

La motivation des étudiant·e·s à l'université

Octobre 2014

Synthèse élaborée en collaboration avec :

Roberto Baranzini (Professeur associé, Centre d'études Walras-Pareto), **Antoine Bianchi** (Chargé de cours, Section d'Anglais), **Marie-Paule Charnay** (Adjointe pédagogique, école de biologie), **Nathalie Janz** (Adjointe Enseignement et Affaires étudiantes), **Claire-Lise Paccaud** (Responsable de formation, ESEDE), **Sophie Lecloux** (Conseillère pédagogique, CSE), **Richard Marion** (Assistant, Institut des Sciences Sociales), **Paola Ricciardi** (Conseillère à la formation, HEP-VD), **Inna Tylkowski** (Maître Assistante, Section de langues et civilisations slaves et de l'Asie du Sud)

Animation : **Amaury Daele** (Conseiller pédagogique, CSE)

Le présent document constitue le fruit d'une réflexion collective menée pendant une année (2013-2014) à l'Université de Lausanne. Les pistes pédagogiques évoquées pour développer la motivation des étudiant·e·s à l'université sont issues de l'expérience d'enseignement des participant·e·s à ce groupe de réflexion.



Pierre-Michel Delessert © UNIL

Introduction

La motivation des étudiant·e·s constitue une question importante pour les enseignant·e·s à l'université : comment la comprendre, comment la susciter, comment amener les étudiant·e·s à s'engager dans les activités d'apprentissage proposées ? Plus concrètement, le questionnement des participant·e·s au groupe de réflexion a porté sur différents aspects de la motivation :

- Plus les travaux (exercices, lectures, etc.) demandés aux étudiant·e·s leur paraissent difficiles, plus leur motivation semble baisser. Comment leur montrer qu'ils/elles sont capables de réaliser les travaux même réputés difficiles ?
- Comment gérer les différences de niveau de connaissances préalables des étudiant·e·s ? Les moins avancé·e·s risquent de se démotiver parce que l'enseignement leur paraît trop difficile et les plus avancé·e·s parce que l'enseignement leur paraît trop facile...
- Parfois, il est difficile de savoir pourquoi les étudiant·e·s semblent démotivé·e·s. Cela peut dépendre des classes et de la dynamique du groupe qui est plus ou moins motivante.
- Les consignes de travail données aux étudiant·e·s et la façon de les leur transmettre ont-elles un rôle par rapport à leur motivation à réaliser ce travail ?
- Certains enseignements peuvent paraître rébarbatifs aux yeux des étudiant·e·s : cours très généraux, très techniques ou très théoriques, cours sur un sujet difficile à relier à la discipline de prédilection des étudiant·e·s, etc. Comment rendre plus motivants ces cours réputés « difficiles à enseigner » ?

Dans ce document, nous proposons tout d'abord une définition de la motivation. Nous identifions également les quelques facteurs de la motivation des étudiant·e·s. Nous suggérons ensuite quelques pistes et activités pédagogiques à mettre en œuvre dans les enseignements universitaires, en les illustrant de témoignages d'enseignant·e·s. Enfin, nous attirons l'attention sur les éléments importants à retenir pour comprendre la motivation des étudiant·e·s et les encourager à s'impliquer dans leurs apprentissages.

Qu'est-ce que la motivation ?

Selon Viau (2006), **la motivation est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un·e étudiant·e a de lui/elle-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager dans une activité et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.** Trois grands facteurs influencent cette perception :

- La perception des étudiant·e·s de la valeur des tâches d'apprentissage qui leur sont proposées ;



- La perception qu'ils/elles ont de leur propre compétence à réaliser ces tâches ;
- La perception qu'ils/elles ont de pouvoir contrôler le déroulement de ces tâches ou d'être autonomes dans leur réalisation.

Lorsque ces trois facteurs sont présents, les étudiant·e·s sont davantage enclin·e·s à s'engager dans leurs apprentissages, à persévérer dans les tâches qui leur sont proposées et à atteindre une performance élevée.

