

101 moyens de motiver

Présentation de certaines pratiques pédagogiques favorisant la réussite du premier cours de français*

JULIE ROBERGE**

LOUISE MÉNARD

SOPHIE CROTEAU

Conférence présentée lors du colloque
« Journée de la recherche sur la motivation au collégial »
Acfas, Montréal, 10 mai 2017

La recherche *101 moyens de motiver* recense et présente différentes pratiques d'enseignement qui ont eu un impact positif sur la motivation des étudiants du premier cours de français 601-101 *Écriture et Littérature* au collégial. Le titre de l'article se veut d'ailleurs un clin d'œil à ce cours.

Problématique

Selon plusieurs études, le début de la scolarité au cégep représente un moment déterminant où les échecs dans les cours de formation générale contribuent soit aux abandons hâtifs, soit à l'allongement des études (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial, 2001 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1997 ; Gingras et Terril, 2006). La réussite au premier cours de français et de philosophie est, de fait, un bon indicateur de la persévérance des études et de l'obtention du diplôme. On observe effectivement qu'après quatre ans et demi, 80,4 % des étudiants du préuniversitaire qui ont réussi au premier trimestre leurs deux cours de formation générale ont obtenu leur DEC contre 40,8 % chez ceux qui ont échoué à un des deux cours. La situation est semblable pour les étudiants de formation technique.

Dans son rapport, en 2001, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) a particulièrement mis en relief les difficultés liées à la réussite du premier cours de langue d'enseignement et littérature. En 2004, elle présente un rapport sur l'application des plans de réussite incluant les mesures d'aide destinées aux

étudiants de première session en langue et littérature. Elle met en exergue « l'importance accordée aux mesures visant à améliorer les habiletés des élèves en français, car les acquis réalisés grâce à elles profitent à l'élève tout le long de son cheminement scolaire et dans la plupart des disciplines » (p.15).

D'autres chiffres corroborent ces données (tableau 1) : 52,2 % des étudiants qui échouent au premier cours de français et littérature (entre 45 et 59) sont diplômés, deux ans après le temps minimum prescrit par leur programme. Toutefois, 65,7 % des étudiants qui ont réussi le même cours (note entre 60 et 69) sont diplômés deux ans près le temps minimum, une différence de plus de 13 %.

On le voit, les taux de réussite au premier cours de français et littérature, malgré les efforts consentis par tous, demeurent problématiques. De nombreuses mesures ont été mises en place pour améliorer la motivation et la réussite scolaires des étudiants. Les enseignants, concernés au premier chef, y ont investi beaucoup de temps et d'énergie. Bien qu'on reconnaisse qu'un enseignement centré sur la construction des savoirs et la participation active des étudiants contribuent à leur motivation et, par conséquent, à la réussite et à la persévérance scolaires (Tardif, 1992 ; Viau, 2009), aucune recherche, du moins avant 2014, n'a identifié les pratiques pédagogiques ayant un impact positif sur la motivation des étudiants et le développement de leurs stratégies d'apprentissage. Les enseignants ne peuvent pas, par conséquent, intervenir en ayant cette visée.

*Cet article est tiré du site Web issu de la recherche :
[<http://101moyens.ccdmd.qc.ca/index.php>]

**Cégep André-Laurendeau
Julie.Roberge@claurendeau.qc.ca

Tableau 1. Indicateurs de réussite selon la note au cours 601-101 suivi en première session du réseau public francophone (études commencées à l'automne 2007) (Source : SRAM)¹

Note 601-101	Nb étudiant total	% TR 1 ^{re} session	% TP 3 ^e session	% TD min	% TD +1	% TD +2
45-59	9355	62,1	79,3	9,7	30,2	41,5
60-69	34562	89,4	90,2	31,8	55,7	65,7
70-79	33914	95,3	94,9	51,8	73,8	81,5
80-89	21926	98,2	97,1	67,5	85,8	90,7
90-100	4516	99,4	98,4	79,1	93,5	96,1

C'est dans cette perspective que la recherche interordres a visé l'atteinte de trois objectifs ; toutefois, il ne sera question que du premier objectif dans cet article : décrire des pratiques d'enseignement et d'évaluation qui ont un impact positif sur le niveau de motivation et l'utilisation des stratégies d'apprentissage des étudiants, dans le premier cours de français et littérature (601-101-MQ).

