

Didactique Universitaire : travail final

Motiver les étudiant-e-s en enseignement supérieur : Un défi

Caroline Wicht
Juin 2009
caroline.wicht@unifr.ch

Table des matières

INTRODUCTION	3
1. CADRE THEORIQUE	4
2. INTERVENTION AU NIVEAU DU CURSUS BACHELOR	8
3. INTERVENTION AU NIVEAU DES COURS	11
3.1 L'organisation du cours	11
3.2 Les activités d'apprentissage	13
3.2.1 Choix et variété	13
3.2.2 Utilité des acquisitions	15
3.2.3 Des étudiant-e-s actifs-ves	17
3.2.4 La collaboration	20
3.3 Le message de l'enseignant-e	21
3.3.1 Soutien de l'autonomie	22
3.3.2 But de maîtrise et but de performance	23
3.3.4 Le feedback	25
4. LIMITES DE L'APPLICATION	27
5. SYNTHÈSE - CONCLUSION	29
6. BIBLIOGRAPHIE	32

Introduction

Il est intéressant de constater que, malgré le grand développement des recherches et théories dans le domaine de la motivation, très peu d'études portent sur les élèves plus âgés face aux études supérieures. Tout se passe comme s'il était convenu d'avance que les étudiant-e-s à l'Université sont forcément motivé-e-s étant donné qu'à ce niveau ils-elles font le choix de faire des études. Cependant, si l'on regarde de plus près les statistiques, on constate qu'au cours de la première année d'étude, un grand nombre d'étudiant-e-s abandonnent leurs études, changent de domaines, ou n'arrivent pas à atteindre les objectifs fixés. C'est en constatant ce phénomène, très présent chez les élèves de première année du département de psychologie, que l'idée d'une réflexion sur ce thème est née. A cela s'ajoute encore le fait que le thème de la motivation permet à la fois de lier la psychologie (domaine dans lequel je travaille) et l'éducation (domaine dans lequel s'inscrit le diplôme didactique).

L'objectif de ce travail est donc d'analyser les divers outils proposés durant la formation sous l'angle de la motivation : quel type de motivation peuvent-ils amener? Comment peut-on apporter des modifications afin de développer ou de garder la motivation des étudiant-e-s? Le but étant de trouver des idées qui permettraient de diminuer la proportion d'échecs et d'abandons des étudiant-e-s en première année et durant tout le cursus universitaire.

Le travail se présente de la manière suivante : après une introduction théorique qui permettra de préciser les différents concepts des théories de la motivation, nous allons définir quelques variables qui, selon divers auteurs du domaine, influencent la motivation. Puis, nous allons voir comment insérer ces différentes variables dans la pratique de l'enseignement à l'Université à deux niveaux différents : tout d'abord dans le cursus bachelor en général, puis au niveau des cours, avec une différenciation du cours dans son ensemble, des séances de cours et du message de l'enseignant-e.

1. Cadre théorique

La motivation peut être définie de manière générale comme "l'ensemble des mécanismes biologiques et psychologiques qui permettent le déclenchement de l'action, l'orientation (vers un but, ou à l'inverse pour s'en éloigner) et enfin l'intensité et la persistance de l'activité" (Lieury, 1996, p.249). L'ensemble des chercheurs dans le domaine s'accordent à dire qu'il existe deux types de motivation : la motivation extrinsèque, qui a été mise en évidence par le courant behavioriste, et qui dépend des renforcements, des conséquences qui suivent la tâche; et la motivation intrinsèque "qui n'aurait de but que l'intérêt pour l'activité en elle-même" (Lieury, 1996, p.256). Au niveau de l'école, on peut définir ces deux motivations comme "les attentes quant à la réussite et la valeur que l'élève accorde aux matières et aux tâches scolaires" (Archambault & Chouinard, 2003).

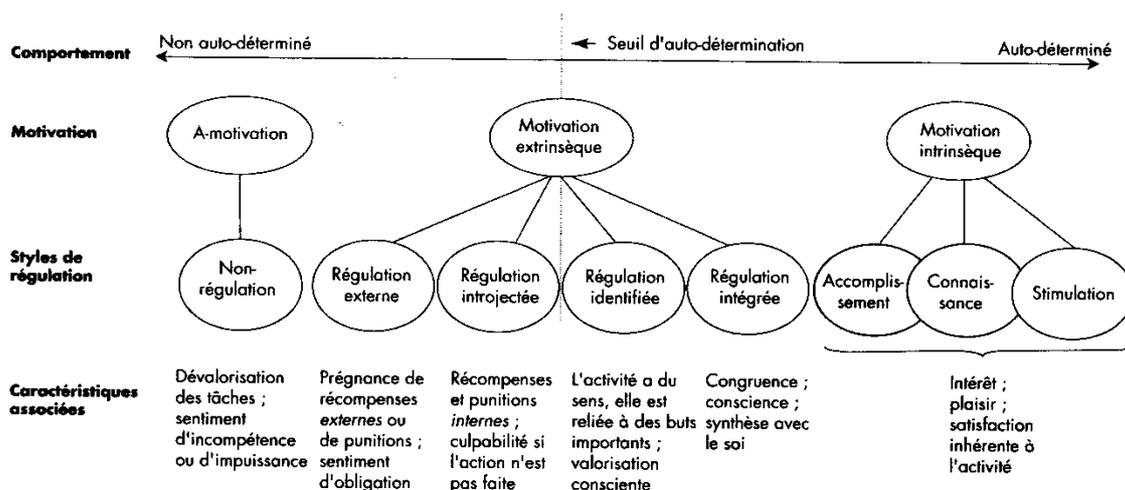
Cependant, si l'on veut trouver des outils pratiques pour influencer la motivation, il est nécessaire de préciser encore ces concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque. La théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci (2000) permet de donner un bon cadre général pour définir la motivation dans sa complexité. Selon ces auteurs, la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque se situent sur un continuum qui va de la motivation intrinsèque à l'amotivation. Entre ces deux extrêmes, les auteurs ont défini plusieurs formes de motivation (cf. schéma 1) "en fonction du degré avec lequel le comportement est spontané, autonome et émane d'une force intérieure versus est obligé, contraint et émane d'une force extérieure" (Sarrazin & Trouilloud, 2006, p.129). Selon ces auteurs, c'est le besoin d'autodétermination et de compétence qui influencent le type de motivation.

Si l'on reprend les différents concepts du continuum, l'amotivation correspond à un élève qui n'attribue aucune valeur à une tâche et se sent incompetent (Ryan & Deci, 2000). Les auteurs séparent ensuite la motivation extrinsèque selon quatre types de régulation :

1. La régulation externe qui correspond à la motivation extrinsèque définie plus haut, où le comportement est effectué dans un but externe ou pour obtenir une récompense.
2. La régulation introjectée qui se caractérise par un comportement produit pour éviter une culpabilité ou par fierté (ex : je devrais faire cet exercice pour leur prouver que je ne suis pas nul). Le comportement n'est que partiellement intériorisé.

3. La régulation identifiée concerne les comportements qui sont personnellement importants pour l'étudiant, mais cela reste à des fins utilitaires (ex : ce que je fais me sera utile pour plus tard).
4. La régulation intégrée représente la forme la plus autodéterminée de la motivation externe. Le comportement est congruent avec la personne et correspond à ses besoins ou valeurs (ex : le travail scolaire fait partie de mes valeurs). Selon Sarrazin et Trouilloud (2006), on trouve ce type de motivation plutôt chez les adultes car elle prend du temps à se mettre en place. Elle peut donc être présente chez les étudiants-e-s universitaires.

Schéma 1 Taxonomie et caractéristiques principales des motivations en fonction de leur degré d'autodétermination (tiré de Sarrazin & Trouilloud, 2006, p.130).



Les premières recherches ont mis l'accent sur l'utilisation de divers renforcements (argent, avantages, ...) pour augmenter la motivation. Mais on a rapidement observé que si la motivation extrinsèque augmentait, la motivation intrinsèque quant à elle diminuait. Ryan et Deci (2000) ont constaté que plus les étudiants avaient une régulation externe, moins ils faisaient d'efforts et montraient d'intérêt pour la tâche, et ils attribuaient leurs mauvais résultats aux autres. Avec une régulation introjectée, les personnes faisaient déjà plus d'efforts, mais elles ressentaient plus d'anxiété et géraient moins bien les erreurs. Par contre une régulation identifiée est associée à plus d'efforts et un plus grand intérêt et engouement

pour l'école. C'est pour ces raisons que l'on cherche à développer ce type de motivation autodéterminée plutôt que la motivation extrinsèque et que certains chercheurs se sont intéressés plus spécifiquement aux variables qui pouvaient l'influencer.

Selon Vallerand (cité dans Sarrazin & Trouilloud, 2006, p.134), plusieurs facteurs influencent le niveau de motivation autodéterminée. Il y a tout d'abord les facteurs sociaux, qui comprennent le climat de la classe et les feedbacks de l'enseignant-e notamment. Des médiateurs psychologiques jouent aussi un rôle important, avec les besoins de compétence (sentiment de contrôler les éléments), le besoin de proximité sociale (sentiment de faire partie d'un groupe et de recevoir de l'attention), et le besoin d'autonomie.

