
Comment favoriser la motivation scolaire

Denise Barbeau

Professeure de psychologie
Cégep de Bois-de-Boulogne

Angelo Montini

Professeur de psychologie
Cégep Montmorency

Claude Roy

Professeur de philosophie
Cégep André-Laurendeau

**On peut contribuer
au développement de la
motivation des élèves
en agissant sur leur perception
de la réalité scolaire
et en favorisant
l'engagement cognitif et
la participation en classe.**

La motivation scolaire est intimement liée à l'apprentissage. Autant les élèves que les professeurs la perçoivent comme fondamentale pour la réussite scolaire.

La motivation scolaire est complexe et plusieurs théoriciens ont tenté de l'expliquer. Nous limitons ici notre exploration des définitions et des facteurs de la motivation au courant sociocognitif et à la psychologie cognitive.

« Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche. » (Tardif, 1992, p. 91) La motivation d'un élève peut donc être considérée comme un état qui se constate à travers des indices, des conduites particulières quant à une tâche à réaliser. Nous constatons, par exemple, qu'un élève est motivé lorsqu'il s'engage, participe et persiste dans un travail – que ce travail soit la lecture d'un texte, la rédaction d'une dissertation, la résolution d'un problème, l'application d'un pansement, l'établissement d'un diagnostic, etc. L'engagement, la participation et la persistance peuvent être considérés comme des facteurs de la motivation scolaire.

Plusieurs autres facteurs de l'ordre des perceptions – perceptions attributionnelles, perception de sa compétence à accomplir une tâche, perception de l'importance d'une tâche, etc. – ont été identifiés comme jouant un rôle dans la motivation scolaire. Les perceptions sont en transformation constante et sont influencées par des processus cognitifs – recherche, organisation, interprétation, rappel de l'information, prise de décision, etc. Ces processus peuvent être contrôlés par la personne en cause, ici l'élève, et être influencés par les intervenants du milieu scolaire, au premier chef, par le

professeur, le principal intervenant auprès de l'élève.

Tenant compte de tous ces éléments, Barbeau (1993, p. JP1.6-1) définit ainsi la motivation scolaire : « Un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire. »

Le modèle sous-jacent à cette définition comporte cinq variables : les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances, la perception de l'importance de la tâche à réaliser à l'école, l'engagement cognitif et la participation (Barbeau, Montini et Roy, 1992). À partir de chacune de ces variables, nous présentons ici succinctement les éléments à considérer dans des interventions visant à favoriser la motivation scolaire des cégépiens.

Les perceptions attributionnelles

On peut agir sur les perceptions attributionnelles par le biais de la réattribution. La réattribution consiste à modifier les causes qu'on attribue à une situation afin d'avoir un meilleur contrôle de cette situation. Dans un contexte scolaire, cela peut consister, notamment, à amener l'élève à expliquer son rendement par l'effort qu'il a fourni plutôt que par une cause sur laquelle il n'a aucune prise, la difficulté de la tâche par exemple. Les techniques de réattribution en contexte scolaire incluent, selon Thomas (1989), la démonstration de façons de faire (*modeling*), l'enseignement direct d'un dialogue intérieur (*self-talk*) et la pratique des tâches difficiles ou comprenant une part de défi. Selon cette auteure, le professeur qui veut procéder à un programme de réattribution avec

Les auteurs viennent de publier à l'AQPC deux ouvrages, *Tracer les chemins de la connaissance* (livre du maître) et *Sur les chemins de la connaissance* (livre de l'élève), dans lesquels ils présentent des outils destinés à accroître la motivation scolaire.

des élèves doit tenir compte du fait que, pour être efficace, un tel programme doit s'effectuer à long terme et doit se dérouler en trois étapes. Dans une première étape, le professeur aide l'élève à devenir conscient de son dialogue intérieur dans le cadre d'une tâche de résolution de problèmes, ceci, dans le but de lui enseigner ce que sont des attributions positives et négatives. Dans une deuxième étape, l'élève pratique l'utilisation d'énoncés de maîtrise (*mastery statements*) incluant l'effort et l'autoencouragement (il se dit, par exemple, que, pour réussir un examen, il doit fournir des efforts). Dans une troisième étape, l'élève étend la pratique à des domaines et à des sujets où de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés sont impliqués.

