

LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS

Pourquoi s'intéresser à la motivation des étudiants ?



Issu du latin classique « movere » qui signifie « se déplacer », la motivation est à la fois « début et source de tout mouvement. En fait, tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale, sans cet élan du cœur, de l'esprit – et même du corps – tout apprentissage est impossible. » (Vianin, 2007)

Sans motivation, pas d'action et pas d'apprentissage. On comprend dès lors l'importance, tant pour les étudiants que pour les enseignants, de s'intéresser à la question. Cette dernière est par ailleurs une préoccupation pour les institutions soucieuses de soutenir les apprentissages et de réduire les abandons et échecs : « renforcer la motivation fait partie des mesures d'accompagnement plébiscitées par les institutions qui veulent non seulement soutenir les apprentissages de leurs étudiants mais aussi réduire les abandons et les échecs imputables souvent à des problèmes de démotivation et, par conséquent, de désengagement des études. » (Rege Collet et Lanarès, 2013)

La motivation n'est pas spécifique au contexte universitaire dans la mesure où, de manière générale, elle est prédictive du comportement humain. Compte tenu de son caractère universel, de sa convocation dans des domaines multiples, elle a été beaucoup étudiée et théorisée. Un ouvrage de Fenouillet (2012) recense ainsi pas moins de 101 théories motivationnelles. Pour autant, la motivation sera ici abordée essentiellement sous l'angle de la **théorie de l'autodétermination** (TAD), développée par Deci et Ryan (1991, 2000), en ce qu'elle est actuellement l'une des théories motivationnelles les plus importantes en psychologie sociale dont les postulats ont été largement testés et vérifiés. Elle a, en outre, l'intérêt d'apporter un éclairage pragmatique et spécifique sur les problématiques liées à la motivation.

Le modèle de Viau (2009) sera également utilisé en ce qu'il complète les apports de la théorie de l'autodétermination, abordant plus spécifiquement la motivation en contexte scolaire.



MODÈLE GLOBAL DE LA MOTIVATION

Environnement social



Menace vs. Soutient l'autonomie

- Récompense contrôlante
- Directive, menace, pression
- Date butoir, compétition
- Apport de choix
- Reconnaissance/acceptation affects négatifs



Menace vs. Soutient la compétence

- Structure (attentes claires)
- Apport de tâches adaptées (défi)
- Conseils, aide, encouragement
- Feedback négatif, positif
- Etc.



Menace vs. Soutient la proximité sociale

- Rejet, hostilité
- Consacre des ressources personnelles (temps, attention, énergie)
- Exprime de l'intérêt, de l'affection
- Prend du temps à comprendre les préoccupations, problèmes de l'autre

Orientation de la personnalité

Orientation **autonome**
Orientation **contrôlée**
Orientation **impersonnelle**

Besoins psychologiques fondamentaux

Besoin d'autonomie
Besoin de compétence
Besoin de proximité sociale

Buts, aspirations de vie

Intrinsèques (affiliation, développement ...)

Extrinsèques (richesses, image, renommée)

Types de motivation

- Motivation intrinsèque
- Motivation extrinsèque
 - Motivation intégrée
 - Motivation identifiée
 - Motivation introjectée
 - Motivation externe
- A-motivation

Conséquences

- Bien être
- Mal-être
- Vitalité
- Satisfaction de vie
- Émotion
- Épuisement
- Effort
- Persévérance
- Concentration
- Performance
- Etc.

Variables principales des mini-théories de la TAD
(d'après Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011)

« Contrairement à d'autres approches de la motivation qui envisagent cette variable uniquement d'un point de vue quantitatif (Bandura, 1996 ; Baumeister et Vohs, 2007) – i.e., plus la motivation est grande, mieux c'est – la TAD propose à la place une approche plus qualitative, reconnaissant l'existence de différents types de motivation dont les conséquences affectives, cognitives ou comportementales ne sont pas équivalentes. » (Sarrazin, Pelletier, Deci et al., 2011)

Qu'est-ce que la motivation ?

