

DES ÉLÈVES ALLUMÉS ET MOTIVÉS, ÇA SE PEUT, COMMENT POUVEZ-VOUS ALORS Y CONTRIBUER ?



UNIVERSITÉ
LAVAL
2024



ÉLIOT CHAMBERLAND

ENSEIGNANT DE FRANÇAIS

Nous sommes heureux de vous convier à la lecture de cette revue dont les textes ont été rédigés par les finissants et finissantes du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Provenant d'horizons disciplinaires variés, ces articles vous proposent des réflexions au sujet de pratiques pédagogiques concrètes pouvant être mises en œuvre en classe. Ils reflètent l'engagement, la créativité et l'esprit d'analyse des personnes qui se verront confier l'immense responsabilité d'éduquer les prochaines générations d'élèves. Chaque article offre une perspective unique, présentant ainsi une vision variée de l'enseignement au secondaire. Préparez-vous à être inspiré(e)s par leurs idées, par leurs questionnements ainsi que par leurs réflexions.

NOTE

Ces travaux ont été évalués par l'équipe enseignante dans le cadre du cours de Synthèse et intégration. Le contenu et la qualité langagière des articles n'engagent que les étudiants et les étudiantes.

ÉDITEURS DE LA REVUE

Léonie Asselin, Philippe Lemay & Olivia Giroux

ENSEIGNANT ET ENSEIGNANTE

Josée-Anne Guoin, professeure agrégée
Nathan Richard, chargé d'enseignement au secondaire

DES ÉLÈVES ALLUMÉS ET MOTIVÉS, ÇA SE PEUT, COMMENT POUVEZ-VOUS ALORS Y CONTRIBUER ?

PRÉSENTATION DE LAUTEUR

Au moment d'écrire ces lignes, j'achève mes études universitaires afin d'obtenir mon baccalauréat en enseignement du français au secondaire. J'ai un parcours atypique puisque, avant de faire le choix de réaliser des études en enseignement, j'ai travaillé des années durant dans le domaine de la construction en tant que ferblantier. Or, en raison de l'influence de mes proches et en raison de ma curiosité, je n'ai pu empêcher une idée qui me taraudait de faire son chemin : et me voilà aujourd'hui sur le point d'obtenir mon brevet d'enseignement pour transmettre ma passion pour la culture et la littérature. Force est de constater que cette idée a évolué en projet de vie.

INTRODUCTION

Lorsque je repense à la période où je fréquentais l'école secondaire, les souvenirs qui refont surface me ramènent surtout au fait que je m'ennuyais à l'école. J'avais l'impression de devoir y aller parce que c'est ce qu'il fallait faire, parce que c'est ce que mes parents attendaient de moi, parce qu'il fallait, à tout le moins, que je décroche mon diplôme d'études secondaires si je ne voulais pas avoir de trop de difficulté éventuellement dans la vie. Ce n'est que plus tard, c'est-à-dire après avoir fait l'expérience du marché du travail, après avoir effectué quelques sessions au cégep et, nommément, après avoir découvert la littérature que j'ai pris conscience de la valeur qu'avait pu avoir cette période charnière qu'est le secondaire. Cela étant dit, trop d'adolescents semblent, aujourd'hui encore, manquer de motivation à l'école; j'ai d'ailleurs pu observer cela lors de mes stages. Cet enjeu m'a donc amené à vouloir en apprendre davantage au sujet de la motivation des élèves à l'école pour pouvoir ensuite être en mesure d'adopter des pratiques pédagogiques contribuant à soutenir la qualité de leur motivation.

