



La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition?

Mireille Houart, Sylviane Bachy, Sylvie Dony, Delphine Hauzeur, Isabelle Lambert, Chantal Poncin et Pauline Slosse



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2061>
ISSN : 2076-8427

Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

Référence électronique

Mireille Houart, Sylviane Bachy, Sylvie Dony, Delphine Hauzeur, Isabelle Lambert, Chantal Poncin et Pauline Slosse, « La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 35(1) | 2019, mis en ligne le 17 mai 2019, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2061>

Ce document a été généré automatiquement le 19 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition?

Mireille Houart, Sylviane Bachy, Sylvie Dony, Delphine Hauzeur, Isabelle Lambert, Chantal Poncin et Pauline Slosse

1. Introduction

- 1 Nombreux sont les étudiants qui sollicitent de l'aide parce qu'ils éprouvent de grandes difficultés à s'investir dans leur travail à domicile. Or, force est de constater que « l'effort reste une boîte noire dont on sait l'importance mais dont on ignore tout. » (Cosnefroy, 2011, p. 13). Répondre à cette demande de soutien suggère que l'on s'intéresse aux stratégies volitionnelles, qui sont moins bien connues que les stratégies cognitives et métacognitives, car très peu de recherches leur ont été consacrées jusqu'à présent, *a fortiori* dans l'enseignement supérieur (Cosnefroy, 2011; Garcia, McCann, Turner et Roska, 1998). C'est pour ces deux raisons que le groupe AdAPTE¹ s'est emparé de cette thématique et qu'il a mené différents travaux sur la volition entre 2012 et 2017. La volition peut être définie comme un état dynamique dans une situation donnée suscité par la volonté, qui permet à l'étudiant de s'engager dans l'activité choisie et/ou de s'y maintenir, notamment en cas de fatigue, de difficulté, de distraction (Corno, 2001). Les objectifs poursuivis étaient, outre d'investiguer ce concept, de venir nourrir les pratiques des membres du groupe. Ceux-ci sont issus de différentes institutions (Universités, Hautes Écoles et Établissements de Promotion sociale) en Fédération Wallonie Bruxelles en Belgique, et sont impliqués dans la promotion de la réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur.
- 2 Dans un premier temps, l'intérêt s'est porté sur la nature des stratégies volitionnelles mobilisées par les étudiants et sur le lien entre l'utilisation de ces stratégies et la réussite.

Ces questions ont été traitées dans un précédent article (Baillet, Dony, Houart, Poncin et Slosse, 2016). Ensuite, comme le suggérait Cosnefroy (2011), la question de la spécificité des stratégies volitionnelles selon la tâche d'apprentissage entreprise a été traitée (Poncin, Baillet, Houart, Lanotte et Slosse, 2017). Dans la poursuite de ces travaux, le groupe AdAPTE a émis l'hypothèse que les étudiants actifs cognitivement (c'est-à-dire ceux qui traitent leur matière en profondeur lors de l'étude) éprouvent moins de difficultés que les autres à se mettre au travail et à persévérer. C'est au cœur de ce développement que s'inscrit cet article. Afin de comprendre le lien entre la cognition et la volition, une nouvelle collecte de données a été menée en sélectionnant comme tâche, la réalisation d'une synthèse des contenus à partir de différents supports, lors de l'étude.

- 3 De plus, les membres du groupe souhaitent recueillir des informations sur les stratégies mises en œuvre par les étudiants lorsqu'ils s'expriment d'une manière générale sur la gestion de leur temps, des ressources à leur disposition, de leur environnement, de leur motivation et de leurs émotions.
- 4 Dans ce qui suit, le contexte de la recherche ainsi qu'un cadrage théorique sont présentés avant d'aborder la méthodologie utilisée pour recueillir et analyser les données. Ensuite, les liens entre la volition et les déterminants de la motivation, et entre la volition et la cognition des apprenants sont présentés. Pour terminer, la concordance est analysée entre les stratégies génériques et leur mise en œuvre via des stratégies spécifiques. Afin de faciliter la lecture de l'article, des éléments de discussions sont imbriqués dans chaque sous-catégorie de résultats et des pistes pratiques pour accompagner les étudiants sur le plan de la volition sont proposées.

2. Contexte

- 5 Dans l'enseignement supérieur, le travail d'apprentissage se présente sous la forme d'une alternance entre les activités réalisées en classe et celles qui se font de manière autonome à la maison ou en salle d'étude. Si les secondes s'inscrivent dans la continuité des premières, les contextes d'apprentissage constituent des univers bien distincts. Dans le cadre des activités en présentiel (les cours magistraux, les travaux de laboratoires, les séances d'exercices), le rythme est imposé par l'enseignant. Ce dernier expose les exigences attendues au terme des travaux pratiques ou de la séance. En revanche, le travail en autonomie impose des tâches spécifiques que l'étudiant doit pouvoir amorcer et maintenir (réaliser une synthèse, résoudre des exercices, mémoriser...) en l'absence d'incitant direct et immédiat, puisque l'évaluation n'est pas continue mais clôture une période d'apprentissage de quelques mois. Ce travail en autonomie requiert une réflexion sur son mode de fonctionnement et une autodiscipline. En effet, l'étudiant gère lui-même son rythme dans son propre univers de travail; il est libre d'organiser ses tâches comme il l'entend et il lui revient d'estimer le temps nécessaire à la réalisation de celles-ci. Pour développer son autonomie, l'étudiant doit donc maintenir son effort et mettre en œuvre des stratégies volitionnelles adaptées aux exigences de l'enseignement supérieur.
- 6 Neuville, Frenay, Noël et Wertz (2013) pointent l'autonomie comme un facteur de réussite dans l'enseignement supérieur. Cependant, en première année, trois étudiants sur quatre disent éprouver des difficultés à se mettre au travail et surtout à s'y maintenir dans le cadre d'un travail personnel autonome (Baillet et al., 2016). En effet, à l'université ou en haute école, l'absence d'évaluation continue, les parents moins présents, les professeurs peu directifs, les éléments de distraction fréquents (réseaux sociaux, sorties, sport...), les

difficultés d'apprentissage (concepts ardu, important volume de matière, adaptation des méthodes d'études au nouveau contexte...) constituent autant d'obstacles à l'autonomie.

3. Cadre théorique

- 7 Le cadre théorique de cette recherche se réfère principalement à la psychologie cognitive et s'inscrit dans le paradigme de l'apprentissage autorégulé (Cartier et Mottier Lopez, 2017; Cosnefroy, 2011; Houart, 2017a; Noël et Cartier, 2016; Pintrich, 2003; Zimmerman, 2013; Zimmerman et Kitsantas, 2014).
- 8 Au sein de l'apprentissage autorégulé, le focus se place sur la volition définie comme étant « l'acte de s'engager et de persévérer dans une activité d'apprentissage » (Noël et Cartier, 2016, p. 16). Dans cette perspective, Zimmerman (2008) définit l'apprenant autorégulé comme un participant actif de son propre apprentissage, et ce, sur les plans métacognitif, motivationnel et comportemental. Dans le même ordre d'idées, autoréguler ses apprentissages signifie mettre en œuvre de concert ou successivement des stratégies cognitives, métacognitives et volitionnelles (Broonen, 2006, 2007; Cosnefroy, 2010a Houart, 2017a). Parmi les divers aspects que peut prendre l'autorégulation, et en lien avec la gestion de l'autonomie, il s'avère donc nécessaire d'explorer les stratégies de mise au travail et de maintien de l'effort des étudiants sous le prisme de l'apprentissage autorégulé (Cosnefroy, 2010b).
- 9 Historiquement, le groupe AdAPTE a cherché (1) à identifier des stratégies volitionnelles, (2) à analyser le lien entre les profils volitionnels et la réussite et (3) à analyser la mise en œuvre des stratégies volitionnelles en fonction des tâches effectuées par les étudiants. Un rapide rappel des résultats précédents permettra d'introduire les fondements de la recherche actuelle, à savoir un nouveau questionnaire portant sur le lien entre la volition, la motivation et la cognition.