Dans leurs études, Legault, Green-Demers et Pelletier (2006) constatent la présence de quatre raisons d'une amotivation des élèves en classe : la croyance en leur capacité, la croyance dans les efforts, la valeur attribuée aux tâches académiques et les caractéristiques de ces tâches académiques.

Selon Archambault et Chouinard (2003), on dénombre plusieurs variables qui influencent la motivation scolaire : les attributions causales, la perception de sa compétence, le sentiment d'auto efficacité, les orientations de l'apprentissage et l'intérêt.

Pour Pintrich (2002), les modèles d'apprentissage autorégulé sous-entendent que les étudiant-e-s sont actifs-ves, qu'ils-elles construisent leur savoir et l'adaptent au contexte et à leur croyance. Un autre présupposé de ces modèles est que l'étudiant-e contrôle sa motivation, sa cognition, son comportement et son apprentissage, ou du moins ils-elles ont les capacités d'apprendre à contrôler et à réguler leurs apprentissages. De plus, les étudiant-e-s jugent et adaptent leur progrès en fonction des buts ou critères qu'ils-elles souhaitent atteindre. Et pour finir, ces modèles supposent que les processus d'autorégulation modèrent les effets du contexte et de l'enseignement.

L'apprentissage autorégulé est basé sur un contrôle de la métacognition et des stratégies. Ces stratégies permettent d'améliorer l'apprentissage et de corriger les comportements de l'apprenant-e en fonction des difficultés rencontrées dans la compréhension de la matière.

Selon Pintrich, trois stratégies sont directement concernées :

1. La planification des activités, ce qui comprend la mise en place de sous buts dans l'apprentissage, parcourir un texte avant la lecture, ... En clair des activités qui permettent d'activer des connaissances existantes afin de les lier avec les nouveaux apprentissages.

-
2. Le contrôle de ces comportements d'apprentissage en comparant ces apprentissages avec les buts fixés, des critères ou des standards, ce qui comprend le contrôle de l'attention lors de la lecture, tester sa compréhension d'une lecture par des questions, ...
 3. Les stratégies de régulation, qui se rapprochent du contrôle, mais qui servent à comparer les comportements en cours et les acquis avec les buts fixés au départ ou les critères qui doivent être atteints.

Les divers auteurs et théories que nous venons de citer mettent en avant divers facteurs qui peuvent augmenter la motivation autodéterminée. Dans la suite de ce travail, nous tenterons de lier des idées d'activités avec ces différents facteurs, et de voir dans quelle mesure cela est applicable au niveau de l'enseignement universitaire.

Il est nécessaire, avant de poursuivre, de mettre en évidence les spécificités du contexte scolaire qui diffèrent des activités intrinsèques satisfaisantes (Sarrazin et Trouilloud, 2006, p.129):

- L'école est obligatoire et les contenus d'enseignement sont sélectionnés parce que la société les estime nécessaires à la formation de tout élève;
- La classe est composée d'au moins 25 élèves aux besoins et aspirations très variées, et il ne semble pas possible de proposer des tâches ou activités qui puissent satisfaire l'intérêt intrinsèque de chacun;
- Enfin le travail et le niveau des élèves font régulièrement l'objet d'une évaluation certificative, dont les résultats sont adressés à l'institution scolaire et aux parents.

La question est donc de savoir comment inciter les élèves à s'engager dans les activités malgré cette contrainte de l'école obligatoire qui tue la motivation (Lieury & Fenouillet, 2006). Même si certains de ces critères ne concernent pas directement les étudiant-e-s qui suivent un enseignement supérieur, d'autres sont tout à fait présents, comme la diversité des intérêts dans une classe et la présence d'évaluations certificatives. Ceci apporte donc une sorte de handicap de départ à un bon niveau de motivation intrinsèque, mais il n'empêche nullement de mettre en place des éléments afin d'augmenter la motivation des étudiant-e-s bachelor. Selon ces auteurs, il faut donc proscrire la baisse de sensation de compétence et de libre arbitre. Une recherche de Harter (1981, cité dans Lieury & Fenouillet, 2006) démontre

que la motivation intrinsèque a tendance à diminuer au fur et à mesure de la scolarité. Cela peut s'expliquer par différents facteurs présents qui sont connus pour réduire cette motivation : la contrainte d'une école obligatoire, système évaluatif, la compétition sociale, ... Cependant, les résultats indiquent également une augmentation du sentiment d'indépendance cognitive; la curiosité et l'intérêt semblent donc être remplacés par un recul et un réalisme vis-à-vis du système.

Comme le souligne Lieury et Fenouillet (2006, p.266) "les décrocheurs, abandonnant leurs études, présentent la motivation intrinsèque la plus faible et inversement l'amotivation la plus élevée par rapport à ceux qui continuent". Ces résultats, tirés d'une étude de Vallerand (1993) portent sur une population d'étudiant-e-s universitaires et confirment l'intérêt de réfléchir à la mise en place de nouvelles méthodes afin de motiver les étudiant-e-s universitaires à ne pas décrocher et à terminer leurs études.

Les outils, activités et modifications que nous allons exposer proviennent à la fois des auteurs des théories cités ci-dessus et des intervenant-e-s venu-e-s présenter des modules dans la formation en didactique universitaire proposée à l'Université de Fribourg. Ces propositions pratiques vont être reliées aux facteurs théoriques présentés dans cette partie.

Nous allons suggérer des modifications par rapport au fonctionnement actuel de l'enseignement au département de psychologie autant au niveau de la structure générale du cursus universitaire qu'au niveau de l'enseignement. La partie concernant l'enseignement visera à la fois un cours dans son ensemble (le contenu et l'enseignant-e) ainsi que des activités pour des séances de cours.

2. Intervention au niveau du cursus bachelor

À l'heure actuelle, le cursus bachelor en psychologie à l'Université de Fribourg se présente de la manière suivante : les étudiant-e-s doivent effectuer 150 crédits en psychologie et 30 crédits dans d'autres domaines de la faculté des lettres. Ces 150 crédits sont répartis sur les 3 ans. À la fin de la première année, les étudiant-e-s doivent passer par un examen propédeutique pour pouvoir poursuivre leur cursus en 2^{ème} année. Cet examen comprend cinq épreuves écrites dans cinq branches différentes à chacune 6 crédits. Les 5 examens doivent être passés lors de la même session et il est nécessaire d'obtenir une note suffisante

dans les 5 épreuves pour pouvoir poursuivre le cursus. Un changement a déjà été apporté en automne 2008, avec l'obligation de répéter uniquement les examens pour les matières où l'étudiant-e n'a pas obtenu un 4. Jusque-là, les étudiant-e-s, lors d'un échec à au moins une épreuve, devaient refaire tous les examens pour lesquels ils n'avaient pas obtenu la note de 5 (il arrivait donc qu'ils-elles doivent refaire un examen qu'ils-elles avaient réussi lors de la première session). L'examen propédeutique ne peut être passé que deux fois. Ce système, jusqu'à l'année précédente, entraînait un taux d'échec assez important, de l'ordre de 30%. A cela il faut ajouter encore une forte proportion d'étudiant-e-s qui abandonnaient leurs études en psychologie au cours de la première année. Généralement, seul 60 % des étudiant-e-s de première année se retrouvaient en deuxième. Et ces chiffres étaient donnés aux étudiant-e-s dès le début des cours, afin de les motiver probablement, mais ils avaient plutôt comme effet de provoquer une pression et une anxiété importante chez les étudiant-e-s. De plus, informer les étudiant-e-s en début d'année que seul la moitié d'entre eux passera l'année crée une atmosphère de compétition intense et les étudiant-e-s sont donc orienté-e-s vers des buts de performance (Archer & Scevak, 1998). Comme nous le verrons plus loin dans ce travail (point 3.3.2), être orienté vers un but de performance plutôt que vers un but de maîtrise n'apporte pas le même niveau de motivation.

Lors de leur cursus de 3 ans pour le bachelor, les étudiant-e-s ont très peu de choix dans les cours en psychologie. En fait, des cours à choix sont donnés uniquement en 3^{ème} année, et les étudiant-e-s doivent sélectionner 4 cours parmi un éventail de 6 cours. De plus, ils-elles ont l'obligation de prendre au moins un cours en psychologie générale et pédagogique et un cours en psychologie clinique. Autant dire que le choix est assez restreint.

Selon Archambault et Chouinard (2003, p.216), et en lien avec le sentiment d'autonomie que peut ressentir l'étudiant-e, il est nécessaire "de leur donner assez de liberté pour qu'ils croient pouvoir en partie déterminer le contexte d'apprentissage". Cependant il faut faire attention car si un-e étudiant-e subit un échec suite à un de ses choix, sa perception de compétence et sa motivation risque de diminuer. Introduire une possibilité de choix est difficile à faire au niveau primaire, mais dans l'enseignement supérieur, comme à l'Université, il est plus aisé de donner le choix aux étudiant-e-s. Pour augmenter la motivation autodéterminée des étudiant-e-s, le département de psychologie devrait offrir un choix plus important de cours,

et ceux-ci devrait pouvoir être pris dès la 1^{ère} année afin que les étudiant-e-s aient dès le départ le sentiment d'être à l'origine de leurs comportements et de leurs apprentissages et se sentent moins manipulé-e-s ou contraint-e-s. Dans leur recherche, Zuckerman, Porac, Lathin, Smith et Deci (1978, cité dans Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991, p.336) constatent que les collégiens à qui l'on a laissé le choix de la tâche et de la durée de l'engagement étaient plus motivés intrinsèquement que ceux à qui on l'avait assigné. Dans une autre recherche, Deci et al. (1991) observent que laisser le choix plutôt que contrôler contribue à une régulation internalisée même pour une activité inintéressante. Il semble donc important de laisser une part de choix aux étudiant-e-s, leur donnant ainsi un sentiment de liberté et d'autonomie dans leurs études.