PROBLÉMATISATION

Dans le cadre de mon troisième et quatrième stage, j'ai pu vivre des expériences fort enrichissantes. Pouvoir effectuer un transfert des connaissances en passant de la théorie à la pratique et pouvoir vivre la réalité du climat de classe a été on ne peut plus constructif. Cela étant dit, lorsque j'enseignais, j'ai pu relever que des élèves ne semblaient pas s'investir dans la réalisation de leurs apprentissages. J'avais beau leur expliquer qu'il était important d'entreprendre avec sérieux les tâches et activités à réaliser et qu'il fallait qu'ils portent attention à mes propos : ils ne changeaient pas pour autant leur comportement. La question suivante s'est alors imposée : quel est le type de motivation le plus présent chez les élèves auxquels j'enseigne et quelles sont les perceptions de ceux-ci par rapport aux pratiques motivationnelles étant mises en œuvre en classe de français ?

La littérature, à ce sujet, définit que la motivation scolaire agit comme un vecteur de réussite, qu'elle est une force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but et qu'elle serait un des prédicteurs les plus forts en ce qui concerne la réussite scolaire de l'élève (Fréchette-Simard et al., 2019). À ce sujet, la théorie de l'autodétermination postule que chaque individu, et ce de manière innée, tend à se développer sur le plan psychologique. Or, ce développement psychologique associé à la réussite scolaire ne peut avoir lieu de manière optimale que lorsque trois besoins psychologiques fondamentaux chez l'individu sont comblés (Lessard et al., 2014). Le sentiment d'autonomie est l'un de ces besoins et est défini comme étant le fait pour un individu de se sentir à la source de ses actions, se réfère en même temps à la possibilité pour l'individu de faire des choix dans un environnement structuré. Le sentiment de compétence, lui, fait référence à sa propre capacité à faire face à une situation et ne peut émerger que par la reconnaissance sociale. Le dernier besoin, le sentiment d'appartenance, est défini comme étant la perception pour un individu d'être lié à des personnes significatives dans son entourage (Shankland et al., 2018). La satisfaction de ces besoins influencerait de manière positive la qualité de la motivation de l'apprenant allant d'une motivation plus ou moins autodéterminée. Par ailleurs, la qualité de la motivation serait tributaire du type de régulation qu'entretient l'individu. De son côté, Le Bel (2016) met en lumière le rôle qu'incarne l'enseignant dans la relation entretenue avec l'élève au regard de la motivation et selon la perception de ceux-ci. Il en ressort que plus les élèves perçoivent leurs enseignants comme étant bienveillants, plus leur perception de leur sentiment de compétence est élevée, ce qui contribuerait d'ailleurs grandement à la motivation scolaire. L'intérêt de l'élève à assister à un cours est aussi plus grand lorsque celui-ci perçoit l'enseignant en question comme étant bienveillant. Cela fait donc ressortir que l'enseignant peut avoir une influence positive, mais aussi négative sur l'appréciation d'une matière. Également, dans son étude, Le Bel fait ressortir que ce sont les élèves qui réussissent mieux qui mentionnent bénéficier de plus de soutien de la part des enseignants.

MÉTHODOLOGIE

Un questionnaire, à savoir un Google Forms, a été soumis à un groupe d'élèves auxquels j'enseignais lors de mon quatrième stage, soit 24 élèves de première année du secondaire au total appartenant tous au programme dit régulier. Dans ce questionnaire, il y avait vingt-cinq questions sous forme d'affirmations devant me permettre de recueillir les perceptions des élèves. Ceux-ci devaient se positionner à partir d'une échelle allant de (1) correspondant à tout à fait faux à (5) correspondant à tout à fait vrai. Les neuf premières questions visaient à ce que je puisse interpréter les différents types de motivation présents dans ce groupe par rapport à la classe de français. Pour cette partie du questionnaire, je me suis inspiré de l'outil élaboré par Guay et al. se trouvant dans l'étude de Blervaque. Les 16 autres questions, elles, visaient à recueillir les perceptions des élèves portant sur la satisfaction ou la non-satisfaction de leurs besoins psychologiques fondamentaux (BPF) au regard des pratiques mises en œuvre dans la classe de français. Ces catégories de pratiques correspondent à la structuration, à l'engagement de l'enseignant, au soutien à l'autonomie ainsi qu'à l'engagement des apprenants. Pour ces 16 questions, je me suis inspiré d'une grille d'observation issue du cours Stage 3 : prise en charge de groupes-classes.

