

Favoriser la motivation scolaire, toute une mise en scène



Richard Moisan

*Professeur
Techniques d'éducation en services de garde
Collège de Sherbrooke*

Enseigner est un rôle complexe. Tous ceux qui ont à l'assumer seront d'accord avec cette affirmation. Nous serions portés à croire qu'avec l'expérience, ce rôle devient plus facile et plus automatique, mais il n'en est rien. Les activités de perfectionnement continu, les lectures, l'évolution de la recherche en pédagogie, les témoignages et les expériences faites par les pairs nous ouvrent constamment de nouvelles portes. À chaque fois s'ajoute une nouvelle préoccupation ou une nouvelle façon d'aborder un sujet pour lequel nous nous sentions pourtant bien outillés.

Cet article approfondit une de ces préoccupations, soit la motivation scolaire. Comment tenir compte de la motivation scolaire lorsque nous planifions un cours ? Quelles questions se poser à ce sujet ? Quelles sont les actions assurant que chaque variable de la motivation scolaire est bien traitée ? Pour apporter quelques éléments de réponses à ces questions, nous proposons une réflexion systématique sur la motivation à entreprendre lors de la planification d'un cours. Ce guide de planification permet de bien circonscrire les principales variables de la motivation.

Un élément qui influence particulièrement la façon de planifier un cours est le rôle que nous nous attribuons comme enseignant et, par le fait même, celui que

nous faisons jouer aux élèves, d'où l'allusion à la mise en scène dans le titre de cet article. L'outil proposé est basé sur certains principes et sur une vision bien précise de la relation pédagogique entre l'élève, l'enseignant et les connaissances à acquérir¹. Dans un premier temps, nous expliquerons cette analogie de la mise en scène à partir des principes qui sous-tendent notre vision de l'enseignement. Par la suite, nous donnerons un aperçu de la structure du guide et présenterons une procédure traitant de chacune des variables retenues. Cette procédure peut être utilisée autant pour planifier un nouveau cours que pour jeter un regard sur une leçon déjà construite. Elle comprend deux étapes : le questionnement et les actions. À titre indicatif, des suggestions d'interventions sont faites pour favoriser l'enrichissement de la leçon.

Les principes qui sous-tendent notre vision de l'enseignement

Les principes sur lesquels s'est appuyée l'élaboration du présent guide sont tirés de la psychologie cognitive². Ils orientent la façon de concevoir les rôles de l'enseignant et de l'élève ainsi que les caractéristiques des connaissances à acquérir par l'élève. Le metteur en scène, c'est l'enseignant³, les acteurs sont les élèves et la pièce devient l'ensemble des connaissances à

acquérir. Cette analogie permet de situer les élèves au cœur du processus d'apprentissage, ils sont ceux qui doivent jouer un rôle actif au moment où la pièce se monte et se joue, au moment où les connaissances s'acquèrent. Le professeur a la responsabilité de mettre en place les conditions favorables pour que la pièce soit bien jouée, d'où une responsabilité qui s'apparente à celle d'un metteur en scène. Ce n'est pas lui qui fait le spectacle, mais il a une large part de responsabilité dans la réussite de celui-ci.

Le rôle de l'enseignant

Le rôle de l'enseignant est de mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage. Il doit se préoccuper de :

- responsabiliser l'élève en l'aidant à prendre en charge sa démarche d'apprentissage plutôt qu'en l'assurant à sa place ;
- favoriser d'abord l'acquisition des connaissances par les élèves en les situant dans des contextes (contextualisation) et, par la suite, en utilisant celles-ci dans d'autres contextes (recontextualisation) ;
- tenir compte du fonctionnement de la mémoire et de sa capacité de rétention ;
- tenir compte des catégories de connaissances qu'il transmet et des stratégies cognitives favorisant l'acquisition de chaque catégorie ;
- favoriser l'acquisition des connaissances en leur donnant du sens et en permettant à l'élève de faire des liens avec ses connaissances et conceptions antérieures ;
- aider l'élève à organiser ses connaissances afin de mieux les retenir ;
- transmettre des connaissances significatives et faire ressortir l'essentiel de l'accessoire ;

- permettre à l'élève de faire des liens entre les divers concepts appris ;
- connaître la dynamique motivationnelle de l'élève et intervenir sur celle-ci ;
- placer l'élève devant des tâches complètes, complexes, significatives et pas toujours bien définies.

