



**Revue internationale de pédagogie de
l'enseignement supérieur**

32(2) | 2016
Varia - printemps 2016

La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep

Louise Ménard et Diane Leduc



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1063>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Louise Ménard et Diane Leduc, « La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(2) | 2016, mis en ligne le 20 juin 2016, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1063>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

Licence CC BY-NC-SA

La motivation à apprendre des étudiants de français et de littérature au cégep

Louise Ménard et Diane Leduc

1. Introduction

- 1 Plusieurs études confirment que, depuis plusieurs années, le début de la scolarité au cégep représente un moment déterminant où les échecs à certains cours de formation générale¹ contribuent soit aux abandons hâtifs, soit à l'allongement des études (Commission d'évaluation de l'enseignement collégial [CEEC], 2001 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1997 ; Gingras & Terril, 2006). La réussite au tout premier cours de français et de littérature et de philosophie est, de fait, un bon indicateur de la persévérance aux études et de l'obtention du diplôme au cégep. On observe, en effet, qu'après quatre ans et demi, 80,4 % des étudiants du préuniversitaire qui ont réussi ces deux cours au premier semestre ont obtenu leur Diplôme d'études collégiales contre 40,8 % chez ceux qui ont échoué à un de ces deux cours. La situation est semblable en formation technique (CEEC, 2001). On comprend dès lors que la réussite à ces cours constitue un enjeu important pour le réseau collégial.
- 2 Dans son rapport, la CEEC (2001) met en exergue les difficultés liées notamment à la réussite du premier cours de français et de littérature (cours 101). Le contenu de ce premier cours est jugé trop ambitieux pour de nombreux étudiants qui arrivent insuffisamment préparés sur le plan de la maîtrise de la langue écrite. Certains cégeps, préoccupés par le niveau de difficulté actuel du cours 101, ont ajouté un cours de mise à niveau pour les étudiants en difficulté. D'autres ont modifié la séquence de cours permettant une consolidation des acquis avant d'aborder l'étude de la littérature. Selon la CEEC (2001), « [de] telles expérimentations, souvent fructueuses, témoignent du souci des collègues et de leurs enseignants de soutenir la réussite des étudiants. À elles seules, cependant, elles ne peuvent résoudre tous les problèmes » (p. 21).

- 3 Seulement deux recherches ont, par ailleurs, été menées dans les cégeps pour améliorer la réussite au premier cours de français et de littérature, mais elles visaient des populations particulières (Cabot, 2010 ; Lapostolle, Massé & Pinho, 2003). La motivation à suivre ce cours étant souvent évoquée par les enseignants pour expliquer les taux élevés d'échecs à ce cours, la présente recherche s'intéresse au rôle que pourrait jouer la motivation scolaire à cet égard.
- 4 Cet article précise d'abord la problématique, puis détaillera le cadre théorique pour ensuite décrire, en deux temps, la méthodologie et les résultats au questionnaire ainsi qu'aux entrevues réalisées auprès des étudiants. Les limites de la recherche suivies d'une discussion des résultats sont finalement présentées.

2. La réussite en français et littérature au cégep

- 5 De nombreuses recherches ont été menées pour mieux comprendre les difficultés en lien avec l'enseignement et l'apprentissage des étudiants inscrits aux cours de français et de littérature au cégep et certaines proposent des solutions. Ces recherches se sont attardées, entre autres, aux difficultés des étudiants en ce qui a trait à l'écriture et à la lecture (Blaser, 2009 ; Grégoire, 2011), au niveau d'intérêt des étudiants suivant un cours de mise à niveau (Cabot, 2010 ; Lapostolle *et al.*, 2003) et à l'enseignement de la littérature (Eloquin, 1998). Elles se sont également intéressées à l'évaluation des rédactions (Roberge, 2008), à l'introduction des nouvelles technologies (Caron-Bouchard, Pronovost, Quesnel, Perrault & Deslauriers, 2011) et au rapport que les étudiants allophones (Antoniades, Chehade & Lemay, 2000) et les étudiants des programmes techniques (Tardif, 2004) entretiennent relativement à l'apprentissage du français. Toutefois, nous n'en avons répertorié aucune s'intéressant à la motivation des étudiants au premier cours de français et de littérature. En effet, la motivation des étudiants est abordée dans seulement deux des quelque cinquante recherches répertoriées, et ces dernières ont été réalisées dans le cadre des cours de mise à niveau : Lapostolle *et al.* (2003) s'attardant à la motivation des garçons et Cabot (2010) à l'impact d'une intervention interdisciplinaire sur l'engagement des étudiants. Il est pourtant fréquent que les enseignants déplorent le manque, sinon l'absence de motivation d'un grand nombre d'étudiants à l'égard des cours de français et de littérature (Cabot, 2010 ; Lapostolle *et al.* 2003 ; Tardif, 2004 ; Viau, 1999). La motivation influençant la réussite et de la persévérance scolaires des étudiants, ce manque de motivation pourrait-il fournir une explication à leurs difficultés scolaires ?
- 6 Étant donné qu'à notre connaissance, aucune recherche n'a étudié l'influence de la motivation des étudiants pour ce cours, nous proposons de répondre aux questions suivantes : existe-t-il un problème de motivation chez les étudiants lorsqu'ils commencent leur premier cours de français et de littérature ? De quelle manière le niveau de motivation de ces étudiants évolue-t-il durant le semestre ? Se maintient-il, augmente-t-il ou est-il en décroissance ? Puisque les pratiques d'enseignement sont reconnues comme influençant la motivation à apprendre des étudiants (Brophy, 2004 ; Stipek, 2002 ; Viau, 2009), dans quelle mesure les pratiques d'enseignement des enseignants décrites par les étudiants concourent-elles au maintien ou à l'augmentation du niveau de motivation des étudiants ? C'est pour répondre à ces questions que la présente recherche² entend, dans un premier temps, mesurer le niveau de motivation des étudiants du premier cours de français et de littérature en début et à

