Copie de diffusion et de conservation autorisée par le Carrefour de la réussite au collégial.
Diffusion : Centre de documentation collégiale / EDUQ.info.
61 p. PDF

Trousse 3

Motivation

Guide d'animation

Carrefour de la réussite au collégial

La trousse 3, *Motivation,* a été élaborée par M. Guy Archambault en vertu d'une entente intervenue entre le Carrefour de la réussite au collégial et Performa : les textes qui y apparaissent peuvent être reproduits en autant que mention soit faite de la phrase précitée.

Pour ne pas alourdir les textes du présent guide, le masculin est utilisé comme genre épicène.

Table des matières

Présentation générale

Introduction 1

Objectifs 1

Contenu 1

Les activités 2

Les instruments 2

Les textes 2

L'approche privilégiée dans la trousse 4

Section I Activités d'animation

Cinq principes de base pour l'animation des activités . . 7

Activité 1 Liberté de choix et motivation 8

Activité 2 L'exposé peut être intéressant 10

Activité 3 Résolution de problème en équipe et motivation 12

Activité 4 Les motivations profondes à être au collège 14

Activité 5 Quelles pratiques motivent les étudiants ? . . 16

Activité 6 Ma motivation à enseigner au collège 18

Activité 7 Motiver des élèves difficiles 20

Activité 8 Les causes de l'absence de motivation 22

Activité 9 Responsabilité et motivation 24

Activité 10 La dissonance cognitive 26

Activité 11 Styles de communication et motivation . . . 28

Activité 12 Quel type de motivation je favorise en classe? 30

Activité 13 Débat 32

Activité 14 Journal pédagogique 34

Activité 15 Conférence 35

Section II Instruments de support aux activités d'animation

Principes andragogiques sous-jacents aux activités de formation 37

Instrument 1 Liberté de choix et motivation (activité 1). 48

Instrument 2 Simulation *Parler ou se parler* (activité 2). 52

Instrument 3 Le pouvoir d'un objectif collectif sur la motivation en classe (activité 3) 64

Instrument 4 Conscience de ses motivations par l'imaginaire (activité 4) 69

Instrument 5 Sondage sur les pratiques enseignantes (activité 5). 77

Instrument 6 La motivation à enseigner au collège (activité 6). 86

Instrument 7 L'animation d'un atelier pédagogique (activités 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9 et 11) 94

Instrument 8 Causes au manque de motivation en classe (activité 8) 98

Instrument 9 La responsabilité de la motivation des étudiants ? (activité 9) 100

Instrument 10 La dissonance cognitive (activité 10). . . . 102

Instrument 11 Impact du style de communication sur la motivation (activité 11) 104

Instrument 12 Les pratiques enseignantes qui sont sources de motivation (activité 12). 108

Bibliographie 116

Présentation générale

Introduction

« Il ne faut pas espérer de recette toute faite et d'une efficacité sans faille pour motiver des étudiants. Il faut avant tout rechercher des stratégies que l'on applique en tenant compte des trois facteurs suivants : l'enseignant, l'étudiant et ce qui doit être appris. Il serait donc utopique d'espérer motiver des étudiants par une intervention ponctuelle ou unique. »

Colette Dufresne-Tassé (1981)

Il est important de présenter brièvement, dès maintenant, les objectifs de la trousse, son contenu, le rationnel de l'approche utilisée et quelques ressources supplémentaires.

Objectifs

Trois objectifs prioritaires ont présidé à la création de la présente trousse. Elle a été construite, d'abord et avant tout, pour soutenir la sensibilisation des enseignants au rôle de la motivation dans l'apprentissage. Elle veut aussi contribuer à les amener à recourir à un ensemble de pratiques professionnelles qui favorisent l'émergence et le maintien de la motivation intrinsèque à l'apprentissage. Elle vise enfin à les rendre rapidement autonomes dans le recours à ces pratiques professionnelles.

Contenu

L'initiation concrète des enseignants et la sensibilisation du milieu au rôle de la motivation dans l'apprentissage étant prioritaires, la trousse débute par une **première section** constituée de quinze activités d'animation. On pourra, dans chaque collège, organiser les activités jugées les plus pertinentes pour amener ultimement les enseignants à recourir à des pratiques qui favorisent l'émergence et le maintien de la motivation intrinsèque à l'apprentissage. Chaque activité est décrite, en une page; dix facettes permettent d'en connaître la portée

et les intentions en un coup d'œil rapide (titre, durée, brève description, objectifs, rôle des participants, rôle de l'animateur, matériel requis, déroulement, nombre de participants, remarques).

Activités

Les activités sont classées selon leur degré de difficulté, de la plus difficile à la plus facile. Deux éléments définissent la nature de la difficulté de l'activité :

- la complexité à l'organiser ;
- l'habileté, le doigté, nécessaire pour animer le groupe de personnes participant à l'activité.

Instruments

Treize instruments forment la **deuxième section.** Le premier instrument énonce les principes généralement admis et reconnus dans le monde de l'andragogie pour organiser, gérer et animer des activités de formation s'adressant à des adultes en situation de travail… ce que sont les enseignants du collégial. Les douze instruments suivants serviront de support à l'animation des quinze activités ; ils précisent de façon fine et détaillée le déroulement des douze premières activités qui sont de nature plus complexe que les trois dernières. Ces douze instruments sont classés selon l'ordre de classement des activités présentées à la première section. Ils comportent aussi, lorsqu'il y a lieu, le matériel nécessaire à leur réalisation.

Recueil de textes

Le recueil de textes compte huit textes, pas toujours très théoriques, permettant de comprendre la nature profonde de la motivation intrinsèque à l'apprentissage. Premier critère pour retenir un texte : sa pertinence à supporter les activités d'animation. Deuxième critère : il ne se limite pas à une seule approche, mais représente un ensemble de théories qui tentent de définir la motivation à l'apprentissage et les moyens de la favoriser. Dernier critère important : il reflète ce qui se dit et se fait sur le sujet depuis quinze ans au Québec, particulièrement dans les cégeps.

Le point suivant explicitera ce dernier critère en rappelant brièvement, entre autres choses, ce qui s'est fait comme formation dans le milieu collégial depuis 1985. On y décrira aussi les fondements du choix de l'approche théorique privilégiée par la présente trousse.

Texte 1 *Portrait d'une mère*
(Point de vue de **Pierre Foglia** sur la motivation à l'apprentissage)

Texte 2 *Des souris et des enfants*
(Article de **Mariella Righini** paru dans *Le Nouvel Observateur*)

Texte 3 *Pourquoi travaillons-nous ?*
(**Edouard L. Deci**)

Texte 4 *La motivation Synthèse et applications*
(**Claude Charbonneau**)

Texte 5 *Pratiques enseignantes sources de motivation à l'apprentissage*
(**Guy Archambault**)

Texte 6 *Le cégep, lieu d'éducation ou de dressage ?*
(**Guy Archambault**)

Texte 7 *Tableau des interventions de l'enseignant en fonction de chaque type de besoin présent en classe*
(**Colette Dufresne-Tassé**)

Texte 8 *Pour une vision socio-constructiviste de la motivation*
(**Guy Archambault**)

L'approche privilégiée dans la trousse[1]

1. L'approche privilégie des activités validées par l'expérience : plus de 450 membres du personnel enseignant du réseau collégial ont participé, avec intérêt, à l'une ou l'autre des activités présentées dans la présente trousse au cours des vingt dernières années.

2. Le modèle théorique de la motivation, à la base des quinze activités d'animation du milieu collégial, repose sur trois grandes considérations.

A) Tout comme le soulignait **Colette Dufresne-Tassé** (1984), la motivation n'est pas une réalité palpable : elle est un phénomène auquel on peut avoir accès par l'intermédiaire de plusieurs variables intermédiaires développées progressivement par la communauté scientifique. Elles rendent compte d'un *phénomène* qui caractérise essentiellement un rapport entre l'intention d'un sujet humain et une action qui l'actualise (une énergie humaine qui s'actualise dans une direction précise).

B) Les principales théories de la motivation ne se recouvrent guère même si elles ont parfois des préoccupations communes. C'est là une des conclusions que tire Claude Charbonneau dans le principal texte théorique de la section III (*LA MOTIVATION Synthèse et applications,* Actes du second colloque de l'AQPC, 1982).

« En psychologie, les théories sont presque aussi nombreuses que les théoriciens et, pour autant que je sache, il n'a jamais été facile de trancher entre les bons et les mauvais modèles. Bien entendu, quelques positions démodées sont disparues dans les poussières de bibliothèques, mais cette perte n'est pas vraiment significative parce qu'il reste quantité de théories bien à la mode et tout à fait dépoussiérées. Cela fait que les psychologues n'ont pas un point de vue unique, qu'ils n'ont pas une seule conception de la motivation. »

C) Comme la motivation est un phénomène multivarié et que les approches ne se recouvrent guère, il a fallu choisir : l'approche *phénoménologique* a été retenue. Cette approche repose sur les apports de théoriciens qui ont envisagé la motivation dans un contexte humain et socio-développemental (Rogers, Maslow, Piaget, Weiner, Léontiev, Vygotsky, Bruner, etc.).

Notre position est très proche de celle que Claire Bélisle et Monique Linard ont décrite dans un constat sur le changement apporté par les TIC dans le rôle du formateur dans l'apprentissage. Elles remettent en cause les deux modèles, béhavioriste et cognitiviste, pour piloter de manière efficace les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans un contexte où l'autodidaxie prend de plus en plus de place. Elles proposent un nouveau modèle pour définir l'enseignement et l'apprentissage et elles y situent clairement la place de la motivation.

Elles définissent brièvement ce nouveau modèle de la manière suivante :

« • un système dynamique de relations réciproques entre des sujets et des objets ;

- *un processus de transformation motivé et situé dans l'espace et le temps, de la part de sujets cognitifs mais aussi biologiques, psychologiques et sociaux, supposés piloter raisonnablement (plus ou moins) leurs actes selon des intentions et des buts orientés par des besoins ;*
- *une structure de signification qui permet de répondre à la question* « pourquoi ? » *fondée sur un présupposé commun de motifs et de bonnes* « raisons » *de faire et pas seulement de raisons logiques ou fonctionnelles.*

1 **Barbeau, Montini** et **Roy** présentent plusieurs activités et textes intéressants sur l'approche cognitiviste-attributionniste, dans les deux cahiers du document *Tracer les chemins de la connaissance* publié par l'AQPC en 1997 (voir Bibliographie). De plus, madame Barbeau a animé de nombreux ateliers de perfectionnement sur ce thème. La présente trousse ne reprend pas le matériel des deux cahiers ; nous suggérons aux utilisateurs de la présente trousse de les consulter.

L'action humaine se trouve ainsi inscrite dans une théorie qui intègre les transformations intentionnelles d'états dans le cadre général d'interactions volontaires, significatives et valorisées entre sujets et objets. Elle devient auto-organisatrice, adaptative et évolutive, beaucoup plus proche des modèles biologiques du vivant que des modèles objectivistes du comportementalisme et du cognitivisme logique. Elle permet de repenser la connaissance en général, et la formation et l'acquisition de compétences en particlier, comme des activités impliquant des processus non seulement «informationnels» ou comportementaux, mais aussi «existentiels» (Lakoff, 1987).[1] »

Pour mieux comprendre les aspects théoriques de l'approche phénoménologique utilisée ici on se référera au *Texte 8* du recueil de textes : *Pour une vision socio-constructiviste de la motivation.* Pour mieux en saisir les aspects pratiques, on consultera le *Texte 5 : Pratiques enseignantes sources de motivation à l'apprentissage.*

1 **Bélisle, C.** et **Linard, M.** (1996), *Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?* in «*Éducation permanente*», n° 12. Les soulignés dans le texte sont le fait des auteures.

Section I Activités d'animation

Activités de sensibilisation au rôle que joue la motivation dans l'apprentissage et la réussite scolaire et activités d'initiation aux pratiques enseignantes qui favorisent l'émergence et le maintien de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.

Cinq principes de base pour l'animation des activités

Pour une élaboration plus explicite des principes qui guident l'animation des activités, voir à la section II l'instrument *Principes andragogiques sous-jacents aux activités de formation* (page 37) et l'instrument *L'animation d'un atelier pédagogique* (page 94).

Postulats	Principes
• Les caractéristiques des participants aux activités d'animation sur la motivation sont *multifactorielles* (âge, expérience, discipline, formation, etc.). • La motivation des participants aux activités d'animation est *multidéterminée.* • Le nombre de participants *multidiversifie* les perceptions, les attentes, les relations et les interactions. • Tout peut survenir dans les interactions de l'instant.	**1.** L'animateur ne peut pas appliquer une approche rigidement planifiée à la conduite des activités.
	2. Il doit conduire la barque comme un *jazz-session* ou une *impro.*
	3. Ses fils conducteurs sont le thème et les objectifs.
	4. L'interaction des participants impose une pédagogie de situation.
5. Les instruments sont des canevas que l'animateur doit ajuster en fonction de sa personnalité, en fonction de la réalité de son milieu et en fonction de ce qu'il prévoit. Il devra toujours, en plus, s'ajuster à ce qui se passe réellement dans l'instant.	

ACTIVITÉ 1 Liberté de choix et motivation

Durée : 1 heure

Description

On divise un groupe en équipes de trois.

Objectif

Examiner l'impact sur la motivation des membres d'une équipe lorsqu'on leur donne un certain pouvoir dans la constitution des équipes de travail.

Rôle des participants

Choisir ou être choisi selon la procédure décrite dans l'*Instrument 1.* Être très attentif à l'impact produit sur eux par la procédure suivie. Échanger avec le groupe sur les impacts produits par le processus de division en équipes. Faire des applications à leur classe.

Rôle de l'animateur

Diriger le processus de division décrit dans l'*Instrument 1.* Animer le retour sur l'expérience.

Matériel requis

1. Les *Instruments 1 et 7*.

2. Un jeu de cartes.

Déroulement

1. Division en équipes (25 minutes).

2. Prise de notes personnelles sur l'impact produit auprès de soi par la division en équipes dans son ensemble ou à une de ses étapes (5 minutes).

3. Animation d'un échange entre les participants sur les impacts produits sur eux par la division en équipes (15 minutes).

4. Échange autour de la question suivante : « Quel est l'impact sur la motivation de vos élèves lorsqu'ils ont la possibilité de faire des choix en classe ? » (15 minutes).

Participants

Minimum : quinze.

Maximum : dix-huit.

Remarques

Il n'est pas du tout approprié de faire cette activité sans qu'elle soit suivie d'une autre impliquant du travail en équipe. Les activités les plus appropriées pour faire suite à celle-ci sont les activités 2 (*L'exposé peut être intéressant*) et 4 (*Les motivations profondes à être au collège*) ou d'autres du même type.

ACTIVITÉ 2 L'exposé peut être intéressant

Durée : 2 heures

Description

Les participants, en équipe de trois ou quatre personnes, simulent un exposé théorique à contenu procédural pour en vérifier l'efficacité.

Objectifs

1. Identifier le pouvoir de la parole en classe et les limites de ce pouvoir sur la motivation des étudiants en classe.
2. Dégager les conditions à remplir pour que l'exposé théorique suscite l'attention et l'intérêt des étudiants en classe.

Rôle des participants

Dans un premier temps, chacun exerce successivement trois rôles : professeur, étudiant et observateur. Puis à l'aide de leurs réflexions sur l'expérience vécue, ils dégagent, avec l'aide de l'animateur, des principes qui font en sorte que l'exposé magistral maintient l'intérêt des étudiants et favorise l'apprentissage en profondeur.

Rôle de l'animateur

Guider les participants au travers des étapes de l'activité. Animer le retour sur l'expérience. Aider les participants à dégager les principes de base qui font en sorte que l'exposé magistral maintient l'intérêt des étudiants et favorise l'apprentissage en profondeur.

Matériel requis

Les *Instruments 2 et 7.*

Déroulement

1. Division du groupe en équipes de trois personnes, quatre, à la rigueur, quand il est strictement impossible de faire autrement (5 minutes).
2. Simulation en suivant rigoureusement les indications décrites dans l'*Instrument 2* (60 minutes).
3. Retour sur l'expérience vécue dans les petites équipes de manière à faire ressortir les principes à respecter pour qu'un exposé magistral soit intéressant, motivant, et pour qu'il favorise l'apprentissage en profondeur (45 minutes).

Participants

Minimum : deux ou trois équipes de trois personnes.

Maximum : six ou sept équipes de trois personnes

Remarques

Cette activité, à l'expérience, a toujours marqué les participants : c'est une prise de contact, assez dure parfois, avec ce que vivent les étudiants en classe pendant un exposé théorique, peu importe la nature de son contenu (connaissances de type déclaratif, procédural ou conditionnel). Par contre, elle permet à chacun de découvrir des principes simples pour rendre l'exposé intéressant et efficace.

ACTIVITÉ 3 Résolution de problème en équipe et motivation

Durée : 60 à 75 minutes

Description

Les participants doivent s'organiser entre eux pour résoudre un problème.

Objectifs

1. Examiner l'impact de l'adhésion à un but commun pour soutenir la motivation d'un groupe dans l'apprentissage.
2. Apprécier comment le travail en équipe et la résolution de problème peuvent soutenir la motivation.
3. Visualiser les quatre phases du processus d'apprentissage de Kolb et Fry.

Rôle des participants

Vivre un problème, identifier ses composantes, élaborer une stratégie de solution, expérimenter la stratégie. Prendre de la distance par rapport à ce qui a été vécu. Faire des applications à leurs classes.

Rôle de l'animateur

Expliquer clairement les objectifs et les procédures à suivre à chaque étape. Animer un retour sur l'expérience de manière à faire des applications aux pratiques pédagogiques à exercer en classe. Présenter, à la fin, les quatre phases du processus d'apprentissage de Kolb et Fry et les réflexions de C. Charbonneau sur la nécessité de varier les formules d'enseignement en classe.

Matériel requis

1. L'*Instrument 3* (Le pouvoir d'un objectif collectif sur la motivation en classe).
2. Le point 5 du *Texte 4.*
3. L'*Instrument 7* (L'animation des ateliers pédagogiques).

Déroulement

1. Présentation des objectifs 2 et 3 **sans** mentionner le premier immédiatement (5 minutes).
2. Expérimentation en suivant les indications données à l'*Instrument 3* (40 minutes).
3. Retour sur l'expérience (20 minutes).
4. Présentation du processus d'apprentissage de Kolb et Fry, inspiré de Piaget, en soulignant les conséquences sur les pratiques à utiliser en classe pour soutenir l'intérêt du plus grand nombre d'étudiants (15 minutes).

Participants

Minimum : six.

Maximum : quinze à vingt.

Remarques

Cette activité a toujours réussi à faire vivre aux participants l'expérience d'une équipe qui atteint son objectif d'apprentissage au travers de la résolution de problème. Il n'est pas toujours aisé d'aider les participants à se distancier de la résolution du problème pour faire les transferts pédagogiques appropriés à leur classe.

ACTIVITÉ 4 Les motivations profondes à être au collège

Durée : 3 heures

Description

Chacun écrit quatre brèves histoires à partir de dessins flous. Puis, en équipes de trois ou quatre personnes, chacun raconte ses quatre histoires pour y déceler la trame motivationnelle de fond.

Objectifs

1. Prendre contact avec le phénomène de la motivation au travers de sa propre motivation.
2. S'initier à l'approche de la motivation à la réussite, à l'accomplissement.

Rôle des participants

Écrire quatre courtes histoires et les lire à leurs coéquipiers. Nommer la motivation de fond de leurs histoires.

Rôle de l'animateur

Expliquer clairement les objectifs et les procédures à suivre à chaque étape. Procéder à la division en équipes. Présenter, à la fin, l'approche de la motivation à l'accomplissement.

Matériel requis

1. L'*Instrument 4* (Prendre conscience de ses motivations par l'imaginaire) : remettre à chaque participant un jeu des six dessins flous et une grille d'écoute des histoires.
2. Le *Texte 4* pour l'exposé.

