

À la recherche de pratiques motivantes

Louise Ménard



Mention de source : onfire.craftwork.design.com

Savez-vous ce qu'est la motivation scolaire et de quelle façon la développer chez les étudiants ? Bien que le sujet ait été maintes fois abordé, notamment dans les pages de cette revue, on y revient toujours, s'agissant là d'un aspect fondamental du processus éducatif. « Comment motiver mes étudiants ? » Voilà une question que se posent bien des professeurs parfois coincés devant une classe plus ou moins intéressée. Certains développent un savoir-faire et arrivent à motiver les troupes, d'autres pas.

Une question d'intuition, de personnalité ? Pas vraiment ! Il existe des pratiques éprouvées qui soutiennent la motivation à apprendre des étudiants. Dans cet article, nous abordons les théories de la motivation les plus connues et nous présentons de quelle manière le professeur peut agir pour soutenir la motivation à apprendre. Pour chacune de ces théories, nous présentons un cas relatant l'histoire d'un étudiant hypothétique, puis nous détaillons le rôle que peut jouer le professeur.

Des théories sociocognitives de la motivation

S'il existe 101 théories de la motivation, comme l'écrit Fenouillet (2016), celles appartenant au courant sociocognitif sont plus souvent évoquées en recherche et en pratique. Au collégial, des auteurs comme Barbeau, Montini et Roy (2001) en ont exploré plusieurs et ont identifié des pistes d'interventions pouvant motiver les étudiants à apprendre. Nous nous intéressons ici à quatre théories de la motivation considérées comme déterminantes, soit l'efficacité personnelle, l'attribution causale, l'autodétermination et la valeur de la tâche.

La définition que Viau (2009) propose de la motivation en milieu scolaire illustre très bien ce qui caractérise le courant sociocognitif : la motivation est « 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 » (p. 12). La motivation constitue un phénomène changeant et évolutif qui est à la fois interne à chacun, mais aussi étroitement relié à des facteurs externes (Schunk, Pintrich et Meece, 2008). Interne, car il est en lien avec ce que je suis et ce que je perçois comme individu. Externe, car il dépend de ce qui m'entoure : la société et le lieu de formation. D'après les différents théoriciens de ce courant, ce sont les facteurs externes qui influencent le plus la dynamique motivationnelle de l'étudiant, notamment ceux en lien avec le cours. Le professeur doit donc être attentif à ses pratiques s'il veut intervenir pour encourager la motivation scolaire. Cela dit, bien que la motivation soit déterminante dans l'engagement de l'étudiant, en d'autres termes dans l'intérêt qu'il manifeste

et les efforts qu'il fournit pour une activité, il faudra qu'il utilise également des stratégies d'apprentissage appropriées pour mieux réussir.

Les théories que nous allons décrire ont des liens entre elles (Schunk et collab., 2008). Il est intéressant pour les professeurs de les examiner en tentant de répondre aux « questions » que l'étudiant se pose et qui déterminent sa motivation à apprendre : *Puis-je effectuer ce qui est demandé ou attendu de moi ? Est-ce que je veux effectuer ce qui est demandé ou attendu de moi ?* Les déterminants qui seront circonscrits permettront d'examiner en parallèle les trois catégories d'interventions pouvant contribuer à développer la motivation à apprendre des étudiants : les pratiques d'enseignement, les pratiques d'évaluation et les relations avec l'étudiant et la classe.

Puis-je effectuer ce qui est demandé ou attendu ?

Les théories qui servent de toile de fond et qui permettent de répondre à la question « puis-je effectuer? » sont bien connues. Il s'agit du sentiment d'efficacité personnelle (SEP) et des attributions causales. Nous les décrivons en nous appuyant sur deux cas types.

Le sentiment d'efficacité personnelle

Cas 1

Assistant à son premier cours de physique, Émilie, qui a été admise en sciences de la nature, espère bien terminer sa formation en deux ans. Le professeur commence le cours en demandant à chacun de regarder les autres étudiants assis dans la classe. Il leur dit : « *L'an passé, le tiers de la classe échouait à ce cours. C'était la même chose il y a deux ans. J'imagine que vous ne voulez pas faire partie de ces étudiants-là !* » Voulant les aider à réussir, il les invite à revoir leurs notes de cours et à faire les exercices demandés toutes les semaines. Ce professeur a décidé de secouer ceux qui étudient à la dernière minute et qui se retrouvent ensuite en situation d'échec.