Cadre théorique

Pour beaucoup d'enseignants, un étudiant motivé est un étudiant qui a envie de ou a le goût de, sans trop qu'on sache pourquoi. La motivation est un concept beaucoup plus complexe que cela, elle est multifactorielle et dynamique. Elle dépend en effet de plusieurs facteurs et peut se développer, se maintenir ou régresser selon le milieu dans lequel évolue l'individu et les personnes qui interviennent dans sa vie. On peut donc agir sur la motivation, d'où l'intérêt de mieux la comprendre, notamment à l'école, où elle joue un rôle prépondérant dans la poursuite des études supérieures.

Ce projet a adopté une approche sociocognitive de la motivation scolaire. Dans cette perspective, la motivation scolaire se définit comme un « *phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement,*

et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p.12). La motivation dépend donc de trois grandes dimensions qui sont en interaction : les perceptions de l'étudiant, son environnement et ses comportements.

C'est le modèle de Pintrich (1988, 1989) qui a été retenu pour réaliser le projet. Ce modèle met en relation la motivation scolaire, en s'appuyant sur le modèle des attentes-valeurs d'Eccles (1983) et de l'apprentissage de Weinstein et Mayer (1986). Pintrich (1988, 1989) affirme que les attentes de réussite, la valeur accordée à la tâche et la réaction affective de l'étudiant par rapport à l'évaluation sont en lien avec l'utilisation qu'il fait des stratégies d'apprentissage cognitives et métacognitives, de l'engagement dans ses études et de sa réussite scolaire. Autrement dit, pour que l'étudiant utilise ou développe ses stratégies d'apprentissage, il doit être motivé à le faire. C'est à ces conditions qu'il persévère et réussit. Pintrich postule également que les expériences vécues par l'étudiant, ses croyances et son intérêt varient selon les tâches et disciplines.

Les facteurs environnementaux qui influencent la motivation scolaire sont nombreux, mais ceux en lien avec la classe ont le plus d'influence. L'enseignant joue un rôle déterminant dans ce cadre. C'est pour cette raison que ce projet s'est intéressé aux pratiques d'enseignement et d'évaluation, aux relations de l'enseignant avec l'étudiant et à la gestion de classe.

¹ TR : taux de réussite des cours de 1^{re} session ; TP : taux de persistance aux études à la 3^e session ; TD : taux de diplomation dans le temps minimum, un an plus tard ou deux ans plus tard.