RÉSULTATS

Si l'on s'intéresse à la première partie du questionnaire servant à identifier les différents types de motivation dans la classe et que l'on se penche sur les questions de type affirmation portant sur la motivation intrinsèque, à savoir Q1 (j'aime le français), Q4 (le français m'intéresse beaucoup) et Q7 (il m'arrive de lire, dans mon temps libre, d'écrire ou de faire de la grammaire même si je ne suis pas obligé), on peut faire ressortir que la moyenne respective pour chaque question est de 2,77 ; 2,58 ainsi que 2,67. Pour Q1, il est intéressant de faire ressortir les réponses les plus fréquentes : les perceptions des élèves indiquent que près de 38% des élèves considèrent l'affirmation comme tout à fait fausse. Pour Q4, ensuite, les perceptions des élèves indiquent que près de 33% des élèves considèrent l'affirmation comme tout à fait fausse et, pour Q7, les perceptions des élèves indiquent que près de 38% des élèves considèrent l'affirmation comme tout à fait fausse. La moyenne pondérée, pour ces trois questions, est de 2,67. Si l'on se penche sur les questions de type affirmation portant sur la motivation extrinsèque par régulation identifiée, à savoir Q2 (le français va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles), Q5 (je choisis de faire des efforts en français pour apprendre plein de choses) et Q8 (dans la vie, il est important d'apprendre le français), on peut faire ressortir que la moyenne respective pour chaque question est de 3,92 ; 3,25 ainsi que 4,5. Pour Q2, il est intéressant de faire ressortir les réponses les plus fréquentes : les perceptions des élèves indiquent que près de 33 % des élèves considèrent l'affirmation comme étant un peu vraie et qu'un autre 33 % des élèves également considèrent l'affirmation comme étant plutôt vraie. Pour Q5, ensuite, les perceptions des élèves indiquent que près de 30 % des élèves considèrent l'affirmation comme un peu vraie et, pour Q8, les perceptions des élèves indiquent que près de 33 % des élèves considèrent l'affirmation comme étant un peu vraie et qu'un autre 33 % considèrent l'affirmation comme étant totalement vraie. La moyenne pondérée, pour ces trois questions, est de 3,89. Après, si l'on se penche sur les questions de type affirmation portant sur la motivation extrinsèque par régulation contrôlée, à savoir Q3 (je fais des efforts en français parce que je sais que je peux ainsi obtenir de belles récompenses), Q6 (les efforts que je fournis en français sont pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant) et Q9 (je fais du français pour montrer aux autres que je suis bon ou bonne), on peut faire ressortir que la moyenne respective pour chaque question est de 3,38 ; 3,67 ainsi que 1,75. Pour Q3, il est intéressant de faire ressortir les réponses les plus fréquentes : les perceptions des élèves indiquent que près de 29 % des élèves considèrent l'affirmation comme tout à fait fausse. Pour Q6, ensuite, les perceptions des élèves indiquent encore près de 29 %, mais pour faire ressortir que l'affirmation est considérée comme un peu vraie et, pour Q9, les perceptions des élèves indiquent que près de 67 % des élèves considèrent l'affirmation comme tout à fait fausse. La moyenne pondérée, pour ces trois questions, est de 2,93. Les données recueillies auprès des élèves me laissent alors penser que la motivation étant la plus présente en moyenne dans ce groupe est de type extrinsèque par régulation identifiée en raison de la moyenne pondérée indiquant 3,89. Après viendrait la motivation extrinsèque par régulation contrôlée avec une moyenne pondérée de 2,93 puis, non loin derrière, viendrait la motivation intrinsèque en raison de sa moyenne pondérée de 2,67. Les perceptions recueillies, ainsi, me poussent à penser qu'en moyenne le comportement de ces élèves est motivé par « une bonne compréhension et une acceptation consciente des objectifs et de la nécessité des actions pour les atteindre » (Blervaque).