Le rôle de l'élève

L'apprentissage est sous la responsabilité de l'élève. C'est lui qui décide ce qu'il apprend, quand et comment. C'est lui qui décide de s'engager et de participer aux activités. Afin de s'assurer que l'élève joue pleinement son rôle, l'enseignant doit avoir en tête que :

- faire des apprentissages significatifs et être actif en classe sont des éléments qui ont un effet positif sur la motivation de l'élève ;
- l'élève ne doit pas seulement apprendre, il doit apprendre à apprendre ;
- l'élève doit être conscient autant des apprentissages qu'il fait que des stratégies qu'il utilise ;
- Les capacités d'attention et de mémorisation de l'élève sont limitées.

Les connaissances à acquérir

La psychologie cognitive attribue une importance capitale au type d'information à traiter et aux moyens à utiliser pour que celle-ci le soit adéquatement. Il faut donc tenir compte :

- qu'un contenu non significatif, non utilisé, non rattaché aux connaissances et aux conceptions antérieures, est inerte et vite évacué de la mémoire à court terme ;
- qu'il y a trois catégories de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles, chaque catégorie faisant appel à des stratégies d'apprentissage différentes ;
- que les stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion⁴

sont des éléments d'apprentissage importants pour l'élève ;

- que les connaissances doivent être rattachées à un contexte d'application pour que l'élève leur donne un sens.

Structure du guide

Chaque variable de la motivation scolaire retenue (voir figure 1) est d'abord définie en quelques lignes et son importance est mise en contexte. Chacune fait l'objet d'un tableau distinct et se traite selon deux étapes : les questions clés, puis les actions. Ce tableau est complété par des suggestions.

Étape 1 : Questions clés

Une autoévaluation permet de porter un jugement qualitatif sur le niveau de traitement de chaque variable dans le cours que nous sommes à élaborer (elle peut s'appliquer également à un cours déjà donné). Des critères sont présentés sous forme de **questions clés**, et l'enseignant est invité à juger chacun de ceux-ci selon trois niveaux d'appréciation :

- faible : peu ou pas d'actions associées à ce critère. La ou les actions présentes n'ont pas d'impact réel ;
- moyen : une ou plusieurs actions sont associées à ce critère, des impacts sont observables mais il y a place à amélioration ;

- fort : une ou plusieurs actions sont associées à ce critère. Les impacts observables en font un point fort de la leçon.

Il s'agit d'évaluer la qualité de sa leçon par rapport à chaque question posée et, par le fait même, de façon globale par rapport à la variable.

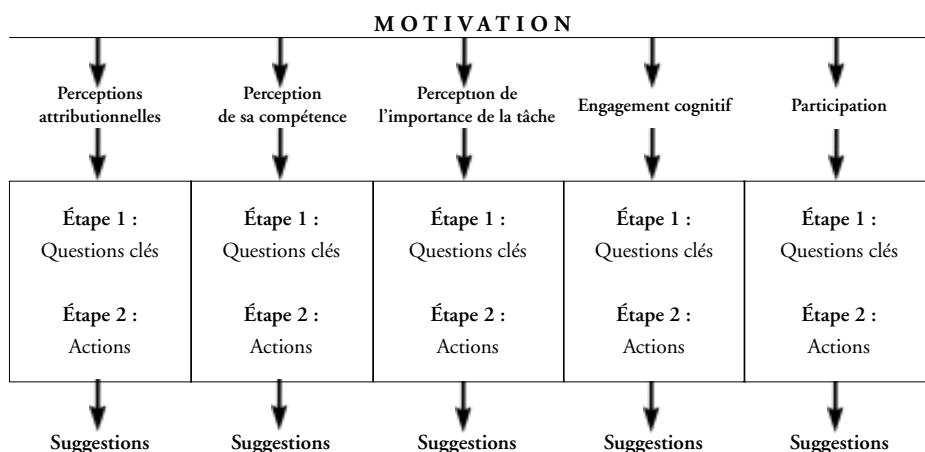
Étape 2 : Actions

Ensuite, l'enseignant est invité à identifier dans la case **Actions** un ou plusieurs moyens à planifier (dans le cas d'une leçon à construire) ou déjà planifiés (dans le cas d'une leçon déjà construite) permettant l'atteinte d'un niveau supérieur d'appréciation pour chaque variable. Ces moyens peuvent être de l'ordre d'une activité d'enseignement ou d'apprentissage, d'une stratégie pédagogique, d'une attitude, d'une intervention verbale ou non verbale, d'une disposition physique de la classe, etc. Il s'agit ici de s'assurer que l'on dépasse le seuil de l'intention en identifiant des actions concrètes.