L'ensemble des cours obligatoires donnés aux étudiant-e-s de première année portent sur des bases théoriques dans divers domaines de la psychologie (introduction à la psychologie, psychologie cognitive, sociale, du développement, clinique, ...), et pour la recherche (statistique, méthodologie, technique de travail). Ces cours abordent de manière très théoriques les différents domaines et il est souvent difficile pour les étudiant-e-s de trouver un sens et une utilité à ce qu'on leur enseigne. Selon Archambault et Chouinard (2003) il serait pourtant utile de légitimer une matière, et notamment ici par la pratique ultérieure du métier de psychologue. Peut-être serait-il intéressant pour les étudiant-e-s d'avoir dans les cours à choix ou lors de séminaires, des thèmes se rapportant plus spécifiquement à la pratique en psychologie afin de pouvoir garder leur motivation par rapport au métier qu'ils-elles envisagent, malgré la nécessité d'apprendre un grand nombre d'informations qui ne sont pas directement utilisées dans la pratique quotidienne du psychologue. Et pour les connaissances de base nécessaires à la compréhension de la suite du cursus, il est important de rendre explicites les liens qui les unissent aux connaissances auxquelles elles préparent. Mais nous reparlerons de cela plus en détail dans le point 3.2.2.

Nous allons à présent nous intéresser de manière plus précise aux cours donnés à l'Université et aux variables importantes que l'on peut introduire afin de développer ou de maintenir une motivation autodéterminée.

3. Intervention au niveau des cours

L'influence que l'on peut avoir sur l'organisation générale du cursus universitaire étant assez restreinte et le rythme de changement étant assez lent, il est plus intéressant pour nous de regarder quels changements on peut apporter directement dans notre enseignement. C'est pourquoi nous allons tout d'abord nous intéresser à un cours dans sa globalité, c'est-à-dire à l'organisation et la structure du cours sur l'ensemble de l'année, ce qui comprend le plan du cours, les objectifs, les évaluations.

3.1 L'organisation du cours

De manière générale, pour que les étudiant-e-s soient motivé-e-s et intéressé-e-s, il est important que l'organisation du cours soit claire et précise. Ainsi, les étudiant-e-s savent où ils-elles vont, ce pourquoi ils-elles sont là et ce qu'on attend d'eux-elles pour la validation. Il est donc nécessaire de prévoir une planification du cours qui soit de bonne qualité.

Avant toute chose, comme nous l'avons vu lors de la formation en didactique universitaire (Charlier, 2007-2008), il est important de s'arrêter sur la population d'étudiant-e-s qui va participer au cours et les pré-requis que l'on estime nécessaire pour suivre l'enseignement qui va être donné. Sous-évaluer la connaissance des étudiant-e-s risque de rendre le cours ennuyeux; à l'inverse, surestimer leurs acquis antérieurs risquent de les décourager car le cours sera trop difficile. Si une certaine connaissance de base est nécessaire pour comprendre la matière qui va être enseigné, alors il est nécessaire d'en informer les étudiant-e-s et de leur donner les documents afin qu'ils-elles puissent se préparer, ou dans l'idéal, placer le cours dans le cursus à un moment adéquat.

L'une des premières étapes à préparer est la définition des objectifs du cours, car c'est d'eux que découlent toute l'organisation et l'évaluation du cours. Qu'est-ce que l'on veut transmettre aux étudiant-e-s? Quelles sont les connaissances et compétences que l'on veut qu'ils-elles aient acquises à la fin du cours? Si l'on reprend la taxonomie de De Ketele, on trouve 7 niveaux d'objectifs : le savoir-redire ou refaire, le savoir-faire cognitif convergent (=ressources) de type application ou de type résolution, le savoir-faire pratique divergent (=compétences) de type application ou de type résolution de problème, le savoir-être et le savoir devenir. Pour choisir quel objectif on vise, il est important de cerner l'utilité du cours : est-ce un cours de base utile pour d'autres cours? Vise-t-il le domaine appliqué? Est-ce un

complément à un autre cours? ... Les objectifs que l'enseignant-e va fixer pour son cours ne devront pas être trop nombreux, car sinon on risque de ne faire que les survoler ou surcharger le cours, et surtout, ils devront être communiqués aux étudiant-e-s lors de la séance d'introduction. Dans les cours de première année en bachelor, le but des différents cours est principalement d'apporter des connaissances de base aux élèves, et malheureusement, bien souvent les enseignant-e-s visent de ce fait des objectifs de savoir-redire et refaire, peu intéressants et fastidieux pour les étudiant-e-s, alors que des objectifs de savoir-faire cognitifs divergents permettent également d'acquérir des connaissances mais également de savoir les utiliser, les manipuler, les organiser. L'idéal est de présenter en début de cours ce que l'étudiant-e sera capable de faire ou devra connaître à la fin du cours. Ainsi l'étudiant-e a des indicateurs observables de son apprentissage et peut mieux le réguler.

C'est de ces objectifs que découle l'évaluation qui validera le cours. Si l'on poursuit un objectif de savoir-redire, alors on proposera une évaluation de type rappel, où la tâche demandée à l'élève est de mémoriser ce qui lui a été enseigné et de le redire. Si l'on vise un objectif de savoir-faire cognitif divergent, alors l'évaluation proposée ne sera pas la même. L'important est d'être cohérent entre les objectifs poursuivis, les activités proposées en cours et l'évaluation finale. L'étudiant-e doit savoir à quoi s'attendre, et surtout il-elle doit pouvoir l'avoir pratiqué durant l'année scolaire écoulée. A nouveau, lors de la séance d'introduction du cours, toutes ces informations concernant l'évaluation doivent être transmises aux étudiant-e-s : quel sera le type d'évaluation, quelles sont les connaissances et compétences nécessaires pour réussir.

La planification du cours est également liée aux objectifs visés : la matière est hiérarchisée en fonction de ces derniers. Les méthodes pédagogiques utilisées doivent être en accord avec les objectifs et l'évaluation, et doivent être explicitées aux étudiant-e-s afin qu'ils-elles puissent avoir un contrôle par rapport à leurs apprentissages. Concernant les tâches et activités à proposer durant les cours, nous n'allons pas les traiter dans cette partie car nous nous y attarderons plus loin dans le travail. L'important est que les méthodes-tâches, les objectifs et l'évaluation soient tous trois cohérents.

Afin de préparer au mieux son cours, et de le faire d'une manière complète, l'idéal est de remplir un scénario pédagogique. Comme il nous a été présenté durant la formation, ce scénario permet de faire le tour de tout ce à quoi il faut penser, anticiper et ainsi avoir une cohérence afin d'offrir un enseignement de qualité.

Il est également intéressant, pour l'ensemble du cours, d'avoir un manuel de référence qui accompagne le cours. Ainsi les étudiant-e-s peuvent être plus autonomes par rapport à leurs apprentissages : ceux qui aiment anticiper et se préparer peuvent lire la matière à l'avance, d'autres l'utiliseront uniquement comme ressources complémentaires. Mais avec un tel outil, les étudiant-e-s ont également le sentiment d'avoir une aide rassurante pour les accompagner dans leurs apprentissages.

Ces préliminaires au cours proprement dit étant mis en place, il est utile à présent de s'intéresser plus particulièrement au déroulement du cours durant le semestre, au contenu possible des différentes séances.

3.2 Les activités d'apprentissage

Nous allons à présent nous intéresser plus spécifiquement aux tâches et activités proposées par les enseignant-e-s à leurs étudiant-e-s en lien avec un cours. Il s'agit donc d'évaluer la possibilité d'augmenter la motivation des élèves en faisant des modifications pratiques sur des éléments précis et qui ne concernent que l'enseignant-e, donc qui sont plus faciles à mettre en place.

3.2.1 Choix et variété

Pour commencer l'analyse de cette partie, nous allons reprendre un élément déjà cité plus haut, mais qui peut également s'appliquer à ce niveau, il s'agit de la possibilité de choix. Archambault et Chouinard (2003, p.216) estiment que la tâche de l'enseignant-e est de trouver le bon équilibre entre "donner assez de liberté pour que les élèves croient pouvoir en partie déterminer le contexte d'apprentissage, sans pour autant que cela nuise à la réalisation des objectifs poursuivis ni à la perception de leur compétence". Spaulding (1992, citée dans Archambault et Chouinard, 2003) propose des pistes pour essayer de garder cet équilibre entre besoin d'autonomie et désir de réussite avec des choix au niveau social (avec quels autres élèves on va travailler) ou au niveau individuel (choix d'un projet en relation avec un texte (choix lié à la procédure) ou choix d'un texte (choix lié au contenu)). On peut donc voir qu'il existe plusieurs variables pour lesquelles on peut introduire du choix.