la fin du semestre puis, dans un second temps, recueillir le point de vue des étudiants afin de mieux comprendre la contribution possible des pratiques d'enseignement à son maintien ou à son augmentation.

3. La motivation à apprendre et les pratiques d'enseignement

- 7 Notre cadre théorique présente le modèle de la motivation scolaire que nous avons retenu, lequel modèle a déterminé le choix du questionnaire permettant de mesurer la motivation des étudiants. Ce modèle s'inscrit dans une approche sociocognitive. La définition de la motivation de Viau (2009) permet d'en saisir l'essence. D'après cet auteur, la motivation est « un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir une activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre » (Viau, 2009, p. 12). Il est reconnu que la motivation scolaire des étudiants mène à la réussite et à la persévérance scolaires (Eccles & Wigfield, 2002 ; Viau, 2014).
- 8 Pour observer le niveau de la motivation des étudiants au premier cours de français et de littérature, nous avons choisi le modèle de Pintrich (1988, 1989) qui a été de nombreuses fois utilisé en recherche (Duncan & McKeachie, 2005). Ce modèle met en relation la motivation scolaire à partir du modèle général de l'Expectancy Value d'Eccles (1983) et la cognition à partir du modèle de Weinstein & Mayer (1986). Pintrich (1988, 1989) affirme que les attentes de réussite, la valeur accordée à la tâche et la réaction affective de l'étudiant par rapport à l'évaluation sont en lien avec l'utilisation qu'il fera des stratégies cognitives et métacognitives, l'engagement dans ses études et sa réussite, car pour qu'il fasse appel ou développe ses stratégies d'apprentissage, l'étudiant doit être motivé à le faire. Il affirme également que les expériences vécues par l'étudiant, ses attitudes et son niveau d'intérêt varient selon les tâches et les disciplines.
- 9 Selon Pintrich (1989), les attentes de réussite sont fonction des perceptions de contrôle de l'apprentissage et du sentiment d'auto-efficacité. L'étudiant perçoit qu'il contrôle ses apprentissages lorsqu'il croit que ses résultats scolaires sont directement reliés à ses propres efforts plutôt qu'à des facteurs externes comme l'examen qui, à ses yeux, a été mal construit ou la malchance qui fait en sorte qu'il n'a pas étudié le chapitre « le plus évalué ». Il se perçoit par ailleurs efficace lorsqu'il juge que ses capacités sont suffisantes pour lui permettre de réaliser et de réussir une activité, une tâche, c'est-à-dire qu'il se sent assez compétent pour y faire face (Bandura, 1997).
- 10 La valeur perçue de la discipline est associée aux buts intrinsèques et extrinsèques. D'après Pintrich (1989), la valeur que l'étudiant confère à une activité correspond à l'intérêt et à la perception qu'il a de l'importance et de l'utilité d'une tâche (ou d'un contenu) à court, moyen ou long terme. La valeur accordée dépend, il va de soi, des buts poursuivis. Chouinard, Bouffard, Bowen, Janosz et Vezeau (2007) notent que deux types de buts ont fréquemment été étudiés : les buts de maîtrise, ou intrinsèques, et les buts de performance, ou extrinsèques. Deci et Ryan (2002) spécifient que l'étudiant qui s'engage dans une activité pour le plaisir d'apprendre, pour en apprendre davantage poursuit des buts intrinsèques et que ce type de buts favorise la persévérance de l'étudiant devant les difficultés, car il est plus engagé cognitivement. Les buts