Émilie, qui n'était pas très performante en physique au secondaire, se dit qu'elle va probablement échouer à ce cours, même si elle fait ce qui est demandé. Les examens sont certainement très difficiles pour qu'il y ait autant d'échecs. Elle se demande s'il n'est pas préférable pour elle d'abandonner le cours.



Mention de source : onfire.craftwork.design.com

Bandura (1997) est l'auteur de la théorie portant sur le SEP. Il s'est intéressé aux croyances qu'ont les individus comme Émilie. D'après lui, le sentiment d'auto-efficacité est « au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains » (Carré, 2004-2005, p. 19). Il se manifeste par la croyance que l'individu a en ses capacités et habiletés à exécuter une tâche et à atteindre ses buts. Bandura (1986) précise que le SEP d'un individu repose davantage sur sa représentation de soi que sur ce qu'il est réellement.

Plusieurs recherches ont été conduites au sujet des processus majeurs à travers lesquels le SEP affecte le fonctionnement de l'individu (Bandura, 1997 ; Bouffard et Vezeau, 2010).

Ainsi, il est démontré que plus grand est le SEP d'un individu, plus élevés sont les objectifs qu'il poursuit et plus importants sont l'effort fourni et l'engagement dans la poursuite de ses objectifs. En milieu scolaire, cela se traduit par la croyance qu'un étudiant a en ses capacités de comprendre et d'apprendre, ce qui l'amène à faire les efforts nécessaires et à s'engager pour réussir. L'étudiant qui a un SEP élevé analyse correctement les situations et les événements, il approche les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que des menaces à éviter, et il est moins affecté par le stress qui résulte de ces difficultés. Il visualise un scénario où il réussit, ce qui le guide positivement et soutient son engagement. Il recouvre rapidement

son sentiment d'efficacité après un échec, car il attribue son échec à un effort insuffisant, à une méconnaissance ou à des habiletés insuffisantes. Une étude toute récente de Wasylkiw, Hanson, MacRae Lynch, Vaillancourt et Wilson (2020) confirme que l'auto-efficacité détermine une part importante de la variance du rendement scolaire et de la persévérance d'étudiants universitaires de premier cycle. De plus, l'étudiant auto-efficace, par les choix qu'il fait, développe différentes compétences, des intérêts et un environnement social qui détermineront le cours de sa vie. Le choix de carrière est un exemple de l'effet du SEP sur l'avenir de l'étudiant. Celui qui a un sentiment d'auto-efficacité élevé fait des choix de carrière plus ambitieux et se prépare plus efficacement à atteindre ses buts.

Au contraire, l'étudiant qui doute de ses capacités évite les tâches difficiles qu'il perçoit menaçantes. Il manifeste moins d'intérêt, a des buts peu ambitieux, réduit ses efforts et s'engage mollement dans la poursuite de ses derniers. Lorsqu'il fait face à des activités difficiles, comme Émilie, il évoque ses incapacités et les obstacles qu'il rencontre au lieu de se concentrer sur comment faire pour réussir. Il se croit incapable de contrôler une expérience difficile, vit de l'anxiété, amplifie les risques encourus, s'inquiète au sujet de choses qui arrivent rarement et tend à adopter des comportements d'évitement. Il abandonne plus souvent ses cours que ceux qui ont un sentiment d'auto-efficacité fort et il éprouve de la difficulté à s'orienter professionnellement. Il prend du temps à recouvrer son sentiment d'efficacité, car il lie sa performance à son inaptitude.