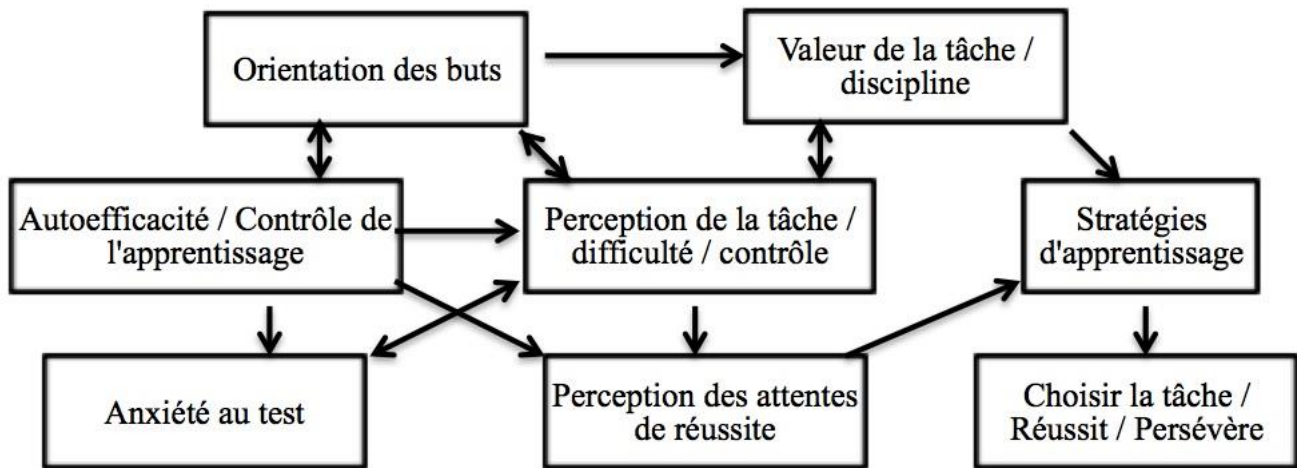


Figure 1. Schématisation du modèle de Pintrich (1988)

Méthodologie

Pour atteindre le premier objectif de la recherche, une centaine d'enseignants donnant le premier cours de français et littérature au collège ont été sollicités. Parmi ceux-là, 48 provenant de cinq collèges différents ont accepté de nous donner accès à leur classe. Pour mesurer la motivation et les stratégies d'apprentissage utilisées, un questionnaire visant à mesurer la motivation et les stratégies d'apprentissage a été distribué aux étudiants en début et fin de session. Finalement, 1 105 étudiants auront répondu aux deux temps de la collecte de données.

Le questionnaire distribué aux étudiants comporte des questions de nature sociodémographique ainsi qu'une traduction du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) développé par Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie, (1991). Le MSLQ a déjà fait l'objet de plusieurs analyses confirmatoires (Berger et Karabenick, 2011 ; Pintrich et al. 1991). Ses concepteurs stipulent que l'outil peut mesurer la motivation et les stratégies

d'apprentissage pour différentes disciplines et que chacune de ses sous-échelles peut être utilisée séparément.

La composante motivation du MSLQ est élaborée à partir de trois construits et dénombre 31 items : les attentes de réussite (les perceptions de contrôle de l'apprentissage, le sentiment d'autoefficacité), la valeur perçue de la discipline associée aux buts poursuivis (buts intrinsèques et extrinsèques) et l'affect (l'anxiété aux tests). Quant à l'autre composante, elle couvre trois grands construits avec ses 50 items : les stratégies cognitives, les stratégies d'autorégulation métacognitives, la gestion du temps et des ressources. L'anxiété aux tests et la gestion du temps et des ressources n'ont pas été mesurées, dans le premier cas, car il n'y a pas de tests administrés dans ce cours et dans le second, parce qu'il semblait peu probable qu'il y ait une variation à ce niveau au cours d'une session. L'échelle de mesure comporte au total 61 items. Une définition de chacun des facteurs est présentée dans le tableau 2.

Tableau 2. Définition des facteurs mesurés

Sous-échelles	Facteurs
La motivation	
Les buts intrinsèques	L'étudiant valorise l'apprentissage et la maîtrise du contenu
Les buts extrinsèques	L'étudiant valorise ses résultats scolaires et l'approbation des autres.
La valeur de la tâche	Jugement de l'étudiant sur l'intérêt, l'utilité et l'importance du contenu du cours.
Contrôle de l'apprentissage	Croyance qu'à l'étudiant que ses résultats scolaires sont directement reliés à ses propres efforts plutôt qu'à des facteurs externes comme l'enseignant ou la chance.
L'autoefficacité	Mesure de la confiance de l'étudiant en ses moyens d'accomplir les tâches demandées ; jugement de ses propres habiletés à réussir ce cours.
Les stratégies d'apprentissage	
La répétition	L'étudiant se répète sans arrêt et intérieurement la matière dans le but de se l'approprier et de la mémoriser.
L'élaboration	L'étudiant fait des résumés ou encore paraphrase des notions théoriques.
L'organisation	L'étudiant fait, par exemple, des schémas, des tableaux, des catégorisations, des cartes conceptuelles.
La pensée critique	Évaluation critique des idées reçues ou utilisation des connaissances antérieures devant de nouvelles situations.
L'autorégulation métacognitive	Connaissance qu'à l'étudiant de ses propres mécanismes cognitifs. Cette stratégie se décline en trois temps : l'anticipation, l'observation et jugement ainsi que la régulation.

