

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de
l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne

Par

Marilyn Cantara

Essai présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître en éducation (M.Éd.)
Maîtrise en enseignement au collégial

Août 2008

© Marilyn Cantara, 2008

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Exploration des facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante et de
l'étudiant lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne

Marilyn Cantara

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Geneviève Nault
(Prénom et nom de la personne)

Directrice de recherche

Christian Barrette
(Prénom et nom de la personne)

Évaluateur externe

REMERCIEMENTS

Dans un premier temps, je voudrais remercier Geneviève Nault, professeure au Secteur PERFORMA de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui a accepté de diriger cet essai et qui a offert son temps, son énergie et sa passion sans calculer. Sa rigueur et son sens critique m'ont donné le goût d'aller au fond des choses.

Je remercie aussi l'enseignante ainsi que les étudiantes et les étudiants qui ont pris de leur temps pour répondre au questionnaire que nous leur avons soumis.

Je tiens aussi à remercier mon conjoint Martin pour son support inconditionnel et la somme inestimable d'encouragements offerts tout au long de ce processus de rédaction. De plus, je remercie Rosie, mon rayon de soleil et ma source de détermination quotidienne.

Finalement, je tiens à exprimer toute ma gratitude envers mes parents, Michel et Réjeanne, qui m'ont offert toutes les chances dont j'avais besoin pour apprendre et relever des défis. Grâce à eux, l'éducation a pris une place importante au rang des valeurs que je privilégie.

SOMMAIRE

L'idée de cette recherche est née suite à l'expérimentation d'un cours donné exclusivement en ligne sur une période de deux sessions au cégep de Saint-Jérôme. Tout au long de cette expérimentation d'enseignement en ligne, une question persistait : le groupe est-il aussi motivé à suivre un cours lorsqu'il est offert en ligne? Plus précisément, la question générale de cette recherche était la suivante : quels sont les facteurs qui influencent la motivation des étudiantes et des étudiants de niveau collégial face à l'apprentissage en ligne? Nous nous retrouvions face à deux enjeux importants : la motivation scolaire et les technologies de l'information et de la communication (TIC).

Nous avons, dans un premier temps, posé un regard sur les enseignantes et les enseignants de niveau collégial : les compétences TIC attendues chez ces dernières ou derniers malgré l'absence de formation en pédagogie qui prévaut, la plupart du temps, lors de leur embauche. Nous avons abordé les fausses attributions données à l'enseignement en ligne et l'exigence pour l'enseignante ou l'enseignant de soutenir la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants inscrits à un cours en ligne. En plus de soutenir les étudiantes et les étudiants, l'enseignante ou l'enseignant doit assumer une disponibilité et une présence sur la plateforme de cours. Nous avons conclu que l'enseignante ou l'enseignant était en partie responsable de la motivation scolaire de ses étudiantes et étudiants.

Par la suite, nous avons dirigé notre regard sur l'étudiante ou l'étudiant : son rôle face à sa propre motivation scolaire lorsqu'il est inscrit dans un programme d'études collégiales. Certains auteurs et auteures dont Viau (1994), nous ont permis de dresser une liste des facteurs ayant une influence sur la motivation scolaire que nous avons ensuite reliée à l'apprentissage en ligne. Une recension élaborée de la littérature nous a permis de constater qu'il existait peu de recherches portant sur la

motivation scolaire en lien avec l'enseignement et l'apprentissage en ligne. Cet état de fait nous démontrait l'importance de mener à terme cette recherche.

La recension des écrits a porté sur les deux thèmes principaux de notre recherche, soit la motivation scolaire et l'enseignement en ligne au collégial. Elle s'appuie grandement sur les résultats des travaux de Viau. Nous avons défini la motivation scolaire ainsi que le modèle de motivation en contexte scolaire que nous donne Viau (1994). D'autres auteures et auteurs dont les travaux portaient sur la motivation scolaire ou l'enseignement en ligne ont aussi été retenus dans le cadre de la recension des écrits. Les auteures et les auteurs nous ont permis de cibler les responsabilités propres à chacun lorsqu'un cours est offert exclusivement en ligne. Étudiantes et étudiants ainsi qu'enseignantes et enseignants ont tous un rôle à jouer face au maintien de la motivation scolaire dans un tel contexte.

Pour sa part, la méthodologie présente le questionnaire élaboré ainsi que l'utilisation que nous en avons faite. D'un point de vue pratique, il était évident que la forme utilisée pour recueillir nos données se devait d'être un questionnaire. Nous avons élaboré ce questionnaire en nous basant principalement sur les auteures et les auteurs chez qui les propositions étaient en lien avec l'enseignement collégial, la motivation scolaire ou l'enseignement en ligne. Une fois le questionnaire développé, nous avons tenté de joindre la clientèle ciblée pour la recherche, soit, un groupe d'étudiantes et d'étudiants de niveau collégial inscrits à un cours en ligne.

La dernière partie de la recherche fait état de l'analyse des résultats donnés à notre questionnaire par les étudiantes et les étudiants. Les résultats sont concluants, mais présentent une mise en garde : lorsqu'un cours en ligne est élaboré, la motivation scolaire sera influencée si l'enseignante ou l'enseignant respecte certains éléments dont : Le choix fait par l'étudiante ou l'étudiant, la disponibilité et la présence de l'enseignante ou l'enseignant ainsi que la participation de l'étudiante ou l'étudiant.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES FIGURES	9
LISTE DES TABLEAUX.....	10
INTRODUCTION.....	11
PREMIER CHAPITRE PROBLÉMATIQUE.....	14
1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	14
1.1 Le déploiement des TIC dans le réseau collégial.....	14
1.2 La formation continue en TIC offerte aux enseignantes et aux enseignants.....	15
2. LA PROBLÉMATIQUE	16
2.1 La motivation scolaire en contexte d'enseignement en ligne du point de vue de l'enseignante ou l'enseignant.....	17
2.1.1 L'absence de formation chez l'enseignante ou l'enseignant de niveau collégial.....	17
2.1.2 Les fausses attributions reliées à l'enseignement en ligne.....	19
2.1.3 Les responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant face à la motivation scolaire	20
2.2 La motivation scolaire en contexte d'enseignement en ligne du point de vue de l'étudiante ou l'étudiant.....	22
2.2.1 Le rôle de l'étudiante ou l'étudiant face à l'apprentissage en ligne.....	22
2.2.2 La maturité de l'étudiante ou l'étudiant au collégial favorise l'apprentissage en ligne	23
2.3 La rareté des recherches sur la motivation scolaire face à l'apprentissage en ligne	24
2.4 La question générale de recherche	26
DEUXIÈME CHAPITRE RECENSION DES ÉCRITS	28
1. LA DÉFINITION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	28
2. LE MODÈLE DE MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE SELON VIAU	29
2.1 Les déterminants de la motivation scolaire	30

2.2 Les indicateurs de la motivation scolaire	33
3. LA MOTIVATION SCOLAIRE DE L'ÉTUDIANTE OU L'ÉTUDIANT APPRENANT EN LIGNE	35
4. LES RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT FACE À LA MOTIVATION SCOLAIRE DANS LE CADRE D'UN COURS EN LIGNE.....	39
5. L'ÉVALUATION DES FACTEURS DE MOTIVATION SCOLAIRE DANS UN COURS EN LIGNE: UN ENJEU RÉALISTE	45
6. LES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	46

TROISIÈME CHAPITRE MÉTHODOLOGIE 48

1. LE TYPE D'ESSAI	48
1.1 La sélection du cas	49
1.2 La méthode de collecte de données.....	51
1.2.1 L'élaboration du questionnaire	51
1.3 Le déroulement de la cueillette des données.....	56
1.4 L'analyse des données recueillies	57
1.5 Les considérations déontologiques	58
1.6 La portée pratique	58

QUATRIÈME CHAPITRE PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS 59

1.1 Le profil des répondantes et des répondants	60
1.2 Les déterminants et indicateurs de la motivation scolaire	61
1.2.1 La perception de la valeur d'une activité	62
1.2.2 Le sentiment de compétence	62
1.2.3 La contrôlabilité d'une activité	62
1.2.4 Le choix	62
1.2.5 L'engagement cognitif	63
1.2.6 La persévérance.....	63
1.3 Les autres facteurs affectant la motivation scolaire	64
1.3.1 Les activités pédagogiques.....	64
1.3.2 La perception de la charge de travail	65
1.3.3 L'enseignante ou l'enseignant.....	65
1.3.4 Les récompenses et les sanctions	66
1.3.5 Le climat de la classe	66

1.3.6 La communication asynchrone	67
1.3.7 Les services d'aide	67
1.4 Les questions ouvertes	69
1.4.1 La motivation de suivre un cours en ligne par rapport à un cours en classe	69
1.4.2 La motivation de suivre plusieurs cours en ligne par session.....	69
1.4.3 La recommandation de ce cours à une ou un ami	70
1.5 Le bilan des questions spécifiques de recherche.....	71
CONCLUSION.....	75
ANNEXE A LETTRE ENVOYÉE AUX COORDONNATRICES ET AUX COORDONNATEURS DE DECCLIC	78
ANNEXE B LETTRE ENVOYÉE AUX RÉPONDANTES ET AUX RÉPONDANTS TIC DU RÉSEAU COLLÉGIAL.....	80
ANNEXE C QUESTIONNAIRE PRÉPARÉ POUR LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL.....	82
ANNEXE D LETTRE ENVOYÉE AUX ÉTUDIANTES ET AUX ÉTUDIANTS	91
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Un modèle de motivation en contexte scolaire (Viau 1994)..... 29

Figure 2 : Les facteurs qui influent la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau 2004)..... 36

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Association des questions aux facteurs pouvant influencer la motivation scolaire53

Tableau 2 : Association des questions au modèle de motivation en contexte scolaire.....54

Tableau 3 : Association des questions aux concepts retenus lors de leur élaboration55

INTRODUCTION

L'enseignement collégial présente deux types de structures scolaires : la formation préuniversitaire ainsi que la formation technique. Les deux formations conduisent vers un diplôme d'études collégiales décerné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007). La majeure partie des cours au collégial sont offerts en classe traditionnelle. L'avènement des TIC ainsi que les outils de soutien de ces technologies offrent maintenant aux enseignantes et aux enseignants la chance de préparer des cours qui peuvent être offerts en ligne.

La motivation scolaire est un enjeu important au collégial et est un facteur contribuant à la réussite scolaire. L'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial a besoin, entre autres, d'un lieu d'apprentissage motivant afin de favoriser sa réussite scolaire. En effet, la classe est un lieu dans lequel une multitude d'apprentissages sont faits. Cependant, ce lieu d'apprentissage aura un impact sur la motivation scolaire. Étant sollicités par les technologies de l'information et des communications (TIC) depuis le primaire, les étudiantes et les étudiants sont, la plupart du temps, intéressés lorsque leur est proposée une activité favorisant l'utilisation de l'ordinateur. C'est pourquoi l'évolution technologique permet maintenant aux enseignantes et aux enseignants de changer le tableau noir pour l'ordinateur et tout ce qu'il offre comme possibilités pédagogiques. La classe a élargi ses horizons et elle peut maintenant être exclusivement en ligne.

En situation d'apprentissage en ligne, l'étudiante ou l'étudiant compose avec diverses perceptions qui influencent sa motivation scolaire. En plus, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle dans la motivation scolaire, et ce, jusqu'à la fin du processus d'enseignement en ligne, tout comme dans une classe traditionnelle. L'enseignante ou l'enseignant a une double responsabilité face à la motivation scolaire lorsqu'il décide d'aller de l'avant et de choisir d'enseigner en ligne : concevoir un environnement

d'apprentissage motivant en s'assurant de favoriser le maintien des facteurs de motivation scolaire par des choix pédagogiques appropriés.

Nous présenterons dans le premier chapitre la problématique qui s'articule autour de la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne. Pour ce faire, nous aborderons, dans un premier temps le déploiement des TIC au collégial. Par la suite, il sera question de la formation continue en TIC offerte aux enseignantes et aux enseignants de niveau collégial. Nous traiterons de la motivation scolaire du point de vue de l'enseignante ou l'enseignant, puis de celui de l'étudiante ou l'étudiant. Il sera question des fausses attributions données à l'enseignement en ligne et des exigences pour l'enseignante ou l'enseignant d'offrir un cours en ligne. Nous tenterons aussi d'établir les responsabilités de l'enseignante ou l'enseignant face à la motivation scolaire. Du côté de l'étudiante ou l'étudiant, nous nous situerons par rapport à son rôle face à l'apprentissage en ligne ainsi que de sa maturité lorsqu'il accède aux études de niveau collégial. Nous soulèverons aussi la rareté des recherches en lien avec la motivation scolaire et l'enseignement en ligne au collégial. Finalement, ce chapitre présentera la question générale de recherche.

La définition de la motivation scolaire, ainsi que le modèle de motivation scolaire selon Viau seront au cœur de la recension des écrits présentée au deuxième chapitre. Nous nous pencherons dans cette recension des écrits sur la motivation de l'étudiante ou l'étudiant, lorsque placé en situation d'apprentissage en ligne. Les responsabilités de l'enseignante ou l'enseignant face à la motivation scolaire dans le cadre d'un cours en ligne seront abordées. De plus, une évaluation des facteurs de motivation scolaire lorsqu'un cours en ligne est offert sera présentée. Finalement, le deuxième chapitre proposera les questions spécifiques de recherche.

La méthodologie présentera dans le cadre du troisième chapitre, une étude de cas dont les répondantes et les répondants sélectionnés seront des étudiantes et des étudiants de niveau collégial suivant un cours offert exclusivement en ligne. Les

étudiantes et les étudiants répondront à un questionnaire élaboré dans le cadre de cette recherche. Le questionnaire porte sur les facteurs de la motivation scolaire en contexte de cours en ligne. Nous relaterons les étapes d'élaboration du questionnaire, du déroulement de la cueillette des données ainsi que de la méthode d'analyse privilégiée. Les considérations déontologiques ainsi que la portée pratique qui sous-tendent cette recherche seront nommées.

Nous pourrions finalement déterminer si l'enseignement en ligne dans le cadre d'un cours de niveau collégial favorise ou freine la motivation scolaire chez les étudiantes et les étudiants, ce qui fera l'objet du chapitre quatre qui traite de la présentation et de l'interprétation des résultats.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

Cette partie présente, dans un premier temps, le contexte de la recherche qui cible la motivation scolaire ainsi que l'enseignement en ligne au collégial. Nous ferons un tour d'horizon des TIC du point de vue de l'étudiante ou l'étudiant ainsi que de l'enseignante ou l'enseignant. Il sera entre autres question de la formation du personnel enseignant au collégial, des fausses attributions reliées à l'enseignement en ligne ainsi que des responsabilités de l'enseignante ou l'enseignant face à la motivation scolaire. Le rôle de l'étudiante ou l'étudiant face à sa motivation scolaire sera aussi abordé en tenant compte de son niveau de maturité lorsqu'il arrive au niveau collégial. Finalement, nous allons conclure ce chapitre en déterminant la question générale de cette recherche.

1. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette partie présente le contexte de la présente recherche. Il sera entre autres question du déploiement des TIC au collégial ainsi que de la formation continue en TIC offerte aux les enseignantes et aux enseignants du collégial.

1.1 Le déploiement des TIC dans le réseau collégial

Afin de répondre à l'arrivée des TIC au niveau collégial, des associations ont été mises sur pied afin de favoriser l'utilisation de l'enseignement en ligne et de supporter l'enseignante ou l'enseignant dans l'utilisation des TIC en classe ou lors de l'élaboration d'un cours en ligne. L'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP) a comme objectif de « promouvoir l'intégration des technologies de l'information et des communications (TIC) en tant que ressources pédagogiques auprès de ses membres et, plus largement, au sein de la

communauté éducative en enseignement postsecondaire » (APOP, 2007). De plus, les établissements d'enseignement collégial, de pair avec les différents réseaux d'offres de cours en ligne, encouragent et favorisent l'implantation de projets utilisant les TIC. Nous présentons ici trois exemples : Moodle, Cégep@distance et DECclic. Moodle est un logiciel facilitant la mise en ligne de sites de cours. Ce logiciel a été initialement développé en Australie en 1990. Il est de plus en plus utilisé au Québec par les institutions d'enseignement supérieur et vise à soutenir les interactions entre les enseignantes et les enseignants et leurs étudiantes et étudiants (Université de Sherbrooke, 2008). Cégep@distance propose des programmes qui mènent à l'obtention d'un diplôme d'études collégiales (DEC) ou d'une attestation d'études collégiales (AEC). Les cours sont donnés à plus de 15 000 étudiantes et étudiants chaque année. Les cours sont offerts par des tutrices et des tuteurs en ligne sur cette plateforme depuis 1991 (Cégep@distance, 2007). La plateforme DECclic, pour sa part, existe depuis 1998. Elle offre la chance aux enseignantes et aux enseignants du réseau collégial de préparer et d'offrir des cours ou des portions de cours en ligne en soutien aux cours en présence. Plus de trente-cinq établissements de niveau collégial et plusieurs centaines d'enseignantes et d'enseignants l'utilisent (DECclic, 2007). Nous constatons que depuis quelques années, l'émergence des TIC change les façons d'enseigner. Il nous apparaît donc important de porter une attention particulière à l'impact de ces technologies sur la motivation scolaire.

1.2 La formation continue en TIC offerte aux enseignantes et aux enseignants

Lors de l'élaboration d'un cours en ligne, l'enseignante ou l'enseignant peut manifester le besoin de formation ou de perfectionnement dans ce domaine. Dans le cadre de la formation continue offerte aux enseignantes et aux enseignants de niveau collégial, des formations TIC sont maintenant disponibles. Ces formations permettent aux enseignantes et aux enseignants d'approfondir leurs connaissances et de faciliter l'intégration et l'utilisation des TIC dans le cadre de leur pratique. À cet effet, de la formation sur les TIC est offerte selon différentes formules, dont la formation créditée

et non créditée. L'APOP offre, entre autres, de la formation non créditée aux enseignantes et aux enseignants de niveau postsecondaire. Cette formation a souvent lieu en ligne, sous forme de capsule brève qui répond aux besoins des enseignantes et des enseignants.

L'enseignante ou l'enseignant qui désire suivre une formation créditée en enseignement au collégial, peut s'inscrire à des cours portant sur les TIC. Ces cours sur les TIC font partie de la formation obligatoire du Diplôme de deuxième cycle en enseignement au collégial (DE) offert par l'Université de Sherbrooke, pour ne nommer que cet exemple. En effet, l'obtention du DE exige la réussite de deux crédits portant sur les TIC dans le cheminement de la participante ou du participant (PERFORMA, 2006).