Si l'on s'intéresse à la seconde partie du questionnaire servant à recueillir les perceptions des élèves portant sur la satisfaction de leurs BPF au regard des pratiques dans la classe de français, on peut faire ressortir que les affirmations avec lesquelles les élèves sont le moins en accord sont associées aux pratiques censées soutenir leur engagement. En effet, la moyenne pondérée résultant de Q22 (j'arrive à me concentrer sur mes tâches à réaliser en classe de français), Q23 (je participe activement en classe de français en posant des questions et en prenant la parole lorsque j'y suis invité(e) et je fournis tous les efforts nécessaires pour réaliser les tâches demandées), Q24 (plus je m'investis dans une tâche, plus je suis prêt à fournir les efforts nécessaires pour réaliser celle-ci) et Q25 (en classe de français, j'ai du plaisir, je suis intéressé(e) et j'adopte une attitude positive) est de 3,593. Après, avec Q14 (j'apprécie lorsque mon enseignant partage son vécu personnel, parle de lui), Q15 (j'apprécie lorsque mon enseignant me consacre du temps et qu'il se montre disponible), Q16 (j'apprécie lorsque mon enseignant vient à mon bureau pour répondre à mes questions, lorsqu'il se place à ma hauteur pour me répondre par exemple ou lorsqu'il me signifie sa présence par des gestes) et Q17 (j'apprécie que mon enseignant connaisse mes résultats et mes performances à l'école, qu'il se souvienne de mes intérêts personnels et qu'il fasse des liens avec ma propre expérience), on peut relever que ce sont les pratiques manifestant l'engagement de l'enseignant qui ressortent avec une moyenne pondérée de 3,915. Par la suite, avec Q10 (j'apprécie lorsque l'enseignant prend le temps d'expliquer les consignes et qu'il s'assure que les élèves comprennent (répéter les consignes, reformuler, donner des exemples, questionner les élèves, etc.)), Q11 (j'apprécie lorsque l'enseignant nous explique les raisons pour lesquelles on fait une activité), Q12 (j'apprécie lorsque le rythme d'apprentissage est plutôt rapide et que mon enseignant me propose des défis) et Q13 (j'apprécie lorsque mon enseignant m'adresse des commentaires visant à m'améliorer en français), on peut faire ressortir que ce sont les pratiques associées à la structure qui arrivent en avant-dernière place avec une moyenne pondérée de 3,918. Puis, pour finir, avec Q18 (j'apprécie que les tâches en classe soient variées, que l'enseignant offre des choix et qu'il me propose des tâches adaptées selon les efforts que je suis capable de fournir), Q19 (j'apprécie lorsque l'enseignant communique de manière à nous informer plutôt que de manière à nous donner des ordres), Q20 (j'apprécie lorsque l'enseignant explique l'objectif en lien avec une tâche à réaliser et les avantages pouvant découler de celle-ci, j'apprécie aussi les activités réalisées en classe qui ont des liens évidents avec ce que je vis en dehors de l'école) et Q21 (j'apprécie lorsque l'enseignant tente de comprendre mes réactions, mes émotions, j'apprécie aussi qu'il adapte sa manière d'agir avec moi en considérant mes réactions et mes émotions), on peut faire ressortir que ce sont les pratiques associées à l'autonomie qui ressortent avec une moyenne pondérée de 4,125. Je crois alors, après mon investigation, pour améliorer la qualité de la motivation de mes élèves, que je devrais considérer et privilégier les différentes approches suggérées par Gaudreau en vue de mieux soutenir l'engagement de mes élèves, puisque c'est ce qui semble être prioritaire selon les données que j'ai pu recueillir. D'emblée, la professeure et chercheuse dans le domaine de l'éducation mentionne que prendre le temps de connaître ses élèves et de tenir compte de leurs intérêts en vue de planifier l'enseignement favorise l'engagement. Ainsi, je pourrais « bonifier » mes séances d'enseignement-apprentissage de manière à faire davantage écho à la culture première des élèves. Ensuite, dans le même ordre d'idée, toujours selon Gaudreau, je devrais m'assurer d'établir des liens clairs entre les apprentissages antérieurs des élèves et ceux à venir au regard des objectifs d'apprentissage ciblés. Cela aura pour effet de permettre aux activités d'avoir plus de sens aux yeux des élèves. Après, éviter de l'enseignement magistral durant plus d'une quinzaine de minutes serait aussi une piste de solution pertinente étant donné qu'il est dit que les élèves ne peuvent soutenir leur attention plus du nombre correspondant à leur âge plus deux. Il me faudrait donc varier et mieux penser mes interventions en classe. Pour cela, la différenciation pédagogique et le fait de passer par l'enseignement explicite et la pédagogie inversée semblent être tout