3.1. Identification des stratégies volitionnelles

- 10 Cosnefroy (2010b, 2011) propose une catégorisation qui synthétise l'apport de nombreux travaux dans le domaine, notamment ceux de Kulh (1987), Pintrich (1999) et Corno (2001). Les stratégies volitionnelles y sont réparties en deux groupes :
- 11 Les stratégies de contrôle de l'environnement et de la conduite, dites stratégies externes, façonnent le contexte d'apprentissage. Elles ont une double fonction : se préserver de la distraction et créer un climat d'apprentissage favorable.
- 12 Les stratégies de contrôle des états internes permettent, quant à elles, de résister aux distractions potentielles et aux tentations, de surmonter la fatigue et l'ennui et de faire face aux difficultés.
- 13 Dans le but de disposer d'une catégorisation des stratégies volitionnelles opérationnelles pour accompagner les étudiants, nous avons conservé la même subdivision pour les stratégies volitionnelles externes (tableau 1), tout en adoptant le triptyque attention - motivation - émotion pour le contrôle des états internes (Corno, 2001).
- 14 La frontière entre certaines catégories, entre autres celles concernant respectivement les émotions et la motivation, est ténue². Toutefois, il est intéressant de la conserver car cette distinction peut être appréhendée par les étudiants et est utile dans une perspective d'exploitation de ces catégories par les accompagnateurs pédagogiques. Pour différencier

les stratégies de contrôle des émotions et de gestion de la motivation, les travaux de Leroy (2012), de Tardif (1992) et de Viau (2009) ont été pris en considération. Les différentes catégories, telles que le groupe les a définies (Baillet *et al.*, 2016), figurent dans le tableau 1.

Tableau 1. Description des stratégies volitionnelles externes et internes

Nature des stratégies volitionnelles	Catégories	Code	Objet
Stratégies volitionnelles externes	Structuration du temps	ET ³	<ul style="list-style-type: none"> • définition des priorités • choix du moment, de la durée de l'étude • réalisation d'un planning • évaluation de l'avancement du travail
	Contrôle de l'environnement	EE	<ul style="list-style-type: none"> - sélection et aménagement du lieu de travail, préparation du matériel • rupture avec des sources de distraction potentielles
	Exploitation des ressources	ER	<ul style="list-style-type: none"> - sollicitation de l'appui des pairs, des proches et de l'équipe pédagogique • recherche d'informations supplémentaires
Stratégies volitionnelles internes	Déploiement attentionnel	IA	<ul style="list-style-type: none"> • focalisation sur le travail à réaliser • maintien de la concentration
	Gestion de la motivation	IM	<ul style="list-style-type: none"> • exploitation de défis réalistes • dépassement de soi • réactivation des buts à court, moyen et long termes prévision de récompense au terme du temps dévolu à l'étude • volonté de maîtriser la matière • subdivision du travail en sous-objectifs accessibles • renforcement du sentiment d'auto-efficacité
	Contrôle des émotions	IE	<ul style="list-style-type: none"> • anticipation des émotions ressenties en cas de réussite et en cas d'échec • représentation des sentiments des proches vis-à-vis des résultats obtenus • projection du ressenti en cas de difficulté lors de l'évaluation • prévision de moments (dés)agréables ponctuels ou différés • convocation de la fierté personnelle

15 Cette catégorisation originale a servi de base aux différentes enquêtes que nous avons réalisées. Elle a également permis la réalisation d'ateliers de méthodologie pour

permettre aux étudiants de se situer et de faire appel à de nouvelles stratégies (Houart *et al.*, 2016; Houart, 2017a).

3.2. Profils volitionnels et réussite académique

- 16 Un des résultats probants des enquêtes menées auprès de 1662 étudiants en 2013-2014 a été de pouvoir constituer des profils volitionnels déclarés des étudiants et d'analyser leur réussite dans l'enseignement supérieur.
- 17 Quatre profils ont été proposés :
- 18 se mettre facilement au travail et y rester jusqu'au bout (profil 1);
- 19 se mettre facilement au travail mais s'arrêter plus tôt que prévu (profil 2);
- 20 éprouver beaucoup de difficultés à se mettre au travail, mais une fois la tâche entamée, l'effectuer jusqu'au bout (profil 3);
- 21 éprouver beaucoup de difficultés à se mettre au travail et s'arrêter plus tôt que prévu (profil 4).
- 22 En ce qui concerne le lien avec la réussite académique, les étudiants du profil 1 obtiennent, avec une moyenne de 12,0/20, une meilleure note que les étudiants du profil 4, dont la moyenne est 7,1/20. Cette différence est significative. Les étudiants des profils 2 et 3 obtiennent une moyenne de notes intermédiaire, sans différence significative entre elles (Baillet *et al.*, 2016).

3.3. Stratégies volitionnelles et tâches

- 23 Se référant aux travaux de Cosnefroy (2011), le groupe AdAPTE a étudié le lien entre la nature de la tâche exécutée (memoriser, réaliser des exercices, synthétiser) et la mise en œuvre des stratégies volitionnelles (Poncin *et al.*, 2017). Ainsi, une analyse des stratégies volitionnelles déclarées mises en œuvre par les étudiants a été réalisée, d'une part en fonction de la tâche effectuée et d'autre part en combinant tâche et profil volitionnel déclaré par chaque étudiant. De cette enquête, il est notamment ressorti que la tâche de synthèse nécessite l'exploitation de plus de stratégies que les deux autres tâches.

3.4. Nouveaux questionnements

- 24 Puisque la tâche « synthétiser » est celle qui mobilise le plus de stratégies volitionnelles chez les étudiants, il paraissait intéressant d'analyser les liens éventuels entre la motivation, le profil volitionnel et les comportements cognitifs des étudiants dans le cadre de la réalisation de cette tâche. De plus, le groupe AdAPTE a souhaité vérifier comment les étudiants utilisent chacune des six catégories de stratégies volitionnelles, et si l'on peut se baser sur une stratégie générique par catégorie pour lire les résultats. Ceci consiste à analyser la concordance entre l'utilisation des stratégies génériques et leur mise en œuvre via des stratégies spécifiques, pour chaque catégorie de stratégies volitionnelles.

4. Méthodologie

4.1. Recueil et traitement des données

- 25 Afin de répondre à nos questionnements, un questionnaire (présenté en annexe) a été proposé aux étudiants de première année répartis dans 16 établissements (10 Hautes Écoles – 5 Universités – 1 Établissement de Promotion sociale) de la Fédération Wallonie Bruxelles, à l'issue de la première session d'examen (janvier). Il a été demandé aux étudiants de se projeter dans la réalisation d'une synthèse pour un cours prédéfini qui présentait, selon les professeurs, des éléments favorables à une telle activité (supports de cours multiples; livres de référence, polycopié, notes de l'enseignant, notes d'étudiants; volume important de matière, compréhension incontournable pour s'appropriier le contenu).
- 26 Les questionnaires ont été complétés via un formulaire électronique ou ont été soumis en format papier dans les amphithéâtres.
- 27 Le questionnaire était divisé en trois parties : (1) les métadonnées pour identifier le type de répondants; (2) la perception des étudiants sur les plans motivationnel, volitionnel et cognitif; (3) les stratégies volitionnelles mises en œuvre par les étudiants.
- 28 Les résultats ont été analysés sur la base de statistiques descriptives : moyennes, effectifs croisés en fonction de plusieurs variables. La concordance entre les stratégies génériques et les stratégies spécifiques a été étudié sur base du coefficient Kappa de Cohen. Il a été décidé d'utiliser un coefficient pondéré quadratiquement pour sanctionner plus fortement les écarts importants entre l'usage déclaré de la stratégie générique et celui de la stratégie spécifique, mais beaucoup moins les écarts faibles qui surviennent inévitablement. Par exemple, il paraît acceptable qu'un étudiant réponde qu'il gère « le plus souvent » son temps et qu'il anticipe « fréquemment » le travail de synthèse en s'y prenant à l'avance. Il est par contre plus surprenant qu'il déclare ne « jamais » anticiper ce travail alors qu'il dit gérer « le plus souvent » son temps.