Suggestions

Afin de favoriser l'émergence d'actions à poser, nous proposons quelques **suggestions** qui forment une banque d'interventions non exhaustive que chacun peut enrichir. Selon les contextes d'enseignement, certaines suggestions peuvent être plus pertinentes que d'autres. À chacun d'en juger !

Figure 1 : Structure du guide



Pour donner une idée plus précise de l'utilisation de ce guide, illustrons par un exemple.

Variable : la conception des buts de l'école

Un des déterminants de la motivation est la conception que l'élève se fait des buts de l'école : buts d'apprentissage (l'élève est soucieux d'apprendre) ou buts de performance (l'élève est soucieux de sa performance).

Étape 1 : la question clé permet de porter attention à un critère important, soit d'expliquer et de démontrer aux élèves l'importance de la maîtrise de la compétence visée. L'enseignant est invité à coter le niveau d'appréciation du traitement qu'il fait de cette question clé.

Étape 2 : l'enseignant est invité à identifier des actions posées ou à poser pour favoriser une prise en compte concrète de la conception des buts de l'école. Cette case est toujours vide et c'est lui qui la complète.

Finalement, trois suggestions sont faites pour favoriser une conception positive des buts de l'école, soit que l'élève apprenne. Chaque suggestion peut être utilisée telle quelle ou inspirer d'autres actions.

Voilà donc pour la présentation des principes et de la structure du guide. Nous sommes prêts à passer à la planification du cours.

La planification du cours

Tout en demeurant centré sur les apprentissages à effectuer lors d'un cours, le metteur en scène doit s'assurer qu'il ne nuit pas inconsciemment à la motivation des élèves, mais plutôt qu'il tient compte des variables de la motivation scolaire lorsqu'il intervient. Nous aborderons ici les principales variables du modèle de la motivation scolaire comme il est défini par Barbeau, Montini et Roy⁵. Parmi les déterminants, nous retiendrons les trois systèmes de perception des élèves : les

VARIABLE : La conception des buts de l'école			
ÉTAPE 1 – Question clé :	faible	moyen	fort
Est-ce que je fais ressortir l'importance de la maîtrise de la compétence visée lorsque je présente celle-ci ?			
ÉTAPE 2 – Actions			
Suggestions :			
<ul style="list-style-type: none"> – illustrer la compétence par une application concrète ; – présenter un problème significatif pour les élèves et qui nécessite d'avoir acquis la compétence visée pour le résoudre ; – demander aux élèves d'identifier ce qu'un travail ou un exercice leur a permis d'apprendre. 			

perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence scolaire et la perception de l'importance d'une tâche. Nous retiendrons également deux

indicateurs majeurs : l'engagement cognitif et la participation. Chaque variable retenue est expliquée brièvement⁶ et fait donc l'objet d'un traitement distinct.

Tout en demeurant centré sur les apprentissages à effectuer lors d'un cours, le metteur en scène doit s'assurer qu'il ne nuit pas inconsciemment à la motivation des élèves, mais plutôt qu'il tient compte des variables de la motivation scolaire lorsqu'il intervient.

A) Les systèmes de perception :

◆ *Les perceptions attributionnelles*

À quoi l'élève attribue-t-il les résultats qu'il obtient ? Perçoit-il les causes de ses résultats comme des éléments extérieurs (causes externes) ou comme des éléments qui lui sont propres (causes internes) ? Perçoit-il ces causes comme des éléments modifiables ou non modifiables ? Est-ce que l'élève estime avoir un contrôle sur ces causes ou non ? La façon dont l'élève percevra les causes de ses résultats aura un effet sur sa motivation scolaire. Plus il percevra que les causes sont externes et non modifiables, et plus il percevra qu'il n'en a aucun contrôle, moins il s'engagera cognitivement. C'est pourquoi il est important de tenir compte de ce système de perception et de poser des interventions en ce sens.