La réattribution n'est pas l'unique moyen d'influencer le type d'attributions faites par les élèves et le développement de styles motivationnels adaptés. Thomas en présente deux autres :

- la façon dont le professeur introduit la tâche (lier la tâche aux intérêts personnels des élèves, refléter un certain plaisir à démontrer le concept ou l'habileté à maîtriser plutôt que promettre une récompense, se centrer sur l'aspect instrumental de la tâche ou prévenir les élèves d'un échec futur dans leur vie s'ils ne maîtrisent pas la tâche) ;
- l'organisation de la classe d'une manière coopérative plutôt que compétitive.

La réattribution demeure toutefois un moyen privilégié pour obtenir des modifications comportementales efficaces et durables chez les élèves.

La perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances

La perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité et l'efficacité de cet effort.

Les personnes qui se perçoivent compétentes manifestent une plus grande efficacité dans l'analyse de problèmes que celles qui doutent de leurs capacités. Tardif (1992), Marzano *et al.* (1992) et Gagné (1985) présentent d'intéressantes pistes d'intervention pour aider les élèves à avoir une meilleure perception de leur compétence à acquérir et à utiliser des connaissances théoriques (aussi appelées connaissances déclaratives) et des connaissances pratiques (également appelées connaissances procédurales et connaissances conditionnelles).

Tenir compte des caractéristiques de la mémoire

La mémoire est le « lieu mental » où se construisent les savoirs de l'élève, que ces savoirs soient théoriques ou pratiques. C'est dans la mémoire que passent toutes les décisions que prend un élève – décisions cognitives, affectives, motrices, sociales. La mémoire est comme un centre de traitement de l'information. Si un élève a la perception d'être compétent pour acquérir et pour utiliser de nouvelles connaissances, c'est qu'il a la perception d'être capable de traiter efficacement l'information avec laquelle il est en contact. Pour aider l'élève à traiter efficacement l'information, il faut tenir compte du fonctionnement et des caractéristiques de la mémoire.

Il importe de présenter à l'élève un matériau « captivant » et signifiant – notamment en faisant référence à ses connaissances antérieures – et de lui indiquer où diriger ses récepteurs sensoriels, parce qu'au début du processus d'apprentissage, l'information n'est disponible pour la mémoire que durant une courte période (celle de la mémoire à court terme, soit environ dix secondes). Si durant ce très court laps de temps l'élève ne trouve pas un sens à l'information, cette dernière n'est pas retenue.

Il faut donc amener l'élève à donner une signification à l'information qui lui est présentée. Il faut également tenir compte des caractéristiques de la mémoire de travail et de la mémoire à long

terme. Une façon d'aider l'élève à utiliser au mieux sa mémoire de travail et sa mémoire à long terme consiste à relier la nouvelle information à du connu, à faire des liens entre les diverses connaissances de l'élève. L'élève apprend ainsi à transférer ses connaissances d'une situation à une autre. « Un des rôles fondamentaux de l'école est de développer des connaissances que la personne peut généraliser. » (Tardif, p. 176) Le regroupement et l'organisation des connaissances en réseaux sémantiques, par exemple, est toujours un excellent moyen de contrer les limites de la mémoire de travail et d'aider à la construction du savoir de l'élève.