extrinsèques se manifestent par la préoccupation qu'a l'étudiant de vivre quelque chose d'agréable ou d'éviter ce qui est désagréable. Ils ont pour conséquence que l'étudiant est moins persévérant, car il est engagé cognitivement de façon plus superficielle. L'anxiété au test se manifeste par ce qui inquiète les étudiants lors d'un test écrit (Pintrich, 1989).

- 11 Il est important de souligner que la motivation constitue, dans la perspective sociocognitive, un phénomène qui est à la fois interne à chacun, mais aussi étroitement relié à des facteurs externes (Schunk, Pintrich & Meece, 2008 ; Vallerand & Thill, 1993). D'après Viau (2009), les facteurs externes relatifs à la société et à l'école influencent certes la dynamique motivationnelle, mais ce sont ceux en lien avec la salle de classe et plus précisément ceux en lien avec les pratiques d'enseignement qui ont le plus d'influence. Dans le cadre de cette recherche, les pratiques d'enseignement sont définies comme « les pratiques que déploie un enseignant en situation de « face à face pédagogique » (Clanet & Talbot, 2012, p. 5), elles concernent ce qu'il fait en classe pour favoriser l'apprentissage.

4. Temps 1 : méthodologie et résultat au questionnaire

- 12 Cette section décrit la manière dont nous avons procédé pour atteindre l'objectif de la recherche qui est de mesurer le niveau de motivation des étudiants inscrits au premier cours de français et de littérature en début et fin de semestre. Dans ce qui suit, les sujets, l'instrument de collecte, le déroulement et les résultats de la recherche sont détaillés.

4.1. Les répondants au questionnaire

- 13 Pour rejoindre les étudiants du premier cours de français et de littérature au cégep, une centaine d'enseignants donnant le cours ont été sollicités. Parmi eux, 48 enseignants (N=48) provenant de quatre cégeps situés à Montréal et à Gatineau ont accepté de nous donner accès à un groupe cours. Ce sont les étudiants de ces enseignants qui ont répondu à un questionnaire en début et en fin de semestre. Ils ont été au final 1105 répondants appartenant aux 48 groupes cours. L'échantillon était constitué de 57 % de femmes et 43 % d'hommes ; ce qui est représentatif des proportions rencontrées au cégep. De cet échantillon, 67 % des étudiants provenaient du préuniversitaire, 25 % de la formation technique et 8 % étaient sans appartenance. Ici, la proportion d'étudiants de la formation technique est sous représentée. La majorité utilisait le français comme langue première (85,5 %), suivait majoritairement le cours pour la première fois (93 %) et en était à son premier semestre d'étude au cégep (88 %). Seulement 6 % avaient déjà échoué ce cours.

4.2. Le questionnaire

- 14 Le questionnaire distribué aux étudiants comportait des questions de nature sociodémographique ainsi qu'une traduction du *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) développé par Pintrich, Smith, Garcia et McKeachie (1991). Les concepteurs du MSLQ stipulent que l'outil peut mesurer la motivation et les stratégies

d'apprentissage pour différentes disciplines au postsecondaire et que chacune de ses sous-échelles peut être utilisée séparément.

- 15 Le MSLQ, qui a déjà fait l'objet de plusieurs analyses confirmatoires (Berger & Karabenick, 2011 ; Davenport, 1999 ; Pintrich *et al.*, 1991, 1993), a été traduit dans le cadre d'une recherche antérieure en respectant l'échelle de réponses à sept niveaux. Cette traduction avait été mise à l'épreuve auprès de 373 étudiants en dernière année de formation des maîtres au secondaire (Ménard *et al.*, 2010). Deux aspects liés à la fiabilité de l'échelle, soit la consistance interne des sous-échelles de la motivation et la dimensionnalité du MSLQ, ont été analysés. Le premier aspect a été analysé à partir de la structure de corrélation des items ainsi que du coefficient alpha de Cronbach (1951) tandis que la dimensionnalité a été étudiée par le biais d'une analyse factorielle exploratoire. En ce qui concerne la consistance interne des six sous-échelles de la motivation, les coefficients alpha de Cronbach se situent entre 0,64 (les buts extrinsèques) et 0,89 (l'autoefficacité). On peut juger que, malgré la faiblesse de certains coefficients, la consistance interne reste acceptable (Nunnally, 1978). Quant à l'analyse de la dimensionnalité, elle a permis d'identifier les six facteurs en jeu.
- 16 La composante motivation du MSLQ utilisée dans le cadre de cette recherche comporte 3 construits et dénombre 31 items. Les construits sont les attentes de réussite (les perceptions de contrôle de l'apprentissage, le sentiment d'autoefficacité), la valeur perçue de la discipline associée aux buts poursuivis (les buts intrinsèques et extrinsèques) et l'affect (l'anxiété aux tests). Mentionnons toutefois que l'anxiété aux tests n'a pas été mesurée puisqu'il n'y a pas de tests administrés dans le premier cours de français et de littérature. Le tableau 1 présente la définition des construits, de même qu'un exemple d'items pour chacun d'entre eux.