Nous avons vu également durant la formation en didactique universitaire que l'utilisation de la plateforme Moodle permet d'introduire une variété dans les activités, notamment dans les activités à distance, en simplifiant également l'aspect organisationnel. En effet,

habituellement, les séminaires qui accompagnent les cours ex-cathedra se donnent sous forme de lecture d'articles. L'utilisation de Moodle dans un tel séminaire, par exemple, apporte de nombreux avantages et permet des innovations par rapport aux séminaires classiques. Notamment avec les forums et wikis disponibles sur la plateforme, Moodle permet une plus grande interactivité et l'organisation et la participation en groupe sont simplifiées. De plus, cette plateforme amène aussi une plus grande variété dans les activités que l'on peut proposer, avec notamment l'utilisation du glossaire, le dépôt de devoirs, le forum (pour des activités liées à des travaux critiques), le wiki (pour la rédaction de travaux en groupe). Les espaces de dépôts (documents et devoirs) sont très utiles d'un point de vue pratique : l'étudiant-e saura où déposer les travaux qui lui seront demandés, et où trouver l'information concernant les délais et détails liés à ces travaux.

Le glossaire permettra aux étudiant-e-s de construire eux-elles-mêmes les connaissances liées aux concepts centraux relatifs aux thèmes traités dans le cours ex-cathedra. Il leur sert également de base de référence commune et pourra leur être utile lors de la révision qui précède l'examen du cours ex-cathedra. L'outil "forum" de Moodle est très pratique. Il permet de contacter et de transmettre des infos de dernières minutes ou autres à toutes les personnes concernées de manière très simple. Le wiki permet d'organiser des travaux de groupes sans les désavantages organisationnels généralement présents (problème d'horaires et de lieux communs). Chacun-e pourra faire sa part du travail au moment qui lui convient le plus dans la semaine. L'outil "sondage" simplifie grandement l'organisation d'une telle activité, chacun-e pouvant s'inscrire pour le thème qui l'intéresse le plus (pour autant qu'il reste de la place). Ainsi on économisera du temps lors des séances en présence et on peut également offrir un choix de plus aux étudiant-e-s.

De plus, Archambault et Chouinard (2003, p.184) souligne que "la variété des situations d'apprentissage, la surprise et la nouveauté ont un effet positif sur la motivation et la performance". Même si cet effet ne dure pas, il peut engendrer un intérêt personnel qui lui aura un effet plus durable. Bien souvent, malheureusement, les enseignant-e-s gardent toujours les mêmes exercices, et reproduisent souvent les méthodes pédagogiques avec lesquelles ils-elles ont appris. La nouveauté n'est que peu présente. Amener de la nouveauté permet également de varier les activités, et peut permettre de laisser le choix à l'étudiant-e dans la réalisation d'un travail par rapport à une matière. Par exemple dans le cours donné par M. Künzel (2008), lors de la formation en didactique, nous avons réfléchi à comment

faire travailler les étudiant-e-s de manière différente par rapport à l'étude d'un article de référence : la tâche classique consiste à faire un résumé, mais l'élève peut aussi le faire sous forme de schéma, ce qui peut déjà amener un choix dans le type de travail à rendre. Nous reviendrons sur ces activités au point 3.2.3

3.2.2 Utilité des acquisitions

Selon Legault et al. (2006, p.579), les étudiant-e-s ont besoin "de croire et de s'identifier aux activités académiques qui demandent du temps et de l'effort. Si les élèves ne valorisent que ce qu'ils-elles sont en train de faire, alors ils-elles vont probablement s'engager à les faire, même si ce n'est pas particulièrement passionnant."

Dans leur livre, Archambault et Chouinard (2002, p.217) se concentrent plutôt sur l'enseignement et les élèves du primaire. Cependant, ils font la remarque que "plus les élèves avancent en âge et plus ils s'interrogent sur l'utilité et la pertinence des matières et des activités scolaires". Ce qui est vrai pour le primaire l'est encore plus pour l'Université. Bien souvent, les enseignant-e-s au niveau universitaire sous-estiment les besoins des élèves de comprendre l'utilité de ce qui leur est enseigné. Il ne suffit pas d'imposer une matière au programme ou de la sanctionner d'un examen final pour la rendre légitime. De plus, les étudiant-e-s au niveau universitaire ne se contentent plus d'une utilité future floue. En première année de bachelor, plusieurs cours servent à acquérir des connaissances qui servent de base pour préparer les élèves à acquérir d'autres connaissances dont l'utilité sera plus évidente. Mais selon Archambault et Chouinard (2002, p.218) "les connaissances de cette nature peuvent très bien avoir du sens aux yeux des élèves, à condition, bien sûr, que l'enseignant-e rende explicites les liens qui les unissent aux connaissances auxquelles elles préparent". Et c'est bien souvent ce lien explicite qui manque dans les cours. Les séminaires qui accompagnent les cours ex-cathedra pourraient avoir cette fonction mais, malheureusement, la plupart du temps ils sont utilisés comme séance de lecture d'articles sur le thème traité en cours. Il serait intéressant de proposer dans ces séminaires d'autres activités, comme celles que nous allons traiter au point suivant, ou celles que nous avons vues précédemment avec la plateforme Moodle. Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, mettre en avant dans l'introduction du cours l'utilité de ce qui va être présenté permet déjà aux étudiant-e-s de situer la thématique du cours par rapport à leur besoin, et de

les intéresser et les motiver à la matière qui va être donnée. S'ils-elles savent pourquoi ils-elles vont devoir apprendre ce qui va leur être présenté durant l'année, ils-elles seront aussi plus actifs et plus critiques dans leur apprentissage, ils-elles feront ainsi de meilleures apprentissages et de ce fait ils-elles obtiendront de meilleurs résultats.

Pintrich (2002), dans son article, arrive aux mêmes conclusions. Pour les étudiant-e-s, trois variables sont importantes par rapport à une matière : la perception de l'importance de la tâche, leur intérêt personnel pour la tâche et la perception d'une valeur utile de la tâche pour leurs buts futurs. Ces variables dépendent donc de l'importance que l'individu attribue à la tâche pour lui-même, de la croyance en une utilité future immédiate ou par rapport à leur carrière ou vie en général. Dans la théorie d'attente valeur (expectancy-value theory) (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992; in Pintrich, 2003, p.675), la croyance en la valeur d'une tâche dépend de quatre composantes : l'intérêt intrinsèque, l'utilité, l'importance et le coût. L'intérêt intrinsèque correspond à l'intérêt personnel; l'utilité correspond plus à une motivation extrinsèque; l'importance se réfère quant à elle aux valeurs personnelles de l'individu (besoin ou non de bien réussir l'activité); le coût correspond aux conséquences négatives de s'engager dans la tâche.

Selon Legault et al. (2006), si une tâche ne fait pas partie intégrante de la vie de l'étudiant-e, si elle n'est pas une expression de ses valeurs ou de sa personne, ou si elle n'est pas importante pour lui-elle, l'amotivation peut apparaître. Comme l'amotivation entraîne des échecs ou des abandons, il est important de tout mettre en place pour l'éviter. Il n'est bien évidemment pas possible de faire correspondre chaque activité de chaque cours à tous les critères que nous venons de voir, mais il est important que le cours dans son ensemble ait un sens et une utilité pour les étudiant-e-s. Les enseignant-e-s connaissent l'utilité de la matière de leur cours mais, bien souvent, ils oublient ou ne prennent pas la peine de la présenter aux élèves. Donner cette information de manière explicite ne prend pas beaucoup de temps et permet ainsi aux étudiant-e-s d'être plus au clair et plus motivés.

Pour qu'une tâche soit authentique est donc encourage l'intérêt et la valorisation de l'étudiant-e, elle doit refléter des connaissances et savoirs clés qu'un expert de la discipline cherche à développer au fil du temps (Pintrich, 2002). Pintrich (2002) prend comme exemple pour la psychologie une activité d'analyse du plan et de l'interprétation des résultats d'une recherche. Il propose également d'ajouter des activités plus authentiques qui permettent une

application des outils aux problèmes du monde réel ou qui ont un sens personnel pour les étudiant-e-s. Et c'est plutôt ce second type d'activité qui manque à l'Université. L'analyse d'expérience a une grande importance dans le cursus en psychologie à Fribourg, mais il manque souvent un lien entre les résultats expérimentaux observés et des problématiques plus réelles pour l'étudiant-e (par rapport à des cas cliniques, des phénomènes sociaux ou cognitifs connus et vécus par tout un chacun).

3.2.3 Des étudiant-e-s actifs-ves

Comme nous l'avons vu précédemment dans la partie théorique, le modèle de l'apprentissage autorégulé, qui présuppose que l'étudiant-e contrôle sa motivation et ses apprentissages, sous-entend également que l'étudiant-e est actif-ve dans ses apprentissages (Pintrich, 2002).