CONCLUSION

Considérant l'importance de la qualité de la motivation des élèves pour leur réussite scolaire et la théorie selon laquelle, à la base, tout individu serait motivé, curieux et à la recherche de succès, il serait d'autant plus important que les enseignants se montrent soucieux de favoriser dans leurs pratiques pédagogiques les besoins psychologiques fondamentaux des élèves. Un apprenant pour qui l'autonomie, le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance sont comblés tendra à développer une motivation de meilleure qualité, c'est-à-dire une motivation plus autodéterminée, alors que l'inverse est aussi vrai pour un apprenant qui perçoit ses besoins fondamentaux comme étant brimés. Ainsi, tenter d'instaurer dans sa pratique le soutien à l'autonomie, l'engagement et la structuration semble être tout indiqué pour faire en sorte que les élèves perçoivent positivement leur rapport à la classe de français. Cela étant dit, il faut se demander si le contexte actuel de l'école, cet environnement social à lui seul, permet à l'enseignant de bien remplir son rôle de manière optimale. Impliquer davantage les écoles dans le milieu communautaire pourrait être une avenue intéressante pour faire en sorte que les élèves interagissent de manière authentique et significative avec leur environnement social. Du reste, la société aurait avantage à accorder plus de responsabilités et de rôles aux jeunes afin que ceux-ci réinvestissent ce qu'ils apprennent à l'école de manière authentique.

RÉFÉRENCES

Blervaque, L. (2013). Évaluation et motivation scolaire. Hal open science. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00862315v1/document>

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A., Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : Une recension théorique. *McGill Journal of Education*, 54(3), 500-518. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2019-v54-n3-mje05322/1069767ar/>

Gaudreau, N. (2024). Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels. Presses de l'Université du Québec. Le Bel, A. (2016). Les liens entre la relation enseignant-élève et la motivation scolaire des élèves de deuxième cycle du secondaire [PhD Thesis, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/a2583ed7-59b8-4d5d-9339-e8099a92c8ea> Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., et Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : Style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves 71-92.

et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, 182, <https://journals.openedition.org/rfp/4008>

Lessard, V., Guay, F., Falardeau, E., Valois, P., et Langlois, S. (2014). Cinq pratiques pour favoriser la motivation et la réussite des élèves en écriture. *Recherches*, 61, 97-115. https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2017/01/097-115_R61_LessardGuayFalardeauValoisLanglois.pdf

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., et Gay, P. (2018). La bienveillance : Une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des

apprentissages? *Questions vives. Recherches en éducation*, <https://journals.openedition.org/questionsvives/3601>

Stage 3 : prise en charge de groupes-classes. (2023). Grille d'observations des pratiques soutenant l'autodétermination. [notes de cours PDF]. <https://sitescours.monportail.ulaval.ca/ena/site/evaluation?idSite=150408&idEvaluation=765223&onglet=renseignements>