consultation nationale 1998.

*mise en forme pédagogique, est affecté d'une véritable cyclothymie.* » La matière comme savoir se fragmente en parties de programme, en méthodes, en sujets ponctuels qui peuvent susciter une motivation inégale et irrégulière, profondément épisodique. La motivation est un état dynamique, parce que susceptible de varier dans le temps et au gré des matières étudiées. Dès lors, comment mesurer quelque chose qui ne cesse de fluctuer ?

### ■ L'ÉVALUATEUR : À LA FOIS JUGE ET PARTIE

L'enseignant apprécie qui est motivé et qui ne l'est pas, cette décision s'inscrivant noir sur blanc sur le bulletin. Cependant, la motivation de l'élève se construit aussi à partir de sa relation avec l'ensei-

gnant, de ses choix pédagogiques et de son mode de communication.

### ■ L'évaluateur peut se croire neutre

L'évaluateur peut se croire arbitre impartial dans au moins deux circonstances. La première est ce que Gayet (1995) appelle la pédagogie immanente, ou « degré zéro de la pédagogie ». Il suffit de posséder des savoirs pour être capables de les transmettre. Point n'est besoin de connaître les élèves, et encore moins de s'adapter à eux. Le cours magistral est bien entendu le modèle de référence de cette pédagogie toujours très vivace. Un élève fatigué est un paresseux, il n'a qu'à travailler pour réussir, et le professeur n'a pas à se remettre en question.

Le deuxième cas regroupe toutes les analyses psychologiques. Vu sous l'angle psychologique, ne pas être motivé n'est plus une faute mais résulte d'une inhibi-

tion, celle du désir de savoir. « *Quand la pulsion de savoir est interdite, le désir reste en rade* » (Cordié, 1993). La raison la plus fréquente de cet arrêt est à chercher du côté de la demande écrasante de l'Autre, qui peut être l'enseignant, l'école et/ou la famille, et qui ordonne « apprends ». Et si cet Autre est persuadé qu'il faut être motivé pour pouvoir apprendre, alors il va formuler l'injonction suivante, qui va prendre la forme d'une double contrainte : « *je t'ordonne d'être motivé* » (pour que tu puisses apprendre et par là même réussir en classe) c'est-à-dire « *je t'ordonne de désirer quelque chose* ». Les deux membres de la phrase s'opposent, ce qui peut inhiber le sujet. Le désir des enseignants et des parents de voir l'enfant réussir ses apprentissages peut donc à la limite provoquer un blocage. Comme ce blocage menace les professeurs dans leur position (l'élève est à l'école pour apprendre), ils peuvent être tentés par la médicalisation du problème : « *pour eux, le recours aux spécialistes de la psyché peut paraître salutaire* » (Guyot, 1985). Recourir aux psychiatres apparaît alors comme une nouvelle manière de dédouaner l'enseignant et l'institution scolaire.

### Professeurs et élèves : deux variables d'un système en interaction

Pour bien des élèves, l'intérêt pour la matière n'existe pas en dehors de la personne de l'enseignant, de son « *enthousiasme contagieux* » qui gagne les élèves (Barrère, 1997). On passe alors facilement de l'enseignant-passion à l'enseignant-acteur : une place toute particulière est faite, surtout dans les lycées populaires (Dubet, 1991), à la capacité d'illustrer le cours, de « *raconter des anecdotes* », à la fois agréables et qui aident à fixer l'attention sur le cours. Le rôle du professeur, loin d'être inexistant, apparaît donc au contraire comme primordial. D'ailleurs, pour 45,9 % des lycéens (cf. **tableau 4**), la motivation tient en grande partie à l'enseignant, parce que c'est à lui d'établir de bonnes relations avec les élèves, de choisir des sujets intéressants et de varier ses pratiques pédagogiques. La part de l'affectif est même très forte parce que la motivation appartient aux domaines du désir, des besoins, des émotions, et ne peut être le résultat d'un pur calcul rationnel. André (1996) n'hésite pas à affirmer que « *la motivation créée est d'autant plus puissante que la dépendance affective est forte* ». On peut aimer une matière même

Tableau 4

D'où doit venir le remède à l'ennui ? (en %) (\*\*)

Remède	Nb. Cit.	Fréq.
Prof.	425	45,9 (*)
Lycée	176	19,0
Élève	42	4,5
Autres	34	3,7
TOTAL Citations	677	

(\*) : la fréquence obtenue est supérieure à la fréquence théorique.

