

Décembre 2016, numéro 17

Motivation scolaire

Sélection des ressources et rédaction

Isabelle Cabot, Chercheuse et enseignante au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Recherche documentaire

Andrée Dagenais, Bibliothécaire professionnelle au CDC

Présentation

La motivation est un champ de connaissances très large qu'on peut appliquer à différents contextes de vie pour arriver à mieux les comprendre et à en influencer le déroulement. Cultiver sa santé en est un. Apprendre en est un autre. La présente bibliographie commentée vise le domaine de la motivation scolaire, plus précis que le champ de la motivation, et tout de même très étendu. Une quantité impressionnante de concepts y sont liés, parmi lesquels on constate beaucoup de chevauchements. Des chercheurs choisissent certains de ces éléments pour exprimer, sous forme de modèles, différentes « visions » de la motivation. On peut ensuite choisir la ou les visions qui répondent le mieux à nos besoins et s'appuyer sur elles pour bâtir un plan de recherche ou une stratégie pédagogique. Par le présent exercice, mon objectif est de procéder à un débroussaillage des principaux concepts motivationnels applicables au domaine de l'éducation, en me limitant aux écrits disponibles au CDC pour que le lecteur ou la lectrice du milieu collégial y aient accès gratuitement.

Sommaire

1. Introduction

2. Des macro-modèles

2.1 Le modèle de Barbeau

2.2 Le modèle de Viau

2.3 La théorie de l'autodétermination

2.4 La théorie des attentes et de la valeur

3. Le concept d'intérêt

3.1 Un concept apparenté : le flow

4. Conclusion

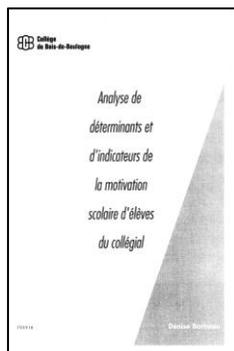
1. Introduction

Parmi les écrits traitant spécifiquement de la motivation scolaire, on trouve différentes façons larges (ce que j'appelle des « macro-modèles », incluant plusieurs concepts) de la conceptualiser. La théorie de l'autodétermination d'Edward Deci et Richard Ryan, la théorie des attentes et de la valeur de Jacquelynnne Eccles et Allan Wigfield, le modèle de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau et le modèle de la motivation scolaire de Denise Barbeau en sont des exemples. Par ailleurs, on peut étudier des concepts motivationnels spécifiques (l'intérêt, la perception d'utilité, le sentiment de compétence, les buts d'accomplissement...) qui influencent la direction et l'intensité de la motivation. Des modèles théoriques distinctifs expliquent aussi chacun de ces concepts. Bref, même en consacrant toute sa vie à lire sur la motivation scolaire, je ne pense pas qu'une personne pourrait couvrir toute la littérature scientifique disponible sur le sujet! Le présent condensé peut donc représenter une belle économie de temps pour les lecteurs. 😊

Lorsqu'on travaille en éducation, une des raisons qui justifient que l'on doive développer des connaissances sur la motivation scolaire est que celle-ci mène à l'engagement et à la réussite des étudiants. La motivation est en quelque sorte l'énergie qui sous-tend les actions nécessaires à la réussite. La motivation, c'est « vouloir », et l'engagement, c'est « faire ». Pour « faire » les lectures, travaux, exercices nécessaires à leur réussite, les étudiants doivent mobiliser et déployer de l'énergie (motivationnelle) cognitive, affective et comportementale. Ce qui est merveilleux avec la motivation est sa perméabilité aux influences extérieures : en tant qu'enseignante, j'ai un certain pouvoir d'influence sur la motivation de mes étudiants pour mes cours. D'où l'importance de la motivation en éducation : quand on sait bien ce qu'elle sous-tend, on sait mieux comment favoriser la mobilisation d'énergie chez les étudiants. Les prochaines pages fournissent un échantillon de la documentation relative à différentes portes d'entrée sur les savoirs de base en motivation scolaire, à apprivoiser par tout pédagogue engagé dans sa profession.

2. Des macro-modèles

2.1 Le modèle de Barbeau



■ **BARBEAU, Denise (1994).** *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 486 pages.

Dans *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Barbeau rapporte une exploration exhaustive de liens entre la motivation, les manifestations d'engagement (présentées comme des *indicateurs* de motivation) et la réussite des collégiens, en fonction de différentes variables intervenantes telles que le domaine d'études, le genre, le nombre d'heures consacrées aux études, les échecs antérieurs, etc. Parmi les rapports de recherche de Denise Barbeau, cet imposant document est le favori de la théoricienne en moi.

Dans ce rapport, on trouve l'explication rigoureuse des fondements théoriques du Modèle d'analyse des déterminants et indicateurs de la motivation, communément appelé « modèle de Barbeau » (figure 1). Lire le chapitre 2 de ce rapport de recherche est un gage d'appropriation d'importantes connaissances de base en motivation scolaire. En effet, chaque élément théorique inclus dans le modèle est solidement soutenu par la littérature scientifique qui y est associée. Les principaux concepts motivationnels intégrés dans ce modèle sont les buts visés par les étudiants (apprendre et/ou performer), les attributions causales (à quoi les étudiants attribuent-ils leurs réussites et leurs échecs), la perception de compétence (comment évaluent-ils leur capacité à bien faire les choses) et l'importance qu'ils accordent aux tâches scolaires.

Ce modèle découle d'une appropriation fine de plusieurs théories importantes du domaine de la motivation scolaire, principalement celles de Weiner, de Seligman et de Bandura. Bernard Weiner a consacré une bonne part de sa carrière à contribuer aux compréhensions que l'on a aujourd'hui des attributions causales. Sa théorie attributionnelle de la motivation explique les conséquences d'un résultat sur les comportements de l'étudiant à partir de la perception qu'a l'étudiant des causes de ce résultat. Les travaux de Martin Seligman sur l'impuissance acquise aident à comprendre comment une personne en vient à se sentir impuissante face à des situations qu'elle perçoit incontrôlables, et les conséquences de cette résignation. Quant à lui, Albert Bandura est bien connu pour son concept d'auto-efficacité, qu'il place à la base de la motivation. Pour lui, la dynamique interactionnelle qui s'établit entre un individu et son environnement contribue aux perceptions que cet individu a d'une situation et influence ainsi les mécanismes d'autorégulation qu'il mettra en branle pour atteindre ses objectifs.

Ce modèle théorique a mené l'équipe de Barbeau à l'élaboration d'un instrument de mesure applicable en contexte de groupes d'étudiants. Ce travail colossal est réellement original, c'est-à-dire qu'il ne découle pas de la traduction d'items préexistants. Personnellement, bien qu'il ne s'agisse pas de l'unique façon de procéder, je considère que le processus méthodologique d'élaboration et de validation de cet instrument, tel que décrit dans les sections 3.1 et 3.2 du rapport, est exemplaire. Une référence à consulter si l'on veut mettre au point un instrument de mesure de ce type.