Déroulement

1. Présentation du premier objectif ; éviter de mentionner au début le deuxième objectif (5 minutes).

2. Explication des procédures de rédaction (5 minutes).
3. Division, par affinités, du groupe en équipes de trois personnes, quatre au maximum (5 minutes).
4. Rédaction des quatre histoires par chaque participant (30 minutes).
5. Présentation des procédures de discussion en équipe et de la grille d'écoute (10 minutes).
6. Lecture des histoires de chacun ; à l'aide de la grille d'écoute, commentaires des autres membres de l'équipe sur chaque histoire lue (60 à 75 minutes dans les équipes de 3, pause incluse, et 80 à 90 minutes dans les équipes de 4, pause incluse).
7. Présentation du deuxième objectif (2 minutes).
8. Présentation de la théorie sur la motivation à l'accomplissement (15 minutes).

Participants

Minimum : trois ou quatre.

Maximum : vingt-quatre.

Remarques

1. Cette activité, pour réussir, exige l'implication personnelle, l'ouverture authentique. Il faut donc tout mettre en oeuvre pour créer un climat d'ouverture dans le groupe et dans chaque petite équipe.
2. On peut s'inspirer du point 4.3 du *Texte 4* de Claude Charbonneau pour présenter la motivation à l'accomplissement.

ACTIVITÉ 5 Quelles pratiques enseignantes motivent les étudiants?

Description

Quelques professeurs volontaires mènent une enquête auprès de leurs étudiants pour recueillir leurs opinions sur la valeur pédagogique de certaines pratiques enseignantes, plus particulièrement sous l'angle de la motivation. Ils publient ensuite les résultats de cette enquête dans le journal du collège.

Objectifs

1. Sensibiliser le milieu à l'importance de la motivation pour la réussite de l'apprentissage.
2. Avoir l'opinion des étudiants du collège sur les pratiques enseignantes qui les aident à apprendre.

Rôle des participants

Les professeurs mènent l'enquête : ils administrent le questionnaire, compilent les données sur ordinateur et interprètent les résultats.

Rôle de l'animateur

Organiser et supporter les professeurs dans leur démarche d'enquête. Les aider à interpréter les résultats. Écrire et publier les résultats de l'enquête dans le journal pédagogique local.

Matériel requis

L'*Instrument 5.*

Participants

Minimum : de trois à cinq professeurs du collège de deux disciplines différentes et environ 150 étudiants à leur troisième ou quatrième session dans le programme.

Maximum : de six à huit professeurs de trois ou quatre disciplines différentes et environ 450 étudiants à leur troisième ou quatrième session.

Remarques

Si le responsable du dossier de la réussite dans le collège utilise cette activité pour sensibiliser le milieu à l'importance de la motivation pour la réussite de l'apprentissage, le concepteur de la présente trousse serait intéressé à obtenir les résultats de l'enquête.

ACTIVITÉ 6 Ma motivation à enseigner au collège

Durée : 45 à 60 minutes

Description

Les membres d'un département, d'une équipe ou d'un comité de programme complètent un questionnaire autodiagnostique sur ce qui les motive à enseigner au collège.

Objectifs

1. Identifier la nature de sa motivation à enseigner au collège dans un contexte d'approche programme.
2. S'initier à la nature du processus motivationnel.

Rôle des participants

Compléter le questionnaire. Compiler les résultats. Discuter des résultats obtenus en fonction des objectifs poursuivis.

Rôle de l'animateur

Expliquer la procédure pour compléter le questionnaire et compiler les résultats. Donner l'information pour interpréter les résultats. Animer l'échange entre les participants pour aider à faire un portrait d'ensemble de la vie en département, en équipe ou en comité.

Matériel requis

1. L'*Instrument 6* (La motivation à enseigner au collège).
2. L'*Instrument 7* (L'animation des ateliers pédagogiques).

Déroulement

1. Prise de conscience des objectifs poursuivis par cette activité (5 minutes).
2. Administration du questionnaire autodiagnostique et compilation de ses résultats (20 minutes).
3. Lecture du guide d'interprétation des résultats (5 minutes).
4. Bref exposé sur la nature du processus d'émergence de la motivation (10 minutes).
5. Discussion des résultats obtenus en fonction des objectifs poursuivis (25 minutes).

Participants

Minimum : quatre ou cinq.

Maximum : dix à douze.

Remarques

Cet atelier peut être une excellente occasion pour solidariser un groupe en permettant aux membres de se sensibiliser mutuellement à leurs valeurs, besoins et intérêts personnels auxquels ils veulent répondre en enseignant au collège.

ACTIVITÉ 7 Motiver les élèves difficiles

Durée : 3 heures

Description

On visionne un film qui raconte l'histoire véridique d'un enseignant d'une classe constituée d'élèves difficiles. On discute ensuite de l'approche adoptée par le professeur pour les motiver.

Objectif

Identifier, à l'aide des opinions et réflexions des professeurs, des stratégies, des pratiques, des techniques qui suscitent la motivation à l'apprentissage chez des étudiants peu motivés.

Rôle des participants

Voir le film. Émettre leurs opinions et commentaires. Écouter les opinions et commentaires des autres.

Rôle de l'animateur

Présenter l'objectif de l'atelier et le rappeler à l'occasion lors de l'échange qui suit le film. Présenter brièvement le film (en soulignant qu'il n'est pas ennuyant, même si c'est une histoire vraie). Animer l'échange et la discussion après le film.

Matériel requis

1. Le film *Envers et Contre tout* (*Stand and Deliver*) de **Ramon Menendez,** avec E. J. Olmos et L. D. Phillips, 1988.
2. Le *Texte I* (article de Pierre Foglia).
3. L'*Instrument 7* (L'animation des ateliers pédagogiques).

Déroulement

1. Présentation du film et de l'objectif (5 minutes).
2. Film (105 minutes).
3. Pause (10 minutes).
4. Énoncé de la question de départ à l'échange : « À quelles approches, à quelles pratiques a eu recours le professeur de mathématiques pour motiver ses élèves ? » et animation de la discussion (50 minutes).
5. Synthèse par l'animateur des idées émises (10 minutes).
6. Remise aux participants de l'article de Pierre Foglia.

Participants

Minimum : trois ou quatre.

Maximum : quinze ou seize.

Remarques

1. Cette activité peut susciter beaucoup de résistance de la part de professeurs qui utilisent exclusivement l'exposé théorique. Par contre, elle suscite l'intérêt des professeurs qui, ayant des élèves difficiles, sont avides de trouver des moyens pour les motiver.
2. On peut, au cours de l'échange, alimenter la discussion en ajoutant d'autres questions à débattre (exemple : « Croyez-vous que l'approche développée dans le film est applicable à des étudiants de cégep ? À notre collège ? »).

ACTIVITÉ 8 Les causes de l'absence de motivation

Durée : 1 heure

Description

En département, en équipe ou comité de programme, on procède à un diagnostic des principales causes au manque de motivation de certains étudiants inscrits au programme.

Objectif

Comprendre les causes et les sources de démotivation de certains étudiants et tracer des pistes de solution.

Rôle des participants

Déterminer les causes de démotivation des étudiants, causes sur lesquelles les professeurs peuvent agir. Proposer des solutions pour les contrer. S'entendre sur des moyens à mettre en oeuvre pour les appliquer.

Rôle de l'animateur

Animer le groupe de travail.

Matériel requis

Les *Instruments 7* et *8* (L'animation des ateliers pédagogiques et Liste de causes au manque de motivation en classe).

Déroulement

1. Explicitation du but du travail en équipe et choix sur la liste, par chacun, de cinq causes qu'il croit les plus pertinentes pour expliquer la démotivation des étudiants concernés (7 minutes).
2. Compilation des causes choisies (8 minutes).
3. Analyse des cinq causes qui ont été choisies le plus souvent (5 minutes).

4. Classement des cinq causes en ordre selon le critère suivant : *la cause sur laquelle on a le plus de pouvoir est la première à l'ordre du jour, celle sur laquelle on se sent le moins de pouvoir est cinquième* (8 minutes).
5. Clarification de sens pour la première cause en donnant le plus d'exemples circonstanciés (12 minutes).
6. Brainstorming pour produire le plus de solutions au problème tel que défini (5 minutes).
7. Établissement d'un plan pour mettre en oeuvre les deux solutions les plus pertinentes et réalistes (5 minutes).
8. Si le temps le permet, répétition des étapes 5, 6 et 7 pour la cause classée deuxième à l'étape 4.

Participants

Minimum : cinq ou six.

Maximum : huit à dix.

Remarques

Le succès de cette activité dépend en grande partie, de la capacité à rester concret dans les discussions et d'éviter les discussions philosophiques ou sociologiques.

ACTIVITÉ 9 Responsabilité et motivation

Durée : 1 heure

Description

Les participants classent par ordre de responsabilité six personnages d'une histoire selon leur contribution à la mort de l'un d'eux.

Objectif

Examiner la part de responsabilité des professeurs sur la motivation de leurs étudiants et les limites de cette responsabilité.

Rôle des participants

Arriver à un accord consensuel en équipe sur un objet décisionnel impliquant des valeurs personnelles importantes.

Rôle de l'animateur

Expliquer clairement les objectifs et les procédures à suivre à chaque étape. Procéder à la division en équipes. Communiquer les critères permettant d'arriver à la meilleure décision. Animer un échange sur les applications à faire en regard de la responsabilité du professeur dans la motivation de leurs étudiants.

Matériel requis

1. L'*Instrument 9* (La part de responsabilité du professeur dans la motivation des étudiants).
2. L'*Instrument 7* (L'animation des ateliers pédagogiques).

Déroulement

1. Ne pas révéler l'objectif précis au début de l'atelier, mais annoncer son thème : *étude de la motivation au travers d'une étude de cas en équipe et en plénière* (2 minutes).
2. Première lecture de l'histoire et remise de la grille de choix, ***pas*** du texte de l'histoire (3 minutes).
3. Relecture à voix haute de l'histoire (2 minutes).
4. Inscription du choix individuel sur la grille (5 minutes).
5. Division en équipe et choix en équipe, au consensus (25 minutes).
6. Communication des réponses d'équipe au groupe (3 minutes).
7. Exposé des critères d'une bonne décision pour le cas précis à résoudre et animation de la discussion qui peut en résulter (20 minutes).

Participants

Minimum : une équipe de quatre à six personnes.

Maximum : quatre ou cinq équipes de cinq à sept personnes.

Remarques

Cette activité suscitera de vives discussions dans certaines équipes : beaucoup de valeurs personnelles, profondes, peuvent être mises en cause. L'animation peut demander beaucoup de tact, de doigté et de neutralité empathique. L'animateur peut relancer l'échange à l'étape 7 par la question suivante : « Quel rapport voyez-vous entre l'histoire et votre responsabilité dans la motivation des étudiants ? ».

ACTIVITÉ 10 La dissonance cognitive

Durée : 30 à 60 minutes

Description

Chacun tente de résoudre un problème mathématique simple posé dans un contexte très familier.

Objectif

Expériencier l'approche de la dissonance cognitive et découvrir l'implication émotive qu'elle suscite.

Rôle des participants

Résoudre un petit problème de calcul individuellement d'abord, en équipe ensuite. Appliquer à leur vécu en classe les phénomènes observés dans la résolution du problème.

Rôle de l'animateur

Guider les participants dans le cheminement au travers des étapes décrites dans l'*Instrument 10.* Faire un bref exposé sur les implications motivationnelles de l'approche de la dissonance cognitive (on peut s'inspirer du texte de Claude Charbonneau pour faire cet exposé). Animer un échange sur les applications à faire en classe à partir de ce qui a été vécu dans l'atelier.

Matériel requis

1. L'*Instrument 10* (La dissonance cognitive).

2. Le point 4.3 du *Texte 4.*

Déroulement

1. Présentation de l'objectif (2 minutes).

2. Présentation du problème à résoudre, travail seul et en équipe selon les indications données à l'*Instrument 10* (25 minutes).

3. Retour sur l'expérience (10 minutes).

Participants

Minimum : dix à douze.

Maximum : quinze à vingt.

Remarques

Cette activité a toujours réussi à faire vivre aux participants une expérience de dissonance cognitive. Il n'est pas aisé d'aider les participants à se distancier de la résolution du problème pour plutôt :

a) s'attacher à la dissonance vécue ;

b) faire les transferts appropriés à leur classe ;

c) mieux comprendre ce qui s'y passe ;

d) identifier des stratégies conséquentes. Le petit choc de la dissonance prend même, chez quelques personnes, plusieurs heures ou jours à se résorber.

ACTIVITÉ 11 Styles de communication et motivation

Durée : 1 heure

Description

Les participants étudient un cas concret pour mesurer l'impact de divers modes de communication sur la motivation des étudiants.

Objectif

Répertorier divers styles de communication et leur impact sur la motivation des étudiants en classe.

Rôle des participants

Étudier un cas. Choisir les modes de communication les plus appropriés et les moins appropriés pour rétablir la motivation dans le cas proposé.

Rôle de l'animateur

Expliquer clairement les objectifs et les procédures à suivre à chaque étape. Procéder à la division en équipes. Présenter, à la fin, les styles de communication présents dans le cas proposé et leur impact probable sur la motivation. Animer l'échange qui peut s'ensuivre.

Matériel requis

1. L'*Instrument 7* (L'animation des ateliers pédagogiques).
2. L'*Instrument 11* (Impact du style de communication sur la motivation).

Déroulement

1. Présentation des objectifs (4 minutes).
2. Choix individuel des réponses (8 minutes).
3. Division en équipes de quatre à six personnes (3 minutes).

4. Choix des trois meilleures réponses et des trois pires, **au consensus,** en équipe (20 minutes).
5. Exposé sur les types de communication (10 minutes).
6. Échange (15 minutes).

Participants

Minimum : une équipe de quatre à six personnes.

Maximum : quatre ou cinq équipes de quatre à six personnes.

Remarques

Activité facile à organiser, intéressante sauf pour les personnes qui ont beaucoup de difficulté à s'impliquer dans des relations interpersonnelles authentiques.

ACTIVITÉ 12 Quel type de motivation je favorise en classe ?

Durée : 30 à 60 minutes

Description

Chacun fait un diagnostic sur la nature de la motivation que ses pratiques enseignantes induisent auprès de ses étudiants.

Objectifs

1. Faire le point sur ses pratiques enseignantes pour découvrir sa manière de motiver les étudiants.
2. Repérer des pratiques que l'on pourrait facilement adopter rapidement en classe pour susciter la motivation des étudiants.
3. Identifier les pratiques enseignantes qui sont sources de motivation intrinsèque à l'apprentissage.
4. Identifier différents types d'impact sur la motivation à l'apprentissage.

Rôle des participants

Compléter le questionnaire. Compiler les résultats. Discuter des résultats obtenus en fonction des objectifs poursuivis.

Rôle de l'animateur

Expliquer la procédure pour compléter le questionnaire et compiler ses résultats. Donner l'information pour interpréter les résultats. Si l'activité se fait dans un contexte de département ou d'équipe de programme animer l'échange entre les participants pour aider à faire un portrait d'ensemble des pratiques enseignantes utilisées.

Matériel requis

L'*Instrument 12* (Les pratiques enseignantes qui sont sources de motivation intrinsèque à l'apprentissage).

Déroulement

1. Prise de conscience des objectifs poursuivis par cette activité (5 minutes).
2. Administration du questionnaire autodiagnostique et compilation de ses résultats (20 minutes).
3. Lecture du guide d'interprétation des résultats (5 minutes).
4. Discussion des résultats obtenus en fonction des objectifs poursuivis (5 à 10 minutes dans le cas d'une personne, 25 à 30 minutes dans le cas d'un groupe).

Participants

Minimum : aucun.

Maximum : les membres du département ou de l'équipe de professeurs enseignants dans un même programme.

Remarques

Tous les professeurs qui ont complété un questionnaire de ce type ont été satisfaits d'être mis en contact avec des pratiques concrètes. Chacun avait ainsi l'occasion de se rendre compte que plusieurs de ses pratiques enseignantes avaient un impact positif sur la motivation de ses étudiants. De plus, il découvrait des pratiques faciles à adopter en classe dès le lendemain. Enfin, il pouvait situer ses pratiques dans un ensemble signifiant qui lui permettait de faire le point sur lui-même.

ACTIVITÉ 13 Débat

Durée : 45 à 60 minutes

Description

Un professeur prend parti en faveur des idées émises dans le *Texte 6,* un autre contre. Les deux répondent ensuite aux questions provenant de la salle.

Objectifs

1. Explorer les liens existants entre l'approche béhavioriste et l'autocratisme en éducation.
2. Explorer les avantages et les inconvénients de l'approche béhavioriste.
3. Définir, en éducation, l'approche socio-constructiviste.

Rôle des participants

Écouter. Poser des questions. Commenter les opinions des deux protagonistes.

Rôle de l'animateur

Présenter les objectifs du débat. Présenter les deux protagonistes. Donner la parole aux participants.

Matériel requis

Le *Texte 6.*

Déroulement

1. Publication du *Texte 6* dans le journal pédagogique local et annonce du débat.
2. Organisation du débat.
3. Gestion et animation du débat.

Participants

Minimum : dix à douze professeurs et étudiants.

Maximum : pas de limites.

Remarques

Les protagonistes peuvent se servir des *Textes* de la présente trousse pour préparer leur point de vue. Il est toujours délicat d'animer un débat : plusieurs personnes risquent parfois d'avoir un peu de misère à distinguer les personnes de leurs idées.

Le choix des deux protagonistes est capital ; il est souhaitable que les deux aient à la fois, le sens de la répartie, beaucoup d'humour et de facilité à s'exprimer en public. On peut aussi mettre en débat les *Textes 1* et *2.*

ACTIVITÉ 14 Journal pédagogique

Description

On fait paraître dans le journal local une série d'articles, de documents ou de questionnaires sur la motivation à l'apprentissage.

Objectif

Sensibiliser les membres du corps professoral à l'importance de susciter la motivation pour favoriser la réussite.

Rôle des participants

Lire. Faire part au journal de leurs commentaires.

Rôle de l'animateur

Fournir au journal pédagogique local des articles, des documents ou des questionnaires sur la motivation à l'apprentissage. Inviter les lecteurs à réagir.

Matériel requis

On peut utiliser le matériel suivant, en tout ou en partie, en mentionnant la source : les *Instruments 6, 8* et *12* ; les *Textes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7* et *8.* On peut aussi publier les résultats d'un sondage, d'une enquête ou d'une recherche locale et leur interprétation (voir activité 5).

ACTIVITÉ 15 Conférence

Durée : 1 heure

Description

Une personne spécialiste de la motivation à l'apprentissage donne une conférence sur ce sujet et répond ensuite aux questions de la salle.

Objectif

Sensibiliser les membres du corps professoral à l'importance de susciter la motivation pour favoriser la réussite.

Rôle des participants

Écouter. Poser des questions au conférencier.

Rôle de l'animateur

Organiser la conférence et l'annoncer. Présenter le but et le conférencier. Animer la période de questions qui suit la conférence. Remercier le conférencier.

Matériel requis

Selon les besoins et désirs du conférencier.

Déroulement

1. Présentation par l'animateur (5 minutes).
2. Conférence (25 minutes).
3. Questions au conférencier (25 minutes).
4. Remerciements (5 minutes).

Section II Instruments de support aux activités d'animation

Principes andragogiques sous-jacents aux activités de formation

Nous présentons ici 66 principes pour guider la personne responsable du dossier de la réussite au collégial dans son travail d'organisation et d'animation d'activités de formation à l'intention des professeurs sur le thème de la motivation à l'apprentissage. (Ces principes sont issus de **Brundage D.** *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning,* ministère de l'éducation de l'Ontario, 1980, pages 21 à 57 ; ils ont été traduits et adaptés au contexte des professeurs de l'enseignement collégial par le concepteur de la présente trousse.)

1. Caractéristiques physiologiques des professeurs en situation de formation

1.1. Les professeurs en situation de formation apprennent mieux lorsqu'ils sont en bonne santé, bien reposés, non stressés.

1.2. Les professeurs apprennent mieux lorsque leur vision et leur ouïe sont en bonne condition et quand l'environnement est aménagé pour compenser lorsqu'il y a une perte d'acuité visuelle et auditive.

1.3. L'apprentissage des professeurs n'est affecté par des changements physiques qu'à partir de 40 ans sauf s'il y a eu chez eux un changement de condition physique à la suite d'un accident ou d'une maladie.

1.4. Les difficultés d'apprentissage chez les professeurs de plus de 40 ans sont souvent reliées a des troubles physiques. Ceux-ci peuvent être difficile à détecter car le professeur ne s'aperçoit pas toujours qu'il perd son acuité visuelle ou auditive et qu'il a, sans s'en rendre compte, développé des stratégies pour s'y ajuster.