(\*\*) Un même questionnaire peut faire plusieurs citations.

Source : Leloup, enquête consultation nationale, 1998.

si l'enseignant est inintéressant. Mais il n'est jamais dit qu'on puisse rejeter totalement une discipline alors qu'on apprécie le professeur qui l'enseigne. Comme le remarque Filloux (1974) « *Il semble en effet difficile d'admettre que la question de l'intérêt puisse en passer indépendamment de tout processus transférentiel et identificatoire* ».

Ordinairement, on pense que si l'enseignant cherche à motiver les enfants qui lui sont confiés, c'est pour favoriser leur apprentissage, car on est censé mieux apprendre quand on perçoit le sens des enseignements. On peut néanmoins remarquer, avec Péron (1996), qu'un professeur peut aussi avoir des motivations plus égocentriques. En classe, un enseignant ne veut pas seulement que ses élèves comprennent, mais aussi qu'ils *le* comprennent : « *Car on ne distribue pas que de la connaissance, en classe, on appelle à de la reconnaissance...* ». Avoir des élèves qui sont motivés, ou du moins qui le paraissent, est flatteur pour l'enseignant puisqu'il a réussi à les intéresser, que ce soit au savoir qu'il transmet ou à sa propre personne. Il devient donc difficile de distinguer les motivations des professeurs et les motivations des élèves parce que les deux sont en interaction.

---

« Une faible  
motivation, voire  
l'ennui, peuvent être  
associés à une bonne  
performance, et  
inversement »

---

## MOTIVATION/PERFORMANCE SCOLAIRE : UN LIEN COMPLEXE

La motivation est un phénomène complexe, qui n'obéit pas à une causalité linéaire

Quel sens retenir dans la causalité motivation-performance ? On la conçoit en général comme linéaire. Si untel était plus motivé, il aurait de meilleurs résultats. Le renversement de causalité est tout aussi pertinent : s'il avait de meilleurs résultats, il serait plus motivé. Une conclusion importante a pu être tirée de l'analyse des questionnaires lycéens : l'existence préalable d'un désir de savoir lié à la discipline, chez l'élève, n'est pas obligatoire ; le fait d'aimer une matière (le désir) peut être une conséquence, et non une cause, de l'apprentissage de cette même matière : « *Les études de livres m'ont permis de découvrir des grandes œuvres littéraires et de les apprécier alors que je les croyais ennuyeuses* »<sup>3</sup>. De la même façon, l'inverse du désir, le dégoût, peut aussi être une conséquence de l'expérience scolaire.

Cependant, la motivation n'est pas un état qui produirait, linéairement, un effet. Elle met en jeu un ensemble de phénomènes hétérogènes : relationnels (aimer le professeur), cognitifs (comprendre ce qui est expliqué), psychiques (identifications, projections, image de soi, image de l'école) qui forment une dynamique complexe. Ces phénomènes peuvent d'ailleurs être eux-mêmes des processus : l'image de soi par exemple. Cette complexité se retrouve lors des observations sur le terrain, comme le note Barrère (1997) « *ils (les élèves) ont énormément de mal à préciser ce que le fait d'aimer une matière change concrètement dans leur propre travail scolaire.* » La complexité se révèle aussi dans ce qu'on appelle « le paradoxe de la motivation » : une faible motivation, voire l'ennui, peuvent être associés à une bonne performance, et inversement (Lieury et Fenouillet, 1996).

## Quelle motivation pour quelle performance scolaire ?

L'expression « performance scolaire » pose aussi problème. Si l'on pense que réussir à l'école c'est y trouver du plaisir, s'épanouir, développer sa personnalité (Aubert, 1996), alors il vaut mieux que l'élève soit motivé.