Utiliser des stratégies d'intervention pédagogique différentes, selon le type de connaissances

Pour Marzano et ses collaborateurs, l'apprentissage des connaissances théoriques (déclaratives) se fait en trois phases : la construction du sens, l'organisation de l'information et l'emmagasinage de l'information. On peut faciliter la construction du sens en utilisant l'analogie, l'exemple, la paraphrase, le rappel des connaissances antérieures, etc., bref, en multipliant les voies d'accès à l'information. Il est en outre important, affirme Tardif, que le professeur organise les connaissances avec l'élève, « puisque c'est l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme qui est une des caractéristiques qui distinguent toujours, peu importe le champ d'activités, les experts des novices, les personnes qui réussissent de celles qui échouent ». (p. 338). Selon Tardif, le professeur doit « intervenir directement et explicitement dans l'organisation des connaissances » (p. 342), puisque c'est lui l'expert, c'est lui qui connaît l'ensemble des éléments et les liens qu'ils ont entre eux. L'emmagasinage de l'information, quant à lui, peut être facilité en imaginant l'information dans une représentation mentale, en l'associant à des sensations physiques ou à des émotions, etc.

Les connaissances pratiques (procédurales et conditionnelles) s'apprennent

également en trois phases : la construction du modèle, la structuration du modèle et l'intériorisation ou automatisation du modèle. Tardif rappelle que, dans toute connaissance procédurale, il y a nécessairement des éléments qui sont préalables à d'autres. Donc, le professeur doit toujours vérifier si les connaissances préalables sont acquises, sinon il est confronté à une lacune qu'il doit absolument combler. De plus, il ne faut pas oublier que « l'acquisition d'une connaissance procédurale ne peut s'effectuer que dans l'action et par celle-ci » (p. 363). La démonstration de procédures et les exercices fréquents en contextes variés sont, notamment, de bons moyens pour favoriser l'acquisition de connaissances pratiques.

Permettre à l'élève d'élargir et de raffiner ses connaissances

Marzano et ses collaborateurs affirment que le professeur qui veut développer chez l'élève un sentiment de compétence scolaire doit favoriser chez ce dernier l'élargissement et le raffinement de ses connaissances. Or, élargir et raffiner ses connaissances ne fait pas partie de l'acquisition initiale d'une connaissance ; c'est une étape supérieure de l'apprentissage qui nécessite l'intervention du professeur et qui requiert huit opérations mentales : la comparaison, la classification, l'induction, la déduction, l'analyse d'erreurs, la construction d'un modèle, l'abstraction et l'analyse en perspective.

La perception de l'importance des tâches à réaliser à l'école

Maehrs (1984) croit qu'une façon d'aider l'élève à accorder de l'importance à une tâche est de lui offrir l'occasion de donner un sens à cette tâche. Il serait donc important de montrer l'importance des tâches dans l'immédiat, mais il est utile également de faire voir l'importance des tâches scolaires pour le futur, de faire voir aussi le lien entre l'actualisation de

soi, l'avancement social et la formation scolaire (Marzano *et al.*). Un deuxième élément est fondamental dans la perception de l'importance des tâches à réaliser à l'école : l'apprentissage à réaliser doit offrir un défi. Si la tâche n'offre aucun défi à l'élève, elle peut lui apparaître comme peu importante.

Rendre l'apprentissage significatif pour l'élève

Selon Marzano et ses collaborateurs, il y a cinq types de tâches qui peuvent être utilisées dans l'enseignement et qui permettent aux élèves de donner un sens à leurs apprentissages : la prise de décision, l'étude d'un phénomène, l'utilisation de la démarche scientifique, la résolution de problèmes, l'invention. Reprenons brièvement ces cinq tâches et la façon de les utiliser pour favoriser la motivation scolaire des élèves.

⇒ La prise de décision

Prendre des décisions fait partie de la vie courante. Les élèves ont, bien sûr, des décisions à prendre (Quelle méthode est la plus appropriée pour résoudre ce problème ? Quel sujet choisir pour ce travail de fin de trimestre ? etc.), et les conséquences de ces décisions peuvent être déterminantes pour leur apprentissage ; d'où l'importance d'enseigner une méthode de prise de décision à partir de situations qui sont significatives pour les élèves.