Dans une de leur recherche sur l'effet du rôle actif des élèves, Lieury et Fenouillet (1995, cité dans Lieury et Fenouillet, 2006) constatent que les élèves actifs (participant à un jeu de rôle lié à la matière enseignée) avaient de meilleures performances à un test QCM qui suivait et un faible oubli comparé aux élèves qui avaient été passifs.

C'est également ce point de vue que nous avons développé lors du cours de M. Künzel (2008) sur les méthodes actives dans l'enseignement. Nous sommes parti-e-s des réponses données par des enseignant-e-s à la question " Quelles activités avez-vous aimé pendant vos études ?". Les réponses étaient variées :

« J'ai aimé les activités qui m'ont forcées à prendre du recul quant à la matière et non pas à apprendre par cœur. Une enseignante en particulier nous donnait des questions auxquelles nous répondions par mail pour la séance suivante. J'aimais bien cette préparation individuelle et réflexive »

« Les travaux de recherche personnels impliquant recherche bibliographique, lecture, analyse et production écrite »

« J'ai préféré les travaux personnels et surtout ceux qui impliquaient une facette pratique. »

« Lors des cours et séminaires, j'étais plus impliquée si les intervenants donnaient de nombreux exemples concrets. »

« Les activités que j'ai le plus aimées ont été: le stage pratique, les travaux pratiques ainsi que les activités de cours ayant un lien direct avec la pratique »

Si l'on se base sur ce que les personnes qui enseignent actuellement ont apprécié durant leurs études, on s'oriente vers des tâches qui semblent actives et stimulantes. Les objectifs des activités que nous allons présenter sont multiples :

- Motiver l'étudiant-e : si l'on est actif, on est également plus motivé

-
- Permettre un meilleur apprentissage : si l'on est actif face à la matière, on apprend mieux
 - Acquérir des compétences : il s'agit de proposer des activités à l'étudiant-e qui nécessitent une méthode de résolution adaptée à une situation, pour qu'il-elle effectue cette activité de manière adéquate.

On considère généralement qu'il y a trois grandes méthodes pour des activités interactives et stimulantes, aussi connu sous le nom des « trois rois ». Un-e enseignant-e a le choix entre de nombreuses activités pour illustrer et compléter un cours théorique. Les activités qui sont proposées ci-dessous nécessitent toutes une restructuration de l'information par l'étudiant-e. Elles permettent ainsi un apprentissage par assimilation et accommodation. À travers l'activité, l'étudiant-e teste et entraîne ses compétences. Pour ce faire, on lui propose des problèmes qu'il-elle doit résoudre en trois étapes : d'abord, l'étudiant-e doit définir ce dont il-elle a besoin; puis il-elle doit apprendre ce dont il-elle a besoin; et pour finir il-elle doit réaliser la tâche, sur la base de ses apprentissages.

Un-e enseignant-e peut enchaîner des activités selon son plan ou choisir une des trois grandes méthodes qui suggèrent toute une série d'activités afin de bien structurer les savoirs, d'explorer le monde, d'acquérir des compétences et de maintenir un certain niveau de motivation :

1. La méthode orientée vers les problèmes (Problem oriented learning ou POL) ou basée sur des problèmes (Problem based learning ou PBL) : il s'agit d'une méthode collaborative, où les étudiant-e-s travaillent et discutent en groupe au sujet de problèmes concrets, mal structurés qui reflètent le monde réel. Les étudiant-e-s, qui doivent analyser et résoudre ce problème, sont actifs-ves et responsables de leur apprentissage, l'enseignant-e n'est qu'un-e guide.
2. L'étude de cas (recherche – établir le cas, analyse de cas) : elle est idéale comme complément à un exposé magistral. L'idée est de permettre à l'étudiant-e de s'introduire dans un monde complexe. Elle lui permet de s'entraîner à aborder des situations concrètes et ce à divers niveaux (capacité à effectuer un diagnostic, à poser le problème, à rechercher les meilleures solutions et à prévoir leur mise en application) (Van Stappen, 1989). En général, on présente un cas pratique où des acteur-e-s du domaine (économiste, psychologue, ...) sont décrit-e-s, le but du travail étant de conseiller ces derniers-ères par rapport à ce qu'ils-elles ont déjà fait. On met

donc l'accent sur la responsabilité de l'étudiant-e dans les propositions qu'il-elle va faire. L'activité se fait en plusieurs étapes qui peuvent se répartir sur plusieurs années, chaque étape pouvant représenter une année d'étude:

1. Collecte d'informations et écriture du cas : les étudiant-e-s rassemblent des informations et établissent le cas en structurant et reformulant l'information. Cette étape entraîne l'étudiant-e à décrire, synthétiser et analyser des informations.
2. Sur la base du cas, les étudiant-e-s identifient les différents problèmes et définissent les mesures possibles dans le but, plus tard, de formuler des conseils pour améliorer la situation. Il s'agit ici principalement d'une analyse et d'une synthèse des problèmes présents. Cela entraîne la capacité d'évaluation d'une situation dans sa globalité.
3. Prise de décision et conceptualisation : avec le descriptif du cas et la liste des problèmes, les étudiant-e-s choisissent un problème lié à la profession et proposent une démarche précise pour résoudre ce problème. Il s'agit là d'une analyse plus profonde d'un aspect de ce cas qui les concerne plus particulièrement, ce qui entraîne chez eux la résolution de problème.
4. Les étudiant-e-s doivent critiquer le cas présenté en remontant à travers les trois étapes précédentes et proposer une nouvelle démarche après avoir identifié à nouveau les divers problèmes. Cela leur permet d'entraîner leurs compétences d'analyse.

Chacune de ces étapes est résolue en petits groupes, afin que chacun-e confronte son point de vue, et qu'une solution commune en ressorte.

3. L'apprentissage par projet : dans cette méthode, le projet peut être défini comme "une activité qui possède un but précis, engage dans sa totalité la personne qui l'accomplit et se déroule dans un environnement social" (Kilpatrick, 1925, in Grégoire & Laferrière, 2001). Une approche par projet sous-entend la collaboration entre plusieurs personnes, cependant le travail individuel de chacun-e est vital, et c'est le groupe qui prend la responsabilité de l'activité.

L'apprentissage par projet est une activité limitée dans le temps et qui aboutit à une réalisation concrète. De ce fait, c'est l'environnement qui donne le feedback au groupe d'étudiant-e-s, la richesse du feedback déterminant ce que l'on apprend.

Généralement, une étude de cas qui serait résolue sur un an peut être considérée comme un projet.

Ces trois méthodes ont plusieurs variables communes, notamment l'importance de la collaboration dans la réalisation de l'exercice, le rôle actif de l'étudiant-e dans son apprentissage, et la volonté de lier les exercices proposés avec les problématiques du monde réel. Elles regroupent donc la variable développée au point précédent et celle du point suivant.

3.2.4 La collaboration

Nous avons vu dans les points précédents plusieurs activités à faire en groupe. Cet aspect collaboratif dans l'apprentissage est également une variable importante qui permet d'influencer le niveau de motivation des étudiant-e-s. En effet, selon Pintrich (2003), l'utilisation d'activités collaboratives et coopératives avec les étudiant-e-s fait partie des principes qui augmentent leur motivation. Ces tâches donnent aux étudiant-e-s la possibilité d'atteindre des objectifs à la fois sociaux et académiques. Ils estiment, suite à leur recherche, que les groupes et les interactions avec d'autres étudiant-e-s sont importants pour influencer et développer la motivation. C'est également l'avis de Wentzel (2005, cité dans Legault & a., 2006) qui estime que l'interaction avec les pairs joue un rôle important mais peu reconnu dans la motivation et les compétences académiques. Le travail en groupe permet de créer ou de renforcer le contact avec les autres étudiant-e-s.

Dans leur étude, Archer et Scevak (1998) avait fait l'hypothèse que le travail collaboratif allait développer le but de maîtrise et le partage d'informations et de connaissances, et diminuer la dynamique de compétition. Dans leur recherche, les étudiant-e-s avaient le choix de travailler en groupe ou non, mais seul la moitié l'ont fait, mais pour certains cela représentait de trop grandes contraintes organisationnelles (habitent trop loin des autres), mais pour la majorité, le refus de travailler en groupe venait d'une raison morale : ils-elles ne voulaient pas laisser tomber un partenaire ou prendre le risque d'être abandonné en cours de route, ils-elles préféraient prendre la responsabilité seule. Pour ceux qui décidèrent de collaborer, plusieurs raisons apparaissaient, mais notamment, comme le prédisait Blumenfeld (1992, in Archer &

Scevak, 1998), la facilitation pour atteindre des buts sociaux et un meilleur approfondissement de la compréhension du thème. Selon les recherches de Ames (1981, 1984, cité dans Archer & Scevak, 1998) et Harris et Covington (1987, cité dans Archer & Scevak, 1998), un échec lors d'une tâche effectuée de manière collaborative apporte des sentiments négatifs. Une explication donnée par les auteurs pour ce rejet du travail en groupe est la vision de performance des étudiant-e-s (obtenir de bonnes notes) plutôt qu'une vision de maîtrise de la tâche (apprentissage fait tout au long du travail). Malgré ces résultats contrastés, la mise en place de travaux en groupe en première année bachelor peut réduire voire éliminer certaines causes du manque d'engagement des étudiant-e-s dans les travaux collaboratifs. Tout d'abord l'utilisation de Moodle, comme nous l'avons vu précédemment, permet de réduire fortement les difficultés organisationnelles liées aux lieux de vie éloignés des étudiant-e-s et à la difficultés de trouver un moment commun dans les horaires d'études. De plus, proposer des travaux de groupe en première année permet aux étudiant-e-s de créer des liens, de se faire un réseau au sein de la classe, et vu que la poursuite des études dépend des notes aux examens propédeutiques, les résultats obtenus lors de ces travaux de groupes n'a pas une trop grande portée et donc réduit les conséquences négatives qui peuvent découler d'un mauvais résultat à un travail de groupe.