En revanche, si un « bon » élève doit être quelqu'un qui est créatif et qui a développé son sens critique, il n'est pas sûr que la motivation soit un bon indicateur, au contraire : « *S'ennuyer à l'école est un signe d'intelligence* », disait Dolto (1979). En effet, un « bon élève » doit être un minimum conformiste. Dans de nombreux cas, pour avoir une bonne note, il faut écouter ce que dit l'enseignant, pour bien comprendre ce qu'il explique, afin d'être capable, le jour du contrôle, de restituer la parole du professeur. On sait déjà, d'après Harter (*in* Lieury, Fenouillet, 1996), que la curiosité et l'intérêt baissent au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente. Par contre, l'indépendance cognitive, elle, connaît une évolution inverse. « *Si l'intérêt et la curiosité ont tendance à baisser, ils sont compensés par une plus grande indépendance, un plus grand recul, vis-à-vis du système.* » Autrement dit, la connaissance de soi, le sens critique, auraient tendance à se développer au fur et à mesure que la motivation baisserait, comme le montre d'ailleurs l'analyse des questionnaires lycéens (*cf.* tableau 5).

À ce stade, nous voudrions formuler ce qui n'est encore qu'une hypothèse : en les aidant à déterminer ce qui fait sens pour eux, l'ennui serait, pour certains élèves, une façon de se construire. En effet, quelques auteurs, hors du domaine des sciences de l'éducation, n'hésitent pas à réhabiliter l'ennui. En revanche, de

---

« En les aidant à déterminer ce qui fait sens pour eux, l'ennui serait, pour certains élèves, une façon de se construire »

---

nombreux praticiens de l'école, qui ont publié des livres aux titres éloquentes tels que : *Pour vaincre l'ennui à l'école !* (Moyné, 1996), *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe ?* (Pierrelée, Baumier, 1999), et bien d'autres encore<sup>4</sup>, continuaient

<sup>3</sup> Propos écrit par une lycéenne de Première S.

<sup>4</sup> *Profession motivatrice : réveiller le désir d'apprendre au collègue et au lycée* (Prot, 1997), *L'accompagnatrice* (Helfter, 1998), *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre* (Delannoy, 1997), *Motivation, projet personnel, apprentissages* (Crozier, 1996). *Et si nous leur donnions le désir d'apprendre* (Dalle, 1995).

Tableau 5  
Relation entre le niveau scolaire et le développement de l'esprit critique (\*) (en %)

Esprit critique	Niveau			
	Seconde	Première	Terminale	TOTAL
Non-réponse	27,5	26,5	46,0	100
Oui	30,3	30,3	39,4	100
Non	39,4	25,5	<u>35,1</u>	100
TOTAL	31,4	28,2	40,4	100

**Lecture :** en italique et en souligné, les fréquences obtenues sont inférieures aux fréquences théoriques ; en gras, elles sont supérieures.

(\*) : Ce tableau a été établi à partir de la question : « à votre avis, l'école vous permet-elle d'acquérir un esprit critique ? ».

**Source :** Leloup, enquête consultation nationale, 1998.

à décrier l'ennui. Certains, pourtant, commencent à penser que l'ennui, loin d'être néfaste pour l'élève, pourrait s'avérer constructif. Ainsi, Pennac (1992), en vient à dénoncer la tentation des parents d'organiser, sans prévoir la moindre pause, l'emploi du temps de leurs enfants : « *Haro sur l'ennui, le bel ennui, qui rend toute création possible...* ».

Que l'ennui puisse favoriser la performance scolaire est moins paradoxal qu'il peut sembler au premier abord, et ceci pour les raisons suivantes :

- L'ennui favorise l'autonomie de l'être. L'ennui est une réponse éventuelle à la question « *Que vaut ce que je suis en train de vivre ?* ». Il fait donc partie intégrante du processus d'individuation et ce, dès l'enfance. Un projet politique qui envisagerait de débarrasser la société de l'ennui serait totalitaire. Il doit y avoir un « *droit à l'ennui* », sauf à vouloir se retrouver dans le « *meilleur des mondes* ». Venant d'un enfant, il est parfois ressenti comme une opposition insupportable. S'ennuyer et