Les étudiant·e·s peuvent dès lors se démotiver pour plusieurs raisons liées à ces perceptions :

- Perception floue de l'utilité de l'enseignement qu'ils/elles suivent ;
- Enseignements paraissant trop complexes ou trop théoriques par rapport à leurs connaissances préalables ou par rapport à leurs projets professionnels ;
- Conceptions des étudiant·e·s à propos de leurs apprentissages. Certain·e·s considèrent qu'apprendre à l'université est une activité passive dans laquelle il faut peu s'impliquer.
- Sentiment que les attentes, questions ou intérêts personnels sont peu pris en compte dans l'enseignement ;
- Impression de redondance ou de monotonie entre les enseignements ;
- Mauvaise compréhension des consignes de travail ou de ce qui est attendu précisément par l'enseignant·e ;
- Impression que les efforts fournis ne sont pas « récompensés » (par rapport aux notes d'examen ou aux crédits obtenus) ou ne conduisent pas à des apprentissages significatifs.



Pierre-Michel Delessert © UNIL

Pour Viau, l'enseignant·e devrait être un « modèle » d'apprenant pour ses étudiant·e·s, c'est-à-dire quelqu'un qui montre sa motivation à apprendre et à faire de nouvelles découvertes dans sa discipline. Selon lui, cet enthousiasme est communicatif pour les étudiant·e·s. Ceci souligne en même temps le rôle que peuvent jouer les enseignant·e·s pour soutenir la motivation de leurs étudiant·e·s. Dès lors, certaines pistes pédagogiques concrètes peuvent être évoquées.

Quelques pistes pédagogiques

Au cours des discussions du groupe, de nombreuses pistes ont été évoquées. Celles-ci trouvent un large écho dans la littérature (Hofer, 2011 ; Rege-Colet & Lanarès, 2013). Par exemple, les éléments d'accroche au début des cours sont souvent très utiles. Cela peut consister en un exemple, une anecdote, une question de réflexion, un problème d'actualité, etc. présenté sous la forme d'un extrait vidéo ou d'une brève discussion. Cela permet de susciter l'interaction et la confiance, puis l'envie pour l'étudiant·e de s'investir dans les activités d'apprentissage proposées.

Plusieurs éléments d'un enseignement peuvent ainsi faire l'objet d'actions de l'enseignant·e pour améliorer la motivation des étudiant·e·s. Nous listons ici sept de ces éléments en les illustrant par les idées et expériences échangées par les participant·e·s au groupe de discussion.

1. Donner aux étudiant·e·s des possibilités d'opérer des choix personnels

A de nombreuses occasions, les étudiant·e·s ont déjà beaucoup de choix possibles : cours à options, thème de mémoire, composition de groupes de travail, etc. D'autres possibilités peuvent être imaginées :

- Proposer un travail dans lequel l'étudiant·e doit poser certains choix personnels : non seulement le thème mais aussi l'organisation personnelle, la façon de le présenter à l'écrit ou à l'oral, etc.
- Proposer des variantes possibles pour réaliser le travail ou pour l'approfondir (type de travail, méthode de recherche à mettre en œuvre, travail oral ou écrit, etc.).
- Dans des cours de langues, proposer des thèmes à choix pour des travaux écrits ou oraux.

2. Montrer sa propre motivation à apprendre en tant qu'enseignant·e

Selon Viau (2006), la motivation des étudiant·e·s est influencée par la motivation des enseignant·e·s. Cela peut transparaître par exemple en parlant de ses recherches et en essayant de susciter la curiosité chez les étudiant·e·s à ce sujet. L'enseignant·e peut aussi s'impliquer lui/elle-même dans les exercices proposés en classe en participant aux discussions en petits groupes, en jouant dans un jeu de rôle, en donnant des exemples issus de son expérience personnelle, etc.