Dans le cadre de notre pratique en enseignement au collégial, nous avons offert un cours complémentaire au Collège de Saint-Jérôme. Le cours était intitulé Bilan personnel de santé et offrait à l'étudiante ou l'étudiant la chance d'évaluer sa propre santé en tant que jeune adulte à travers différents contenus vus en classe (alimentation, activité physique, santé mentale, drogue, sexualité, etc.). Ce cours a été offert exclusivement en ligne sur une période de deux sessions. L'enseignement en ligne, à l'aide de la plateforme DECclic, a donc fait partie de notre quotidien dans le cadre de ce cours.

À la suite de cette expérience, un questionnement sur la motivation scolaire demeurerait : le groupe est-il aussi motivé à suivre un cours lorsqu'il est offert en ligne?

2. LA PROBLÉMATIQUE

Cette partie identifie la problématique de la présente recherche. Il sera question de la motivation scolaire en contexte d'enseignement en ligne du point de vue de l'enseignante ou l'enseignant, puis de celui de l'étudiante ou l'étudiant. Nous ferons

ensuite un constat sur les recherches alliant motivation scolaire et enseignement en ligne au collégial et formulerons la question générale de cette recherche.

2.1 La motivation scolaire en contexte d'enseignement en ligne du point de vue de l'enseignante ou l'enseignant

Nous prendrons maintenant le point de vue de l'enseignante ou l'enseignant qui décide d'offrir un cours en ligne. Nous aborderons d'abord la réalité enseignante au collégial quant à la formation offerte lors de l'embauche dans le réseau collégial ainsi que les fausses attributions données à l'enseignement en ligne. Enfin, nous déterminerons le rôle de l'enseignante ou l'enseignant face à la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne.

2.1.1 L'absence de formation chez l'enseignante ou l'enseignant de niveau collégial

L'évolution technologique ne pouvant être ignorée, Bérubé et Poellhuber (2006) ont développé un référentiel de compétences technopédagogiques destiné aux enseignantes et aux enseignants du réseau collégial. Le référentiel vise la composante pédagogique de l'utilisation des TIC en lien avec le profil de leurs compétences. Les résultats présentés par leur étude sont unanimes :

Les enseignantes et les enseignants sont appelés, tôt ou tard, à situer les TIC dans leur pratique, ainsi qu'à réfléchir de manière critique sur les transformations que celles-ci engendrent dans la pédagogie et le monde de l'éducation. D'une manière plus générale, ils doivent aussi se pencher sur les enjeux sociaux et éthiques liés à la propagation des TIC. Pour ce faire, ils doivent approfondir leur connaissance des possibilités pédagogiques qu'offrent les TIC et les exploiter dans le cadre de leur propre développement professionnel. (Bérubé et Poellhuber, 2006, p.2)

Les programmes de baccalauréat en enseignement au primaire et en enseignement au secondaire contiennent dans leur curriculum de formation des cours obligatoires en TIC pour les étudiantes et les étudiants (Larose, Karsenti, Savoie-Zajc, 2001). Contrairement aux enseignantes et aux enseignants du primaire et du

secondaire, ceux du collégial s'initient généralement à la pédagogie une fois en exercice. La formation en pédagogie est suivie sur une base volontaire et se fait généralement une fois à l'emploi du collège, cet élément ne constituant pas une condition d'embauche. Les enseignantes et les enseignants doivent donc apprendre à enseigner une fois qu'ils enseignent; leur embauche étant basée principalement sur leur spécialité disciplinaire et non sur leur formation en tant que pédagogue.

On attend par contre des compétences en TIC chez les enseignantes et les enseignants au collégial. Or, ils ne sont pas toujours formés pour cela. Un cours en ligne étant, la plupart de temps, conçu par l'enseignante ou l'enseignant lui-même, ce dernier n'a pas toujours, au préalable, une formation spécifique en informatique ou en TIC. Malgré le fait qu'elle ou il soit convaincu que la formule de cours en ligne soit bénéfique pour l'étudiante ou l'étudiant, certains obstacles peuvent donc être rencontrés. Qu'advient-il de celle ou de celui qui décide d'élaborer un cours en ligne, mais qui n'a pas de formation en TIC? Devrait-on lui demander de suivre plusieurs cours avant de se lancer dans une telle démarche d'innovation et, de ce fait, exclure tous les projets novateurs venant des enseignantes et des enseignants qui ne sont pas qualifiés en TIC? Les enseignantes et les enseignants comptent alors sur le rôle des répondantes et des répondants TIC qui sont disponibles pour leur venir en aide lors de l'élaboration d'un cours en ligne. Il faut se souvenir qu'une partie du rôle des répondantes et des répondants TIC est de soutenir l'enseignante ou l'enseignant dans l'élaboration du cours, mais que ce dernier demeure avec une grande partie du travail à faire quant à l'élaboration des stratégies de présentation, du contenu de cours ainsi que de l'évaluation des apprentissages. L'enseignante ou l'enseignant doit, entre autres, utiliser une méthode d'essais et erreurs afin de créer un cours en ligne qui saura soutenir la motivation des étudiantes et des étudiants.

2.1.2 Les fausses attributions reliées à l'enseignement en ligne

Une fois que l'enseignante ou l'enseignant a décidé d'offrir un cours en ligne, certains pourraient croire qu'il a choisi une façon plus facile d'enseigner. Si on est convaincu qu'enseigner en ligne signifie facilité et souplesse, on fera face à plusieurs difficultés. Leclerc (2008, p. 27) soulève, au terme de l'expérimentation d'une formation en ligne, l'exigence de la tâche de l'enseignante ou l'enseignant :

De plus, même s'il n'y a pas de cours à donner, nous devons offrir une disponibilité en ligne équivalente, parfois plus grande selon le moment de la session, ce qui exige une assiduité et beaucoup de temps.

On pourrait croire que l'enseignante ou l'enseignant, qui n'a pas de rencontre réelle et physique avec son groupe, travaille moins que celui qui a des contacts réguliers dans une classe traditionnelle. En effet, les contacts, bien que différents, sont aussi exigeants pour les deux parties. L'enseignante ou l'enseignant devra garder un lien constant avec l'étudiante ou l'étudiant afin de s'assurer de répondre à toutes ses inquiétudes, et ce, dans des délais raisonnables. Godinet (2001, p. 150), dans le cadre d'une étude menée sur l'enseignement en ligne chez les universitaires, présente bien les besoins de l'étudiante ou l'étudiant :

Les premiers résultats de notre enquête montrent que le contact personnalisé avec le tuteur reste largement souhaité par les usagers. Au travers d'une demande quelle qu'elle soit, l'étudiant sollicite un lien psychologique; il a besoin d'un accompagnateur, d'un pédagogue au sens étymologique du terme.

De plus, l'enseignante ou l'enseignant devra s'assurer de planifier et construire un environnement de formation en ligne stimulant et motivant. Rhéaume (2002), lors d'une présentation donnée sur l'apport des TIC dans l'enseignement, donne une description similaire lorsqu'il définit le rôle de l'enseignante ou l'enseignant qui décide d'opter pour un cours en ligne :

L'accent est mis sur la personne autant que sur le cours. L'étudiant travaille à son rythme, de manière autonome. Il approfondit des aspects du cours adaptés à sa personnalité ou à son travail. Par contre, il doit suppléer au manque de contexte pour apprendre, au manque de guide et d'encouragement spontané. Il doit solliciter cela par courriel ou autrement. Il serait faux de dire que l'étudiant est rigoureusement seul. La coopération et l'appartenance sont virtuelles, mais bien présentes au besoin et la communication permet de supporter l'isolement, car le professeur d'un cours en réseau doit se faire bien plus disponible que le professeur qui dispense un cours à horaire fixe. En principe, il veille au grain. Rhéaume (2002, p.6)

L'écart entre la perception de l'observatrice ou l'observateur extérieur et la réalité est souvent très différent : la notion de facilité d'un cours en ligne a souvent besoin d'être justifiée. Certains croient que l'absence physique d'étudiante ou d'étudiant peut faciliter la tâche de l'enseignante ou l'enseignant. Les fausses attributions données au cours en ligne peuvent aussi diminuer sa valeur aux yeux de la communauté collégiale : on peut croire qu'une fois un cours en ligne élaboré, l'enseignante ou l'enseignant n'a plus de travail à faire et que le cours ne mérite plus d'être amélioré ou mis à jour. Cette fausse attribution peut même faire craindre l'effacement du besoin d'enseignantes ou d'enseignants : On peut penser qu'une fois le cours en ligne construit, nous n'avons besoin que de changer les dates de remise au début des sessions. Or, nous avons remarqué, à la suite de notre propre expérience, que la charge de travail demeure constante et comparable pour l'enseignante ou l'enseignant offrant un cours en ligne. Malheureusement, étant donné le manque d'information ou de connaissances dans la communauté avec laquelle nous travaillons, des obstacles peuvent surgir lorsqu'il est question d'enseignement en ligne.

2.1.3 Les responsabilités de l'enseignante et de l'enseignant face à la motivation scolaire

De son côté, la motivation scolaire peut être perçue par l'enseignante ou l'enseignant comme étant un concept futile. Cependant, selon Viau (1994, p. 127),

l'enseignante ou l'enseignant a un rôle crucial à jouer en ce qui concerne la motivation scolaire.

Pour augmenter la motivation scolaire de ses élèves, l'enseignant doit amener ceux-ci à établir des relations entre ce qu'ils savent déjà et la matière qu'il leur enseigne et à résoudre des problèmes qui leur permettront de mieux comprendre la réalité qui les entoure. Le principe sur lequel ces suggestions reposent est simple : plus l'enseignant invite les élèves à jouer un rôle actif et dynamique en classe, plus ils seront motivés à s'engager dans les activités qu'il leur propose.

On peut supposer que, dès son inscription à un cours en ligne, l'étudiante ou l'étudiant détient inévitablement la motivation nécessaire à la réussite du cours. Si la motivation scolaire est considérée comme acquise, et ce, dès l'inscription à un cours, la mise en place d'éléments pour favoriser la motivation scolaire ne sera pas jugée nécessaire. Certains pourront penser que la motivation scolaire sera importante, mais jugeront que l'enseignante ou l'enseignant en est le seul responsable. D'autres observateurs pourront identifier l'étudiante ou l'étudiant comme étant l'unique artisan de sa motivation scolaire. La motivation scolaire est un phénomène autour duquel plusieurs intervenants ont un rôle à jouer, et ce, à différents niveaux comme le souligne Viau (1994). Mignon et Closset (2004) ont constaté que la motivation scolaire n'est pas le résultat du hasard. De même, elle ne dépend pas uniquement de l'étudiante ou l'étudiant. En effet, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle très important dans son développement en utilisant des stratégies qui favorisent 1) la juste perception des causes de succès et d'échecs, 2) le sentiment de compétence à traiter l'information, 3) la perception de l'importance des tâches confiées, 4) l'engagement et la participation des étudiants. Ces stratégies agissent toutes comme des catalyseurs qui permettent aux étudiantes et aux étudiants de développer leurs propres stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles. Un cours en ligne n'est donc pas motivant en soi; la motivation scolaire découlant de ce cours est entre autres associée au fruit d'une utilisation juste des TIC et de l'engagement des deux parties impliquées dans le cours.

2.2 La motivation scolaire en contexte d'enseignement en ligne du point de vue de l'étudiante ou l'étudiant

Une enseignante ou un enseignant ne s'attend généralement pas à ce qu'une étudiante ou un étudiant demeure passif en classe, qu'elle soit traditionnelle ou en ligne. Les apprentissages et la motivation scolaire reposent entre autres sur la participation de l'étudiante ou l'étudiant et sur l'approche utilisée par l'enseignante ou l'enseignant. Dans cette partie, nous nous situerons du côté de l'étudiante ou l'étudiant. Son rôle ainsi que sa motivation scolaire dans une situation d'apprentissage en ligne seront abordés.

2.2.1 Le rôle de l'étudiante ou l'étudiant face à l'apprentissage en ligne

L'étudiante ou l'étudiant placé en contexte d'apprentissage en ligne verra son rôle changer en tant qu'apprenant. Vu d'un œil extérieur et subjectif, une multitude de présuppositions peuvent émerger. Ces présuppositions peuvent avoir un effet négatif sur la motivation scolaire. On peut croire que seulement l'étudiante ou l'étudiant ayant un grand intérêt et une facilité face aux technologies détiendra la motivation nécessaire afin de participer à un cours en ligne. Ainsi, une étudiante ou un étudiant qui présente un intérêt face aux TIC serait plus enclin à participer et à suivre le processus d'apprentissage proposé. De plus, sa facilité à travailler à l'aide des TIC sera considérée comme un élément de motivation scolaire en contexte d'apprentissage en ligne. On met en plan l'étudiante ou l'étudiant ayant peu de connaissances en lien avec les TIC et l'apprentissage en ligne, mais qui présente un intérêt certain pour le sujet. À cet effet, Perrenoud (1998, p. 9) décrit bien la facilité d'utilisation de l'ordinateur à notre époque :

L'apprentissage n'est donc pas vraiment informatique, au sens rébarbatif souvent associé à ce mot par les premiers utilisateurs : le temps n'est plus aux sigles et aux combinaisons de touches barbares, le texte et les images apparaissent comme sur un écran de télévision, les interventions de l'utilisateur se font à travers des outils désormais assez intuitifs, grâce à la souris ou à des écrans tactiles, bientôt par la voix ou le regard.

N'importe qui peut apprendre à dérouler un menu, à cocher une case, à agrandir une fenêtre.

Au même titre que pour l'enseignante ou l'enseignant, on peut présumer qu'un cours en ligne est moins exigeant pour l'étudiante ou l'étudiant que peut l'être un cours qui est donné dans une classe traditionnelle. Lorsqu'elle ou il est inscrit à un cours en ligne et ne doit pas se présenter physiquement en classe, on peut croire que l'étudiante ou l'étudiant demeure passif devant son ordinateur et ne fait que lire des contenus affichés, contrairement à celui qui est présent dans une classe traditionnelle. Les notions d'interactivité, de coopération et de socioconstructivisme sont mises à l'écart lorsque nous nous tournons vers l'apprentissage en ligne. Étant donné qu'il ne se déplace pas pour assister à son cours, on peut considérer qu'il n'y ait pas d'interaction entre l'étudiante ou l'étudiant et le reste du groupe, au même titre que dans une classe traditionnelle.

2.2.2 La maturité de l'étudiante ou l'étudiant au collégial favorise l'apprentissage en ligne

L'étudiante ou l'étudiant au collégial a inévitablement acquis une maturité qui n'était pas présente au secondaire. C'est pourquoi travailler dans un environnement qui est à l'extérieur des lieux traditionnels d'apprentissage est maintenant possible, s'il est bien soutenu par l'enseignante ou l'enseignant. De plus, l'avènement des technologies dans les salles de classe a changé les façons d'enseigner, mais aussi d'apprendre. Karsenti (2003, p. 1) mentionne entre autres que l'école a changé sa façon de faire apprendre :

C'est pourquoi il est impossible d'affirmer que les technologies seront appelées à modifier profondément les formes traditionnelles d'éducation. Les apprenants évoluent aussi dans un contexte de mutation du rapport au savoir : à l'école, on n'apprend plus uniquement de l'enseignant et du livre. Internet est maintenant pour beaucoup la première source d'accès à la connaissance : il transforme progressivement et de façon durable les façons de penser, d'enseigner et de communiquer.

Sachant que l'évolution technologique s'est introduite dans les façons d'apprendre, nous pouvons donc conclure que l'étudiante ou l'étudiant au collégial aura, en plus de la maturité nécessaire, une expérience avec l'utilisation d'un ordinateur et la manipulation de ce dernier.

L'avantage de pouvoir gérer son temps selon ses contraintes personnelles (travail, autres cours, famille, etc.) permettra à l'étudiante ou l'étudiant de concilier ses études avec plus de souplesse lorsqu'il est inscrit à un cours en ligne. Dans la plupart des cas, la formule de cours présentée permet à l'étudiante ou l'étudiant de travailler à son rythme afin d'atteindre les compétences du cours; ce qui permet une certaine souplesse dans la gestion du temps. La motivation scolaire peut être influencée positivement lorsque l'obligation de se présenter physiquement à heure fixe au cégep n'est pas requise dans un cours en ligne. Afin de suivre un cours en ligne, l'étudiante ou l'étudiant, en plus d'avoir accès à un ordinateur, doit être en mesure de se placer dans un état d'esprit favorable à l'apprentissage, peu importe où il se trouve : domicile, café Internet, laboratoire informatique. L'accessibilité des outils informatiques étant en progression, l'étudiante ou l'étudiant n'aura pas ou peu de contraintes à cet effet. Dans la plupart des collèges, des postes informatiques sont de plus en plus disponibles dans des locaux dédiés aux étudiantes et aux étudiants. Tous ces facteurs ne peuvent qu'avoir un impact positif sur la motivation scolaire, lorsque bien encadrés par l'enseignante ou l'enseignant.

2.3 La rareté des recherches sur la motivation scolaire face à l'apprentissage en ligne

Il nous a été difficile de trouver des études portant sur les facteurs influençant la motivation scolaire chez l'étudiante ou l'étudiant du collégial lorsqu'il est en situation d'apprentissage en ligne. La recherche de Desgent et Forcier (2004) traite de l'utilisation des TIC et de la réussite scolaire. Leur étude est concluante : « Il convient de noter que cette étude corrobore l'impact des TIC comme outil pédagogique pertinent pour améliorer la réussite et que cet impact varie selon le sexe et les

résultats antérieurs » (Desgent et Forcier, 2004, p. viii). Godinet (2001, p. 152) défend de façon juste les avantages d'une approche en ligne dans un article portant sur l'hypermédia.

Les dispositifs de e.learning favorisent, simulent, stimulent la communication; favorisent les relations apprenants/apprenants et apprenants/documents et ressources; ils abolissent l'espace et le temps scolaires (heure de cours, lieu déterminé) et donnent accès à des informations diversifiées, mises à jour et des contacts multiples (interactions via le mail, les forums, les FAQ).

Les travaux de Lavoie, Lavoie, et Nogue (1999) se penchent exclusivement sur la motivation scolaire. Par contre, leur étude se concentre sur l'enseignement au primaire et ne traite aucunement des TIC. Ils concluent que l'enseignante ou l'enseignant a un rôle important à jouer dans la motivation scolaire. On peut penser qu'il en est de même au collégial. La planification judicieuse d'activités qui stimulent l'étudiante ou l'étudiant favorisera, selon ces chercheurs, la motivation scolaire. Mais qu'en est-il des facteurs de motivation scolaire dans un contexte de cours en ligne au collégial? Ouellet et Delisle (2000, p. 1) proposent une piste de réponse à cette question :

Dans la littérature nord-américaine, les TICS [sic] semblent déjà avoir fait la preuve de leur efficacité pédagogique au primaire et au secondaire. Au Québec, terre de prédilection des études collégiales, certaines expériences TIC ont été effectuées dans différents cours. Cependant, ces expériences ne sont pas toujours scientifiquement évaluées, analysées ou comparées.

Pour sa part, Boucher (2006) a conclu une recherche en mentionnant que la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants peut varier selon l'activité qui est proposée. Ce projet de recherche intervention visait les étudiantes et les étudiants de niveau collégial inscrits en formation de technique informatique. Le but général de l'étude était, entre autres, d'analyser l'influence des TIC sur la motivation scolaire :

De plus, l'activité d'apprentissage présentant le niveau de motivation le plus faible sur la motivation des étudiantes et étudiants est celle de type formation en ligne. En effet, lorsque les TIC sont à la fois objet et moyen de formation et que nous avons constaté que l'utilisation de scénarios pédagogiques intégrant ceux-ci influence positivement la motivation des étudiantes et étudiants, la formation en ligne devrait logiquement suivre la même tendance. Alors pourquoi de tels résultats? (Boucher, 2006, p. 76)

L'importance d'une étude sur les facteurs influençant la motivation scolaire chez les étudiantes et les étudiants de niveau collégial inscrits à un cours en ligne prend ici toute son importance afin de tenter de répondre à cette interrogation.

2.4 La question générale de recherche

Nous avons jusqu'à présent porté un regard sur le point de vue de l'enseignante ou l'enseignant face à la motivation scolaire, puis celui de l'étudiante ou l'étudiant. En prenant garde aux fausses attributions accordées à l'enseignement en ligne, celui-ci mérite d'être mis dans une perspective juste : il est de plus en plus utilisé et mérite qu'on s'y penche afin d'évaluer son impact réel sur la motivation scolaire. De plus, les recherches étant restreintes en ce qui concerne la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants de niveau collégial inscrits à un cours en ligne; nous ne pouvons que conclure de façon spéculative que ce type de cours puisse favoriser la motivation scolaire.

On peut croire qu'une classe traditionnelle offre une multitude de possibilités pour l'enseignement. Cela serait suffisant pour rejeter rapidement toute idée d'enseignement en ligne sans en évaluer les bénéfices tant pour l'étudiante ou l'étudiant que l'enseignante ou l'enseignant. Lorsque l'enseignante ou l'enseignant se soucie de la réussite et de la motivation scolaire, l'approche en ligne peut être une méthode pédagogique gagnante au même titre que l'approche traditionnelle. Les TIC font maintenant partie des pratiques courantes en pédagogie collégiale et de plus en plus d'enseignantes et d'enseignants adhèrent à ces nouvelles approches dans leurs

cours. Mais qu'en est-il de la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants de niveau collégial impliqués dans ces nouvelles méthodes pédagogiques? Cela nous amène à formuler la question générale du présent essai qui est la suivante : quels sont les facteurs qui influencent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants de niveau collégial face à l'apprentissage en ligne? C'est ce que les prochaines parties du présent essai mettront en lumière.

DEUXIÈME CHAPITRE

RECENSION DES ÉCRITS

Le chapitre qui suit présente une recension des écrits portant sur la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial face à l'enseignement en ligne. Une définition de la motivation scolaire sera dans un premier temps présentée. Nous observerons, par la suite, les facteurs influençant la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant, lorsque placé en contexte d'enseignement en ligne. Par la suite, nous définirons le rôle de l'enseignante ou l'enseignant face à la motivation scolaire lorsqu'il décide de préparer un lieu d'enseignement en ligne pour ses étudiantes et étudiants. La recension des écrits répondra d'un point de vue théorique à la question de recherche définie dans la partie précédente, soit : quels sont les facteurs qui influencent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants de niveau collégial face à l'apprentissage en ligne?

1. LA DÉFINITION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Il nous paraissait impératif de choisir une seule définition de la motivation scolaire aux fins de cette recherche. Notre recension des écrits a d'abord mis l'accent sur une recherche des définitions de la motivation scolaire afin de choisir celle qui donnait le maximum de potentiel à notre démarche. Nous avons observé au fil de nos lectures qu'une définition semblait être partagée par un grand nombre d'auteurs et d'auteurs. Il s'agit de la définition de la motivation scolaire que nous propose Viau (1994). Nous avons choisi d'utiliser cette définition car le modèle de motivation en contexte scolaire qu'elle soutient représente bien la motivation en contexte scolaire au collégial. De plus, le modèle de motivation en contexte scolaire qui la soutient situe le

rôle des deux principaux acteurs : l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant. Cette définition se présente comme suit :

Un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève 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. (Viau 1994, p. 7)

Cette définition sera l'élément central de la partie qui suit, soit la présentation du modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1994).

2. LE MODÈLE DE MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE SELON VIAU

De la définition de la motivation scolaire de Viau découle la notion de dynamique motivationnelle expliquée à l'aide du modèle de motivation en contexte scolaire. La figure qui suit présente le modèle de motivation en contexte scolaire élaboré par Viau (1994).

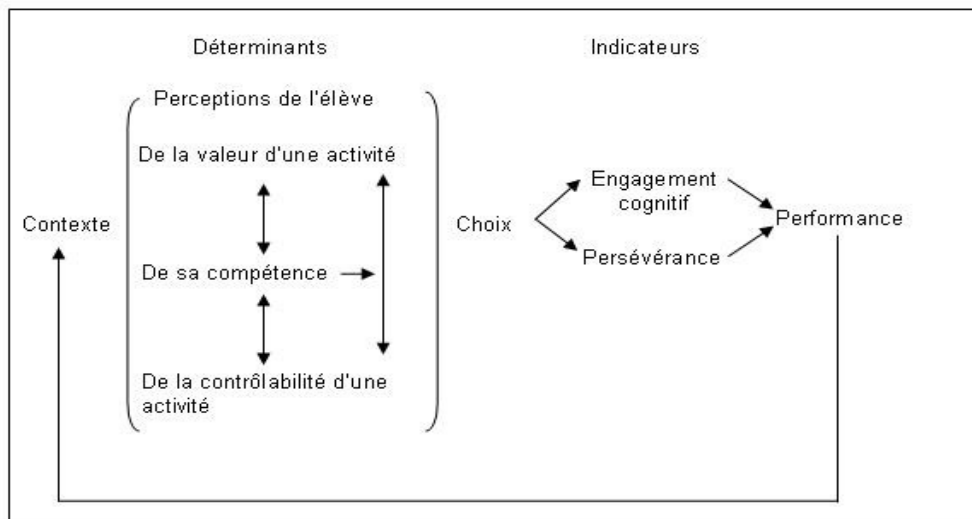


Figure 1 : Un modèle de motivation en contexte scolaire Viau, R. (1994).

La motivation en contexte scolaire (3^e Ed.). Bruxelles : De Boeck Université.

D'abord, le contexte dont il est question dans la présente recherche est celui d'une étudiante ou un étudiant de niveau collégial inscrit à un cours offert en ligne. Nous présenterons dans les prochaines sections les éléments de ce modèle.

2.1 Les déterminants de la motivation scolaire

Les perceptions que l'étudiante ou l'étudiant a de lui-même ont une importance majeure sur sa motivation scolaire. C'est donc dire que la motivation scolaire peut être changeante tout au long du cheminement à l'intérieur d'un même cours. Viau (1994) divise la perception de l'étudiante ou l'étudiant en trois déterminants de la motivation scolaire soit :

1. La perception de la valeur d'une activité;
2. la perception de sa compétence à accomplir une activité;
3. la perception de la contrôlabilité d'une activité.

La perception de la valeur d'une activité repose en majeure partie sur les buts conscients et inconscients que l'étudiante ou l'étudiant se fixe et qui détermineront l'importance de la valeur accordée à l'activité. La perception de la valeur d'une activité désigne le jugement qui est fait par l'étudiante ou l'étudiant sur l'utilité de l'activité qui lui est proposée. Lors d'un cours en ligne par exemple, la valeur accordée au cours sera déterminante pour l'étudiante ou l'étudiant. Celle ou celui qui a fait le choix de suivre un cours en ligne et qui lui accorde une importance dans son cheminement scolaire sera motivé. Une fois inscrit au cours en ligne, l'étudiante ou l'étudiant sera motivé à y participer lorsque les activités proposées dans le cadre du cours auront du sens pour lui. Un forum dans lequel l'étudiante ou l'étudiant est invité à participer le motivera à s'impliquer dans la mesure où il comprend bien pourquoi on lui demande d'accomplir cette tâche et qu'il juge qu'elle a un intérêt pour lui.

La perception de sa compétence à accomplir une activité ainsi que la perception de la contrôlabilité d'une activité reposent, selon Viau (1994, p. 41), sur les bases de la perception de soi de l'étudiante ou l'étudiant. La perception de soi « désigne à la fois les connaissances de soi et les processus d'autoévaluation qui en sont à l'origine. » Une étudiante ou un étudiant peut croire qu'il réussira un cours en ligne parce qu'il sait qu'il manipule l'ordinateur et l'environnement Internet depuis plusieurs années. Elle ou il sait que les outils qu'il utilise lui permettent de réussir la tâche demandée. Elle ou il sait, par exemple, qu'il est capable de télécharger des documents et ensuite de les joindre dans un courriel. Comment croit-elle ou il pouvoir atteindre les objectifs de l'activité proposée dans le cadre d'un cours en ligne? La perception de sa compétence à accomplir une activité signifie la capacité que l'étudiante ou l'étudiant croit posséder pour réussir un cours. Aux fins de cette recherche, nous n'aborderons que le sentiment de compétence en lien avec les modalités du cours, soit l'apprentissage en ligne, et non du sentiment de compétence en lien avec le contenu de cours proprement dit. Long (2006, p. 10) conclut une étude en insistant sur le fait que « l'élève sera motivé à l'apprentissage accompagné d'un ordinateur s'il se croit habile à l'utiliser. » Ceci rejoint bien la perception de sa compétence à accomplir le travail présenté ici à l'aide du modèle de motivation en contexte scolaire. Mignon et Closset (2004, p. 6) soulignent l'importance de « vérifier le degré d'alphabétisation informatique de l'apprenant et, le cas échéant, mettre en place des outils précoces d'aide qui renforceront le sentiment de compétence technologique. » Dans un cours en ligne, si l'étudiante ou l'étudiant croit qu'il n'a pas les capacités requises afin de réussir le cours à cause d'un manque de connaissances en informatique, sa motivation scolaire risque d'en souffrir. Dans un cours en ligne, la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant repose entre autres sur la perception de sa compétence à fonctionner sur la plateforme de cours présentée. La perception de ses compétences à relever le défi d'un cours en ligne, si son degré d'alphabétisation informatique est faible, sera un déterminant de sa motivation scolaire. De plus, l'étudiante ou l'étudiant qui se reconnaît une capacité de gestion du temps efficace et qui a des qualités d'autodidacte se sentira capable d'accomplir les

activités proposées dans le cadre du cours en ligne. Sans oublier sa compétence à s'approprier les contenus mêmes du cours en ligne.

La perception de contrôlabilité d'une activité fait référence, pour sa part, au degré de contrôle que l'étudiante ou l'étudiant croit posséder dans le but de réaliser une activité. Dans le cours en ligne, si l'étudiante ou l'étudiant peut travailler selon son rythme et qu'il a la chance de prendre de l'avance sur l'échéancier proposé par l'enseignante ou l'enseignant, sa perception de contrôlabilité de l'activité sera positive. Au contraire, la perception de contrôlabilité de l'étudiante ou l'étudiant peut être affectée s'il constate que tous les cours et les contenus sont affichés à l'avance par l'enseignante ou l'enseignant. En effet, les cours en classe sont souvent ajustés selon le rythme des étudiantes et des étudiants ce que le cours en ligne permet moins. Cet élément pourrait affecter le sentiment de contrôlabilité de l'étudiante ou l'étudiant. De plus, Karsenti (1997), au terme d'une recherche portant sur des étudiantes et des étudiants à la formation des maîtres, pose une conclusion allant directement dans l'optique de la contrôlabilité de l'étudiante ou l'étudiant suivant un cours en ligne :

L'analyse des données recueillies dans la présente étude illustre de maintes façons comment le cours virtuel développé à l'UQAH a affecté ce déterminant de la motivation des étudiants (l'autodétermination). Entre autres, un tel environnement d'apprentissage semble avoir permis aux apprenants : de travailler à leur rythme, de structurer et d'autogérer leurs apprentissages, de choisir leur lieu de travail, d'être actifs dans leurs apprentissages en ayant à faire des choix. (Karsenti, 1997, p. 465)

Ces facteurs, directement en lien avec la perception de contrôlabilité de l'activité, nous permettent de conclure qu'ils ont une influence sur la motivation scolaire dans un contexte d'enseignement en ligne. Cependant, étant donné que cette étude a été menée chez des étudiantes et des étudiants de niveau universitaire, nous retiendrons les conclusions dans le cadre de notre recherche en tentant de valider si la

perception de contrôlabilité est aussi influencée chez les étudiants de niveau collégial.

Les déterminants de la motivation scolaire, comme nous venons de l'expliquer, constituent les composantes de la motivation scolaire qui sont directement influencées par le contexte dans lequel se retrouve l'étudiante ou l'étudiant. Quelle valeur l'étudiante ou l'étudiant accorde-t-il à l'activité qui lui est proposée? Quelle perception l'étudiante ou l'étudiant a-t-il de ses compétences à suivre un tel cours? Quel contrôle exerce-t-elle ou il dans ce cours en ligne? Ces questions relatives aux déterminants auront toutes un impact sur la motivation scolaire.

2.2 Les indicateurs de la motivation scolaire

Les indicateurs de la motivation scolaire constituent des composantes qui permettent de mesurer le degré de motivation d'une étudiante ou un étudiant. Ils constituent les conséquences de la motivation scolaire. Comme la figure 1 le présente à la section 2 du présent chapitre, nous retrouvons quatre indicateurs qui sont :

1. Le choix;
2. l'engagement cognitif;
3. la persévérance;
4. la performance.

Une fois les trois déterminants de la motivation scolaire mis en œuvre, soit : la perception de la valeur d'une activité; la perception de sa compétence à accomplir une activité ainsi que la perception de la contrôlabilité d'une activité; l'étudiante ou l'étudiant s'investira dans l'apprentissage en ligne. Selon Viau (1994), le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire. Est-ce que l'étudiante ou l'étudiant a choisi le cours en ligne ou est-ce qu'il lui a été imposé? Une étudiante ou un étudiant qui est motivé par un cours en ligne décidera de s'y investir. À l'inverse, une étudiante ou un étudiant qui n'est pas motivé par le cours en ligne s'éloignera de

l'activité proposée par différentes stratégies d'évitement. Prenons l'exemple d'un cours en ligne dans lequel une étudiante ou un étudiant doit participer à un forum de discussion. Si l'étudiante ou l'étudiant n'est pas motivé par l'activité proposée, il tentera d'éviter l'activité jusqu'à ce que l'échéance approche : aller naviguer sur d'autres sites Web, faire les travaux demandés dans des cours qui le stimulent, mais dont l'échéance est plus éloignée ou tout simplement oublier l'activité demandée. Le choix de la formule du cours en ligne pourrait aussi influencer la dynamique motivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant.

Une fois le choix fait, celui-ci prend la forme d'un engagement cognitif de la part de l'étudiante ou l'étudiant. L'engagement cognitif correspond à l'effort intellectuel à fournir afin de réaliser une activité. Il représente l'ensemble des stratégies utilisées dans le but de réussir. Parmi les stratégies utilisées, nous retrouvons les stratégies d'apprentissage identifiées comme étant « des moyens utilisés pour acquérir et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne. » (Weinstein et Meyer 1991, cité par Viau 1994 p. 78) Dans le cadre de l'apprentissage en ligne, on retrouve par exemple les visites de sites Web supplémentaires, la consultation de l'aide en ligne, l'élaboration de schéma aidant à reconnaître la matière, les moyens mnémotechniques d'apprentissage. En bref, elles réfèrent à tout ce qui permet à l'étudiante ou l'étudiant d'intégrer les compétences reliées au cours. Ces stratégies permettent à l'étudiante ou l'étudiant de se responsabiliser dans son apprentissage.

La persévérance est identifiée à la somme de temps consacrée à accomplir les travaux exigés en dehors des heures de classe. Elle est, selon Viau (1994), synonyme de ténacité. La persévérance joue un rôle lorsque l'étudiante ou l'étudiant est seul en dehors de la classe. Cet indicateur prend toute son importance dans un cours en ligne, car la majeure partie du travail se fait de façon autonome. Étant donné que l'apprentissage en ligne favorise, dans la majeure partie des cas, la visite de la plateforme du cours selon les disponibilités de l'étudiante ou l'étudiant, la

persévérance pourrait être chiffrée en termes de visites effectuées par semaine ainsi que la réalisation de l'ensemble des activités proposées par l'enseignante ou l'enseignant. Ainsi, nous risquons ici de constater un faible taux d'abandon au cours lorsqu'il y a persévérance.

L'étudiante ou l'étudiant qui a fait le choix de s'investir dans un cours en ligne, qui a fait preuve d'engagement cognitif et qui a démontré de la persévérance, verra ses efforts récompensés par le dernier indicateur, mais non le moindre : la performance. La performance pour sa part, est à la fois une conséquence directe de la motivation scolaire et source de motivation. Prenons ici l'exemple d'une étudiante ou un étudiant inscrit à un cours en ligne chez qui on retrouve tous les déterminants de la motivation. Ces déterminants l'inciteront à faire le choix de s'investir dans l'activité proposée dans le cours en ligne. En utilisant diverses stratégies d'apprentissage, elle ou il fera preuve de persévérance dans l'accomplissement de l'activité sur la plateforme de cours utilisée.

On peut donc conclure que, dans un contexte favorable, en attribuant à l'activité proposée une valeur positive, en percevant sa compétence à accomplir l'activité et en ayant une vision positive de contrôlabilité, l'étudiante ou l'étudiant fera le choix de s'engager et de persévérer dans le but de réussir.

3. LA MOTIVATION SCOLAIRE DE L'ÉTUDIANTE OU L'ÉTUDIANT APPRENANT EN LIGNE

Nous avons jusqu'à présent défini la motivation scolaire ainsi que les déterminants et indicateurs qui donnent un sens à cette définition. L'étudiante ou l'étudiant ainsi que l'enseignante ou l'enseignant ont un rôle respectif à jouer face à la motivation scolaire autant dans une classe traditionnelle qu'une classe en ligne. La présente partie traitera de la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant lorsque celui-ci est inscrit à un cours en ligne.

L'étudiante ou l'étudiant participant à un cours en ligne aura un rôle important à jouer face à sa motivation scolaire. Viau (2004) dresse une liste de facteurs externes influençant la motivation scolaire. Cette liste a été divisée en quatre catégories illustrées dans la figure suivante.

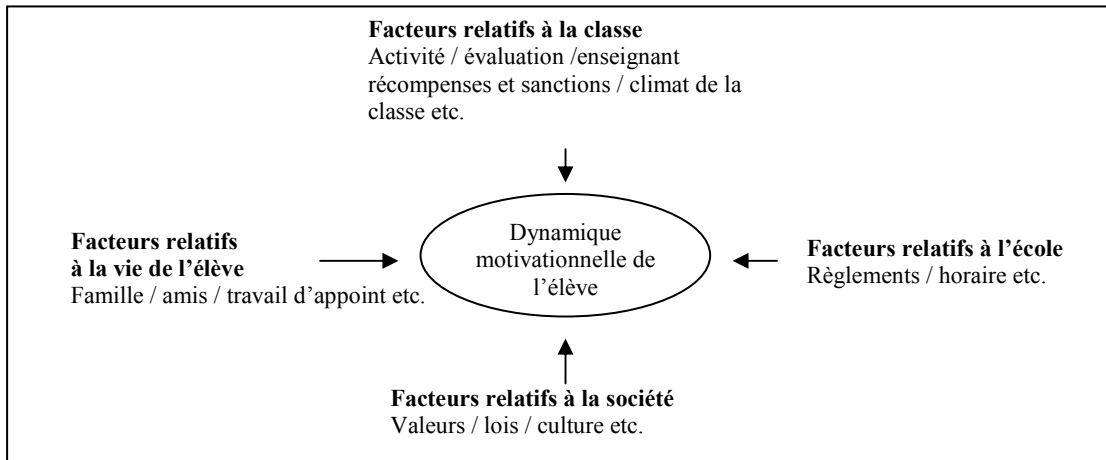


Figure 2 Les facteurs qui influent la dynamique motivationnelle de l'élève Viau, R. (1994).

La motivation en contexte scolaire (3^e Ed.). Bruxelles : De Boeck Université.

Cette figure nous permet de réaliser que la vie scolaire est entourée de plusieurs composantes sur lesquelles l'enseignante ou l'enseignant n'a pas de contrôle. L'enseignante ou l'enseignant a un contrôle plus grand sur l'un des quatre facteurs, à savoir celui relatif à la classe. Par contre, les facteurs externes à la vie scolaire qui nuisent à la dynamique motivationnelle ne doivent pas être ignorés. En effet, l'enseignante ou l'enseignant doit s'y intéresser et leur porter une attention toute particulière lorsqu'il est temps d'évaluer la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant. Les facteurs reliés à la classe, pour leur part, découlent plus directement de l'enseignement et des choix pédagogiques de l'enseignante ou l'enseignant. De plus, les cinq facteurs cités par Viau (1994) ont tous une influence sur la dynamique motivationnelle :

1. Les activités pédagogiques proposées en classe, par la perception de la valeur que l'étudiante ou l'étudiant y donne;
2. les modes d'évaluation utilisés par l'enseignante ou l'enseignant axés principalement sur le progrès plutôt que sur la performance;
3. l'enseignante ou l'enseignant lui-même, par le genre de relation qu'il entretiendra avec les étudiantes et les étudiants;
4. les systèmes de récompenses et de sanctions utilisées pour susciter la motivation des étudiantes et des étudiants;
5. le climat de travail et de collaboration qui règne en classe.

Tous ces facteurs seront déterminants lors de l'évaluation de la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant ainsi que de la planification d'un cours en ligne.

Le type d'activité présenté aura un impact sur la motivation scolaire par les différents modes de présentation de cours et les outils d'apprentissage choisis par l'enseignante ou l'enseignant. Le mode de communication ainsi que l'approche pédagogique privilégiée par l'enseignante ou l'enseignant auront une influence sur la motivation scolaire. La présentation d'activités significatives, utiles et authentiques pour l'étudiante ou l'étudiant ainsi que le temps pris par l'enseignante ou l'enseignant pour démontrer la pertinence d'une activité seront des conditions qui favoriseront la motivation scolaire.

Le choix des modalités d'évaluation aura une influence directe sur la dynamique motivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant. Les critères d'évaluation sont connus à l'avance par l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant peut répondre aux questions concernant l'évaluation de façon claire et juste.

L'enseignante ou l'enseignant lui-même, par sa façon d'animer, construire et gérer la classe en ligne aura une grande influence sur la dynamique motivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant. La communication synchrone, par l'utilisation de divers

outils tels que le clavardage, la webcam ou les forums de discussion viendra créer une impression de proximité avec l'enseignante ou l'enseignant. Est-elle ou il disponible pour répondre dans les délais auxquels il s'est engagé en début de session? Est-ce que le cours qu'elle ou il a élaboré est entretenu et mis à jour périodiquement? Quel est le ton favorisé lors des échanges dans les forums et les courriels? Est-ce que l'enseignante ou l'enseignant valorise le travail bien fait ?

Les récompenses et les sanctions données aux étudiantes et aux étudiants auront aussi un impact sur la dynamique motivationnelle: est-ce que les activités interactives telles des forums de discussions offrent à l'étudiante ou l'étudiant la chance d'obtenir de la rétroaction constructive de la part de l'enseignante ou l'enseignant? Est-ce motivant pour l'étudiante ou l'étudiant d'avoir une chance de reprendre une partie d'un travail dans le but d'obtenir un meilleur résultat? Est-ce que l'octroi de points bonis dans le cadre d'une activité particulière motive l'étudiante ou l'étudiant? Est-ce que le contrôle des visites sur la plateforme du cours, qui risqueront de pénaliser l'étudiante ou l'étudiant s'il manque d'assiduité, sera source de motivation? Ces données constituent, selon nous, une forme de récompense ou de sanction pour l'effort fourni.

Finalement, le climat de la classe en ligne aura aussi un impact sur la dynamique motivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant. Prenons, dans ce cas, l'exemple d'un forum de discussion ouvert pour l'ensemble des étudiantes et des étudiants inscrits au cours en ligne. S'il n'y a pas ou très peu de participation de la part du groupe, la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants risque d'être influencée. Au même titre, un forum laissé à l'abandon par l'enseignante ou l'enseignant risque de nuire à la dynamique motivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant car l'impression de collaboration sera affectée.

La classe en ligne elle-même aura une influence sur la dynamique motivationnelle. Les échanges entre les étudiantes et les étudiants, faits dans le

respect, lors des forums ou des courriels. Le climat général qui règne dans le cadre des forums aura aussi un impact sur la dynamique motivationnelle. Est-ce que les échanges entre les étudiantes et les étudiants sont sous le signe de la collaboration ou de la compétition? De plus, lors d'un cours en ligne, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que des postes informatiques sont mis à la disposition de l'étudiante ou l'étudiant afin qu'il puisse participer activement au cours. Idéalement, un local de classe muni de postes informatiques sera mis à la disposition de l'étudiante ou l'étudiant selon un horaire précis. Ce temps lui est réservé afin qu'elle ou il puisse participer activement au cours dans un environnement de travail accessible. Le soutien technique offert sera aussi un déterminant de la motivation scolaire. Principalement en début de session, pour l'étudiante ou l'étudiant qui en est à sa première expérience d'apprentissage en ligne.

4. LES RESPONSABILITÉS DE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT FACE À LA MOTIVATION SCOLAIRE DANS LE CADRE D'UN COURS EN LIGNE

L'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne se présente dans ce cours avec des déterminants ainsi que des facteurs qui lui sont personnels. Ces deux éléments influenceront sa dynamique motivationnelle. Nous pouvons donc conclure que le niveau de motivation de chaque étudiante et étudiant amorçant un cours en ligne est différent. Une composante supplémentaire s'ajoute aux déterminants ainsi qu'aux facteurs influençant la motivation scolaire, c'est le lieu d'enseignement présenté. En effet, comme nous le constaterons ici, l'enseignante ou l'enseignant a une certaine part de responsabilités en ce qui concerne la motivation scolaire.

Le cours en ligne représente la classe dans laquelle l'étudiante ou l'étudiant se retrouve de façon régulière. Elle est un lieu d'apprentissage et de participation pour l'étudiante ou l'étudiant, et ce, tout au long de son cours. L'environnement que l'enseignante ou l'enseignant élabore viendra favoriser ou freiner la motivation scolaire. L'approche utilisée dans le cadre d'un cours en ligne aura donc un lien direct

avec la motivation scolaire si l'on se fie au modèle de motivation scolaire de Viau (1994).

En plus de compter sur les déterminants de la motivation scolaire, l'enseignante ou l'enseignant peut prévoir des activités pédagogiques dans lesquelles l'étudiante ou l'étudiant sera engagé de façon positive et ainsi favoriser le maintien de la motivation scolaire. La partie suivante propose une analyse présentée par Mignon et Closset (2004). Ces auteurs ont dressé une liste de facteurs qui favorisent la motivation scolaire lors de la participation à un cours en ligne. À notre avis, certains de ces facteurs auront des répercussions directes sur l'étudiante ou l'étudiant. En effet, ils permettent de conclure que, lors de sa planification, l'enseignante ou l'enseignant devra prévoir des stratégies qui favoriseront la motivation scolaire. Ces stratégies sont d'abord mises en place par l'enseignante ou l'enseignant et apportent par la suite un bénéfice à l'étudiante ou l'étudiant :

1. Utilisation de la communication écrite et asynchrone. L'important en enseignement en ligne est la création d'une impression de présence. En utilisant ces modes de communication, l'enseignante ou l'enseignant favorise le travail autonome et s'assure de répondre rapidement aux besoins de l'étudiante ou l'étudiant. Il est donc primordial que l'enseignante ou l'enseignant, désirant favoriser la motivation scolaire, informe les étudiantes et les étudiants du temps normal de réponse auquel ils peuvent s'attendre et de l'importance de le respecter. Nous pouvons donc conclure que l'enseignante ou l'enseignant doit visiter la plateforme du cours en ligne régulièrement et informer l'étudiante ou l'étudiant de toute absence, ne serait-ce que pour une période de 24 heures. Ce facteur favorise la persévérance de l'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne en apportant une valeur positive à l'activité proposée.
2. Utilisation intensive des ressources technologiques. L'enseignante ou l'enseignant s'assurera que l'étudiante ou l'étudiant maîtrise les différentes ressources utilisées dans le cadre du cours (logiciels, traitement de texte...) et verra à aider ce dernier

en cas de besoin précis. Ceci peut même nécessiter des rencontres avec l'étudiante ou l'étudiant dans un local muni de postes informatiques, principalement en début de session. Ce facteur est en lien avec la perception de la compétence que l'étudiante ou l'étudiant a de lui-même.

3. Recours à l'hypermédia et à l'Internet. L'enseignante ou l'enseignant, afin de maintenir la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant, doit utiliser l'hypermédia de façon parcimonieuse. Elle ou il doit limiter les liens hypertextes afin de diminuer le risque de s'éloigner des compétences reliées au cours. Les séquences de cours doivent donc être choisies de façon à diminuer la navigation trop fastidieuse. L'enseignante ou l'enseignant doit toujours s'assurer de retourner l'étudiante ou l'étudiant au point stratégique, soit la plateforme du cours. Des liens hypertextes, la proposition de sites supplémentaires à visiter, des auteures ou des auteurs en lien avec le sujet traité pourraient cependant être offerts sur une base facultative à l'étudiante ou l'étudiant ayant plus de facilité et de curiosité par rapport à un sujet donné. Ce facteur est partiellement en lien avec la perception de la contrôlabilité de l'activité lorsque l'étudiante ou l'étudiant est inscrit à un cours en ligne.
4. Disponibilité des services d'aide. Étant donné l'éloignement physique de l'enseignante ou l'enseignant, l'étudiante ou l'étudiant doit compter sur un service de dépannage en ligne rapide et efficace afin de ne pas se sentir seul devant une problématique particulière. Certaines plateformes de cours, par exemple DECclic, offrent un service d'aide téléphonique pour l'ensemble des utilisatrices et des utilisateurs. Ce facteur rejoint ici le sentiment de compétence que l'étudiante ou l'étudiant a sur l'activité qui lui est proposée.
5. Perception de la charge de travail. L'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne peut visiter la plateforme de cours au rythme et selon l'horaire de son choix. Sa perception personnelle de la charge de travail peut être influencée sachant qu'elle ou il n'est pas tenu de se présenter en classe selon un horaire hebdomadaire fixe. Mignon et Closset (2004) notent que les apprentissages seront plus rapides et que le transfert d'information se fera de façon plus efficace en

utilisant l'apprentissage en ligne, étant donné que l'étudiante ou l'étudiant n'est pas contraint à un horaire particulier. Ce facteur aura un impact sur la contrôlabilité de l'activité qu'aura l'étudiante ou l'étudiant.

6. Contenu des cours et activités d'apprentissage. Le cours en soi ainsi que la compétence finale à atteindre doivent faire du sens pour l'étudiante ou l'étudiant. Le contenu de cours devrait viser la résolution de problème, ce qui met directement à contribution l'étudiante ou l'étudiant dans sa formation. Il est important de faire participer activement l'étudiante ou l'étudiant à travers les activités proposées. La valeur de l'activité présentée par Viau (1994) est ici ciblée. Ce facteur influence aussi la persévérance de l'étudiante ou l'étudiant. Si le contenu et les buts à atteindre sont intéressants et stimulants, ils apporteront de l'intérêt à persévérer dans le cadre d'un cours en ligne.

La préparation du cours devrait être faite en lien direct avec les facteurs affectant la motivation scolaire de Viau (2004). L'enseignante ou l'enseignant, lors du processus de planification d'un cours en ligne, doit concevoir une classe en ligne vivante, des activités d'apprentissage stimulantes et des évaluations qui sont justes, tout comme nous l'avons présenté dans la figure 2 à la section 3 du présent chapitre.

Pour sa part, Long (2006), dans le cadre d'une étude sur la motivation scolaire chez des étudiantes et des étudiants utilisant les TIC, a conclu au terme d'une recension des écrits que « l'intégration des TIC est un phénomène moderne. Pour cette raison, les recherches qui portent sur la motivation des élèves envers les TIC n'abondent pas. » (Long, 2006, p. 2) Cette étude a permis de conclure qu'il valait mieux isoler les facteurs qui semblent agir sur la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants lorsqu'ils sont face à un cours en ligne pour leurs apprentissages quotidiens. Dix facteurs sont ressortis et forment un bon complément aux six facteurs de Mignon et Closset (2004) décrits précédemment.

1. L'attitude présentée face à l'outil. L'attitude de l'étudiante ou l'étudiant sera influencée par ses expériences antérieures vécues avec les TIC.
2. Le besoin cognitif de l'étudiante ou l'étudiant. Ce facteur fait lien avec les buts de l'étudiante ou l'étudiant face au cours en ligne dont : collaborer avec les autres, faire des choix et se sentir habile à accomplir l'activité.
3. La stimulation. La stimulation occasionnée par ce changement de mode de prestation de cours fait appel à tout ce qui sera mis en œuvre afin de rendre l'étudiante ou l'étudiant actif dans le cadre du cours en ligne.
4. Les émotions. Cette dimension réfère à la vie émotive de l'étudiante ou l'étudiant. Elle aura des répercussions sur son apprentissage en général.
5. La compétence. Sa compétence ainsi que sa perception de compétence à utiliser l'ordinateur seront déterminantes sur sa motivation scolaire.
6. Les renforcements. Ce facteur fait référence autant aux récompenses données par l'enseignante ou l'enseignant qu'à la valorisation personnelle que l'étudiante ou l'étudiant s'accorde pour un travail bien fait dans le cadre de son cours en ligne; ce que l'auteur nomme le renforcement de type intrinsèque.
7. La coopération. La coopération réfère à la valorisation de la collaboration dans la classe en ligne plutôt qu'à la compétition entre les étudiantes et les étudiants. La coopération favorise les interactions et la responsabilisation des participantes et des participants.
8. L'apprentissage par tâches. Cette stratégie favorise, entre autres, la collaboration et invite l'étudiante ou l'étudiant à relever des défis plutôt que d'apprendre exclusivement des contenus.
9. L'évaluation subjective de ses propres capacités. Dans le cas où l'étudiante ou l'étudiant se croit habile à réussir la tâche demandée, sa motivation scolaire sera favorisée. Il développera un sentiment d'auto-efficacité et ce sentiment est la plupart du temps associé à la réussite du cours.
10. La motivation à réussir. Dans la mesure où l'étudiante ou l'étudiant veut réussir la tâche demandée, il aura l'intérêt afin de s'y engager et de réussir.

Ces facteurs, ainsi que ceux présentés par Mignon constituent une base pour l'élaboration d'un outil qui pourrait aider à mieux comprendre les facteurs qui influencent la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne. De plus, les différents concepts de Viau (1994) pourraient être utilisés dans un questionnaire administré de façon ponctuelle chez des étudiantes ou des étudiants inscrits à un cours en ligne.

Il nous apparaît important que l'enseignante ou l'enseignant s'investisse dans le but de favoriser le maintien de la motivation scolaire lorsqu'il décide d'élaborer un cours en ligne. En plus de chercher des moyens permettant de favoriser la motivation scolaire face à ses stratégies pédagogiques, l'enseignante ou l'enseignant doit s'assurer que l'environnement offert soit aussi source de motivation. Palloff et Pratt (2001) soutiennent que l'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne, accorde une importance non négligeable à l'environnement de travail présenté. Il est proposé que l'enseignante ou l'enseignant développe une classe virtuelle interactive plutôt qu'une classe virtuelle axée sur des contenus « *course development should focus on facilitation and interactivity rather than content.* »¹ (Palloff et Pratt 2001, p. 3) Cet aspect important est vu de façon transversale lors de l'énumération des six facteurs de Mignon et Closset (2004).

L'enseignante ou l'enseignant choisissant d'élaborer un cours en ligne a généralement une conception de la motivation scolaire et de son rôle face à celle-ci. Bousquet (2003), en conclusion à une étude menée auprès d'enseignantes et d'enseignants au collégial propose une piste de réflexion se rapportant à la motivation des étudiantes et des étudiants. Les résultats de son étude démontrent que l'enseignante ou l'enseignant au collégial a une représentation de la motivation de ses étudiantes ou étudiants selon les caractéristiques suivantes :

1. Le développement du cours devrait converger vers l'assimilation et l'interaction plutôt que sur le contenu.

1. Si une étudiante ou un étudiant est motivé, il a plus de chances de réussir;
2. Si elle ou il est motivé, il fournira des efforts et présentera une discipline d'où il en tirera satisfaction;
3. Si elle ou il est motivé, l'étudiant aura le goût d'apprendre;
4. S'il y a présence d'engagement dans les études et de curiosité intellectuelle, c'est qu'il y a présence de motivation chez l'étudiante ou l'étudiant.

Ces résultats ont été obtenus chez des enseignantes et des enseignants en sciences humaines au niveau collégial. Il nous apparaît aussi pertinent d'utiliser ces représentations de la motivation dans le cadre de l'utilisation de l'enseignement en ligne.

5. L'ÉVALUATION DES FACTEURS DE MOTIVATION SCOLAIRE DANS UN COURS EN LIGNE: UN ENJEU RÉALISTE

Une fois les facteurs ainsi que les déterminants de la motivation scolaire pris en considération, il apparaît important d'évaluer de façon périodique la motivation scolaire face à l'enseignement en ligne chez l'étudiante ou l'étudiant. Comment pouvons-nous évaluer le degré de motivation scolaire chez l'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne? Il a été difficile de trouver des outils d'évaluation de la motivation scolaire conçus pour l'étudiante ou l'étudiant face à l'apprentissage en ligne. Larose *et al.* (2001) ont élaboré un outil nommé ÉMITICE (échelle de motivation lors de l'intégration des technologies de l'information et des communications de l'enseignement). Cet outil a permis d'évaluer les changements de la motivation scolaire chez un groupe d'étudiantes et d'étudiants à la formation des maîtres inscrits à un cours obligatoire offert exclusivement en ligne. Par contre, les mesures de motivation scolaire ont eu lieu à trois moments précis dans la session de cours : au début de la session (semaine 1), un mois après le début de la session (semaine 3 ou 4) puis en fin de session (semaine 12 ou 13), ce qui ne correspond pas aux visées de la présente recherche. Un des objectifs de leur recherche était d'évaluer le changement de motivation scolaire des étudiantes et des étudiants. Les résultats ont

été concluants, mais présentent une mise en garde en ce qui concerne le début du cours en ligne.

Les résultats obtenus par les étudiants à l'ÉMITICE mettent en évidence que l'intégration des technologies, et notamment les environnements d'apprentissage virtuels comme les cours sur le Web, participent éventuellement à leur motivation à apprendre, mais qu'une période de démotivation s'installe dès le début. (Larose *Et al*, 2001, p. 15)

Lavoie, Lavoie et Nogue (1999), dans l'énumération des initiatives qui favorisent la motivation scolaire, valorisent bien le partenariat qu'il doit y avoir entre l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant face à la motivation scolaire :

Si la motivation découle des perceptions de l'élève quant à la valeur, aux exigences et à la contrôlabilité de la tâche, l'enseignant peut, de son côté, jouer un rôle prépondérant dans la détermination de ses perceptions. Une partie du secret de succès dans la motivation scolaire réside dans une bonne planification. (Lavoie *et al.* 1999, p. 6)

Il est alors juste de dire que l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant ont tous les deux un rôle important à jouer face à la motivation scolaire.

L'ensemble des données recensées nous permet donc de comprendre que plusieurs actrices et acteurs influencent la motivation scolaire dans le cadre d'un cours en ligne : l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant et l'approche utilisée. Il ne faut pas oublier l'importance du partenariat entre ces parties qui sont, selon nous, la clé du succès.

6. LES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Jusqu'à présent, ce chapitre nous a permis de cibler une définition de la motivation scolaire qui est en accord avec les buts de notre recherche. Par la suite, nous avons défini le modèle de motivation scolaire selon Viau. Ensuite, à travers la

recension des écrits, nous avons pu ressortir certains facteurs énumérés par différents auteurs et auteures qui s'arrimeront aux concepts de Viau (1994). La recension des écrits nous a permis de constater que l'étudiante ou l'étudiant autant que l'enseignante ou l'enseignant ont tous deux des responsabilités face à la motivation scolaire lorsqu'il est question d'enseignement en ligne. Ces responsabilités n'étant pas distinctes en deux camps, nous en avons même conclu qu'il existait une notion de partenariat entre l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant.

Ces constats nous mènent aux questions spécifiques de cette recherche. Plus précisément, cet essai tente de répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les facteurs qui favorisent la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial inscrit à un cours en ligne?
- Quels sont les facteurs qui freinent la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial inscrit à un cours en ligne?

Le chapitre suivant propose une méthodologie articulée selon ces deux questions spécifiques de recherche.

TROISIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Nous avons jusqu'à présent défini la problématique de notre recherche qui se situe en lien avec la motivation scolaire lors de l'apprentissage en ligne chez les étudiantes et les étudiants de niveau collégial. De l'élaboration de la problématique, nous avons été en mesure de ressortir la question générale de recherche qui est, rappelons-le : quels sont les facteurs qui influencent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants de niveau collégial face à l'apprentissage en ligne? De cette question générale de recherche, nous avons élaboré un cadre de référence axé sur les différents acteurs et actrices impliqués dans un cours en ligne soit : l'étudiante ou l'étudiant, l'enseignante ou l'enseignant et l'approche en ligne proprement dite. Une définition de la motivation scolaire a été retenue dans le cadre de notre recherche, celle de Viau (1994). Cette définition ainsi que les facteurs susceptibles d'influencer la motivation scolaire en contexte d'apprentissage en ligne, ont été les éléments centraux de notre recension des écrits. Nous présentons maintenant la méthodologie de la présente recherche.

La méthodologie illustre dans un premier temps le type d'essai retenu dans le cadre de notre recherche. Par la suite, les bases du déroulement de la collecte ainsi que de l'analyse des données seront explicitées. Finalement, la portée pratique ainsi que les considérations déontologiques de la recherche seront définies.

1. LE TYPE D'ESSAI

Le présent essai fait l'objet d'une étude de cas portant sur les étudiantes et les étudiants de niveau collégial ayant expérimenté l'apprentissage en ligne. Le groupe d'étudiantes et d'étudiants sera considéré comme un cas individuel et questionné sur les facteurs affectant leur motivation scolaire à participer à un cours en ligne. Nous

avons choisi l'étude de cas, car elle correspondait le mieux à nos préoccupations dans le cadre de cette recherche. De plus, afin de trouver des pistes de réponse à nos questions, l'étude de cas nous aiderait à mieux comprendre le point de vue des étudiantes et des étudiants. Selon Paillé (2004, p. 15) :

L'étude de cas est une forme d'enquête (sociopédagogique) ou d'investigation (psychopédagogique) portant sur un petit nombre de cas [...] cette forme de recherche est particulièrement bien adaptée à la maîtrise puisqu'elle permet d'étudier un phénomène plus en profondeur que ne le permet l'enquête à grande échelle ou la recherche expérimentale.

L'étude de cas constitue l'outil idéal afin de répondre adéquatement aux questions de notre recherche. Paillé (2004) propose six étapes à l'étude de cas sur lesquelles nous nous pencherons afin de respecter l'ordre et la rigueur de ce type d'essai. Paillé propose comme première étape à une étude de cas le choix des cas qui participeront à la recherche. Par la suite, le choix des méthodes de collecte ainsi que d'analyse des données. Suite à ces trois étapes, l'étude de cas aura lieu, puis une mise en évidence des aspects les plus distinctifs et/ou instructifs sera faite. Finalement, l'étude de cas se termine par un tracé des implications théoriques et/ou pratiques des résultats. Chacune de ces six étapes sera reprise dans les parties suivantes et associée à notre recherche.

1.1 La sélection du cas

À notre avis, les plateformes de cours, par leurs différences respectives au niveau de la présentation, pourraient influencer la motivation scolaire à un niveau que l'étude ne permet pas de mesurer. Nous entendons ici par plateforme de cours en ligne, un environnement d'apprentissage soutenant le déroulement d'un cours offert en ligne. C'est pourquoi nous ciblerons une seule plateforme de cours en ligne dans le cadre de notre recherche. Nous avons tout d'abord choisi la plateforme DECclic car

elle a été élaborée aux fins de l'enseignement collégial et nous l'avions déjà utilisé pour le cours Bilan personnel de santé, tel que mentionné dans la présente recherche.

Nous avons dans un premier temps tenté de recruter, par l'intermédiaire des coordonnatrices et des coordonnateurs de la corporation DECclic, une enseignante ou un enseignant donnant un cours en ligne. Une lettre leur expliquant les buts généraux de notre recherche ainsi que le cas recherché pour l'étude leur a été envoyée. Cette lettre est présentée en annexe A. Malgré les délais de trois semaines ainsi qu'un rappel effectué à la suite du délai, nous n'avons obtenu aucune réponse de leur part. Nous avons par la suite communiqué avec les répondantes et les répondants TIC du réseau collégial. La lettre envoyée aux répondantes et aux répondants TIC du réseau collégial est présentée en annexe B. Malheureusement, les réponses données ne nous ont pas permis de recruter un groupe d'étudiantes et d'étudiants. Le seul cas qui nous a été référé offrait un cours qui se donnait en ligne en partie seulement, ce qui ne répondait pas aux critères de notre recherche. À la suite de ces démarches, nous avons obtenu une réponse positive de la part d'une enseignante qui offrait un cours exclusivement en ligne.

Le cas était un cours de formation préuniversitaire offert en ligne dans un collège montréalais. Ce cours offert en quatrième session était un cours obligatoire dans le parcours des étudiantes et des étudiants inscrits. Les étudiantes et les étudiants inscrits à ce cours n'avaient pas le choix de le suivre en ligne ou en classe; le cours n'était offert qu'en ligne. Sur un total de 76 étudiantes et étudiants inscrits au cours, 8 ont répondu au questionnaire. Les modalités de présentation du questionnaire aux étudiantes et aux étudiants ainsi que les délais de réponse accordés à ces derniers sont expliqués à la section 1.4 du présent chapitre.

1.2 La méthode de collecte de données

Notre cadre de référence s'est principalement articulé autour de la définition de la motivation scolaire de Viau (1994) ainsi que des déterminants et des facteurs découlant de cette définition. De plus, diverses sources ont alimenté notre recension des écrits, principalement Mignon et Closset (2004), Long (2006) ainsi que Larose *Et al.* (2001). De ces auteures et auteurs, certains outils de collecte des données sont ressortis. Certains d'entre eux semblaient à première vue intéressants, mais ne tenaient pas compte de l'enseignement en ligne. D'autres se penchaient, pour leur part, sur la motivation scolaire dans un contexte d'enseignement en ligne, mais chez des participantes et des participants de niveau autre que le collégial. À l'origine, nous pensions questionner l'ensemble d'un groupe d'étudiantes et d'étudiants inscrits à un cours en ligne, ce qui nous permettait d'envisager environ une trentaine de questionnaires à distribuer et à compiler par la suite. Nous avons donc choisi d'élaborer un questionnaire qui reflète les éléments relevés lors de la recension des écrits et qui sont pertinents à notre étude, ce qui rendrait la collecte et la gestion des données plus efficace que si nous procédions par entrevue ou groupe de discussion. Le questionnaire nous permettait aussi de cibler à la fois les facteurs qui sont en lien avec la motivation scolaire et l'enseignement en ligne. Ainsi, les questions posées aux étudiantes et aux étudiants étaient directement en lien avec les éléments retenus lors de la recension des écrits.

1.2.1 L'élaboration du questionnaire

Le questionnaire élaboré pour les étudiantes et les étudiants est présenté en annexe C. Dans un premier temps, une liste des facteurs reliés à la motivation scolaire en contexte d'enseignement en ligne a été construite à l'aide des données recueillies lors de la recension des écrits. Par la suite, les déterminants de la motivation scolaire de Viau (1994) ont été énumérés dans la vision de l'apprentissage en ligne. Nous avons finalement ressorti les différents concepts pertinents à notre étude qui ont été

soulevés par les auteures et les auteurs tout au long de notre recension des écrits. Une fois toutes ces données établies, nous avons construit un squelette de questionnaire.

Nous avons élaboré le questionnaire selon les déterminants et certains des facteurs de la motivation scolaire de Viau (1994). Nous avons aussi utilisé une partie des facteurs favorisant la motivation scolaire lors de la participation à un cours en ligne de Mignon et Closset (2004). De plus, nous nous sommes inspirées de certains des 10 facteurs énumérés par Long (2006).

L'outil contient dans sa première partie 28 questions fermées portant sur la motivation scolaire face au cours en ligne auquel l'étudiante ou l'étudiant est inscrit. Par la suite, 3 questions ouvertes portant sur l'enseignement en ligne sont présentées afin de recueillir des commentaires d'ordre général pouvant aider notre recherche.

Nous présenterons maintenant les différentes raisons qui nous ont portées à élaborer les questions dans le cadre de notre recherche. Les domaines généraux des questions vous sont présentés, puis les liens avec les points de vue des auteures et des auteurs cités dans notre cadre de référence.

Tout d'abord, mentionnons qu'il était important pour nous que des données académiques soient recueillies chez les répondantes et les répondants. Étant donné que nous ignorions au départ quel était le parcours des étudiantes et des étudiants malgré le fait qu'ils soient inscrits au même cours, nous voulions connaître leur vécu collégial et leur expérience avec l'apprentissage en ligne. Les données académiques constituent donc les questions 1 à 8 du questionnaire et nous permettent de connaître certains facteurs qui pourraient avoir une influence sur la dynamique motivationnelle telle que présentée dans la figure 2 qui est à la section 3 du deuxième chapitre. Le tableau qui suit présente l'association des questions en lien avec les facteurs pouvant influencer la motivation scolaire.

Tableau 1 : Association des questions aux facteurs pouvant influencer la motivation scolaire

Questions 1 à 8	Facteurs pouvant influencer la motivation scolaire
1. Depuis combien de sessions êtes-vous inscrit dans le programme d'études de niveau collégial?	Facteur relatif à l'école (expérience de l'étudiante ou l'étudiant)
2. Quelle place occupe ce cours dans votre cheminement scolaire?	Place occupée par le cours dans le cheminement de l'étudiante ou l'étudiant
3. Avant de débiter ce cours, aviez-vous déjà suivi un cours exclusivement en ligne?	Expérience avec l'apprentissage en ligne
4. Avant de débiter ce cours, aviez-vous déjà suivi un cours en classe dans lequel l'enseignante ou l'enseignant utilisait la plateforme actuellement utilisée ou toute autre plateforme pour certaines activités (DECclic, WebCT, LÉA...)?	Expérience avec l'apprentissage en ligne
5. Avez-vous choisi de suivre ce cours en ligne lors de votre choix de cours ou est-ce qu'il se donnait aussi en classe?	Choix
6. Si le cours que vous suiviez actuellement se donnait en classe, quelle serait votre préférence?	Classe (préférence de l'étudiante ou l'étudiant face au mode de prestation des cours)
7. Possédez-vous un ordinateur personnel vous permettant d'avoir accès au cours de votre domicile?	Étudiante ou étudiant (accessibilité)
8. Dans votre collège, avez-vous facilement accès à un ordinateur afin de suivre ce cours en ligne?	École (accessibilité)

Les questions 9 à 15 nous permettent de connaître la motivation réelle des étudiantes et des étudiants face au cours en ligne auquel ils sont inscrits. Nous pourrions cibler, à l'aide des réponses des étudiantes et des étudiants, les déterminants et les indicateurs du modèle de la motivation en contexte scolaire tels que définis par Viau soit : la valeur d'une activité, la perception de sa compétence et de la contrôlabilité, la persévérance, l'engagement cognitif et le choix. Le tableau qui suit vous présente les questions 9 à 15 ainsi que l'indicateur associé chacune des questions.

Tableau 2 : Association des questions au modèle de motivation en contexte scolaire

Questions 9 à 15	Éléments du modèle de motivation en contexte scolaire (Viau, 1994)
9. Par rapport aux autres cours suivis en classe, je perçois ce cours en ligne comme étant...	Valeur d'une activité
10. Je crois avoir les compétences nécessaires en informatique pour compléter les activités requises dans le cadre de ce cours.	Perception de sa compétence
11. Lorsque je débute une activité en ligne dans le cadre de ce cours, je suis capable de l'accomplir seule ou seul et ce, jusqu'à la fin du processus (sans demander d'aide technique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant).	Persévérance Et Perception de sa compétence
12. De façon générale, je sens que j'ai du contrôle sur la façon dont je réalise les activités du cours.	Contrôlabilité d'une activité
13. Lorsque j'effectue mes travaux dans le cadre d'une activité pédagogique demandée par l'enseignante ou l'enseignant, je sens que je suis capable d'accomplir les tâches demandées au même titre que dans une classe traditionnelle.	Contrôlabilité d'une activité Et Perception de sa compétence
14. Lorsque je fais mes travaux dans ce cours, je m'investis autant que dans les autres cours suivis en présence antérieurement.	Engagement cognitif
15. Malgré le fait qu'il n'y ait pas de rencontres avec l'enseignante ou l'enseignant dans le cadre de ce cours, je me sens motivée ou motivé à accomplir mes travaux et études pour ce cours.	Persévérance Et Valeur d'une activité

La question 16, pour sa part, est divisée en 13 sous-questions à travers lesquelles nous ciblons les concepts jugés pertinents chez trois auteures et auteurs de notre recension des écrits. En effet, à travers les éléments de Viau (1994), Mignon et Closset (2004) et Long (2006), nous demandons aux étudiantes et aux étudiants de répondre à la question suivante : ce qui favorise ma motivation dans le cadre de ce cours c'est... Le tableau suivant présente l'association des questions aux concepts retenus lors de leur élaboration.

Tableau 3 : Association des questions aux concepts retenus lors de leur élaboration

Sous-questions	Concepts retenus dans l'élaboration de la question
a) Les activités proposées par l'enseignante ou l'enseignant (lectures, études de cas, forum de discussion...).	Activités pédagogiques
b) Les travaux proposés par l'enseignante ou l'enseignant.	Perception de la charge de travail
c) L'enseignante ou l'enseignant lui-même.	Enseignante ou enseignant
d) Les récompenses données pour le travail fait (on accorde une pondération pour la participation à un forum de discussion par exemple).	Renforcement; Récompenses et sanctions
e) Les sanctions que j'aurai si je ne fais pas le travail demandé par l'enseignante ou l'enseignant.	Récompenses et sanctions
f) Le climat qui règne dans la classe en ligne.	Climat de classe; Coopération
g) Lorsque je pose une question à mon enseignante ou enseignant (messagerie ou forum) je sais qu'il me répondra rapidement.	Communication asynchrone
h) Je connais à l'avance le délai auquel je peux attendre une réponse de l'enseignante ou l'enseignant.	Communication asynchrone
i) L'enseignante ou l'enseignant est disponible pour m'aider si j'ai des difficultés d'ordre technique dans le cadre du cours.	Enseignante ou enseignant
j) L'enseignante ou l'enseignant est disponible pour m'aider si j'ai des difficultés d'ordre pédagogique dans le cadre du cours.	Services d'aide
k) Il existe des services d'aide accessibles en tout temps si mon enseignante ou enseignant n'est pas disponible pour m'aider.	Services d'aide
l) Je peux visiter la classe en ligne selon mes disponibilités et mon horaire.	Évaluation subjective de l'élève
m) Je sens que je peux participer activement dans la classe en ligne, au même titre que dans une classe traditionnelle.	Climat en classe; Attitude face à l'outil et stimulation occasionnée

Les questions 17 à 19 constituent, pour leur part, des questions ouvertes. L'étudiante ou l'étudiant commente sa motivation face au cours et les recommandations qu'il en ferait à une amie ou un ami voulant s'inscrire à un cours en ligne. Elles vont comme suit :

17. Si vous deviez faire le bilan du cours que vous avez suivi en ligne, diriez-vous que vous étiez plus, moins ou aussi motivée ou motivé par ce cours que les autres cours suivis en classe? Expliquez votre réponse.
18. Trouveriez-vous motivant de suivre plusieurs cours en ligne par session? Expliquez votre réponse.
19. Recommanderiez-vous à vos amies ou amis de suivre ce cours en ligne? Pourquoi?

Finalement, un espace laissé à la disposition de l'étudiante ou l'étudiant l'invite à formuler tout commentaire pertinent en lien avec ce qui le motive ou le démotive à suivre ce cours en ligne.

1.3 Le déroulement de la cueillette des données

La lettre présentant le questionnaire aux étudiantes et aux étudiants est présentée en annexe D. Le questionnaire a été remis aux étudiantes et aux étudiants par l'enseignante en utilisant la messagerie du cours en ligne. Le questionnaire a été distribué après la mi-session, soit à la semaine 7 (mars 2008). Dans le but de diminuer le risque de biais chez l'étudiante ou l'étudiant utilisant l'apprentissage en ligne pour la première fois, nous avons choisi ce moment afin de lui permettre d'appriivoiser la plateforme de cours avant de le questionner sur sa motivation scolaire. Les étudiantes et les étudiants avaient alors deux semaines pour remplir le questionnaire. L'enseignante a fait un rappel une semaine après la distribution du questionnaire. Nous avons prolongé par la suite le délai d'une semaine en raison du manque de participation des étudiantes et des étudiants. Cependant, suite au deuxième délai annoncé par l'enseignante, nous avons dû conclure la collecte des questionnaires en raison des délais de remise de la présente recherche.

Nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants de répondre au questionnaire d'un seul jet et de se placer en situation identique à celle utilisée

lorsqu'ils participent à leur cours en ligne afin de maximiser leur concentration. De plus, nous leur avons conseillé de ne pas discuter du questionnaire avec quiconque lorsqu'elles ou ils le complétaient afin de diminuer les biais ou l'influence des réponses données.

1.4 L'analyse des données recueillies

Les données recueillies ont été divisées selon les différentes parties du questionnaire dans le but d'en faire une étude de cas valable et concluante. Étant donné que les étudiantes et les étudiants provenaient du même cours, les données académiques de la première partie du questionnaire n'ont pas fait l'objet d'une évaluation exhaustive. Nous avons cependant compilé les questions une à une afin de tracer un bilan des données académiques. Par la suite, les données recueillies dans la deuxième partie du questionnaire ont été analysées dans le but de produire un bilan des principaux facteurs influençant la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants de niveau collégial lorsqu'ils sont inscrits à un cours en ligne. Nous avons compilé les questions de cette partie en les regroupant sous forme de catégories tout en les analysant de façon individuelle. Les questions ouvertes de la troisième partie ont été utilisées, selon leur pertinence, lors de l'analyse des résultats afin d'expliquer davantage certains facteurs ciblés à l'aide des questions fermées. Afin de faire l'interprétation des réponses données, nous les avons regardées sous l'angle des catégories de facteurs de motivation scolaire et les avons analysées question par question. La compilation globale nous a permis de dresser un tableau détaillé présentant les résultats de chacune des questions.

Finalement, lors de la compilation des résultats, nous avons regroupé les éléments du questionnaire selon quatre catégories : le profil des répondantes et des répondants, les déterminants et indicateurs de la motivation scolaire, les facteurs influençant la motivation scolaire ainsi que les questions ouvertes présentant certaines citations des étudiantes et des étudiants.

1.5 Les considérations déontologiques

Au cours de la recherche, nous avons porté une attention particulière à la confidentialité, à l'anonymat et au consentement éclairé. Les étudiantes et les étudiants ne sont pas identifiés par leurs noms et toutes les citations de nom, d'établissement, de cours, dans le cadre des questions ouvertes ont été retirées des documents publiés dans le cadre de notre étude. Les questionnaires ont été remplis sur une base volontaire par les étudiantes et les étudiants. De plus, l'enseignante concernée par le cas à l'étude a reçu de l'information détaillée portant sur notre recherche et donné au préalable son consentement afin que ses étudiantes et étudiants puissent y participer. Dans un souci de confidentialité, l'enseignante n'a en aucun temps eu accès aux réponses individuelles données par les étudiantes et les étudiants. Cependant, dans le but de favoriser le développement de son approche pédagogique, nous lui avons donné accès à la compilation brute des données du questionnaire ainsi qu'au présent rapport de recherche.

1.6 La portée pratique

La présente recherche aura des répercussions pour les enseignantes et les enseignants de niveau collégial qui utilisent ou pensent utiliser l'enseignement en ligne et qui se soucient de la motivation scolaire de leurs étudiantes et étudiants. Étant donné que peu de recherches portent sur le sujet, celle-ci permettra de procurer des pistes de réflexion face à la motivation scolaire dans le cadre de l'enseignement en ligne au collégial, en plus de présenter un nouveau questionnaire adapté à l'enseignement en ligne.

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Dans le cadre de l'étude de cas, nous avons ciblé un cours offert en ligne dans un programme préuniversitaire. Les étudiantes et les étudiants ont été invités à répondre à un questionnaire que nous avons élaboré et qui comporte en tout 31 questions. Les questions spécifiques auxquelles nous voulons répondre à l'aide de cette étude de cas sont : quels sont les facteurs qui favorisent la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial inscrit à un cours en ligne? Ainsi que la question suivante : quels sont les facteurs qui freinent la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial inscrit à un cours en ligne? Il convient de préciser à ce point que seulement 7 étudiantes et étudiants ont accepté de répondre à notre questionnaire, ce qui limite l'ampleur des conclusions faites suite à l'interprétation des résultats.

Le présent chapitre fait état des résultats compilés suite à la participation des étudiantes et des étudiants inscrits à un cours offert en ligne. Nous présenterons le profil des répondantes et des répondants, les déterminants et indicateurs de la motivation scolaire, les autres facteurs affectant la motivation scolaire ainsi que le bilan des questions ouvertes. Finalement, nous tenterons de répondre aux deux questions spécifiques de recherche en dressant une liste des facteurs qui favorisent ainsi que ceux qui freinent la motivation scolaire en contexte d'enseignement en ligne au collégial.

1.1 Le profil des répondantes et des répondants

Les questions qui nous permettaient de tracer le profil des répondantes et des répondants étaient principalement les questions 1 à 4 et les questions 7 à 8. Ces questions, en plus de nous informer sur le profil général des étudiantes et des étudiants participant à la recherche, nous donnaient les grandes lignes du contexte, élément préliminaire du modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1994).

Les répondantes et les répondants étaient à 87.5% (7/8) inscrits au collégial depuis quatre sessions et plus. Le cours en ligne dans le cadre duquel elles ou ils ont répondu au questionnaire était un cours obligatoire selon 75% (6/8) des répondants. Selon l'information donnée par l'enseignante, ce cours était obligatoire et se situait à la dernière session de formation de l'étudiante ou l'étudiant. De plus, ce cours était offert selon un seul format : en ligne.

Avant de débiter ce cours, une seule ou un seul répondant avait déjà suivi un cours en ligne. Par contre, 75% (6/8) des étudiantes et des étudiants avaient déjà suivi un cours dans lequel l'enseignante ou l'enseignant utilisait une plateforme de cours pour certaines activités.

Parmi les répondantes et les répondants, 87.5% (7/8) possédaient un ordinateur personnel à la maison et mentionnaient avoir toujours ou facilement accès à un ordinateur au cégep afin de suivre le cours en ligne auquel ils sont inscrits.

Finalement, étant donné que le cours n'était offert qu'en ligne et que l'étudiante ou l'étudiant n'avait pas le choix de le suivre selon cette formule, la question 6 prenait toute son importance. En effet, cette question était formulée ainsi : si le cours que vous suivez actuellement se donnait en classe, quelle serait votre préférence? À cette question, 50% (4/8) des étudiantes et des étudiants ont mentionné préférer un cours qui combine les deux : moitié en classe et moitié en ligne. 25% (2/8) ont

répondu qu'elles ou ils le suivraient en ligne, et finalement 25% (2/8) le suivraient en classe.

La compilation des réponses relatives au profil des répondantes et des répondants nous a permis de tirer certains éléments de réponse quant à la volonté de s'inscrire à un cours offert en ligne. Nous retenons que le cas à l'étude est un cours obligatoire offert à la dernière session d'un programme préuniversitaire. Il n'est offert qu'en ligne et une forte proportion des étudiantes et des étudiants ont accès à un ordinateur tant à la maison qu'au cégep. Pour la plupart des répondantes et des répondants, il s'agissait d'un premier cours en ligne, bien qu'ils aient suivi des cours qui utilisaient une plateforme de cours pour certaines activités en ligne. Ce contexte risque d'avoir une influence sur la nature des réponses fournies par les étudiantes et les étudiants, il permettra sans doute de nuancer certaines interprétations à venir.

1.2 Les déterminants et indicateurs de la motivation scolaire

La question 5 ainsi que les questions 9 à 15 contenaient des questions portant sur les déterminants et indicateurs de la motivation scolaire selon Viau (1994). Nous présenterons les résultats et ferons une analyse selon leur ordre d'apparition dans le tableau présentant le modèle de motivation en contexte scolaire présenté dans la figure 1 à la section 2 du deuxième chapitre, soit :

1. La perception de la valeur d'une activité;
2. le sentiment de compétence;
3. la contrôlabilité d'une activité;
4. le choix;
5. l'engagement cognitif;
6. la persévérance.

1.2.1 La perception de la valeur d'une activité

La question 9 nous informe sur la perception de la valeur du cours en ligne pour l'étudiante ou l'étudiant. 87.5% (7/8) des étudiantes et des étudiants ont répondu que le cours en ligne était aussi important que tous leurs autres cours suivis en classe.

1.2.2 Le sentiment de compétence

La question 10 nous renseigne sur le sentiment de compétence de l'étudiante ou l'étudiant à accomplir les activités proposées dans le cadre du cours en ligne. À cette question, l'ensemble du groupe, soit 100% (8/8) a répondu qu'il croyait avoir toujours ou souvent les compétences nécessaires en informatique afin de compléter les activités requises dans le cadre du cours. Malheureusement, notre questionnaire ne comportait pas de question sur le sentiment de compétence en lien avec le contenu même du cours. La question 13 évaluait de façon plus précise le sentiment de compétence de l'étudiante ou l'étudiant à accomplir les tâches demandées dans le cadre du cours en ligne comparée à celles demandées dans une classe traditionnelle. Ainsi, 62.5% (5/8) des étudiantes et des étudiants ont mentionné qu'ils sont toujours ou souvent capables d'accomplir les tâches demandées au même titre que dans une classe traditionnelle.

1.2.3 La contrôlabilité d'une activité

La question 12 demandait à l'étudiante ou l'étudiant de nous exprimer son sentiment de contrôle sur la façon dont il réalise les activités du cours. 75% (6/8) ont affirmé qu'elles ou ils ont toujours ou souvent du contrôle sur les activités du cours.

1.2.4 Le choix

En ce qui concerne l'indicateur du choix de l'activité, le cours en ligne dans lequel nous avons distribué notre questionnaire était un cours obligatoire, ce qui

laisse peu d'éléments d'interprétation. Cependant, à la question 6, nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants quel aurait été leur choix si le cours avait été donné selon les deux modes de prestation : en ligne et en classe. À cette question, 50% (4/8) ont répondu préférer une formule qui combine les deux, 25% (2/8) ont répondu qu'elles ou ils le suivraient en ligne seulement et 25 % (2/8) en classe seulement.

1.2.5 L'engagement cognitif

L'engagement cognitif était l'indicateur faisant l'objet de la question 14. À cette question, nous demandions à l'étudiante ou l'étudiant s'il s'investissait autant lorsqu'il effectuait ses travaux dans le cadre du cours en ligne. 87.5% (7/8) ont répondu qu'elles ou ils s'investissaient toujours ou souvent au même titre que dans un cours suivi en classe lorsqu'ils faisaient leurs travaux.

1.2.6 La persévérance

Deux questions nous informent sur la persévérance de l'étudiante ou l'étudiant face au cours en ligne auquel il est inscrit, il s'agit des questions 11 et 15. Tout d'abord, nous leurs avons demandé si elles ou ils sont capables, une fois l'activité débutée, de l'accomplir seul et ce, jusqu'à la fin du processus. À cette question 87.5% (7/8) ont répondu être toujours ou souvent capable d'accomplir seule ou seul une activité jusqu'à la fin du processus, et ce, sans demander de l'aide de la part de l'enseignante ou l'enseignant. Par la suite, la question 15 nous renseignait aussi sur la persévérance en demandant à l'étudiante ou l'étudiant s'il se sentait motivé à accomplir ses travaux et études pour le cours en ligne malgré le fait qu'il n'y ait pas de rencontre avec l'enseignante ou l'enseignant. À cette question, 62.5% (5/8) ont répondu se sentir toujours ou souvent motivées ou motivés à accomplir leurs travaux et études dans le cadre du cours en ligne.

Avant de résumer notre interprétation des résultats, souvenons-nous que 25% (2/8) des étudiantes et des étudiants n'avaient jamais suivi de cours utilisant une plateforme d'enseignement à titre de moyen pédagogique. En fonction des réponses obtenues, nous constatons que les répondantes et les répondants considèrent que le cours en ligne garde la même valeur que l'ensemble des autres suivis en classe traditionnelle. Cet élément représente bien la perception de la valeur accordée à l'activité telle que présentée par Viau (1994). Pour leur part, les réponses à la question sur le sentiment de compétence de l'étudiante ou l'étudiant viennent confirmer en partie les propos de Perrenoud (1998, p. 9) sur la facilité d'utilisation de l'ordinateur à notre époque: « N'importe qui peut apprendre à dérouler un menu, cocher une case, à agrandir une fenêtre ». Nous pouvons aussi constater dans le cadre de cette recherche que l'enseignement en ligne n'affecte pas le degré d'engagement cognitif de l'étudiante ou l'étudiant. Leur investissement dans le cours en ligne demeure similaire à celui d'un cours en classe. En ce qui concerne le degré de persévérance, nous avons remarqué qu'il était relativement élevé chez le groupe de répondantes et de répondants. Cependant, une proportion plus faible présente un sentiment de motivation à accomplir les travaux dans le cadre du cours. Ceci nous retourne aux propos de Boucher (2006, p. 76) sur la motivation des étudiantes et des étudiants face à une formation en ligne « L'activité d'apprentissage présentant le niveau de motivation le plus faible sur la motivation des étudiantes et des étudiants est celle de type formation en ligne ».

1.3 Les autres facteurs affectant la motivation scolaire

La question 16 comportait 13 sous questions dans lesquelles l'étudiante ou l'étudiant nous exprimait ce qui le motivait dans le cadre du cours en ligne.

1.3.1 Les activités pédagogiques

Viau (1994) mentionnait que les activités pédagogiques proposées auront une influence sur la dynamique motivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant. La question

16a) nous permet de constater que 87.5% (7/8) des étudiantes et des étudiants considéraient les activités proposées dans le cadre du cours en ligne comme étant un facteur plutôt motivant.

1.3.2 La perception de la charge de travail

Long (2006) nous donnait la liste de 6 facteurs favorisant la participation à un cours en ligne. De ces facteurs, nous avons retenu celui de la perception de la charge de travail dans le cadre de l'élaboration de notre questionnaire. Ce facteur faisait l'objet de la question 16b) et 16l). La question 16b) tentait de cerner si les travaux proposés par l'enseignante ou l'enseignant étaient source de motivation. 100% (8/8) des étudiantes et des étudiants ont répondu favorablement en accordant la mention tout à fait ou plutôt motivant. Par la suite, à la question 16l), nous voulions mesurer l'impact de la souplesse attribuée au cours en ligne en demandant aux étudiantes et aux étudiants si le fait de pouvoir visiter la classe en ligne selon leurs disponibilités était source de motivation. 87.5% (7/8) ont répondu que ce facteur était tout à fait ou plutôt motivant.

1.3.3 L'enseignante ou l'enseignant

Viau (1994) reconnaît que l'enseignante ou l'enseignant aura une influence sur la dynamique motivationnelle de l'étudiante ou l'étudiant. Il mentionne que c'est par le genre de relation qu'elle ou il entretiendra avec les étudiantes et les étudiants que la dynamique motivationnelle sera affectée. Dans le questionnaire, trois questions nous renseignent sur l'enseignante ou l'enseignant. Il s'agit des questions 16c), 16i) ainsi que 16j). Nous demandions dans un premier temps à l'étudiante ou l'étudiant de se prononcer sur l'enseignante ou l'enseignant lui-même. À cette question, 100% (8/8) des étudiantes et des étudiants ont mentionné que l'enseignante ou l'enseignant lui-même était plutôt motivant. Nous savions lorsque nous avons élaboré cette question ce qu'elle signifiait implicitement à nos yeux de chercheur, mais comment les étudiantes et les étudiants l'ont-ils interprétée? Il aurait été préférable de leur

demander par la suite, de justifier leur réponse par une brève phrase qui explique comment l'enseignante ou l'enseignant est-il motivant en soi. Ces justifications nous auraient permis de dresser une liste de ce qui est motivant ou non chez l'enseignante ou l'enseignant qui donne un cours en ligne. Par la suite, aux questions 16i) et 16j), la majorité des étudiantes et des étudiants, soit 100% (8/8) ont accordé la note tout à fait ou plutôt motivante à l'effet qu'ils avaient une enseignante ou un enseignant disponible pour les aider en cas de difficultés d'ordre technique ou pédagogique.

1.3.4 Les récompenses et les sanctions

La notion de récompenses et sanctions présentée par Viau (2004) ainsi que le renforcement explicité par Long (2006) sont des facteurs qui, selon nous, méritaient d'être évalués, et ce, de façon distincte. Principalement dans le cadre d'un cours en ligne dans lequel la dynamique des liens avec les récompenses et les sanctions peut varier, comme le soulignait Long (2006). Les questions 16d) et 16e) nous permettaient de valider à tour de rôle l'importance accordée aux récompenses données pour le travail fait, puis les sanctions données si un travail demandé n'est pas fait. Du point de vue des récompenses, 37.5% (3/8) des étudiantes et des étudiants ont affirmé qu'il était plutôt ou tout à fait démotivant de recevoir des récompenses pour un travail fait. Cependant, 25% (2/8) ont répondu que cette situation ne s'appliquait pas au cours en ligne concerné par la recherche. En ce qui concerne les sanctions données si un travail demandé n'est pas fait, 75% (6/8) ont donné une mention tout à fait ou plutôt motivante.

1.3.5 Le climat de la classe

Tout comme dans une classe traditionnelle, le climat de la classe en ligne demeure un élément important à valider dans le cadre d'une étude sur la motivation scolaire. Viau (2004) cite le climat qui règne en classe dans l'énumération des facteurs qui affectent la dynamique motivationnelle. Pour sa part, Long (2006) souligne les concepts de coopération sociale faits à travers les échanges avec le reste

de la classe. Ces deux concepts ont fait l'objet de la question 16f) et 16m) dans lesquelles nous demandions aux étudiantes et aux étudiants l'importance du climat qui règne dans la classe sur leur motivation scolaire et le sentiment de pouvoir y participer activement. 62.5% (5/8) ont répondu que le climat de la classe en ligne était tout à fait ou plutôt motivant. Il est vrai que le climat de la classe en ligne puisse être un concept difficile à définir pour l'étudiante ou l'étudiant ayant suivi un seul cours en ligne dans le cadre de son parcours collégial. À cet effet, nous aurions pu définir ce que nous entendions par climat de la classe en ligne : qualité des échanges entre étudiantes et étudiants, possibilité de travailler en collaboration dans le cadre de forums, etc. Les étudiantes et les étudiants ont donné des réponses favorables lorsqu'on leur a demandé s'il était motivant de sentir qu'ils peuvent participer activement dans la classe en ligne, au même titre que dans une classe traditionnelle. 75% (6/8) des étudiantes et des étudiants ont accordé une mention tout à fait ou plutôt motivante à cette question.

1.3.6 La communication asynchrone

Le concept de communication asynchrone soulevé par Mignon et Closset (2004) demeure un concept exclusif à l'enseignement en ligne et n'a pas de facteur auquel nous pouvions le rattacher parmi ceux élaborés par Viau (2004). Cette notion faisait l'objet des questions 16g) et 16h). On demandait à l'étudiante ou l'étudiant si le fait de savoir que son enseignante ou enseignant répondra rapidement et si le fait de connaître le délai de réponse est source de motivation. À ces deux questions, 100% (8/8) des étudiantes et des étudiants ont répondu que ces facteurs étaient tout à fait ou plutôt motivants.

1.3.7 Les services d'aide

La question 16k) demandait à l'étudiante ou l'étudiant de se positionner face aux services d'aides mis à sa disposition lorsque l'enseignante ou l'enseignant n'est pas disponible. À cette question, 100% (8/8) mentionnent que les services d'aide sont

tout à fait ou plutôt motivants. Dans la planification d'un cours en ligne, il est donc important de prévoir un service d'aide accessible pour l'étudiante ou l'étudiant. Ces services d'aide peuvent aller du support téléphonique offert par la plateforme de cours au centre d'aide en informatique offert au collègue.

Comme le mentionnaient Mignon et Closset (2004), nos résultats montrent que le choix des activités que l'enseignante ou l'enseignant proposera au groupe a une influence importante sur le degré de motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant. De plus, les réponses données sur la perception de la charge de travail viennent confirmer, en partie, les propos de Long (2006) ainsi que Mignon et Closset (2004) qui affirmaient que l'efficacité de l'étudiante ou l'étudiant sera accrue s'il peut utiliser la classe en ligne selon ses disponibilités. De plus, nous avons remarqué l'importance de devoir maîtriser non seulement les contenus à enseigner, mais aussi les fonctionnalités de la plateforme de cours afin de favoriser la dynamique motivationnelle des étudiantes et des étudiants.

Pour appuyer les propos de Viau (1994) concernant les facteurs relatifs à la classe, plus précisément les récompenses et sanctions, il a été soulevé qu'il était plus motivant pour l'étudiante ou l'étudiant de savoir qu'il y aura une pénalité pour un travail non remis que de recevoir une récompense pour un travail fait.

Leclerc (2008) soulevait l'importance de la disponibilité de l'enseignante ou l'enseignant offrant un cours en ligne. Puisque l'étudiante ou l'étudiant est invité à travailler à son rythme, nous avons constaté l'importance de pallier au manque de présence en annonçant une disponibilité précise aux étudiantes et aux étudiants et en avisant lors d'absence, ne serait-ce que pour une période de 24 heures.

1.4 Les questions ouvertes

La partie suivante présente une synthèse des réponses des étudiantes et des étudiants aux questions ouvertes et qui pourraient avoir un impact sur l'interprétation générale des résultats. Nous demandions dans un premier temps aux étudiantes et aux étudiants si le cours suivi en ligne était plus, moins ou aussi motivant que les autres cours suivis en classe. Par la suite, nous voulions savoir s'il serait motivant de suivre plusieurs cours en ligne par session. Finalement, nous leur demandions si elles ou ils recommanderaient ce cours en ligne à leurs amies ou amis.

1.4.1 La motivation de suivre un cours en ligne par rapport à un cours en classe

Parmi les réponses données à cette question ouverte, 62.5 % (5/8) des étudiantes et des étudiants ont mentionné être moins motivés à suivre ce cours comparé à leurs autres cours suivis en classe. La majeure partie des réponses était orientée dans l'optique que les étudiantes et les étudiants sont laissés à eux même : « J'ai été moins motivée que les autres cours, car j'étais beaucoup plus laissée à moi-même ». Certaines et certains ont aussi mentionné que les travaux requis pour le cours en ligne sont souvent faits en dernier en raison de l'absence d'horaire fixe de cours :

Je dirais que la motivation était un peu moins grande, car je dois voir la matière durant mes heures de travail personnel. Parfois, je saute des semaines parce que j'ai d'autres travaux à faire et je me dis que je pourrais le faire plus tard contrairement aux autres travaux.

Plusieurs mentionnaient qu'elles ou ils s'investissaient plus pour leurs cours donnés à horaire fixe et pour lesquels les efforts se doivent d'être constants au détriment du cours en ligne.

1.4.2 La motivation de suivre plusieurs cours en ligne par session

À cette question, 87.5% (7/8) des étudiantes et des étudiants ont répondu qu'ils ne suivraient pas plusieurs cours en ligne. Une des raisons mentionnées est que

l'étudiante ou l'étudiant comprend beaucoup plus facilement la matière lorsque l'enseignante ou l'enseignant est devant la classe :

Non, car je crois que mes notes diminuent de façon significative. Je trouve que je comprends beaucoup plus facilement la matière lorsqu'un professeur nous l'enseigne en classe plutôt qu'en ligne. De plus, lorsque nous suivons un cours en ligne, nous ne pouvons pas arrêter le professeur pour demander des explications supplémentaires sur un sujet ou pour une reformulation.

Ensuite, la notion de gestion du temps entre en jeu : « Non, je crois que j'aurais trop de difficulté à gérer mon temps d'études et n'arriverais pas à temps pour les échéances. » Finalement, l'accessibilité des postes informatiques disponibles au collège : « Non, je ne crois pas, surtout pas dans un cégep comme le nôtre où le nombre d'ordinateurs n'est pas exactement restreint, mais il arrive souvent qu'il n'en reste plus de disponible. »

1.4.3 La recommandation de ce cours à une ou un ami

62.5% (5/8) des étudiantes et des étudiants recommanderaient ce cours à une ou un ami. Un aspect important de la réponse de quelques étudiantes et étudiants demeure dans les explications données : enseignante disponible et dynamique, répond aux courriels et aux forums, l'organisation du temps est facilitée, les explications sont claires, la possibilité d'apprendre seule ou seul. De plus, il a été question de la préférence de la personne à choisir un cours en ligne : « Oui, c'est une bonne expérience. Mais cela dépend beaucoup des personnes. Je connais des gens qui n'aiment vraiment pas cela. »

La majorité de ces explications se rapprochent grandement des responsabilités que nous avons ciblées quant au rôle de l'enseignante ou l'enseignant lorsqu'un cours en ligne est préparé.

Il serait donc important, lors de la planification d'un cours en ligne que l'enseignante ou l'enseignant puisse établir l'horaire de travail hebdomadaire pour ses étudiantes et étudiants. Ainsi, l'impression d'un cours en classe traditionnelle serait en partie recréée par le calendrier hebdomadaire de cours.

Il serait alors pertinent de proposer à l'enseignante ou l'enseignant désirant construire une classe en ligne de s'assurer qu'un local muni de postes informatiques soit mis à la disposition de l'étudiante ou l'étudiant qui désire obtenir un sentiment d'appartenance à une classe et pouvoir poursuivre le cheminement de son cours en ligne sans contrainte matérielle. Ceci confirme nos propos suite à l'élaboration des facteurs qui influencent la motivation scolaire de Mignon et Closset (2004) lorsque les auteurs faisaient le lien avec le recours à l'hypermédia.

1.5 Le bilan des questions spécifiques de recherche

Nous avons jusqu'à présent, dans ce chapitre, présenté et analysé les résultats. Nous allons maintenant tenter de répondre aux questions spécifiques de cette recherche en ciblant certains facteurs qui pourraient favoriser ou freiner la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne. L'interprétation des résultats nous a permis de ressortir 6 facteurs qui pourraient, selon nous, favoriser la motivation scolaire s'ils sont mis en place lors de l'élaboration d'un cours en ligne. Ainsi, l'absence de ces éléments lors de la planification d'un cours en ligne risquerait de freiner la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant.

1. Donner le choix à l'étudiante ou l'étudiant. Avant même de penser à des stratégies à mettre en place afin de motiver l'étudiante ou l'étudiant qui suivra le cours en ligne, il est important de penser à son inscription au cours. En effet, le fait de choisir la formule de cours en ligne favorisera sa motivation scolaire afin d'y participer. Si l'étudiante ou l'étudiant doit obligatoirement suivre le cours en ligne et qu'il n'apprécie pas ce genre de cours, sa motivation scolaire risque d'être freinée.

2. Créer l'impression d'une classe. L'enseignante ou l'enseignant qui planifie l'élaboration d'un cours en ligne doit penser à créer l'impression d'une classe en ligne et non d'un site web de cours. Une classe en ligne possédant un babillard qui affiche un horaire hebdomadaire avec un échancier précis, des lieux d'échange entre les étudiantes et les étudiants et l'enseignante ou l'enseignant, des tableaux d'affichage des notes et du parcours de l'étudiant favorisera sa motivation scolaire. À l'inverse, une classe en ligne statique, sans échange ou sans échancier précis risque de freiner la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant.

3. Donner accès à des postes informatiques. Dans la planification d'un cours en ligne, la réservation d'un local équipé de postes informatiques pourrait favoriser la motivation scolaire. Sachant qu'un lieu est dédié, selon un horaire fixe, afin que le travail relié au cours soit fait, peut être motivant pour l'étudiante ou l'étudiant. Ce lieu peut même être utilisé comme point de rencontre avec l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant lorsque certaines difficultés d'ordre techniques ou pédagogiques surviennent et qu'une rencontre est nécessaire. Ce lieu peut aussi être utilisé pour les étudiantes et les étudiants du cours qui désirent se rencontrer afin de travailler en collaboration. S'il n'y a pas de lieu dédié pour l'étudiante ou l'étudiant, sa motivation scolaire risque d'être freinée en raison du manque d'accessibilité de postes informatiques dans le collège, principalement lors de périodes de pointe pendant lesquelles les ordinateurs sont très utilisés. En effet, l'étudiante ou l'étudiant qui doit chercher un lieu afin de suivre le cheminement du cours en ligne risque d'être démotivé.

4. S'assurer d'offrir un service d'aide. L'étudiante ou l'étudiant qui reçoit l'aide nécessaire lorsqu'il est devant une difficulté verra sa motivation scolaire favorisée. Lors de la planification du cours en ligne, il est important que l'enseignante ou l'enseignant s'informe sur les services d'aide offerts par la plateforme de cours et que les étudiantes et les étudiants en soient informés dès le début de la session. De

plus, l'enseignante ou l'enseignant peut aussi aider l'étudiante ou l'étudiant aux prises avec des difficultés d'ordre techniques d'où l'importance de maîtriser la plateforme de cours. Une étudiante ou un étudiant ayant des difficultés d'ordre techniques et qui ne peut recevoir l'aide requise afin de solutionner cette situation risque de voir freiner sa motivation scolaire à participer au cours en ligne.

5. Afficher ses présences en ligne. Étant donné que l'apprentissage en ligne favorise les visites de la plateforme de cours selon l'horaire et les disponibilités de l'étudiante ou l'étudiant, il est donc important d'informer ce dernier des présences de l'enseignante ou l'enseignant sur la plateforme de cours. Il est motivant pour l'étudiante ou l'étudiant de savoir à quel moment l'enseignante ou l'enseignant répondra à ses courriels, offrira de la rétroaction dans un forum de discussions ou un donnera des commentaires sur un travail remis. Il est donc important d'afficher ses présences en ligne et d'informer de toute absence, ne serait-ce que pour une période de 24 heures. La création d'un calendrier de présence hebdomadaire peut être mise en place en informant, à chaque semaine, de ses visites sur la plateforme de cours. Ainsi, l'étudiante ou l'étudiant sait à quel moment il peut s'attendre de recevoir une réponse de la part de l'enseignante ou l'enseignant. Il pourrait être démotivant pour l'étudiante ou l'étudiant de ne pas recevoir de réponse à ses questions après quelques jours alors que le délai normal de réponse de l'enseignante ou l'enseignant était autre au début de la session.

6. Développer le sentiment d'appartenance chez l'étudiante ou l'étudiant. La classe en ligne, en plus d'être vivante, se doit d'être interactive. En mettant en place des stratégies qui encourageront la participation et la collaboration des étudiantes et des étudiants entre eux, l'enseignante ou l'enseignant favorisera le développement du sentiment d'appartenance au cours en ligne. Ce développement du sentiment d'appartenance favorisera la motivation scolaire face au cours en ligne auquel l'étudiante ou l'étudiant est inscrit. Ce sentiment d'appartenance peut être développé en début de session en proposant des activités dans lesquelles les étudiantes et les

étudiants doivent se présenter entre eux ou présenter un collègue du cours après un échange mutuel. L'enseignante ou l'enseignant peut participer à ce type d'échange qui favorisera, selon nous, le développement de la motivation scolaire au début du cours en ligne. À l'inverse, un cours en ligne qui débute sans présentation des étudiantes et des étudiants et de l'enseignante ou l'enseignant risque de freiner la motivation scolaire en empêchant le développement du sentiment d'appartenance au cours en ligne.

Nous avons, dans ce chapitre, présenté les résultats obtenus suite à la compilation du questionnaire par les étudiantes et les étudiants d'un cégep montréalais inscrits à un cours en ligne. L'interprétation des résultats nous a permis de faire un bilan des questions spécifiques de cette recherche qui tentaient de nommer les facteurs qui favorisent et qui freinent la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial inscrit à un cours en ligne. Nous avons réussi à répondre à ces questions en ressortant 6 facteurs qui favorisent, lorsqu'ils sont mis en œuvre, la motivation scolaire chez l'étudiante ou l'étudiant inscrit à un cours en ligne. En complément, nous avons expliqué en quoi ces facteurs pourraient freiner la motivation scolaire s'ils n'étaient pas mis en place par l'enseignante ou l'enseignant qui planifie un cours en ligne.

CONCLUSION

Cette recherche, dont l'idée est née suite à l'expérimentation d'un cours en ligne nous a permis d'approfondir deux sujets actuels en enseignement au collégial : la motivation scolaire et les TIC. De façon précise, nous tentions de répondre à la question générale de recherche qui était : quels sont les facteurs qui influencent la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants de niveau collégial face à l'apprentissage en ligne? Afin de répondre à cette question générale de recherche, nous nous sommes dans un premier temps situés du côté des enseignantes et des enseignants de niveau collégial. Nous avons constaté que, malgré le fait qu'on s'attende à ce qu'ils aient des compétences techno pédagogiques, ils n'ont accès à de la formation dans ce domaine que sur demande, et ce, une fois à l'embauche du collègue. Par la suite, nous avons énuméré les responsabilités inhérentes aux enseignantes et aux enseignants face à la motivation scolaire des étudiantes et des étudiants. Nous avons ensuite regardé du côté de l'étudiante ou l'étudiant : son rôle lorsqu'il est en situation d'apprentissage en ligne ainsi que sa maturité lorsqu'il accède aux études de niveau collégial.

Dans le cadre de la recension des écrits, nous avons tout d'abord présenté une définition de la motivation scolaire proposée par Viau (1994). Cette définition était accompagnée du modèle de motivation en contexte scolaire. Autour de ces concepts, nous avons présenté les idées de différents auteurs et auteures dont les écrits s'orientaient soit vers la motivation scolaire, l'apprentissage en ligne ou l'enseignement collégial. Les propos des différents auteurs et auteures nous ont permis de proposer deux questions spécifiques de recherche qui étaient :

- Quels sont les facteurs qui favorisent la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial inscrit à un cours en ligne?
- Quels sont les facteurs qui freinent la motivation scolaire de l'étudiante ou l'étudiant de niveau collégial inscrit à un cours en ligne?

La méthodologie était principalement en lien avec le questionnaire élaboré dans le cadre de cette recherche. Nous avons défini le type d'essai ainsi que les raisons qui ont motivé notre choix. De plus, les modalités d'élaboration et de complétion du questionnaire ont été expliquées. Le cas à l'étude était un groupe d'étudiantes et d'étudiants d'un cégep montréalais inscrits à un cours en ligne.

Les constats soulevés lors de la présentation et l'interprétation des résultats nous ont permis d'émettre certaines recommandations aux enseignantes et aux enseignants qui veulent élaborer un cours en ligne. Suite à ces constats, nous avons pu répondre aux questions spécifiques de la recherche en énumérant 6 facteurs qui favorisent ainsi que ceux qui freinent la motivation scolaire d'une étudiante ou un étudiant de niveau collégial inscrit à un cours en ligne.

Les limites de cette recherche sont tout d'abord en lien avec le questionnaire élaboré. En effet, il aurait été plus enrichissant pour notre étude de le faire valider par un groupe d'enseignantes et d'enseignants qui offrent un cours en ligne. Ensuite, le petit nombre de répondantes et de répondants au questionnaire nous oblige à limiter nos conclusions relatives aux résultats obtenus.

Notre recherche pourra, dans un premier temps, servir de guide à l'enseignante ou l'enseignant qui décide d'élaborer un cours en ligne. En effet, la liste des facteurs qui favorisent et qui freinent la motivation scolaire pourrait être utilisée lors de la planification d'un tel cours. Ensuite, le questionnaire élaboré pourrait servir à l'enseignante ou l'enseignant qui donne un cours en ligne ou qui veut connaître l'état

de la motivation de ses étudiantes et étudiants, et ce, à différents moments dans la session.

Il serait aussi intéressant de suivre une classe en ligne sur une période d'une session et de distribuer le questionnaire à différents moments : début de session; mi-session et fin de session. Finalement, une dernière piste de recherche pourrait consister en la sensibilisation de l'étudiante ou l'étudiant à sa propre motivation scolaire lorsqu'il est inscrit à un cours en ligne. Nous pourrions, à l'aide d'un questionnaire, l'encourager à vérifier lui-même son niveau de motivation scolaire et ensuite l'aider à trouver des moyens pour la maintenir ou l'améliorer.

ANNEXE A

LETTRE ENVOYÉE AUX COORDONNATRICES ET AUX COORDONNATEURS DE DECCLIC



Cégep de Saint-Jérôme
Le Collège des Laurentides

Le mercredi 10 octobre 2007,

Aux coordonnateurs et coordonnatrices du réseau DECclic

Objet : exploration des facteurs de motivation lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne

Bonjour,

Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement (volet collégial), je me questionne sur les facteurs favorisant la motivation scolaire chez les étudiantes et les étudiants de niveau collégial lorsqu'ils sont inscrits à un cours offert exclusivement en ligne. Nous concentrons notre recherche chez les étudiantes et les étudiants devant utiliser exclusivement DECclic dans le cadre d'un cours en ligne.

Je demande donc votre collaboration afin de m'aider à entrer en contact avec des enseignantes ou enseignants utilisant DECclic de façon exclusive dans le cadre d'un cours offert entièrement en ligne. Vous pouvez envoyer les coordonnées des enseignantes ou des enseignants à l'adresse suivante : mcantara@cstj.qc.ca. Pour permettre une gestion efficace de la suite de ma recherche, une réponse de votre part avant le 30 octobre 2007 serait appréciée.

Avec le consentement des enseignantes et des enseignants, nous pourrions distribuer aux étudiantes et aux étudiants de ces cours un questionnaire portant sur les facteurs favorisant la motivation en contexte d'enseignement en ligne. Le questionnaire a été élaboré dans le cadre de notre maîtrise et les données recueillies seront traitées selon les règles de confidentialité et d'anonymat en vigueur à l'Université de Sherbrooke.

Nous vous remercions de votre collaboration et vous invitons à communiquer avec nous si vous avez des questions.

Marilyn Cantara, B.Sc.
Enseignante en soins infirmiers
mcantara@cstj.qc.ca
(450) 436-1580 poste 133

Geneviève Nault, PhD., professeure
Directrice d'essai
Genevieve.nault@usherbrooke.ca
(819) 821-8000 poste 65171

ANNEXE B

**LETTRE ENVOYÉE AUX RÉPONDANTES ET
AUX RÉPONDANTS TIC DU RÉSEAU
COLLÉGIAL**



Cégep de Saint-Jérôme
Le Collège des Laurentides

Le lundi 5 novembre 2007,

Aux répondants TIC du réseau collégial

Objet : exploration des facteurs de motivation lors de l'apprentissage dans un cours offert en ligne

Bonjour,

Dans le cadre de ma maîtrise en enseignement (volet collégial), je me questionne sur les facteurs favorisant la motivation scolaire chez les étudiantes et les étudiants de niveau collégial lorsqu'ils sont inscrits à un cours offert exclusivement en ligne. Nous concentrons notre recherche chez les étudiantes et les étudiants devant utiliser exclusivement DECclic dans le cadre d'un cours en ligne.

Je demande donc votre collaboration afin de m'aider à entrer en contact avec des enseignantes ou enseignants utilisant DECclic de façon exclusive dans le cadre d'un cours offert entièrement en ligne. Vous pouvez envoyer les coordonnées des enseignantes ou des enseignants à l'adresse suivante : mcantara@cstj.qc.ca. Pour permettre une gestion efficace de la suite de ma recherche, une réponse de votre part avant le 19 novembre 2007 serait appréciée.

Avec le consentement des enseignantes et des enseignants, nous pourrions distribuer aux étudiantes et aux étudiants de ces cours un questionnaire portant sur les facteurs favorisant la motivation en contexte d'enseignement en ligne. Le questionnaire a été élaboré dans le cadre de notre maîtrise et les données recueillies seront traitées selon les règles de confidentialité et d'anonymat en vigueur à l'Université de Sherbrooke.

Nous vous remercions de votre collaboration et vous invitons à communiquer avec nous si vous avez des questions.

Marilyn Cantara, B.Sc.
Enseignante en soins infirmiers
mcantara@cstj.qc.ca
(450) 436-1580 poste 133

Geneviève Nault, Ph.D., professeure
Directrice d'essai
Genevieve.nault@usherbrooke.ca
(819) 821-8000 poste 65171

ANNEXE C

QUESTIONNAIRE PRÉPARÉ POUR LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS DE NIVEAU COLLÉGIAL

QUESTIONNAIRE SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉTUDIANTES ET ÉTUDIANTS INSCRITS À UN COURS OFFERT EXCLUSIVEMENT EN LIGNE

Le questionnaire contient en tout 19 questions. La première partie sert à identifier votre vécu en tant qu'étudiante ou étudiant ainsi que vos expériences avec l'enseignement en ligne. La deuxième partie du questionnaire vise à connaître votre motivation face au cours offert exclusivement en ligne. Finalement, vous retrouverez à la fin du questionnaire, trois questions ouvertes qui nous permettront d'en savoir plus sur votre expérience avec le cours en ligne.

Cliquez pour ajouter un X dans la case appropriée. Assurez-vous de ne cocher qu'une seule case par question.

Première partie : votre vécu en tant qu'étudiante ou étudiant et vos expériences avec l'enseignement en ligne.

1. Depuis combien de sessions êtes-vous inscrit dans le programme d'études de niveau collégial?

- Première session
- Deuxième session
- Troisième session
- Quatre sessions et plus

2. Quelle place occupe ce cours dans votre cheminement scolaire?

- Cours obligatoire
- Cours optionnel
- Je ne sais pas

3. Avant de débiter ce cours, aviez-vous déjà suivi un cours offert exclusivement en ligne?

- Non
- Oui, un cours
- Oui, deux cours
- Oui, trois cours et plus

4. Avant de débiter ce cours, aviez-vous déjà suivi un cours en classe dans lequel l'enseignante ou l'enseignant utilisait la plateforme actuellement utilisée ou toute autre plateforme pour certaines activités (DECclic, LÉA...)?

- Non
 Oui, un cours
 Oui, deux cours
 Oui, trois cours et plus

5. Avez-vous choisi de suivre ce cours en ligne lors de votre choix de cours ou est-ce qu'il se donnait aussi en classe?

- Le cours se donnait aussi en classe, j'ai choisi la formule en ligne.
 Le cours se donnait en ligne seulement

6. Si le cours que vous suiviez actuellement se donnait en classe, quelle serait votre préférence?

- Je le suivrais en classe
 Je préférerais un cours qui combine les deux : moitié en ligne et moitié en classe
 Je le suivrais en ligne

7. Possédez-vous un ordinateur personnel vous permettant d'avoir accès au cours de votre domicile?

- Oui Non

8. Dans votre collège, avez-vous facilement accès à un ordinateur afin de suivre ce cours en ligne?

- Toujours
 Souvent
 Occasionnellement
 Rarement
 Jamais

Partie 2 : Questions concernant votre motivation à suivre ce cours en ligne.

9. Par rapport aux autres cours suivis en classe, je perçois ce cours en ligne comme étant...

- Aussi important que tous mes autres cours
- Aussi important que quelques-uns de mes autres cours
- Plus important que tous mes autres cours
- Moins important que mes autres cours

10. Je crois avoir les compétences nécessaires en informatique pour compléter les activités requises dans le cadre de ce cours.

- Toujours
- Souvent
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

11. Lorsque je débute une activité en ligne dans le cadre de ce cours, je suis capable de l'accomplir seule ou seul et ce, jusqu'à la fin du processus (sans demander d'aide technique de la part de l'enseignante ou de l'enseignant).

- Toujours
- Souvent
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

12. De façon générale, je sens que j'ai du contrôle sur la façon dont je réalise les activités du cours.

- Toujours
- Souvent
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

13. Lorsque j'effectue mes travaux dans le cadre d'une activité pédagogique demandée par l'enseignante ou l'enseignant, je sens que je suis capable d'accomplir les tâches demandées au même titre que dans une classe traditionnelle.

- Toujours
- Souvent
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

14. Lorsque je fais mes travaux dans ce cours, je m'investis autant que dans les autres cours suivis en présence antérieurement.

- Toujours
- Souvent
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

15. Malgré le fait qu'il n'y ait pas de rencontres avec l'enseignante ou l'enseignant dans le cadre de ce cours, je me sens motivée ou motivé à accomplir mes travaux et études pour ce cours.

- Toujours
- Souvent
- Occasionnellement
- Rarement
- Jamais

16. Si vous aviez à répondre à la question suivante : ce qui favorise ma motivation dans le cadre de ce cours c'est...

Parmi les facteurs suivants, déterminez l'importance que vous accordez à chacun d'entre eux.

a) Les activités proposées par l'enseignante ou l'enseignant (lectures, études de cas, forum de discussion...).

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

b) Les travaux proposés par l'enseignante ou l'enseignant.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

c) L'enseignante ou l'enseignant lui-même.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

d) Les récompenses données pour le travail fait (on accorde une pondération pour la participation à un forum de discussion par exemple).

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant
- Ne s'applique pas dans ce cours

e) Les sanctions que j'aurai si je ne fais pas le travail demandé par l'enseignante ou l'enseignant.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant
- Ne s'applique pas dans ce cours

f) Le climat qui règne dans la classe en ligne.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

g) Lorsque je pose une question à mon enseignante ou enseignant (messagerie ou forum) je sais qu'il me répondra rapidement.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

h) Je connais à l'avance le délai auquel je peux attendre une réponse de l'enseignante ou l'enseignant.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

i) L'enseignante ou l'enseignant est disponible pour m'aider si j'ai des difficultés d'ordre technique dans le cadre du cours.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

j) L'enseignante ou l'enseignant est disponible pour m'aider si j'ai des difficultés d'ordre pédagogique dans le cadre du cours.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

k) Il existe des services d'aide accessible en tout temps si mon enseignante ou enseignant n'est pas disponible pour m'aider.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

l) Je peux visiter la classe en ligne selon mes disponibilités et mon horaire.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

m) Je sens que je peux participer activement dans la classe en ligne, au même titre que dans une classe traditionnelle.

- Tout à fait motivant
- Plutôt motivant
- Plutôt démotivant
- Tout à fait démotivant

Partie 3 : Questions ouvertes d'ordre général.

Les questions suivantes sont des questions ouvertes. Tous les noms, numéros de cours ou appellations particulières seront retirés lors de la compilation des résultats et de l'analyse des données.

17. Si vous deviez faire le bilan du cours que vous avez suivi en ligne, diriez-vous que vous étiez plus, moins ou aussi motivée ou motivé par ce cours que les autres cours suivis en classe? Expliquez votre réponse.

18. Trouveriez-vous motivant de suivre plusieurs cours en ligne par session? Expliquez votre réponse.

19. Recommanderiez-vous à vos amies ou amis de suivre ce cours en ligne? Pourquoi?

Ajoutez ici tout commentaire pertinent en lien avec ce qui vous motive ou démotive à suivre ce cours en ligne :

Votre questionnaire est maintenant complété, vous n'avez qu'à le sauvegarder et le retourner en pièce jointe à l'adresse : mcantara@cstj.qc.ca . Toutes les données seront traitées de façon anonyme et confidentielle.

Merci de votre collaboration

ANNEXE D

LETTRE ENVOYÉE AUX ÉTUDIANTES ET AUX ÉTUDIANTS



Cégep de Saint-Jérôme
Le Collège des Laurentides

**Aux étudiantes et aux étudiants de niveau collégial
utilisant une plateforme d'enseignement en ligne
dans le cadre d'un cours**

**Objet : Évaluation des facteurs de motivation dans le cadre d'un cours en
ligne**

Bonjour,

Dans le cadre d'une maîtrise en enseignement (volet collégial), nous nous questionnons sur les facteurs favorisant la motivation scolaire chez les étudiantes et les étudiants de niveau collégial lorsqu'ils sont inscrits à un cours offert exclusivement en ligne.

Avec le consentement de votre enseignante ou enseignant du cours en ligne auquel vous êtes inscrits, nous vous remettons aujourd'hui ce questionnaire qui sera un outil important dans le cadre de notre recherche.

Nous vous demandons de répondre à ces questions sans consulter vos collègues afin que les réponses données reflètent vraiment votre opinion. Par la suite, vous le retournez à l'adresse suivante mcantara@cstj.qc.ca sous forme de pièce jointe (document attaché). **Afin de faciliter la gestion des données, une réponse de votre part avant le 14 mars 2008 sera appréciée.**

Nous vous remercions de prendre quelques minutes pour répondre à ces questions et nous vous assurons que toutes les données seront traitées avec la plus grande confidentialité.

Les données recueillies serviront exclusivement aux fins de la présente recherche et ne seront divulguées en aucun cas à l'enseignante ou l'enseignant du cours en ligne auquel vous êtes inscrites ou inscrits.

Marilyn Cantara, B.Sc.
Conseillère pédagogique
mcantara@cstj.qc.ca
(450) 436-1580 poste 133

Geneviève Nault, PhD., professeure
Directrice d'essai
Genevieve.nault@usherbrooke.ca
(819) 821-8000 poste 6517

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

APOP (s.d). Site web de l'association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.apop.qc.ca/#a75>>. Consulté le 27 mars 2007.

Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2006). *Les compétences technopédagogiques à développer par le personnel enseignant*. Clic, (numéro 60), 1-6.

Boucher, S. (2006). *Analyse de la contribution des technologies de l'information et de la communication chez les étudiantes et étudiants des techniques de l'informatique au niveau collégial*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Bousquet, G. (2003). *Comment les professeurs se représentent-ils leurs élèves?* In actes du colloque conjoint de l'APOP et de l'AQPC. Mont-Tremblant, 3 au 6 juin 2003.

Cégep@distance (s.d). Site web de cégep à distance. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.cegepadistance.ca/>>. Consulté le 20 février 2007.

Desgent, C. Forcier, C. (2004). *Impact des TIC sur la réussite et la persévérance*. Rapport de recherche PAREA, centre de documentation collégiale. Gatineau.

DECclic (s.d). Site web de la plateforme DECclic. Site téléaccessible à l'adresse <<http://dec clic.qc.ca/info.htm>>. Consulté le 20 février 2007.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (s.d). Site web du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. Site téléaccessible à l'adresse <<http://www.mels.gouv.qc.ca/>>. Consulté le 6 février 2007.

Godinet, H. (2001). *Hypermédiats, réseaux, université virtuelle : l'innovation technologique vecteur de l'innovation pédagogique?* Lyon, laboratoire LIRCA.

Karsenti, T. (1997). *Comment le recours aux TIC en pédagogie universitaire peut favoriser la motivation des étudiants : le cas d'un cours médiatisé sur le Web*. Cahiers de la recherche en éducation, 4(3), 455-484.

Karsenti, T. (2003). *Plus captivantes qu'un tableau noir, l'impact des nouvelles technologies sur la motivation scolaire*. Revue de la fédération Suisse des psychologues, (6), 24-29.

Larose, F. Karsenti, T. Savoie-Zajc, L. (2001). *Les futurs enseignants confrontés aux TIC : changements dans l'attitude, la motivation et les pratiques pédagogiques*. Éducation et francophonie : revue scientifique virtuelle, XXIX (1), document téléaccessible à l'adresse <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/29-1/03-Karsenti.html>.

Lavoie, M. Lavoie, J. Nogue, A. (1999). « *La motivation scolaire...faites-en votre affaire !* ». Vie pédagogique (112), 5-6.

Leclerc, C. (2008). « Un cours de mathématiques en ligne ? Pourquoi pas... ». Pédagogie collégiale (21), 23-27.

LONG, D. (2006). *L'impact des TIC sur la motivation des élèves*. Université de Moncton, Moncton.

Mignon, J. et Closset J.L. (2004). *Maintien et stratégie de renforcement de la motivation des étudiants dans l'enseignement à distance*. In Actes du colloque de l'association internationale de pédagogie universitaire (AIPU). Marrakech, Maroc, 3-7 mai 2004.

Ouellet, J. Delisle, D. (2000). *Les TIC et la réussite éducative*. Clic, 37, 1.

Paloff, R.M. Pratt, K. (2001). *Lessons from the cyberspace classroom*, document téléaccessible à l'adresse http://www.uwex.edu/disted/conference/Ressource_library/proceedings/01_20.pdf consulté le 1^{er} décembre 2006.

PERFORMA (2006). *La maîtrise en enseignement au collégial, projet de programme*. Université de Sherbrooke (AG0506-2-5), 43.

Perrenoud, P. (1998). *Cyberdémocratisation. Les inégalités réelles devant le monde virtuel d'Internet*. La revue des échanges (AFIDES) 15, (2), 6-10.

Rhéaume, J. (2002). *L'apport des TIC et du numérique dans l'enseignement aujourd'hui : cas des cours à distance*. In actes du Congrès de l'association canadienne-française pour l'avancement du savoir (ACFAS). Québec, 13 au 17 mai 2002.

Université de Sherbrooke (s.d.), site de l'Université de Sherbrooke. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.usherbrooke.ca>. Consulté le 20 juillet 2008.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire* (3^e Ed.). Bruxelles : De Boeck Université.

Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. In actes du 3^e congrès des chercheurs en éducation. Bruxelles, mars 2004.