Bandura (1997) affirme que quatre sources peuvent contribuer à développer le SEP d'un individu : l'expérience réussie ou maîtrisée, l'expérience vicariante ou indirecte, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques. L'expérience vécue réussie ou maîtrisée serait la source d'influence la plus déterminante. Ainsi, la réussite peut contribuer à construire un fort sentiment d'auto-efficacité, surtout si elle nécessite un certain dépassement des obstacles présents. Elle apprend à l'étudiant qu'il peut réussir s'il fournit des efforts. À contrario, les échecs produisent le plus souvent une diminution de ce sentiment.

Émilie, que nous avons présentée précédemment, est préoccupée : elle n'a pas eu de bons résultats scolaires en physique au secondaire et doute être capable de réussir son cours de physique, elle se voit déjà en situation d'échec et se demande si elle ne devrait pas abandonner le cours. Son expérience vécue n'est pas positive et elle n'a pas, de toute évidence, appris à se percevoir « capable de ».

Comment agir pour que les étudiants se sentent « capable de » ?

- Répondre positivement et avec bienveillance à leurs questions.
- Encadrer la réalisation de leurs travaux en fournissant des consignes claires, des grilles d'évaluation détaillées et une rétroaction suggérant des moyens d'améliorer leurs productions.
- Recourir à l'évaluation formative pour les aider à identifier ce qu'ils ont compris et ce qu'ils ont besoin de travailler afin de demander le soutien nécessaire.

- Les inciter à observer et analyser comment ils se comportent dans les situations où ils réussissent. Pour illustrer ce qu'est l'auto-observation, le professeur peut se citer en exemple.

La deuxième source est l'expérience vicariante ou indirecte. Voir des individus, semblables à nous, avoir du succès en fournissant des efforts nous amène à croire que nous pouvons, nous aussi, réussir en faisant des efforts. À travers leur conduite et l'expression de leur façon de penser, les étudiants compétents transmettent ainsi leur savoir et enseignent à ceux qui les observent des habiletés et des stratégies leur permettant de gérer leur environnement. Au contraire, si un individu semblable à nous échoue en fournissant des efforts, cela réduit le sentiment d'efficacité et par conséquent l'effort investi.

Quoi faire pour favoriser une expérience vicariante positive ?

- Éviter la compétition et la comparaison entre les pairs.
- Favoriser la collaboration en les faisant travailler en équipe et en les invitant à évaluer les productions de leurs pairs pour les améliorer.

Une troisième source est la persuasion par autrui qui peut prendre la forme d'encouragements, de rétroactions évaluatives, de conseils et d'avis de personnes significantes.

On réalise ici qu'Émilie se trouve plutôt devant un professeur qui croit qu'une partie de la classe ne peut pas apprendre. Plusieurs recherches démontrent pourtant qu'un professeur persuadé que tous ses étudiants peuvent apprendre voit ces derniers réussir beaucoup mieux qu'un

professeur qui croit seulement au potentiel d'apprentissage de certains de ses étudiants (Bouffard et Vezeau, 2010).

Comment le professeur peut-il influencer positivement ?

- Établir d'abord une relation de confiance avec les étudiants, un climat bienveillant.
- Montrer qu'on les croit capables d'apprendre et de réussir une activité.
- Discuter avec eux des stratégies d'apprentissage qu'ils utilisent et qu'ils pourraient développer.

La quatrième et dernière source est l'état émotif et physiologique perçu par l'individu. Par exemple, les individus qui interprètent que les manifestations de stress, de fatigue et de douleur sont des signes d'incapacité voient leur sentiment d'auto-efficacité altéré. Ainsi, il est important d'amener l'étudiant à analyser les sources de l'état éprouvé et à cerner les moyens de le réduire. Émilie, qui vit beaucoup de stress, pourrait être rassurée quant à ses ressentis (elle n'est pas la seule à en vivre) et être incitée à explorer ce qui peut l'aider à réduire cette agitation, comme faire une activité qu'elle aime, respirer profondément, faire de l'exercice, etc.

L'attribution causale

Pour Weiner (1986), l'attribution causale est un processus cognitif par lequel l'étudiant explique ses propres comportements ainsi que ceux des autres. Il s'agit d'un processus de construction de la réalité qui s'élabore à partir d'évènements ou de comportements observés. Les attributions causales jouent un rôle

dans les perceptions de contrôlabilité de l'étudiant, car s'il ne s'attribue pas ses réussites et ses échecs, il ne perçoit pas contrôler son environnement. Les causes invoquées par l'étudiant peuvent être internes ou externes, stables ou instables, contrôlables ou incontrôlables.