VARIABLE : Les perceptions attributionnelles			
ÉTAPE 1 – Questions clés : Est-ce que je favorise chez l'élève une perception de lui-même qui l'incite à prendre en charge son apprentissage ? Est-ce que je l'amène à identifier ce qui lui appartient et ce sur quoi il a du pouvoir par rapport à son apprentissage ? Est-ce que je lui donne des moyens d'améliorer sa perception du contrôle qu'il peut avoir sur les causes de ses difficultés scolaires ?	faible	moyen	fort
ÉTAPE 2 – Actions			
Suggestions : – favoriser le retour sur les activités de même que sur les stratégies d'apprentissage à développer pour réussir ; – exploiter les ressources des pairs comme support aux élèves ayant une faible perception de la contrôlabilité de leur échec ; – lors d'exercices, faire place autant au processus métacognitif qu'aux habiletés liées au contenu ; – outiller l'élève à utiliser des stratégies favorisant la réussite de l'exercice en prenant le temps d'expliquer ces stratégies individuellement ou en groupe ; – mettre l'accent sur les interventions plus individualisées afin d'éviter de faire ressortir les difficultés d'un élève devant le groupe ; – ne pas mettre un élève devant des situations de honte et d'humiliation ; – renforcer l'effort et l'amélioration ; – accepter que des élèves prennent plus de temps que d'autres pour effectuer le travail demandé.			
NOTE : Les chapitres 10 et 11 du volume <i>Sur les chemins de la connaissance</i> ⁷ sont de bonnes sources d'inspiration pour des exercices spécifiques à réaliser avec les élèves.			

poursuit lorsqu'il est à l'école. C'est pourquoi il est nécessaire pour l'enseignant de démontrer aux élèves l'importance de la tâche à accomplir et d'influencer positivement cette perception. (Voir tableau, p. 44)

B) Les indicateurs de la motivation scolaire:

◆ *L'engagement cognitif*

L'engagement cognitif se définit par la qualité et la quantité de l'effort fourni par l'élève dans l'accomplissement d'une tâche. Cet engagement donne des indications de la qualité de la motivation de l'élève. Plus un élève est engagé, plus il utilisera des moyens pertinents pour réussir. Cette variable est celle qui interpelle le plus l'utilisation par l'élève de stratégies cognitives, métacognitives, affectives et de gestion. (Voir tableau, p. 45).

◆ *La participation*

La participation correspond à la façon dont l'élève s'implique dans la réalisation de ses tâches scolaires, c'est l'effort qu'il décide de mettre dans l'accomplissement d'une tâche. Comme les élèves sont les principaux acteurs en classe, il est capital pour l'enseignant de les rendre actifs durant les cours. Des interventions pour susciter et favoriser cette participation sont donc primordiales. Pas d'acteurs, pas de pièce à jouer ! (Voir tableau, p. 45)

◆ *La perception de sa compétence scolaire*

Cette perception est celle qu'a l'élève à propos de ses capacités à utiliser les connaissances et habiletés qu'il possède dans le but d'effectuer de nouveaux apprentissages. Les élèves qui s'estiment compétents sur le plan scolaire sont plus portés à s'engager dans des activités et à persister. À l'inverse, ceux qui se perçoivent comme peu compétents prennent peu de risques à effectuer une tâche et ont moins tendance à persister pour surmonter les difficultés éprouvées. Il est

donc important de se soucier du sentiment de compétence scolaire de chaque élève en renforçant les perceptions positives et en tentant de modifier les perceptions négatives. (Voir tableau, p. 44)

◆ *Perception de l'importance d'une tâche*

Cette perception réfère à la valeur et à la signification qu'un élève accorde à une tâche. Plus il considère une tâche importante, plus il est porté à s'y engager. La perception de l'importance de cette tâche est influencée par les buts que l'élève

*Les élèves
qui s'estiment compétents
sur le plan scolaire sont plus
portés à s'engager dans des
activités et à persister.*