Finalement, quatre items en lien avec l'autocorrection ont été ajoutés à l'échelle de mesure, car le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) exige que les enseignants enseignent ces stratégies aux étudiants dans le nouveau curriculum datant de 2009. Le MSLQ a été traduit dans le cadre d'une recherche antérieure et il a déjà fait l'objet d'une mise à l'épreuve. L'échelle de réponse de 1 à 7 correspond à celle de l'instrument original.

Les résultats nous révèlent que seulement quelques groupes ont maintenu ou augmenté leur niveau de motivation entre le début et la fin de la session. Des étudiants de ces groupes ont ensuite été interviewés afin de confirmer la présence de pratiques d'enseignement motivantes comme explication des résultats. Des entrevues ont finalement été réalisées auprès de six enseignants « motivants » pour cerner leurs pratiques.

Résultats

Bien que chaque enseignant ait ses propres conceptions de l'enseignement et sa façon

d'enseigner le premier cours de français et littérature, des tendances fortes se dégagent. Ces conceptions et ces pratiques correspondent en effet à celles évoquées par plusieurs chercheurs (Brophy, 2004 ; Schunk, Pintrich et Meece, 2008 ; Stipek, 2002 ; Viau, 2009) comme ayant un impact positif sur la motivation et le développement des stratégies d'apprentissage. Les pratiques présentées ci-après sont celles qui ont été corroborées par les étudiants de chacun de ces enseignants.

- Ces enseignants se perçoivent comme des guides, des accompagnateurs. Ils ont une conception de l'apprentissage qui correspond au paradigme constructiviste. Pour eux, la connaissance est une construction personnelle, ce qui implique que l'étudiant soit continuellement mis à contribution.
- Dans le cadre de leur pratique d'enseignement, les enseignants interviewés disent s'appuyer sur les connaissances antérieures des étudiants. Par exemple, un enseignant les invite à tenter de commencer une analyse littéraire en équipe à partir de ce qu'ils en comprennent, pour ensuite

en discuter en grand groupe. Un autre enseignant fait semblant de ne pas se rappeler où il en était au dernier cours et sollicite les étudiants pour ce rappel.

- Tous utilisent des approches variées et interactives, dont le travail coopératif ou en équipe, le séminaire, le questionnement, la lecture théâtrale. Tous donnent beaucoup d'exemples et tentent de faire des liens avec des situations concrètes et actuelles. Une enseignante dit faire travailler les étudiants sur d'autres textes comme des chansons contemporaines. Deux tentent de mettre à profit l'engouement des jeunes pour les technologies de l'information en permettant, entre autres, l'usage du téléphone pour chercher des mots dans des dictionnaires téléchargés.
- Les cours sont tous très structurés. Une enseignante va par exemple toujours se référer au plan de cours pour rappeler les objectifs et la planification du cours. Le contenu est présenté au début du cours.
- Plusieurs encouragent leurs étudiants en leur disant que tout le monde peut réussir le cours. Le premier cours de la session est important et, bien que différemment conçu d'un enseignant à l'autre, il donne le ton. Une enseignante, au premier cours, demande à chaque élève de rédiger un vers à partir d'un mot choisi au hasard, une écriture qui est reprise ensuite à chaque cours et qui donne lieu à des séances de lecture. Chacun conçoit également une activité en début de cours pour susciter l'intérêt des étudiants. Par exemple, une enseignante débute avec des capsules littéraires.
- Ils enseignent tous des stratégies cognitives et métacognitives à leurs étudiants. Ils font faire des plans de dissertation détaillés, donnent à corriger un paragraphe mal construit pour ensuite en faire la révision en grand groupe. Ils favorisent tous l'autocorrection, en fournissant, par exemple, une grille d'autocorrection critériée ou en demandant aux étudiants de réécrire un paragraphe qui a été annoté par l'enseignant.
- L'évaluation n'est pas que certificative, il y a beaucoup de place faite à l'évaluation formative. Par exemple, les étudiants d'un groupe feront tous la démarche d'analyse d'abord en activité formative, ou alors des évaluations formatives

sont faites en classe et l'enseignant circule et commente sur place.

