

LA DYNAMIQUE DE MOTIVATION DES ETUDIANTS DE LA FACULTE DES SCIENCES ET TECHNIQUES DE SETTAT

Hanaa AIT KAIKAI¹⁴⁵

Faculté des Sciences et Techniques
Université Hassan 1^{er}- SETTAT

Résumé

Cet article s'interroge sur la question de la motivation des étudiants scientifiques de la filière Biologie, Géologie et Chimie (BCG) au sein de la Faculté des Sciences et Techniques de Settata. Une étude réalisée, dans ce sens, auprès de ces étudiants a pour objectif de mieux cerner les facteurs qui agissent sur leurs interactions et sur la progression de leur motivation dans un module de communication.

Mots clés : Interactivité, implication, motivation, représentation, activité pédagogique.

Abstract

This article examines the question of the motivation of scientific students in the Biology, Geology and Chemistry (BCG) stream within the Faculty of Science and Techniques of Settata. A study carried out, in this sense, with these students aims to better identify the factors that act on their interactions and on the progression of their motivation in a communication module.

Key words: Interactivity, involvement, motivation, representation, educational activity.

Le contexte d'enseignement/apprentissage dans le supérieur a nettement évolué, durant ces dernières années, notamment avec l'émergence de nouvelles approches pédagogiques basées sur l'implication de l'étudiant dans l'acte pédagogique, en vue de favoriser les interactions en classe et assurer ainsi un apprentissage axé sur la co-construction des savoirs et le développement des compétences des étudiants.

Dans le présent article, nous allons tenter de cerner les concepts d'implication, d'interaction et de motivation et de démontrer comment ils contribuent au développement des compétences des étudiants. Pour mieux cerner les interrelations entre ces différents concepts et la manière dont ils agissent sur la réussite, la persévérance et le renforcement des compétences des étudiants, nous avons jugé pertinent de mener une enquête auprès de deux catégories d'étudiants et de comparer ensuite les résultats des deux groupes en prenant en considération plusieurs variables, entre autres la valeur des activités pédagogiques et leur diversification, l'implication de l'étudiant, le comportement de l'enseignant, l'interaction enseignant/étudiant et le contexte d'apprentissage dans lequel

¹⁴⁵ Docteur en communication et Enseignante chercheuse en Techniques d'Expression et de Communication à la Faculté des Sciences et Techniques de Settata. Membre du Laboratoire IDEAL (Ingénierie, Didactique, Entrepreneuriat, Arts, langues et littératures) de l'Université Hassan 1^{er} Settata (Maroc). Ses domaines d'intérêt sont en relation avec l'ingénierie pédagogique, la didactique et les technologies de l'information et de la communication dans le domaine de l'enseignement.

l'étudiant évolue. Lors de ce présent article, nous allons définir, dans un premier lieu, quelques concepts terminologiques pour présenter, dans un 2^{ème} lieu, la méthodologie de recherche que nous avons adoptée pour effectuer notre étude sur le terrain. Le 3^{ème} volet sera consacré à la discussion des résultats avant de proposer en dernier lieu quelques pistes de réflexions et des recommandations pour mieux identifier les facteurs qui agissent sur l'engagement, l'implication et la motivation des étudiants dans un contexte d'apprentissage.

I. Précisions terminologiques

Dans le contexte actuel d'apprentissage, nous ne cessons pas de nous interroger sur la portée des approches modernes auxquelles les enseignants recourent de plus en plus dans leur enseignement en vue d'asseoir les conditions d'une implication effective de leurs étudiants dans l'apprentissage. Ces approches pédagogiques, dites actives, favorisent l'implication, la motivation et l'interaction avec l'enseignant et entre les étudiants eux-mêmes. Pour bien délimiter ces concepts, nous allons proposer quelques définitions. La notion d'implication renvoie à l'investissement en termes de temps et d'énergie physique, cognitive et psychologique à l'égard d'une activité pédagogique au sein du contexte universitaire.

Dans ce sens, Pascarella et Terenzini (2005) désignent l'implication par la participation des étudiants aux activités pédagogiques et par les interactions qu'ils ont avec leurs enseignants. Ils affirment aussi que les activités qui permettraient un meilleur développement scolaire et cognitif seraient celles qui favorisent l'implication. Ceci dit, l'implication est primordiale dans une activité pour favoriser le développement des connaissances et des compétences des étudiants. Sans une implication de la part des étudiants, l'effort déployé par les enseignants pour développer leur aspect cognitif serait voué à l'échec.

Selon Astin (1984 : p.518), l'implication est un terme « actif » qui renvoie à une attitude comportementale de l'étudiant au sein de l'Université et qui consiste à consacrer son temps et son énergie à ses études et à interagir favorablement avec ses pairs et le corps professoral.

Si les concepts « interaction » et « implication » sont inhérents à l'activité pédagogique et plus particulièrement à l'attitude comportementale de l'étudiant, l'intégration académique semble être un concept plus large qui porte non seulement sur la participation de l'étudiant et son adhésion au contexte où se déroule l'activité d'enseignement/apprentissage, mais aussi et surtout à la communauté universitaire. A ce niveau, une intégration appropriée des étudiants et leur adhésion convenable à leur contexte d'enseignement/apprentissage pourraient contribuer favorablement à développer leurs habiletés à persévérer et à être motivés pour réussir leurs études dans le contexte universitaire. D'autres auteurs ont tenté d'appréhender davantage ce concept qui, selon eux, s'applique aux facteurs de réussite scolaire et est mesuré par la performance scolaire de l'étudiant, son développement intellectuel, et son identification par rapport aux principes et règles du système académique. En d'autres termes, "l'intégration académique peut être mesurée par le degré de « congruence » entre les valeurs et les objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution" (Schmitz et al., 2010 : p.49).