Cas 2

Alors que le professeur fait un retour en classe sur le dernier examen d'histoire afin de revoir avec l'ensemble du groupe toutes les questions et les réponses, il rappelle que les questions visaient l'analyse de différents évènements ayant marqué l'époque étudiée.

Adam, qui a l'habitude de réussir en histoire, intervient, un peu en colère, car il n'a pas bien réussi cet examen. Il considère que les questions n'étaient pas en lien avec la matière à étudier. Il avait bien révisé chaque chapitre et appris par cœur toutes les dates et tous les évènements importants. Il avait consacré un temps fou à préparer cet examen et ça n'a rien donné.



Mention de source : onfire.craftwork.design.com

Adam est l'exemple type – et combien de fois entendu ! – d'un étudiant qui explique son échec à partir d'une cause externe (l'examen) perçue incontrôlable et instable, car le contenu de l'examen élaboré par le professeur ne correspondait pas, selon lui, à ce qui était attendu. Il ne s'attribue pas la responsabilité de cet échec, d'autant plus qu'il avait fourni un effort important. Par conséquent, il ne se posera pas de questions au sujet de la manière dont il s'y est préparé. Pas plus qu'il ne portera attention au retour fait par son professeur sur le contenu de l'examen.

Comment réagir face aux étudiants qui ne s'attribuent pas les causes de leur vécu en classe ou, comme ici, de leur échec ?

- Inciter les étudiants à se poser les questions suivantes à la suite d'évaluations formatives et certificatives :
 - Comment ai-je appréhendé le contenu de cette évaluation ?
 - Comment me suis-je préparé à cette évaluation ?
 - Comment pourrais-je me préparer la prochaine fois pour être en cohérence avec le contenu de l'évaluation ?
- Inviter les étudiants à s'auto-observer en réfléchissant aux causes possibles de leurs difficultés.
- Réaffirmer que l'effort, la persévérance et l'utilisation de stratégies d'apprentissage pertinentes sont des plus utiles pour mieux réussir.

Ainsi, au prochain examen, le professeur pourrait expliquer à Adam quelles sont les visées de l'évaluation (que veut dire « analyser », si tel est encore le cas) et l'amener à faire

l'inventaire des stratégies qu'il pourrait utiliser pour se préparer de manière conséquente. Il pourrait, par exemple, suggérer à Adam, tout en relisant ses notes, de mettre en doute les causes des événements à l'étude, les personnes qui en sont responsables et celles qui les ont subis, la relation existant entre lesdits événements et ceux qui ont précédés et suivis, leurs conséquences sur la situation à l'époque.

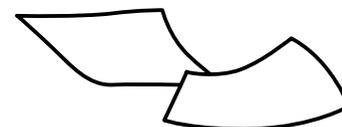
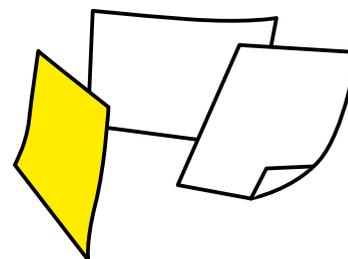
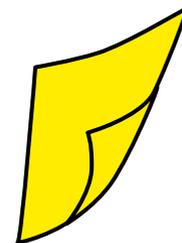
Est-ce que je veux réaliser ce qui est demandé ou attendu ?

Les deux théories suivantes expliquent de quelle manière les buts poursuivis et la valeur attribuée à une activité peuvent également influencer la motivation des étudiants à s'engager.

La motivation autodéterminée

Maintenant, abordons brièvement le point de vue théorique de la motivation autodéterminée, car il est assez connu. Ryan et Deci (2002) affirment dans cette théorie que l'individu cherche continuellement à se développer en découvrant de nouvelles avenues, en relevant des défis et en satisfaisant trois besoins de base : se sentir autonome dans ses choix (autodéterminé), se percevoir compétent et faire partie d'un environnement social.