- Les enseignants consacrent beaucoup de temps à la consultation, souvent offerte à leur bureau. Le courriel permet aussi d'échanger. Certains favorisent la correction entre les pairs pour permettre aux étudiants d'améliorer leur analyse. Ces enseignants corrigent avec des codes de correction linguistique et de contenu pour faciliter le repérage de toutes les erreurs par les étudiants. Ils utilisent également les grilles critériées pour l'évaluation certificative. L'attribution des points est progressive afin que les étudiants qui ont moins bien réussi en début de session puissent se rattraper.
- Ils récompensent les efforts des étudiants. Plusieurs proposent, par exemple, de petites évaluations de la connaissance pour encourager les étudiants, car elles leur permettent d'accumuler plus facilement des points.
- La qualité de la relation interpersonnelle est centrale pour 5 des 6 enseignants. Ils disent d'ailleurs tenter de se mettre à la place des étudiants lorsqu'ils font leurs choix pédagogiques et didactiques, comme, par exemple, le choix des œuvres à étudier. Une enseignante place les pupitres de sa classe en cercle pour faciliter l'échange.
- Finalement, il faut souligner le fait que ces enseignants ont tous une pratique réflexive. Deux enseignants disent tenir un journal de bord. Plusieurs demandent aux étudiants d'évaluer leur enseignement.

Les activités d'enseignement-apprentissage

Comment une activité d'enseignement-apprentissage peut-elle être motivante aux yeux des étudiants ? Le charisme naturel d'un enseignant, son enthousiasme, le ton de sa voix, son talent de comédien, son humour et sa réputation contribuent généralement à rendre les activités plus attrayantes, mais cela ne signifie pas que l'activité est motivante ni qu'elle suscite l'effort et l'engagement des étudiants. Viau (2009) écrit qu'une activité devrait favoriser a) leur perception de la valeur de la discipline et des tâches à réaliser, b) leur perception de compétence, et c) leur perception de contrôlabilité. Plus concrètement, elle devrait répondre aux conditions suivantes (Stipek, 2002 ;

Brophy, 2004 ; Good et Brophy, 2008 ; Paris et Turner, 1994 ; Viau, 2009) :

1. Être variée et s'intégrer aux autres activités

Le fait d'utiliser des modèles et des méthodes d'enseignement variés comme l'exposé interactif, l'apprentissage par problèmes, la méthode des cas, la pédagogie par projets, le travail en équipe ou la simulation constitue une bonne manière d'éviter l'ennui et l'effet de saturation des étudiants à l'égard d'une seule activité. Il est également approprié de recourir à différents moyens audiovisuels comme le tableau, le PowerPoint, la vidéo, l'affiche, etc.

Selon une étude de Viau, Joly et Bédard (2004) menée auprès de 1 082 étudiants universitaires en formation des maîtres et ayant pour objet de connaître leur perception de la valeur d'activités d'apprentissage, l'apprentissage par projet était l'activité perçue par les étudiants comme étant a) la plus utile, b) dans laquelle ils se sentaient le plus compétents et c) sur laquelle ils avaient le sentiment d'avoir le plus de contrôle. La méthode des cas venait au second rang, alors que l'exposé et les séminaires de lecture se trouvaient au dernier rang.

2. Avoir du sens pour les étudiants

Afin de sembler pertinente, intéressante et signifiante pour les étudiants, une activité doit tenir compte de leurs intérêts et de leurs aspirations futures. Au début de la leçon, on suggère de mettre en exergue l'importance, l'utilité ou l'intérêt de la leçon ou de la tâche, par exemple en posant une question ou en racontant un fait de l'actualité qui s'y rattache.