*« La motivation est une notion qui a été largement investie dans les discours des différents acteurs du système scolaire [...] elle fait alors office d'écran de fumée, qui sert à masquer les problèmes, à éviter de se demander vraiment pourquoi l'élève ne réussit pas à l'école »*

oser le dire est pourtant l'expression d'une liberté individuelle (Nordon, 1998). Cela peut être pris comme le souhait de se soustraire aux désirs d'autrui. Quel est le lien possible avec la performance scolaire ? On pense souvent qu'un élève qui s'ennuie va obtenir de mauvais résultats scolaires, parce qu'il n'attribuera pas de sens à l'école. Or, il convient de nuancer ce propos. Prenons un exemple : un certain nombre de jeunes s'ennuient à l'école parce qu'ils ne sont pas mobilisés sur les copains, la vie sociale et relationnelle dans la classe. Obtiennent-ils forcément de mauvaises notes ? Ce n'est pas certain, car une trop bonne intégration dans le groupe-classe peut avoir un effet néfaste sur la réussite scolaire de l'élève. Cette idée est partagée par Gayet (1997) : « *À l'inverse, la précocité de l'adaptation groupale qu'on constate dans les milieux populaires pourrait freiner la réussite scolaire en inhibant la possibilité de s'adapter à la norme scolaire.* » Ceux qui ont une vie relationnelle pauvre ont plus de loisir d'investir le champ des savoirs scolaires, peut-être par compensation. On peut aussi formuler les choses autrement : l'ennui les a autorisés à accéder à une autonomie qui leur permet de savoir ce qu'ils veulent eux-mêmes, par eux-mêmes et en eux-mêmes et qui aboutit à ce que le plaisir de la découverte soit plus fort que l'obligation d'apprendre.

- L'ennui, ce temps vide que l'on croit souvent stérile, peut en fait se révéler d'une insoupçonnée fécondité, parce qu'il incite à la création (Lochak, 1998). C'est la fameuse liberté du créateur, qui n'est qu'une tentative d'évasion hors de la prison de l'ennui. Pour échapper à l'ennui, on se donne des projets, des passions. On s'intéresse à son monde intérieur, pour trouver en soi des ressources pour éviter de s'ennuyer. D'ailleurs,

remarque Pachet (1993), « *La vie intérieure, ce n'est rien d'autre que l'ennui lui-même, envisagé un peu autrement* ». Lutter contre l'ennui peut donc, dans certains cas, obliger à se montrer créatif. Il est important de remarquer cela, car la créativité est une qualité qui est de plus en plus recherchée, aussi bien lors des entretiens d'embauche en entreprise que, dans une certaine mesure, à l'école : on demande de moins en moins aux enfants du « par cœur ». On souhaite développer leur esprit critique et leur curiosité parce qu'on pense que ces qualités seront utiles aussi bien dans la vie personnelle que dans la future vie professionnelle de l'élève. Nous avons vu que la motivation était un critère bien peu fiable pour prédire la réussite scolaire. Comment expliquer alors la vogue de cette notion ?

## ■ LA MOTIVATION : UNE NOTION BIEN COMMUNE !

---

« Pour les tenants de la pédagogie immanente, "un élève non motivé est un cancer". Bien que simpliste, ce raisonnement est pourtant encore très répandu dans les salles des professeurs »

---

La motivation est une notion qui a été largement investie dans les discours des différents acteurs du système scolaire, que ce soient les enseignants, les élèves ou les parents d'élèves, parce que chacun peut entendre sous ce terme ce qu'il veut bien entendre. La motivation fait alors office d'écran de fumée qui sert à masquer les problèmes, à éviter de se demander vraiment pourquoi l'élève ne réussit pas à l'école.