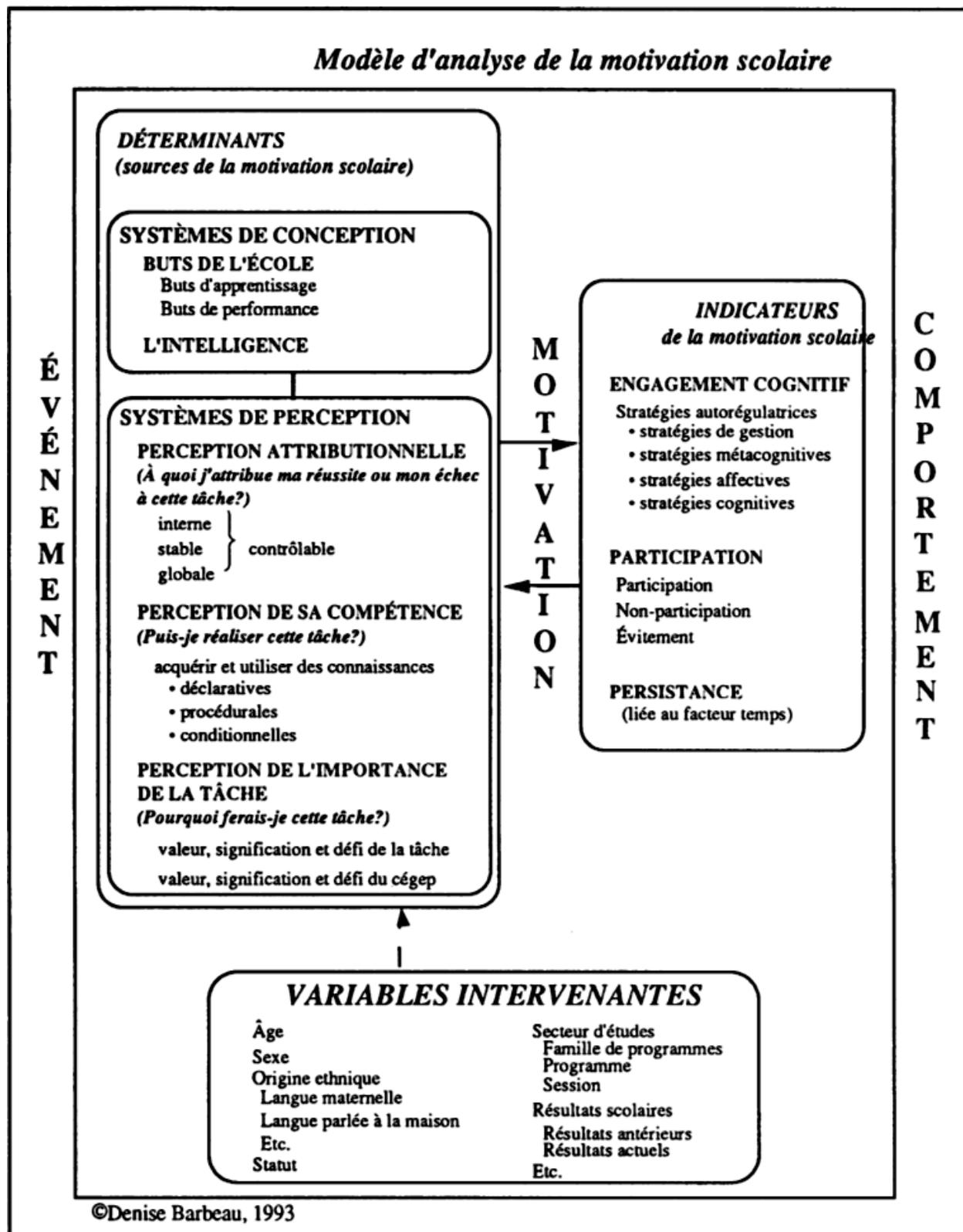


Figure 1

© Collège de Bois-de-Boulogne. Reproduit avec l'autorisation du collège de Bois-de-Boulogne. BARBEAU, Denise (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, page 37.

Cet instrument de mesure a été administré à 1461 collégiens durant l'automne 1992. Mon objectif n'est pas de relater ici tous les résultats de l'étude, mais plutôt d'inciter le lecteur à parcourir cet excellent rapport. Pour cette raison, je ne présenterai que quelques exemples de résultats, assortis des pistes de réflexion suggérées par l'auteure. Globalement, les principaux résultats dressent un portrait plutôt positif du profil motivationnel de la grande majorité des collégiens. Seulement 10 % des participants se perçoivent plutôt incompetents et attribuent peu d'importance aux tâches à effectuer au cégep. On rapporte le même type de résultat pour ce qui concerne l'engagement (indicateur de motivation) : 10 % disent n'utiliser que peu souvent des stratégies reliées à l'engagement cognitif et ne participent que « parfois » aux activités proposées par les enseignants. L'auteure souligne que ces résultats peuvent sembler surprenants, considérant que près du tiers des collégiens n'obtiendront pas de diplôme. La discussion (chapitre 5), formulée sous forme d'hypothèses, est très intéressante et stimule la réflexion. Par exemple, pour expliquer les hauts scores de sentiment de compétence constatés, les 11 années de fréquentation de l'école précédant l'entrée au cégep et l'obtention du diplôme d'études secondaires « peuvent être perçues par l'élève comme des preuves de sa capacité à acquérir et à utiliser des connaissances » (p. 263). Autre résultat intéressant : les filles réussissent mieux (en termes de performances scolaires) que les garçons, mais se perçoivent moins compétentes. Pourquoi? Piste de réflexion amenée par l'auteure : est-ce que le fait de se sentir compétents mène les garçons à étudier moins? Le chapitre 5 de ce rapport est truffé de réflexions aussi passionnantes! À lire! ☺

Documents liés

■ **BARBEAU, Denise (1991).** [Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires](#), *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 1, automne 1991, p. 17-22.

Dans *Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires*, Barbeau explique clairement la mécanique des attributions causales (son sujet d'études doctorales), un des principaux concepts de son modèle de la motivation. Généralement (mais surtout devant un résultat inattendu), on attribue des causes aux situations que l'on vit pour tenter de les comprendre. Le processus de réflexion et de recherche de ces causes mène parfois la personne à réorganiser ses attentes et ses comportements. Weiner (l'auteur à l'origine du concept d'attributions causales) a distingué trois grandes classes de causes. Le lieu d'où origine la cause différencie les causes internes à la personne (par exemple, l'effort fourni par l'étudiant durant une tâche) des causes externes (par exemple, la difficulté de la tâche). La stabilité de la cause dans le temps représente la deuxième classe. Par exemple, on conçoit généralement que les aptitudes intellectuelles sont plutôt stables pour une personne, mais que l'effort à fournir peut varier. Le contrôle de la cause, enfin, est une dimension qui permet de raffiner l'évaluation du caractère stable ou non d'une cause, selon qu'on en ait la responsabilité ou non. En contexte scolaire, l'effort fourni est généralement considéré comme une cause interne, variable et contrôlable, alors que la difficulté d'une tâche semble plutôt externe à l'étudiant, stable et incontrôlable. Une quatrième dimension a été ajoutée à la théorie de Weiner, la globalité de la cause, selon qu'elle soit généralisable ou non. Par exemple, un étudiant pourrait se percevoir suffisamment compétent dans toutes les matières ou seulement dans les cours d'art.

Ce processus de réflexion (déterminer les attributions causales d'une situation) peut influencer les attentes, la motivation et les comportements ultérieurs de l'étudiant. L'auteure termine l'article en exposant l'intégration de cette théorie à la dynamique motivationnelle, ses liens d'influences émotionnelles et ses rôles dans la réussite scolaire.

■ **ROBERGE, Julie** (2016). **Comment amener les étudiants à être de meilleurs apprenants? Le questionnaire d'attribution causale comme outil favorisant la maturation de l'apprentissage**, *Pédagogie collégiale*, vol. 29, n° 3, printemps 2016, p. 19-24.

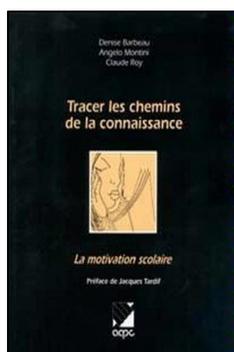
Une intervention pédagogique simple et utile, basée spécifiquement sur le concept d'attributions causales, et applicable par les enseignants de n'importe quelle discipline. Les items du questionnaire mènent l'étudiant à réfléchir sur les attributions causales qu'il formule et influence ainsi son engagement dans la tâche scolaire visée par l'intervention. L'auteure fournit des extraits du questionnaire dans l'article, mais le [questionnaire intégral](#) est disponible sur le site de la revue *Pédagogie collégiale*.