En ce qui concerne le concept de motivation, plusieurs travaux scientifiques se sont intéressés, durant ces dernières années, à étudier la motivation humaine de l'individu et les comportements qui y sont associés dans des contextes divers. De telles recherches ont mis l'accent sur la motivation et ses effets sur les attitudes et les comportements humains dans

divers contextes tels que : le sport, le travail (Kanfer, 2012 : p.456), ou l'éducation (Wenzel & Wigfield, 2009)¹⁴⁶. Il s'avère donc que la motivation est un concept multidimensionnel. A ce niveau, les recherches avaient montré qu'on ne peut pas bien cerner cette motivation chez un individu avec tous les changements comportementaux qu'elle engendre sans évoquer la théorie de l'autodétermination.

Cette théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) dont les auteurs ont tenté de comprendre et d'expliquer la manière dont un individu s'implique ou s'engage dans une activité. En se basant sur l'analyse de la dynamique motivationnelle, ces chercheurs ont précisé que l'individu, en général, cherche à développer ses apprentissages et ses compétences en permanence en vue de satisfaire ses besoins psychologiques de base (Deci et Ryan 2000, 2002, Bryan et Solmon, 2007)¹⁴⁷. Cette approche a mis l'accent sur la nature de l'engagement d'un individu dans une activité et a permis de faire la distinction entre deux types de motivation : intrinsèque et extrinsèque.

La motivation intrinsèque fait référence à l'engagement dans une activité en raison du caractère intéressant de celle-ci et de la satisfaction et du plaisir que l'individu peut ressentir lorsqu'il la pratique (Deci, 1975). Par opposition, un individu est extrinsèquement motivé lorsque son investissement dans une activité dépend de facteurs externes.

A cet effet, un étudiant intrinsèquement motivé décide de s'investir dans cette activité pour le plaisir, l'intérêt et la satisfaction qu'elle lui procure, l'activité étant une fin en soi. A l'opposé, un sujet extrinsèquement motivé participe à l'activité universitaire ou extra universitaire afin d'obtenir une contrepartie voire une reconnaissance liée à son engagement (Baldé, Côme, Kijowski, 2009 : p. 80).

En ce qui concerne la motivation intrinsèque, elle repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux (Deci et Ryan, 1991 ; Ryan et Deci, 2000) à savoir les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale.

La motivation extrinsèque renvoie à « l'engagement dans une activité dans un but non inhérent à l'activité, soit en vue de retirer quelque chose de plaisant, soit afin d'éviter quelque chose de déplaisant, une fois l'activité terminée » (Deci et Ryan, 1985). Cette motivation est guidée par des facteurs n'ayant pas de rapport direct avec la réalisation de soi.

Selon ces chercheurs, si la motivation intrinsèque est en rapport étroit avec l'estime de soi que l'étudiant peut ressentir en s'engageant dans une activité, la motivation extrinsèque est liée plutôt à la rétribution à laquelle s'attend l'étudiant en s'impliquant dans une activité. La motivation ne se limite pas uniquement au niveau de l'attitude, du comportement et de l'engagement de l'étudiant dans une activité d'apprentissage, mais permet par là même de comprendre que l'étudiant réagit aussi par rapport à son environnement social en prenant appui sur cette activité pour satisfaire ses besoins psychologiques.

C'est à ce niveau que s'inscrit le modèle socio-cognitif qui a contribué à faire évoluer le concept de motivation en accordant une place particulière au contexte et à l'environnement dans lesquels l'étudiant évolue. Plusieurs auteurs ont élaboré des modèles de motivation

¹⁴⁶ Dans ce travail de recherche, nous allons nous intéresser au champ de l'éducation pour approcher la motivation des étudiants et leur engagement dans le contexte universitaire marocain.

¹⁴⁷ Cité in Côme, T. & Yassine, A. (2015). Accès régulé à l'Université et implication et motivation des étudiants : l'exemple du Maroc. *Gestion et management public*, volume 3 / 4(2), 5-26, p. 13. <https://doi.org/10.3917/gmp.034.0005>.

dans une perspective socio- cognitive (Bandura, 1986, Eccles et Wiegfield, 2002, Pintrich et Schrauban, 1992, Viau, 2014). Les théoriciens de cette approche considèrent que la motivation n'est pas innée ; elle se construit au fil des expériences d'apprentissage et des interactions avec l'environnement. (Tremblay- Wragg, et al, 2018 : p. 4).

En définitive, il convient de noter que si les concepts d'interaction, d'intégration et d'implication se situent au niveau du comportement des étudiants dans une activité pédagogique et débouchent sur leur développement cognitif, la motivation, quant à elle, est liée plutôt à l'état psychologique et à l'attitude des étudiants en vue de répondre à certains de leurs besoins psychologiques tels que l'estime de soi, l'autonomie, etc.

Dans cette perspective, cet article s'interrogera sur la manière dont les étudiants perçoivent leur apprentissage au niveau du module Techniques d'Expression et de Communication (TEC) en vue de mieux cerner les leviers qui contribuent à leur motivation et à leur engagement dans un cours de communication. Pour rendre compte de ces leviers, nous allons nous baser sur l'hypothèse selon laquelle les étudiants ayant été confrontés à plusieurs profils d'enseignants et à une diversification d'activités pédagogiques seraient en mesure de mieux identifier et mettre l'accent sur les raisons réelles qui les motivaient à apprendre. Une étude comparative entre les étudiants de deux groupes ayant suivi le module de communication en 1^{ère} année au cours des années universitaires 2018-2019 et 2019-2020 nous servirait pour mieux comprendre en quoi l'implication et l'interaction des étudiants dans un cours de communication pourraient contribuer à développer les habiletés et les compétences des étudiants en matière de communication et de suivre ainsi les progrès qu'ils ont réalisés au niveau de leurs compétences communicatives.