3. Organiser les savoirs

L'enseignant qui sait organiser les savoirs favorise leur traitement et leur rappel. Il donne aux étudiants le sentiment d'être compétents et en contrôle de leur apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant peut schématiser les notions enseignées à l'aide d'un réseau de concepts pour en donner une vision globale, structurer la matière à l'aide de tableaux ou en comparant les notions, en utilisant des exemples concrets ou en demandant aux étudiants d'en trouver eux-mêmes, en interagissant avec les étudiants tout au long de la présentation, en répondant aux questions avec attention et en résumant brièvement les points importants à la fin de la leçon.

4. Représenter un défi pour eux

Une activité trop facile ou trop difficile démotive les étudiants, alors qu'un défi pouvant être accompli (donc qui respecte la perception de compétence et de contrôle) stimule leur intérêt.

5. Être authentique

Une activité d'apprentissage doit, dans la mesure du possible, mener à une réalisation, c'est-à-dire à un produit qui ressemble à celui que l'on trouve dans la profession que les étudiants souhaitent faire plus tard.

6. Exiger un engagement cognitif

Afin que les étudiants se sentent compétents dans une activité, ils doivent être amenés à utiliser leurs acquis et à faire des liens entre ceux-ci à l'aide de stratégies d'apprentissages apprises ou par la réorganisation d'informations. En questionnant, par exemple, les étudiants sur leurs connaissances antérieures au début d'une leçon, puis en les encourageant à poser des questions et à répondre à celles que l'enseignant pose, ce dernier favorise l'engagement des étudiants dans leur apprentissage. Benson (2003) souligne toutefois que certains étudiants ne sont pas à l'aise de poser des questions au milieu d'un exposé, que ce soit par crainte d'être jugé par leurs pairs ou simplement parce que leur question semble trop pointue. Afin de stimuler leur écoute et leur motivation à apprendre, il propose l'utilisation d'un « Think Pad », c'est-à-dire d'un bloc-notes sur le bureau des étudiants où chacun d'eux peut inscrire ses questions durant l'exposé. L'enseignant peut ainsi récupérer les questions à la fin de chaque cours et faire un retour la fois suivante, mesurant par le fait même le degré de compréhension des étudiants.

7. Les responsabiliser en leur permettant de faire des choix

Il est important de garder un contrôle sur certains aspects des activités, mais aussi de proposer aux étudiants de choisir, par exemple, le thème d'un travail, le matériel, les coéquipiers ou le support, afin qu'ils sentent qu'ils ont eux aussi un contrôle sur le travail accompli. McLean (2003) suggère aux enseignants de réduire leur emprise sur les activités d'enseignement-apprentissage pour favoriser l'autonomie des étudiants. En soulignant les buts des apprentissages requis plutôt que d'imposer une procédure, les étudiants peuvent ainsi développer

leur propre structure pour arriver à réaliser la tâche, et renforcer leur initiative et leur motivation.

8. Leur permettre d'interagir et de collaborer avec les autres

Les activités doivent stimuler la collaboration et l'entraide. Chacun contribue à la réalisation d'un but commun.

9. Avoir un caractère interdisciplinaire

Établir des liens avec d'autres cours et d'autres disciplines aide les étudiants à réaliser l'importance et l'intérêt d'une activité et de leurs apprentissages.

10. Comporter des consignes et des rétroactions claires

Afin d'éviter de créer un stress chez les étudiants, et pour renforcer leur capacité à accomplir une tâche, il est primordial de prendre le temps de donner des consignes claires et de souligner ce qu'on attend de cette activité. Il est aussi important de rétroagir rapidement et de manière constructive afin qu'ils puissent s'améliorer.

11. Se dérouler sur une période de temps suffisante

La durée d'une activité ne devrait pas s'ajuster à une période de classe, mais bien au temps réel que celle-ci implique dans un contexte réel.