4.2. Type de répondants

- 29 Les questions posées aux étudiants ont porté sur leur institution d'appartenance, leur sexe, leur âge, leur parcours dans l'enseignement supérieur (primo-inscrit, redoublant, réorienté), leur filière d'études (sciences humaines et sociales, sciences de la santé, sciences et technologies).

4.3. Perception des étudiants sur les plans motivationnel, volitionnel et cognitif

- 30 Plusieurs questions servaient à recueillir auprès des étudiants des informations à propos de leur motivation, de leur profil volitionnel et de leurs comportements cognitifs lorsqu'ils doivent réaliser une synthèse ont été rassemblées dans le questionnaire.

4.3.1. Des déterminants de la motivation

- 31 Quatre questions ont été posées de manière à cibler les perceptions des étudiants quant à l'intérêt et à l'utilité de réaliser une synthèse pour le cours déterminé, ainsi qu'au plaisir et au sentiment de compétence ressentis en effectuant ce travail.

4.3.2. Profil volitionnel

- 32 Dans ce volet, les étudiants ont été invités à choisir entre quatre profils volitionnels, dans le cadre de la réalisation d'une synthèse, pour un cours déterminé (section 3.2).

4.3.3. Comportements cognitifs

- 33 Les étudiants ont été conviés à se situer sur une échelle à quatre niveaux allant de « pas du tout » à « beaucoup » par rapport à quatre pratiques relatives au(x) support(s) qu'ils ont exploité(s) pour étudier le cours faisant l'objet du questionnaire : (1) utilisation, sans modification, des supports fournis par l'enseignant et de leurs notes; (2) exploitation sans modification d'une synthèse construite par quelqu'un d'autre; (3) modification d'une synthèse construite par quelqu'un d'autre; (4) construction de leur propre synthèse à partir de différentes ressources. Parmi ces quatre options, la construction d'une synthèse personnelle est considérée comme celle pour laquelle l'étudiant est le plus cognitivement actif.

4.4. Stratégies volitionnelles

- 34 Les stratégies volitionnelles utilisées par les étudiants ont été réparties en plusieurs catégories, elles-mêmes classées en stratégies externes (E) et internes (I) :
- Stratégies de gestion du temps (ET, 11 items);
 - Stratégies d'exploitation des ressources (ER, 6 items);
 - Stratégies de contrôle de l'environnement (EE, 8 items);
 - Stratégies de gestion de la motivation (IM, 9 items);
 - Stratégies de contrôle des émotions positives et négatives (IE, 10 items);
 - Stratégies de déploiement attentionnel (IA, 3 items).
- 35 Celles-ci comprennent un nombre variable de questions qui se réfèrent aux différentes stratégies (47) identifiées dans les pratiques des auteurs ou dans la littérature (Baillet et al., 2016; Poncin et al., 2017).
- 36 De plus, dans le questionnaire, sept stratégies génériques (dont deux liées aux émotions) sont proposées aux étudiants. Il s'agit de formulations de stratégies générales qui englobent les stratégies spécifiques de la même catégorie. Par exemple, « Pour m'encourager à me mettre au travail et y rester, je gère mon temps » est la stratégie générique de la catégorie gestion du temps, alors que « Je planifie mes moments de réalisation de synthèse en indiquant précisément ce que je compte synthétiser » est l'une des 11 stratégies spécifiques de la catégorie gestion du temps.
- 37 Le questionnaire proposé (en annexe 1) se base sur celui des études antérieures (Baillet et al., 2016; Poncin et al., 2017). Toutefois, les formulations négatives ont été transformées en énoncés positifs afin de les rendre plus « opérationnalisables », et des items ont été ajoutés dans la catégorie des stratégies liées au temps. En effet, les études précédentes ont

montré l'impact particulier de cette catégorie de stratégies sur le profil volitionnel des étudiants.

- 38 La cohérence interne des items au sein de chaque catégorie n'a pas été testée, car chaque stratégie est reconnue comme étant utilisable isolément par les apprenants. L'objectif n'est pas de créer des « clusters » mais de pointer, d'analyser et d'identifier parmi les stratégies proposées celles qui sont utilisées par chacun des profils d'étudiants.
- 39 Au regard de chaque affirmation, les étudiants ont dû se situer le plus fidèlement possible sur une échelle à quatre niveaux (presque jamais, rarement, fréquemment, le plus souvent) en s'imaginant, pour chaque proposition, en train de réaliser une synthèse pour le cours dont il était question dans l'enquête.

5. Présentation des résultats

5.1. Type de répondants

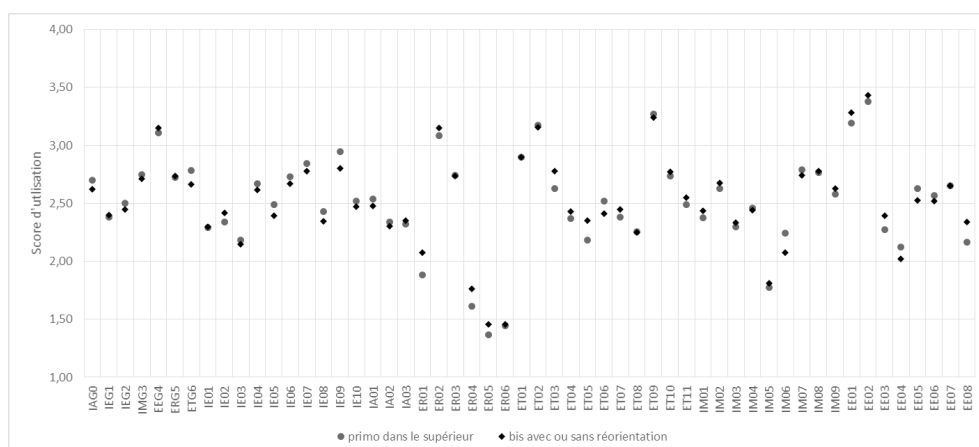
- 40 Près de 2200 étudiants ont répondu à l'enquête parmi lesquelles une majorité de femmes (67 %). La plupart des répondants fréquente des programmes en sciences humaines et sociales (68 %). Les autres ont entamé un cursus en sciences de la santé (20 %) ou en sciences et technologies (12 %). Dans l'échantillon, la majorité des étudiants suit un programme à l'université (64 %) tel que présenté dans le tableau 2.

Tableau 2. Répartition des répondants au sein des institutions d'enseignement supérieures

Institution	Universités	Enseignement de Promotion Sociale	Hautes Écoles	Total
Nombre	1410	13	774	2197
%	64	1	35	100

- 41 Enfin, 69 % d'entre eux sont primo-inscrits, c'est-à-dire qu'ils se trouvaient, lors de l'enquête, pour la première fois dans un premier cycle d'enseignement supérieur. Un tiers des répondants est en situation de redoublement, soit dans le même programme (13 %), soit dans un nouveau programme (16 %) – (2 % des étudiants ne répondent pas à cette question de leur passé dans l'enseignement supérieur, c'est la raison pour laquelle la somme des pourcentages est égale à 98 %).
- 42 La distinction en matière d'utilisation des stratégies volitionnelles entre les primo-inscrits d'une part et les redoublants dans la même section et ceux qui se sont réorientés d'autre part semble peu importante pour la très grande majorité des stratégies. En effet, aucun écart important entre les deux groupes n'a été constaté tel que le montre la Figure 1 : pour chacune des stratégies sondées (en abscisse dans le graphique), les scores d'utilisation (en ordonnée) sont proches entre les deux groupes. Dès lors, les résultats exposés ci-après tiendront compte de la totalité des apprenants.