Les propositions que nous venons de formuler ci-dessous concernent plus l'aspect organisationnel des cours et les activités qui y sont proposées lors des différentes séances en présence ou lors d'activité à distance entre les différentes séances. Cependant, un facteur non négligeable que nous n'avons pas encore abordé concerne l'enseignant-e personnellement, et surtout le message qu'il-elle transmet à travers ses interactions avec les étudiant-e-s et sa vision du cours.

3.3 Le message de l'enseignant-e

À l'Université, on a souvent tendance à sous-estimer l'influence que peut avoir le message de l'enseignant-e, estimant que les étudiant-e-s sont des adultes qui ont leur propre point de vue et connaissent leur compétence et leur besoin. Il n'en est pas moins que ce sont des apprenant-e-s, qui ont besoin d'encouragements dans leurs apprentissages, et que

l'enseignant-e fait figure d'expert-e dans le domaine qui le-la concerne et donc son avis prend une valeur particulière.

Legault et al. (2006) estiment que les enseignant-e-s exercent un impact principalement sur le soutien de compétences, d'où l'importance de soutenir les étudiant-e-s par des informations et des feedbacks qui renforcent la motivation. Il ne fait plus de doute que les attentes des enseignant-e-s influencent leurs comportements envers les étudiant-e-s, ce qui à son tour a un effet sur leur motivation, leur auto perception et leur réussite (Trouilloud & al, 2006). Les résultats de Trouilloud et al. (2006) confirment cet état de fait, et les enseignant-e-s peuvent être considéré-e-s comme un facteur environnemental pouvant expliquer des changements dans la perception des compétences de l'étudiant-e. C'est par l'internalisation des attentes des enseignant-e-s, et c'est lorsque celles-ci sont positives qu'elles ont le plus d'effet. En effet, "plus les perceptions de l'élève quant à sa capacité à apprendre et à la pertinence de l'apprentissage scolaire sont positives, plus il-elle s'engage activement, plus il-elle a d'emprise sur son activité cognitive, plus il-elle persiste devant les difficultés et maximise ses efforts" (Archambault & Chouinard, 2003, p.185-6). Lorsque les évaluations et remarques par rapport à leur performance sont négatives, cela peut provoquer une diminution de l'estime de soi de l'apprenant-e, et de ce fait, ils-elles vont modifier les buts qu'ils-elles poursuivent : ils-elles ne cherchent plus à apprendre mais à éviter les situations pouvant diminuer leur estime d'eux-elles-mêmes (Archambault & Chouinard, 2003).

3.3.1 Soutien de l'autonomie

L'enseignant-e, dans sa manière de donner son cours et d'interagir avec ses élèves, contribue à la formation d'un climat motivationnel. Un climat soutenant l'autonomie peut être caractérisé par "un climat avec un style motivationnel incluant des comportements tels que la possibilité de choisir, encourager la résolution de problèmes de manière indépendante, impliquer les étudiant-e-s dans les processus de décision, et minimiser l'utilisation de la pression" (Trouilloud & al., 2006, p. 77). Ces enseignant-e-s sont donc plus proches de leurs élèves, plus positif-ve-s, plus flexibles et plus explicatif-ve-s que les enseignant-e-s "contrôlant-e-s" (Sarrazin & Trouilloud, 2006). De nombreuses recherches soutiennent l'idée que le soutien de l'autonomie par les enseignant-e-s est bénéfique pour la motivation de l'étudiant-e ((Hamm & Reeve, 2002; Reeve, 2002; Reeve, Bolt & Cai, 1999; cité dans Legault & al.,

2006) et elle facilite la motivation autodéterminée (Sarrazin & Trouilloud, 2006). Les résultats de la recherche de Trouilloud et al. (2006) auprès d'étudiant-e-s de niveau secondaire indiquent qu'un climat mettant en avant un haut niveau d'autonomie est le plus favorable pour la perception des compétences de l'ensemble des étudiant-e-s; un climat développant un faible niveau d'autonomie étant bénéfique uniquement pour les élèves ayant un faible niveau d'attentes. De plus, il semblerait qu'un climat avec un haut niveau d'autonomie produit une motivation intrinsèque, alors qu'un climat avec un bas niveau d'autonomie développe une motivation extrinsèque chez l'étudiant-e. Du coup, ces dernière-s auraient tendance à interpréter les critiques et remarques des enseignant-e-s comme une indication de leur incapacité à atteindre les objectifs, alors que les premiers les voient comme une indication à redoubler d'efforts pour réussir.

Les auteurs de cette recherche font l'hypothèse que les enseignant-e-s ayant une vision innée de l'intelligence auront moins tendance à organiser un climat soutenant l'autonomie que les enseignant-e-s ayant une vision acquise de l'intelligence. Dweck (1999, 2002, cité dans Pintrich, 2003) a même montré l'importance de cette conception de l'intelligence sur la cognition, la motivation et la réussite.

Il semblerait donc, au vue de ces résultats, qu'un-e enseignant-e qui croit en la possibilité de changement des compétences d'un élève, qui lui donne des choix, l'encourage et le-la renforce dans sa capacité personnelle à résoudre des problèmes, augmente le sentiment de compétences de l'étudiant-e et sa motivation intrinsèque. Nous avons vu précédemment des moyens pour augmenter les choix des activités proposées aux étudiant-e-s, nous verrons un peu plus loin comment donner des feedbacks qui vont renforcer le sentiment de compétences des étudiant-e-s.

3.3.2 But de maîtrise et but de performance

Un autre élément qui apparaît en ligne de fond dans le discours de l'enseignant-e et qui joue un rôle pour la motivation de l'apprenant-e est le but visé par les apprentissages. Il existe deux types de buts :

- Le but de maîtrise qui est "orienté vers l'acquisition de nouvelles habiletés, la compréhension des contenus abordés et l'amélioration du niveau de compétence" (Archambault & Chouinard, 2003, p.182). L'enseignant-e aide

l'étudiant-e à comprendre, encourage son autonomie et lui donne le temps et la possibilité de s'améliorer et de se corriger (Archer & Scevak, 1998).

- Le but de performance, où l'étudiant-e "est principalement préoccupé-e par l'image sociale qu'il-elle projette. Il-elle cherche à être jugée capable en réussissant mieux que les autres ou en réussissant avec peu d'efforts. Il-elle valorise donc le succès normatif" (Archambault & Chouinard, 2003, p.182). La poursuite d'un but de performance amène également un sentiment négatif lors de faible performance, l'utilisation de stratégie d'apprentissage de surface tel que le par cœur, la tricherie et l'anxiété de paraître incompetent-e (Archer & Scevak, 1998).

La poursuite d'un but de performance sera donc motivée de manière extrinsèque (avoir de bonnes notes, se comparer aux autres) alors que l'orientation vers un but de maîtrise nécessitera une motivation intrinsèque. Elle est également corrélée à l'utilisation de stratégies auto-régulée (Pintrich, 2002). Cependant, selon Pintrich (2002), avec la liberté académique et le contrôle réduit des étudiant-e-s au niveau universitaire, l'utilisation de notes peut aider à motiver la présence et la participation au cours. Pour Harackiewicz et al. (2000), poursuivre un but de maîtrise peut amener les élèves à s'engager activement dans l'apprentissage et ainsi à découvrir des aspects intéressants et stimulants du thème abordé.

Selon Ames et Archer (1988, Archambault & Chouinard, 2003) et Ames (1992, cité dans Archambault & Chouinard, 2003), un-e enseignant-e qui s'intéresse au progrès personnel de l'élève et de ses apprentissages et qui conçoit l'erreur comme une composante normale du processus d'apprentissage, influence de manière positive la poursuite des buts de maîtrise. A l'inverse, celui-elle qui juge le succès sur la base des notes, qui compare aux autres et qui considère l'erreur comme l'indicateur de difficultés, nuit au maintien de ce but. Archer et Scevak (1998) ajoutent encore d'autres variables qui encouragent la poursuite d'un but de maîtrise, comme la structuration de la tâche, le système d'évaluation, le niveau d'autonomie et le travail coopératif.

C'est donc ici le type d'évaluation proposé par l'enseignant-e qui joue un grand rôle. Si l'enseignant-e cherche à développer les connaissances de la matière chez l'étudiant-e et le travail en profondeur, il-elle proposera principalement des évaluations formatives, permettant ainsi à l'étudiant-e de s'améliorer et de voir l'évolution de ses progrès. En effet, selon certains auteurs (Resnick, 1989; Volet, 1991; cité dans Archer et Scevak, 1998), une

guidance par les experts avec un soutien graduel est bénéfique pour que l'apprenant-e prenne confiance et améliore ses compétences. Un-e enseignant-e qui ne propose que des évaluations sommatives ne permet pas à l'élève d'apprendre de ses erreurs et de s'améliorer. De plus, suivant son discours par rapport aux résultats de ces évaluations, il-elle peut augmenter la comparaison des élèves entre eux et ainsi renforcer le but de performance.