■ **BARBEAU, Denise** (1993). **La motivation scolaire**, *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, automne 1993, p. 20-27.

La motivation scolaire est un article vulgarisant de manière éloquente les principaux éléments théoriques qui sous-tendent le modèle de la motivation de Barbeau. Il se termine par un exemple de portrait motivationnel étudiant, dans lequel on voit aisément comment les différents concepts motivationnels peuvent interagir et s'intégrer dans l'expérience estudiantine.

■ **BARBEAU, Denise** (1995). **Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial**, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale.

Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves au collégial est un article de colloque qui résume l'étude dont le rapport vient d'être présenté plus haut. Dans cet article, l'auteure synthétise et vulgarise d'abord les origines de son modèle de la motivation scolaire. De quels écrits proviennent les concepts qu'elle a choisis d'inclure dans son modèle? Comment en est-elle venue à en regrouper certains? Comment a-t-elle déterminé les façons d'interrelier ces concepts pour en arriver au modèle tel que structuré au final? Ensuite, l'article résume le deuxième objectif global du rapport de 1994 : décrire les profils motivationnels de cégépiens en tenant compte de diverses variables intervenantes (comme le genre, l'âge, le secteur d'études...). Pour le lecteur « pressé » qui désire connaître les principaux résultats de l'étude, cet article est tout indiqué, car ceux-ci sont énumérés sous forme de puces et clairement organisés selon différentes variables. La courte discussion est très intéressante, bien qu'orientée principalement sur les résultats qui concernent les perceptions attributionnelles, concept motivationnel de prédilection de Denise Barbeau.



■ **BARBEAU, Denise, A. MONTINI et C. ROY** (1997). **Tracer les chemins de la connaissance : la motivation scolaire**, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 535 pages. (Disponible au CDC, cote [721396](#))

■ **BARBEAU, Denise, A. MONTINI et C. ROY** (1997). **Sur les chemins de la connaissance : la motivation scolaire**, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 264 pages. (Disponible au CDC, cote [721368](#))

De grâce, ne passez pas à côté de cet ouvrage pour la seule raison qu'il a été publié il y a 20 ans! Parmi les travaux de Barbeau, *Tracer les chemins de la connaissance* est le favori de la praticienne en moi. Et je ne suis pas la seule! Je crois qu'un bon moyen d'accrocher à cet ouvrage est d'en lire l'impressionnante table des matières. Ce volume est en

fait un merveilleux coffre à outils... bien garni. Il est formé de six grandes parties, dont la première fait un rappel du modèle de la motivation scolaire de Barbeau. Les cinq parties suivantes concernent les trois systèmes de perception (attributionnelle, de sa compétence et de l'importance de la tâche) et les deux principaux indicateurs de la motivation (engagement cognitif et participation) du modèle théorique. Chacune de ces parties propose des informations pratiques, des exercices, des questionnaires, des suggestions d'activités pédagogiques à essayer en classe, à adapter à nos propres habitudes de travail. Beaucoup de matériel est fourni sous forme d'illustrations au fur et à mesure de la lecture. Voici des exemples de sujets, faisant l'objet d'exercices concrets d'intervention, en fonction des éléments théoriques desquels ils découlent :

Éléments du modèle théorique	Objets d'intervention
Perception attributionnelle	Les pensées irréalistes (chap. 24) La tendance à « catastropher » (chap. 25)
Perception de sa compétence	Comment bien utiliser sa mémoire (chap. 14) Enseigner et évaluer les connaissances versus les compétences (chap. 15)
Perception de l'importance	Enseigner par résolution de problèmes (chap. 11) Stimuler le développement de la pensée critique dans les cours (chap. 13)
Engagement cognitif	Faciliter l'élaboration des connaissances (chap. 17) : <ul style="list-style-type: none"> - En faisant appel aux connaissances antérieures des élèves - En illustrant par des exemples - En dressant des analogies - En effectuant des retours systématiques - En utilisant des facteurs environnementaux Faciliter le transfert des connaissances (chap. 20)
Participation	Créer un climat de classe positif (chap. 3) Faire apprendre activement en amenant les élèves à questionner (chap. 6)

Chaque chapitre débute par une justification de sa pertinence ainsi qu'une présentation de ses avantages pour l'enseignant et pour la réussite des étudiants, et se termine par une exposition honnête des limites du contenu pratique fourni. Ces précisions favorisent une meilleure efficacité dans l'application des activités suggérées et dans l'adaptation du matériel à nos contextes d'enseignement.

De plus, ce volume est assorti d'un manuel de l'étudiant : *Sur les chemins de la connaissance*. Il s'agit d'un recueil d'activités et de conseils formé de cinq grandes parties qui portent sur les mêmes déterminants et indicateurs de la motivation que ceux abordés dans le manuel de l'enseignant. Chaque

partie comprend deux chapitres (trois dans le cas de la partie sur la perception de l'importance de la tâche), dont le premier conduit l'étudiant à réaliser un autoportrait de son état motivationnel actuel selon le sujet traité. Par exemple, la partie sur la perception de compétence débute par un chapitre comportant un test d'auto-évaluation de sa perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances (figure 2)¹. Ce test est accompagné des consignes de compilation et de compréhension des résultats. L'étudiant peut donc être autonome dans l'exploration de sa propre perception de compétence. Évidemment, des explications sur le concept traité sont fournies. Elles aident l'étudiant à comprendre la place de sa perception de compétence dans son état motivationnel ainsi que le potentiel d'influence de cette perception sur sa réussite scolaire. Il peut donc saisir la pertinence de la démarche qu'il est en train de suivre au fil de ce volume.

À la suite de ces premiers chapitres « d'autodépistage », chaque partie inclut un autre chapitre qui fournit des exercices et stratégies à essayer pour améliorer l'efficacité des éléments préalablement dépistés comme ayant besoin d'amélioration ou de stimulation pour optimiser la motivation et la réussite scolaires.

Aujourd'hui, 20 ans après la publication de cet ouvrage double, il est souhaitable qu'une adaptation virtuelle de son contenu soit mise en ligne pour que les enseignants et étudiants qui en sentent le besoin puissent télécharger des éléments, choisis à la pièce. De plus, j'ose suggérer (avec plus d'insistance) aux enseignants et aux étudiants des programmes d'accueil de consulter attentivement ces deux ouvrages de Barbeau et son équipe.

■ **BARBEAU, Denise, A. MONTINI et C. ROY (1997).** *La motivation scolaire, plans d'intervention*, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne, 185 pages.

Un autre document que je considère être un modèle méthodologique : le processus d'élaboration et de validation des interventions à l'adresse des enseignants (contenus dans *Tracer les chemins de la connaissance*) ainsi que ceux à l'adresse des étudiants (contenus dans *Sur les chemins de la connaissance*) est détaillé ici.

◆ Consignes

Les énoncés de ce questionnaire se réfèrent à des perceptions et à des attitudes se rapportant au domaine scolaire. Si vous n'avez pas vécu l'une des situations énoncées dans ce mini-test, imaginez quelle serait votre réaction si cela vous arrivait.

IL EST TRÈS IMPORTANT DE RÉPONDRE À TOUTES LES QUESTIONS.

Votre tâche consiste à encercler sur le questionnaire le chiffre qui correspond le plus à ce que vous croyez. Lisez attentivement chacune des questions, puis répondez le plus spontanément possible.

Voici un exemple de ce que vous avez à faire.

Énoncé

- Si je me compare aux autres étudiants de ma classe, je crois avoir de très bonnes connaissances générales. Comme il est entièrement vrai que vous croyez avoir de très bonnes connaissances générales, vous encerclez le chiffre 5.