### ■ Pour les enseignants

Pour eux, il est entendu que la « vraie » motivation est la motivation intellectuelle (goût de l'étude), les autres motivations (récompenses, sanctions) ne sont que des motivations secondaires et artificielles. Cette distinction n'est peut-être pas partagée par les évalués qui, pour une grande partie

d'entre eux, travaillent « pour la note ». La note est la motivation première. Pour l'enseignant, elle est souvent synonyme de manque d'intérêt intellectuel. Maschino (1983) se plaint de ce que ses élèves, amorphes la plupart du temps, ne semblent se réveiller en cours que lorsqu'on rend des devoirs surveillés. Les évalués et ceux qui les évaluent ne partagent donc pas les mêmes valeurs. Cela ne signifie pas évidemment que les élèves n'accordent aucune importance au savoir, ou que les enseignants n'attachent pas de valeur aux notes. Au contraire, alors que les professeurs sont de plus en plus conscients des problèmes que pose la notation (arbitraire), et même si Maschino (1983) dénonce le conseil de classe comme « lieu du faire semblant », ils n'en restent pas moins attachés à leur pouvoir d'évaluer, au point de répugner fréquemment à changer leurs notes et encore moins à abandonner tout système de notation. Il y a fort à parier, d'ailleurs, qu'un élève qui ne manifesterait qu'une motivation intrinsèque et qui répugnerait à travailler « pour la note », serait mal vu par les enseignants.

Toujours est-il qu'il est facile pour un enseignant d'accuser un élève de n'être pas motivé, pour expliquer la faiblesse de ses résultats. Le professeur n'a pas à interroger ses pratiques pédagogiques, puisqu'il est entendu que tout est de la faute de l'élève et que si ce dernier s'intéressait plus aux matières enseignées, il travaillerait plus et ses notes tradiraient cet effort. Pour les tenants de ce que Gayet (1995) appelle la pédagogie immanente, « un élève non motivé est un cancer. » Bien que simpliste, ce raisonnement est pourtant encore très répandu dans les salles des professeurs.

### ■ Pour les parents

Pour eux, il est plus intéressant de parler d'un manque de motivation (difficilement mesurable, on l'a vu, et pouvant être dû à de multiples causes, y compris des causes externes à l'élève) que de remettre en question les capacités intellectuelles de l'élève. Il est facile alors de trouver des boucs-émissaires, souvent les enseignants. Ainsi, Laborde (1996), parent d'élève, ironise sur les professeurs de son fils : « *Autrement dit, les enseignants (forcément excellents et irréprochables) travaillent dans de*

*mauvaises conditions matérielles avec de mauvais élèves et de mauvais parents* ». Pour les parents, si leur enfant ne réussit pas, ce n'est pas parce qu'il lui manque les capacités nécessaires, c'est parce qu'il « *ne s'y met pas* ». Et l'on peut être indulgent par rapport à une certaine paresse à l'égard du travail scolaire manifestée à l'adolescence. C'est dommage que l'enfant soit davantage mobilisé sur les copains que sur l'école, mais « *Il faut bien que jeunesse se passe* ». Ou encore, si l'élève ne travaille pas, c'est parce qu'il est dans une mauvaise classe (où il y a une « *mauvaise ambiance de travail* »), ou parce que les professeurs ne font rien pour intéresser les élèves, etc.

Néanmoins, la motivation de l'enfant à l'école dépend aussi fortement de la famille dans laquelle il vit. Ses parents élaborent-ils oui ou non des projets scolaires pour lui ? Ainsi, les réussites « paradoxales » (paradoxales, parce que de nombreux travaux ont mis en évidence le lien très fort qui existait entre le milieu social et la réussite scolaire (Cacouault, Oeuvarard, 1995)) des enfants issus d'un milieu défavorisé peuvent s'expliquer, en partie, par une forte mobilisation des parents autour d'un projet scolaire pour l'enfant (Terrail, 1990). Encouragent-ils les activités culturelles et sportives ? Les études des sociologues (Singly, 1989 ; Establet, 1987) montrent que ce type d'activités constitue un moyen indirect, mais pas pour autant moins efficace, de réussite scolaire. L'appartenance sociale pourrait en effet expliquer les différences de motivation entre les élèves. Ainsi, Forquin (1982) signale que les enfants issus des catégories sociales et professionnelles supérieures attendent plus de l'école, surtout en termes de poursuite d'études, et par là même présentent une motivation plus importante que celle des élèves issus des milieux moins favorisés. En outre, selon des auteurs Américains (*in* Forquin, 1982), les élèves issus des milieux populaires manifesteraient un moindre goût pour l'effort et la compétition, de même qu'un désir de réussite sociale plus faible que ceux des classes moyenne ou supérieure. Néanmoins, l'absence de toute donnée concernant l'origine sociale des lycéens consultés en

---

« À la suite de Charlot (1992), on préférera parler de mobilisation, interne, plutôt que de motivation, externe »

---

1998 ne nous permet malheureusement pas de vérifier ou non cette hypothèse.