Les auteurs avancent qu'il existe différentes formes de motivation qui se différencient par leur degré d'autodétermination et qui varient selon les contextes. Ainsi l'étudiant peut être motivé de manière intrinsèque ou extrinsèque ou être amotivé selon le degré de libre-choix qu'il exerce dans un contexte particulier.

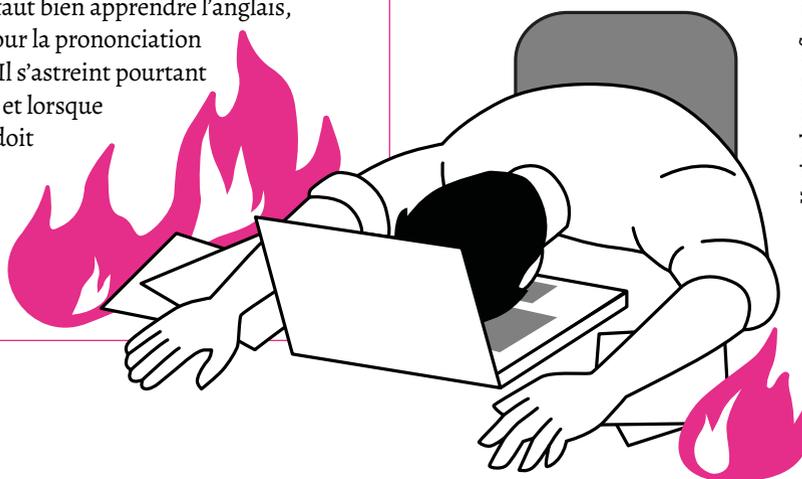


Cas 3

Dans un cours d'anglais, le professeur observe que certains étudiants aiment bien pratiquer en classe ce qu'ils ont appris en anglais, alors que d'autres semblent se contraindre à le faire ou encore tentent d'éviter carrément ces échanges.

Léa fait partie de ceux qui semblent aimer apprendre et pratiquer les langues. Elle dit pratiquer l'anglais aussi souvent qu'elle en a l'occasion, aussi bien en classe qu'à l'extérieur. Pour elle, l'apprentissage des langues est une fenêtre ouverte sur le monde, et elle se voit très bien exercer son métier à l'étranger et apprendre d'autres langues.

En cours, Olivier fait la moue. Bon, il faut bien apprendre l'anglais, mais comme c'est compliqué ! Tant pour la prononciation que pour la conjugaison des verbes... Il s'astreint pourtant régulièrement à le pratiquer en classe et lorsque c'est possible à l'extérieur. Il sait qu'il doit réussir ce cours pour terminer son parcours et pour obtenir un bon emploi au terme de sa formation. Alors, il fait les efforts nécessaires.



Mention de source : onfire.craftwork.design.com

S'il est motivé intrinsèquement, l'étudiant fait une activité pour le plaisir et pour en apprendre davantage. Léa est, de toute évidence, une étudiante qui est intrinsèquement motivée, car elle aime apprendre les langues étrangères.

Schunk et collab. (2008) affirment que beaucoup d'étudiants ont par ailleurs un niveau de motivation intrinsèque faible. La motivation intrinsèque favorisant davantage l'apprentissage et la réussite que la motivation extrinsèque, il est utile de la favoriser. Selon les auteurs, le professeur peut contribuer à l'augmenter par le biais de différentes interventions.

- Montrer soi-même de l'intérêt pour ce qu'on enseigne.
- Proposer des activités variées demandant de relever un défi raisonnable.
- Stimuler la curiosité des étudiants (par exemple, remettre en question leur savoir ou leur croyance).
- Faire participer les étudiants.
- Fournir des exemples d'application dans le milieu professionnel.
- Donner des rétroactions positives après l'acquisition d'un savoir, d'une habileté.

- Offrir aux étudiants un certain contrôle sur les activités à réaliser (choix du sujet) ou sur les règles de fonctionnement.
- Faire preuve d'imagination dans son enseignement (par exemple, utiliser le jeu, la simulation).