Figure 1. Utilisation des stratégies volitionnelles en fonction du parcours de l'étudiant



5.2. Profil volitionnel des étudiants

- 43 La répartition des étudiants dans les différents profils volitionnels est présentée dans le tableau 2. Seuls 22 % des étudiants disent n'éprouver aucune difficulté ni à se mettre à réaliser une synthèse, ni à persévérer dans cette tâche. Ces chiffres confirment ceux obtenus lors de l'enquête précédente (Baillet *et al.*, 2016; Poncin *et al.*, 2017).

Tableau 2. Répartition des étudiants dans les différents profils volitionnels

Profil perçu	1 : je m'y mets facilement et je fais tout ce que j'avais prévu de faire	2 : je m'y mets facilement et je m'arrête plus tôt que prévu	3 : j'éprouve beaucoup de difficultés à m'y mettre mais une fois la tâche entamée je l'effectue jusqu'au bout	4 : j'éprouve beaucoup de difficultés à commencer à travailler et je m'arrête plus tôt que prévu	Absence de réponse	Total
Nombre	487	450	909	328	23	2197
%	22	20	42	15	1	100

5.3. Liens entre des déterminants de la motivation et le profil volitionnel

- 44 Les cours sélectionnés pour réaliser l'enquête semblent avoir été judicieusement choisis par les chercheurs par rapport à leur intérêt perçu par les étudiants et à l'importance de réaliser une synthèse pour les réussir. En effet, 88 % des étudiants interrogés ont rapporté avoir de l'intérêt pour le cours concerné et 69 % considèrent que l'activité de synthèse est importante pour réussir ce cours. Quant au sentiment de compétence des étudiants par rapport à la réalisation d'une synthèse, il est ressenti par 61 % de ceux-ci (« assez bien » ou « fort compétents »). Ces trois facteurs ne suffisent cependant pas à générer le plaisir

de réaliser la tâche, puisque seuls 37 % déclarent prendre plaisir à réaliser une synthèse (« assez bien » ou « beaucoup »).

- 45 Si l'intérêt pour les cours concernés et le sentiment d'importance de réaliser une synthèse pour le cours concerné ne varient pas en fonction du profil volitionnel, le sentiment de compétence et le plaisir engendré par la réalisation de la tâche semblent fortement liés à la capacité de l'étudiant de se mettre au travail et y rester. Le sentiment de compétence des étudiants qui ne présentent pas de difficultés à se mettre au travail et à y rester (profil 1) est sensiblement plus élevé que celui des étudiants qui disent éprouver des difficultés sur le plan volitionnel (profil 4) : 82 % des étudiants du profil 1 éprouvent un sentiment de compétence élevé pour la réalisation d'une synthèse, alors que 65 % des étudiants du profil 4 déclarent éprouver un faible sentiment de compétence pour cette même tâche. Enfin, 57 % des étudiants du profil 1 disent prendre du plaisir à réaliser une synthèse contre seulement 20 % des étudiants du profil 4.

5.3.1. Discussion

- 46 Ces résultats sont à rapprocher de ceux qui établissent un lien entre un sentiment élevé d'auto-efficacité (jugement des individus de leur capacité à apprendre ou à accomplir des tâches académiques), que nous avons appelé sentiment de compétence, et la persévérance dans le processus d'apprentissage (Pajares et Usher, 2012; Zimmerman, 2000).
- 47 Par ailleurs, les résultats peuvent être mis en lien avec les recherches liées à la notion de flux, c'est-à-dire un mode de concentration extrême qui permet de réaliser une tâche jusqu'à ignorer ses besoins primaires (faim, fatigue, ...) ou tout élément de distraction. Ces expériences de flux sont associées à la présence simultanée de deux facteurs : le plaisir et le sens accordé à l'activité. Elles se révèlent également être plus prédictives de la réussite académique que le passé scolaire des étudiants (Csikszentmihalyi, 1990 ; Csikszentmihalyi et Patton, 1997).
- 48 Les étudiants du profil 1, de par la nature de leur profil (se mettre facilement au travail et y rester), se rapprochent de ces expériences de flux. Ces étudiants éprouvent d'ailleurs en majorité de l'intérêt pour le cours, perçoivent l'utilité de la tâche (sens) et ressentent du plaisir à la réaliser. Enfin, il est important de rappeler que les étudiants du profil 1 ont un meilleur taux de réussite que ceux des autres profils (Baillet *et al.*, 2016).

5.3.2. Perspectives

- 49 Plus globalement, il est intéressant de souligner l'interaction positive entre le sentiment de compétence et le profil volitionnel. Évidemment ce lien n'indique pas quelle est la cause et quel est l'effet. On peut dès lors imaginer deux pistes d'action pour augmenter le sentiment de compétence et donc le plaisir lié à la tâche : soit outiller les étudiants au niveau volitionnel, soit développer leurs compétences cognitives (par exemple, celles associées à la réalisation de synthèses).

5.4. Liens entre la volition et la cognition

- 50 L'un des objectifs de la recherche est d'établir un lien entre la volition et la cognition. On peut d'une part supposer que les étudiants qui sont plus actifs cognitivement éprouvent moins de difficultés à se mettre au travail et à maintenir l'effort. On peut d'autre part

supposer que les étudiants qui se mettent au travail et s'y maintiennent facilement sont à même de développer des stratégies cognitives plus actives. Pour cela, les réponses à la question « vous réalisez votre synthèse personnelle du cours à partir des supports disponibles et/ou de vos notes et c'est cette synthèse que vous étudiez » ont été croisées avec les quatre profils volitionnels des étudiants.

Tableau 3⁴. Comportement des étudiants vis à vis de leur synthèse personnelle par profil

Réalisation d'une synthèse personnelle	Pas du tout		Un peu		Assez bien		Beaucoup	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Profil 1 : je m'y mets facilement et je fais tout ce que j'avais prévu de faire	48	10	61	13	89	18	288	59
Profil 2 : je m'y mets facilement et je m'arrête plus tôt que prévu	59	13	96	21	116	26	177	39
Profil 3 : j'éprouve beaucoup de difficultés à m'y mettre mais une fois la tâche entamée je l'effectue jusqu'au bout	119	17	195	21	251	28	342	38
Profil 4 : j'éprouve beaucoup de difficultés à commencer à travailler et je m'arrête plus tôt que prévu	118	36	89	27	58	18	62	19

- 51 Il apparaît dans le tableau 3 que seuls 10 % des étudiants du profil 1 ne font pas du tout de synthèse personnelle alors que 59 % d'entre eux en réalisent beaucoup. A contrario, 36 % des étudiants du profil 4 ne font pas du tout de synthèse tandis que 19 % en réalisent beaucoup. Les étudiants qui disent ne pas éprouver de difficultés à se mettre au travail et à y rester sont donc plus nombreux à réaliser des synthèses que ceux qui disent se sentir en difficulté. Le lien est significatif (test khi-carré avec une probabilité d'erreur inférieure à 0.1 %).

Tableau 4. Comportement des étudiants vis à vis de l'utilisation d'une synthèse construite par quelqu'un d'autre selon leur profil (non implication).