Par ailleurs, il faut être prudent en considérant les différences de motivation selon les classes sociales comme « naturelles ». Bourdieu et Passeron (1970) ont montré comment l'école transformait les inégalités sociales en inégalités de dons, d'aptitudes, ou de goût présentées comme « naturelles ». Les élèves des classes dominantes n'ont pas plus d'aptitudes ou de motivations innées que les autres, mais ils bénéficient d'un « capital culturel », constitué de savoirs, mais aussi d'un certain type de goûts, de rapports à l'école et à la culture, qui favorise leur réussite scolaire.

### ■ Pour l'élève

Le discours sur l'école est fondé sur la méritocratie, c'est-à-dire que, à volume de travail égal, note égale. Or, Barrère (1997) observe qu'il y a souvent une absence de correspondance entre la note et le travail fourni. On peut alors sauver le lien entre travail et réussite en affirmant que seul le travail motivé y conduit : « *Je n'ai jamais de bonnes notes dans les matières que j'aime pas.* » L'élève protège ainsi sa subjectivité, en décidant de ne plus travailler ou de travailler moins. Ne pas travailler défend de se poser des questions sur soi. Obtenir une mauvaise note ne signifie pas que l'on est nul, mais que l'on n'a pas assez travaillé. On peut alors se consoler de cet échec en se disant que si on se mettait à travailler, on montrerait alors à tout le monde, et surtout à soi-même, combien on est intelligent. Il ne faut pas oublier que l'expérience scolaire peut être douloureuse pour certains. C'est l'une des raisons qui nous a servi à expliquer la différence de participation à la consultation nationale selon les filières (cela ne pouvait quand même pas être un hasard si la majorité des non-réponses figurait dans les colonnes réservées aux lycées professionnels) : la mise en avant d'un désintéret pour l'école est une manière de prétendre être à l'abri d'une mise à l'épreuve, voire d'une remise en cause de l'image de soi ; c'est un moyen de réconfort narcissique.

\* \*

\*

Parler de la motivation comme critère d'évaluation de la réussite scolaire conduit à évoquer des notions

relativement proches, mais qui seront utilisées de manière différente, selon les acteurs et les situations. Ainsi, un élève qui veut prouver sa bonne volonté vis-à-vis de l'école, se montrera attentif et s'investira dans son travail, ou du moins en donnera l'impression. Un enseignant, lui, estimera qu'il est arrivé à motiver ses élèves s'il parvient à susciter leur intérêt et leur curiosité. Enfin, à la suite de Charlot (1992), on préférera parler de mobilisation, interne, plutôt que de motivation, externe. Mais la mobilisation peut encore se subdiviser en mobilisation à l'école et en mobilisation *sur* l'école. La première conduit le jeune à réaliser les efforts et les activités cognitives attendus. Il se mobilise pour répondre aux exigences de ses professeurs : il fait ses exercices, apprend ses leçons, répond quand il est interrogé, etc. Quant à la seconde, elle correspond au fait de trouver du sens à sa présence dans l'institution scolaire. Or, seule la mobilisation à l'école peut se

traduire en termes de performance scolaire. En effet, « *L'enfant peut attribuer du sens à l'école sans que cette mobilisation scolaire entraîne l'appropriation de savoirs ou même l'envie d'apprendre* ». Un jeune peut être parfaitement convaincu de l'utilité de l'école pour son insertion professionnelle sans que cette conviction se traduise concrètement dans les activités quotidiennes en classe. De la même façon, un élève, s'il veut réussir scolairement, doit être mobilisé à l'école. Toutefois, certains élèves, bien que brillants, s'ennuient à l'école. Ils ne peuvent donc pas être considérés comme totalement mobilisés *sur* l'école. Ainsi, bien que les deux types de mobilisations soient en interaction, il n'y a pas de lien causal simple entre les deux. Souvent, on présente l'ennui scolaire comme le contraire de la motivation : en fait, il apparaît plutôt comme une non-mobilisation *sur* l'école, ce qui n'empêche pas une mobilisation à l'école. ■

---

## Bibliographie

---

André J. (1996), « La motivation dans le sport », in Chappaz G., coordinateur numéro spécial, *La motivation*, Cahiers pédagogiques.