II. Méthodologie de recherche

Cette étude a pour objectif de mieux comprendre et approcher les dimensions qui agissent sur la motivation des étudiants issus d'une filière scientifique et technique à suivre le module des Techniques d'Expression et de Communication (TEC)¹⁴⁸ au niveau de la Faculté des Sciences et Techniques de Settat (FST). Cette faculté est un établissement scientifique à accès régulé où les étudiants qui y accèdent ont un baccalauréat scientifique et sont sélectionnés sur la base de leurs moyennes dans les matières scientifiques au Baccalauréat.

Nous nous sommes focalisés, dans cette recherche, sur les étudiants de la 1^{ère} année issus de la Filière Biologie, Chimie, Géologie (BCG) auxquels nous avons dispensé le module des TEC au cours des deux années universitaires de 2018-2019 et de 2019-2020. Il comporte 3 niveaux : TEC 1 et TEC2 qui sont dispensés au cours des deux semestres de la 1^{ère} année et le TEC3 qui est enseigné dans le S3 c'est-à-dire durant la 2^{ème} année. Dans le parcours de ces deux années, chaque niveau de TEC est dispensé par un enseignant. Les profils des enseignants et leurs expériences pédagogiques varient d'un enseignant à l'autre.

Ce module s'inscrit également dans le cadre de la formation transversale des étudiants de cette filière et consiste à les aider à mieux développer leurs compétences en communication écrite ou orale en vue de mieux les préparer à intégrer le domaine

¹⁴⁸ Module de Techniques d'Expression et de Communication (TEC) qui pourrait être abrégé au module de communication.

professionnel qui requiert aujourd'hui, outre les compétences techniques, d'autres compétences qui sont de plus en plus connues sous le terme de "*Soft skills*".

Lors de ce module, les étudiants bénéficient d'un volume horaire de 4h par semaine d'enseignement/apprentissage du module de communication. Ce dernier est scindé en deux volets : 2h de cours magistral et 2h consacré aux travaux dirigés. Au total, le volume global de ce module est de 56h durant le semestre où les étudiants bénéficient d'activités pédagogiques diversifiées notamment dans les séances de TD. L'effectif global des étudiants par promotion peut aller jusqu'à 160 étudiants lors du début de l'année mais vu le décrochage et ceux qui quittent au début de l'année universitaire pour rejoindre d'autres établissements, l'effectif global connaît des changements et ne dépassant pas 140 étudiants qui sont assidus et participent régulièrement aux séances de TD. Il convient également de préciser que le cours magistral est dispensé une fois par semaine au profit de la totalité des étudiants dans un amphithéâtre tandis que les séances de TD sont organisées dans des salles avec des effectifs réduits pour faciliter la mise en place d'activités interactives. Selon la programmation et le planning de l'administration, la filière étudiée se compose de 4 groupes répartie selon le tableau suivant :

Tableau 1 : Répartition des étudiants par année universitaire

Année universitaire	Effectif global des étudiants	Volume horaire hebdomadaire		Public cible/ Echantillonnage	Taux de réponse
		CM	TD		
2019-2020	140 étudiants	2h	2h (4groupes)	P ₁ . 90 étudiants	64%
2018-2019	138 étudiants	2h	2h (4groupes)	P ₂ . 62 étudiants	45%

Le choix d'étudier les facteurs qui agissent sur la dynamique motivationnelle des étudiants de deux échantillons cibles issus de la même filière (BCG) auxquels nous avons dispensé le module de communication, au profit des étudiants de la 1^{ère} année, durant deux années universitaires consécutives 2018-2019 et 2019-2020 s'explique par les raisons suivantes :

Premièrement, le taux de déperdition est très élevé en 1^{ère} année et cette réalité ne concerne pas uniquement la Faculté des Sciences et Techniques de Settat mais tous les établissements de l'Université marocaine notamment ceux à accès ouvert qui ne font pas l'objet de notre champ d'investigation au niveau de cette étude.

Deuxièmement, cette transition lycée/Université pourrait constituer, à elle seule, une source de démotivation et de désintérêt pour certains étudiants qui éprouvent, notamment au cours du démarrage de l'année universitaire, certaines difficultés à suivre un cours dans un amphithéâtre avec des enseignants dont la démarche pédagogique est différente, de celle dont ils ont l'habitude avec leurs enseignants au lycée. D'autant plus que l'accès aux études supérieures dispensées majoritairement (60%) en langue française, notamment les filières

scientifiques et techniques, rend cette transition plus complexe et difficile vu que les étudiants, issus de ces disciplines, se trouvent face à une rupture linguistique et cognitive due à leur passage d'un enseignement dispensé en arabe au lycée à un enseignement dispensé en français ¹⁴⁹.

Troisièmement, le sentiment de déception ressenti par certains étudiants notamment au cours du début de l'année universitaire, qui ne sont pas parvenus à réussir leurs concours d'entrée aux Facultés de Médecine et de Pharmacie et aux grandes écoles d'ingénieur. L'accès à la FST était leur dernier recours. Un choix forcé et non volontaire, de la Faculté et de la discipline, pour certains d'entre eux, constitue aussi l'un des facteurs qui expliquent leur démotivation.

En tant qu'étudiants scientifiques orientés beaucoup plus vers des modules de spécialité où ils investissent plus de temps et d'énergie, nous avons pu constater un taux d'absentéisme assez élevé dans les cours magistraux de toutes matières confondues notamment lors des séances de cours du module TEC. Même si dans un cours en présentiel, nous avons tendance à faire appel à une approche active fondée sur le questionnement et où l'étudiant est impliqué ; les étudiants semblent plutôt intéressés par les travaux dirigés (TD) où les activités se déroulent dans une salle sous forme de groupes réduits et où le taux de présence est relativement élevé.

Ces constats m'ont interpellée et ont nourri ma curiosité scientifique pour mieux approcher cette dynamique motivationnelle des étudiants à suivre le module TEC en procédant à une approche comparative qui consiste à étudier les indicateurs et les dimensions de cette dynamique auprès de deux promotions d'étudiants. Un tel choix n'est pas fortuit mais émane plutôt de notre ambition de croiser les résultats entre deux publics différents sans que l'un d'entre eux ne soit influencé par l'autre.