1.5. Les professeurs en situation de formation n'apprennent pas aussi efficacement quand ils se sentent bousculés. Ils apprennent mieux quand ils vont à leur propre rythme et que les contraintes de temps sont minimisées.

2. Image que les professeurs en situation de formation ont d'eux-mêmes

2.1. Les professeurs entreprennent les activités de formation avec un vécu qui influence leur apprentissage. Ils ont une image bien arrêtée de ce qu'ils croient être, tant au plan de la connaissance que de l'appréciation d'eux-mêmes.

2.2. Un formateur développe une perception des professeurs en situation de formation et ces derniers ont aussi une perception d'eux-mêmes. Si les deux perceptions ne sont pas congruentes, le formateur doit prêter plutôt foi à la description que chaque professeur fait de lui-même.

2.3. Les professeurs qui ont une perception positive et une haute estime d'eux-mêmes sont plus responsables de leur apprentissage et se sentent moins menacés par l'environnement éducatif. Par contre, ceux qui ont une image négative d'eux-mêmes et qui se déprécient sont moins motivés à entreprendre des activités d'apprentissage et se sentent plus souvent menacés par l'environnement.

2.4. Les professeurs en situation de formation acceptent bien plus facilement de changer si le changement est dans une direction qu'ils désirent que s'ils ont à rencontrer des objectifs et des standards proposés et établis par d'autres.

2.5. La réaction des professeurs face â certaines activités d'apprentissage dépend de la perception qu'ils en ont. Elle ne dépend pas de la façon dont le formateur les présente.

2.6. Les professeurs apprennent mieux lorsque les activités d'apprentissage leur permettent d'intégrer les nouveaux acquis à ce qu'ils savent déjà.

2.7. Le formateur sera capable d'influencer l'image qu'un professeur se fait de lui s'il valorise la formation en la considérant comme une partie intégrante de la vie du professeur et en soulignant l'importance qu'elle a pour mieux accomplir son rôle au travail, dans sa famille et dans la société.

2.8. Les professeurs apprennent mieux dans un environnement qui favorise de bonnes relations entre eux et le formateur et qui supporte et encourage à expérimenter de nouveaux comportements.

3. Stress et émotions des professeurs en situation de formation

3.1. Les professeurs en situation de formation apprennent mieux quand leur motivation est interne et est soutenue par des sources extérieures.

3.2. Les professeurs n'apprennent pas facilement quand l'obligation est trop pressante ou quand l'apprentissage véhicule trop de stress et d'anxiété.

3.3. Les émotions des professeurs en formation sont plus fortes et moins passagères que celles de leurs élèves.

3.4. Les professeurs apprennent mieux dans un environnement qui favorise les bonnes relations et où ils se sentent en confiance.

3.5. Les professeurs qui entreprennent des activités d'apprentissage sont habituellement intrinsèquement motivés et n'ont pas besoin de nouvelles stimulations de la part du formateur ou de leurs collègues. Ils ont plutôt besoin d'accompagnement dans leur goût d'apprendre.

3.6. Les professeurs qui vivent des expériences d'apprentissage stressantes ou ceux qui sont trop anxieux vont peu communiquer et mal traiter les informations qu'on leur communique.

3.7. L'inquiétude au début d'un cours peut se transformer en motivation positive ou en résistance à l'apprentissage.

3.8. Les professeurs en situation de formation qui peuvent traiter l'information à travers différents médias et qui maîtrisent leur style personnel d'apprentissage apprennent plus facilement.

3.9. Les professeurs apprennent mieux quand le sujet traité est particulièrement significatif pour eux (i.e. relié à leurs expériences passées ou présentes) et pertinent (i.e. mis en contact avec la réalité vécue dans leur milieu de travail).

3.10. Les professeurs apprennent mieux quand l'objet d'apprentissage est présenté à travers une variété de médias et par des activités diversifiées, avec suffisamment de répétitions et de variations pour leur permettre de le saisir sous tous ses aspects.

3.11. Les professeurs apprennent mieux quand ils jouent un rôle actif dans l'apprentissage, notamment en exprimant verbalement ce qu'ils comprennent de ce qu'ils sont en train d'apprendre. Le formateur doit pratiquer l'écoute active et tenter de refléter à chaque professeur ce qui se passe.

3.12. Les professeurs en situation de formation développent plusieurs stratégies pour se défendre dans les situations où ils se sentent menacés ou pour cacher leurs réactions émotives. Ils sont capables de cacher aux autres qu'ils sont stressés et anxieux, mais ils ne sont pas capables d'apaiser seuls, complètement, ce stress et cette anxiété.

3.13. L'apprentissage (et le changement qui s'ensuit) désoriente et crée des conflits internes chez le professeur en formation. Cet état de transition ou de tension est normal et débouche habituellement sur une amélioration de son apprentissage et une meilleure maîtrise du changement.

4. Activités d'apprentissage adaptées aux professeurs en situation de formation

4.1. Les professeurs apprennent mieux quand le matériel et l'approche utilisés permettent de faire des relations avec leurs

expériences passées ou quand ces dernières peuvent être directement appliquées aux nouvelles situations.

4.2. Le vécu du professeur lui crée un conflit lorsqu'il est en situation de formation. Les significations, les valeurs et les attitudes développées au cours des expériences passées et qui ont façonné sa personnalité vont être changées par les activités d'apprentissage.

4.3. Les activités d'apprentissage du professeur en formation transforment les valeurs et les attitudes qu'il a acquises par l'expérience. Cette situation requiert plus d'énergie du formateur que lorsque les activités développent des apprentissages complètement nouveaux sans lien avec le passé des professeurs. Le formateur doit continuellement créer et maintenir un climat de sécurité pour comparer les expériences passées et le changement à apporter et pour souligner les nouveaux comportements qui en découlent.

4.4. L'expérience passée du professeur doit être reconnue comme une composante active dans les activités d'apprentissage, considérée comme une ressource et acceptée comme telle. Cette expérience peut être un élément clé positif pour les nouveaux apprentissages ; elle est aussi, parfois, un obstacle inévitable.

4.5. Les professeurs ne possèdent pas tous également les préalables nécessaires pour entreprendre les activités d'apprentissage proposées. L'acquisition de ces préalables est une étape importante dans toute expérience d'apprentissage. La satisfaction des besoins de chaque apprenant à ce niveau doit tenir compte de l'expérience et doit se faire en tentant d'identifier les forces et les faiblesses de chacun étant donné que chaque individu a un «*background*» différent.

4.6. L'expérience d'un professeur peut être utilisée d'une façon très rentable si on utilise des exemples concrets et des images significatives et si on lui permet d'établir des liens entre son expérience et l'activité d'apprentissage.

5. Temps et rythme d'apprentissage des professeurs en situation de formation

5.1. Le professeur en situation de formation a tendance à mettre l'accent sur les problèmes qu'il vit dans l'immédiat. L'objet d'apprentissage doit donc refléter ses besoins tels qu'il les perçoit dans l'instant.

5.2. L'expérience s'accroît en importance à mesure que le professeur vieillit. L'expérience peut ou l'aider ou l'embarrasser dans son apprentissage avec un degré proportionnel à son âge.

5.3. Quand l'activité d'apprentissage utilise un processus de résolution de problème, les solutions doivent être congruentes avec l'expérience, les ressources, les attentes des professeurs en formation plutôt qu'avec l'expertise du formateur.

5.4. Le professeur en formation veut être en mesure de répondre rapidement à un besoin. Il accepte à contrecoeur de s'engager dans des activités d'apprentissage s'il ne voit pas une application pratique et immédiate dans sa vie.

6. Motivations des professeurs en situation de formation

6.1. Certains professeurs peuvent posséder au départ des motivations personnelles à vouloir s'insérer dans une activité de formation. Ces motivations seront plus ou moins satisfaites selon les moyens pris pendant l'activité pour répondre aux besoins sous-jacents à ces motivations.

6.2. Les professeurs avec des motivations d'apprentissage personnelles très précises se sentent souvent plus anxieux que d'autres et ont besoin de plus de support de la part du formateur. Ils ont besoin d'aide pour arriver à se fixer des objectifs réalistes. La façon utilisée pour clarifier leurs objectifs va influencer leur sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction.

6.3. Une fois que les objectifs généraux sont clairement identifiés, les objectifs spécifiques doivent être formulés de manière à fournir au professeur en formation un guide clair et précis de ce qui est attendu de lui en termes d'habiletés ou de tâches et de manière à ce que le formateur puisse donner du feed-back rapidement et facilement. Ce feed-back contribue à nourrir le sentiment de succès ou d'échec tout en guidant le développement de la maîtrise des tâches ou habiletés proposées.

6.4. Le succès et la satisfaction sont des renforcements pour la motivation à l'apprentissage.

6.5. Quoique les professeurs en situation de formation puissent avoir la capacité verbale de clarifier et de spécifier leurs objectifs, ils ont souvent des résistances à le faire et ont besoin d'aide dans la manière de procéder.

7. Contradictions vécues par les professeurs en situation de formation

7.1. Une activité de formation est la résultante d'une situation de travail où se côtoient, en contradiction paradoxale, le besoin de stabilité et de changement. Dans ce genre de situation, le professeur est amené par la force des choses à s'interroger, à chercher de nouveaux comportements plus adéquats, à identifier les problèmes et les approches pour les solutionner. Une grande ouverture d'esprit aux nouvelles informations et une volonté d'amorcer le changement leur sont bien utiles dans ces situations. Le formateur doit donner lui-même l'exemple en manifestant de la flexibilité, de l'ouverture aux alternatives, de la tolérance face à l'ambiguïté, à la diversité, au paradoxe et aux contradictions.

7.2. Un professeur peut être agressif et défensif face à l'ambiguïté et à l'instabilité provoquées par le changement. La frustration est souvent un comportement normal qui accompagne une activité d'apprentissage issue de la nécessité d'un changement.

8. Styles d'apprentissage et capacités des professeurs en situation de formation

8.1. Chaque professeur est doté d'un style d'apprentissage et de capacités mentales qui lui sont propres et personnelles.

8.2. Un groupe de professeurs en situation de formation est hétérogène au point de vue des styles d'apprentissage et des capacités mentales.

8.3. Le formateur doit être capable de respecter et de répondre à chaque style d'apprentissage. Il doit se connaître lui-même sous ce rapport et savoir comment son propre style peut affecter le processus d'apprentissage des professeurs. Il doit aussi savoir comment agir pour supporter leur style d'apprentissage.

8.4. Quand le professeur et le formateur n'ont pas le même style d'apprentissage, il en résulte souvent une situation insatisfaisante pour les deux.

8.5. Lorsque des styles d'apprentissage différents sont impliqués dans une activité de formation, il y a au moins deux façons d'améliorer la situation. On peut mettre en présence un professeur et un formateur de même style. On peut aussi jumeler un professeur à un formateur à l'aise avec plusieurs styles d'apprentissage.

8.6. Les styles d'apprentissage sont neutres. Il n'y a pas une façon meilleure qu'une autre pour apprendre.

8.7. Les professeurs en situation de formation sont capables de choisir eux-mêmes les activités d'apprentissage et les types de relations à entretenir avec leurs formateurs.

8.8. Chaque activité d'apprentissage se déroule dans un ordre qui lui est propre. Cet ordre dépend de l'évolution de la situation, de l'objectif poursuivi, des caractéristiques des professeurs en formation et de la personnalité du formateur.

8.9. Les professeurs en situation de formation préfèrent débuter avec des activités d'apprentissage où ils se sentent à l'aise et évitent celles qu'ils appréhendent comme difficiles.

8.10. Les formateurs ont tendance à offrir des activités d'apprentissage en rapport avec les styles d'apprentissage qu'ils préfèrent.

8.11. Le professeur en formation et le formateur peuvent partager la responsabilité des activités d'apprentissage. Tous peuvent s'impliquer et échanger sur les «*inputs*», les expériences créatives, l'orientation des activités et le choix des objectifs à réaliser.

8.12. Le «*feed-back*» peut être communiqué seulement après que le professeur en formation a terminé un cycle d'apprentissage. Cependant le «*feed-back*» est efficace et source de satisfaction en autant qu'il est très rapproché de l'activité où l'apprentissage s'est réalisé.

8.13. Un style d'enseignement peut être adapté à une situation donnée mais inadapté à une autre.

8.14. Les styles d'apprentissage ne dépendent pas du degré d'intelligence ou de la nature des capacités mentales. Les performances ne dépendent pas non plus du style d'apprentissage.

8.15. Habituellement, vers l'âge de 50 ans, les capacités mentales diminuent ; toutefois les capacités verbales ne déclinent pas et, souvent, elles s'accroissent. Ce sont les capacités non verbales qui diminuent.

8.16. Les capacités mentales qui diminuent sont reliées aux facteurs physiques et aux facteurs en cause dans un transfert d'apprentissage entre les expériences passées et les situations nouvelles où les valeurs, les attitudes et les stratégies semblent non significatives ou non pertinentes au professeur en formation. Toutefois cette diminution des capacités au niveau du transfert ne joue pas lorsqu'un professeur reconnaît les nouvelles situations comme pertinentes.

9. Phases du changement vécu par les professeurs en situation de formation

9.1. Le comportement du professeur en formation n'est pas fixe, mais change en réponse à des pressions internes et externes.

9.2. Le changement comporte plusieurs phases. Il commence par une prise de conscience du besoin de changement. Celle-ci est suivie par la décision de donner une nouvelle direction à l'action. Lorsque des résultats positifs arrivent, il s'ensuit une période de consolidation et d'intégration intérieure et d'ancrage dans la réalité.

9.3. Le professeur en situation de formation est plus enclin à apprendre lorsqu'il est en transition d'une phase à l'autre.

9.4. Les professeurs en situation de formation n'atteignent pas tous le niveau prévu de développement. Ceci est souvent dû à leur manque d'expérience antérieure ou aux obstacles rencontrés dans l'environnement pendant l'apprentissage.

9.5. Les professeurs en situation de formation peuvent aussi régresser à cause des pressions provenant de l'environnement.

9.6. Les professeurs en situation de formation sont hautement motivés à apprendre dans des situations directement reliées à leur période de développement ou à des phases de transition.

9.7. Les professeurs en situation de formation entreprennent des changements qui dépendent de l'image qu'ils se font d'eux-mêmes. Ils peuvent aussi être des agents de changement pour répondre aux attentes de l'environnement.

Conclusion

Comme le style d'apprentissage de chaque professeur est assez stable, très personnel et nettement distinct de celui de ses collègues, il est préférable de diversifier les portes d'accès aux objets d'apprentissage proposés de façon à en permettre l'intégration en profondeur par chacun.

Comme chacun d'eux retient 10 % de ce qu'il lit, 20 % de ce qu'il entend, 30 % de ce qu'il voit, 50 % de ce qu'il voit et entend, 80 % de ce qu'il dit, 90 % de ce qu'il fait, il est préférable d'utiliser une pédagogie qui fait du professeur l'acteur principal de l'intégration de ses apprentissages.

Cinq corollaires pour les activités d'animation

<table>
<tr><th>Postulats</th><th>Principes</th></tr>
<tr><td rowspan="4">• Les caractéristiques des participants aux activités d'animation sur la motivation sont multifactorielles (âge, expérience, discipline, formation, etc.).
• La motivation des participants aux activités d'animation est multidéterminée.
• Le nombre de participants multidiversifie les perceptions, les attentes, les relations et les interactions.
• Tout peut survenir dans les interactions de l'instant.</td><td>1. L'animateur ne peut pas appliquer une approche rigidement planifiée à la conduite des activités.</td></tr>
<tr><td>2. Il doit conduire la barque comme un jazz-session ou une impro.</td></tr>
<tr><td>3. Ses fils conducteurs sont le thème et les objectifs.</td></tr>
<tr><td>4. L'interaction des participants impose une pédagogie de situation.</td></tr>
<tr><td colspan="2">5. Les instruments sont des canevas que l'animateur doit ajuster en fonction de sa personnalité, en fonction de la réalité de son milieu et en fonction de ce qu'il prévoit. Il devra toujours, en plus, s'ajuster à ce qui se passe réellement dans l'instant.</td></tr>
</table>

Instrument 1 Liberté de choix et motivation

Expérience de division en équipes de trois

Cette procédure de division en équipes de trois peut sembler tarabiscotée. Pourtant, si elle est bien maîtrisée par l'animateur, l'impact sur la motivation, l'énergie et l'entrain des participants est tel qu'il vaut la peine de l'utiliser lorsqu'on veut dynamiser un groupe dès le point de départ. Une des clés du succès réside dans la maîtrise de la procédure. L'exemple de division décrit ci-dessous, vaut pour un groupe de 15, 16, 17, 18 ou 19 personnes. L'animateur peut trouver une solution adaptée aux groupes constitués d'un nombre différent s'il s'inspire de la présente procédure. Il peut aussi s'inspirer de la présente procédure pour former des quatuors plutôt que des trios.

1. Constitution de duos

Étape 1
On fait mettre tous les participants en deux rangées, l'une en face de l'autre, selon un critère. Chaque rangée doit être composée d'un nombre égal de personnes. Le critère de division en deux rangées peut être le sexe ou tout autre élément simple permettant d'arriver à un nombre égal de personnes dans chaque rangée. On peut aussi simplement demander aux gens de constituer deux lignes en face à face, le seul critère étant que les lignes soient égales (à une unité près si le nombre total des participants est impair).

Le critère peut aussi être émotivement plus impliquant. Par exemple, on invite les personnes qui aiment mieux choisir leurs équipiers à se placer dans la rangée de droite ; on invite ensuite les personnes qui aiment mieux être choisies que choisir à constituer une rangée à gauche ; enfin, les personnes qui aiment l'une et l'autre de ces deux options (ou n'aiment pas faire partie d'équipe) sont invitées à se placer à côté de l'animateur. Une fois les rangées de droite et gauche constituées, l'animateur répartit les personnes à ses côtés selon son choix dans les rangées de gauche et de droite de manière à constituer deux rangées égales.

Étape 2
On désigne au hasard une rangée de «*choisissants*» et une rangée de «choisis» (en tirant à pile ou face, par exemple). Dans le cas de l'exemple décrit au paragraphe précédent, les rangées sont déjà désignées.

Étape 3
On distribue au hasard des cartes à jouer (de l'as au 8 de pique) aux personnes de la ligne des «*choisissants* ». Le nombre de cartes distribuées doit être égal au nombre de personnes de la ligne des «choisissants».

Étape 4
La personne ayant l'as de pique choisit une personne dans la ligne des «*choisis*». Elle doit observer un seul critère : choisir une personne qu'elle ne connaît pas ou peu. Elle va la chercher et les deux se retirent à l'écart. L'animateur récupère l'as de pique à ce moment-là.

La personne détenant le roi de pique choisit une personne, selon le même critère, parmi les personnes restantes dans la ligne des «choisis», va la chercher et les deux se retirent à l'écart. L'animateur récupère le roi de pique.

On procède ainsi pour la personne détenant la dame de pique, puis le valet, le dix de pique, etc. Et à chaque fois l'animateur récupère les cartes.

Étape 5
On arrête la constitution de paires selon le nombre total de participants. S'il y a 15 personnes (une rangée de 7 et une rangée de 8), 16 personnes (deux rangées de 8) ou 17 personnes (une rangée de 9 et une rangée de 8), on arrête après avoir constitué cinq paires. S'il y a 18 personnes, on arrête après avoir constitué six paires.

2. Constitution de trios (et de quatuors si nécessaire)

L'objectif à atteindre dépend du nombre total de participants. S'il y a 15 personnes, on forme cinq trios. S'il y en a 16, on forme quatre trios et un quatuor. S'il y en a 17, on forme trois trios et deux quatuors. S'il y en a 18, on forme six trios.

Étape 1

On redistribue au hasard les cartes de pique à toutes les personnes restantes des deux rangées (celles qui n'ont pas choisi et celles qui n'ont pas été choisies). On distribue de l'as au 10 si elles sont cinq, de l'as au 9 si elles sont six et de l'as au 8 si elles sont sept.

Étape 2

La personne ayant pigé l'as de pique a le premier choix pour se joindre à un des duos déjà formés (critère à observer : il y a au moins une des deux personnes dans le duo qu'elle ne connaît pas ou peu).