Aubert J.-L. (1996), *Du berceau à l'école : les chemins de la réussite*, Albin Michel.

Barrère A. (1997), *Les lycéens au travail*, PUF, coll. « Pédagogie d'aujourd'hui ».

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Éditions de Minuit.

Cacouault M., Ouevrard F. (1995), *Sociologie de l'éducation*, Éditions La Découverte.

Charlot B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992), *École et savoir en banlieue et ailleurs*, Paris, Armand Colin.

Charlot B., (1997), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Économica, coll. « Poche éducation ».

Cordié A. (1993), *Les cancre n'existent pas*, Paris, Seuil.

Crozier M. (1996), *Motivation, projet personnel, apprentissages*, ESF.

CRDP de l'académie d'Amiens (1998) *L'attention des élèves*, coll. « Outils de formation ».

Dalle H. (1995), « Et si nous leur donnions le désir d'apprendre ? », *Tertiaire*, n° 64, pp. 28-31.

Delannoy C. (1997), *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette/CNDP.

Dolto F. (1979), « S'ennuyer à l'école est un signe d'intelligence », *Monde de l'Éducation*.

- Dubet F. (1991), *Les lycéens*, Éditions du Seuil.
- Establet R. (1987), *L'école est-elle rentable ?*, PUF.
- Filloux J. (1974), *Du contrat pédagogique, ou comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail ?* Dunod, Collection « Sciences de l'éducation ».
- Forquin J.-C. (1982), « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale », *Revue Française de pédagogie*, n° 59-60, pp. 52-75.
- Gayet D. (1995), *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Paris, Armand Colin.
- Gayet D. (1997), *Les performances scolaires : comment on les explique ?* Paris, L'Harmattan.
- Guyot J.-C. (1985), *L'échec scolaire, ça se soigne*, Toulouse, Privat.
- Helfter C. (1998), « L'accompagnatrice », *Monde de l'Éducation*, 257, pp. 20-21.
- Laborde M. (1996), *Le poids du cartable, Comment l'école fabrique des cancras ?* Albin Michel.
- Lochak G. (1998), « De la fécondité de l'ennui », in Nordon D. (dir), *L'ennui, féconde mélancolie, Autrement*, coll. « Mutations », n° 175.
- Lieury A., Fenouillet F. (1996), *Motivation et réussite scolaire*, Dunod.
- Nordon D. (dir) 1998, « L'ennui, féconde mélancolie », *Autrement*, coll. « Mutations », n° 175.
- Mannoni P. (1986), *Des bons et des mauvais élèves*, ESF.
- Mashino M.-T. (1983), *Vos enfants ne m'intéressent plus*, Hachette.
- Moyne A. (1996), *Pour vaincre l'ennui à l'école ! Petit traité des remèdes à l'intention des usagers de l'école*, Albin Michel éducation.
- Nicholls J. (1984), « Achievement Motivation : Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice and Performance », *Psychological Review*, n° 91, pp. 328-346.
- Nizet J., Hernaux J.-P. (1984), *Violence et ennui : malaise au quotidien dans les relations professeurs – élèves*, PUF.
- Pachet P. (1993), « Le temps qui reste », in Czechowski N. (dir), *La curiosité, Vertiges du savoir, Autrement*, Série Morale, n° 12.
- Pennac D. (1992), *Comme un roman*, Paris, Gallimard.
- Peron Y. (1996), « L'indispensable émotion », in Chappaz G., coordinateur numéro spécial, *La motivation*, Cahiers pédagogiques.
- Perrenoud P. (1996), « Sens du travail et travail du sens à l'école », in Chappaz G, coordinateur numéro spécial, *La motivation*, Cahiers pédagogiques.
- Pierrelée M.-D., Baumier A. (1999), *Pourquoi vos enfants s'ennuient en classe ? Une place pour chacun dans un collège pour tous*, Éditions Syros.
- Prot B. (1997), *Profession motivatrice : réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée*, Noësis.
- Singly (de) F. (1989), *Lire à 12 ans*, Nathan.
- Terrail J.-P. (1990), *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* PUF.