Cette comparaison entre les deux publics nous permettrait d'éclairer davantage notre problématique qui consisterait à mieux identifier les facteurs qui agissent sur la motivation des étudiants à suivre le module de communication.

Le croisement des résultats des deux échantillons nous donnerait également la possibilité de converger vers des pistes de réflexion plus pertinentes et de proposer, en tant qu'enseignante du module de TEC, davantage d'activités pédagogiques qui les motiveraient à s'impliquer et à interagir lors des séances de TD¹⁵⁰ et à trouver ainsi de plus en plus de plaisir à suivre un cours de communication.

Les indicateurs que nous avons retenus pour étudier la dynamique motivationnelle des étudiants à apprendre lors de ce module de communication sont :

- L'intérêt pour le module et les activités proposées.

¹⁴⁹ Lepez, B., Cortier, C., Mabrou, A (2019), " Université d'été, stages de rentrée universitaire : regards sur des expériences marocaines", In Essaouri, M., Mabrou, A., Sadiki, m., L'enseignement-apprentissage du français au Maroc au XXI^e siècle. Vers de nouveaux enjeux ?, L'harmattan, Questions contemporaines.

¹⁵⁰ En plus du cours proposé en présentiel 2h/semaine, les travaux dirigés sont consacrés aux activités interactives pour appliquer les techniques de communication dans des groupes plus réduits.

- Le plaisir d'apprentissage lors du module.
- Le sentiment d'auto-efficacité et la persévérance des étudiants.
- L'interaction en classe avec les pairs et l'enseignant.
- Le comportement de l'enseignant.
- La diversité des activités et approches proposées.

En nous basant sur ces indicateurs, nous avons réalisé un questionnaire qui s'articule autour de 12 items auxquels les étudiants étaient amenés à répondre à l'aide d'une échelle de Likert, de 1 "*Totalement en désaccord*" à 5 "*Totalement d'accord*".

La grille ci-dessous explicite les items proposés dans le cadre de cette recherche :

Echelle de Likert	1	2	3	4	5

Q₁. Je trouve du plaisir à participer aux activités interactives proposées dans le cadre du module des Techniques d'Expression et de Communication.

Q₂. Je pense avoir les compétences nécessaires pour participer aux activités pédagogiques interactives proposées dans le cadre du module.

Q₃. Les activités pédagogiques interactives qui me sont proposées en classe sont intéressantes.

Q₄. Je saisis les occasions, lors des activités proposées en classe, pour discuter et échanger avec les professeurs et les étudiants.

Q₅. Les traits du comportement de l'enseignant qui agissent sur mon implication et mon interaction en classe.

Q₆. Je trouve que cette interaction me motive pour apprendre et développer davantage mes compétences en communication.

Q₇. Les activités pédagogiques qui me permettent de développer mes compétences en communication au niveau de ce module.

Q8. Ce qui me démotive dans l'apprentissage du module de communication.

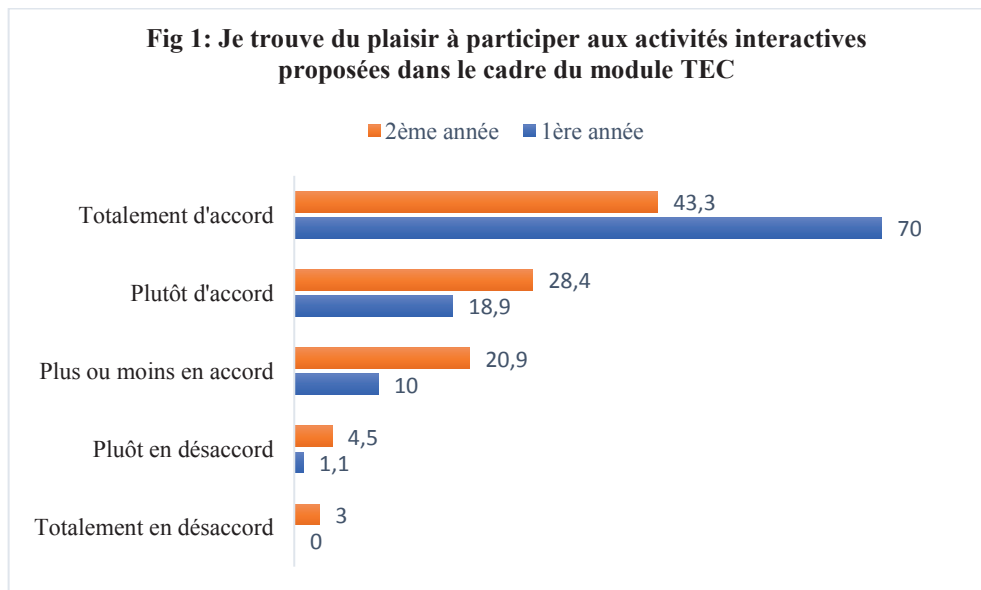
Q9. Je fais preuve de persévérance dans mes études pour réussir et avoir mon diplôme.

Q10. Mon niveau de satisfaction à l'égard des activités proposées au cours du module TEC.

Au total, 150 étudiants ont répondu favorablement et volontairement au questionnaire. Ils n'ont été sollicités à participer à cette étude qu'après avoir validé le module de communication en vue d'assurer des réponses plus authentiques puisque qu'il n'y a plus l'enjeu de la note.