Tableau 1 : Définitions et exemples d'items des construits mesurés

Construits	Définitions	Exemples
Les buts intrinsèques	L'étudiant valorise l'apprentissage et la maîtrise du contenu.	Je suis très intéressé par le contenu de ce cours.
Les buts extrinsèques	L'étudiant valorise ses résultats scolaires et l'approbation des autres.	Obtenir une bonne note dans ce cours est la chose la plus satisfaisante pour moi à l'heure actuelle.
La valeur de la tâche	Jugement de l'étudiant sur l'intérêt, l'utilité et l'importance du contenu du cours.	C'est important pour moi d'apprendre la matière de ce cours.
Contrôle de l'apprentissage	Croyance qu'a l'étudiant que ses résultats scolaires sont directement reliés à ses propres efforts plutôt qu'à des facteurs externes comme l'enseignant ou la chance.	C'est de ma faute si je n'apprends pas la matière pour ce cours.

L'auto-efficacité	Mesure de la confiance de l'étudiant en ses moyens d'accomplir les tâches demandées ; du jugement de ses propres habiletés à réussir ce cours.	Je suis sûr que je peux apprendre les notions de base enseignées dans ce cours.
-------------------	--	---

4.3. Le déroulement et l'analyse des questionnaires

- 17 Le questionnaire a été rempli par les étudiants, en classe, aux 4^e et 12^e semaines du semestre (qui en comporte 15) de l'automne 2011. Il y avait donc un écart de huit semaines entre les deux passations. Avant de commencer la passation, nous précisions aux étudiants le contexte et le but de la recherche et les informions que leur participation demeurait toujours volontaire. Par ailleurs, l'enseignant était invité à sortir de la classe pour éviter d'influencer les répondants.
- 18 Pour analyser les résultats au questionnaire, des analyses descriptives et inférentielles ont été effectuées pour établir le niveau de motivation au début et à la fin du semestre. Il s'agit d'une analyse des variations des moyennes de différentes sous-échelles de la motivation dans le but d'observer l'existence d'une variation de la motivation entre les deux passations, et d'un T-test apparié pour voir si cette variation était significative.

4.4. Les résultats

- 19 Les résultats, présentés dans le tableau 2, nous apprennent que le niveau de motivation des étudiants à l'égard du premier cours de français et de littérature est assez élevé en début de semestre, se situant entre 4,74 et 5,44 sur 7 (moyennement à assez d'accord sur l'échelle de réponses).
- 20 En ce qui concerne la seconde passation, le niveau de motivation s'avère à la baisse pour l'ensemble des construits de la motivation avec une variation entre -0,26 et -0,50. Seule la sous-échelle de la « valeur de la discipline » est à la hausse (0,25).

Tableau 2 : Les moyennes pour l'ensemble des groupes

Sous-échelles	Passation 1	Écart type	Passation 2	Écart type	Variation	Écart type
But intrinsèques	4,74	1,04	4,49	1,11	-0,26	0,97
But extrinsèques	5,18	1,10	4,68	1,29	-0,50	1,22
Valeur de la discipline	4,76	1,14	5,01	1,27	0,25	0,96
Perception de contrôle de l'apprentissage	5,44	0,94	5,04	1,09	-0,41	1,03
Sentiment d'autoefficacité	5,13	0,95	4,70	1,13	-0,44	0,92
Motivation	5,05	0,77	4,78	0,87	-0,27	0,69

- 21 L'analyse descriptive révèle également que parmi les 48 groupes, 4 ont maintenu et 3 ont augmenté leur variation de la moyenne de la motivation. Les étudiants avaient un niveau de motivation très semblable à celui de l'ensemble des répondants au moment de la première passation, mais il était plus élevé à la deuxième passation. Le T-test apparié a permis de voir que cinq groupes présentaient une variation significative pour les sous-échelles buts extrinsèques (sig. =0,04) et sentiment d'autoefficacité (sig. =0,03), alors qu'un autre présentait une variation significative pour la valeur de la discipline (sig. =0,00). On peut donc supposer que les enseignants qui augmentent ou maintiennent le niveau de motivation des étudiants influencent leurs buts extrinsèques et leur sentiment d'être capable de faire leurs travaux et de réussir le cours.