1	2	3	4	⑤
Entièrement faux				Entièrement vrai

RÉPONDEZ MAINTENANT AUX ÉNONCÉS SUIVANTS EN ENCELRANT LE CHIFFRE QUI CORRESPOND LE PLUS À CE QUE VOUS CROYEZ. RÉPONDEZ AUX QUESTIONS LE PLUS SPONTANÉMENT ET LE PLUS RAPIDEMENT POSSIBLE.

◆ Mini-test PENSEZ UNIQUEMENT À CE COURS QUE VOUS VENEZ DE CHOISIR

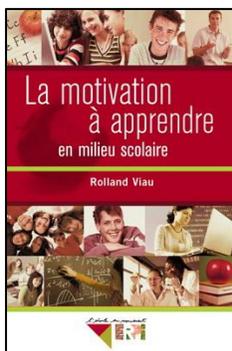
	1	2	3	4	5
	Entièrement vrai			Entièrement faux	
1. Je suis persuadé que je raterai les exercices pratiques exigés dans ce cours.	1	2	3	4	5
2. J'utilise facilement les connaissances théoriques enseignées dans ce cours.	1	2	3	4	5
3. Je comprends facilement les diverses notions enseignées dans ce cours.	1	2	3	4	5
4. Je suis particulièrement habile pour organiser les connaissances théoriques enseignées dans ce cours.	1	2	3	4	5
5. Je comprends difficilement les tâches à accomplir dans ce cours.	1	2	3	4	5
6. Je suis peu habile pour utiliser les concepts enseignés dans ce cours.	1	2	3	4	5
7. J'ai beaucoup de facilité à réaliser les travaux pratiques demandés dans ce cours.	1	2	3	4	5
8. J'ai beaucoup de difficulté à faire le lien entre les diverses notions théoriques enseignées dans ce cours.	1	2	3	4	5
9. Lorsque cela est nécessaire, je suis incapable d'utiliser les connaissances théoriques acquises dans ce cours.	1	2	3	4	5
10. Si je me compare aux autres étudiants, je réussis facilement les exercices demandés dans ce cours.	1	2	3	4	5
11. Je comprends facilement les connaissances pratiques enseignées dans ce cours.	1	2	3	4	5
12. J'ai vraiment de la difficulté à concevoir comment réaliser les tâches pratiques demandées dans ce cours.	1	2	3	4	5

Figure 2

© Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC). Reproduit avec l'autorisation de l'AQPC. BARBEAU, Denise, A. MONTINI et C. ROY (1997). *Sur les chemins de la connaissance : la motivation scolaire*, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, page 9

¹ Certains mini-tests du manuel de l'étudiant comportent une erreur dans l'échelle de mesure. Dans l'encadré gris présentant les consignes, la réponse "entièrement faux" est représentée par le chiffre 1 et la réponse "entièrement vrai" est représentée par le chiffre 5. Cette échelle est bonne. Toutefois, les réponses sont inversées sur l'échelle du mini-test. L'enseignant doit demander à ses étudiants de faire cette petite correction avant de compléter le mini-test.

2.2 Le modèle de Viau



■ **VIAU, Rolland (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Saint-Laurent, ERPI, 217 pages. (Disponible au CDC, cote [789021](#) ou [787224](#))**

Pour développer de bonnes compétences, il faut se nourrir de solides connaissances. Ce plus récent de trois volumes de Rolland Viau fait écho à ce principe, d'abord par sa structure en deux parties (les connaissances servant d'abord à comprendre ce qu'est la motivation, les suggestions d'intervention étant présentées par la suite), puis dans sa formulation : tout ce qui y est proposé est expliqué, justifié et soutenu par des sources fiables, ce qui lui confère sa crédibilité. Un petit volume compact qui sait séduire le lecteur critique, d'autant plus que l'auteur explique et justifie même les éléments théoriques qu'il a choisi de ne pas inclure dans son modèle (ce que j'ai particulièrement apprécié).

Les principaux concepts motivationnels inclus dans ce modèle sont la perception de la valeur de l'activité (pourquoi accomplir l'activité?), la perception de sa compétence (vais-je réussir l'activité?) et la perception de contrôlabilité (puis-je décider de la manière dont je vais procéder?). Viau explique au tout début de l'ouvrage : « Il est important de bien faire la distinction entre une cause et une manifestation [de motivation], car, pour résoudre un problème de motivation, on doit s'attaquer aux causes dont il découle et non à ses manifestations » (p. 8). C'est pourquoi le modèle de Viau (représenté à la page 12 du volume) met l'accent sur les déterminants de la motivation.

Ce modèle est construit dans l'optique de la manière dont l'étudiant aborde une activité pédagogique spécifique. Il ne faut donc pas croire que l'auteur rejette certains éléments théoriques importants. Par exemple, les raisonnements attributionnels (ou attributions causales) portent sur des événements passés : *Pour quelles raisons ai-je échoué à cet examen?* Dans un modèle plus large (comme celui de Barbeau), qui tient compte de l'influence de l'historique des expériences scolaires sur la dynamique motivationnelle, ce concept a sa pertinence. Dans le cas présent, l'intention de l'auteur est de fournir un modèle concis (sans être simpliste!) de la dynamique motivationnelle en regard d'une activité pédagogique ponctuelle. Viau explique clairement la place des raisonnements attributionnels, à l'extérieur du cadre de son modèle, par leur grande influence sur la perception de contrôlabilité (degré de contrôle qu'on croit avoir sur le déroulement de la tâche à aborder). Autre exemple d'élément théorique important dans le domaine de la motivation scolaire, mais qu'on ne voit pas directement dans le modèle de Viau : les buts motivationnels. Viau conçoit les buts (sociaux, scolaires et éloignés) comme étant à l'origine de la valeur accordée à une tâche scolaire spécifique.

Durant la planification d'une activité pédagogique, l'enseignant qui tient compte des principes d'intervention de ce modèle ne peut que favoriser une motivation fonctionnelle chez les étudiants. Voici des exemples de ces principes selon la source de motivation de laquelle ils découlent ainsi qu'un exemple de principe d'intervention plus global, découlant de l'étude des manifestations de motivation du modèle de Viau :

Sources de motivation	Exemples de principes d'intervention
Perception de la valeur	Il est important que l'élève perçoive l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique. Pour y parvenir, l'enseignant doit lui proposer des activités significatives et aussi authentiques que possible. (p. 34)
Perception de sa compétence	Une réussite bien méritée est probablement le meilleur stimulant pour augmenter la perception de compétence des élèves. Puisque le succès agit directement sur la perception de compétence, les enseignants doivent réfléchir à leurs pratiques évaluatives. [...] Celles-ci ne doivent pas se résumer à sanctionner les apprentissages, elles doivent également les favoriser. (p. 44)
Perception de contrôlabilité	Il faut offrir aux élèves la possibilité de faire des choix dans le déroulement d'une activité. Le défi pour l'enseignant est de savoir ce qui relève de sa responsabilité, ce qu'il peut déléguer et ce qu'il accepte de négocier avec ses élèves. (p. 50)
Exemple d'un principe général	La plupart des élèves éprouvant des problèmes à l'école pensent qu'il leur suffit de travailler encore plus fort pour les régler. [...] les recherches nous enseignent que les élèves doivent non seulement persévérer, mais également modifier leur mode de travail. (p. 65)

Viau place son cadre de la dynamique motivationnelle de l'élève au centre de facteurs d'influence externes, regroupés en quatre catégories : les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, à la société, à l'école et à la classe. C'est par cette dernière catégorie que l'enseignant peut agir sur la motivation de l'étudiant (les cinq facteurs qui la composent sont exposés dans le tableau ci-dessous). L'auteur fournit cinq types d'instruments servant à analyser et à dépister d'éventuels problèmes de motivation des étudiants : une grille d'observation, des sondages, une technique d'animation, un questionnaire et une grille d'entrevue. L'enseignant utilise l'instrument de son choix. L'auteur fournit aussi six grilles d'auto-observation de nos pratiques enseignantes. L'enseignant peut aisément détecter les éléments sur lesquels il pourrait agir pour améliorer sa pédagogie tout en ayant un impact positif sur la motivation de ses étudiants. Une fois les besoins dépistés, il peut agir à l'aide des nombreuses stratégies d'intervention qui forment le chapitre 5. En voici quelques exemples :