VARIABLE : Perception de sa compétence scolaire			
ÉTAPE 1 – Questions clés : Est-ce que je favorise chez l'élève une perception positive de sa compétence à réussir ce cours ? Est-ce que j'amène l'élève à prendre conscience de ses forces ? Est-ce que j'incite l'élève à remettre en question ses stratégies d'apprentissage plutôt que son intelligence ? Est-ce que je favorise chez chaque élève la possibilité qu'il vive une réussite réaliste et à sa mesure ?	faible	moyen	fort
ÉTAPE 2 – Actions			
Suggestions : <ul style="list-style-type: none"> – lors de rétroaction, faire ressortir les forces de l'élève de façon claire. Faire aussi ressortir les difficultés en amenant l'élève à trouver les façons de les surmonter et en l'aidant ; – exploiter l'évaluation formative régulière dans laquelle l'élève peut prendre des risques en sécurité ; – connaître les forces des élèves afin de les exploiter ; – inciter l'élève à réfléchir tout haut afin d'avoir accès aux stratégies qu'il utilise et intervenir sur celles-ci ; – offrir d'abord des exercices comportant de fortes chances de réussite et graduer le niveau de complexité au fur et à mesure ; – amener l'élève à se fixer ses propres critères de réussite⁸ ; – permettre à l'élève de connaître des stratégies d'apprentissage diversifiées et leurs utilisations possibles ; – permettre à l'élève d'observer une démonstration exécutée soit par l'enseignant ou par un autre élève avant d'exécuter une tâche ; – souligner les efforts des élèves, peu importe le résultat ; – aborder les erreurs des élèves comme des occasions riches en apprentissage et non comme des échecs. 			

VARIABLE : Perception de l'importance d'une tâche			
ÉTAPE 1 – Questions clés : Est-ce que j'explique à l'élève les raisons de cette tâche et indique les compétences à développer pour bien l'exécuter ? Est-ce que je permets à l'élève de percevoir l'utilité de cette tâche à moyen ou à long terme ? Est-ce que j'illustre ou fais découvrir des applications concrètes de cette tâche ? Est-ce que j'exprime par mes comportements et mes attitudes que je crois, moi aussi, à l'importance de cette tâche ?	faible	moyen	fort
ÉTAPE 2 – Actions			
Suggestions : <ul style="list-style-type: none"> – exploiter le témoignage de personnes œuvrant sur le marché du travail ; – faire soi-même le témoignage d'une expérience vécue ; – situer l'importance de cette tâche dès le début du cours ; – exposer un problème réel qui demande l'acquisition des connaissances et des habiletés visées par ce cours pour le résoudre ; – soumettre le même type de problème au début et à la fin du cours en apportant ultimement des modifications mineures pour faire ressortir les apprentissages réalisés ; – permettre aux élèves de s'exprimer sur leur perception de l'importance de la tâche proposée. 			

VARIABLE : L'engagement cognitif			
<p>ÉTAPE 1 – Questions clés :</p> <p>Est-ce que j'outille l'élève pour lui permettre un meilleur apprentissage et une meilleure réalisation de la tâche à accomplir ?</p> <p>Est-ce que j'aide l'élève à connaître et à évaluer son processus réflexif, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner (stratégies métacognitives) ?</p> <p>Est-ce que j'aide l'élève à créer un climat propice à l'apprentissage (stratégies affectives) ?</p> <p>Est-ce que j'aide l'élève à se donner des conditions environnementales favorables à l'apprentissage (stratégies de gestion) ?</p>	faible	moyen	fort
ÉTAPE 2 – Actions			
<p>Suggestions :</p> <ul style="list-style-type: none"> – permettre aux élèves utilisant des stratégies efficaces de les transmettre aux autres élèves et, dans la mesure où ils sont à l'aise, de jouer un rôle de personne-ressource ; – lors de la présentation d'un travail, suggérer certaines pistes par rapport aux stratégies à privilégier ou poser la question à la classe pour susciter une réflexion individuelle ou collective à ce sujet ; – lors de la présentation d'un travail, proposer une échelle du temps à y consacrer en deça et au-delà de laquelle l'élève devrait remettre en question ses méthodes de travail ; – instaurer des capsules méthodologiques dans son cahier de notes de cours et favoriser ainsi l'utilisation de stratégies ; – intervenir en classe lorsque l'enseignant perçoit des stratégies inadéquates ; – présenter une grille d'autoévaluation de ses stratégies d'autorégulation que l'élève peut remplir à la fin d'un travail ; – aider l'élève à se constituer une banque de stratégies diversifiées ; – lors de la remise d'un travail, demander aux élèves d'indiquer les difficultés éprouvées et leur façon de les résoudre. 			