Le terme de motivation est très riche et la définition qu'en donnent Vallerand et Thill (1993) permet de dissocier plusieurs éléments :

« le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le **déclenchement**, la **direction**, l'**intensité** et la **persistance** du **comportement** ».

En contexte scolaire, Viau (2009) parle de la « dynamique motivationnelle » et la définit comme « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un [étudiant] a de lui-même et de son environnement, et qui l'incite à **choisir une activité**, à **s'y engager** et à **persévérer** dans son accomplissement afin d'atteindre un but. »

Dans la littérature, « motivation » et « engagement » sont des concepts proches dont la distinction fait toujours débat.

Ainsi, en contexte scolaire, il n'est pas rare d'utiliser le terme d'engagement pour caractériser l'investissement d'un élève dans ses apprentissages. L'engagement serait de ce fait « multidimensionnel » :

- **comportemental** (l'étudiant manifeste effort, concentration et attention)
- **émotionnel** (l'étudiant présente des émotions comme l'intérêt, la curiosité, l'enthousiasme)
- **cognitif** (l'étudiant utilise des stratégies d'apprentissage élaborées, traite l'information en profondeur)

Par ailleurs, certains auteurs considèrent « la motivation comme un processus (...) non observable, privé qui sert d'antécédent causal au comportement publiquement observable qu'est l'engagement » (Reeve, 2012). A ce titre, **l'engagement serait la manifestation externe et visible de la motivation**, qui en constituerait la source.



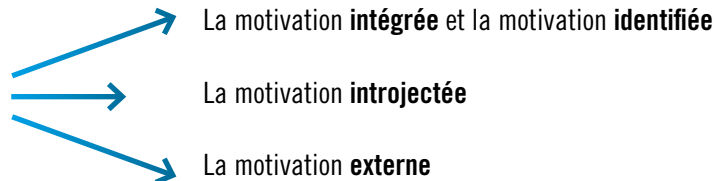
Caractéristiques de la motivation

Dans un contexte formatif, les motivations d'un apprenant varient concrètement en fonction **des réponses** qu'il apporte à la question « *Pourquoi suis-je en formation ?* ».

Plusieurs approches expliquent le fonctionnement de la motivation en en dégagant des caractéristiques. A ce titre, la distinction entre **motivation intrinsèque** et **motivation extrinsèque** est fréquemment convoquée (Carré et Fenouillet, 2009) : l'étudiant agit-il parce qu'il s'épanouit dans ses études (motivation intrinsèque) ? Agit-il parce qu'il attend une récompense ou par culpabilité (motivation extrinsèque) ?

- **la motivation intrinsèque** : l'apprenant se sent à l'origine direct de son comportement. Il agit par plaisir, par intérêt pour le sujet et pour la satisfaction qui en découle.

- **la motivation extrinsèque** dépend de facteurs externes



L'apprenant intériorise les facteurs externes et les fait siens car il parvient à s'y identifier, et à y voir son intérêt.

L'activité est due à une demande externe. Celle-ci éveille des pressions internes (ou intériorisées) : l'étudiant peut chercher à protéger son estime de soi, se valoriser ou satisfaire les attentes sociales.

L'apprenant s'engage dans des activités pour faire face à des pressions externes : obtenir des retours positifs, éviter des conséquences négatives.

Cette distinction classique entre motivation intrinsèque et extrinsèque est parfois supplantée dans la littérature scientifique par l'opposition entre motivation autonome, c'est-à-dire choisie, et motivation contrainte car contrôlée par des pressions (Sarrazin, Pelletier, Deci, Ryan).

Mais se référer à l'une ou l'autre de ces distinctions ne change pas les conséquences constatées : même si les raisons de s'investir en cours sont diverses, **seules les raisons les plus intrinsèques** (ou autonomes) **entraînent une motivation de grande qualité** (Ryan & Deci, 2020), **susceptibles de générer des bénéfices plus durables et efficaces** : bien-être, vitalité, satisfaction, émotions positives, efforts, persévérance, concentration, performance, etc.

Comment susciter et maintenir la motivation des étudiants ?