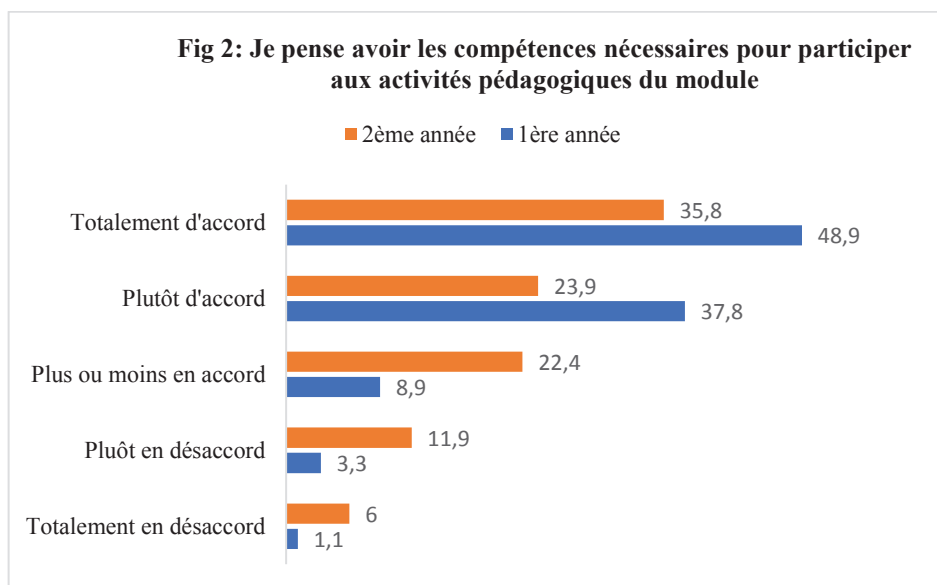
III. Résultats de l'étude

Comme nous l'avons déjà souligné, l'objectif de cette étude serait de jeter un éclairage sur les éléments qui nous permettraient de mieux comprendre les déterminants motivationnels à apprendre des étudiants scientifiques de la filière BCG à la FST. Lors de la discussion des résultats de notre recherche, nous allons regrouper les deux niveaux *"Totalelement en désaccord"* et *"Plutôt en désaccord"* pour exprimer le désaccord, d'une part, et les deux niveaux *"Plutôt d'accord"* et *"Totalelement en accord"* pour exprimer l'accord.

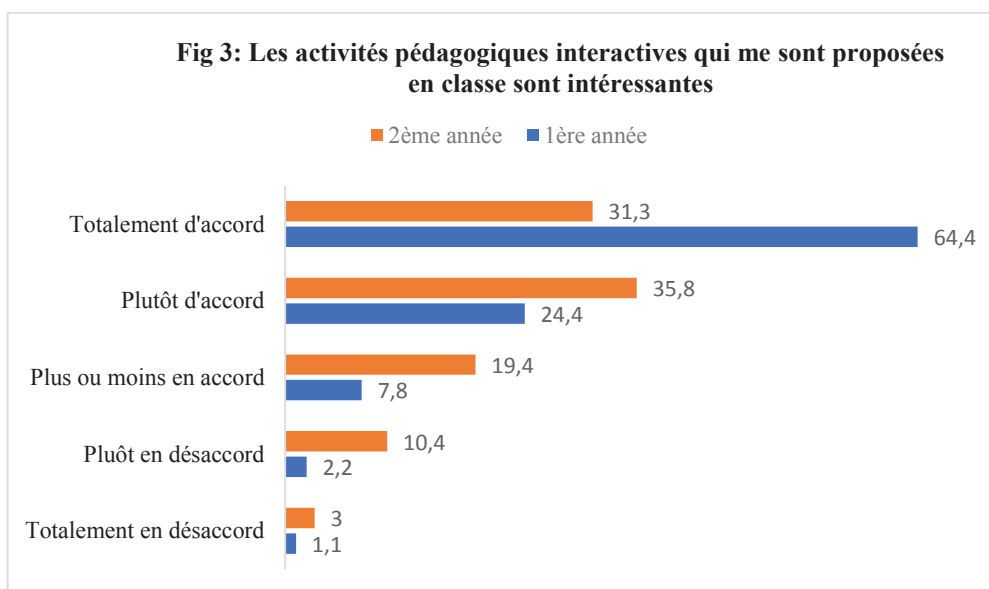


En comparant les résultats des deux groupes, il s'avère que 89% des étudiants du groupe de la 1^{ère} année (Semestre 1) trouvent plus de plaisir à participer aux activités interactives ;

comparativement aux étudiants de la 2^{ème} année pour lesquels ce plaisir décroît et atteint les 72%.

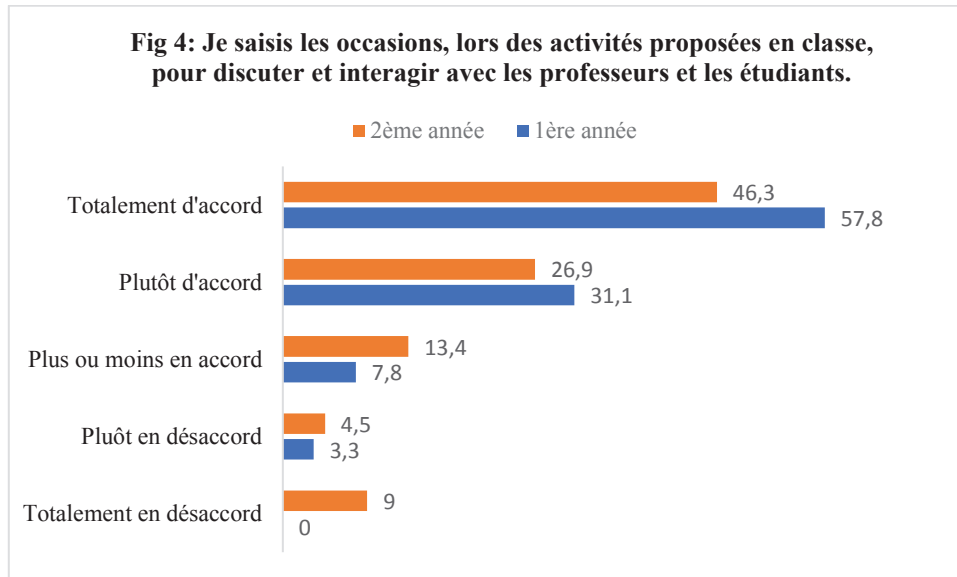


En ce qui se rapporte à la perception des étudiants par rapport à leurs compétences et leurs capacités à participer aux activités proposées dans le cadre du module, il s'avère que les étudiants de la 2^{ème} année ont une perception moins favorable quant à leurs compétences (60%) par rapport aux étudiants de la 1^{ère} année qui semblent plus confiants en leurs capacités de s'impliquer dans des activités de communication (87%). En outre 22,4% des étudiants de la 2^{ème} année semblent indécis (plus ou moins d'accord : neutre) et n'arrivent pas à déterminer si leurs compétences leur permettent de s'impliquer ou non dans les activités de ce module.