5. Temps 2 : méthodologie et résultat aux entrevues

- 22 Cette section présente la deuxième étape de la recherche visant à recueillir des témoignages d'étudiants faisant partie des groupes dont le niveau de motivation s'était maintenu ou avait augmenté afin de décrire les pratiques d'enseignement de leurs enseignants.

5.1. Les sujets

- 23 Dès la fin du premier semestre, les étudiants appartenant à chacun des sept groupes concernés ont été sollicités par courriel pour participer à une entrevue. Parmi ceux-là, 11 ont répondu positivement à notre demande et ont été interviewés. Ils suivaient tous le cours pour la première fois. Nous espérions davantage de retours, mais il semble que les étudiants étaient trop préoccupés par leurs évaluations à ce moment-là.

5.2. Le guide d'entrevue

- 24 Les questions du guide d'entrevue visaient à faire décrire les pratiques d'enseignement. Par exemple, l'intervieweur demandait à l'étudiant, de parler de la façon dont le professeur enseigne (la façon d'introduire le cours, les stratégies employées, le choix des œuvres à l'étude, la routine du cours, etc.), évalue (le type de travaux, la notation, les rétroactions) et entre en relation avec les étudiants dans la classe.

5.3. Le déroulement et l'analyse des entrevues

- 25 Les étudiants interviewés ont été rencontrés dans leur cégep respectif. Les entrevues ont été enregistrées, après avoir obtenu le consentement de chaque interviewé. Comme pour le questionnaire, nous avons débuté en rappelant le contexte et le but de la recherche et en informant l'étudiant interviewé qu'il était libre de ne pas répondre à des questions ou d'interrompre l'entrevue. Les enregistrements ont ensuite été transcrits intégralement. L'analyse de contenu a été réalisée avec NVivo. Pour réaliser cette analyse, des catégories et des sous-catégories ont été déterminées à partir des questions posées aux étudiants, puis elles ont fait l'objet d'un accord interjuge avant que débute l'ensemble du processus de catégorisation puis de condensation des données (Huberman & Miles, 2002).

5.4. Les résultats

- 26 D'emblée, il faut mentionner que les étudiants sont trop peu nombreux pour être représentatifs, mais ils donnent un aperçu des pratiques d'enseignement des sept enseignants. Voilà ce qui caractérise les sept enseignants du point de vue des étudiants :
- ils utilisent des approches variées et interactives, dont le travail coopératif ou en équipe, le séminaire, le questionnement, la lecture théâtrale. Ils donnent beaucoup d'exemples et tentent de faire des liens avec des situations concrètes et actuelles.
 - Ils encouragent les étudiants en leur disant qu'ils peuvent réussir.
 - Ils enseignent des stratégies d'apprentissage (comment résumer, analyser).
 - Cinq d'entre eux s'engagent dans une relation de confiance avec les étudiants.
 - L'évaluation est souvent formative. Certains favorisent la correction entre les pairs pour permettre aux étudiants d'améliorer leur analyse.
 - Ils consacrent beaucoup de temps à la consultation.
 - Ils utilisent des grilles critériées pour l'évaluation certificative.
 - Ils attribuent des points pour les travaux de manière progressive afin que les étudiants qui ont mal performé au début puissent se rattraper.
 - Ils récompensent les efforts des étudiants.