Les enseignants pourraient considérer qu'ils ont peu d'influence sur la motivation des étudiants en ce sens qu'elle dépend de « *facteurs multiples sur lesquels [ils n'ont] pas forcément prise* » (Deyrich, 2005). Pourtant, ils disposent de véritables leviers susceptibles de favoriser une motivation de qualité :

- Nourrir des **besoins psychologiques fondamentaux**
- Agir sur le **climat motivationnel** d'un cours
- Adapter son **style d'enseignement**

Nourrir des besoins psychologiques fondamentaux

Selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1991, 2000), favoriser une motivation de qualité nécessite que **trois besoins psychologiques fondamentaux** soient **satisfaits** : les besoins d'autonomie, de proximité sociale et de compétence (Baumeister & Leary, 1995 ; Ryan & Deci, 2007).



- Le besoin d'**AUTONOMIE** fait référence au besoin de faire des choix et d'être à l'origine de ses activités et ses objectifs. L'individu s'engage et agit sur son environnement en fonction de ses décisions propres. Pour Viau (2009), la **perception de contrôlabilité** (que l'on peut rattacher au besoin d'autonomie) est définie par le degré de contrôle qu'un étudiant croit exercer sur le déroulement d'une activité (Viau, 2009).

« *S'ils ont le sentiment que tout est joué d'avance et qu'il ne leur reste plus qu'à suivre, leur dynamique motivationnelle en souffrira.* » Viau, 2009

- Le besoin de **PROXIMITÉ SOCIALE** concerne le désir de se sentir accepté et de faire l'expérience de bonnes relations sociales. La perception de proximité sociale de l'étudiant renvoie au sentiment qu'il a d'être respecté, intégré et proche de l'enseignant et des autres membres du groupe.

- Le besoin de **COMPÉTENCE** reflète le désir de faire l'expérience de l'efficacité. Dans un contexte d'apprentissage, la perception qu'a l'étudiant de sa compétence est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate l'activité pédagogique qui lui est proposée.

« *Les perceptions que les personnes ont de leur capacité sont de meilleurs prédicteurs de leurs comportements que leurs capacités réelles.* » Schunk et Pajares, 2005

Selon Nicholls (1984), il existe deux manières pour un individu de juger sa compétence :

- **comparer sa performance avec celle des autres selon le modèle de la supériorité sociale** (qu'ont fait les autres ? Suis-je le meilleur ? Comment ne pas paraître ridicule ?). Ce mode d'évaluation conduit à un **niveau élevé de motivation, souvent extrinsèque, lorsque tout se passe bien**. Cela peut conduire un étudiant à produire des efforts tant qu'il se sent en capacité de montrer sa supériorité. En revanche, un échec associé à un effort important peut être vécu comme une incompétence manifeste. En tout état de cause, le sentiment de compétence basé sur la seule référence à autrui est fragile car il est difficile d'être toujours au meilleur niveau en toute situation.

- **évaluer sa compétence selon ses propres références, suivant le modèle de la maîtrise des tâches** (ai-je progressé ? Comment continuer à progresser ?). Ce mode d'évaluation conduit l'individu à manifester des **niveaux élevés de motivation** (plutôt intrinsèque). Il continuera à produire des efforts, qu'il soit en confiance ou non, et même en cas d'échec. Enfin, que **la personne soit douée ou pas, elle sera davantage satisfaite d'elle-même en ce sens qu'il y a toujours progrès.**

Selon le modèle de *Viau*, la **dynamique motivationnelle d'un étudiant** (outre les facteurs de compétence et d'autonomie/contrôlabilité) **trouve également sa source dans la perception que l'activité proposée a de la VALEUR**, qu'elle fait sens. Il en sera ainsi, par exemple, pour un étudiant souhaitant travailler dans le domaine de l'environnement à qui l'on propose des activités portant sur l'écologie.

« *Pour qu'un [étudiant] perçoive la valeur d'une activité, il est souhaitable qu'il la juge à la fois intéressante et utile* » Viau, 2009

Agir sur le climat motivationnel

De nombreux facteurs influencent positivement ou négativement les expériences des étudiants. L'un de ces facteurs est le *climat motivationnel* qu'instaure l'enseignant (Ryan & Deci, 2020).