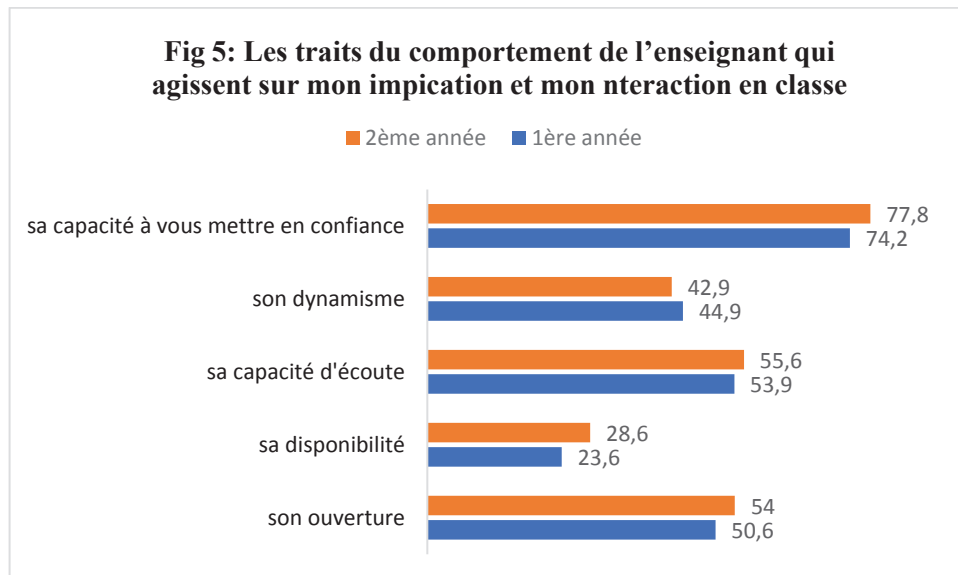


En ce qui concerne la perception des étudiants quant à la valeur des activités qui leur sont proposées, il s'avère que les étudiants de la 2^{ème} année ont une perception moins positive quant à l'intérêt des activités qui leur sont proposées dans le cadre de ce module. A cet

effet, 67% de ces étudiants confirment que ces activités sont intéressantes contre 89% des étudiants de la 1^{ère} année.

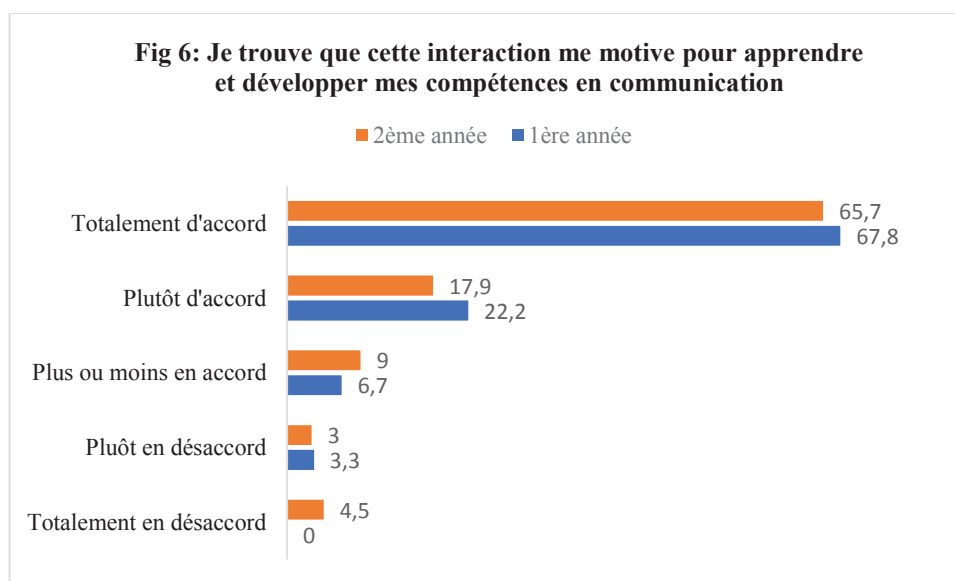


Les résultats révèlent que 89% des étudiants de la 1^{ère} année et 73% des étudiants de la 2^{ème} année considèrent que les activités interactives qui leur sont proposées sont une occasion propice pour échanger et discuter en classe.