Nous avons vu qu'en première année bachelor en psychologie, ce sont les résultats aux examens propédeutiques qui déterminent la poursuite des études. Malgré le fait que le but final soit une évaluation sommative, avec une forte compétition vu le taux d'échec, certaines choses peuvent être mise en place durant l'année afin de renforcer la poursuite d'un but de maîtrise. Moodle permet par exemple de mettre en ligne des tests. Ceci permet à l'étudiant-e de s'auto-évaluer par rapport à ce qui est demandé, et de voir l'évolution de ses apprentissages et le travail qu'il-elle doit encore effectuer pour maîtriser la matière enseignée. De plus, cela renforce également l'autonomie de l'étudiant-e, en le laissant libre de faire ces évaluations intermédiaires.

Un autre élément qui influence le type de but poursuivi est le feedback. Suivant le feedback donné par l'enseignant-e, l'étudiant-e cherchera soit à améliorer ses connaissances et à approfondir la matière, soit à faire les modifications demandées afin d'obtenir la note nécessaire à l'acceptation du travail. Nous allons à présent traiter plus particulièrement ce point.

3.3.4 Le feedback

Nous avons vu déjà précédemment, le type d'évaluations proposées joue un grand rôle dans le but que les étudiant-e-s vont se fixer et donc dans la motivation qui va les guider dans leurs apprentissages. Lors des évaluations, on sous-estime souvent l'importance des feedbacks donnés aux étudiant-e-s, et les éléments qu'il est important d'y faire figurer. Selon Stipeck (2002, cité dans Trouilloud & al., 2006), le feedback de l'enseignant-e est l'élément qui influence le plus la perception qu'a l'étudiant-e de ses compétences. Ce point concerne non seulement les commentaires des enseignant-e-s qui peuvent accompagner des évaluations, mais également ceux des tuteurs ou autres personnes qui suivent des travaux d'étudiant-e-s. Selon Sarrazin et Trouilloud (2006), des feedbacks négatifs, tout comme les menaces, la pression compétitive et le langage contrôlant peuvent affecter négativement la motivation autodéterminée. A l'inverse, les feedbacks positifs, les conseils, les explications, l'écoute et le

respect de l'élève sont des attitudes susceptibles de faciliter la motivation autodéterminée. Pintrich (2002) estime qu'il faut encourager les feedbacks clairs et précis qui mettent l'accent sur le développement de compétences car les étudiant-e-s peuvent ainsi apprendre leurs forces et faiblesses et augmenter leur sentiment d'auto-efficacité. Donner uniquement des commentaires qui renforcent l'estime de soi des étudiant-e-s ne les aide pas à progresser. Il faut aussi mettre en évidence les difficultés de l'élève afin qu'il-elle prenne conscience de ses faiblesses et qu'il-elle puisse les modifier.

Pour Dweck (cité dans Pintrich, 2003), les feedbacks qui se centrent sur les processus d'apprentissage, l'utilisation de stratégies et d'efforts ainsi que la nature changeable de l'apprentissage favoriseraient une vision de la croissance des capacités.

Toute la difficulté réside donc dans la formulation de rétroactions qui mettent à la fois l'accent sur les éléments positifs et les manques d'un travail. Lors de la rédaction de la partie négative du feedback, la conception que l'on a de l'erreur joue un grand rôle sur ce que l'étudiant-e pourra en retirer. Dans une pédagogie de la rectification, les connaissances de l'apprenant-e sont ignorées par l'enseignant-e (Bedouret, 2003). Dans une pédagogie de la construction en revanche, on veut modifier les représentations de l'élève mais ces conceptions servent de points de départ pour ajouter d'autres savoirs. Malheureusement, les comportements de type transmissif sont pour le moment plus fréquents que ceux de type constructif. Selon l'approche pédagogique que l'on a, les commentaires donnés seront de différents types : pour une pédagogie de la rectification, on aura tendance à produire des feedbacks correctifs qui "permettent de réduire le temps de recherche de la solution et orientent l'apprenant dans la bonne voie de résolution" mais qui montrent également un manque d'écoute. Pour une pédagogie de la confrontation, on fera des feedbacks didactiques "qui vont d'une simple explication à une longue exposition de connaissances". Dans une pédagogie constructive, on trouvera plutôt des feedbacks suggestifs qui prennent la forme d'indices de rappel ou d'interrogations, qui servent à faire prendre conscience d'un problème et qui "témoignent d'une volonté de mettre l'apprenant-e au centre de l'apprentissage" (Bedouret, 2003, p.63). Pour finir, le feedback de renforcement est une évaluation positive. Selon Bedouret (2003, p.63-4), "dans une perspective constructiviste, le feedback suggestif nécessite d'être associé à des feedbacks de renforcement, didactiques et correctifs qui témoignent de la nécessité d'une aide humaine pour rentrer dans des apprentissages en profondeur".

Outre sa formulation, la rétroaction peut également porter sur plusieurs contenus, qui permettent à l'étudiant-e de faire le point tant sur le plan cognitif que méthodologique, métacognitif et affectif (Rodet, 2000). Bien souvent, on met l'accent principalement sur le contenu cognitif, c'est-à-dire "la manière dont l'apprenant-e organise, structure et présente ses connaissances" et sur le contenu métacognitif "la connaissance de l'apprenant-e par rapport au sujet traité" (Rodet, 2000, p.50). Mais il est également important de situer cette connaissance par rapport au cadre du cours, du cursus universitaire, du projet pédagogique et professionnel de l'étudiant-e, ce que l'on a tendance à oublier. Le contenu méthodologique quant à lui met l'accent sur les stratégies utilisées par l'apprenant-e dans la structuration de ses propos, le devoir en général, ... Le contenu affectif est plus rarement présent dans les rétroactions, il a cependant une importance non négligeable : c'est ici qu'apparaissent les appréciations quant au travail fourni, à la compétence de l'étudiant-e ainsi que des éléments de motivation et d'encouragement.

Pour conclure cette partie, comme le résume Rodet (2003, p.60), pour qu'un feedback soit complet et optimal au niveau pédagogique, il doit remplir les conditions suivantes : "l'usage de la suggestion plutôt que de la prescription, mais aussi la reconnaissance de la démarche d'apprentissage, les félicitations, agissent positivement sur le sentiment d'appartenance à une communauté et renforcent la motivation".

4. Limites de l'application

Les propositions qui ont été faites concernent à la fois les personnes qui enseignent (chargé-e-s de cours, professeur-e-s, assistant-e-s) que la structure générale du département de psychologie de la faculté des lettres de l'Université de Fribourg. C'est pourquoi nous allons également nous attarder sur les limites des suggestions faites ci-dessus.

Bien que ce travail mette en avant des idées de mise en pratique d'activités lors de l'enseignement, nous n'avons pas eu l'occasion de les appliquer à un enseignement. Elles restent donc théoriques, mais nous pouvons toutefois relever des éléments qui nous semblent amener des limites à une possible mise en application des diverses propositions.

Nous l'avons déjà souligné précédemment, les suggestions faites concernant le cursus bachelor dans son ensemble, comme l'agrandissement des cours à choix, nous semble peu réalisable directement. En effet, ces changements passent par toute une organisation

administrative et des décisions financières qui souvent entraînent un délai dans la mise en place réelle. Cependant, nous avons pu constater des modifications au niveau des examens propédeutiques, donc il existe une volonté du département et de la faculté des lettres d'encourager les étudiants à poursuivre leurs études en psychologie. L'effet de compétition mis en exergue par ces examens éliminatoires a probablement diminué, mais un effort doit encore être fait pour éviter d'utiliser le taux d'échec comme moyen de motiver les étudiant-e-s car en réalité il a plutôt un effet anxiogène.

En ce qui concerne l'application des activités pédagogiques proposées, il existe également une limite plus générale qui concerne l'enseignement dans son ensemble. À l'Université, enseigner ne représente qu'une partie du cahier des charges des collaborateurs. Et bien souvent, cette fonction d'enseignant-e est vue comme une obligation plus que comme un choix. Les personnes travaillant dans le domaine académique sont avant tout passionnées par la recherche, et transmettre cet intérêt à des étudiant-e-s n'est pas chose aisée lorsque l'on n'a pas de base pédagogique. Pour l'instant, une formation en didactique universitaire n'est pas obligatoire, et seule une faible proportion des assistant-e-s, chargé-e-s de cours ou professeur-e-s la suivent. Il manque donc aux enseignant-e-s des bases théoriques, et peut-être aussi une envie de s'impliquer dans leur enseignement et d'y consacrer un temps plus important. Car tous changements dans sa manière de travailler impliquent un investissement en temps et en énergie. Combien de personnes sont-elles prêtes à le faire? Les personnes pour qui cela représentent le moins de travail sont les nouveaux-elles arrivé-e-s qui doivent de toute façon préparer des cours de A à Z. Mais il s'agit surtout des assistant-e-s, et malheureusement, ces personnes ne donnent que des séminaires. Cependant, si des éléments encourageant la motivation des étudiant-e-s peuvent déjà être mis en place dans les séminaires qui accompagnent les cours ex-cathedra, ce sera un bon début.