Étape 3

La personne ayant pigé le roi de pique choisit parmi les duos restants celui auquel elle va se joindre selon le même critère décrit à l'étape précédente. Il en va de même pour la personne ayant pigé la dame de pique.

Étape 4

Tout dépend ici, du nombre total de participants.

a) 15 participants

La personne ayant pigé le valet de pique choisit parmi les deux duos restants celui auquel elle va se joindre et la personne ayant pigé le dix de pique forme le dernier trio en se joignant au dernier duo.

b) 16 participants

La personne ayant pigé le valet de pique choisit parmi les deux duos restant celui auquel elle va se joindre. La personne ayant pigé le dix de pique forme le dernier trio en se joignant au dernier duo. La personne ayant pigé le 9 de pique choisit un des cinq trios pour former avec eux un quatuor ; elle choisit le trio qui contient le plus de personnes qu'elle ne connaît pas ou peu.

c) 17 participants

On suit la même procédure que pour 16 participants, sauf que la personne ayant pigé le 8 de pique choisit parmi les quatre trios celui auquel elle va se joindre pour former un deuxième quatuor.

d) 18 participants

La personne ayant pigé le valet de pique choisit parmi les trois duos restants celui auquel elle va se joindre. La personne ayant pigé le dix de pique choisit parmi les deux duos restants celui auquel elle va se joindre. La personne ayant pigé le 9 de pique forme le sixième et dernier trio en se joignant au dernier duo.

Instrument 2 Simulation

Parler ou se parler

ÉTAPE 1 ***Explication des objectifs, des procédures et du déroulement de l'activité.***

L'animateur présente :

A. les objectifs de l'activité;

B. le déroulement et les règles à suivre pour optimiser l'atteinte des objectifs pédagogiques.

A. Les objectifs

- Identifier le pouvoir de la parole en classe et les limites de ce pouvoir sur la motivation des étudiants en classe.
- Dégager les conditions à remplir pour que l'exposé théorique suscite l'attention et l'intérêt des étudiants en classe tout en favorisant l'apprentissage en profondeur.
- Reprendre contact avec ce qui se passe dans la tête des étudiants dans une classe.
- Explorer le contexte global de la communication pédagogique.
- Explorer ce qui est vécu par un étudiant, un professeur et un observateur dans une communication entre un étudiant et un professeur.

B. Le déroulement et les règles du jeu de la simulation

Comme il s'agit d'examiner le pouvoir de la parole dans la situation de l'exposé, il faut que la simulation se déroule dans un contexte qui fasse en sorte que l'observation soit directement centrée sur cette seule variable. Le contexte pour isoler la variable (la parole) sera celui d'une communication-radio. La simulation recréera le plus exactement possible les données appropriées à la situation d'une personne utilisant, en 1935, un émetteur radio situé à Montréal pour envoyer un message important à un récepteur-radio écouté par un Inuit situé au coeur de l'Ungava.

La simulation se déroule en équipes de trois et comprend trois phases identiques. À chaque phase, une personne du trio joue le rôle de

l'émetteur-radio, une autre celui du récepteur-radio et la troisième personne du trio observe l'exposé de l'émetteur et son impact sur l'auditeur. À chaque phase, on change de rôle de telle sorte qu'à la fin des trois phases chacun aura exercé les trois rôles : émetteur-radio, auditeur et observateur.

Le rôle de l'émetteur-radio est de transmettre la description d'un dessin le plus clairement possible en utilisant une stratégie qu'il croit appropriée au contenu et au contexte. Le rôle de l'auditeur est de transcrire sur papier le dessin tel qu'il l'entend à la radio. Il doit se mettre dans la peau de quelqu'un qui a besoin du dessin : sa vie en dépend. L'observateur note la façon avec laquelle le dessin est transmis par l'émetteur et la transcription qu'en fait l'auditeur Inuit en regard du dessin original que l'émetteur-radio tient en main.

La disposition des trois personnes pendant chaque phase est importante pour renforcer la simulation. L'émetteur ne doit pas voir l'auditeur, ne doit pas être en mesure de voir ce qu'il exécute comme dessin, ne doit pas non plus avoir accès à ses réactions non verbales. L'auditeur ne doit pas, évidemment, voir le dessin que tient en main l'émetteur, ne doit pas avoir accès non plus à ses expressions non verbales. Seule la personne qui observe peut avoir accès au dessin original, à ce que tente de dessiner l'auditeur et aux réactions non verbales des deux.

Pendant la simulation, répétée à chacune des trois phases, on ne doit entendre que la voix des émetteurs dans la salle : toutes les autres personnes gardent le silence. L'idéal serait de reproduire pour chaque trio le décor d'un isoloir dans un bureau de votation : l'émetteur et l'auditeur sont assis côte à côte séparés par le mur de l'isoloir alors que l'observateur situé en face des deux peut observer l'un et l'autre. S'il y a plusieurs trios dans la même salle, il faut aussi veiller à ce qu'ils soient éloignés les uns des autres pour éviter les interférences vocales entre les émetteurs à voix de stentor et pour éviter que les auditeurs n'identifient la nature du dessin dans les mains de l'émetteur d'une autre équipe.

Chacune des trois phases répète la simulation et est constituée de quatre périodes : **A, B, C** et **D.** À la période **A,** immédiatement après la constitution des équipes de trois, on place les tables pour reproduire la disposition d'un isoloir dans un bureau de votation. Puis, chacun s'assigne un des trois rôles. Lorsque toutes les équipes sont prêtes, l'animateur donne un dessin à celui qui joue le rôle de l'émetteur-radio ; celui-ci dispose d'une minute pour organiser mentalement le message à transmettre. Tout le monde dans la salle garde silence pendant cette minute.

Lorsque cette minute de silence est écoulée, l'animateur entame la période **B** de chaque simulation en avisant chaque émetteur qu'il dispose de sept minutes pour donner les directives à l'auditeur Inuit en visant à ce que le dessin reproduit par ce dernier soit le plus fidèle possible à l'original qu'il tient en mains.

Au bout des sept minutes, la période **C,** très courte, consiste en une minute de silence où chacun tente de répondre intérieurement à une question posée par l'animateur. La période **D** de chaque phase consiste à comparer le dessin original avec la transcription faite par l'Inuit et à faire un retour sur l'expérience telle que vécue par chacun à l'aide des commentaires de l'observateur.

ÉTAPE 2 *Constitution des équipes de trois.*

L'animateur procède à la division du groupe en constituant des équipes de trois. Si le nombre total des participants n'est pas un multiple de trois, il vise à constituer le plus possible d'équipes de trois et à compléter par des équipes de quatre (exemples : s'il y a 16 personnes, on constitue quatre trios et un quatuor; s'il y a 17 participants, on forme trois trios et deux quatuors).

Dans les quatuors, il y a deux observateurs à la première phase de la simulation. À la deuxième phase, l'émetteur et l'auditeur deviennent observateurs, un observateur devient émetteur et l'autre, auditeur. À la troisième phase, chaque quatuor se divise pour former deux duos. Il n'y a pas d'observateur dans les duos, chacun jouant le rôle, dans le duo, qu'il n'a pas encore exercé.

Plusieurs méthodes, simples ou complexes, peuvent être utilisées pour former des trios. Une des plus simples consiste à laisser les participants constituer spontanément des trios. L'instrument 1 donne un exemple de division beaucoup plus complexe.

ÉTAPE 3 *Phase 1 de la simulation.*

A. Distribution des cartes contenant les dessins

L'animateur aura préparé, au préalable, le matériel en photocopiant, à son choix, trois des quatre dessins des pages suivantes en nombre suffisant, en les collant sur des cartons rigides et en les plastifiant.

L'animateur vérifie si les rôles sont répartis dans chaque trio et si la disposition des membres les uns par rapport aux autres favorise la reproduction du contexte nécessaire à l'observation de la variable qu'on veut isoler : la parole. Il veille aussi à ce que la position respective des équipes dans la salle évite qu'elles se nuisent.

L'animateur remet alors à chaque émetteur une copie cartonnée et plastifié d'un dessin. Il remet le même dessin à chaque émetteur, de telle manière que, si on le désire, on puisse comparer (à la période **D** de chaque phase) les résultats de chaque auditeur sur la base d'un dessin identique.

Il donne enfin la consigne de la minute de silence pour permettre à l'émetteur d'organiser son message. Il peut mentionner à ce moment-là que chaque dessin est constitué d'une série de formes géométriques plus ou moins simples disposées à l'intérieur d'un rectangle de 7 pouces de large par 4 pouces de haut.

B. Simulation

L'animateur donne le signal de départ de la période **B** en rappelant que l'émetteur dispose de sept minutes et que s'il termine sa description avant la fin de la période, il peut procéder à un résumé. Il circule ensuite pour rappeler discrètement les règles du jeu lorsqu'on les enfreint (exemples : l'auditeur réagit verbalement, l'émetteur tente de voir les réactions non verbales de l'auditeur).

C. Minute de silence

L'animateur invite chacun des participants à répondre intérieurement à la question suivante : « Quel est le phénomène central, le sentiment dominant, que j'ai vécu au cours des sept dernières minutes ? ».

D. Retour spontané en petite équipe

a) L'animateur invite les membres du trio à regarder le dessin original et la copie de l'auditeur et à discuter de l'expérience vécue par chacun.

b) Au bout de six ou sept minutes, il les invite à circuler dans la salle pour voir la production des autres équipes.

c) Puis, il leur demande de prendre deux minutes pour trouver ensemble quelques principes de communication à respecter par l'émetteur pour réussir à être bien compris par l'auditeur à la deuxième simulation.

d) Il ramasse les cartons.

e) Il leur demande de changer de rôle et de prendre la place conséquente.

ÉTAPE 4 *Phase 2 de la simulation.*

L'animateur répète exactement la procédure décrite aux points **A, B, C** et **D** de la *phase 1* en changeant évidemment le carton à faire dessiner.

ÉTAPE 5 *Phase 3 de la simulation.*

Avant d'amorcer la procédure décrite aux points **A, B, C** et **D** de la phase 1 l'animateur introduit une nouvelle variable. Il annonce aux participants qu'à cette troisième phase, l'émetteur peut poser autant de fois qu'il le désire pendant les sept minutes la question suivante à l'auditeur : « *Est-ce que ça va ?* ». C'est la seule formulation permise. Il peut ne jamais poser la question ou la poser aussi souvent qu'il le veut. Lorsque l'émetteur lui pose la question, l'auditeur doit répondre. Il ne peut cependant répondre que par « *oui* » ou par « *non* ».

Lorsque la nouvelle directive est comprise par les participants, l'animateur rappelle que, mis à part ce nouveau droit, la troisième simulation est identique aux deux précédentes (sauf dans le cas de quatuors qui, formant deux duos, n'ont pas d'observateurs). Il amorce alors la procédure décrite aux points **A, B, C** et **D** de la phase 1 en utilisant un troisième dessin cartonné différent des deux premiers.

ÉTAPE 6 *Retour en groupe sur l'expérience des petites équipes*

A. Réflexion et cueillette de données personnelles sur l'expérience

Chacun dispose de cinq à six minutes pour formuler spontanément, par écrit, tout ce qui lui vient à l'esprit comme réponses aux questions suivantes :

- Dans lequel des trois rôles me suis-je senti le plus à l'aise ?
- Y-a-t-il des similitudes entre l'expérience vécue ici et ce qui se passe en classe ?
- Quels sont les principes de base à respecter pour qu'un exposé soutienne l'attention et suscite l'intérêt des étudiants en classe ?
- Quels sont les principes de base à respecter pour qu'un exposé favorise l'apprentissage en profondeur ?
- Que peut-on faire pour s'assurer que le contenu d'un exposé soit reçu comme il est émis ? Est-ce physiologiquement et psychologiquement possible.

B. Partage des expériences

L'animateur invite les participants à échanger autour des questions posées. Il termine l'échange en résumant les points de vue exprimés. Il peut ensuite présenter quelques principes qui guident la gestion d'un exposé efficace et motivant.

Quelques principes pour rendre un exposé efficace et motivant

1. Il y aura toujours un écart de perception entre deux personnes par rapport à une réalité commune. Il est impossible de réduire

cet écart à zéro. Comme personne ne perçoit la même chose que l'autre et qu'il est impossible d'arriver à un accord de perception parfait, il ne faut viser à réduire, parmi les écarts de perception, que ceux qui empêchent de continuer d'être sur la même longueur d'onde.

En ce qui concerne l'exposé, on doit se contenter, la plupart du temps, de vérifier si ce qui a été reçu est, non pas identique, mais similaire à ce qui a été transmis, sauf si la précision des détails est absolument indispensable pour écarter un danger pour la santé ou la vie des personnes. On doit donc, au préalable, identifier ce qui est essentiel, central et ce qui est accessoire ou secondaire.

2. Pour que les apprentissages soient *prégnants* et que la compétence s'intègre à la mémoire à long terme, il faut respecter certaines lois de l'apprentissage *naturel* humain, lois découvertes et confirmées par les récentes découvertes en sciences de l'éducation. Ainsi est-il reconnu que l'attention humaine ne peut être longtemps centrée de façon continue et intense sur un même objet (encore moins lorsqu'il est complexe) **à moins d'avoir un certain support extérieur.** Le cerveau est un organe semblable à un **bio-**ordinateur qui capte et garde les empreintes des univers rencontrés. Il *s'automodèle* lui-même et réorganise constamment les impressions qui le bombardent, et cela, plus facilement lorsque ces impressions se construisent à partir de sources sensorielles diverses.

3. Pour faciliter l'attention, l'*autoprogrammation* naturelle et la réorganisation due à l'ajout de *neuf* dans le cerveau, l'exposé doit comporter au maximum 5 éléments nouveaux à l'intérieur d'une période de 15 à 25 minutes. Pour susciter l'intérêt, garder l'attention et favoriser l'apprentissage en profondeur ces nouveaux éléments, objets de l'exposé, doivent :

a) être présentés dans un ensemble, en allant du général vers le particulier ;

b) être présentés dans un langage précis, conventionné et adapté aux étudiants ;

c) être présentés de manière à frapper l'imagination ;

d) être présentés à l'aide d'exemples, d'images, de comparaisons, de métaphores ;

e) être situés les uns par rapport aux autres par des liens qui les unissent ;

f) être remodélisés par les étudiants eux-mêmes, dans leurs mots à eux ;

g) être utilisés souvent par l'étudiant de façons variées ;

h) être reliés par l'étudiant à son vécu ou à ce qu'il sait déjà ;

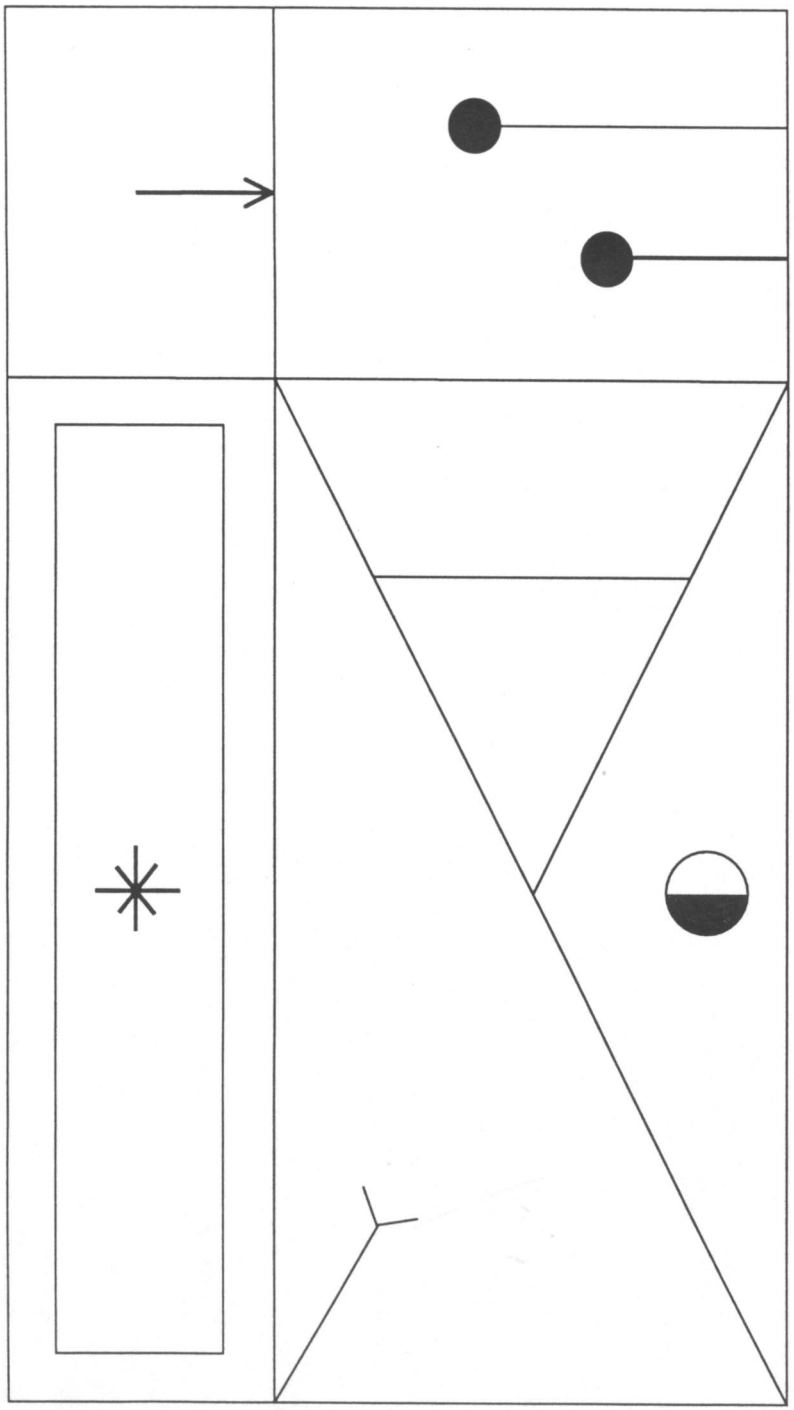
i) être utilisés dans des résolutions de problèmes ;

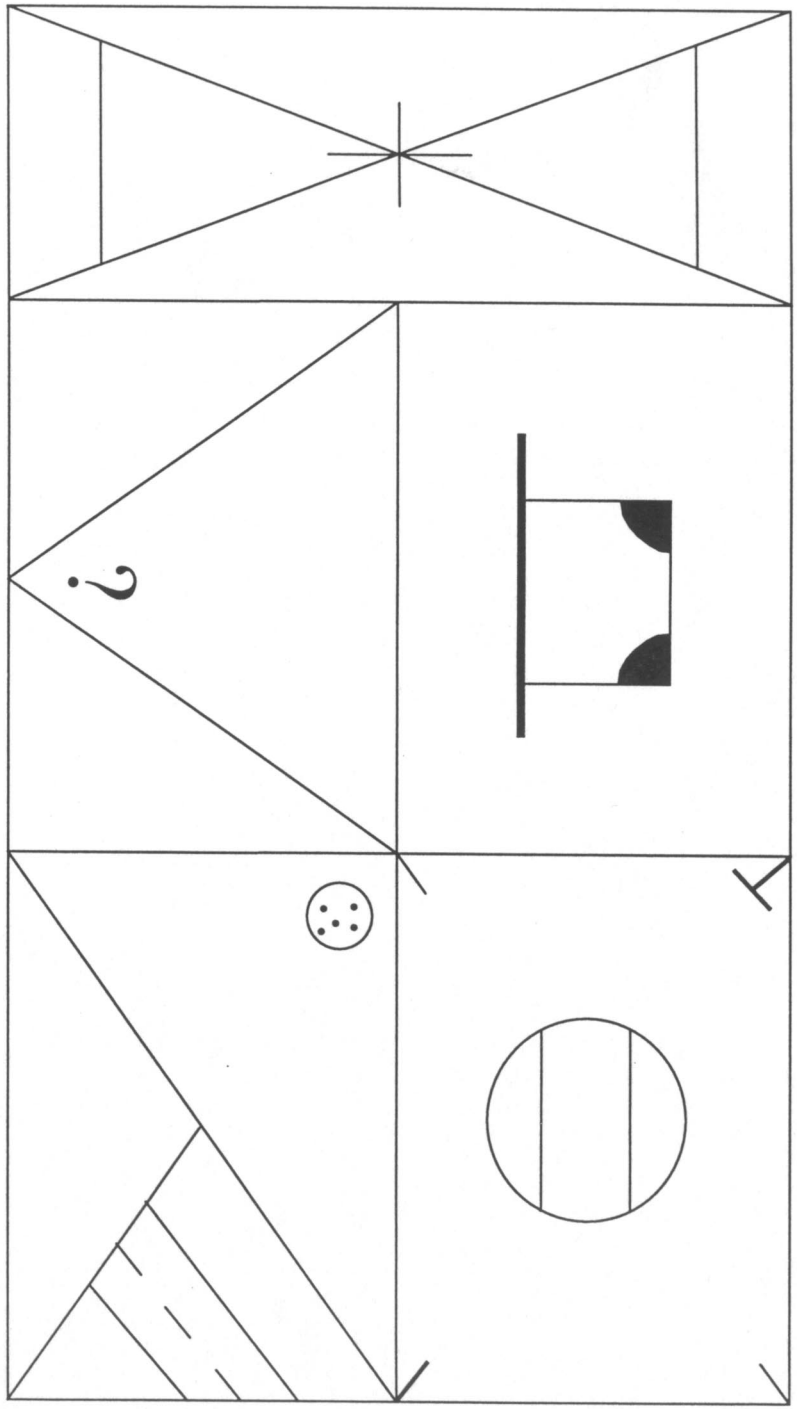
j) servir à réaliser des tâches de plus en plus complexes ;

k) servir à exécuter des tâches dans des contextes différents.