Utilisation d'une synthèse construite par quelqu'un d'autre	Pas du tout		Un peu		Assez bien		Beaucoup	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Profil 1 : je m'y mets facilement et je fais tout ce que j'avais prévu de faire	305	63	126	26	41	8	14	3
Profil 2 : je m'y mets facilement et je m'arrête plus tôt que prévu	201	45	155	34	60	13	32	7
Profil 3 : j'éprouve beaucoup de difficultés à m'y mettre mais une fois la tâche entamée je l'effectue jusqu'au bout	382	42	305	34	167	18	52	6

Profil 4 : j'éprouve beaucoup de difficultés à commencer à travailler et je m'arrête plus tôt que prévu	90	27	99	30	95	29	44	13
---	----	----	----	----	----	----	----	----

- 52 L'une des questions relatives à la cognition portait sur l'habitude des étudiants à étudier telle quelle une synthèse construite par quelqu'un d'autre. Il ressort du tableau 4 que 42 % des étudiants du profil 4 procèdent (assez bien et beaucoup) de cette manière, alors que seuls 11 % des étudiants du profil 1 le font.
- 53 Si on calcule les pourcentages en sens inverse (tableau 5), c'est-à-dire la répartition des étudiants réalisant une synthèse (pas du tout, un peu, assez bien, beaucoup) dans les différents profils, on constate que le niveau d'activité cognitive des étudiants n'influence pas leur taux d'appartenance aux profils 2 et 3 alors que les étudiants ayant une activité cognitive importante se trouvent préférentiellement parmi les étudiants du profil 1 et a contrario les étudiants ayant une activité cognitive faible déclarent plus souvent un profil 4. Il semble donc que les profils intermédiaires ne sont pas discriminants, et qu'une différence semble apparaître entre les profils 1 et 4 uniquement. Une conclusion similaire avait été obtenue dans nos travaux antérieurs (Baillet et al., 2016). Ce n'est pas soit la facilité à se mettre au travail, soit la capacité à persister dans la tâche qui compte, c'est la combinaison des deux (mise au travail et persistance).

Tableau 5. Comportement des étudiants vis à vis de leur synthèse personnelle par profil

Réalisation d'une synthèse personnelle	Profil 1		Profil 2		Profil 3		Profil 4	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Pas du tout	48	14	59	17	119	34	118	34
Un peu	61	14	96	22	195	44	89	20
Assez bien	89	17	116	22	251	49	58	11
Beaucoup	288	33	177	20	342	39	62	7
Total		22		20		41		15

- 54 L'ensemble de ces résultats corrobore notre hypothèse initiale de l'existence d'un lien significatif (test khi-carré avec une probabilité d'erreur inférieure à 0.1 %) entre l'engagement cognitif et le profil volitionnel.

5.4.1. Discussion

- 55 Des résultats proches sont décrits dans des recherches qui s'intéressent à la procrastination⁵, jugée comme un comportement résultant d'un échec de la régulation des apprentissages (Cosnefroy, Fenouillet, Mazé et Bonnefoy, 2018). En effet, les objectifs de maîtrise (essayer d'apprendre et de comprendre) apparaissent comme des prédicteurs négatifs significatifs de la procrastination dans les études de Corkin, Yu et Lindt (2011), Howell et Buro (2009), Howell et Watson (2007), Ganesan, Mamat, Mellor, Rizzutto et

Kolar (2014) et Krause et Freund (2016). Or, la synthèse est typiquement une activité qui demande des objectifs de maîtrise.

5.4.2. Perspective

- 56 Il ressort que les enseignants et les professionnels de l'accompagnement méthodologique des étudiants pourraient aider à développer les compétences nécessaires à la réalisation de la tâche synthèse, pour soutenir indirectement la persévérance. Concrètement, il s'agirait de confronter les étudiants à la réalisation d'une synthèse sur la base d'un texte pertinent dans leur formation. Cette activité serait l'occasion de leur faire prendre conscience de l'intérêt de traiter la matière de manière active. De plus, cette mise en situation de réaliser une synthèse permettrait de faire émerger un éventail de stratégies de traitement actif de la matière (identifier les mots clés, établir des liens, restructurer sous forme de plan, de « MindMap », de schéma, ...) (Houart, 2017b). Enfin, l'itération de cet exercice devrait permettre d'ancrer ces stratégies dans la pratique des étudiants. On peut raisonnablement espérer que ces nouvelles compétences puissent avoir un effet positif sur le comportement volitionnel des étudiants une fois mieux armés pour réaliser une synthèse.

5.5. Stratégies volitionnelles génériques et spécifiques

- 57 Dans une publication précédente (Baillet et al., 2016), les résultats du groupe AdAPTE montrent que les étudiants du profil 1 exploitent significativement plus de stratégies volitionnelles que les étudiants du profil 4. On peut donc raisonnablement imaginer que le recours à tous les types de stratégies volitionnelles favorise la volition. Mieux comprendre l'usage des stratégies spécifiques par les étudiants pourrait guider les accompagnateurs méthodologiques.
- 58 Afin de vérifier la concordance entre les stratégies génériques et leur mise en œuvre via des stratégies spécifiques, pour chaque catégorie de stratégies volitionnelles, un tableau croisé des effectifs (similaire au tableau 6) a été réalisé entre chaque stratégie spécifique et la stratégie générique correspondante.

Tableau 6. Comportement des étudiants vis à vis de leur synthèse personnelle par profil

Effectifs		ET01 Pour m'encourager à persévérer à synthétiser, je fais le point sur l'état d'avancement de mon travail.			
		Presque jamais	Rarement	Fréquemment	Le plus souvent
ETG6 En général, pour m'encourager à me mettre au travail et y rester, je gère mon temps.	Presque jamais	32	60	91	30
	Rarement	53	129	352	83
	Fréquemment	38	137	517	153
	Le plus souvent	22	42	272	167

- 59 En outre, nous avons calculé pour chacun de ces tableaux le coefficient Kappa de Cohen (κ) pondéré quadratiquement qui permet d'estimer la concordance entre une stratégie spécifique et la stratégie générique correspondante (annexe 2). Conformément à la littérature, nous considérons qu'un accord existe lorsque κ est supérieur à 0,2.
- 60 Pour cette section, seuls les résultats susceptibles d'aider les accompagnateurs pédagogiques sont présentés. En effet, cette partie est importante pour les personnes impliquées dans la promotion de la réussite qui visent le développement de méthodes de travail efficaces, adaptées et personnelles des étudiants. Elle éclaire ce que les étudiants font en particulier lorsqu'ils disent gérer leur temps, les ressources, l'environnement, etc. Autrement dit, elle informe les professionnels de l'accompagnement méthodologique sur les stratégies qui différencient les étudiants qui disent gérer ou ne pas gérer le temps, les ressources, etc. Pour les stratégies spécifiques qui sont en concordance avec la stratégie générique, il est intéressant de les travailler avec les étudiants car leur développement pourrait permettre une amélioration générale de leur gestion du temps, des ressources, etc. en fonction de la catégorie à laquelle elle appartient. Pour les stratégies spécifiques qui ne sont pas en concordance, une analyse au cas par cas a été réalisée et est présentée ci-dessous.