3. Varier les activités en classe

D'autres idées pour encourager les étudiant·e·s à s'impliquer dans l'enseignement peuvent être liées à la variété des activités qui sont



proposées :

- En fin de séance, leur demander de réaliser en 5-10 minutes une synthèse personnelle de ce qu'ils/elles ont appris, de rédiger une ou deux questions de compréhension anonymement et de les remettre à l'enseignant·e. A la séance suivante, les questions principales sont présentées et l'enseignant·e y répond.
- Proposer pendant l'enseignement de courtes discussions sur des thèmes polémiques. « Que pensez-vous de... ? ». Les étudiant·e·s préparent alors individuellement ou en groupe une réponse et des arguments qu'ils/elles sont invité·e·s à partager avec l'ensemble de la classe. Ceci facilite l'interaction et l'implication dans l'enseignement.
- Demander aux étudiant·e·s de trouver des exemples par eux/elles-mêmes à propos des aspects théoriques vus en classe. Ils/elles peuvent réaliser cette recherche d'exemples pendant une séance ou entre deux séances.
- Pour certains travaux, il est possible de demander aux étudiant·e·s de « se mettre dans la peau » d'un professionnel du domaine (avocat·e, médecin, manager, enseignant·e, etc.) et de réaliser un travail de ce point de vue.
- Proposer des études de cas ou des problèmes à résoudre dès la première séance d'enseignement. La théorie est ensuite expliquée sur base de ces cas concrets (par exemple en ingénierie).



Céline Chevalley © UNIL

Dans certains enseignements, les liens entre théorie et pratique sont particulièrement importants. Des exemples, des exercices pratiques, des anecdotes, des cas ou des problèmes concrets, etc. sont alors proposés aux étudiant·e·s.

Dans d'autres enseignements, ces liens sont moins faciles à mettre en évidence a priori. Des exemples d'usages pour la recherche ou pour questionner des connaissances établies

peuvent éventuellement être mis en avant.

Il est possible pour certains enseignements de bousculer les connaissances ou croyances préalables des étudiant·e·s en les surprenant. Le but est de les faire réagir, en les provoquant un peu. Ceci peut se faire en les faisant exprimer leurs conceptions de départ, puis en leur montrant des contre-exemples ou des façons alternatives de considérer les choses. La surprise ou la provocation peuvent stimuler leur curiosité et leur motivation. Un autre exemple est un travail en groupes où les étudiant·e·s doivent interpréter des graphiques ou des tableaux statistiques. Les opinions des différents groupes sont ensuite confrontées.

5



Enfin, lors d'un débat, l'enseignant·e peut jouer la provocation et endosser le rôle de « l'avocat du diable » pour faire réagir les étudiant·e·s.

4. Donner des opportunités régulières d'évaluation / Donner le temps aux étudiant·e·s pour s'améliorer en leur fournissant des feed-backs à propos de leurs travaux

Une première idée peut être mise en œuvre dès la présentation des consignes de travail aux étudiant·e·s. Si les étudiant·e·s doivent rédiger un travail écrit, leur proposer des exemples de travaux des années précédentes et leur donner un canevas général de ce qui est attendu, par exemple avec une table des matières type ou des questions précises qu'ils/elles seront amené·e·s à traiter dans leur travail. Ceci conduit les étudiant·e·s à prendre confiance dans ce qu'ils/elles sont capables de réaliser.

Lors des premières séances de cours, quelques courts travaux peuvent être proposés aux étudiant·e·s, des travaux relativement faciles et à leur portée qui deviendront petit à petit de plus en plus complexes, pour leur montrer qu'ils/elles sont capables de réaliser ce qui est attendu.

A la moitié du semestre, il peut être intéressant de proposer une courte interrogation (ou examen blanc) pour que les étudiant·e·s se rendent compte des progrès qu'ils/elles ont accompli depuis le début de l'enseignement. Prendre conscience de ses progrès peut être très motivant, notamment par exemple dans les cours de langue. Cela peut être aussi une mise en application sur base d'un cas. Les étudiant·e·s se rendent compte alors qu'ils/elles sont capables de résoudre un cas ou un problème grâce aux éléments théoriques du cours.