On pourrait croire que le fait de récompenser un étudiant contribue au maintien de sa motivation. Schunk et collab. (2008) rapportent de nombreuses études qui concluent que l'effet dépend certes de l'intention du professeur, mais également de la manière dont l'étudiant perçoit la récompense. S'il la perçoit comme une façon de contrôler sa démarche, elle aura un effet négatif sur son autodétermination. En revanche, si elle est perçue comme fournissant de l'information sur son niveau de compétence, elle aura un effet positif.

La motivation extrinsèque regroupe les comportements effectués pour des raisons instrumentales. Quatre catégories de motivations extrinsèques impliquent un niveau plus ou moins élevé d'autodétermination allant de la personne qui agit pour une récompense ou pour éviter une punition – comme l'étudiant qui tente de réussir ses cours afin d'obtenir le nouvel ordinateur promis par ses parents (niveau 1) – à celle qui a fait siennes les conditions externes même si elles n'ont pas été choisies (niveau 4) (Ryan et Deci, 2002). Olivier, notre étudiant présenté dans la seconde histoire de cas, se situe plus près du niveau 4. Il a décidé d'étudier et de pratiquer l'anglais, bien qu'il n'aime pas le faire, car il veut réussir son cours pour terminer son parcours le plus rapidement possible et accéder au marché du travail.

Comment favoriser une plus grande motivation extrinsèque chez l'étudiant peu motivé ?

- Valoriser les efforts de l'étudiant.
- L'inviter à faire suivre l'effort d'une activité agréable (se récompenser).
- Mettre de l'avant ce qu'il pourrait faire pour atteindre son but ultime, comme réussir l'examen ou son cours, être admis dans un programme, exercer le métier désiré.
- L'amener à se fixer des buts à court terme comportant un défi réaliste, plutôt que de viser des buts à long terme ambitieux (par exemple, réussir le prochain examen plutôt que de réussir le cours avec un A).

Quant à l'étudiant amotivé, il ne perçoit plus de lien entre son engagement et les résultats obtenus. À quoi bon étudier, il ne réussira pas ! Nous retrouvons parfois ces étudiants qui s'inscrivent au cégep, sans pour autant croire qu'ils sont capables de réussir leurs études. Ces étudiants sont souvent absents aux cours, ne se présentent pas aux examens, abandonnent prématurément leurs études. Ils ont souvent connu un parcours semé d'échecs ou de notes faibles.

Quoi faire si l'étudiant est amotivé ?

- L'inviter à s'inscrire à peu de cours et choisir ceux qui l'intéressent le plus.
- Favoriser la collaboration en classe qui permet à l'étudiant de demander de l'aide à ses pairs.
- Se faire accompagner par des intervenants, comme l'aide pédagogique individuelle (API), afin de développer ses stratégies d'apprentissage.

- L'amener à explorer les métiers et professions qui l'intéressent.

Dans le cas que nous abordons ici, les motivations de Léa et d'Olivier sont de natures différentes, mais elles pourront probablement permettre à ces étudiants de réussir. Le défi est tout autre lorsqu'un professeur se retrouve face à des étudiants trop peu ou pas motivés. C'est alors parfois à son tour de chercher des moyens pour conserver sa motivation à enseigner, car le défi est grand. Il importe dès lors d'offrir du soutien non seulement aux étudiants, mais également aux professeurs se retrouvant face à un groupe où plusieurs étudiants ne sont pas au rendez-vous.

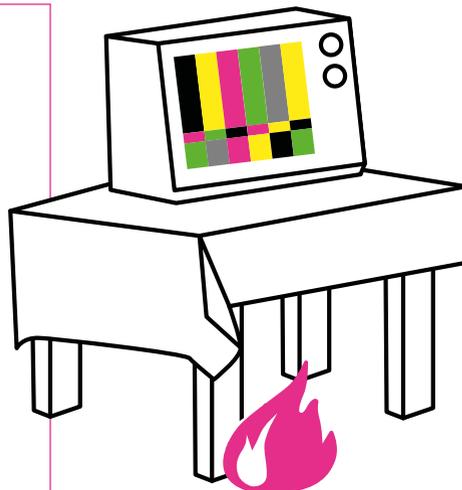
La perception de la valeur d'une activité