Les cinq facteurs d'influence liés à la classe	Exemples de stratégies d'intervention
Les activités pédagogiques - d'enseignement	Introduire son exposé Soumettre un problème Finir en faisant dresser un bilan

- d'apprentissage	Une activité doit mener à la réalisation d'un produit authentique Une activité doit avoir un caractère interdisciplinaire
L'enseignant	Être attentif à ses attentes envers ses étudiants. Éviter qu'elles soient fondées sur des informations erronées, des stéréotypes ou des préjugés Démontrer la cohérence entre ses décisions et leur application Créer des situations où les étudiants voient l'enseignant apprendre et prendre plaisir à le faire
Les pratiques évaluatives	Aider l'étudiant à voir les progrès qu'il accomplit Donner à l'élève des outils pour s'autoévaluer
Le climat de la classe	S'assurer que le climat de la classe permet à chaque étudiant : – de se sentir en sécurité et respecté par les autres – d'oser dire son opinion sans craindre d'être dénigré
Les récompenses et les sanctions	Privilégier les récompenses de type informatif

Cet ouvrage se termine par un court chapitre traitant de l'influence de l'utilisation des TIC sur la motivation à apprendre, sous forme de 11 questions-réponses. Il en ressort que les TIC ne sont pas une panacée en elles-mêmes. « [...] si l'on désire que les TIC influent positivement sur la dynamique motivationnelle des élèves, elles doivent répondre à des conditions motivationnelles » (p. 173).

Documents liés

■ **VIAU, Rolland (2000). [Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves](#), *Correspondance*, vol. 5, n° 3.**

Dans cet excellent article, l'auteur explique 10 conditions qu'une activité d'apprentissage devrait remplir pour susciter la motivation des étudiants. Les voici :

- Être signifiante aux yeux de l'étudiant
- Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités
- Représenter un défi pour l'étudiant
- Être authentique
- Exiger un engagement cognitif de l'étudiant
- Responsabiliser l'étudiant en lui permettant de faire des choix
- Permettre à l'étudiant d'interagir et de collaborer avec les autres
- Avoir un caractère interdisciplinaire
- Comporter des consignes claires

- Se dérouler sur une période de temps suffisante

Il termine en fournissant une grille de 10 questions qu'on peut administrer à nos étudiants pour qu'ils évaluent le potentiel motivationnel des activités d'apprentissage qu'ils ont réalisées dans nos cours. MERVEILLEUX!

Deux études québécoises en contexte collégial



- LAPOSTOLLE, Lynn, F. MASSÉ et J. PINHO (2003). *À propos des garçons et des mesures d'aide en français*, *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 2, hiver 2005, pages 35-38.

Cet article rapporte une étude de Lapostolle, Massé et Pinho (2003), *Les garçons et les mesures d'aide en français*. L'étude visait, d'une part, à décrire le profil motivationnel de garçons dont les compétences en français étaient insatisfaisantes à l'entrée au cégep (la majorité d'entre eux étaient inscrits à un cours de mise à niveau en français) et, d'autre part, à cerner les conditions gagnantes d'une éventuelle élaboration de nouvelles mesures de soutien à la réussite en français, à partir des besoins formulés par les étudiants eux-mêmes. Les auteurs se sont basés

sur le modèle de Viau pour dresser le portrait motivationnel des 506 participants. Les principaux résultats de l'étude, rapportés dans cet article, révèlent un lien direct entre les perceptions qu'ont les garçons de leur degré de motivation et leurs résultats en français. Plus spécifiquement, on rapporte que la différence de performance en français selon le genre, avantageant les filles, fait écho à celle retrouvée dans la dynamique motivationnelle au regard du français : la valeur accordée à une tâche en français distingue aussi les garçons des filles, tout comme les buts d'apprentissage et de performance qu'ils se fixent en français, ainsi que le plaisir ressenti au contact du français. Par ailleurs, un des principaux ingrédients de mesures de soutien efficaces, mentionné par les participants, est l'importance des rapports humains.

Pour consulter le rapport de recherche :

- LAPOSTOLLE, Lynn, F. MASSÉ et J. PINHO (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français : rapport de recherche*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 233 pages.



- LAPOSTOLLE, Lynn, D.-C. BÉLANGER et J. PINHO (2009). *Pour une amélioration du français chez les garçons*, Montréal, Cégep du Vieux Montréal, 252 pages.

Les résultats de l'étude précédente ont mené à celle de 2009, intitulée *Pour une amélioration du français chez les garçons*. En effet, à partir des résultats de l'étude de 2003, et toujours sur la base du modèle de Viau, Lapostolle et son équipe ont mis sur pied et évalué deux stratégies d'intervention s'adressant aux garçons dont la maîtrise de la langue est insuffisante à l'entrée au cégep. Une de ces stratégies, *Au lieu de lire*, visait entre autres l'amélioration de la dynamique motivationnelle, en stimulant positivement la valeur attribuée par les étudiants à la lecture et leur sentiment de compétence en lecture, deux sources de motivation présentes dans le modèle de Viau.

Selon ce modèle, on se rappelle que la valeur attribuée par un étudiant à une tâche est influencée par l'intérêt ressenti pour la tâche ainsi que par l'utilité qu'il lui confère en regard des buts poursuivis. Des mesures de base ont révélé que les garçons de l'échantillon valorisent la lecture, qu'ils y croient et la considèrent importante, mais que cette valorisation ne se reflète pas dans des conduites qui les mèneraient à la réussite : « [...] ils sont *croyants* mais *non pratiquants* » (p. 60). Pour les rendre *pratiquants*, la stratégie *Au lieu de lire* s'est concrétisée tant physiquement (un espace à l'intérieur de la bibliothèque du cégep du Vieux Montréal) que virtuellement, sur le site internet du cégep. Tout le corpus de lecture au programme y était disponible, des ouvrages de référence, diverses ressources (par exemple, en préparation de l'épreuve uniforme de français), ainsi que de l'aide humaine directe, individuelle ou collective, selon le désir des participants. Bref, une sorte de centre d'aide en français, tant physique que virtuel, mieux adapté aux garçons dont la compétence langagière est insuffisante à l'entrée au collégial, grâce à la prise en compte rigoureuse de leurs besoins et de leurs profils.

Pour ce qui est de la perception de la valeur, aucun résultat positif n'est constaté : la mise en valeur des ouvrages à étudier ne mène pas les garçons à les consulter. Sur le plan du sentiment de compétence, le principal résultat discuté concerne le volet de consultation individuelle d'un tuteur, qui est davantage exploité par les garçons que par les filles, ce qui est positif considérant que le centre d'aide en français est habituellement plus fréquenté par les filles. On ne trouve cependant pas de mesure comparative du sentiment de compétence avant et après l'intervention. Toutefois, des recommandations claires sont formulées en regard de la dynamique motivationnelle – entre autres, que le corpus de lectures obligatoires en français devrait mieux tenir compte des champs d'intérêt des garçons et que la possibilité de choisir parmi des œuvres à lire stimulerait le sentiment de contrôlabilité des étudiants.

2.3 La théorie de l'autodétermination

■ **RYAN, Richard M., et E.L. DECI (2000).** *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, n° 1, janvier 2000, pages 54-67.