5.5.1. Temps

- 61 Les stratégies ET04, 08, 11, 03, 05, 06 (planifier précisément le contenu de la tâche, planifier par écrit, fixer des objectifs en termes de durée de travail, sélectionner des moments de grande forme intellectuelle pour des tâches difficiles, ne pas procrastiner, ainsi qu'anticiper et s'y mettre bien à l'avance) sont en concordance avec la stratégie générique de gestion du temps.
- 62 Les stratégies ET02 et 09 (travailler au minimum une heure avant de faire une pause et s'octroyer des pauses) ne sont pas associées pas à la stratégie générique de gestion du temps mais sont des stratégies que respectivement 82 % et 88 % des étudiants déclarent utiliser fréquemment ou le plus souvent quel que soit leur degré déclaré de gestion du temps. Il ne semble donc pas nécessaire d'insister sur ce genre de stratégies déjà largement acquises.
- 63 En revanche, les stratégies ET07 et 10 (planifier mentalement une tâche et se fixer des objectifs en termes de nombre de pages) ne sont pas associées pas à la stratégie générique de gestion du temps. Néanmoins, elles distinguent les étudiants qui disent ne presque jamais gérer leur temps de tous les autres car ils déclarent les utiliser particulièrement peu. Elles sont donc à suggérer comme porte d'entrée à ces étudiants en difficulté.

5.5.2. Ressources

- 64 La comparaison entre les réponses apportées à la stratégie générique d'exploitation des ressources (ERG5) et aux stratégies spécifiques de cette catégorie montre que l'utilisation des stratégies ER01, 03, 04, 05 et 06 (être entouré d'étudiants travailleurs, noter une difficulté pour y revenir ensuite, ne pas travailler seul, solliciter des proches pour qu'ils rappellent les tâches à réaliser, prévenir l'entourage de la durée d'un travail) n'est pas liée à la manière dont les étudiants ont répondu à la stratégie générique. Toutes ces stratégies ont d'ailleurs tendance à être peu utilisées sauf ER03 qui est très utilisée. Quand des ressources associées à un apport d'informations complémentaires pour poursuivre le

travail sont évoquées (ER02), on peut observer une meilleure concordance avec la stratégie générique.

- 65 Les stratégies liées aux ressources humaines sont donc largement sous-utilisées par les étudiants et mériteraient une attention particulière dans les dispositifs de promotion de la réussite. La stratégie qui consiste à aller chercher des informations complémentaires distingue les étudiants qui déclarent gérer les ressources des autres. Les accompagnateurs méthodologiques devraient donc la suggérer à ceux qui sont en difficulté.

5.5.3. Environnement

- 66 Comme l'indiquaient nos précédents résultats, une large majorité des étudiants déclarent gérer fréquemment ou le plus souvent leur environnement (77 %). Pour cela, ils semblent se baser sur deux stratégies EE01 et 02 (aménager son espace de travail et rassembler tout le matériel) qui sont en concordance avec la stratégie générique correspondante. En revanche, ils ne semblent pas inclure dans la gestion de leur environnement de nombreux autres paramètres liés aux nouvelles technologies. En effet, les stratégies EE04 (éteindre son GSM), EE05 (éloigner son GSM), EE06 (éteindre son ordinateur) et EE07 (se déconnecter des réseaux sociaux) ne sont pas en concordance avec la stratégie générique.
- 67 En conséquence, les enseignants et les accompagnateurs méthodologiques devraient consacrer du temps aux stratégies volitionnelles qui permettent d'utiliser les technologies à bon escient, en diminuant les connexions inutiles à l'étude et de nature à distraire les étudiants (Houart, 2018). Ils pourraient par exemple suggérer aux étudiants de renoncer aux multitâches en leur proposant de définir des zones hors connexion, de planifier des moments hors connexion, de communiquer ces moments à leur entourage. Ils pourraient également leur suggérer de diminuer les sources de distraction et de s'isoler pour étudier (bibliothèques, salles mises à disposition par les établissements scolaires...), d'éteindre le téléphone portable ou l'ordinateur, de supprimer les alertes (sms, e-mails) ou les fenêtres intempestives, d'installer des logiciels pour empêcher l'accès aux réseaux sociaux ...

5.5.4. Motivation

- 68 Les stratégies IM07 (sentiment de bien maîtriser la matière) et IM08 (sentiment d'efficacité) sont utilisées de manière assez cohérente avec la stratégie générique de la motivation. Par contre, les stratégies IM01 (défi), IM02 (but lointain) et IM09 (diviser la tâche en tâches plus petites) ne sont pas en cohérence avec la stratégie générique mais sont plutôt bien exploitées par les étudiants pourvu qu'ils déclarent gérer un minimum leur motivation. Ces trois stratégies méritent donc que les accompagnateurs les proposent prioritairement aux étudiants le plus en difficulté qui ont tendance à moins les utiliser. Les stratégies IM03 (utilité de la tâche), IM04 (promesse d'une récompense), IM05 (suppression d'une récompense) et IM06 (désir d'être parmi les meilleurs) sont sous-utilisées par rapport à la stratégie générique et ne sont donc pas en cohérence avec la stratégie générique de gestion de la motivation.
- 69 Parmi les stratégies que les étudiants disent utiliser, nombreuses sont celles mises en exergue dans la littérature relative à la motivation. En effet, la stratégie IM01 fait référence au défi (Deci et Ryan, 2000 ; Vallerand, 1997), les stratégies IM02 et IM07 sont à

mettre en lien avec la notion de valeur perçue (Viau, 2009) et les stratégies IM08 et IM09 se rapportent au sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003).

- 70 Du point de vue des pratiques d'aide à la réussite, il est important de connaître les stratégies qui sont moins utilisées par les étudiants afin de ne pas les proposer quand elles ne correspondent plus aux valeurs des étudiants actuels (IM05 (supprimer une récompense) et IM06 (désir d'être parmi les meilleurs), et de les ajouter à la palette de celles qu'ils utilisent déjà quand il s'agit de stratégies auxquelles ils ne pensent pas tous spontanément.

5.5.5. Émotions positives et négatives

- 71 Dans le questionnaire, les aspects positifs ou négatifs des émotions ont été traduits dans deux stratégies génériques distinctes (IEG1 et IEG2) qui sont ensuite déclinées dans plusieurs stratégies spécifiques.
- 72 En comparaison avec les autres stratégies génériques, celle qui concerne la gestion des émotions négatives (IEG2) est globalement peu utilisée par les étudiants. Toutes les stratégies spécifiques associées aux émotions négatives (IE02 penser à la déception des proches, IE03 imaginer ne pas savoir répondre à l'examen, IE05 imaginer le stress en cas de retard et IE09 imaginer la peur de l'échec) sont utilisées de manière cohérente avec la stratégie générique de l'émotion négative. Nous suggérons toutefois de concentrer l'attention des étudiants sur les émotions positives qui sont globalement plus porteuses et bénéfiques.
- 73 Par ailleurs, l'utilisation des stratégies IE01 (imaginer la joie de réussir) et IE06 (fierté de finaliser une tâche prévue) est cohérente avec l'utilisation de la stratégie générique liée aux émotions positives. La stratégie IE04 (se prouver qu'on a de la volonté) est largement utilisée sans être associée à la stratégie générique. En pratique, il a été prouvé que cette stratégie pouvait être mise en œuvre quand elle était suggérée explicitement par un tiers (Leroy, 2012). Les personnes des Services d'Aide à la Réussite qui accompagnent les étudiants peuvent jouer ce rôle de tiers signifiant.

5.5.6. Attention

- 74 On peut observer une concordance entre la stratégie générique de déploiement attentionnel et les stratégies spécifiques qui y sont liées. Toutefois, la modalité de réponse « le plus souvent » est très peu choisie par les étudiants pour cette catégorie. Ceci s'explique par la nature même de la catégorie. En effet, il est sain et réaliste de reconnaître qu'il n'est pas toujours possible de déployer son attention de manière optimale.
- 75 Dans le questionnaire, seules trois stratégies sont associées à la catégorie de déploiement attentionnel. Les liens, mis en évidence dans le présent article, entre le traitement actif de la matière et le profil volitionnel nous amènent à élargir cette catégorie aux stratégies de traitement actif de la matière. La recherche a mis en évidence qu'il existe des liens entre le traitement actif de la matière et le profil volitionnel. Pour renforcer le déploiement attentionnel, les personnes impliquées dans l'aide à la réussite pourraient donc sensibiliser les étudiants à cette relation et les entraîner à développer ces stratégies cognitives particulières.