6. La discussion

- 27 Regardons maintenant de plus près les résultats pour les interpréter à la lumière du cadre théorique et en prenant en compte les objectifs de la recherche.
- 28 Concernant le niveau de motivation des étudiants au début du semestre, il n'est pas aussi bas que les enseignants semblent le croire si l'on se fie aux résultats qui oscillent entre 4,74 et 5,44 sur une échelle de 7. Ces résultats ne vont pas non plus dans le sens des croyances évoquées par Cabot (2010), Lapostolle *et al.* (2003) et Tardif (2004) en ce qui a trait à la très faible motivation des étudiants à l'égard des cours de français et de littérature. Ceux-ci semblent être plus ouverts à la discipline que les enseignants ne le croient. On peut se demander en quoi ces croyances peuvent influencer les pratiques d'enseignement de l'ensemble des enseignants et faire en sorte qu'ils soient moins enclins à s'investir pour motiver les étudiants, prenant pour acquis que ces derniers ne sont pas ou peu réceptifs.
- 29 Les résultats démontrent ensuite que globalement il y a décroissance du niveau de motivation de l'ensemble des étudiants pour tous les construits sauf celui en lien avec la valeur de la discipline. Il semble bien que les enseignants réussissent à influencer positivement les perceptions qu'ont les étudiants de l'importance, de l'utilité ou de l'intérêt que peut avoir ce cours, ce qui correspond à la valeur de la discipline (Pintrich, 1989), mais n'influencent pas leurs buts, leur sentiment d'autoefficacité et leurs perceptions de contrôle des croyances d'apprentissage. Ces résultats nous montrent que le défi qui attend les enseignants de français et de littérature ne consiste pas tant à susciter la motivation initiale des étudiants, mais bien à la maintenir à l'égard de tous les construits.
- 30 Finalement, nous observons que malgré une décroissance de l'ensemble des étudiants, le niveau de motivation s'est tout de même maintenu ou a augmenté pour 7 groupes sur 48. Il apparaît peu étonnant, en se référant aux résultats de l'ensemble des étudiants,

que ce nombre soit limité. Si nous examinons les pratiques d'enseignement décrites par les étudiants concernant les sept enseignants à la lumière du modèle de Pintrich (1989) et que nous tentons de les regrouper, nous retrouvons des pratiques en lien avec les différents facteurs d'influence (Viau, 2014). Ainsi, varier les approches d'enseignement et fournir des exemples influencent leur perception de la valeur de la discipline et peuvent agir sur les buts intrinsèques. Attribuer des points de manière progressive et récompenser les efforts alimentent les buts extrinsèques. Faire des liens avec le concret pour susciter l'intérêt des étudiants, croire en leur réussite, enseigner des stratégies d'apprentissage de même qu'établir une relation de confiance jouent sur le sentiment d'autoefficacité. Finalement, les soutenir dans la construction de leur savoir, organiser le savoir et pratiquer l'évaluation formative et certificative avec transparence leur donnent la perception d'avoir du contrôle sur leurs apprentissages. D'après nos résultats, ce seraient les pratiques en lien avec les buts extrinsèques et le sentiment d'autoefficacité qui auraient eu le plus d'influence dans cinq des sept groupes.

7. Les limites de la recherche

- 31 Comme toute autre étude, la nôtre comporte plusieurs limites. La première est en lien avec le fait que les participants sont des volontaires. Les enseignants qui ont accepté de participer à la collecte de données représentent-ils ceux qui sont les plus intéressés par la motivation de leurs étudiants ? Une mesure auprès des étudiants de tous les enseignants aurait-elle produit proportionnellement des résultats différents en ce qui concerne le niveau de motivation des étudiants en début et fin de semestre ? Ensuite, l'instrument de mesure utilisé a-t-il vraiment permis d'identifier tous les groupes dont les enseignants ont des pratiques d'enseignement qui motivent les enseignants ? Probablement pas, d'autant plus que le contexte d'enseignement (par exemple, l'heure du cours, le type de local, le niveau des étudiants en français avant le début du cours) n'a pas été pris en compte.
- 32 En ce qui concerne le témoignage des étudiants, il est certain que la désirabilité sociale a pu jouer, car ils savaient tous que l'étude était centrée sur la motivation scolaire. De même, comme mentionné auparavant, le nombre d'étudiants interviewés est insuffisant pour rendre compte assurément de l'ensemble des pratiques.

8. Conclusion

- 33 Notre recherche aborde le problème du grand nombre d'échecs et d'abandons au premier cours de français et de littérature au collégial. Plusieurs études ont été menées pour mieux comprendre les difficultés rencontrées et corriger la situation, mais aucune, à notre connaissance, ne s'attarde à la motivation des étudiants à l'égard de ce cours. Mais, de fait, y a-t-il un problème de motivation chez les étudiants qui commencent le premier cours de français et de littérature ? De quelle manière leur niveau de motivation en cours de semestre évolue-t-il ? Les pratiques d'enseignement des enseignants dont le groupe cours maintient ou accroît son niveau de motivation semblent-elles concourir à cela ? Pour répondre à ces questions, le niveau de motivation des étudiants a été mesuré en début et en fin de semestre, puis des étudiants des groupes cours dont le niveau de motivation s'était maintenu ou accru ont été interviewés.