5. Définir des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation clairs en lien avec leurs tâches d'apprentissage

Les objectifs d'apprentissage constituent des éléments d'accroche importants. Ils sont liés le plus souvent à l'apprentissage du contenu de l'enseignement (définition, comparaison, application, réflexion, argumentation, etc.). En présentant les objectifs aux étudiant·e·s, l'enseignant·e peut mettre en évidence les aspects importants de son enseignement et faire des liens avec des exemples d'application. Parfois, les objectifs d'apprentissage liés aux contenus d'enseignement ne motivent pas directement les étudiant·e·s. La motivation peut alors être suscitée par d'autres types d'objectifs d'apprentissage, qui touchent à des compétences plus transversales : collaboration en groupe, présentation orale, rédaction de textes argumentés, implication dans des discussions, etc. Ces compétences seront utiles dans d'autres enseignements ou dans une perspective plus professionnelle. Elles sont susceptibles de motiver aussi les étudiant·e·s si elles sont explicitement visées et développées dans l'enseignement, c'est-à-dire que les étudiant·e·s seront susceptibles de s'y exercer et de recevoir des feedbacks spécifiques.

Les objectifs aident le plus souvent les étudiant·e·s à donner du sens à leurs



apprentissages. Ils peuvent constituer pour eux des défis personnels ou professionnels.

De la même façon, des critères d'évaluation bien définis permettent aux étudiant·e·s de mieux percevoir ce qui est attendu de leur part au moment de l'évaluation. Ces critères peuvent être présentés sous la forme d'une grille d'évaluation.

6. Reconsidérer son enseignement si besoin

Il est intéressant de demander leur avis aux étudiant·e·s à propos d'un enseignement. Le feedback qu'ils/elles fournissent peut constituer une base pour mener une réflexion à propos du déroulement d'un enseignement et pour adapter certains éléments. Cette évaluation (par questionnaire ou en discutant avec les étudiant·e·s) leur montrera que l'enseignant·e se soucie de la qualité de son enseignement et les encouragera à s'impliquer également.

L'évaluation peut se dérouler par exemple à mi-semester et/ou deux ou trois semaines avant la fin, ce qui permet de faire un retour aux étudiant·e·s pour synthétiser en classe leurs opinions et mettre en œuvre des changements éventuels.

7. Encadrer les assistant·e·s pour coordonner leurs actions pédagogiques et offrir aux étudiant·e·s un environnement d'apprentissage cohérent

La dynamique du groupe d'étudiant·e·s est un aspect important de la motivation. Faire en sorte que les étudiant·e·s apprennent à se connaître les uns les autres en leur proposant en classe de courtes discussions ou travaux en petits groupes est de nature à renforcer leur implication et les liens de travail entre eux/elles. De la même façon, les assistant·e·s devraient être intégré·e·s dans cette dynamique afin qu'ils/elles délivrent un message clair et cohérent aux étudiant·e·s.

Pour clore cette section sur les pistes pratiques, nous présentons plusieurs éléments généraux communs qui émergent des expériences des participant·e·s au groupe de réflexion :

- La « mise en application » par les étudiant·e·s des notions théoriques, des méthodes ou des techniques enseignées semble importante. Il s'agit de donner l'occasion aux étudiant·e·s de résoudre un problème concret, de réaliser un exercice, de chercher des exemples, de faire des liens avec une profession ou encore de réaliser un projet personnel concret. Ces approches pédagogiques sont susceptibles de motiver les étudiant·e·s.
- Donner l'occasion aux étudiant·e·s de prendre conscience de leurs propres stratégies d'apprentissage et de travail est un moyen pour eux/elles de prendre le contrôle de leur apprentissage. Par exemple, dans un cours où l'enseignant·e explique comment mener une recherche bibliographique, comment réaliser un exercice ou comment résoudre un problème concret dans une discipline, les étudiant·e·s peuvent comprendre



comment eux/elles-mêmes fonctionnent et améliorer leurs stratégies. Cela semble être aussi une clé de la motivation des étudiant·e·s : maîtriser et développer leurs méthodes d'apprentissage. A ce sujet, il peut être aussi utile de déconstruire certaines croyances des étudiant·e·s liées par exemple à leur capacité à travailler en « multi-tâche » ou sans révision régulière.