6. Conclusion

- 76 Une recherche sur la volition, c'est-à-dire la mise au travail et le maintien de l'effort, menée depuis 2012 par le groupe AdAPTE auprès d'étudiants de première année dans l'enseignement supérieur, a permis d'éclairer le concept de volition (Baillet *et al.*, 2016; Houart, 2017a; Poncin *et al.*, 2017; Poncin, Houart, Bachy et Dony, 2017). Les principaux résultats sont les suivants :
- 77 trois étudiants sur quatre disent éprouver des difficultés à se mettre au travail et à persévérer;
- 78 une cinquantaine de stratégies volitionnelles réparties dans six catégories ont été épinglées;
- 79 les étudiants qui s'identifient au profil volitionnel 1 (se mettre facilement au travail et y rester jusqu'à l'atteinte de ses objectifs) utilisent significativement plus de stratégies volitionnelles que les autres étudiants;
- 80 les étudiants qui disent éprouver des difficultés sur le plan volitionnel (profil 4) obtiennent des résultats significativement inférieurs à ceux du profil 1;
- 81 toutes les stratégies de gestion du temps différencient les étudiants des deux profils extrêmes, contrairement aux stratégies des autres catégories.
- 82 Dans cet article, les liens entre la cognition et la volition, d'une part, et entre la volition et la motivation, d'autre part, ont été investigués. Par ailleurs, le lien entre une stratégie générique déclarée et l'utilisation d'une ou de plusieurs stratégies spécifiques a été analysé afin de cerner la représentation que les étudiants ont de celles-ci, et ce pour chacune des six catégories. Autrement dit, l'objectif était de mettre en lumière ce que les étudiants mettent concrètement en œuvre lorsqu'ils déclarent gérer d'une manière générale le temps, les ressources, l'environnement, l'attention, la motivation et les émotions.
- 83 D'une part, il ressort que les étudiants du profil 1 sont plus nombreux que les autres à traiter la matière de manière active (lien avec la cognition), se sentent plus compétents pour la tâche à réaliser, et y prennent plus de plaisir que les autres (lien avec la motivation). D'autre part, l'analyse des liens entre les stratégies génériques et les stratégies spécifiques permet de mettre l'accent sur les éléments suivants. D'après les représentations des étudiants de première année de l'enseignement supérieur,
- 84 une gestion du temps efficace passe par une planification écrite, une planification précise du contenu des tâches à réaliser, la fixation des objectifs et la non procrastination;
- 85 le recours aux ressources humaines pour gérer la volition n'apparaît pas, seules les ressources matérielles sont évoquées;
- 86 les stratégies d'aménagement de l'environnement sont maîtrisées, à l'exception de celles qui concernent les technologies de l'information et de la communication;
- 87 la gestion de la motivation revient à activer les principaux déterminants de la motivation (perception de la valeur de la tâche, sentiment d'efficacité personnelle, défi);
- 88 parmi les stratégies du contrôle des émotions, la peur de l'échec et la fierté associée à la fixation d'objectifs personnels semblent être des moteurs pour la majorité des étudiants.

- 89 Enfin, un lien a été établi entre la mise en œuvre de stratégies de traitement actif de la matière, qui peuvent être apprises et entraînées, et le déploiement attentionnel. Le manque d'attention, de persévérance, et la difficulté à se mettre au travail des étudiants de première année ne sont donc pas une fatalité mais en partie une question de stratégies qui peuvent s'enseigner et se développer.
- 90 Les principales limites de cette recherche découlent de l'approche quantitative par un questionnaire centré sur un travail non obligatoire réalisé à la maison. Sur la base de la (non) réalisation d'une synthèse et des pratiques déclarées pour y arriver, le concept de volition a été finement exploré. Le recueil des perceptions des étudiants par questionnaire a permis de brasser des données suffisantes pour comprendre les liens éventuels entre les variables. Les résultats de cette analyse quantitative auraient pu être confrontés à ceux d'une analyse qualitative réalisée via des entretiens individuels ou des groupes de discussion combinés à une analyse des synthèses des étudiants.
- 91 Au terme de ce travail de recherche, diverses pistes pourraient encore être envisagées autour du concept de volition. Même si le groupe AdAPTE a déjà exploré de nombreuses questions dans le contexte de la première année de l'enseignement supérieur en Belgique francophone, il serait intéressant d'étudier le concept dans d'autres contextes (d'autres pays, d'autres niveaux et années d'enseignement). De plus, certaines questions subsistent, notamment autour de l'évolution du profil volitionnel. Par exemple, parmi l'ensemble des stratégies volitionnelles, certaines ont-elles un plus grand effet de levier sur l'évolution du profil volitionnel des étudiants? La combinaison de certaines stratégies volitionnelles permet-elle davantage l'évolution de ce profil? Quelles variables, autres que la mise en œuvre de stratégies volitionnelles, influencent l'évolution du profil volitionnel des étudiants? Enfin, il serait intéressant d'étudier les effets de la mise en place d'ateliers visant le développement de la volition (Houart, 2017a) afin de permettre aux accompagnateurs méthodologiques d'affiner leurs propositions de suivi.

BIBLIOGRAPHIE

- Baillet D., Dony S., Houart M., Poncin C. et Slosse P. (2016). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur : se mettre au travail et s'y maintenir. Dans B. Noël et. S. Cartier (dir.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé* (p. 159-176). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (J. Lecomte, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bronnen, J. P. (2006). Motivation et volition : une distinction incontournable. *Éducation-formation*. Repéré à <http://hdl.handle.net/2268/104680>
- Bronnen, J. P. (2007). Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation. *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 74, 3-17. doi : 10.3917/cips.074.0003

- Cartier, S. et Mottier Lopez, L. (2017). *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Corkin, D. M., Yu, S. et Lindt, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21, 602-606. doi : 10.1016/j.lindif.2011.07.005
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. Dans B. Zimmerman et D. Schunk (dir.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (p. 191-225). Mahwah, NY : Lawrence Erlbaum.
- Cosnefroy, L. (2010a). L'apprentissage autorégulé : perspectives en formation d'adultes. Note de synthèse. *Savoirs*, 23, (p. 11-51). doi : 10.3917/savo.023.0009
- Cosnefroy, L. (2010b). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 170, 5-15. Repéré à <http://rfp.revues.org.ezproxy.ulb.ac.be/1388>
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble, France : Presse Universitaire de Grenoble.
- Cosnefroy, L., Fenouillet, F., Mazé, C. et Bonnefoy, B. (2018). On the Relationship Between the Forethought Phase of Self-Regulated Learning and Self-Regulation Failure. *Issues in Educational Research*, 28(2).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow, the Psychology of Optimal Experience*. New York, NY : Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. et Patton J. D. (1997). Le bonheur, l'expérience optimale et les valeurs spirituelles : une étude empirique auprès d'adolescents. *Revue québécoise de psychologie*, 18(2), 169-192.
- Deci, E.L. et Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Ganesan, R., Mamat, N.H., Mellor, D., Rizzuto, L. et Kolar, C. (2014). Procrastination and the 2x2 achievement goal framework in Malaysian undergraduate students. *Psychology in the Schools*, 51(5), 506-516. doi : 10.1002/pits.21760
- Garcia, T., McCann, E.J., Turner, J.E. et Roska, L. (1998). Modeling the Mediating Role of Volition in the Learning Process. *Contemporary Educational Psychology*, 23(4), 392-418. doi 10.1006/ceps.1998.0982
- Houart M., Lanotte A-F., Baillet D., Coupremagne M., Slosse P., Poncin C., Dony, S. et Bachy, S. (2016, juin). *Comment aider nos étudiants à se mettre au travail ou à y rester?* Communication présentée au 29ème Congrès de l'AIPU, Lausanne, Suisse. Résumé repéré à https://aipu2016.files.wordpress.com/2016/05/prog_complet_aipu2016_tr.pdf
- Houart, M. (2017a). L'apprentissage autorégulé : quand la métacognition orchestre motivation, volition et cognition. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(2). Repéré à <http://journals.openedition.org/ripes/1246>
- Houart, M. (2017b). *Réussir sa première année d'études supérieures*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Houart, M. (2018). L'attention dans un monde toujours plus connecté : un point de vue pédagogique. *RESEAU*, 91.