- 34 Les résultats indiquent que les étudiants sont moyennement motivés au début du premier cours de français, contrairement à la croyance des enseignants qui pensent qu'ils ne sont pas ou peu motivés. Toutefois, la mesure des construits nous révèle que seulement la valeur de la discipline est en croissance chez les étudiants durant le cours, alors que les autres construits sont en décroissance. Par ailleurs, lorsque nous examinons les résultats des groupes cours, nous identifions sept groupes dont le niveau s'est maintenu ou accru. Pour comprendre de quelle manière les pratiques d'enseignement ont pu contribuer à ce résultat, 11 étudiants de ces 7 groupes ont été interviewés. Leurs témoignages ont fait état de pratiques qui, selon Viau (2014), favorisent la motivation scolaire.
- 35 Étant donné les limites de cette recherche, il serait intéressant d'entreprendre d'autres études afin de pouvoir interpréter avec plus d'assurance les résultats obtenus concernant la motivation des étudiants au premier cours de français et de littérature. Il serait pertinent de noter le contexte dans lequel se déroule le cours (le lieu et l'heure par exemple) et de poser des questions permettant de voir de quelle manière le contexte affecte la motivation des étudiants. De même, il serait intéressant d'avoir plus d'informations concernant les conceptions et le vécu des étudiants à l'égard des cours de français et de littérature qu'ils ont suivis antérieurement. Assurément, il faudrait interviewer un nombre plus important d'étudiants non seulement pour documenter ce qu'ils ont à dire sur les pratiques d'enseignement, mais également sur d'autres aspects tels que leur relation avec les pairs en classe afin de nuancer les résultats et de mieux les comprendre pour mieux intervenir. Finalement, il faudrait confirmer l'importance que peuvent revêtir les pratiques influençant les buts extrinsèques et le sentiment d'autoefficacité sur la motivation des étudiants, c'est-à-dire des pratiques comme attribuer des points de manière progressive, récompenser les efforts, faire des liens avec le concret, croire en la réussite des étudiants, enseigner des stratégies d'apprentissage ainsi qu'établir une relation de confiance.
-

BIBLIOGRAPHIE

- Antoniades, E., Chehade, M. & Lemay, D. (2000). *La réussite en français des allophones du collégial : constat, problématique et solutions*. Montréal : Cégep Bois-de-Boulogne.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercice of Control*. New York, NY: W. H. Freeman and Co.
- Berger, J.-L. & Karabenick, S. A. (2011). Motivation and students' use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 21*(1), 95-108.
- Blaser, C. (2009). Faire lire et écrire au cégep : un défi pour tous les enseignants. *Pédagogie collégiale, 22*(4), 40-44.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn* (2^e éd.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Cabot, I. (2010). *Stimuler l'intérêt de collégiens pour leur cours de mise à niveau en français : Évaluation d'une intervention interdisciplinaire*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.
- Caron-Bouchard, M., Pronovost, M., Quesnel, C., Perrault, C. & Deslauriers, K. (2011). *Outils virtuels et qualité de la langue*. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.
- Chouinard, R., Bouffard, T., Bowen, F., Janosz, M. & Vezeau, C. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des étudiants du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants* (rapport de recherche). Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-Roch_Chouinard.pdf.
- Clanet, J. & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : Éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, (1)3, 4-18.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests. *Psychometria*, 16(3), 297-334.
- Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) (2001). *Rapport synthèse Évaluation de la mise en œuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial : Une pratique professionnelle en renouvellement*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Davenport, M. A. (1999). *Modeling motivation and learning strategy use in the classroom: An assessment of the factorial, structural, and predictive validity of the MLSQ*. Thèse de doctorat inédite, Auburn University, Alabama.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Duncan, T. G. & McKeachie, W. J. (2005). The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117-128.
- Eccles, J. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviors. Dans J. T. Spence (éd.), *Achievement and achievement motives* (p. 75-146). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eloquin, J. (1998). *L'histoire littéraire comme support à la compréhension dans un cours de littérature au collégial*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Gingras M. & Terril, R. (2006). *Passage secondaire-collégial. Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM).
- Grégoire, C. (2011). *Réécriture et compétences langagières*. Québec: Collège Merici.
- Huberman, M. & Miles, M. B. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. Thousand Oaks : Sage.
- Lapostolle, L., Massé, F. & Pinho, J. (2003). *Les garçons et les mesures d'aide en français*. Montréal : Cégep du Vieux Montréal.
- Ménard, L., Legault, F., Nault, G., St-Pierre, L., Ben Rhouma, T., Dion, J.-S. & Meunier, H. (2010). La formation à l'enseignement au postsecondaire : ses composantes et ses effets sur la motivation des étudiant. *Actes du Congrès international AREF 2010 (Actualité de la recherche en éducation et en formation)*. Genève, Suisse.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e éd.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of motivation and cognition. Dans J. Stark et L. Mets (éd.), *Improving teaching and learning through research* (p. 65-79). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. Dans C. Ames et M. Maehr (éd.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (p. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1991). *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T. & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 803-813.
- Roberge, J. (2008). *Rendre plus efficace la correction des rédactions*. Montréal : Cégep André-Laurendeau.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Tardif, H. (2004). *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*. Saint-Augustin-de-Desmaures : Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Vallerand, R. J. & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de l'éducation*. Laval : Éditions Études vivantes.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. Dans L. Ménard et L. St-Pierre (éd.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p. 235-250). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection PEFORMA,
- Weinstein, C. E. & Mayer, E. E. (1986). The Teaching of Learning Strategies. Dans M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd., p. 315-327). New York, NY : Macmillan.