La composante « valeur d'une activité », extraite de la théorie de l'expectancy-value (*expectancy value*), joue un rôle important dans la motivation des étudiants à s'engager dans une tâche ou une activité et à persévérer. Selon Wigfield et Eccles (2000), l'étudiant se questionne sur la valeur d'une activité en l'évaluant selon son importance ou son utilité. Lorsque l'activité est perçue comme importante, elle procure de la satisfaction à l'étudiant. Quant à l'utilité perçue, elle indique dans quelle mesure une tâche s'inscrit dans la formation, les buts ou les projets de l'étudiant. Par exemple, un étudiant va accorder de la valeur à un exercice s'il le juge intéressant pour son apprentissage, alors qu'un autre le trouvera utile, car il sait qu'il aura à utiliser cette notion lorsqu'il exercera son métier, sa profession.

Cas 4

Après avoir terminé la partie théorique d'un cours de Techniques de l'informatique, le professeur demande à ses étudiants de se placer en binômes afin de faire des exercices. La plupart des étudiants ne semblent pas prêts à se déplacer. Le professeur voit qu'ils ne se regroupent pas et comprend alors qu'ils attendent tout simplement la fin du cours, le moment où il fera lui-même la correction des exercices.

Au cours suivant, pour éviter le même scénario, il leur demande, dès leur entrée en classe, de se placer en binômes de travail. Les étudiants répliquent qu'il leur semble plus simple et efficace qu'il effectue lui-même les exercices au tableau. Ça prend moins de temps de noter les réponses des exercices que de les faire eux-mêmes. Et puis, ils lui demandent à quoi peuvent bien servir ces travaux réalisés en classe.



Mention de source : onfire.craftwork.design.com

Le questionnement des étudiants de ce cours de Techniques de l'informatique dépend naturellement des buts qu'ils poursuivent, ce qui nous ramène aux différentes dimensions de la motivation autodéterminée que nous avons explorées précédemment. Mais voyons ce qu'un professeur pourrait faire lorsque ses étudiants mettent en question l'utilité de son cours ou la valeur des activités qui s'y tiennent :

- Définir le rôle (importance et utilité) que joue un cours dans le programme dès le début de la session.
- Préciser, au début de chaque séance, la valeur de la matière vue en classe dans la maîtrise du cours.
- Expliquer en quoi les exercices ou les tâches proposés permettent de mieux comprendre la matière et d'appréhender les apprentissages nécessaires pour exercer un métier, une profession.
- Fournir des exemples concrets d'applications provenant du marché du travail lorsque c'est possible.

Hulleman, Godes, Hendricks et Harackiewicz (2010) affirment que les effets sur l'intérêt et la performance sont encore plus bénéfiques lorsque les interventions des professeurs amènent les étudiants à découvrir eux-mêmes l'importance ou l'utilité de la tâche.

Comment s'y prendre pour leur faire découvrir l'importance ou l'utilité ?

- Prévoir des moments au début des activités pour inviter les étudiants à réfléchir à leurs buts ainsi qu'à l'importance et à l'utilité des apprentissages qu'on leur demande de réaliser en classe.
- Amorcer une discussion de groupe ou une activité de réflexion autour de questions, par exemple : À quoi cette activité peut-elle nous servir, me servir ? Pourquoi cet apprentissage est-il intéressant, important pour nous, pour moi ?

Ces activités permettent aux étudiants de préciser leurs buts tout en stimulant leur intérêt envers une tâche.

Conclusion

Nous avons exploré quatre théories de la motivation au moyen de quatre histoires de cas et décrit les interventions du professeur pour motiver les étudiants ou pour les amener à se motiver eux-mêmes. Plusieurs professeurs trouveront certes exigeant de mettre en œuvre ces interventions, mais une recherche que nous avons réalisée au collégial (Ménard et Leduc, 2016) confirme qu'il est possible de motiver les étudiants.

En fait, les interventions proposées s'entrecoupent et elles sont toutes liées à ce que les cognitivistes appellent des *pratiques centrées sur l'apprentissage étudiant* (voir **tableau 1**). Avec constance et détermination dans l'usage, elles vous permettront d'enseigner à des étudiants plus motivés, ce qui est certainement plus gratifiant que de les voir indifférents. ■

Tableau 1

Des pratiques centrées sur l'apprentissage

Établir une relation de confiance avec les étudiants, un climat de classe bienveillant.

Montrer soi-même de l'intérêt pour ce que l'on enseigne, se donner en exemple.

Faire preuve d'imagination, stimuler la curiosité.

Faire participer activement les étudiants.

Susciter des questions et y répondre positivement.

Fournir des exemples en lien avec le milieu professionnel.

Proposer des tâches significatives et variées qui offrent un défi raisonnable.

Expliquer le rôle que joue le cours dans le programme.

Mentionner pourquoi on aborde ce sujet, spécifier les buts des tâches demandées.

Amener les étudiants à identifier en quoi l'apprentissage est utile, important, intéressant pour eux.

Faire des liens entre les concepts vus durant les séances de cours.

Éviter la compétition entre les pairs et la comparaison, mais plutôt favoriser la collaboration en les faisant travailler en équipe, en les invitant à évaluer les productions de leurs pairs pour les améliorer.

Affirmer que c'est l'effort et l'utilisation de bonnes stratégies qui sont importants pour réussir, discuter avec les étudiants des stratégies qu'ils pourraient développer.

Inviter à se « récompenser » après un effort important.

Inciter à s'auto-observer afin d'analyser de quelle manière on se prépare lorsqu'on réussit et afin de cerner les causes possibles de nos difficultés.

Pratiquer l'évaluation formative pour mieux guider.

Offrir le choix du format de la production, du sujet traité lorsque c'est possible.

Donner des consignes et des critères de correction clairs et fournir une rétroaction détaillée suggérant des moyens d'améliorer la production des étudiants.

Références bibliographiques

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, New-York, W.H. Freeman and Co.

Barbeau, D., A. Montini et C. Roy (2001). *Tracer les chemins de la connaissance. d'intervention*, Montréal, Chenelière.

Bouffard, T. et C. Vezeau (2010). « Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétences et des émotions », dans M. Crahay et M. Dutrevis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires*, Bruxelles, De Boeck, p. 66-84.

Carré, P. (2004). « Bandura : Une psychologie pour le XXI^e siècle? », *L'Harmattan/Savoirs*, hors série, vol. 5, p. 9-50.

Hulleman, C. et collab. (2010). « Enhancing Interest and Performance with a Utility Value Intervention », *Journal of Educational Psychology*, vol. 102, n° 4, p. 880-895.

Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod.

Ménard, L. et D. Leduc (2016). « La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 32, n° 2, p. 1-14.

Ryan, R. M. et E. L. Deci (2002). « An overview of self-determination theory », dans E. L. Deci et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of self-determination research*, Rochester NY, University of Rochester Press, p. 3-33.

Schunk, D. H., P. R. Pintrich et J. L. Meece (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3^e éd.), Upper Saddle River NJ, Pearson/Merrill Prentice Hall.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.

Wasylikiw, L. et collab. (2020). « Predicting Undergraduate Student Outcomes », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 50, n° 2, p. 1-14.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer Verlag.

Wigfield, A. et J. S. Eccles (2000). « Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, p. 68-81.



Louise Ménard est professeure en éducation retraitée de l'Université du Québec à Montréal. Auparavant, elle a enseigné au cégep une vingtaine d'années. Elle a publié un ouvrage destiné aux professeurs des réseaux collégial et universitaire intitulé *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*. Ses recherches et publications visent le développement d'une pédagogie favorisant l'apprentissage et la persévérance scolaire au post-secondaire. C'est dans cette perspective qu'elle s'intéresse aux pratiques enseignantes ainsi qu'à la motivation et aux stratégies d'apprentissage des étudiants.

menard.louise@uqam.ca

42^e colloque

Le collégial en effervescence

7 au 9 juin 2023

Collège hôte :
CÉGEP DE RIVIÈRE-DU-LOUP