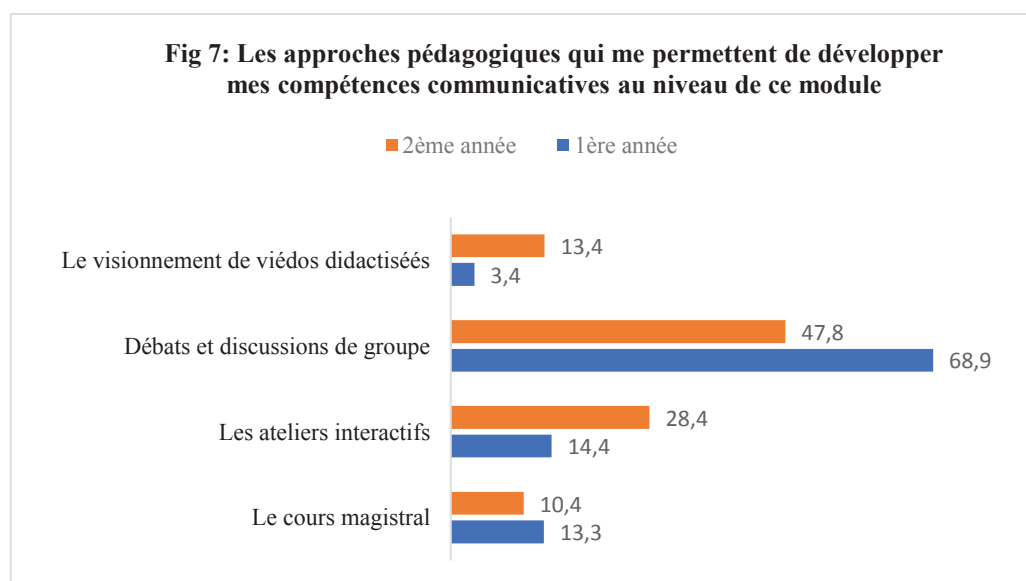


En ce qui se rapporte au comportement de l'enseignant, les résultats sont presque unanimes entre les deux groupes avec quelques nuances. Les traits comportementaux qui les motivent à apprendre et à interagir en classe et sur lesquels les étudiants interrogés ont insisté sont : la capacité de l'enseignant à les mettre en confiance 78% (2^{ème} année) et 74%

(1^{ère} année), sa capacité d'écoute 55,6% (2^{ème} année) et 54% (1^{ère} année) et son ouverture 51% (1^{ère} année) et 54% (2^{ème} année).

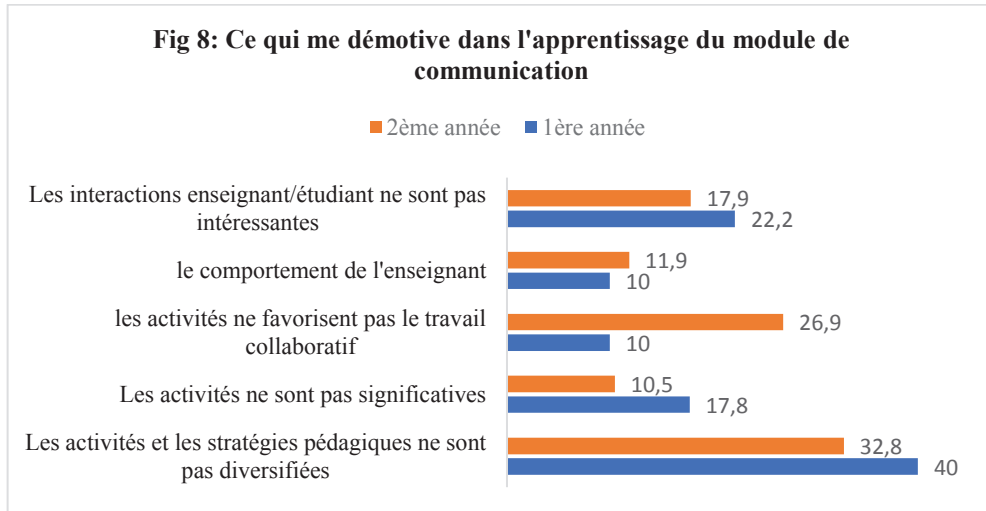


Quant au rapport entre l'interaction, d'une part, et la motivation à apprendre et le développement des compétences des étudiants, d'autre part, il s'avère qu'il existe une corrélation positive entre ces trois paramètres. Cette fois-ci, les résultats sont presque similaires entre les deux groupes d'étudiants. Presque 90% des étudiants de la 1^{ère} année et 83,6% des étudiants de la 2^{ème} année trouvent que l'interaction contribue positivement à favoriser leur motivation et à développer davantage leurs compétences en communication.

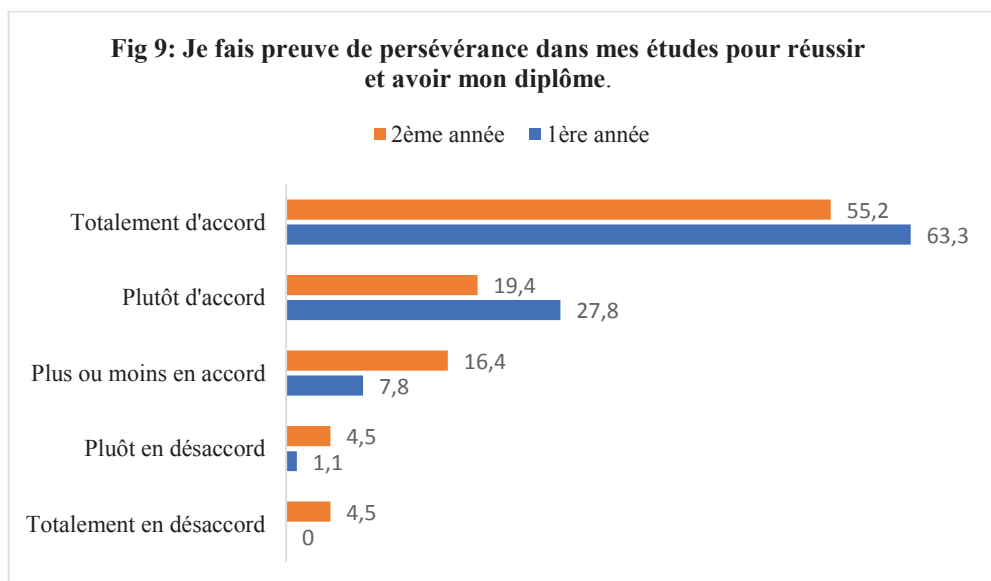


En interrogeant les étudiants sur les activités qu'ils apprécient le plus, il s'est avéré que les deux groupes 1^{ère} année (72,3%) et 2^{ème} année (61,2%) trouvent que les activités qui leur