NOTES

1. Au cégep, quatre cours de formation générale doivent être suivis par tous les étudiants : philosophie, langue d'enseignement et littérature, langue seconde et éducation physique. Ces cours doivent être réussis pour l'obtention du diplôme. Les cours de langue d'enseignement (français) et littérature sont au nombre de quatre et sont suivis à raison d'un cours par semestre.
2. Le projet a reçu le soutien financier du de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans le cadre du Programme de collaboration universités-collèges. Outre les deux auteures de cet article, l'équipe du projet était composée des enseignants de français et de littérature Nicolas Simard (Collège Lionel-Groulx), Andrée-Madeleine Clément (Cégep de Saint-Laurent), Magali Bouchard (Collège de Maisonneuve) et Julie Roberge (Cégep André-Laurendeau) ainsi que d'Hélène Meunier, professionnelle de recherche à l'Université du Québec à Montréal.

RÉSUMÉS

Plusieurs études confirment qu'au collège d'enseignement général et professionnel (cégep), la réussite du premier cours de français et de littérature représente un indicateur de la persévérance scolaire et de l'obtention du diplôme. Bien que la motivation des étudiants soit fréquemment mise en cause par les enseignants de cette discipline pour expliquer un taux élevé d'échecs et d'abandons à ce cours, aucune recherche, à notre connaissance, n'a abordé le problème sous l'angle de la motivation. C'est dans cette perspective que la recherche aborde la question de la motivation en tentant de vérifier s'il existe effectivement un problème de motivation chez les étudiants qui commencent le premier cours de français et de littérature, pour ensuite mesurer l'évolution du niveau de motivation des étudiants inscrits à ce cours. Pour ce faire, le niveau de motivation de 1105 étudiants appartenant à 48 groupes cours a été mesuré en début et fin de semestre en s'appuyant sur l'échelle de mesure de la motivation élaborée par Pintrich (1988, 1989). L'analyse des résultats au questionnaire nous révèle que globalement le niveau de motivation des étudiants est plutôt élevé au début du semestre et qu'il décroît à la fin du semestre. Par ailleurs, sept groupes cours voient leur niveau de motivation se maintenir ou s'accroître entre le début et la fin du cours. Une entrevue réalisée auprès de 11 étudiants de ces groupes cours permet de décrire des pratiques d'enseignement qui semblent jouer un rôle dans le maintien ou l'accroissement du niveau de motivation.

A number of studies confirm that in general and vocational college, the successful completion of the first French Literature course is an indicator of student retention and graduation. Although teachers of this discipline often blame student motivation for the high level of failure and withdrawal for this course, no research has looked at the issue from a motivational standpoint. It is in this context that the research first tries to determine if there is indeed a motivation issue among students starting their first French Literature course and then measures the evolution of the level of motivation among students registered in this course. To do this, the level of motivation of 1105 students belonging to 48 course groups was measured at the beginning and end of the semester according to the motivation measurement scale developed by Pintrich (1988, 1989). Analysis of the questionnaire results reveals that the students' overall motivation level is rather high at the beginning of the semester and decreases at the end of the semester. Moreover, the motivation level of seven course groups stayed unchanged or increased between the beginning and the end of the semester. An interview conducted with 11 students from these course groups helps to describe the teaching practices that seem to play a role in the maintenance or increase of the motivation level.

INDEX

Mots-clés : cégep, étudiant, français et littérature, motivation, pratiques d'enseignement

AUTEURS

LOUISE MÉNARD

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

menard.louise@uqam.ca

DIANE LEDUC

Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada

leduc.diane@uqam.ca