(0,04) ?

RIEN

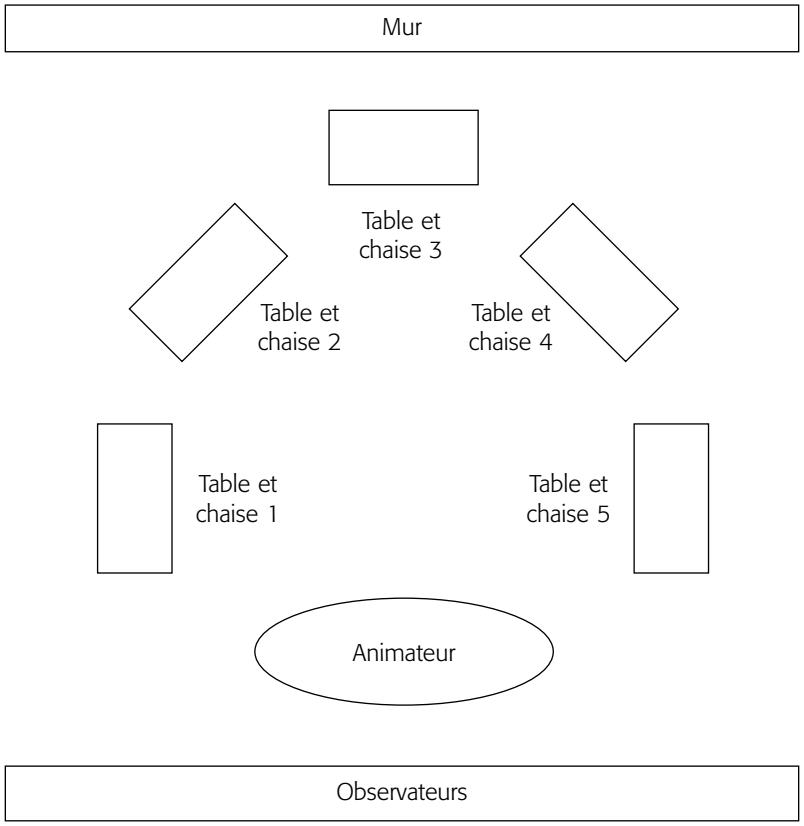




Instrument 3 Le pouvoir d'un objectif collectif sur la motivation en classe

Étape 1

L'animateur dispose 5 chaises et cinq tables en demi-cercle selon le schéma suivant.



Il a déposé sur chaque table un ensemble de cartons blancs de forme identique. Chacun des cinq ensembles est composé de dix cartons numéroté de **0** à **9** en caractères assez gros pour être facilement vus par tous les observateurs.

Étape 2

L'animateur explicite l'objectif de l'expérimentation : visualiser les étapes d'un processus de résolution de problème, étapes qui sont les mêmes

que celles du processus d'apprentissage de Kolb et Fry, et prendre conscience du type de motivation que ce processus suscite.

Étape 3

L'animateur tire au sort cinq participants (ou demande cinq volontaires) qui expérimenteront ce processus. Ils auront un problème d'organisation d'équipe à résoudre. Les autres observeront le processus suivi par les cinq volontaires pour définir et résoudre leur problème.

Étape 4

L'animateur nomme les quatre étapes de la résolution de problème au travers desquelles les cinq expérimentateurs passeront dans l'ordre : **a)** vivre de façon concrète les données du problème ; **b)** définir la nature du problème vécu ; **c)** trouver une solution ; **d)** tester et mettre en œuvre la solution.

L'animateur explique ensuite que l'expérimentation proprement dite comprend quatre phases et qu'on est actuellement dans une phase préparatoire où l'on se familiarise avec l'expérimentation et les règles du jeu. Les quatre phases seront suivies d'un retour en grand groupe, avec les observateurs.

Étape 5

L'animateur décrit brièvement les quatre phases de l'expérimentation.

A. Une répétition pour vérifier si on a compris les règles du jeu.

B. Une prise de contact concrète avec le problème.

C. Un travail en équipe pour définir ce problème et y trouver une solution.

D. Une mise en application de la solution trouvée pour la tester.

Étape 6

Il invite les cinq volontaires à s'asseoir (face au mur, leur dos vers lui) et à examiner les cartons. Puis, il leur souligne que l'observation stricte des règles du jeu qu'il va présenter est nécessaire pour la réussite pédagogique de l'expérimentation.

Étape 7

L'animateur lit et explicite aux besoins les règles du jeu.

A. «*Il n'y a qu'un seul moment où vous avez le droit de communiquer entre vous pour définir le problème et y trouver une solution : c'est à la phase trois. D'ici là, vous pouvez poser des questions uniquement pour mieux comprendre la procédure et les règles du jeu ou pour vérifier si vous avez compris.*»

B. «*À la deuxième phase et à la quatrième phase, personne d'autre que l'animateur ne peut parler. De plus, dans ces deux phases, vous n'avez absolument pas le droit de regarder vos quatre coéquipiers, ni leurs cartons.*»

C. «*À la première phase, vous pourrez uniquement poser des questions pour comprendre les règles du jeu.*»

Étape 8

L'animateur annonce qu'on rentre dans la première phase. Voici un exemple, mot à mot, de ce qu'il peut dire ensuite.

«*Je veux que chacun choisisse un carton et le lève bien haut pour que je puisse identifier aisément le chiffre qui y est inscrit. Vous levez le carton aussitôt que je dis :* " Levez les cartons ". *Vous choisissez le carton en fonction de la contribution que son chiffre peut apporter à un nombre que je nommerai tout haut cinq secondes avant de dire :* " Levez les cartons ".

Faisons un essai au ralenti pour vérifier si vous avez compris. Je dis le nombre " vingt ". *Choisissez parmi vos 10 cartons, celui que vous allez lever. Votre critère pour choisir est le suivant :* " Quel chiffre peut le mieux contribuer à faire en sorte que le total des cinq cartons levés soit égal à cinq ? " *Je compte les secondes :* " 1, 2, 3, 4, 5 ". *Et maintenant :* " Levez les cartons ". *Vérifions le total obtenu en additionnant les chiffres des 5 cartons levés : total obtenu ? (si c'est 5 :* " c'est juste ! " *si c'est autre chose que 5 :* " je n'ai pas le total demandé ".

Procédons à un autre essai pour enraciner votre compréhension de la procédure…»

L'animateur utilise à cette étape uniquement des nombres multiples de « 5 ».

Lorsque chacun des cinq expérimentateurs comprend la procédure et les règles du jeu, l'animateur annonce qu'il va procéder à la deuxième phase. Il rappelle qu'à cette étape le silence doit être absolu et qu'aucun des cinq expérimentateurs n'a le droit de regarder ses coéquipiers ou leurs cartons.

Étape 9

Il invite un observateur à écrire au tableau au fur et à mesure chaque nombre à obtenir et le résultat obtenu à la levée des cartons. Puis il procède à l'expérimentation du problème à résoudre en demandant les 8 nombres suivants, dans l'ordre et selon la procédure convenue.

nombres demandés			
21	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
22	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
43	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
44	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
12	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
18	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
4	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
37	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »

Étape 10

L'animateur annonce qu'on est rendu à la troisième phase. Il invite les cinq coéquipiers à se concerter pour définir le problème vécu et pour y trouver une solution pratique, solution qui sera expérimentée à la phase suivante. Ils disposent de tout le temps dont ils ont besoin.

Chaque observateur a le choix à ce moment-là : soit il observe le groupe des cinq soit il se retire à l'écart avec un ou deux autres observateurs pour définir le problème et y trouver une solution.

Étape 11

L'animateur procède à la quatrième phase aussitôt que l'équipe de cinq est prête à expérimenter et à tester sa solution. Il répète le même processus qu'à l'étape 9.

nombres demandés			
24	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
26	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
41	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
44	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
33	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
11	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
2	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »
37	Attendre cinq secondes	« Levez les cartons ! »	« Résultat obtenu : ? »

Étape 12

Si le test est réussi, l'animateur procède au retour sur l'expérimentation et à l'exposé sur Kolb et Fry.

Dans le cas contraire, avant de passer au retour sur l'activité, il peut permettre à l'équipe de se concerter cinq minutes pour se réajuster. Et il fait ensuite un test avec quatre nombres qui ne sont pas des multiples de 5.

Instrument 4 Prendre conscience de ses motivations par l'imaginaire

Procédures

Phase 1 de l'activité (individuelle)

Après avoir constitué les équipes, l'animateur peut dire quelque chose qui ressemble à ce qui suit.

« *Il faut inventer une histoire pour quatre des six dessins en noir et blanc (voir pages suivantes). Chaque dessin est assez vague pour vous permettre de laisser courir votre imagination. Il ne s'agit absolument pas de décrire le dessin, mais de construire une courte histoire, une intrigue avec un avant, un pendant et un après le dessin.*

Regardez ***brièvement*** *un dessin, de votre choix, et prenez de cinq à six minutes pour écrire une histoire à son sujet. L'histoire qui vous vient spontanément. Ne censurez pas ce qui monte ; cette activité n'est pas un concours littéraire.*

Passez ensuite à un autre dessin, regardez-le brièvement et racontez l'histoire qu'il vous suggère en cinq ou six minutes. Faites de même pour deux autres dessins. Vous avez, au total, trente minutes pour écrire les 4 histoires. Vous pouvez choisir les quatre dessins que vous voulez parmi les six. »

Phase 2 de l'activité

Ne pas remettre ou lire la grille d'écoute avant la rédaction des histoires ; c'est **pédagogiquement inapproprié.**

Lorsque tous ont terminé d'écrire leurs quatre histoires, l'animateur décrit la procédure de travail en petite équipe. Il lit ensuite et explique, au besoin, la grille d'écoute des histoires. Il remet à chaque participant une copie de la grille d'écoute (les trois pages suivantes). Chaque équipe partage ensuite, à l'aide de la grille d'écoute, ses commentaires sur chacune des histoires de ses membres selon les trois étapes décrites au début de la grille d'écoute.

Grille d'écoute des histoires

1. Quelqu'un raconte une des quatre histoires qu'il a écrite. Lorsqu'il a terminé, ses collègues donnent leur opinion sur la motivation qui en forme la trame principale. Le conteur donne ensuite sa perception du motif principal de son histoire. Si les perceptions des motivations sont différentes, on tente d'en comprendre les causes. (Le conteur note les perceptions de chacun à propos de ses histoires sur sa grille).
2. Il raconte ensuite une deuxième histoire et l'on procède de la même façon que pour la première histoire. Et l'on répète l'expérience pour les quatre histoires.
3. Chacun, à tour de rôle, raconte ses histoires en suivant la procédure décrite précédemment aux points 1 et 2.

Comme il ne s'agit pas d'un groupe de décision, mais d'un groupe d'échange, les comportements argumentatifs ne sont guère de mise ; par contre tout comportement d'écoute active (reflet, reformulation, question d'information, etc.,) est bienvenu.

Habituellement, une ou plusieurs des trois motivations suivantes se retrouvent dans chaque histoire.

A. La motivation à l'affiliation est présente dans l'histoire quand…

1. … une partie importante de l'intrigue consiste à établir, maintenir ou rétablir une relation positive avec une autre personne. L'amitié est la relation positive d'affiliation typique (mentionner que deux personnages importants de l'intrigue sont amis suffit pour attribuer à l'histoire un motif d'affiliation). D'autres personnages importants de l'intrigue (père, fils ou amants) ne devraient refléter de l'affiliation que si l'intrigue implique la communication de sentiments de chaleur, de tendresse ou de compassion.
2. … l'intrigue implique qu'une personne aime ou veut être aimée par quelqu'un ou qu'une personne ressent des sentiments de ce type pour une autre. Une histoire de relations interpersonnelles brisées dénote de l'affiliation si quelqu'un dans l'intrigue en a de la peine ou prend des mesures pour rétablir la relation.
3. … une partie importante de l'intrigue comporte des soirées, des réunions, des visites ou des bavardages dans une atmosphère détendue (sauf si ces événements sont des réunions d'affaires). Des gestes comme consoler une personne ou se soucier du bonheur de quelqu'un reflètent cette motivation, sauf lorsqu'ils découlent d'une relation statutaire (père-fils, par exemple). En somme, il doit être évident que l'activité est motivée par autre chose que le simple exercice d'un rôle ou d'un rituel.

B. La motivation au pouvoir est présente dans une histoire quand…

1. … quelqu'un est intensément engagé dans la recherche ou le contrôle de moyens pour influencer des personnes (exemples : démontrer un point, faire preuve de dominance, convaincre quelqu'un, gagner une position de contrôle, tout faire pour éviter une situation de faiblesse ou d'humiliation). Lorsqu'une activité importante de l'intrigue met en scène un personnage qui enseigne ou conseille, le motif du pouvoir est présent (par contre, un personnage qui demande conseil ou renseignement ne reflète pas ce motif, sauf s'il le fait dans un souci évident de recherche de pouvoir).
2. … quelqu'un fait quelque chose pour avoir ou garder son influence (exemples : disputer, exiger, donner des ordres, essayer de convaincre, punir, défendre son territoire, défendre ses droits, etc.). Toute activité orientée vers le contrôle des moyens d'influence reflète ce motif. L'utilisation de la force physique reflète aussi cette motivation (sauf lorsqu'elle est carrément et uniquement une manifestation d'hostilité, de haine).
3. … lorsqu'un des aspects importants de l'intrigue implique la relation d'un supérieur à un subordonné. Cette relation ne doit pas seulement être un contexte, mais un thème de l'histoire (le motif du pouvoir disparaît lorsque l'histoire développe un lien d'affiliation entre le patron et l'employé). Le pouvoir exercé sur le subordonné

doit être explicite pour retenir le motif du pouvoir dans une histoire (la relation parent-enfant ne reflète cependant pas de prime abord le pouvoir).

C. La motivation à l'accomplissement est présente dans une histoire quand…

1. … l'intrigue insiste sur la recherche de l'excellence (exemples : on veut gagner ou réussir un concours; on s'impose des normes personnelles de rendement ; on cherche intensément à atteindre un but). L'utilisation fréquente de mots comme *bon* ou *mieux,* dénote la recherche d'excellence.

2. … quelqu'un dans l'histoire s'engage dans la réalisation d'un projet important, comme une invention ou une création artistique. Lorsque la recherche d'excellence est fréquemment insinuée, on peut attribuer une motivation à l'accomplissement à l'histoire.

3. … l'intrigue met en scène une réalisation à long terme, comme une carrière précise ou la recherche de la réussite de sa vie.

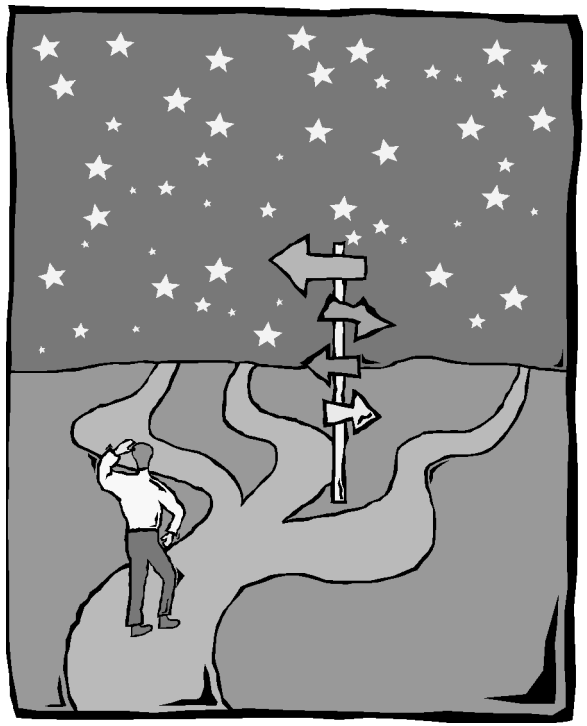
Compilation des opinions

Quels sont, d'après mes coéquipiers, les trames, les motifs centraux de mes histoires ?

	Première histoire	Deuxième histoire	Troisième histoire	Quatrième histoire
Recherche d'affiliation				
Recherche ou défense de pouvoir				
Recherche d'accomplissement de réussite				

Quels sont, d'après moi, les trames, les motifs centraux de mes histoires ?

	Première histoire	Deuxième histoire	Troisième histoire	Quatrième histoire
Recherche d'affiliation				
Recherche ou défense de pouvoir				
Recherche d'accomplissement de réussite				



Instrument 5 Sondage sur les pratiques enseignantes

Protocole pour compléter le *questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes*

Contenu et objectifs du questionnaire

Le questionnaire contient 48 pratiques enseignantes qui, selon certaines recherches, aident les étudiants dans leur apprentissage en classe. Le questionnaire vise à connaître votre propre opinion à ce sujet.

Procédures à suivre pour compléter le questionnaire.

Si vous le désirez, avant de répondre au questionnaire, vous pouvez lire l'ensemble des 48 énoncés. Cette lecture préalable peut être utile, car le sens de chaque énoncé s'éclaire souvent à la lumière de la lecture des autres.

Cotez chaque énoncé à l'aide de l'échelle suivante :

3 = vous croyez que la pratique enseignante, lorsqu'elle est exercée en classe, est **très utile** pour aider l'apprentissage.

2 = vous croyez que la pratique enseignante, lorsqu'elle est exercée en classe, est **assez utile** pour aider l'apprentissage.

1 = vous croyez que la pratique enseignante, lorsqu'elle est exercée en classe, est **peu utile** pour aider l'apprentissage.

0 = vous croyez que la pratique enseignante, lorsqu'elle est exercée en classe, n'est **pas du tout utile** pour aider l'apprentissage.