La théorie de l'autodétermination s'insère dans une approche humaniste de la motivation. Elle a été développée par Edward Deci et Richard Ryan en 1985². Dans cet article, Ryan et Deci présentent une mise à jour de leur théorie à la lumière d'études pertinentes conduites depuis sa publication originale. Ils commencent par expliquer le rationnel général de leur conceptualisation de la motivation : on distingue les types de motivation sur la base des raisons qui poussent à l'action. Les auteurs définissent trois grands types de motivation, bien connus en éducation : intrinsèque (accomplir une activité pour le plaisir), extrinsèque (l'accomplir pour une raison externe à l'activité, comme l'obtention d'un diplôme ou l'évitement d'une sanction), et enfin, l'amotivation (pas d'intention d'agir), le premier représentant le plus haut degré d'autodétermination. La qualité de l'expérience et de la performance variera selon le type de motivation vécu.

L'intérêt de cet article est qu'il rappelle les sous-types de motivation extrinsèques et leur pertinence. Les auteurs illustrent qu'on peut être motivé extrinsèquement à accomplir une tâche, en se sentant résistant

² Le CDC a tout récemment acquis l'ouvrage original. On peut le consulter pour un approfondissement : **DECI, Edward L., et R.M. RYAN (1985).** *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 371 pages. (Disponible au CDC, cote [789041](#))

ou désintéressé, ou alors, en s’y impliquant avec énergie parce qu’on lui reconnaît une utilité ou une importance quant à nos buts. Dans les deux cas, le comportement est volontairement émis pour des raisons externes (motivation extrinsèque). Toutefois, dans le premier, la personne (l’étudiant) se sent « contrôlée » ou obligée de réaliser la tâche alors que dans le second, elle s’approprie les raisons externes pour lesquelles elle s’engage dans la tâche. On peut s’attendre à ce que ces deux types de motivation extrinsèques mènent à différentes qualités d’engagement dans la tâche. Il n’est donc pas judicieux de déployer tous nos efforts à miser sur la motivation intrinsèque et de tourner le dos à la motivation extrinsèque. Il faut plutôt chercher à pousser la motivation des étudiants le plus à droite possible du continuum d’autodétermination, tel que présenté dans la figure 1 de l’article.

La motivation extrinsèque y est divisée en quatre sous-types permettant de raffiner l’estimation du degré d’autodétermination exprimé par la personne pour une tâche donnée. Ces sous-types sont expliqués de manière beaucoup plus concise dans cet article que dans l’ouvrage original, ce qui peut être pertinent pour un premier contact avec la théorie. L’intérêt principal, pour notre pratique enseignante, est le rappel des conditions à mettre en place pour que la motivation des étudiants (ou la nôtre en tant qu’enseignant) soit autant que possible orientée vers l’intégration ou la motivation intrinsèque. Ces trois principales conditions sont la satisfaction des besoins d’autonomie, de compétence et d’affiliation. Le besoin d’autonomie serait le plus important à combler. La personne qui se sent libre dans son choix (donc autonome) d’accomplir une activité serait beaucoup plus autodéterminée que celle qui se sent contrainte de la réaliser. Une intervention soutenant l’autonomie de l’étudiant devrait donc favoriser une motivation plus intrinsèque, associée à plus de plaisir et d’intérêt. Au contraire, des méthodes pédagogiques axées sur le contrôle pourraient influencer négativement l’autodétermination. Si, dans nos stratégies pédagogiques, on arrive à mettre en place des moyens de s’approcher de la satisfaction de ces trois besoins, les perceptions de l’étudiant basculent alors logiquement d’un lieu de contrôle externe à un lieu de contrôle plus interne.

Documents liés

Pour lire en français sur l’autodétermination, je suggère, parmi les documents disponibles au CDC, cet article de Robert Vallerand.

■ **VALLERAND, Robert J. et al.** (1990). *Construction et validation de l’échelle de satisfaction dans les études*, Montréal, Université du Québec à Montréal, Laboratoire de psychologie sociale, 42 pages. (Disponible au CDC, cote [706094](#))

De plus, tout juste avant de publier le présent *Bulletin*, j’apprends qu’un livre en français, consacré à la théorie de l’autodétermination, vient d’être publié! Il n’est plus possible pour moi, à ce moment-ci, de le lire et de le commenter pour vous. Mais je prends le risque de le recommander quand même, sur la base de l’enthousiasme que j’ai ressenti en lisant sa table des matières. ☺ Je précise tout de même que ce livre semble dresser un portrait complet de la théorie, qui ne s’applique pas qu’au domaine de l’éducation :

■ **PAQUET, Yvan, N. CARBONNEAU et R. VALLERAND** (2016). *La théorie de l’autodétermination : aspects théoriques et appliqués*, Bruxelles, De Boeck, 392 pages. (Disponible au CDC, cote [789055](#))

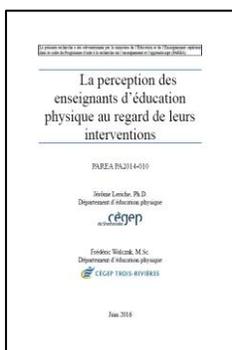
Deux études québécoises en contexte collégial



- **LERICHE, Jérôme, F. WALCZAK et C. GRAVEL (2015).** *Au-delà de la réussite scolaire : Comment intéresser les étudiants à notre discipline?*, *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 3, printemps 2015, pages 16-22.

Leriche et Walczak ont conduit une étude³ visant, entre autres, à explorer la motivation des collégiens (échantillon de 1886 participants) à effectuer de l'activité physique à l'intérieur et à l'extérieur des cours d'éducation physique. Ils se sont basés sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan pour mesurer la motivation. On trouve d'ailleurs une synthèse très concise de la théorie dans cet article, ce qui est intéressant pour le néophyte, qui, en un coup d'œil et dès la première page, peut comprendre la base de cette conceptualisation de la

motivation. L'article révèle d'abord des résultats qui confirment ce qu'on trouve dans la littérature scientifique sur le sujet. Deux exemples : les hommes sont plus actifs que les femmes; les personnes plus actives sont plus motivées par la pratique de l'activité physique que les personnes sédentaires. Ces résultats sont utiles, entre autres, par leur contribution à l'indication de conformité de l'échantillon par rapport aux échantillons que l'on trouve dans les écrits scientifiques. Des résultats exploratoires inverses à ceux-ci auraient fortement incité à la prudence dans l'interprétation d'autres résultats de l'étude. De plus, l'article rapporte un élément novateur apporté par cette étude : il semble que les cours d'éducation physique au collège aient une influence positive sur la pratique d'activités accomplies en dehors des cours. En effet, on rapporte que plus le nombre de cours d'éducation physique complétés augmente au fil du cheminement scolaire, plus le nombre d'étudiants actifs en dehors des cours augmente et plus le nombre d'étudiants sédentaires diminue. Les résultats mènent les auteurs à suggérer que des interventions soient menées dans les cours pour stimuler la motivation intrinsèque afin de rendre les étudiants encore plus autonomes dans la pratique d'activités physiques hors cours.



- **LERICHE, Jérôme, et F. WALCZAK (2016).** *La perception des enseignants d'éducation physique au regard de leurs interventions*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 164 pages.

Dans cette lignée, Leriche et Walczak ont conduit une seconde étude PAREA de 2014 à 2016 visant à analyser les perceptions des enseignants d'éducation physique quant à leurs interventions pour favoriser la pratique d'activité physique par les collégiens. Ils se sont basés sur la théorie de l'autodétermination pour leur analyse. Un des résultats indique que les enseignants accordent beaucoup d'importance aux interventions en lien avec la motivation intrinsèque – c'est-à-dire, ils souhaitent qu'à la suite de leurs interventions, les étudiants fassent du

sport pour le plaisir. Par ailleurs, lors d'entrevues de groupe auprès des enseignants, les chercheurs ont relevé leurs principales interventions en fonction du type de motivation qu'elles stimulent. « Assurer à l'intérieur des activités que les étudiants vivent une réussite » et « Inciter les étudiants à se fixer des objectifs significatifs » semblent susciter la motivation intrinsèque.