⇒ L'étude d'un phénomène

Marzano *et al.* retiennent trois grandes approches pour étudier un phénomène : l'approche historique, l'approche conceptuelle et l'approche projective. Ces auteurs croient que les appliquer de façon systématique aux connaissances que le professeur enseigne ne peut qu'être bénéfique à l'apprentissage de l'élève en multipliant les angles par lesquels il peut envisager la connaissance nouvelle, la rattacher à des connaissances qu'il possède déjà, en comprendre le sens et s'y intéresser.

L'approche historique explore le passé d'un phénomène. Elle s'intéresse à l'état antérieur des choses. Comment ce phénomène est-il arrivé ? Pourquoi s'est-il produit ? L'approche conceptuelle décrit le phénomène qu'on veut traiter ou étudier. Elle se centre sur l'état actuel d'un phénomène. Dans cette approche, le professeur et les élèves s'intéressent aux particularités, aux caractéristiques de l'objet d'étude. L'approche projective, quant à elle, essaie de prédire ce qu'il pourrait advenir si telle ou telle donnée intervenait dans un phénomène. Elle se penche sur l'anticipation d'un état à venir.

⇒ L'utilisation de la démarche scientifique

La démarche scientifique est un des moyens qui peuvent être utilisés afin de stimuler l'intérêt des élèves pour la matière à apprendre. C'est une approche raisonnée et structurée des différents phénomènes que les élèves ont à étudier. Elle s'attaque aux questions auxquelles on cherche à trouver une réponse vérifiable. Elle peut donc être appliquée à la résolution de problèmes variés, aussi bien dans un grand nombre de disciplines de l'enseignement collégial que dans la vie quotidienne.

⇒ La résolution de problèmes

Enseigner par résolution de problèmes, c'est mettre l'accent sur l'acquisition et le traitement des connaissances plutôt que sur leur transmission et leur mémorisation. Pour Tardif, la résolution de problèmes est la pierre angulaire de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle facilite l'acquisition, l'intégration et le transfert des connaissances. Le transfert de connaissances d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre est l'orientation principale de cette méthode (Vanderstoep et Seifert, 1994). Celle-ci n'aidera peut-être pas tous les élèves à résoudre tous leurs problèmes en lecture, en mathématiques ou en philosophie, car le transfert implique une pratique répétée dans divers contextes. Cependant, l'application de la méthode favorisera

une meilleure compréhension de leurs problèmes. Placer les élèves dans des situations qui leur posent effectivement un problème favorise l'intégration de l'apprentissage à la « vraie vie ». Utiliser la même procédure d'une situation à une autre, axer l'enseignement sur le traitement des connaissances et appliquer rigoureusement celles-ci à divers contextes sont autant de façons d'accélérer le transfert de l'apprentissage d'un domaine à un autre.

⇒ L'invention

L'invention est un autre moyen de rendre l'apprentissage intéressant et signifiant. L'invention consiste à créer quelque chose de nouveau pour répondre à un besoin et à des standards personnels. Bien que l'invention soit reliée à la résolution de problèmes, il y a des différences entre les deux. La résolution de problèmes implique qu'une personne ait un but et qu'il y ait un obstacle qui l'empêche d'atteindre son but, donc, des contraintes imposées de l'extérieur. L'invention implique les mêmes choses que la résolution de problèmes et, en plus, elle implique des standards, des critères que s'impose la personne elle-même.

Offrir un défi à l'élève

La motivation est intimement liée aux processus autorégulateurs et au phénomène d'anticipation : la personne anticipe une réussite ou un échec suite à une action, elle se fixe des buts et elle planifie des moyens pour atteindre ce qui a de la valeur pour elle (Bandura, 1986). Si l'action est signifiante et offre un défi, l'intérêt sera plus grand et l'engagement sera plus important. Dans ce processus, c'est la perception des événements futurs (anticipation) qui est source de motivation et de régulation du comportement. Bouffard (1993) rappelle certaines conclusions des travaux de Bandura :

- ◆ avoir des buts ou des défis favorise l'engagement, la motivation ;
- ◆ le niveau d'effort augmente chez plusieurs en fonction de l'exigence du but fixé ;

- ◆ avoir des objectifs personnels augmente la motivation ;
- ◆ recevoir du feed-back sur les activités réalisées pour atteindre ses objectifs augmente la motivation ;
- ◆ l'adaptation ou la réadaptation continue des buts personnels est importante dans l'autorégulation de la motivation.