Le climat motivationnel correspond à l'**environnement psychologique** de la classe, à l'**atmosphère** qui oriente les buts et les motivations des étudiants (Ames, 1992a). Il est créé par ce que les enseignants disent et font, comment ils organisent les enseignements et communiquent.

« *De par les comportements qu'il met en œuvre, les activités d'apprentissage qu'il propose, la nature de ses interactions avec les élèves, le climat psychologique qu'il aménage, les feedbacks qu'il délivre, l'enseignant est susceptible de « faire la différence », en termes d'apprentissage et plus généralement de réussite scolaire des élèves [...]. Des recherches ont d'ailleurs quantifié cet « effet-enseignant » dont le poids est estimé à environ 16 % sur les acquisitions scolaires.* » (Sarrazin, Tessier, Trouilloud, 2006)

Le climat est affecté notamment par **pourquoi, quand et comment les enseignants rétroagissent**. Ainsi un enseignant qui souligne les **points positifs**, prodigue **des conseils pour progresser** et **encourage** ses étudiants instaure un climat motivationnel plus soutenant que celui qui ne fournit que peu de feedback ou des feedbacks systématiquement négatifs ou inconsistants.



Adapter son style d'enseignement

Le style d'enseignement est un déterminant important du climat motivationnel. Abordé de manière pragmatique dans le Dictionary of Education (Carter, 1973) - « *Le style est la manière caractéristique selon laquelle un enseignant mène ses interactions avec ses élèves* » - il est défini par Fraissinhe et Gallaup (2021) « *comme une série d'opérations à travers lesquelles l'enseignant sélectionne et gère en classe les tâches, les matériaux, et les activités des élèves* ». Mais au-delà de ces aspects techniques, le style d'enseignement mobilise ce qui est au cœur des valeurs, croyances et comportements habituels des enseignants et se manifeste en réponse à des questions telles que : *qu'est-ce qui a de l'importance quand j'enseigne ? Qu'est-ce que je souhaite transmettre aux étudiants ? Quels sont pour moi, les indicateurs d'un bon enseignant ? Quelles sont les principales valeurs qui me guident ?*

Le style d'enseignement conduit à déployer certaines pratiques pédagogiques qui, venant soutenir les besoins psychologiques fondamentaux des étudiants, sont susceptibles d'avoir une influence positive sur leur motivation.

« *Les pratiques pédagogiques font une différence sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur [...] En effet, certaines pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants peuvent constituer un petit pas pour la persévérance de certains étudiants, tandis que d'autres s'avèrent de réelles enjambées.* » (Guay, 2021).

Le tableau ci-dessous illustre les pratiques pédagogiques et comportements susceptibles de soutenir ou menacer les besoins psychologiques des apprenants :