³ Jérôme LERICHE et F. WALCZAK (2014), *Les obstacles à la pratique sportive des cégépiens*, Sherbrooke, Cégep de Sherbrooke, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières, 116 pages.

2.4 La théorie des attentes et de la valeur

■ **WIGFIELD, Allan, et J. ECCLES (2000).** *Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation*, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, pages 68-81.

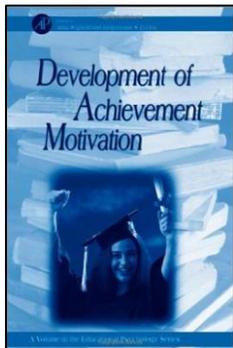
Cet article présente la théorie élaborée par Jacquelynne Eccles et Allan Wigfield, d'abord en la distinguant d'autres théories sur la motivation, puis en rapportant des résultats d'études menées en contexte scolaire et basées sur la théorie des attentes et de la valeur. Il faut voir que, plus on étudie la motivation scolaire, plus on rencontre de chevauchements entre les concepts spécifiques utilisés dans les macro-modèles, ce qui pousse à raffiner notre analyse de ces concepts. Voici un exemple : cette théorie propose que la persévérance et la performance découlent des attentes de réussite de l'étudiant quant à une tâche ainsi que de la valeur qu'il lui accorde. En d'autres mots, la personne évalue son potentiel de réussite de la tâche (attentes) et l'adéquation entre cette éventuelle réussite et les buts qu'elle poursuit (valeur de la tâche). Le résultat de cette évaluation déterminera sa motivation, son choix de s'engager dans la tâche et sa performance. Dans cette théorie, on reconnaît le concept d'auto-efficacité associé à Bandura (qu'on a aussi reconnu dans les théories de Barbeau et de Viau), puisque la personne sera influencée par son sentiment de compétence pour estimer ses chances de réussir la tâche.

Pour ce qui est de la valeur qu'on accorde à la tâche, les auteurs soutiennent qu'elle implique quatre composantes : la valeur intrinsèque, l'importance, l'utilité et le coût reliés à la tâche. La valeur intrinsèque est définie ici comme l'intérêt ou le plaisir d'exécuter la tâche, ce qui chevauche le concept de motivation intrinsèque de Deci et Ryan et ressemble au concept d'intérêt d'Hidi et Renninger (que nous verrons plus bas)⁴. Pour ce qui est de l'importance et de l'utilité, ces concepts rappellent la motivation extrinsèque de Ryan et Deci.

Comme il s'agit d'un macro-modèle (il inclut plusieurs concepts), il est judicieux de prendre du recul et d'en comprendre l'intention intellectuelle pour le distinguer des modèles qui lui ressemblent au premier regard. Par exemple, la théorie de l'autodétermination étudie la motivation en regardant ce qu'il y a « derrière » (les raisons qui sous-tendent l'intention d'agir), et la théorie des attentes et de la valeur en regardant ce qu'il y a « devant » (les attentes de succès et la valeur de la tâche à élaborer).

⁴ On trouve une explication des distinctions subtiles à faire entre valeur intrinsèque, motivation intrinsèque et intérêt à la section 2.3 de : **CABOT, Isabelle (2010).** *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 192 pages.

Pour en savoir plus



■ **WIGFIELD, Allan, et J. ECCLES** (2002). *Development of Achievement Motivation*, San Diego, Academic Press, 365 pages.

Les auteurs de la théorie des attentes et de la valeur ont publié ce volume qui traite de l'évolution de la motivation scolaire à partir de l'enfance. On y trouve plusieurs références aux éléments conceptuels de leur théorie.

Une étude québécoise en contexte collégial

■ **NOËL, Marie-France, S. BOURDON et A. BRAULT-LABBÉ** (2015). « **Mon meilleur cours... c'est grâce au prof!** » : **apport du personnel enseignant à la perception de la valeur des cours chez les étudiants**, *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 4, été 2015, pages 18-23.

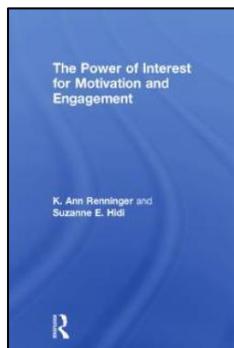
Dans le cadre de sa thèse doctorale, Marie-France Noël s'est basée sur le modèle d'Eccles et Wigfield pour étudier, entre autres, l'influence des enseignants sur la valeur que les collégiens accordent aux cours qu'ils suivent. La thèse exploite en profondeur les quatre composantes de la valeur conceptualisées par Eccles et Wigfield. L'article inclut un premier tableau, qui permet de saisir en un coup d'œil cette conceptualisation par une description claire des quatre composantes, afin de bien les distinguer. Ensuite, les auteurs font ressortir trois éléments d'influence importants concernant les enseignants : la perception que les étudiants ont de leur personnalité (on parle notamment d'humour et de dynamisme), de leur compétence disciplinaire (par exemple, l'expérience professionnelle acquise dans le domaine enseigné) et de leur compétence pédagogique (par exemple, la présentation claire et structurée du matériel ou les méthodes pédagogiques préconisées). Plusieurs de ces éléments d'influence donnent un certain pouvoir à l'enseignant quant à l'influence qu'il peut exercer sur la motivation des étudiants. Par ailleurs, les auteurs précisent que la relation pédagogique peut aussi être marquée par des éléments qui sont hors du contrôle de l'enseignant, comme le nombre d'étudiants par groupe ou le choix des contenus de cours.

L'article se termine par un tableau qui synthétise des éléments pouvant agir sur la valeur accordée à un cours par les étudiants, en fonction de chacune des quatre composantes, spécifiquement à travers l'influence de l'enseignant. De plus, ce tableau suggère des questions que l'on peut se poser en tant qu'enseignant pour nous aider à réfléchir à la force d'influence constructive qu'on peut avoir sur la valeur que nos étudiants accordent à nos cours et à l'améliorer si on le souhaite. Selon moi, il s'agit d'un article utile qui peut contribuer à l'amélioration de nos relations pédagogiques.

Thèse

■ **NOËL, Marie-France** (2013). **Choix scolaires, perception de la valeur des études et relations sociales de jeunes québécois au postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale**, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, 396 pages.

3. Le concept d'intérêt



■ **RENNINGER, K. Ann, et S. HIDI (2016).** *The Power of Interest for Motivation and Engagement*, New York, Routledge, 189 pages.

Ce récent ouvrage, dédié au concept d'intérêt, met la table en faisant constater au lecteur différentes connaissances erronées trop répandues. Par exemple, concevoir l'intérêt comme quelque chose de statique, en l'étudiant comme étant présent ou absent, en oubliant de considérer son potentiel de développement. Autre exemple, plusieurs perçoivent l'intérêt comme quelque chose d'*inné* : « L'intérêt pour les maths, tu l'as ou tu l'as pas! ». Or, la recherche montre qu'on peut soutenir, à tout âge, l'émergence d'un nouvel intérêt. Ces exemples de conceptions erronées, et d'autres, incitent à poursuivre la lecture.

Bien que le premier chapitre soit consacré à définir le concept, je dirais que la lecture du volume entier contribue à faire comprendre, de manière exhaustive, ce qu'est l'intérêt. La définition formelle amenée par les auteures est intéressante parce qu'elle intègre deux visions habituellement traitées de manière indépendante dans la littérature : l'intérêt en tant qu'état ressenti durant une tâche ET en tant que disposition motivationnelle à s'engager éventuellement dans une tâche. Elles expliquent comment ces deux visions sont en fait reliées par leur interinfluence. Aussi, leur modèle du développement de l'intérêt en quatre phases est présenté dès le premier chapitre, mais réutilisé tout au long de l'ouvrage pour illustrer des explications et exemples de cas, ce qui en assure l'assimilation. L'étude de ce modèle permet au lecteur d'estimer son « degré d'intérêt » pour un sujet et d'imaginer des stratégies appropriées pour le développer davantage.