VARIABLE : La participation			
<p>ÉTAPE 1 – Questions clés :</p> <p>Est-ce que j'interviens auprès d'un élève dont la participation est inadéquate ?</p> <p>Est-ce que mes attentes sont claires sur la participation attendue des élèves ?</p> <p>Est-ce que la qualité de la participation fait l'objet d'une évaluation formative et/ou sommative (selon les objectifs du cours) ?</p> <p>Est-ce que je responsabilise l'élève par rapport à sa participation ?</p> <p>Est-ce que les règles associées à une faible participation sont claires et appliquées lorsque nécessaire (travail échoué, contenu non vu, pénalité, etc.) ?</p> <p>Est-ce que mon cours, tel qu'il est conçu, encourage la participation ?</p>	faible	moyen	fort
ÉTAPE 2 – Actions			
<p>Suggestions :</p> <ul style="list-style-type: none"> – adopter, lorsque cela est compatible avec les objectifs du cours, des critères de correction liés à la qualité de la participation ; – définir clairement vos attentes par rapport à la participation dès le début du cours et permettre aux élèves de s'exprimer à ce sujet ; – laisser l'élève assumer les conséquences négatives associées à une participation inadéquate et éviter de compenser en assouplissant les règles fixées ; – confronter l'élève qui n'a pas une participation satisfaisante ; – favoriser la participation du plus grand nombre d'élèves, quitte à limiter de façon diplomate la participation de ceux qui sont toujours volontaires ; – solliciter des élèves qui participent de façon moins spontanée lorsqu'une réponse ou une opinion est demandée (sans en faire une obligation). 			

Conclusion

Que de questions à se poser pour s'assurer que les variables associées à la motivation scolaire soient prises en compte d'une manière adéquate ! Est-ce possible de répondre à toutes ces exigences dans le même cours ? Est-ce possible de se préoccuper de tout cela en laissant l'élève au centre du processus et en jouant un rôle de metteur en scène ?

Envisager la planification d'un cours comme une mise en scène nous amène à tenir compte d'un grand nombre de préoccupations pédagogiques pour préparer un cours motivant, tout en laissant l'élève au centre de l'action. Il serait illusoire de prétendre que chacune de nos leçons est parfaite sur tous les plans : « Au chapitre de la motivation des étudiants, il faut avoir des attentes réalistes⁹ ». Il faut cependant être conscient des forces et des limites de chaque cours et intervenir sur les éléments sur lesquels nous avons du pouvoir. Ce processus évaluatif permettra de faire ressortir les faiblesses les plus fréquentes et les plus apparentes, y apporter les ajustements nécessaires et ainsi s'assurer d'avoir un cours qui favorise la motivation des élèves. Ce sera la responsabilité de l'élève de s'engager cognitivement par la suite.

Nous sommes loin de la stricte préparation du contenu d'un cours dans lequel l'enseignant est le principal acteur.

Certes, le contenu demeure important. Mais ce qui l'est tout autant, c'est la mise en scène qui permet de mettre en place les conditions favorables à l'apprentissage. C'est une tâche très exigeante et complexe, tout comme celle d'un metteur en scène. ■

moisanri@globetrotter.net

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Saint-Pierre, L., « Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ? », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 4, mai 1993, p. 22-27.
2. Tardif, J., *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Éditions Logiques, 1992.
3. Barbeau, D., A. Montini et C. Roy, *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC, 1997.
4. Barbeau, D., « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, octobre 1993, p. 20-27.
5. Barbeau, D., A. Montini et C. Roy, *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC, 1997, p. xxi
6. Pour en savoir plus sur les variables de la motivation scolaire, on peut se référer à l'article de Barbeau, D., « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1. Cet article est reproduit dans *Enseigner au collégial*, Montréal, AQPC, 1995.

7. Barbeau, D., A. Montini et C. Roy, *Sur les chemins de la connaissance*, AQPC, 1997.
8. Viau, Rolland, *La motivation en contexte scolaire*, ERPI, 1994, p. 177.
9. Proulx, J., *Enseigner mieux*, Cégep de Trois-Rivières, 1993.

Richard MOISAN a terminé, l'an dernier, une recherche PAREA intitulée Le transfert des apprentissages en stage terminal tel que vécu par les étudiants, recherche qu'il a réalisée en collaboration avec Nicole Bizier et Francine Fontaine du collège de Sherbrooke. Il a été vice-président de l'exécutif de l'Association des enseignants et des enseignantes en Techniques d'éducation en services de garde, en 1999-2000, après en avoir occupé le poste de secrétaire de 1997 à 1999. En mai 1997, il a été récipiendaire du Prix Excellence dans le cadre du Gala Reconnaissance du Regroupement des Garderies des Cantons de l'Est.