Pratiques enseignantes	**Cote**
1. Nous renseigner sur les réalités auxquelles nous ferons face à la sortie de notre programme d'études.	☐
2. Approfondir sa connaissance de nos caractéristiques comme étudiants (questionnaires, entrevues, rencontres informelles, etc.).	☐
3. Situer la place de son cours parmi les autres cours de notre programme d'études.	☐
4. Indiquer les critères pour apprécier l'atteinte des objectifs du cours.	☐
5. Prendre le temps d'établir des liens entre l'approche pédagogique utilisée et les objectifs du cours.	☐
6. Communiquer son plan de cours dans un langage qui nous est accessible.	☐
7. Nous aider à nous définir des objectifs personnels d'apprentissage.	☐
9. Nous décrire comment la réalisation des activités d'apprentissage nous sera utile pour développer nos compétences.	☐
9. Situer chaque activité d'apprentissage dans l'ensemble de la démarche du cours.	☐
10. Nous préciser clairement les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelles ou en équipe).	☐
11. Nous indiquer d'avance la durée des activités d'apprentissage (individuelles ou en équipe).	☐
12. Nous illustrer concrètement ce qui est attendu d'un travail (individuel ou d'équipe) à l'aide d'exemples, de modèles ou de démonstrations explicites.	☐
13. Créer un climat de confiance dans la classe dès le premier cours.	☐
14. Nous définir des règles de vie en classe qui soient simples et peu nombreuses (absences, retards, droit de parole, etc.).	☐
15. Rester *vrai* dans l'exercice de son rôle (exemples : nous faire part d'une expérience qu'il a vécue, faire de l'humour en classe, discuter avec nous après un cours, etc.).	☐
16. Avoir une attitude accueillante et chaleureuse envers nous.	☐
17. Nous appeler par notre nom ou notre prénom.	☐

Cotes : **3** = très utile **2** = utile **1** = peu utile **0** = pas utile du tout

Pratiques professionnelles enseignantes	**Cote**
18. Maintenir la communication avec nous dans un registre de langage plus proche de celui de la conversation que du discours savant.	☐
19. Nous associer aux décisions qui nous concernent.	☐
20. Nous laisser beaucoup de liberté de choix (exemples : dans la manière de réaliser les travaux, dans la répartition des tâches entre nous dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc.).	☐
21. Résumer au début de certains cours ce qui a été abordé dans les cours précédents.	☐
22. Relier les nouvelles connaissances et habiletés à quelque chose qui nous est déjà connu et familier.	☐
23. Nous faire faire, à l'occasion, un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés.	☐
24. Lorsque des questions sont posées au groupe, nous laisser répondre nous-mêmes à la grande majorité des questions.	☐
25. Varier le format des exposés (exemples : multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, exposé informel, etc.).	☐
26. Recourir à des activités nous permettant d'échanger ou de travailler en équipe (exemples : discussion, brainstorming, étude de texte ou de cas, résolution de problème, jeux de rôles, etc.).	☐
27. Utiliser des activités d'apprentissage variées.	☐
28. Recourir à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours.	☐
29. Vérifier, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que nous nous faisons de ce qui se dit ou se fait en classe.	☐
30. Nous faire décrire à *voix haute* les raisonnements et les stratégies que nous utilisons pour résoudre les problèmes soumis à notre attention.	☐
31. Nous assurer un suivi individuel lorsque nous en avons besoin (par exemple, sous forme de rencontre ou de *coaching* pendant ou après les cours).	☐
32. Examiner avec nous les causes de nos réussites et de nos échecs.	☐

Cotes : **3** = très utile **2** = utile **1** = peu utile **0** = pas utile du tout

Pratiques professionnelles enseignantes	Cote
33. Nous fournir des instruments d'auto-évaluation pour nous assurer par nous-mêmes de la progression de nos apprentissages.	☐
34. Nous aider, lorsque nous en avons besoin, à corriger nos méthodes de travail (prise de notes, gestion de notre temps, techniques d'étude, etc.).	☐
35. Nous fournir, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui nous permettent de nous réajuster immédiatement.	☐
36. Fournir des commentaires écrits significatifs sur les travaux exécutés hors de la classe.	☐
37. Suggérer des trucs pour surmonter les difficultés dans la réalisation des activités.	☐
38. Ajuster son mode de communication avec nous lorsque nous sommes émotivement impliqués.	☐
39. Gérer avec souplesse les règles de vie commune lorsque des cas exceptionnels se présentent.	☐
40. Alterner ses exposés et démonstrations avec des activités d'apprentissage que nous réalisons nous-mêmes.	☐
41. Relier les nouveaux acquis d'apprentissage à ce qui a été appris précédemment.	☐
42. N'évaluer que les aspects vraiment importants du cours.	☐
43. Communiquer, au début de la session, les objets et les critères d'évaluation du cours.	☐
44. Communiquer clairement les objets et les critères d'évaluation.	☐
45. Rappeler à l'occasion, pendant le cours, les objets et les critères d'évaluation.	☐
46. Ne pas faire un usage trop fréquent de l'évaluation sommative.	☐
47. Éviter que l'évaluation sommative ne serve à d'autres fins qu'à l'appréciation des apprentissages (exemple : maintenir la présence en classe).	☐
48. Tenir compte de nos commentaires sur son approche pédagogique.	☐

Cotes : **3** = très utile **2** = utile **1** = peu utile **0** = pas utile du tout

Guide de compilation et d'interprétation du *Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes*

Tableau 1

Compilation

a) Inscrivez, dans la colonne *Total,* la somme des cotes données par les répondants à chaque pratique.

b) Divisez chaque *Total* par le nombre de répondants correspondant à chaque pratique et inscrivez ce résultat dans la colonne *Moyenne.*

Interprétation

Le premier tableau permet d'analyser l'opinion des étudiants quant à l'utilité des pratiques en regard de sept des huit compétences professionnelles enseignantes requises par la gestion de l'intervention pédagogique. Ces compétences sont les suivantes (seule la compétence B n'est pas impliquée par les pratiques du questionnaire) :

A. Établir des objectifs en fonction des apprentissages à développer.

B. Choisir une approche pédagogique propre à développer les objectifs d'apprentissage visés.

C. Clarifier aux étudiants les intentions de l'intervention pédagogique.

D. Instaurer les conditions préalables à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.

E. Utiliser une approche pédagogique favorisant l'intégration progressive des apprentissages.

F. Fournir aux élèves un feed-back pertinent sur les acquis et la démarche de leur apprentissage.

G. Adapter dans l'instant l'intervention aux variations de la situation.

H. Évaluer les résultats de l'intervention et la démarche pédagogique utilisée.

Le tableau permet aussi d'identifier les pratiques qui sont, aux yeux des étudiants, les plus ou les moins utiles pour aider l'apprentissage.

Repérez dans la colonne *Moyenne* les cinq moyennes les plus hautes et les cinq plus basses. Les moyennes les plus hautes indiquent, de l'avis des étudiants, les pratiques les plus utiles pour leur apprentissage. À l'inverse, les moyennes les plus basses soulignent les pratiques qu'ils jugent les moins utiles pour leur apprentissage.

Tableau 2

Compilation

Les réponses déjà inscrites dans le tableau **1** servent à compléter le tableau **2.**

a) Inscrivez à côté de chaque pratique du tableau **2,** sa moyenne déjà calculée inscrite dans la colonne *Moyenne* du tableau **1.**

b) Faites le total des moyennes ainsi inscrites dans chacune des trois colonnes du tableau **2.**

c) Divisez chaque total ainsi obtenu par le nombre de pratiques impliquées dans chaque colonne (ce nombre est indiqué à la dernière ligne de chaque colonne du tableau **2**).

Interprétation

Le tableau **2** permet d'identifier jusqu'à quel point les étudiants trouvent utiles les pratiques qui ont, plus que d'autres, la propriété de soutenir leur motivation. Les moyennes finales obtenues indiquent le degré d'utilité à l'égard des trois dimensions concernées. Plus la moyenne est proche de 3, plus les étudiants trouvent la dimension concernée utile et plus une moyenne est proche de 0, moins les étudiants la trouvent utile.

Les trois dimensions de la motivation peuvent se définir brièvement de la façon suivante. Certaines pratiques pédagogiques suscitent des sentiments de sécurité, d'appartenance ou de fierté, conditions préalables (**CP**) à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage. D'autres pratiques suscitent et maintiennent la motivation intrinsèque à l'apprentissage en suscitant soit de l'intérêt, de la curiosité ou de la clarté face aux activités d'apprentissage proposées (**IN**), soit en éveillant la confiance en soi, c'est-à-dire des sentiments de compétence et d'autonomie quant à la réalisation des activités d'apprentissage proposées (**CO**).

Pour mieux apprécier les résultats obtenus, on aurait avantage à lire les trois fascicules du document *Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes* de **Archambault G.** et **Aubé R.** édité en août 2000 au Collège Shawinigan par le Regroupement des collèges PERFORMA. Ce document est disponible à votre bibliothèque ou auprès du répondant local de PERFORMA.

Nom du groupe-classe : _____

Tableau 1

Compétence et pratique	*Total*	*Moyenne*	**Compétence et pratique**	*Total*	*Moyenne*
A-1			F-29		
A-2			F-30		
A-3			F-31		
A-4			F-32		
A-5			F-33		
			F-34		
C-6			F-35		
C-7			F-36		
C-8			F-37		
C-9					
C-10			G-38		
C-11			G-39		
C-12			G-40		
			G-41		
D-13					
D-14			H-42		
D-15			H-43		
D-16			H-44		
D-17			H-45		
D-18			H-46		
D-19			H-47		
D-20			H-48		
E-21					
E-22					
E-23					
E-24					
E-25					
E-26					
E-27					
E-28					

Tableau 2

Opinion des étudiants quant à l'utilité des pratiques soutenant la motivation à l'apprentissage

Conditions préalables (Besoins de sécurité, d'affiliation et de différenciation. Sentiments de sécurité, d'appartenance et de fierté.)		**Intérêt** (Besoins de comprendre. Sentiments de curiosité, de clarté et de certitude.)		**Confiance en soi** (Besoin de s'exprimer. Sentiments de confiance en soi et d'autonomie.)	
Pratique	Moyenne	Pratique	Moyenne	Pratique	Moyenne
				7	
13				10	
14				11	
15		8		12	
16		9		20	
17		21		23	
18		22		24	
19		25		26	
38		27		28	
39		40		31	
48		41		33	
total		total		total	
divisé par 10		divisé à 8		divisé par 11	

Instrument 6 La motivation à enseigner au collège dans un contexte d'approche programme

Questionnaire d'exploration

Quelle importance accordez-vous aux éléments suivants pour susciter et maintenir chez vous la motivation à enseigner actuellement au collège?

Utiliser une échelle de **0** à **7** où **0** = importance nulle et **7** = beaucoup

Énoncés **Cote**

1. L'absence absolue de sarcasme ou d'ironie entre mes collègues et moi. ☐

2. Qu'on ait recours à mes connaissances et habiletés aux moments appropriés et justifiés. ☐

3. Me faire appeler par mon prénom par mes collègues. ☐

4. Un projet collectif qui requiert pour sa réussite le partage des connaissances et des expériences de mes collègues. ☐

5. Le sens de l'humour de mes collègues. ☐

6. Voir une de mes réussites personnelles soulignée. ☐

7. L'organisation de petits *parties* à la fin de mandats ou d'étapes importantes pour le groupe. ☐

8. La clarté et la précision des objectifs dans les tâches qu'on me confie. ☐

9. Les objectifs de travail de mes collègues me sont expliqués clairement. ☐

10. On me laisse beaucoup de liberté quant à la manière de réaliser mes tâches. ☐

11. Le respect de mes limites et capacités dans la répartition des tâches. ☐

12. Le respect de mes goûts et intérêts dans la répartition des tâches. ☐

13. Ma réussite d'une tâche difficile est reconnue par mes collègues ainsi que l'habileté et l'effort que j'ai déployés pour y arriver. ☐

14. Des collègues m'aident, me supportent lorsque j'ai des choix difficiles à faire. ☐

15. La réalisation de la tâche des collègues requiert parfois ma collaboration. ☐

16. On m'explique le rationnel des décisions qui affectent mes tâches. ☐

17. Je suis consulté sur toutes les décisions qui affecteront mes tâches. ☐

18. Mes collègues savent dédramatiser mes erreurs. ☐

19. Des collègues me donnent du support dans la réalisation des tâches ardues. ☐

20. Mes collègues sont vraiment intéressés à connaître mes opinions lorsqu'il y a une décision à prendre dans le groupe. ☐

21. Lorsque mes collègues me donnent du feed-back, ils utilisent des termes descriptifs ou correctifs dénués de jugement de valeur. ☐

22. Lorsque je suis émotivement impliqué, des collègues m'écoutent attentivement. ☐

23. Mes collègues comprennent vraiment mes valeurs profondes et mes intérêts professionnels. ☐

24. Des collègues savent partager avec moi leurs expériences vécues, leurs valeurs et croyances. ☐

25. Lorsque je suis en difficulté, des collègues m'offrent de l'aide utile et concrète. ☐

Compilation

Additionner les points donnés aux items tels que regroupés dans les 4 colonnes suivantes. (Noter que onze items sont à comptabiliser dans deux colonnes différentes.)

Colonne 1		Colonne 2		Colonne 3		Colonne 4	
Énoncés	Cotes	**Énoncés**	Cotes	**Énoncés**	Cotes	**Énoncés**	Cotes
1		**2**		**2**		**1**	
3		**4**		**5**		**6**	
5		**8**		**11**		**10**	
6		**9**		**12**		**12**	
7		**13**		**13**		**16**	
17		**14**		**15**		**17**	
22		**16**		**18**		**20**	
23		**20**		**19**		**22**	
24		**21**		**25**		**23**	
Total		**Total**		**Total**		**Total**	

Guide pour supporter l'interprétation

Colonne 1 *Ce sont les humains qui font l'organisation. Le plus important, c'est la préoccupation qu'on manifeste à l'égard de leurs besoins.*

- Préoccupation pour la qualité de votre vie au travail.
- Importance accordée à la satisfaction des besoins personnels dans et par le travail.
- Les collègues et l'atmosphère de travail sont des éléments dont il faut s'occuper, si on veut avoir un milieu vivable.
- La communication avec les étudiants en classe et les aspects humains du travail sont des priorités à respecter en tout temps.

Un total au-dessus de 40 à la colonne 1 indique votre préoccupation par la qualité de votre vie au travail et votre souci des besoins et objectifs de vos collègues. Votre raisonnement est le suivant : si les collègues sont satisfaits et si leurs besoins et objectifs sont comblés, ils n'auront que plus d'entrain et de motivation à contribuer à la réalisation du projet collectif. Vous êtes d'abord soucieux de connaître les opinions des autres lorsque surgit un problème qui concerne tout le monde, tant à propos de la nature du problème qu'à propos da sa solution. Vous privilégiez les bonnes relations entre vous.

Colonne 2 *Ce sont les objectifs qui font l'organisation. Le plus important, c'est d'avoir de beaux projets clairs et stimulants à réaliser.*

- Souci du travail bien fait, de la qualité du projet et du rendement.
- Importance accordée à la réalisation de projets et de travaux emballants.
- Les projets doivent être stimulants, attirants pour vous embarquer ; ils doivent être clairs et précis.
- L'expertise et une connaissance approfondie du contenu, de la matière en classe sont des priorités à respecter si on veut réussir à intéresser les étudiants.

Un total au-dessus de 40 dans la colonne 2 souligne votre sensibilité aux besoins de ceux pour qui vous travaillez ; vous tenez à ce que le travail fait pour eux soit impeccable. Vous avez le souci du travail bien fait, de la précision et du rendement. Vous aimez les projets stimulants. Vous cherchez à maintenir votre expertise à jour en voulant toujours en savoir plus sur les sujets à l'ordre du jour des réunions d'équipe. Vous avez confiance en votre expertise et en votre propre expérience pour contribuer à résoudre un problème qui survient. La qualité du projet éducatif, sa beauté, et les services à rendre aux étudiants sont des priorités.

Colonne 3 *Quand on peut on veut. Le plus important, c'est le processus.*

- Les processus sont très importants pour vous, autant, sinon plus, que les contenus.
- Importance accordée à la faisabilité des projets, à leur ingénierie et aussi à tout ce qui permet d'être et d'avoir l'air organisé.
- Le plus important, c'est d'être capable et d'éviter de s'embarquer dans des projets irréalisables. On doit avoir les moyens de ses politiques.
- La créativité et l'imagination pour résoudre les problèmes pédagogiques sont des atouts sur lesquels il faut tabler en classe afin de faire naître dans chaque étudiant le sentiment qu'il est capable de réussir.

Un total au-dessus de 40 dans la colonne 3 indique votre préoccupation pour les moyens, pour la faisabilité. Le processus d'apprentissage, la pédagogie vous intéressent autant, sinon plus, plus que les contenus. Vous êtes en action dès qu'il s'agit de trouver des moyens pour rendre possible une solution, peu importe qui l'a proposée. Vous avez une grande imagination et êtes très centré sur la création de moyens sur mesure à partir des ressources disponibles dans votre environnement. Trouver et implanter une solution qui, de prime abord, paraît difficilement réalisable à la plupart de vos collègues est un défi intéressant à relever pour vous.

Colonne 4 *Quand on veut, on peut. L'important, c'est la liberté de chacun, leur autonomie.*

- Importance de protéger la liberté professionnelle, l'autonomie personnelle.
- Importance accordée à la prise en charge personnelle, à l'assomption de soi-même, de ses projets, au partage clair des juridictions.
- Rendre chacun responsable de ses projets, c'est un objectif important à atteindre et pour cela, il faut arriver et faire arriver à des décisions, à des choix nets.
- Faire confiance à ce qui vient, aider les étudiants à se définir des projets personnels et à les assumer par eux-mêmes sont des éléments-clefs en classe.

Un total au-dessus de 40 dans la colonne 4 indique votre souci de protéger la liberté professionnelle, l'autonomie personnelle. Ne croyant pas qu'il soit approprié de décider de tout et de rien en groupe, vous insistez pour que les réunions s'attaquent aux choses essentielles pour le projet collectif. Vous considérez vos collègues comme des êtres responsables et créateurs. Vous faites confiance à l'intuition, à ce qui surgit dans l'instant et ne cherchez pas à tout organiser d'avance. Chacun, en se débrouillant pour répondre à ses besoins et à ses intérêts, assure la qualité de son propre travail et, par le fait même, celle du groupe.

Le processus d'émergence de la motivation

La motivation est à la fois un résultat et un processus. La motivation comme résultat consiste en un état d'esprit qui pousse chacun à agir : **1)** dans une **direction** précise ; **2)** avec une **force** constante. La problématique de la définition de la motivation consiste surtout à cerner sa genèse, son processus d'émergence. Comment se précise la direction que prendra l'action humaine et comment se construit l'énergie qui la déclenchera et la maintiendra ? Voilà les deux questions sous-jacentes à la présente interprétation du questionnaire.

Le questionnaire s'appuie sur une vision humaniste et socio-constructiviste de la motivation. Si on veut décrire la chimie de la

motivation, sa naissance, son processus d'émergence, on dira qu'elle est constituée de quatre ingrédients qui entrent graduellement dans la recette : la poussée vitale d'un besoin, l'attrait d'un objet satisfacteur de ce besoin, le sentiment de sa compétence à atteindre cet objet et finalement la décision interne et personnelle de passer à l'action. Reprenons brièvement chacun de ces quatre ingrédients.

a) La poussée de vie (importance accordée à la première colonne)

La motivation, c'est la vie. Une image de la vie. Une façon de parler de la vie. Être motivé, c'est montrer aux autres la vie qui nous habite. C'est vivre sa vie, l'exprimer clairement aux yeux de tous. Se motiver, c'est *se partir.* C'est déclencher un processus. C'est déclencher de la vie, sa vie, dans une direction précise. Motiver, c'est libérer l'énergie vitale et la canaliser dans une direction précise, une direction qui attire et appelle. Motiver, c'est laisser couler l'énergie pour que la vie aille là où elle se sent bien. La première et la plus fondamentale de toutes les motivations c'est la vie elle-même. Le sens de la vie, c'est la vie. La vie est son propre sens.

Il est de la nature du gland, de devenir chêne. Rien ne peut l'empêcher. Il est de la nature du gland d'aller au bout de ses possibilités, virtuellement inscrites dans ses gènes, dans sa nature. Il est de la nature de l'embryon humain d'aller au bout de ses possibilités, de les réaliser petit à petit, au fil de son développement. L'actualisation des possibilités humaines, le développement de la vie, se fait sur trois plans fondamentaux : physique, social et transcendantal.

Sur un plan physique, l'être humain cherche à croître, non seulement en ingérant des nutriments, mais aussi en se prolongeant dans le temps et l'espace par l'appropriation d'un territoire, par exemple. Sur un plan social, l'être humain cherche à s'identifier, à s'associer à d'autres mais aussi à s'en différencier. Sur un plan psychologique, l'être humain cherche non seulement à comprendre son univers mais aussi à l'exprimer, à le transformer, à se transformer.

L'embryon humain se développe sous tous ces angles en même temps. Il n'y a pas vraiment un temps pour le corps, un temps pour l'esprit, un temps pour le groupe.

Un repas est une occasion d'être avec des amis qui aident à comprendre une formule mathématique *tout en mangeant.* Une maison est plus qu'un lieu pour s'abriter. La maison est le prolongement d'un corps intelligent et sensible. Le collège est plus qu'un lieu d'enseignement et d'apprentissage ; c'est aussi un milieu de vie.