Le « lecteur-pédagogue » comprendra qu'il faut connaître un tant soit peu ses étudiants pour arriver à estimer leur « degré d'intérêt » pour les sujets qu'il cherche à leur faire étudier et arriver à les stimuler de manière adéquate. C'est-à-dire qu'il ne suffit pas de leur demander s'ils sont intéressés par le sujet en question. Par exemple, l'étudiant qui a eu peu de contact avec le sujet ou qui en a eu sans vivre d'émotion positive, ou encore, qui demande qu'on lui indique simplement ce qu'il doit faire, a probablement un intérêt très peu développé pour le sujet, comparé à un autre qui se montre curieux par les questions qu'il pose ou qui persévère à chercher les solutions aux difficultés rencontrées durant l'apprentissage. L'intérêt de ces deux étudiants peut être stimulé par l'enseignant, mais celui-ci devra user de stratégies différentes. En effet, bien que toutes les phases du développement de l'intérêt impliquent des ingrédients émotionnels et cognitifs, leurs compositions sont différentes, tant sur le plan qualitatif que quantitatif, ou même contextuel. Par exemple, pour stimuler un étudiant peu intéressé par un contenu à apprendre, il pourrait être judicieux de piquer sa curiosité en liant ce contenu avec un autre qu'il connaît bien et pour lequel il a un intérêt bien développé; pour stimuler un étudiant déjà bien intéressé par un sujet, il serait plus stratégique de lui fournir une source d'informations nouvelles ou de lui proposer un défi à la mesure de ses connaissances.

Études québécoises en contexte collégial



■ **CABOT, Isabelle** (2010). *Interdisciplinarité et intérêt pour le français*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 192 pages.

Par cette étude, je prenais le pari qu'en établissant des liens explicites entre les contenus d'un cours peu apprécié par les étudiants (Renforcement en français) et ceux d'un cours très apprécié (Psychologie de la sexualité), on stimulerait davantage le développement de l'intérêt pour le français chez les participants expérimentaux, comparés à un groupe de participants témoins. Des mesures d'intérêt, prises au début et à la fin de la session, ont montré qu'effectivement, l'intérêt pour le cours de français s'était approfondi pour les étudiants du groupe expérimental. De plus, on a pu constater que leur performance au cours de français

était de loin supérieure à celle des étudiants chez qui on n'avait pas explicitement stimulé l'intérêt par la pédagogie d'interdisciplinarité. Deux rapports sont disponibles relativement à cette étude : un rapport PAREA, plus qualitatif, et une thèse de doctorat, plus quantitative. Les chapitres 2 de ces rapports contiennent une bonne revue de la littérature sur le concept d'intérêt. On y trouve aussi une synthèse des distinctions à établir entre différents concepts motivationnels (intérêt, perception d'utilité, sentiment de compétence...).

Pour une synthèse de la pédagogie utilisée dans cette étude

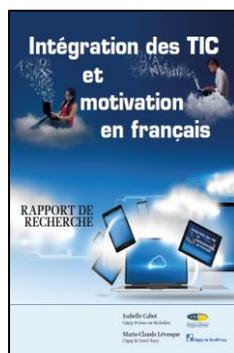
■ **CABOT, Isabelle, et F. CLOUTIER** (2010). *Apprivoiser une bête noire*, *Pédagogie collégiale*, vol. 24, no 1, automne 2010, pages 20-25.

Pour un aperçu des résultats de l'étude

■ **CABOT, Isabelle** (2010). *L'Interdisciplinarité : Un moyen d'aiguiser l'intérêt pour le français*, *Correspondance*, vol. 16, no 1.

Thèse

■ **CABOT, Isabelle** (2012). *Le cours collégial de mise à niveau en français : l'incidence d'un dispositif pédagogique d'interdisciplinarité*, Montréal, Université de Montréal, 121 pages.



■ **CABOT, Isabelle, et M.-C. LÉVESQUE** (2014). *Intégration des TIC et motivation en français*, Saint-Jean-sur-Richelieu, Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, 179 pages.

Par la suite, l'intuition d'une enseignante de français (Marie-Claude Lévesque) a conduit à un deuxième pari : l'utilisation massive de TIC variées comme moyen de stimuler l'intérêt pour le français chez les étudiants inscrits en Renforcement en français. Encore une fois, un groupe expérimental a été comparé à un groupe témoin. On a pu constater que l'utilisation des TIC avait effectivement mené à un intérêt supérieur pour le cours de Renforcement en français chez le groupe expérimental ainsi qu'à de meilleures performances dans cette matière.

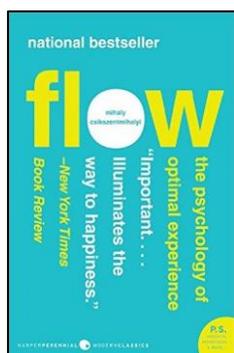
Pour une synthèse de cette étude

■ CABOT, Isabelle, et M.-C. LÉVESQUE (2014). *Avec les TIC, ça clique! : Stimuler l'intérêt des collégiens par l'intégration des TIC en classe*, *Pédagogie collégiale*, vol. 28, n° 1, automne 2014, pages 18-23.

3.1 Un concept apparenté : le flow

Le flow est l'état motivationnel suprême. C'est ce qui est ressenti par une personne lorsqu'elle est complètement absorbée par la tâche qu'elle est en train d'exécuter. Durant le flow, d'intenses émotions positives agissent de façon combinée avec les connaissances et les compétences exploitées pour réussir la tâche. La personne se sent intensément concentrée, perd les notions de temps, d'espace et de conscience de soi, et se perçoit en contrôle de la situation.

Pour en savoir davantage sur l'état de flow



■ CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1990). *Flow : The Psychology of Optimal Experience*, New York, Harper Perennial, 303 pages. (Disponible au CDC, cote 789046)

4. Conclusion

Il existe beaucoup plus de concepts motivationnels et de macro-modèles sur la motivation scolaire que ce qui est présenté ici. J'estime toutefois que ce bulletin représente une bonne base.

De plus, il faut garder à l'esprit que chaque élément motivationnel est conceptualisé de façon distincte selon les auteurs, ceux-ci se basant sur un bassin de littérature. Par exemple, si l'on parle d'auto-efficacité ou de sentiment de compétence, on sait que dans les deux cas, on parle d'une auto-évaluation cognitive de ses capacités à bien faire les choses. Toutefois, dans les détails, on constate que les auteurs se référant à un contexte très spécifique utilisent davantage le vocable *auto-efficacité* alors que ceux qui renvoient à un contexte plus large parlent plutôt de *sentiment de compétence*. Par exemple, mon sentiment de compétence en français versus ma perception d'auto-efficacité à rédiger un poème. Bref, malgré la grande quantité d'information sur la motivation scolaire, en l'étudiant avec attention, on s'y retrouve. J'espère que ce bulletin vous incitera à continuer à explorer ce passionnant champ de connaissances.

À propos de l'auteure

Isabelle Cabot détient un doctorat en psychopédagogie de l'Université de Montréal. Elle enseigne la psychologie au cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Son principal centre d'intérêt en recherche est la motivation des collégiens ayant des difficultés à réussir. Sur le plan pratique, elle développe une expertise dans l'évaluation de l'impact de différentes stratégies pédagogiques sur la motivation et la réussite. Sur le plan théorique, son expertise principale touche aux processus de développement de l'intérêt scolaire. Elle offre des conseils en méthodologie de la recherche et est très active dans la valorisation et le développement de la recherche au collégial.

La plupart des documents auxquels ce Bulletin réfère sont accessibles en ligne ou disponibles sur demande au Centre de documentation collégiale (CDC).

Pour plus de détails sur nos services ou pour gérer votre abonnement, consultez notre site Web www.cdc.qc.ca.