- Fournir aux étudiant·e·s des informations à propos du rythme de travail attendu de leur part pendant le semestre et de l'organisation générale de l'enseignement (via un calendrier clair par exemple) les aide aussi souvent à se faire une vision d'ensemble d'un cours et à mieux envisager la répartition du travail sur une longue période.
- Un autre élément discuté a été le fait d'aider les étudiant·e·s à analyser leurs réussites et leurs échecs. Certain·e·s étudiant·e·s se représentent parfois la réussite des études comme une affaire de « don inné ». Avec cette représentation, il n'y aurait alors rien à faire pour se relever d'un échec. Si les étudiant·e·s peuvent trouver des explications à leurs échecs, ils peuvent adapter leurs stratégies de travail pour la suite et se remotiver. Cette aide peut s'organiser de différentes façons, notamment en fonction du nombre d'étudiant·e·s : discussions entre étudiant·e·s, feed-back général à l'ensemble du groupe pour souligner les difficultés les plus fréquentes, entretiens individuels ou en petits groupes, usage de grilles critériées d'évaluation pour que les étudiant·e·s s'auto-évaluent, etc.

Quelques éléments à retenir

En conclusion, nous partageons l'idée qu'un·e étudiant·e motivé·e n'est pas nécessairement un·e étudiant·e qui « a les mêmes intérêts que l'enseignant·e ».

C'est surtout un·e étudiant·e qui trouve son propre intérêt dans un enseignement, qui participe aux activités proposées, qui donne son opinion à leur sujet et qui développe son autonomie dans son travail d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant·e ne peut certes pas « tout contrôler » mais peut « tendre des perches » aux étudiant·e·s qu'ils/elles peuvent saisir. Ces « perches » consistent



Silvano Prada © UNIL

en des occasions de participer, de donner son opinion, de poser des choix, de s'impliquer dans l'enseignement lors des séances ou entre les séances, etc. A ce sujet, il peut être utile d'explicitier clairement aux étudiant·e·s ce qui



est attendu d'eux/elles en terme de participation et d'implication. Cela permet de clarifier l'interaction à laquelle l'enseignant·e s'attend et d'éviter ainsi les malentendus.

Le feedback aux étudiant·e·s suite à leurs travaux constitue un vecteur important de motivation, en particulier si l'enseignant·e est attentif/ve à les aider à comprendre les raisons de leurs échecs ou des obstacles à leur apprentissage. C'est de cette façon que les étudiant·e·s peuvent rester motivés dans leur travail en évitant d'attribuer les causes de leurs échecs à des éléments externes ou incontrôlables.

Enfin, l'intérêt des étudiant·e·s dans un enseignement peut constituer un sujet de discussion entre eux/elles et l'enseignant·e. De façon informelle, avec l'ensemble de la classe ou seulement quelques étudiant·e·s, un·e enseignant·e peut sonder leur opinion à propos de l'intérêt qu'ils/elles trouvent dans l'enseignement et ce qui les motive plus particulièrement. Parfois, un manque de motivation des étudiant·e·s n'est qu'apparent ou dû à une incompréhension des objectifs ou des consignes de travail. Une telle discussion peut donner ainsi de précieuses informations pour réorienter, si besoin, certaines tâches d'apprentissage ou simplement lever les doutes au sujet de la motivation des étudiant·e·s.

Références

- Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hofer, B. (2011). Motivation in the college classroom. In M. Svinicki & W. J. McKeachie (Eds.), *McKeachie's teaching tips. Strategies, research, and theory for college and university teachers* (13th ed., pp. 140–150). Belmont, CA: Wadsworth.
- Rege Colet, N., & Lanarès, J. (2013). Comment soutenir la motivation des étudiants? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques* (Vol. 1, pp. 73–86). Berne : Peter Lang.
- Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : deboeck Université.
- Viau, R., & Joly, J. (2001) *Comprendre la motivation à réussir des étudiants universitaires pour mieux agir*. Communication au colloque de l'ACFAS 2001.