- Howell, A. J. et Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination : a mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19, 151-154. doi : 10.1016/j.lindif.2008.08.006
- Howell, A. J. et Watson, D. C. (2007). Procrastination : Associations with achievement goal orientations and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178. doi : 10.1016/j.paid.2006.11.017
- Krause, K. et Freund, A. (2016). It's in the means : Process focus helps against procrastination in the academic context. *Motivation and Emotion*, 40, 422-437. doi : 10.1007/s11031-016-9541-2
- Kuhl, J. (1987). Action control : the maintenance of motivational states. Dans F. Halisch et J. Kuhl (dir.), *Motivation, intention and volition* (p. 279-292). Berlin, Allemagne : Springer-Verlag.
- Leroy, V. (2012). *La réévaluation cognitive pour maîtriser la tentation en situation d'apprentissage* (Thèse de doctorat inédite). Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. et Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Presses universitaires de Louvain.
- Noël, B. et Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Pajares, F. et Usher, E. L. (2012). Self-efficacy, motivation and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. Dans Maehr, M., Karabenick, S., et Urdan, T. (éd.), *Social Psychological Perspectives. Advances in Motivation and Achievement* (vol. 15), (p. 391-423). Bingley, Angleterre : Emerald.
- Pintrich, P. (1999). Taking control of research on volitional control : challenges for future theory and research. *Learning and individual differences*, 11(3), 335-355. doi :10.1016/S1041-6080(99)80007-7
- Pintrich, P. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. doi : 10.1037/0022-0663.95.4.667
- Poncin C., Baillet D., Houart M., Lanotte A.-F. et Slosse P. (2017). Les stratégies volitionnelles dans la réalisation autonome de tâches de synthèse, exercices et de mémorisation de la recherche au soutien spécifique. Dans S. C. Cartier, et L. Mottier Lopez (dir.), *Soutien à l'apprentissage autorégulé en contexte scolaire. Perspectives francophones* (p. 85-116). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Poncin, C., Houart, M., Bachy, S. et Dony, S. (2017, septembre). *La mise au travail et le maintien de l'effort : principaux résultats de 5 ans de recherche*. Communication présentée au Colloque AIPU-Belgique, Namur, Belgique. Résumé repéré à <https://heaj.be/wp-content/uploads/2017/08/programme-dexxtaillexx-aipu.pdf>.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social-cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego, CA : Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation : Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation : a social-cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi : 10.1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. et Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155. doi : 10.1016/j.cedpsych.2014.03.004

NOTES

1. Groupe AdAPTE - groupe de recherche interuniversitaire sur les Actions d'Accompagnement Pédagogique, leur Typologie et leur Évaluation. www.adapte.be
2. Par exemple, les stratégies relatives au plaisir d'effectuer une tâche ont été classées dans la catégorie de la motivation en considérant que le plaisir était, au même titre que la perception de la valeur de la tâche, un déterminant de la motivation.
3. Pour faciliter l'analyse des résultats, chaque catégorie est identifiée par un code noté entre parenthèses. Ainsi, (ET) fait référence à la stratégie Externe relative à la gestion du Temps.
4. Dans les tableaux 3 et 4, les pourcentages très faibles de non répondants n'ont pas été indiqués.
5. La procrastination qui se rapproche de la difficulté à entrer dans la tâche est définie comme le retard de l'initiation ou de l'achèvement d'un objectif au point d'inconfort (Krause et Freund, 2016, cités par Laurent Cosnefroy, 2018).

RÉSUMÉS

Cet article présente les conclusions d'une étude menée par le groupe AdAPTE dans le cadre de ses recherches sur la volition des étudiants de l'enseignement supérieur. Basé sur les résultats d'une enquête menée auprès de 2200 étudiants de première année répartis dans 16 établissements d'enseignement supérieur, il se focalise sur la manière dont les étudiants gèrent les conditions dans lesquelles ils se placent pour réaliser les activités d'apprentissage en autonomie et plus particulièrement la réalisation de synthèses.

Le questionnaire est divisé en trois parties. La première permet de définir le profil des répondants. La deuxième interroge la perception qu'ont les étudiants de leur motivation, de leur profil volitionnel et de leurs comportements cognitifs. Enfin, la troisième permet de déterminer comment les étudiants utilisent les stratégies volitionnelles, réparties en six catégories.

Les résultats de cette enquête ont mis en lumière différents liens. Au niveau de la motivation, un lien apparaît entre les étudiants qui se mettent facilement au travail et y restent jusqu'au bout et ceux qui expriment plus souvent un sentiment de compétence élevé et qui y prennent plus de plaisir que les autres. Au niveau de la cognition, un lien entre l'engagement cognitif et le profil volitionnel a été identifié. L'analyse de la concordance entre les stratégies génériques et leur mise en œuvre via des stratégies spécifiques a permis d'identifier lesquelles devraient être

particulièrement travaillées soit avec tous les étudiants, soit avec un sous-ensemble de ceux-ci dans le cadre de l'aide à la réussite.

Grâce à ces résultats, des pistes pour rendre les étudiants plus actifs, plus attentifs et plus persévérants sont proposées aux enseignants et aux accompagnateurs méthodologiques, c'est-à-dire aux personnes qui visent le développement des méthodes de travail efficaces, personnelles et adaptées des étudiants en début d'enseignement supérieur.

This paper reports the findings of a study by the AdAPTE group as part of its research on the volition of students in higher education. Based on the results of a survey among nearly 2,200 first-year students in 16 institutions of higher education, it focuses on how students manage learning activities, more specifically syntheses, in autonomy.

The questionnaire is divided into three parts. Part one defines the profile of participants. Part two addresses students' perceptions of their motivation, volition profile and cognitive behaviour. Finally, part three examines how students use volitional strategies classified into six categories.

The results of this survey revealed various links. As regards motivation, it appears that students who get to work and stay at work feel more competent and enjoy it more than others. At the cognitive level, a link between cognitive engagement and volition profile was identified. The concordance analysis between generic strategies and their implementation through specific strategies made it possible to identify which one should be particularly exercised either with all the students or with a subset of them in the context of academic achievement support.

Thanks to these results, teachers and methodological assistants are offered useful hints to make students more active, attentive and persevering at the beginning of higher education.

INDEX

Mots-clés : motivation, volition, cognition, persévérance, stratégies volitionnelles, enseignement supérieur.

AUTEURS

MIREILLE HOUART

IRDENA, Université de Namur, Belgique
mireille.houart@unamur.be

SYLVIANE BACHY

Pôle académique de Bruxelles, Bruxelles, Belgique

SYLVIE DONY

Centre d'enseignement supérieur de promotion et de formation continuée en Brabant wallon,
Louvain-la-Neuve, Belgique

DELPHINE HAUZEUR

ICHEC Brussels Management School, Bruxelles, Belgique

ISABELLE LAMBERT

Haute École Robert Schuman, Libramont, Belgique

CHANTAL PONCIN

Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique

PAULINE SLOSSE

Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique