Cadre de référence motivationnel

Alexandre Cabral, Rolland Viau, Denis Bédard, Josée Bouchard et Annie Dubeau, Université de Sherbrooke

De nos jours, un grand nombre de recherches sur la motivation des étudiants s'inscrivent dans le courant sociocognitif dans lequel l'environnement et les traits de personnalité de l'étudiant ne sont pas mis en opposition, mais en interaction. Ainsi, nous définissons la motivation comme étant un phénomène dynamique qui a ses origines dans les perceptions[1] qu'un étudiant a de lui- même et qu'il entretient à l'égard du contexte dans lequel se déroule ses apprentissages et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1994). Cette définition nous amène à travailler sur un modèle de la dynamique motivationnelle dans lequel sont mis en interaction le contexte d'enseignement, les sources de la motivation chez l'étudiant et les conséquences de celle-ci sur ses apprentissages[2].

L'analyse détaillée du modèle

Le contexte d'enseignement, les déterminants et les conséquences de la motivation sont définis en détail dans les sections qui suivent. On verra également comment ces différentes composantes ont été traitées dans le cadre de notre recherche.

Le contexte d'enseignement

Selon les recherches actuelles, quatre composantes de l'enseignement influencent de façon marquée la motivation de l'étudiant. Il s'agit des activités proposées aux étudiants dans un cours, l'évaluation, les récompenses/punitions et le professeur lui-même (Ames, 1992; Midgley, 1993; Blumenfeld, 1992; Stipek, 1996). La présente recherche porte sur la première composante : les activités proposées aux étudiants dans un cours.

Pour bien comprendre l'influence de ces activités sur la motivation des étudiants, il importe de distinguer entre les activités d'enseignement et d'apprentissage (Viau, 1994). Dans les activités d'enseignement, l'enseignant est l'acteur principal; son rôle consiste à communiquer la matière à l'étudiant. L'exposé magistral est l'activité d'enseignement la plus connue et sûrement la plus utilisée. Dans les activités d'apprentissage, c'est l'étudiant qui devient l'acteur principal; son rôle n'est plus de recevoir, mais d'utiliser la matière apprise afin de résoudre des problèmes ou des exercices proposés par l'enseignant. Les exercices individuels ou en équipe, les projets de recherche, les simulations sont des exemples d'activités d'apprentissage qui sont fréquemment utilisées dans les classes du primaire et du secondaire.

a) Les exposés magistraux

Le charisme naturel d'un professeur, son ton de voix, son talent de comédien, son humour et sa réputation sont tous des traits de personnalité qui peuvent amener des étudiants à être captivés par un exposé. Mais il n'est pas donné à tous les professeurs d'avoir toutes ces qualités. Il devient donc important d'examiner les éléments motivationnels que doit comporter un exposé. Le modèle de la dynamique motivationnelle adopté dans le cadre de cette recherche, nous amène à affirmer que les éléments d'un exposé doivent permettre aux étudiants :

- de voir l'importance et l'intérêt de la matière transmise;
- d'avoir le sentiment qu'ils comprennent ce qui est présenté;
- de percevoir qu'ils ont un certain contrôle sur le déroulement et le contenu de l'exposé.

Afin de rencontrer ces conditions, plusieurs techniques d'enseignement doivent être utilisées dans un exposé (Rosenshine et Stevens, 1986; Brophy, 1987). Dans la présente recherche, 18 techniques ont fait l'objet d'une attention particulière. Ces techniques sont :

- Proposer un plan au début de la séance
- Utiliser des anecdotes
- Soumettre un problème
- Questionner sur des connaissances antérieures
- Utiliser des schémas
- Présenter des exemples
- Demander aux étudiants de formuler eux-mêmes des exemples
- Varier les stimuli (Utilisation de supports à l'enseignement comme le tableau, diapositives, rétroprojecteur, vidéo)
- Utiliser des fiches de lectures
- Utiliser des analogies
- Questionner les étudiants
- Laisser un temps suffisant pour répondre
- Utiliser le renforcement positif
- Servir de modèle aux étudiants pour l'exécution des tâches
- Illustrer les étapes d'un travail
- Faire preuve d'humour
- Faire preuve de clarté dans les consignes
- Gestion de la classe (discipline, climat,
- utilisation du temps)

b) Les activités d'apprentissage

Pour favoriser la motivation des étudiants, une activité d'apprentissage, qu'elle soit accomplie en mode individuel ou en groupe, doit rencontrer plusieurs critères. Les six critères les plus couramment invoqués par les chercheurs sont: la signifiance de l'activité, sa diversité, le défi qu'elle suscite, l'engagement cognitif qu'elle nécessite, les choix qu'elle permet de faire et la collaboration entre les étudiants qu'elle propose (Stipek, 1996; Ames, 1992; Brophy, 1987).

Afin de rencontrer ces critères, nous avons opté dans le cadre de cette recherche pour l'approche contextualisée telle qu'elle est décrite à la section 1.1. Ainsi, les activités d'apprentissage ont été élaborées autour d'un scénario global (voir annexe A) qui consistait à la réalisation de différentes tâches qu'un ingénieur en mécanique des sols doit accomplir lors de la construction d'un barrage. Chaque activité d'apprentissage consistait en un problème relatif à l'exécution d'une tâche.

1.2.1.2 *Les déterminants de la motivation*[3]

Comme nous l'avons souligné, les recherches sociocognitives en pédagogie nous amènent à croire que la motivation en contexte scolaire est déterminée par trois types de perception de l'étudiant: la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences.

a) La perception de la valeur d'une activité

Cette perception s'observe par le jugement qu'un étudiant porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. En général, les

recherches démontrent que les étudiants qui considèrent une activité comme étant utile ou intéressante sont plus engagés cognitivement et persévèrent plus que les étudiants qui valorisent peu l'activité (Pintrich et De Groot, 1990; Schiefele, 1991).

La *perspective future* est un aspect important relié à la perception de la valeur d'une activité. Le concept de perspective future consiste en la capacité qu'a un individu d'étaler dans le temps les buts qu'il désire atteindre (Bouffard, Lens et Nuttin, 1983). Lens et Decruyenaere (1991) et Lens et Moreas (1992) ont démontré que les étudiants ayant une perspective future étendue voient les activités qu'on leur propose comme des moyens d'atteindre leurs buts à moyen ou long termes; ce qui les amène à valoriser plus ces activités, même si celles-ci ne leur offrent pas des récompenses immédiates. En revanche, les étudiants qui ont une perspective future limitée et dont les buts sont confus ou peu structurés n'ont pas de point de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si celle-ci ne leur apporte pas de satisfaction immédiate.

b) La perception de sa compétence

La perception de sa compétence à accomplir une activité est une perception de soi par laquelle l'individu, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate (Bandura, 1986; Schunk, 1991; Bouffard-Bouchard, 1990).

Les études démontrent que plus un étudiant estime qu'il a les compétences requises pour accomplir une activité, plus il persévère et s'engage cognitivement dans cette activité et ce, même s'il la trouve difficile (Pintrich et Garcia, 1992; Pintrich et Schrauben, 1992; Pintrich et De Groot, 1990). La perception qu'un étudiant a de sa compétence est également reliée positivement à sa performance, à la condition toutefois qu'il existe déjà une relation entre la performance et l'engagement cognitif. D'autres études faites auprès d'étudiants canadiens-français de l'ordre collégial (Bouffard-Bouchard, 1990; Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991) soulignent qu'un étudiant qui a une bonne perception de sa compétence à accomplir une tâche, fend à utiliser plus fréquemment des stratégies d'autorégulation, comme l'autoévaluation, persévère plus et par ricochet réussit mieux.

c) *La perception de la contrôlabilité*

La perception de la contrôlabilité se définit comme étant la perception qu'a un étudiant du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité pédagogique (McCombs, 1989, 1982; Viau, 1994). Par exemple, un étudiant qui estime que la démarche qu'il utilise lui permet de résoudre un problème de façon satisfaisante, a probablement la perception qu'il contrôle bien la situation (perception de contrôlabilité élevée). Au contraire, un étudiant qui suit une démarche qui lui est imposée et qui n'est pas convaincu que celle-ci l'amène à réussir, tend à percevoir qu'il ne contrôle pas la situation (perception de la contrôlabilité faible).

Des recherches menées sur la perception de la contrôlabilité, on peut dégager qu'un étudiant qui perçoit qu'il possède un certain contrôle sur son processus d'apprentissage est porté à s'engager activement au plan cognitif McCombs (1988). Cet engagement se traduit par le fait que l'étudiant aborde la matière dans son ensemble, essaie de faire des liens entre les différentes parties et tente d'en dégager la structure. Quant à l'étudiant qui perçoit qu'il a peu de contrôle sur son apprentissage, son engagement cognitif est faible puisqu'il ne s'intéresse qu'à certaines parties de la matière et se donne généralement comme tâche de les mémoriser plutôt que de les comprendre.

Les conséquences de la motivation

Dans la section précédente, nous avons défini les trois principaux déterminants de la motivation et précisé leurs incidences sur l'engagement cognitif, la persévérance et la performance.

Dans cette section, nous définirons et caractériserons les trois principales conséquences de la motivation: l'engagement cognitif, la persévérance et la performance.

a) L'engagement cognitif

L'engagement cognitif correspond au degré d'effort mental que l'étudiant déploie lors de l'exécution d'une activité d'apprentissage (Salomon, 1983). Un étudiant démontre qu'il est engagé cognitivement lorsqu'il utilise systématiquement et régulièrement des stratégies d'apprentissage et des stratégies d'autorégulation quand il accomplit une activité (Corno et Rohrkemper, 1985).

Weinstein et Meyer (1991) définissent les stratégies d'apprentissage (p. ex. mémorisation, organisation, élaboration, etc.) comme des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne. On constate que les étudiants peu motivés sont portés à n'utiliser que des stratégies de mémorisation. Les stratégies d'organisation et d'élaboration, qui exigent de la part de l'étudiant un certain engagement cognitif, ne semblent être utilisées que par ceux qui sont motivés (McCombs, 1988).

Selon Zimmerman (1990, 1986), les stratégies d'autorégulation sont des stratégies cognitives qu'un étudiant utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage. Cet auteur distingue trois types de stratégies d'autorégulation : stratégies métacognitives (planification, monitoring et l'autoévaluation), stratégies de gestion (choix du moment de la journée, du rythme, du lieu et des ressources humaines et matérielles propices à un meilleur apprentissage) et stratégies d'auto-motivation (se fixer des objectifs à court terme, s'imaginer le résultat final, se donner des défis, etc.).

De façon générale, les résultats des recherches confirment l'existence d'une relation entre la performance des étudiants et l'utilisation qu'ils font de ces trois types de stratégie d'autorégulation. Cette relation s'exprime tout simplement de la façon suivante : plus un étudiant utilise des stratégies d'autorégulation, plus il réussit (Zimmerman et Martinez-Pons, 1992, 1986).

b) La persévérance

Dans le modèle de la dynamique motivationnelle le terme persévérance est utilisé dans le sens de ténacité. La persévérance se mesure par le temps que l'étudiant consacre à des activités comme la prise de notes, l'accomplissement d'exercices, la compréhension de ses erreurs, l'étude de manuels, etc. La persévérance d'un étudiant doit être accompagnée de l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation car la persévérance sans engagement cognitif a peu d'effet sur la performance.

c) *La performance*

Dans une approche sociocognitive, le terme performance désigne les comportements qui traduisent l'utilisation par l'étudiant soit de connaissances déclaratives (théoriques), soit de connaissances procédurales (habiletés) ou encore de stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation. Dans notre modèle de dynamique motivationnelle, la performance est une conséquence indirecte de la motivation, c'est-à-dire qu'un étudiant motivé persévérera plus qu'un étudiant non

motivé et utilisera plus de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, ce qui aura pour effet d'influencer sa performance (Pintrich et De Groot, 1990).

L'influence de la motivation sur la performance de l'étudiant est reconnue par l'ensemble des chercheurs (Pintrich et Schrauben, 1992). Cependant, la relation inverse, c'est-à-dire l'influence qu'exerce la performance sur la motivation de l'étudiant est souvent ignorée. De fait, la performance devient pour l'étudiant une source d'information qui influence les perceptions qu'il a de lui-même et qui sont à l'origine de sa motivation. Cette influence peut être positive si celui-ci considère sa performance bonne et méritée; elle peut être négative, s'il juge que sa performance est faible et considère que celle-ci démontre son incapacité à réussir.

Référence :

Cabral, A., Viau R., Bédard, D., Bouchard, J. et Dubeau, A., (1997). *Stratégies de contextualisation et de motivation à l'apprentissage cognitif dans le cadre du cours GCI Mécanique des sols*. Rapport de recherche, Université de Sherbrooke. Inédit, pp.6-12.

---

[1] On a l'habitude de réduire la signification du mot « perception » aux informations que nos différents sens reçoivent de l'environnement. Mais les perceptions sont plus que la réception d'informations visuelles ou sonores, elles impliquent également le jugement qu'une personne fait sur les événements qui lui arrivent. Les perceptions sont donc les jugements subjectifs qu'une personne porte à l'égard des éléments du contexte.

[2] On trouvera une description détaillée des relations entre les composantes dans l'ouvrage de Viau (1994).

[3] Le texte présenté au point 1.2.1.2 s'inspire en grande partie de l'article publié par R. Viau et R. Louis (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education (Revue Canadienne de l'Éducation),* vol. 22(2), 144-157.