COMPORTEMENTS DE L'ENSEIGNANT SOUTENANT OU MENAÇANT LES BESOINS PSYCHOLOGIQUES DES ÉLÈVES (SARRAZIN ET AL., 2011)		
	Comportement susceptibles de soutenir...	Comportement susceptibles de menacer...
... le besoin d'autonomie	- Donner aux élèves la possibilité d'exprimer leur point de vue sur une situation d'apprentissage (par exemple quelle solution envisager pour résoudre le problème posé ?) - Fournir des explications (par exemple expliquer l'intérêt d'une situation d'apprentissage, d'une APSA) - Reconnaître et accepter les difficultés et expressions d'affects négatifs (par exemple faire preuve d'empathie en reconnaissant qu'une situation peut-être difficile ou frustrante) - Offrir des choix véritables en tenant compte des préférences et centres d'intérêt (par exemple laisser les élèves choisir parmi les situations d'apprentissage et les niveaux de difficulté proposés, leur demander ce qu'ils ont aimé ou non dans une séance) - Utiliser un langage informationnel et flexible (par exemple utiliser le conditionnel : « tu pourrais essayer le virage culbute pour aller plus vite »)	- Utiliser des stratégies de contrôle (par exemple employer des directives, promettre des récompenses, menacer de punitions) - Utiliser un langage induisant la pression ou la culpabilité (par exemple : « fais le virage culbute, tu es le seul à ne pas le faire ») - Décider de manière autoritaire (par exemple proposer des situations d'apprentissage sans donner d'explications sur leur fonction ou leur utilité)
... le besoin de compétence	- Communiquer des buts et des contenus clairs (par exemple donner des buts formulés de manière quantitative : « courir 12 minutes à 12 km/h ») - Proposer des tâches adaptées aux possibilités de chacun, avec un défi à surmonter - Donner des solutions et des conseils pour permettre aux élèves de progresser - Délivrer des feedbacks positifs (par exemple souligner les aspects positifs de toute tentative : « c'est bien, tu as essayé »)	- Communiquer des buts vagues (par exemple : « faites de votre mieux ») - Proposer des tâches inadaptées aux possibilités de chacun - S'abstenir de donner des conseils pour progresser (par exemple la même performance ou attitude donne lieu à des jugements très différents de la part du professeur, selon le moment)
... le besoin de proximité sociale	- Dispenser de l'attention, investir du temps et de l'énergie dans les interactions (par exemple prendre le temps de discuter avec les élèves, montrer qu'on croit en leur potentiel de développement) - Exprimer de l'affection, de la compréhension, faire preuve de respect (par exemple appeler les élèves par leur prénom, les réconforter en cas de contre-performance, etc.) - Utiliser l'humour et favoriser la convivialité	- Être indifférent aux problèmes des élèves - Exprimer de la froideur, voire du rejet, de l'hostilité (par exemple réprimander sans l'écouter un élève qui vient se plaindre des autres élèves qui l'empêchent de travailler)



Le besoin de nouveauté : un quatrième besoin psychologique fondamental ?

La théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1991, 2000) est actuellement l'une des théories motivationnelles les plus importantes en psychologie sociale. Bien que les postulats de la théorie aient été largement testés et vérifiés dans de multiples domaines, il s'agit d'une théorie « vivante » qui a été modifiée à mesure que de nouvelles applications étaient découvertes.

Un facteur clé de motivation énoncé dans la théorie de l'autodétermination est la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux. Pour autant, certaines recherches récentes suggèrent qu'un besoin fondamental supplémentaire pourrait avoir un rôle à jouer : **le besoin de nouveauté**, défini comme « *le besoin de faire l'expérience de quelque chose qui n'a pas été expérimenté auparavant ou qui s'écarte de la routine quotidienne* » (GONZÁLEZ-CUTRE, David, SICILIA, Álvaro, SIERRA, Ana C., et al.). Bien que cette piste reste encore à confirmer, elle viendrait soutenir l'usage d'activités pédagogiques diversifiées ou le développement des pratiques pédagogiques « innovantes » basées, par exemple, sur l'usage d'outils nouveaux (numériques ou non), ou encore sur l'emploi du jeu en soutien de l'apprentissage.

Quid de la motivation dans un enseignement à distance ?

Le contexte de l'enseignement à distance créé de nombreux défis tant techniques que pédagogiques. Il est également un défi sur le plan motivationnel, les étudiants à distance ayant les mêmes besoins psychologiques fondamentaux que les étudiants assistant aux cours en présentiel.

Rugutt et Chemosit ont établi que « les interactions sécurisantes avec l'enseignant augmenteraient la motivation et la volonté des étudiants de poursuivre leurs études. » (Rugutt et Chemosit, 2009). Comment, alors, créer de « *la présence dans la distance* » ? (Jézégou, 2010, cité dans Alexandre, 2020) ?



« [...] Alors que l'enseignement magistral est la pratique la plus répandue en enseignement post secondaire, ce n'est pas la plus adaptée pour la formation à distance. L'utilisation systématique de stratégies actives peut également créer un effet de saturation (Tremblay, Wragg et al., 2009). Il est donc important de recourir à une pluralité de stratégies pédagogiques en vue de favoriser la motivation à apprendre des étudiants. » (CAPRES 2021).