Pour être motivé à enseigner au collège, il faut plus que la poussée vitale d'un besoin, celui d'assurer son pain et son beurre, par exemple. Il faut aussi trois autres ingrédients. Au besoin de vivre et assurer sa vie sur un plan physique, social ou transcendant, à cet ingrédient de base qu'est la poussée du besoin, s'en rajoutent trois autres : le désir, le sentiment de sa compétence et un vouloir personnel.

b) Le désir (importance accordée à la deuxième colonne)

Le désir apparaît lorsqu'un objet, un geste ou une situation capable de satisfaire la poussée vitale du besoin, est repéré par la conscience. L'expression *je suis impatient d'enseigner à des jeunes collégiens* traduit un besoin; l'expression *j'ai le goût de donner ce cours* traduit en plus du besoin, un désir. Alors que le besoin libère de l'énergie, l'apparition d'un objet satisfacteur canalise cette énergie vers lui. La pression du besoin, alliée à l'attrait et à la direction du désir, ne suffit cependant pas pour enclencher l'action motivée; il y manque encore le sentiment de sa compétence et un vouloir personnel.

c) Le sentiment de sa compétence (importance accordée à la troisième colonne)

Lorsque quelqu'un se sent motivé, *il se sent le pouvoir de…* Un exemple ! Si un professeur se sent fatigué, oppressé par son environnement, s'il étouffe, il sent le besoin de rétablir un équilibre physique, de rétablir sa santé (premier ingrédient). Si, en plus, il entrevoit qu'un voyage en Floride ou à Cuba serait une activité

idéale pour répondre à ce besoin, il sent un désir irrépressible l'envahir (deuxième ingrédient). Mais, s'il ne se sent pas les moyens de se payer ce voyage, la motivation à le faire fout le camp rapidement. N'est-ce pas ? Ce qui est bizarre avec ce troisième ingrédient, c'est que le sentiment d'*avoir les moyens* est aussi, sinon plus, important, pour être motivé, que d'avoir *réellement* les moyens : on peut être millionnaire et ne pas croire avoir les moyens de se payer une semaine en Floride en hiver.

d) Le vouloir (importance accordée à la quatrième colonne)

L'émergence de la motivation est complète lorsque la décision d'agir est prise. Et qui dit décision, dit vouloir profond ainsi qu'autonomie dans l'action. La motivation est alors tributaire de ce passage à l'action, un vouloir par soi-même qui s'appuie sur une liberté intérieure profonde, sur un choix personnel bien assumé qui fait appel au sens de ses responsabilités. On dira facilement de quelqu'un qui se sent obligé, qu'il ne veut pas par lui-même, qu'il n'est pas vraiment motivé, qu'il n'est que soumis à l'autorité ou qu'il fait le minimum requis par la loi.

Instrument 7 Principes et techniques d'animation d'un atelier pédagogique

1. Problématique de fond dans l'animation d'un atelier pédagogique

A. Le groupe est une structure complexe de relations interpersonnelles.

B. L'animateur est dans une double position : personnelle et fonctionnelle.

C. En animation le processus de gestion des relations est complexe ; il doit être initié et actualisé de façon réfléchie mais réajusté d'instant en instant.

2. Rôle principal de l'animateur d'un atelier de formation

Gérer un processus :

A. de structuration progressive des opinions émises en fonction d'un objectif commun ;

B. de prises de décision ;

C. de motivation à participer à l'atelier.

3. L'animation d'un atelier pédagogique

A. Le souci premier et constant de l'animateur d'un atelier pédagogique est de faciliter la communication entre les membres du groupe.

B. La communication des membres d'un comité est le processus qui leur permet d'échanger leurs perceptions individuelles en fonction de l'objectif commun qui les rassemble.

C. Selon la formule pédagogique utilisée, il peut arriver dans un atelier de formation, que des accords de perception doivent se réaliser pour atteindre les objectifs du groupe ou pour que celui-ci fonctionne avec efficacité et harmonie. On peut distinguer trois niveaux où des accords de perception doivent se

réaliser progressivement entre les membres : **a)** la cible à poursuivre et à atteindre ensemble ; **b)** la place de chacun dans le groupe et sa motivation a y être ; **c)** les moyens à prendre pour atteindre l'objectif commun.

En conséquence, l'animateur se doit de favoriser ponctuellement par ses interventions : **a)** un processus qui favorise la cueillette et le traitement des perceptions de chacun à propos de la cible commune ; **b)** l'ouverture et la confiance entre les membres ; **c)** la recherche et la mise en œuvre des ressources de chacun.

4. Le processus de réduction des écarts de perception

Le phénomène de la communication réussie dans un groupe repose sur la possibilité de réduire les écarts de perception entre les membres, c'est-à-dire sur la possibilité d'établir des dénominateurs communs. Comment aider à réduire ces écarts ? Comment aider à établir des dénominateurs communs ?

L'établissement de dénominateurs communs liant les membres entre eux repose sur leur désir de réduire les écarts de perception entre eux. Il repose aussi en partie sur une gestion technique de la communication dans le contexte d'un processus dont les étapes récursives sont :

A. cueillir les perceptions et opinions ;

B. les traiter en les clarifiant, en les répertoriant et en dégageant des liens entre elles, en structurant ces liens ;

C. synthétiser les entendements communs réalisés en cours de route et permettre aux membres de se les approprier par la création d'un produit où le tout est plus que la somme des parties et où chacun se reconnaît à la fois comme individu et comme appartenant au groupe au travers de ce produit commun.

5. Stratégie de base de l'animateur

Le point de départ sera toujours la compréhension récursive de chaque intervention faite par un membre du groupe. Pour

comprendre chaque message à propos d'un point discuté, il faut chercher à voir comment :

A. l'émetteur du message perçoit l'objet du débat ;

B. comment il perçoit son contexte ;

C. comment il se perçoit lui-même au moment où il s'exprime.

Cette triple perception de chacun à propos d'un objet en discussion est tributaire : **A.** de son besoin de s'en faire rapidement une représentation claire ; **B.** de son expérience passée à son propos ; **C.** du contexte actuel dans lequel il le situe ; **D.** de son propre rapport émotif, valoriel ou motivationnel avec cet objet.

La liste de la page suivante donne des exemples d'interventions qu'un animateur peut faire dans un groupe pour dégager progressivement des accords de perception entre les membres du groupe.

Cinq corollaires pour l'animation des activités

<table>
<tr><th>Postulats</th><th>Corollaires</th></tr>
<tr><td rowspan="4">• Les caractéristiques des participants aux activités d'animation sur la motivation sont multifactorielles (âge, expérience, discipline, formation, etc.).
• La motivation des participants aux activités d'animation est multidéterminée.
• Le nombre de participants multidiversifie les perceptions, les attentes, les relations et les interactions.
• Tout peut survenir dans les interactions de l'instant.</td><td>1. L'animateur ne peut pas appliquer une approche rigidement planifiée à la conduite des activités.</td></tr>
<tr><td>2. Il doit conduire la barque comme un jazz-session ou une impro.</td></tr>
<tr><td>3. Ses fils conducteurs sont le thème et les objectifs.</td></tr>
<tr><td>4. L'interaction des participants impose une pédagogie de situation.</td></tr>
<tr><td colspan="2">5. Les instruments sont des canevas que l'animateur doit ajuster en fonction de sa personnalité, en fonction de la réalité de son milieu et en fonction de ce qu'il prévoit. Il devra toujours, en plus, s'ajuster à ce qui se passe réellement dans l'instant.</td></tr>
</table>

Premier niveau d'intervention

L'animateur traite les perceptions des membres à propos d'un point en discussion.

1. Il questionne (qui ? quoi ? quand ? où ? comment ? combien ? etc.).

2. Il reformule une intervention.

3. Il fait un lien entre des perceptions, des opinions, des points de vue.

4. Il regroupe ou catégorise les perceptions, les opinions.

5. Il résume, fait le point sur le travail accompli ou propose une synthèse.

Deuxième niveau d'intervention

L'animateur se préoccupe de voir à ce que chacun ait sa place dans le groupe.

6. Il accueille les participants ou les remercie de leurs interventions.

7. Il invite explicitement quelqu'un à s'exprimer.

8. Il rassure, dédramatise ou fait de l'humour.

9. Il reflète une émotion, un sentiment.

10. Il vérifie l'intérêt, la motivation.

Troisième niveau d'intervention

L'animateur se préoccupe d'organiser les échanges.

11. Il donne la parole.

12. Il propose ou rappelle l'ordre du jour.

13. Il rappelle le temps disponible.

14. Il propose ou rappelle les règles de procédure.

15. Il prend le vote ou teste l'adhésion réelle à une décision.

Instrument 8 Liste des causes au manque de motivation en classe

1. Trop d'heures de travail rémunéré par semaine.
2. Lourdeur de responsabilités familiales.
3. Tensions entre les parents à la maison.
4. Rupture brutale des relations entre l'élève et sa famille.
5. Dévalorisation des études collégiales par les parents.
6. Discrimination basée sur le sexe.
7. Appartenance à une communauté ethnique minoritaire.
8. Déséquilibre de l'horaire personnel de cours.
9. Apprentissage trop centré sur l'acquisition de connaissances.
10. Habiletés intellectuelles peu développées.
11. Manque de méthodes de travail intellectuel ou technique.
12. Atmosphère de compétitivité pour les notes.
13. Manque de clarté dans le choix vocationnel.
14. Dévalorisation personnelle accordée aux études collégiales.
15. Malnutrition, maladie ou fatigue chronique.
16. Pression du temps.
17. Pauvreté.
18. Rupture amoureuse.
19. Honte de soi.
20. Impression que sa vie manque de sens.
21. Impression d'être censuré, continuellement critiqué.
22. Mauvaise gestion de son temps.
23. Stress et anxiété face aux travaux et examens.
24. Conflit avec d'autres étudiants en classe.

25. Humiliation par d'autres étudiants.
26. Attentes ou espérances écrasantes des parents ou des professeurs.
27. Sentiment d'être obligé de suivre le cours.
28. Peur du ridicule, du jugement des autres étudiants.
29. Peur de l'autorité, du jugement du professeur.
30. Timidité personnelle. Manque de confiance en soi.
31. .....
32. .....

Instrument 9 Étude de cas

Jusqu'à quel point le professeur est-il responsable de la motivation de ses étudiants ?

Une simple histoire

Une jeune femme mariée à un homme très pris par son métier, se laisse séduire et va passer la nuit chez son séducteur, dans une maison située de l'autre côté de la rivière. Pour rentrer chez elle, le lendemain au petit matin avant le retour de son mari, qui va rentrer de voyage, elle doit retraverser le pont. Mais un fou menaçant lui interdit le passage. Elle court alors trouver un passeur qui lui demande le prix du passage. Elle n'a pas d'argent. Elle explique et supplie. Il refuse de travailler sans être payé d'avance. Elle va alors trouver son amant et lui demande l'argent. Il refuse sans explications. Elle va trouver un ami célibataire qui habite du même côté et qui lui voue depuis toujours un amour idéal, mais à qui elle n'a jamais cédé. Elle lui raconte tout et lui demande l'argent. Il refuse : elle l'a déçu en se conduisant si mal. Elle décide alors, après une nouvelle tentative vaine auprès du passeur, de passer le pont. Le fou la tue.

Qui peut être tenu responsable de la mort de la jeune femme ? Classez chacun des six personnages de l'histoire par ordre de responsabilité décroissante (du plus responsable vers le moins responsable).

Sur le plan juridique, aucune solution ne peut être attendue car il y a impossibilité d'inculpation.

Personnages (par ordre d'entrée dans l'histoire)	**Responsabilité**	
	Réponse individuelle	Réponse du groupe
La femme		
Le mari		
L'amant		
Le fou		
Le passeur		
L'ami		

Il n'y a pas de bonne réponse absolue à ce cas. Trop d'informations sont inconnues.

Cependant, si l'on doit choisir avec ces seules informations, il faut bien distinguer les notions de cause, de culpabilité et de responsabilité.

Habituellement, la responsabilité d'une action implique, de la part de la personne qui la pose, une volonté d'accomplir cette action en ayant conscience de ses effets réels, probables et possibles. Si l'on admet cela, il semble évident que la première responsable de la mort de la jeune femme est la jeune femme elle-même. La jeune femme a conscience, en traversant le pont, qu'elle risque un danger qui peut être mortel. Dans l'histoire, telle que contée, personne ne l'oblige à traverser le pont.

Par ailleurs, si l'on admet que la définition de la folie implique une inconscience de soi et de l'impact de ses gestes, le fou serait une des personnes les moins responsables de la mort de la jeune femme, même si un de ses gestes en est la cause directe. Il en est de même du mari qui ne sait absolument rien de ce qui se passe.

Quant aux trois autres personnages, il est difficile de les classer : tout dépend de la valeur qu'on accorde au plaisir, à l'amitié et à l'argent dans sa propre vie et tout dépend des sentiments éprouvés en leur accordant une valeur.

Instrument 10 La dissonance cognitive

Le magasin de chaussure

L'évènement décrit ci-dessous est un évènement banal qui peut se produire dans la vie de tout un chacun. Il implique un calcul mathématique simple avec peu de chiffres (tous de petits chiffres entiers). Chacun doit d'abord résoudre le problème seul sans l'aide de personne. Cette étape sera suivie, au besoin, par un court travail d'équipe si les réponses individuelles ne sont pas identiques.

Un homme entre dans un magasin de chaussures et achète une paire de souliers qui coûte douze dollars. Il remet un billet de vingt dollars au caissier. C'est le début de la journée et le caissier n'a aucun billet de *un dollar* dans sa caisse. Il va alors au restaurant voisin et échange le billet qu'il vient de recevoir du client pour vingt billets de un dollar. Il revient à son magasin et remet à l'acheteur la paire de chaussures et la différence qu'il lui doit en billets de *un dollar.* Un peu plus tard dans la journée, le propriétaire du restaurant vient voir le caissier du magasin de chaussures et lui annonce que le billet de vingt dollars qu'il lui a remis plus tôt, est un faux billet. Le caissier s'excuse, reprend le faux billet et remet au propriétaire deux billets de *dix dollars.*

En n'incluant pas le coût de la paire de souliers, combien le vendeur de chaussures a-t-il perdu dans cette transaction, telle que décrite?

Étape 1 *Lecture du problème à résoudre*

L'animateur lit le problème à résoudre lentement (l'encadré ci-contre). Puis, après avoir résumé l'histoire, il passe à la deuxième étape.

Étape 2 *Les réponses individuelles*

Chacun a une minute pour faire ses calculs et écrire sa réponse sur un bout de papier, le signer et le remettre à l'animateur. On doit éviter de s'entraider à cette étape.

Étape 3 *L'énumération des réponses*

L'animateur lit à voix haute, l'une après l'autre, chacune des réponses reçues et classe les bouts de papier selon la nature de la réponse qui y est inscrite.

Étape 4 *La division en équipe*

L'animateur forme trois ou quatre équipes à peu près égales à partir du tri fait à l'étape 2. Il fait en sorte que chaque équipe comporte des réponses variées.

Étape 5 *La recherche de la bonne réponse en équipe*

Chaque équipe a 20 minutes pour trouver la bonne réponse. On doit faire le consensus, c'est-à-dire que tout le monde doit comprendre la solution et l'accepter.

Étape 6 *Retour en plénière*

Chaque équipe fait état de sa réponse et de la manière d'y arriver. L'animateur donne la bonne réponse (8 $) et l'explique au besoin. Il fait ensuite un bref exposé sur la dissonance cognitive en faisant les applications à ce qui vient d'être vécu.

En 30 ans d'expérience, les réponses individuelles données à l'étape 2 ont toujours été très variées (0, 8, 12, 16, 20, 28, 32, 40 et 48). La majorité des participants donne spontanément comme réponse 28 $. Deux phénomènes sont surtout à la source de cette erreur : on considère comme perte les deux 10 $ remis au restaurateur ou on donne une valeur de +20 au faux billet alors que sa valeur réelle est égale à 0.

Instrument 11 Étude de cas

Impact du style de communication sur la motivation

Vous êtes étudiant en première session au cégep. Un matin au début de septembre, en rentrant en classe au cours de philo, vous dites à voix basse, de façon un peu vive cependant, au prof qui a la réputation d'être compétent et très correct à l'égard des étudiants : « *Cela a besoin d'être intéressant, car je n'ai pas le goût de perdre mon temps ici ce matin. Je suis fatigué.* »

A. Réflexion individuelle

Dans ce contexte, parmi les quatorze interventions du prof à votre égard ci-dessous, indiquez par un signe « + » dans la marge gauche, les **trois** qui ont le plus de chances de rétablir votre motivation. À l'inverse, indiquez par un signe « — » les **trois** interventions qui accentueraient votre manque de motivation.

B. Travail en équipe

Après avoir répondu individuellement au cas, faites le consensus, en équipe de 4 ou 5 personnes, sur les trois réponses qui ont le plus de chances de ranimer votre motivation comme étudiant et sur les trois qui risquent le plus de l'éteindre définitivement.

1. Cela m'est égal ; je compte bien que vous restiez jusqu'à la fin du cours !

2. Eh bien ! Partez !

3. A votre place, je ne serais même pas venu.

4. Je me suis trouvé récemment dans un cas semblable ; je suis resté à la maison.

5. Vous me dites que vous êtes fatigué, mais votre vivacité à le dire tend à me faire croire le contraire.

6. Bon ! Vous non plus, vous n'aimez pas la philo !

7. C'est pas grave ! Si vous êtes trop fatigué, vous pourrez retourner chez vous quand cela vous plaira. D'ici là, ce que vous aurez appris sera au moins cela de pris !

8. Ce n'est pas bien de me parler si vivement, même si les autres n'entendent rien !

9. Ouais ! Est-ce que c'est parce que vous avez mal dormi que vous me dites cela ?

10. Quelle est la cause de votre fatigue ?

11. Qu'est-ce qui vous amène à craindre de perdre votre temps ici ce matin ?

12. Je me proposais de parler des fondements philosophiques du yoga ce matin. Je ne sais si cela vous intéresse.

13. Ah ! Vous vous sentez fatigué et vous avez vraiment besoin d'un cours très intéressant pour oublier cette fatigue. C'est bien cela ?

14. Ouais ! Bon ! Cela m'attriste un peu de vous savoir fatigué. Ce n'est peut-être pas nécessaire, mais si vous avez besoin d'en dire plus, je suis disponible.

15.* .....

.....

.....

Brève description des styles de communication sur la motivation

Ordre (Interventions 1 et 2)
Le professeur dit carrément à l'autre quoi faire. C'est la directivité pure. Elle tue la motivation intrinsèque. Cette intervention n'est pas du tout centrée sur l'étudiant ; le professeur est centré sur lui-même.

Conseil et suggestion de solution (Interventions 3 et 4)
Cette intervention consiste à suggérer des issues, des solutions, des moyens à ce que le professeur croit être un problème pour l'étudiant. Elle peut *désapproprier* l'autre de sa capacité, de son autonomie dans la recherche de réponses à ses besoins puisqu'il prend à sa charge d'identifier des solutions qui pourraient convenir. Le professeur est ici aussi centré sur soi, sur sa perception des solutions.

* Écrivez ici la meilleure réponse à faire, si aucune des 14 qui précèdent ne convient.

Interprétation (Interventions 5 et 6)
Ce type d'intervention vise à expliquer ou analyser ce qui vient d'être dit. Elle consiste à trouver des causes, des motivations ou des significations cachées à ce qui est dit ou vécu. L'étudiant est amené à se centrer sur les perceptions que le professeur se fait des causes du problème. Ce type d'intervention ne permet toujours pas de faire déboucher la motivation sur l'action réelle.

Rassurance et dédramatisation (Intervention 7)
Elle vise à rassurer, encourager ou réconforter en minimisant ce qui est dit et vécu ou en démontrant une certaine compassion. L'autre est invité ici à se décentrer de son problème, à passer à autre chose. Ce type d'intervention répond parfois au besoin de manifester sa compréhension.

Évaluation moralisatrice (Intervention 8)
Par cette intervention, le professeur juge les opinions, les sentiments, les pensées ou les comportements de quelqu'un. Ce type d'intervention implique qu'il croit savoir ce qui est bien, ce qui est mal, ce qui est vrai, ce qui est faux. Encore là, l'autre est invité à se centrer sur la perception que le professeur se fait de la qualité de ce que l'autre vit. Ce type d'intervention tue la motivation intrinsèque.