## Résumé

### La motivation comme critère d'évaluation de la performance scolaire

par Stéphanie Leloup

La motivation est habituellement considérée comme un bon indicateur de la performance scolaire, tandis que l'ennui serait un processus destructeur entre l'élève et son travail. Mais la motivation est un état interne et un phénomène complexe. Son évaluation est dès lors difficile et forcément partielle. La motivation, loin d'être un bon indicateur, fait plutôt office d'écran de fumée : l'échec est plus facile à assumer lorsqu'on n'a pas voulu que lorsqu'on n'a pas pu.



Revue trimestrielle bilingue  
publiée depuis 1945 par le  
Département des relations  
industrielles de l'Université  
Laval

A bilingual quarterly pu-  
blished since 1945 by the  
Département des relations  
industrielles de l'Université  
Laval

**2000 / 55-3**

### Articles

New Jobs, New Workers? Organizational Restructuring and  
Management Hiring Decisions  
TRACEY ADAMS, KEVIN MCQUILLAN

L'influence de l'appui du supérieur hiérarchique, des  
collègues et des dirigeants d'entreprise sur le succès du  
télétravail  
SYLVIE ST-ONGE, VICTOR Y. HAINES III, HÉLÈNE SEVIN

The Adoption of Information Technology by U.S. National  
Unions  
JACK FIORITO, PAUL JARLEY, JOHN T. DELANEY

Employee Profit Sharing: Consequences and Moderators  
RICHARD J. LONG

Qui veut réduire ses heures de travail? Le profil des  
travailleurs adhérant à un programme de partage de  
l'emploi  
PAUL LANOIE, ALI BÉJAOUÏ, FRANÇOIS RAYMOND

Numéro 55-3 • Québec 23,00 \$ CAN • Canada 21,40 \$ CAN • Étranger / Foreign 20 \$ US

### ABONNEMENT ANNUEL — 2000 — ANNUAL SUBSCRIPTION

*Taxes et frais d'envoi inclus — Taxes and postal charges are included*

Organismes / Institutions • Québec 69,02 \$ CAN • Canada 64,20 \$ CAN • Étranger / Foreign 60 \$ US  
 Individus / Individuals • Québec 34,51 \$ CAN • Canada 32,10 \$ CAN • Étranger / Foreign 30 \$ US

TPS / GST : R119 278 950 — TVQ / QST : 1008 154 143 TV 0003

NOM / NAME \_\_\_\_\_

ADRESSE / ADDRESS \_\_\_\_\_

CODE POSTAL / POSTAL ZIP CODE \_\_\_\_\_

TÉLÉPHONE / TELEPHONE \_\_\_\_\_ TÉLÉCOPIEUR / FAX \_\_\_\_\_

COURRIEL / E.MAIL \_\_\_\_\_

CHÈQUE ou MANDAT ci-joint (à l'ordre de *Relations industrielles / Industrial Relations*)  Visa  
 CHEQUE or MONEY ORDER (payable to *Relations industrielles / Industrial Relations*)  MasterCard

NUMÉRO / CREDIT CARD N° \_\_\_\_\_ SIGNATURE \_\_\_\_\_

DATE D'EXPIRATION / EXPIRY DATE \_\_\_\_\_ DATE \_\_\_\_\_

Relations industrielles / Industrial Relations, Pavillon J.-A.-DeSève, Bureau 3129, Université Laval, Québec, Canada, G1K 7P4  
Tél.: (418) 656-2468 — Téléc. / Fax (418) 656-3175 — Courriel / E. Mail : [relat.ind@rli.ulaval.ca](mailto:relat.ind@rli.ulaval.ca)  
[www.fss.ulaval.ca/RevueRI/RevueRI.html](http://www.fss.ulaval.ca/RevueRI/RevueRI.html)