Bien qu'on encourage aujourd'hui fortement les enseignants à intégrer les technologies de l'information et de la communication dans leur enseignement, certaines recherches ne démontrent pas qu'elles favorisent l'apprentissage. Depover, Karsenti, et Komis (2007) disent toutefois que les TIC ont un fort potentiel cognitif. Viau (2009) ajoute qu'elles ont également un fort potentiel motivationnel, car elles possèdent des caractéristiques qui favorisent la motivation des étudiants à apprendre, par exemple, la possibilité d'interagir avec l'ordinateur et des personnes, de faire des choix, de recevoir des rétroactions rapides et de pouvoir recommencer. Le contexte d'utilisation et l'usage qu'on fait des TIC sont les facteurs les plus déterminants lorsqu'on se préoccupe de leur impact sur l'apprentissage et le développement des compétences.

La relation de l'enseignant avec l'étudiant

Bien que l'environnement joue un rôle important dans la motivation des étudiants, il demeure que c'est l'enseignant qui est l'acteur le plus

déterminant. La qualité de sa relation avec chaque étudiant compte. Viau remarque que la relation de l'enseignant avec les étudiants est marquée par les trois facteurs suivants (Viau, 2009) :

- les attentes qu'il a envers les étudiants : ces dernières sont influencées par leurs performances, mais aussi par ce qui les caractérise comme le sexe, la race, le niveau socioéconomique ou même leur façon de se tenir ;
- son style d'autorité : il n'est pas évident qu'un style est préférable à l'autre, mais donner plus d'autonomie semble favoriser la motivation des étudiants de même que de respecter les étudiants, manifester de l'ouverture et établir des règles claires et logiques ;
- son intérêt pour ce qu'il enseigne ou même son plaisir d'apprendre d'autres disciplines : il permet aux étudiants de voir le programme comme autre chose qu'un ensemble de matières obligatoires.

Un climat de classe positif est une composante essentielle dans la motivation des étudiants, puisqu'il influe directement sur la propension des étudiants à apprendre. Des études démontrent que certaines conditions doivent être réunies pour encourager l'apprentissage (Good et Brophy 2008 ; Brophy 2004 ; Stipek, 2002) :

1. La sécurité et le respect de l'autre

Le besoin de sécurité ne se traduit pas seulement par une protection contre les dangers physiques, mais aussi par un contexte psychologique sain. Ainsi, l'enseignant doit s'assurer, d'une part, que les étudiants ne se dénigrent pas et, d'autre part, que leur créativité et leur audace ne soient pas sujettes à moquerie au sein du groupe. Les différences chez les individus peuvent facilement devenir source de discrimination dans un groupe, et il est donc impératif de favoriser le respect, notamment en donnant l'exemple. Plutôt que d'ignorer les différences, l'enseignant devrait les présenter comme des richesses qui peuvent être exploitées par le groupe, par exemple dans des activités d'équipe.

2. Le sentiment d'appartenance

La création d'un sentiment d'appartenance au sein d'un groupe est une condition délicate à établir. L'enseignant doit veiller à ce que des étudiants ne

soient pas mis à l'écart de la complicité du groupe, mais aussi que la cohésion ne tourne pas à la camaraderie. La classe doit plutôt être une communauté d'apprenants, qui se soutient et interagit dans des buts d'apprentissage.

3. La collaboration

Établir un climat où la collaboration entre étudiants est encouragée permet de stimuler la motivation des étudiants, puisqu'ils deviennent conscients de leurs apprentissages et peuvent ainsi s'entraider. La frontière entre collaboration et compétition est parfois mince, et il est important de veiller à ce que cette dernière n'empêche pas l'autre, ce qui pourrait affecter la motivation des étudiants qui se sentent inférieurs aux autres. Une saine compétition est toutefois possible, surtout si elle est présentée comme ludique.

4. L'usage des récompenses

Il n'est pas démontré que les récompenses motivent les étudiants à apprendre. Viau (2009) propose de les utiliser en classe en contournant les effets qui ont un effet négatif sur la motivation à apprendre : par exemple, en privilégiant des récompenses verbales plutôt que matérielles, en récompensant autre chose que la performance, comme le travail d'équipe et l'engagement, et en prodiguant les récompenses aux étudiants individuellement et non devant tout le groupe.