« En formation à distance, la plupart des recherches recommandent d'utiliser des stratégies centrées sur l'apprentissage ainsi que celles favorisant les interactions avec les étudiants, car elles auraient un impact positif sur la persévérance et la réussite. »

Lakhal et al., 2020

« Le fait d'offrir des commentaires personnalisés serait bénéfique pour renforcer le sentiment d'être accompagné dans ses apprentissages et accroîtrait la motivation » Hughes et al., 2014



Le tableau ci-dessous présente plusieurs pratiques pédagogiques et modalités qui peuvent être envisagées afin de soutenir les besoins psychologiques fondamentaux des étudiants et, in fine, leur motivation dans un contexte d'enseignement à distance :

Besoins psychologiques fondamentaux	Pratiques pédagogiques soutenantes à distance	Exemples de modalités
Proximité sociale et compétence	• Fournir du feedback personnalisé • Participer aux activités de manière interactive • Diversifier les stratégies pédagogiques	• Mettre autant en avant les points de progrès que positifs • Rétroagir individuellement par écrit, en vidéo (Cabot, 2017) ou en visioconférence. • Proposer des questions dans les forums • Enrichir les réponses des étudiants • Effectuer des rappels de consignes, de dates butoirs • Proposer des rencontres individuelles /en groupes • Inviter régulièrement les étudiants à manifester leurs besoins ou difficultés de compréhension • Communiquer ses moments de disponibilité et les moyens à privilégier • Rendre les étudiants actifs • Opter pour des outils permettant une variété d'implications • Varier les modalités (synchrone, asynchrone) et les activités d'enseignement-apprentissage
Autonomie	• Permettre aux étudiants d'effectuer des choix • Favoriser la flexibilité	• Choix lors de la planification pédagogique : travaux évalués, sujet, ... (Bédart, 2020) • Choix sur la façon/le moment de recevoir de l'aide • Choix de la difficulté sur laquelle travailler • Ajuster les possibilités pour permettre aux étudiants de combiner études/ contexte personnel (Cabot et Facchin, 2020)

Tableau réalisé par la DACIP, d'après la source suivante : CAPRES (2021). *Persévérance en enseignement supérieur*.
En ligne : <http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>



Références Bibliographiques

- CAPRES, 2021. Persévérance en enseignement supérieur [en ligne]. Disponible sur <http://www.capres.ca/dossiers/perseverance-motivation>
- DEYRICH, M-C. « Reconstruire la motivation avec des stratégies d'enseignement/apprentissage intégrant Internet », Cahiers de l'APLIUT [En ligne], Vol. XXIV N° 2 | 2005, mis en ligne le 29 août 2012, consulté le 19 mai 2022. URL : <http://journals.openedition.org/apliut/2896> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.2896>
- Direction de l'apprentissage et de l'innovation pédagogique. La motivation des apprenants. HEC Montréal. Disponible à l'adresse : https://ernest.hec.ca/video/DAIP/pdf/Motivation_des_apprenants.PNG
- FENOUILLET, F. (2017). La motivation. Paris : Dunod.
- FRAYSSINHES, J. et GALAUP, M. « STYLES ET STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITES ET LES GRANDES ECOLES ». *Presences. Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*, 2021.
- GONZÁLEZ-CUTRE, D., SICILIA, Á., SIERRA, AC., et al. Understanding the need for novelty from the perspective of self-determination theory. *Personality and individual differences*, 2016, vol. 102, p. 159-169.
- NICHOLLS, J. G. (1984). Motivation à la réussite : Conceptions de la capacité, de l'expérience subjective, du choix des tâches et de la performance. *Psychological Review*, 91(3), p. 328 à 346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- SARRAZIN, P., PELLETIER, L., DECI, E. L., & RYAN, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. *Traité de psychologie positive. Bruxelles : De Boeck*, 273-312
- TESSIER, D., SARRAZIN, P., et TROUILLOUD, D. 1. Les premières études sur les comportements de l'enseignant. *Revue Française de Pédagogie*, 2006, vol. 157, p. 147-177.
- VIANIN P. (2007). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur, « Pratiques pédagogiques ».
- VIAU, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des étudiants. Correspondance. Disponible à l'adresse : <https://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaître-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>