Même si dans une vision idéaliste, tous les enseignant-e-s modifieraient quelque peu leur cours pour augmenter la motivation des étudiant-e-s, il ne faut pas oublier que les effets que cela peut apporter dépendent avant tout des étudiant-e-s eux-mêmes. En effet, les enseignant-e-s ne sont pas des magicien-ne-s, et si un-e étudiant-e commence ces études universitaires avec une très faible motivation ou pour les mauvaises raisons, la portée des éléments pédagogiques mis en place restera faible. En psychologie, on observe

régulièrement la présence d'étudiant-e-s qui sont là car ils-elles ne savaient pas quoi choisir comme branche et qui se sont dit "pourquoi pas la psycho". Peut-être est-ce dû au fait que la psychologie dite "populaire" a pris une grande place dans notre société. Cependant, la psychologie que l'on retrouve dans les livres de développement personnel ou dans les magazines est bien différente de celle enseignée à l'Université. Ce décalage bien réel entre les attentes de certain-e-s élèves et le cursus universitaire décourage probablement quelques étudiant-e-s qui ne pourraient pas être motivé-e-s malgré la mise en place de différents éléments développés dans ce travail.

Malgré les différentes limites que nous venons de voir, il est important de faire un effort dans le type d'enseignement que l'on offre aux étudiant-e-s. Même si la mise en place des différents outils vus précédemment ne garantit pas que tous les étudiant-e-s soient motivé-e-s par leurs études, il est essentiel de leur donner un enseignement le plus motivant et le plus stimulant possible, car il permet un meilleur apprentissage.

5. Synthèse - Conclusion

Au terme de ce travail, nous pouvons constater que, malgré des freins non négligeables, il est possible de mettre en place des changements à différents niveaux afin de stimuler et/ou d'entretenir une motivation autodéterminée chez les étudiant-e-s. Toutes les théories s'accordent à dire qu'il faut développer une motivation intrinsèque plutôt qu'extrinsèque. Cela met déjà en avant l'importance d'éviter la poursuite d'un but de performance qui revient à être motivé par des conséquences (les résultats aux évaluations) plutôt que la tâche elle-même. Et c'est également en réduisant la mise en place d'une compétition entre les étudiant-e-s, avec l'annonce du taux d'échec dès le premier cours, que la poursuite d'un but de maîtrise peut apparaître. Ryan et Deci (2000) vont plus loin et estiment qu'il est important que les étudiant-e-s aient au minimum une régulation identifiée pour qu'ils expriment de l'intérêt, de l'engouement et des efforts pour l'école. Ce type de motivation, comme nous l'avons vu, concerne les comportements qui sont personnellement importants pour la personne, mais qui en restent à des fins utilitaires.

Cette définition met en évidence l'importance de l'utilité d'une tâche ou d'un cours pour l'étudiant-e. Nous l'avons vu, l'utilité du cours peut-être mise en évidence de manière très simple lors de la séance d'introduction, en explicitant le lien entre ce dont l'étudiant-e va

apprendre et le métier de psychologue ou la suite des études. De façon plus poussée, l'utilité d'une matière peut également être explicitée par des exemples qui illustrent la théorie tout au long du cours, et mieux encore, par des exercices de méthodes actives qui lient la théorie à la pratique.

Un autre concept important associé à la motivation autodéterminée est la nécessité d'un sentiment de compétence que doit ressentir l'étudiant-e. Cette nécessité peut être en partie satisfaite avec une planification de cours claire et cohérente et un feedback constructif lors d'évaluations formatives et sommatives. Si l'étudiant-e sait ce qu'on attend de lui-elle de manière concrète, si les apprentissages proposés correspondent à son niveau de compétences (pré requis) et si il-elle a pu se préparer au type d'examen qui évaluera son apprentissage final, il-elle aura plus de chances de se sentir compétent-e que s'il-elle passe son année dans le flou quant aux objectifs et aux évaluations finales.

Un autre besoin de l'étudiant-e, tout aussi important que le précédent, c'est celui d'autonomie. Un-e élève a besoin de sentir qu'il-elle a le choix, qu'il-elle est libre dans ses études. Nous avons vu que cela peut se mettre en place à différents niveaux, avec l'implication de mise en œuvre plus ou moins conséquentes. À un niveau très simple, il s'agit de proposer un éventail d'activités ou de thèmes à traiter à choix, permettant ainsi de garantir un lien avec la matière, mais une liberté à l'étudiant-e. La possibilité de faire le travail en groupe ajoute encore une occasion de choix dans la constitution des groupes. L'apport de nouvelles activités amènent à la fois la possibilité de choisir, mais également la nouveauté qui elle aussi stimule la motivation. La proposition facultative d'un manuel de référence en lien avec un cours est également une manière simple de laisser le choix à l'étudiant-e d'utiliser une ressource supplémentaire. L'utilisation de Moodle permet également de mettre en place des évaluations formatives ou d'autres tâches, facultatives et disponibles à tout moment. À un niveau plus élevé, et donc plus difficile à mettre en place, il s'agirait d'élargir la palette de cours à option proposés aux étudiant-e-s afin qu'ils-elles aient réellement la possibilité de choisir.

En résumé, s'il faut retenir 3 principes pour améliorer la motivation des élèves, il faut :

1. Introduire le cours en informant les étudiant-e-s sur les objectifs du cours et comment l'atteinte de ces objectifs sera évaluée. Mais il est également primordial d'explicitier

les buts de l'apprentissage du thème proposé et les liens avec la pratique professionnelle ou la suite du cursus.

2. Offrir des activités variées aux étudiant-e-s, ce qui amènera de la nouveauté, le choix et la possibilité de collaborer avec d'autres selon le type de tâches.
3. Garder à l'esprit que l'important est que l'étudiant-e se soit approprié-e la matière qu'on lui a présentée et qu'il-elle la maîtrise. Cela implique que les évaluations de type savoir-redire ont peu de sens, et que les feedbacks doivent être constructifs afin que l'étudiant-e puisse poursuivre sa réflexion. De plus, dans cette vision, la compétition n'a pas de raison d'être.

Selon Pintrich (2002, p.105) "il n'existe pas une manière correcte d'enseigner pour motiver les étudiants à un apprentissage autorégulé, et il y existe de nombreux chemins qui pourraient mener à l'excellence dans l'enceinte de la classe. Néanmoins, ces principes devraient être utiles au corps enseignant universitaire dans sa réflexion à améliorer la motivation et l'apprentissage autorégulé des étudiants".

Si l'on regarde l'ensemble des éléments qui peuvent influencer le niveau de motivation autodéterminée des étudiant-e-s, on constate qu'une grande partie dépend de l'enseignant-e. Cela a un côté rassurant : des choses peuvent rapidement être mise en place, l'administration et la hiérarchie ne sont pas impliquées dans le processus. Mais cela suppose que les enseignant-e-s remettent en question leur enseignement, l'évaluent et fassent les modifications nécessaires à une meilleure prise en compte de la motivation des élèves.

6. Bibliographie

Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe* (2nd ed.).

Boucherville: Gaëtan Morin.

Archer, J., & Scevak, J. J. (1998). Enhancing student's motivation to learn : Achievement goals in university classrooms. *Educational Psychology, 18*(2), 205-223.

Bedouret, T. (2003). Les pédagogies des tuteurs au sein d'actions de tutorat à l'Université. *Psychologie et éducation, 53*, 57-70.

Charlier, B. (2007-2008). Enseignement et apprentissage – Notes de cours. Université de Fribourg : Formation Did@actic.

Deci, E., Vallerand, R. J., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and education : The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3 & 4), 325-346.

Grégoire, R., & Laferrière, T. (2001). *Apprendre ensemble par projet avec l'ordinateur en réseau*. Retrieved 02, 2008, from <http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html>

Künzel, M. (2008). *A3. Stratégies d'enseignement interactives et stimulantes.* Université de Fribourg : Formation Did@actic.

Legault, L., Grenn-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of educational psychology, 98*(3), 567-582.

Lieury, A. (1996). Motivation et découragement. In Lieury, A. & coll. (Eds.), *Manuel de psychologie de l'éducation et de la formation* (pp. 247-270). Paris : Dunod.

-
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest : Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of educational psychology, 100*(1), 105-122.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways : The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology, 92*(3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (2002). Student motivation and self-regulation in the college classroom: Basic principles and implications for the design of instruction. In E. De Corte (Ed.), *Excellence in higher education* (Vol. 82, pp. 97-108). London: Portland Press.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational psychology, 95*(4), 667-686.
- Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage? *La revue distances, 4*(2), 45-74.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.
- Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2006). Comment motiver les élèves à apprendre? Les apports de la théorie de l'auto-détermination. In P. Dessus & E. Gentaz (Eds.), *Apprentissage et enseignement* (pp. 123-141). Paris: Dunod.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Julien, B. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes : autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of educational psychology, 98*(1), 75-86.