Investigation (Interventions 9, 10 et 11)
Le professeur cherche ici à obtenir des informations additionnelles en questionnant, interrogeant, fouillant ce qui vient d'être dit. Il peut parfois orienter l'échange en fonction de ses intérêts, de sa curiosité. Par contre, dans ce type d'intervention, il se centre sur l'autre et invite ce dernier à se centrer sur lui-même. C'est un type d'intervention qui peut aider à l'émergence de la motivation.

Information (Intervention 12)
Cette intervention consiste à communiquer des informations présumément inconnues de l'autre et que le professeur croit lui être utiles ou pertinentes. Ce type d'intervention peut contribuer à la motivation.

Empathie et manifestation de compréhension (Intervention 13)
Ici, le professeur manifeste qu'il comprend ce que l'autre dit et vit dans l'instant même ; il le manifeste explicitement, pas simplement en lui disant «*Je vous comprends*», mais en exprimant dans ses propres mots ce qu'il a compris de ce que l'autre dit, vit, ressent. Il est vraiment centré sur l'étudiant. Il l'écoute. Ce type d'intervention contribue toujours, à plus ou moins longue échéance, à l'émergence de la motivation intrinsèque.

Authenticité et implication personnelle (Intervention 14)
Elle consiste à s'impliquer dans la relation comme personne humaine, d'égal à égal, avec sa subjectivité et sa spontanéité tout en étant centré sur l'étudiant. L'alternance régit la communication. Ce type d'intervention contribue toujours elle aussi, à plus ou moins longue échéance, à l'émergence de la motivation intrinsèque.

Note

Deux principes peuvent guider le choix des interventions :

1. alterner le type de communication selon l'évolution de la situation et des besoins qui y sont vécus de part et d'autre ;
2. lorsque l'intervention semble aller vers l'impasse ou l'escalade verbale, changer immédiatement de mode.

Instrument 12 Les pratiques enseignantes qui sont sources de motivation intrinsèque à l'apprentissage

Questionnaire d'exploration

Le présent instrument a été créé à partir du texte de **Guy Archambault** *63 pratiques enseignantes sources de motivation intrinsèque à l'apprentissage* (voir Texte n° 5 du recueil de textes).

Coter chacune des 32 affirmations à l'aide de l'échelle suivante

Jamais **0** À l'occasion **3** Assez souvent **7** Toujours **10**

Énoncés **Cote**

1. Je prends quelques minutes au premier cours pour me présenter de façon personnelle, et profiter de l'occasion, par exemple, pour partager avec les étudiants une expérience vécue ou mon propre intérêt pour le cours. ☐

2. J'invite les étudiants, lorsqu'ils ne se connaissent pas, à se présenter entre eux lors du premier cours en recourant à une activité originale appropriée. ☐

3. Dans un des premiers cours, j'établis avec les étudiants quelques règles de vie en groupe, simples et peu nombreuses (droit parole, retard, absence, etc.). ☐

4. Je formule le plan de cours dans un langage accessible aux étudiants. ☐

5. Je précise aux étudiants les liens existants entre le cours et leur programme d'études. ☐

6. J'aide les étudiants à se définir des objectifs personnels d'apprentissage. ☐

7. Je recours à des activités permettant d'échanger ou de travailler en équipe (ex: discussion, enseignement entre pairs, étude de texte ou de cas, jeux de rôles, etc.). ☐

8. J'utilise des activités d'apprentissage variées. ☐

9. Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant la réalisation de tâches complexes. ☐

10. Je recours à des activités d'apprentissage nécessitant l'utilisation des connaissances et des habiletés apprises antérieurement dans le cours. ☐

11. J'alterne mes exposés et démonstrations avec les activités d'apprentissage réalisées par les étudiants eux-mêmes. ☐

12. Je construis des activités, des tâches, des exercices qui constituent des défis intéressants à relever tout en étant à la portée de la grande majorité des étudiants du groupe. ☐

13. Je varie le format de mes exposés (multimédia, conférence, débat, panel, audition de films, pièces musicales ou théâtrales, etc.). ☐

14. J'émaille mes exposés théoriques d'anecdotes amusantes, de « farces ». ☐

15. J'illustre mes exposés théoriques par des exemples concrets, des paraboles, des analogies, des métaphores. ☐

16. Je lance de légers défis pendant mes exposés théoriques (exemple : « il y a au moins trois façons de résoudre ce problème. Qui peut m'en décrire une ?) ☐

17. Chaque fois que cela est possible, je fais des liens entre *l'actualité* et ce qui est abordé dans le cours. ☐

18. Je précise clairement aux étudiants les procédures à suivre pour réaliser les activités d'apprentissage (individuelles ou en équipe). ☐

19. Lorsqu'un exercice ou une activité apparaît plus difficile, je donne des exem-ples de réussites passées qui permettent d'espérer leur propre succès. ☐

20. Je fournis aux étudiants des instruments d'auto-évaluation pour qu'ils s'assurent eux-mêmes de la progression de leur apprentissage. ☐

21. Je fournis aux étudiants, sur les travaux exécutés en classe, des commentaires qui leur permettent de se réajuster immédiatement. . . . . ☐

22. À chaque fois qu'un exercice est réussi à cause des efforts fournis, je le souligne en classe, de façon explicite. . . . . ☐

23. J'appelle les étudiants par leur nom ou prénom. . . . . ☐

24. J'associe les étudiants aux décisions qui les concernent. . . . . ☐

25. Je laisse le plus souvent possible aux étudiants de la liberté dans la manière de faire les travaux, dans le partage des tâches entre eux dans une équipe, dans le type de travaux à réaliser, etc. . . . ☐

26. Je donne l'occasion aux étudiants de faire eux-mêmes un résumé, un tableau ou un schéma pour réviser les apprentissages réalisés. . . . ☐

27. Lorsque je pose des questions au groupe, je laisse les étudiants répondre eux-mêmes à la grande majorité des questions. . . . . ☐

28. Je laisse le temps requis pour répondre à une question posée en classe selon la difficulté qu'elle représente à l'étudiant qui tente d'y répondre. . . . . ☐

29. Je vérifie, par de courtes questions posées de temps en temps, la compréhension que les étudiants se font de ce qui se dit ou se fait en classe. . . . . ☐

30. Je fais décrire à *voix haute* par l'étudiant le raisonnement et la stratégie qu'il utilise pour résoudre les problèmes soumis à son attention. . . . . ☐

31. J'utilise, pour souligner les réussites, un système de renforcement, « d'honneur » ou d'éloges qui soit juste et équitable pour tous. . . . . ☐

32. Je souligne, par un petit évènement spécial à caractère social, le passage d'une étape importante ou la fin du cours. . . . . ☐

Grille pour compiler les scores et analyser les résultats

Inscrire le score de chaque affirmation à côté des numéros appropriés et faire l'addition (N.B. : 17 des 32 affirmations font partie deux colonnes).

Colonne 1		**Colonne 2**		**Colonne 3**		**Colonne 4**	
Énoncés	Cotes	**Énoncés**	Cotes	**Énoncés**	Cotes	**Énoncés**	Cotes
3		**1**		**1**		**6**	
10		**2**		**2**		**7**	
18		**3**		**4**		**9**	
19		**9**		**5**		**16**	
20		**10**		**8**		**20**	
21		**12**		**11**		**24**	
22		**16**		**12**		**25**	
25		**22**		**13**		**26**	
26		**23**		**14**		**27**	
27		**24**		**15**		**28**	
28		**31**		**17**		**29**	
30		**32**		**29**		**30**	
Total		**Total**		**Total**		**Total**	
divisé par 12 =	%	divisé par 12 =	%	divisé par 12 =	%	divisé par 12 =	%

Guide d'interprétation des résultats obtenus

Colonne 1 *Pratiques qui suscitent des sentiments de sécurité et de confiance.*

Pour favoriser la motivation à apprendre, les pratiques enseignantes peuvent influer sur des conditions qui sont du ressort de l'étudiant même ou sur des conditions qui appartiennent à son environnement.

En ce qui concerne l'environnement, les pratiques 3, 18. 19, 21, 25, 27 et 28 visent à éliminer le hasard et l'arbitraire de l'apprentissage. Elles permettent à l'étudiant de mieux saisir la nature et l'importance des difficultés qu'il rencontre ainsi que les ressources et les moyens à utiliser pour les surmonter. En lui donnant la possibilité de faire des choix, elles contribuent à ce qu'il se sente libre et à ce qu'il augmente son propre pouvoir sur son apprentissage. Elles font aussi en sorte

qu'il se sente traité avec équité et justice. Enfin, pour reprendre les catégories de l'échelle de Maslow, ces pratiques, utilisées avec régularité, érigent une digue de sécurité pour contrer les aléas inhérents au processus d'apprentissage.

Par rapport aux conditions appartenant en propre à l'étudiant dans le processus d'apprentissage, quelques-unes des pratiques enseignantes énumérées au paragraphe précédent (18, 19, 21) ainsi que les pratiques 10, 20, 22, 26 et 30 favorisent chez l'étudiant l'éclosion d'une juste perception de ses habiletés ainsi que du temps et des efforts qu'il doit investir pour réaliser ce qui est attendu de lui. Elles contribuent à développer ainsi la confiance en lui. Enfin, en confortant l'étudiant dans ce qu'il a appris, elles contribuent à instaurer un sentiment d'assurance et de certitude dans ce qu'il fait pour apprendre.

Colonne 2 *Pratiques qui suscitent des sentiments d'appartenance et d'estime de soi.*

Comme la classe est aussi un milieu de vie, les pratiques enseignantes doivent tenir compte du fait que la motivation de l'étudiant ne vise pas que la réussite scolaire. Dans cet environnement de nature psychosociale, l'étudiant apprend, développe ses compétences, à l'intérieur d'interactions avec les autres membres de la classe. Les pratiques enseignantes doivent donc créer aussi les conditions psychosociales préalables à l'émergence de la motivation intrinsèque à l'apprentissage.

Les pratiques 1, 2, 3, 23, 24 et 32 tendent à susciter la cohésion entre les membres du groupe par rapport aux buts communs poursuivis. Pour évoquer une des catégories de l'échelle des besoins de Maslow, ces pratiques contribuent à développer un sentiment d'affiliation et d'appartenance au groupe-classe.

Une des pratiques mentionnées au paragraphe précédent (23) de même que les pratiques 9, 10, 12, 16, 22 et 31 cherchent aussi à valoriser les résultats obtenus par l'étudiant en soulignant l'habileté exercée ou l'effort fourni pour atteindre les objectifs. Dans le langage de Maslow, elles développent fierté et estime de soi. L'étudiant est content du résultat obtenu ou du processus emprunté pour y arriver.

Colonne 3 *Pratiques qui suscitent l'intérêt, la curiosité et un sentiment de clarté.*

Par rapport au processus d'apprentissage même, les pratiques enseignantes doivent susciter l'intérêt pour le cours et rendre attirants les objectifs d'apprentissage et les moyens de les atteindre. Elles doivent aussi assurer la clarté, la limpidité, des objectifs visés, des contenus abordés et des méthodes pédagogiques utilisées. Les pratiques doivent répondre en quelque sorte à un besoin, celui de comprendre, de trouver du sens à ce qui est fait et entrepris en classe.

Les pratiques 1, 2, 8, 11, 12, 13, 14, 15 et 17 ont comme vertu particulière de susciter et maintenir l'intérêt, l'attention de l'étudiant face aux activités d'apprentissage. Elles peuvent l'amener à être curieux, intéressé, et même, à susciter sa soif d'apprendre. Certaines de ces pratiques (13, 14, 15 et 17) ainsi que les pratiques 4, 5 et 29 contribuent, en plus, à révéler clairement le sens des apprentissages proposés. L'étudiant voit avec limpidité les objectifs d'apprentissage, le chemin à suivre pour les atteindre et comment les résultats peuvent être significatifs pour lui sur un plan personnel ou professionnel, ici et maintenant ou pour ailleurs et plus tard.

Colonne 4 *Pratiques qui suscitent l'expression authentique et l'implication personnelle.*

Les pratiques enseignantes doivent aussi susciter l'implication active, autonome, de l'étudiant. L'expression personnelle de sa créativité dans son projet éducatif est signe que sa motivation n'est pas simple soumission au *must* de la réussite scolaire.

Les pratiques 6, 7, 16, 28, 29 et 30 promeuvent le droit de parole ; elles font appel à l'expression personnelle et authentique de l'étudiant. Ce n'est plus le professeur qui enseigne, c'est l'étudiant qui apprend, qui est actif dans cet apprentissage.

Les pratiques enseignantes 6 et 7, mentionnées au paragraphe précédent, ainsi que les pratiques 9, 20, 24, 25 et 26 permettent à l'étudiant d'ajouter à l'expression, à l'activation, une touche de créativité personnelle. Elles visent à mettre en branle l'imagination de l'étudiant,

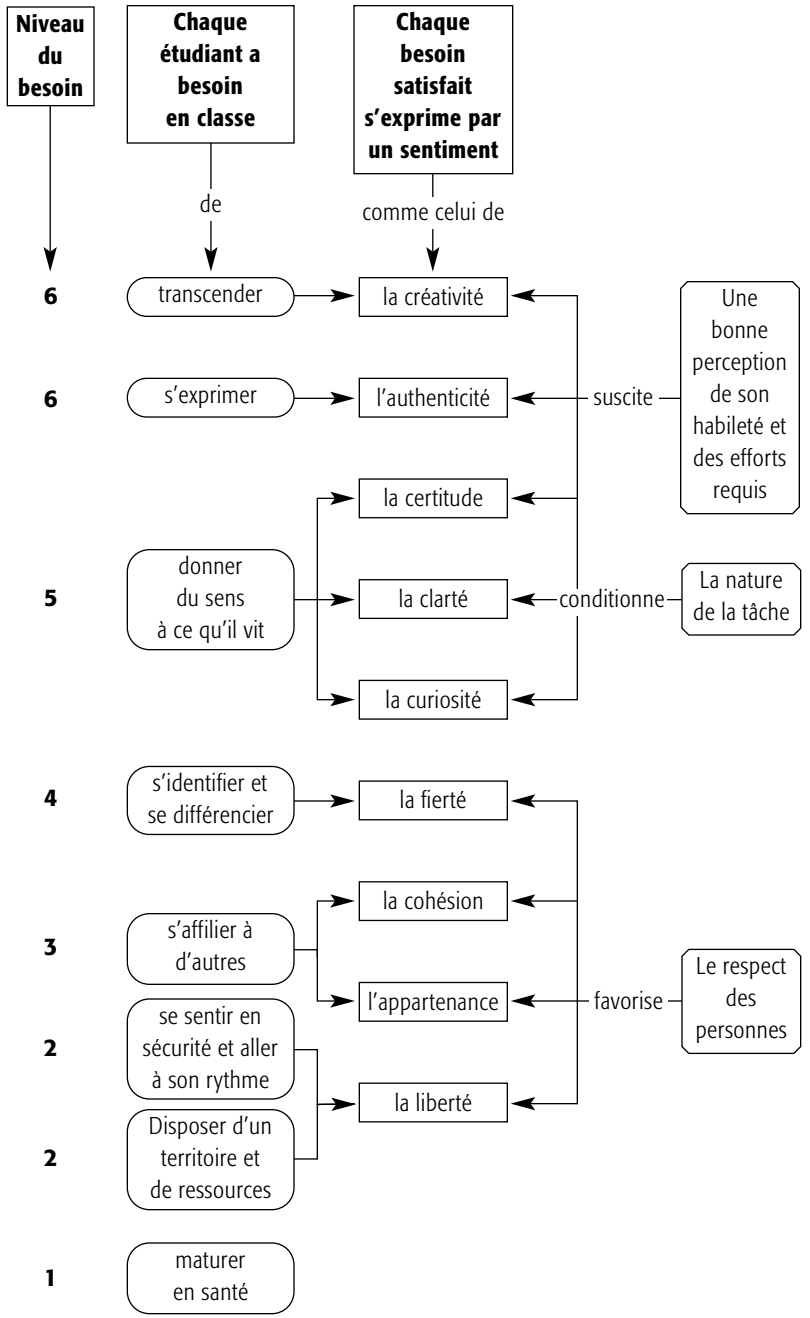
le sens de ses responsabilités, son esprit d'initiative, son sens du risque et de l'entrepreneurship. Elles confortent son autonomie dans l'apprentissage, présage de son autonomie professionnelle.

Le schéma de la page suivante, illustre et regroupe dans un ensemble conceptuel (dérivé de la hiérarchie des besoins de Maslow) l'ensemble des effets obtenus lorsque les pratiques enseignantes visent à répondre à tous les besoins vécus dans un contexte de groupe-classe en institution scolaire. Le schéma illustre six niveaux de besoins : 1) la santé ; 2) la sécurité et le territoire personnel ; 3) l'affiliation ; 4) la différenciation ; 5) la signification ; 6) l'expression personnelle et la création.

Plusieurs psychologues, à la suite de Maslow, définissent la motivation à partir d'une étude des besoins humains. Les besoins sont pour eux des formes particulières d'une tendance fondamentale propre à l'être humain, celle d'actualiser l'énergie de sa vie selon la situation vécue dans l'instant. Ils présentent souvent les besoins sous la forme d'une hiérarchie comportant plusieurs niveaux différents. L'utilisation d'une hiérarchie indique une priorité des besoins à satisfaire : une personne n'investit temps et énergie à satisfaire des besoins d'un niveau supérieur que si les besoins d'un niveau inférieur sont minimalement satisfaits. L'ordre de priorité dans la satisfaction des besoins est toujours caractérisé par l'urgence et le fait que plus le temps passe, plus cette urgence devient irrépressible. Ainsi, à titre d'exemple, après un certain nombre d'heures d'abstinence, la soif devient inextinguible et demande à être assouvie en priorité par rapport à tout autre besoin.

Cette conception de la motivation postule aussi que les symptômes de la frustration ou de la satisfaction des besoins sont les émotions. Phénomène de conscience irréfléchie, l'émotion peut révéler, non seulement un état de satisfaction ou d'insatisfaction d'un besoin vécu dans l'instant, mais aussi la nature de ce besoin. La joie, la tristesse, la colère, révèlent la satisfaction ou l'insatisfaction. L'amitié, la fierté, la quiétude, la haine, la honte, la peur aident à préciser la nature du besoin en cause.

La motivation intrinsèque à l'apprentissage



Ressources bibliographiques

Outre les textes du recueil, les ouvrages et documents suivants peuvent contribuer à mieux éclairer le phénomène de la motivation à l'apprentissage.

Archambault, G. *47 façons pratiques de conjuguer enseigner avec apprendre, Les pratiques spécifiques à la profession enseignante,* Les Presses de l'Université Laval, 2e édition, Sainte-Foy, 2000.

Archambault, G. et **R. Aubé** *Questionnaire sur les pratiques professionnelles enseignantes, I – Cadre théorique, II – Guide d'utilisation, III – Guide d'interprétation des résultats,* Regroupement des collèges PERFORMA, Collège Shawinigan, Shawinigan, 2000.

Barbeau, D. « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale,* vol. 7 n° 1, octobre 1993, pages 20-27 AQPC, Montréal, 1997.

Barbeau, D., Montini, A. et **Roy, C.** *Tracer les chemins de la connaissances,* AQPC , Montréal, 1997.

Dufresne-Tassé, C. *Motiver des étudiants : une intervention clinique ?,* Laboratoire de créativité, santé mentale et apprentissage, Faculté des sciences de l'Éducation, Université de Montréal, Montréal, 1981.

Dufresne-Tassé, C. « Onze propositions et quelques considérations sur la motivation de l'étudiant adulte », *Repères Essais en éducation,* n° 4, 4e trimestre, 1984, pages 5-38.

Moisan, R. « Favoriser la motivation scolaire, toute une mise en scène », *Pédagogie collégiale,* vol. 14, n° 4, mai 2001. pages 40-46.

Raynal, F. et **A. Rieunier** « Motivation » et « Motivation d'accomplissement », *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés,* ESF éditeur, Paris, 1997, pages 237-240.

Tardif, J. *Pour un enseignement stratégique,* Éditions Logiques, Montréal, 1992, pages 87-153.

Viau, R. « La motivation Condition essentielle de réussite », *Sciences humaines,* n° 12, février-mars 1996, Auxerre, pages 44-46.

Wlodkowski, R.J. *Enhancing adult motivation to learn,* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, London, 1986.