Bandura et Cervone (1983) indiquent que c'est l'influence combinée du but et de la connaissance de son rendement qui affecte positivement la motivation. Ils rappellent également des considérations dont il faut tenir compte quant aux objectifs et aux buts des apprentissages à réaliser.

- ◆ Les objectifs à atteindre doivent être idéalement de difficulté moyenne.
 - S'ils sont trop faciles, ils ne suscitent ni l'intérêt ni l'effort.
 - S'ils sont trop difficiles, ils peuvent provoquer le découragement et un sentiment d'inefficacité.
 - S'ils sont de difficulté modérée et exigent de la rigueur, ils suscitent l'effort intense et engendrent la satisfaction.
- ◆ Les objectifs à atteindre doivent être les plus spécifiques et les plus explicites possible.
 - Ils permettent alors à l'élève d'évaluer l'effort requis.
 - Plus les objectifs sont clairs et réalisables, plus ils incitent à l'engagement et plus ils favorisent la réussite.
- ◆ Lorsque les buts sont trop complexes ou trop éloignés, il est important d'explicitier des buts intermédiaires permettant d'atteindre les buts complexes.
 - Les buts intermédiaires permettent de déterminer les choix spécifiques des activités et de préciser l'effort requis.

- La hiérarchisation des buts favorise l'apprentissage et le transfert de l'information.

L'engagement cognitif des élèves

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage. L'engagement cognitif dépend de la maîtrise de stratégies autorégulatrices d'apprentissage (la conscience de son processus de pensée, la planification, la connaissance des ressources nécessaires à une tâche, la réceptivité au feed-back, la capacité d'évaluer l'efficacité de ses actions, etc.). Selon Marzano *et al.*, les stratégies mentales d'autorégulation rendent les personnes plus conscientes et leur permettent de mieux contrôler leurs actions. Malheureusement, selon ces auteurs, ces stratégies autorégulatrices ne sont pas fréquemment observées, même chez les adultes. Il est donc important de les enseigner.

Il existe plusieurs moyens pour favoriser l'apprentissage de ces stratégies : l'utilisation de la « pensée à voix haute », l'identification des situations dans lesquelles chaque stratégie autorégulatrice pourrait être utile, le développement chez les élèves des stratégies et des techniques qui les aideront à utiliser des stratégies autorégulatrices de type métacognitif, l'encouragement des élèves à identifier et à poursuivre des buts à long terme, l'organisation de moments permettant d'observer l'utilisation de stratégies autorégulatrices de type métacognitif dans les activités scolaires.

Un professeur qui désire favoriser l'utilisation de stratégies autorégulatrices dans son enseignement doit se poser trois questions : Sur quelle stratégie dois-je mettre l'insistance ? Comment puis-je initier les élèves à ces stratégies ? Comment puis-je favoriser l'utilisation de ces stratégies ?

La participation des élèves

Cultiver des attitudes positives face au climat de la classe est un des aspects qui favorise le plus la motivation et la participation en classe.

Établir une relation avec chaque élève de la classe

Le professeur peut établir une relation avec chacun de ses élèves en s'informant de leurs intérêts, en parlant avec eux de façon informelle, avant, pendant et après la classe. Il peut appeler ses élèves par leur prénom ; ceux-ci se sentent alors reconnus comme personnes. Il est important que chaque élève se sente accepté et par le professeur et par ses pairs. Développer des attitudes positives avec les élèves est donc une tâche fondamentale pour tout professeur qui désire que ses élèves participent à la vie de la classe.