L'évaluation des apprentissages

Plusieurs mesures peuvent être mises en place pour motiver les étudiants face à leurs évaluations, qui consistent principalement à leur présenter l'évaluation comme un outil à leur réussite plutôt qu'une obligation formelle. Pratiquer l'évaluation formative donne aux étudiants une mesure de leur niveau d'atteinte des compétences. Varier les objets d'évaluation et proposer des situations d'évaluation

authentique, avec des situations concrètes, démontrent que l'évaluation porte sur l'ensemble des compétences. Donner des consignes claires aux étudiants et fournir les critères d'évaluation avant la remise des travaux leur permettront de répondre aux attentes de l'enseignant. Finalement, se rappeler qu'il est essentiel que les commentaires fassent partie de toute évaluation, afin de mesurer avec les étudiants leur cheminement vers la réussite.

Conclusion

La motivation des étudiants à réussir leur premier cours de littérature, dès leur arrivée dans le réseau collégial, est forcément tributaire de nombreux facteurs. Sans aucun doute, ils sont les premiers intéressés lorsqu'il est question de motivation scolaire, mais la valeur qu'ils accordent au cours de littérature, dans l'absolu, ainsi qu'aux tâches qui en découlent, sont grandement affectées par leur rapport aux enseignants. La perception qu'ont les étudiants que leurs efforts seront récompensés, ainsi que la confiance qu'ils peuvent manifester en leurs moyens de réussir jouent des rôles de premier plan dans leur motivation.

Or, ces facteurs sont étroitement liés à l'attitude des enseignants, à leur capacité à générer le goût du dépassement ou le plaisir d'apprendre, les cours de la formation générale présentant un défi bien particulier dans la structure de tous les programmes collégiaux. Les chiffres parlaient d'eux-mêmes : la réussite du premier cours de français et littérature a un impact majeur dans la poursuite des études et le taux de diplomations des étudiants. Il convient donc, pour les enseignants, tant ceux de français que ceux de toutes les disciplines, de comprendre les déterminants de la motivation scolaire de façon à accompagner les étudiants dans la poursuite de leurs études.

Références bibliographiques

- Benson, B. P. (2003). How to meet standards, motivate students and still enjoy teaching! : Four practices that improves student learning. Thousand Oaks, Californie : Corwin Press.
- Berger, J. et Karabenick, S. Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms *Learning and Instruction*, 21 (4) (2010), pp. 416-428
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2^e éd). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). Rapport synthèse Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial. (2004). Rapport synthèse Évaluation des plans d'aide à la réussite. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Depover, C., Karsenti, T. et Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. Dans J.T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives*, p.75-146. San Francisco, Californie : Freeman.
- Gingras M. et R. Terril. (2006). *Passage secondaire-collégial. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, Québec : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Good, T.L. et Brophy, J.E. (2000). *Looking in classroom* (8^e éd). New-York, New York : Longman.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. Londres, Angleterre : Paul Chapman Publishing.
- Paris, S.G., et Turner, G.C. (1994). Situated motivation. Dans P.R. Pintrich, D.R. Brown, et C.E. Weinstein (dir.), *Student motivation, cognition, and learning*, p. 213-238. Hillsdale, New Jersey : Erlbaum.
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of motivation and cognition. Dans J. Stark et L. Mets (dir.), *Improving teaching and learning through research*, p. 65-79. San-Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. Dans C. Ames et M. Maehr (dir.), *Advances in motivation and achievement : Motivation enhancing environments*, 6, p. 117-160. Greenwich, Angleterre : CT: JAI Press.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Post secondary Teaching and Learning. (Ann Arbor, Michigan).
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. et Meece, J. L. (2008). *Motivation in education : Theory, research, and applications* (3^e éd.). Upper Saddle River, New Jersey : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn*. Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Viau, R., Joly, J. et Bédard, D. (2004). La motivation des étudiants en formation des maitres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 163-176.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Weinstein, C.E. et Mayer, E.E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M.C. Wittrock (dir.) *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd.), p. 315-327. New York, New York : Macmillan.