Développer des stratégies autorégulatrices face aux situations irritantes de la classe

Il est naturel pour un professeur de ne pas se comporter de la même façon avec tous ses élèves, de se sentir attiré davantage par certains et moins par d'autres. Reconnaître ce fait est important pour s'aider à accepter ses élèves. Il est possible de développer des stratégies autorégulatrices face aux irritants de la classe, par exemple, en revoyant mentalement, avant un cours, les élèves avec qui on prévoit avoir des difficultés (autant scolaires que comportementales) et en pensant à un scénario de remplacement des attentes négatives par des attentes positives. Il est aussi possible d'engager les élèves dans l'élaboration des règles et procédures de fonctionnement de la classe.

En guise de conclusion

Les cadres des commissions scolaires et des écoles de la région de la Mauricie-Bois-Francs (Parent *et al.*, 1996) ont identifié et rencontré trente-quatre professeurs qui réussissent à motiver leurs

élèves d'une façon significative. Selon cette étude, un professeur qui motive ses élèves cultive la confiance et le respect mutuels ; il planifie des activités intéressantes et utilise des méthodes pédagogiques qui répondent aux besoins des élèves ; il propose des activités concrètes choisies selon le champ d'intérêt des élèves ; il porte une attention particulière à l'établissement d'un climat chaleureux en classe ; il valorise le travail bien fait et met en valeur les forces des élèves ; il soutient les élèves dans leur travail et les rassure lorsqu'ils rencontrent des difficultés ; il favorise le travail en équipe et la collaboration ; il accorde une grande importance à l'encadrement et à la structuration de ses cours.

Comme on le voit, la motivation n'est pas le résultat du hasard, et elle ne relève pas non plus de la seule responsabilité des élèves. Le professeur y a une part importante et il doit mettre en place des stratégies qui favorisent la motivation en permettant aux élèves d'avoir une juste perception des causes de leurs succès et de leurs échecs, de se sentir compétents à traiter l'information et de bien percevoir l'importance des tâches qu'on leur confie. Il doit en outre utiliser des stratégies qui amènent ses élèves à s'engager et à participer. ❏

RÉFÉRENCES

- BANDURA, A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall.
- BANDURA A. et D. CERVONE (1983), « Self-evaluative and Self-efficacy Mechanisms Governing the Motivational Effects of Goal Systems » dans *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 45, p. 1017-1028.
- BARBEAU, D. (1993), « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire » dans *Actes du 13^e colloque de l'AQPC. Les collèges, une voie essentielle de développement*, Chicoutimi, AQPC, p. JP1.6-1 à JP1.6-14.
- BARBEAU, D., A. MONTINI et C. ROY (1992), *La motivation scolaire, plans d'intervention*, Rapport de recherche, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- BOUFFARD, L. (1993), « La théorie sociale-cognitive des buts » dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 2, p. 43-83.
- GAGNÉ, E. D. (1985), *The Cognitive Psychology of School Learning*, Boston, Little, Brown and Company.
- MAEHRS, M. L. (1984), « Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment » dans R. AMES et C. AMES (Dir.) (1989), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, vol. 1, New York, Academic Press, p. 115-144.
- MARZANO, R. J. *et al.* (1992), *Dimensions of Learning*, Alexandria (VA), McRel.
- PARENT, G. *et al.* (1996), « Comment la "bonne enseignante" et le "bon enseignant" s'y prennent-ils pour motiver les élèves au primaire ? » dans *Vie pédagogique*, n° 97, p. 46-49.
- TARDIF, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- THOMAS, A. (1989), « Ability and Achievement Expectations: Implications of Research for Classroom Practice » dans *Childhood Education*, été 1989, p. 235-241.
- VANDERSTOEP, S. W. et C. M. SEIFERT (1994), « Problem Solving, Transfer and Thinking » dans McKEACHIE *et al.*, *Student Motivation, Cognition and Learning*, tome 2, Paris, PUF, p. 27-49.