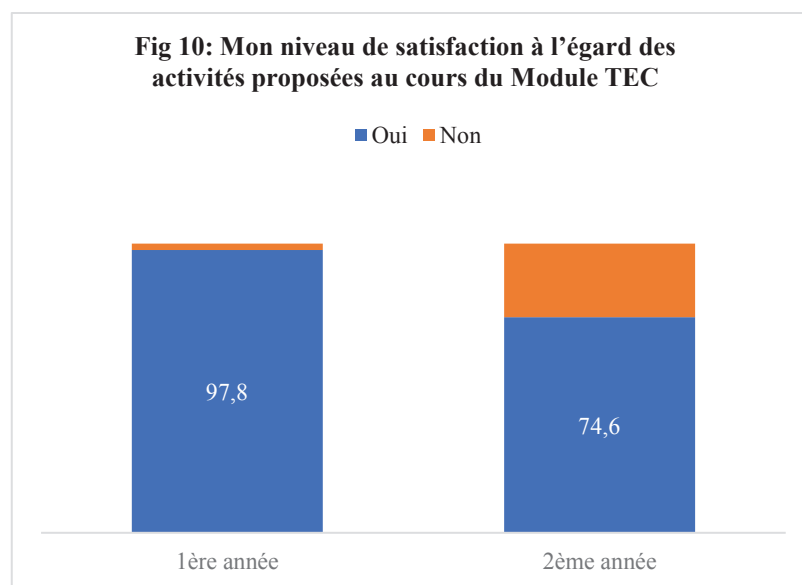
permettent d'échanger et d'interagir en classe sont les discussions et les débats en classe viennent ensuite les ateliers interactifs. Le cours magistral et le visionnement des vidéos semblent parmi les activités les moins interactives qui ne suscitent pas assez l'intérêt des étudiants.



D'après les résultats, il s'avère que les facteurs qui démotivent les étudiants sont en étroite relation avec l'activité elle-même. A cet effet, 40% des étudiants de la 1^{ère} année et 32,8% de ceux de la 2^{ème} année n'ont pas manqué de préciser qu'ils sont démotivés lorsque les activités ne sont pas diversifiées. Cependant, il existe quelques différences significatives quant aux autres facteurs. En effet, si les étudiants de la 2^{ème} année estiment qu'ils sont démotivés lorsque les activités qui leur sont proposées ne favorisent pas le travail collaboratif (26,9%) ou lorsque les interactions ne sont pas intéressantes (17,9%) ; les étudiants de la 1^{ère} année considèrent que les autres facteurs qui sont à l'origine de leur démotivation sont les interactions enseignant/étudiants qui ne sont pas intéressantes (22,2%) et les activités qui ne sont pas significatives (17,8%).



Les deux groupes interviewés s'avèrent unanimes quant à l'importance de la persévérance dans la réussite de leurs études. Ce résultat a été confirmé par les deux groupes avec des proportions différentes. A cet effet, 91% des étudiants de la 1^{ère} année et 75% de ceux de la 2^{ème} année ont affirmé qu'il existe une corrélation positive entre la persévérance des étudiants et leur taux de réussite.



En ce qui concerne la satisfaction des étudiants par rapport aux activités proposées dans le cadre du module, de façon générale, le groupe de la 1^{ère} année semble plus satisfait (presque 98%) par rapport à celui de la 2^{ème} année où nous avons enregistré une baisse significative de la satisfaction allant jusqu'à 75%. A cet effet, si les étudiants de la 1^{ère} année sont plus satisfaits à l'égard des activités proposées dans le cadre de ce module qu'ils ont eu pour la 1^{ère} fois¹⁵¹, les étudiants de la 2^{ème} année qui ont suivi 2 autres niveaux, lors de leur parcours de Licence, le sont moins.

IV. Discussion des résultats : quelques pistes de réflexion

A travers la discussion des résultats de notre étude, il s'avère que la motivation des étudiants à apprendre est complexe et que les facteurs qui semblent y contribuer se situent à deux niveaux : le premier est relatif au comportement de l'étudiant et comment il perçoit ses compétences et ses performances et croit ainsi en sa capacité à persévérer pour réussir. Le second est inhérent plutôt au contexte d'apprentissage à savoir : les stratégies d'apprentissage et les activités pédagogiques proposées par les enseignants et leur variété, le comportement de l'enseignant, le climat de la classe, etc.

4.1. La relation entre la motivation à apprendre et l'engagement des étudiants

La motivation est un construit théorique regroupant différentes dispositions psychologiques censées diriger et dynamiser le comportement, c'est-à-dire produire un "*comportement motive*" qui se manifeste par l'engagement cognitif et la persévérance des individus face aux tâches demandées (Viau, 2009). A cet égard, les deux groupes étudiés avaient jugé positifs les efforts qu'ils ont déployés pour obtenir les résultats

¹⁵¹ Issus d'un Baccalauréat scientifique, les étudiants étudiaient le français au lycée mais dans une perspective plutôt littéraire basée sur l'analyse des œuvres et le perfectionnement de la langue de Molière.

souhaités et la note finale du module. La réussite dans ce module est inhérente à l'engagement cognitif des étudiants, à leur interaction ainsi qu'à leur perception positive quant à leurs compétences à suivre un module de communication. C'est ainsi que la comparaison des résultats constatés chez les deux groupes a révélé que si les étudiants de la 1^{ère} année sont plus confiants en leurs compétences puisqu'ils ont jugé que la démarche de travail qu'ils ont mis en place pour préparer leur examen et que les efforts qu'ils ont déployés leur ont permis d'avoir la note qu'ils souhaitaient, il n'en est pas de même pour les étudiants de la 2^{ème} année qui semblent moins satisfaits de l'adéquation entre leurs efforts et les résultats qu'ils auraient souhaité obtenir, ce qui se répercute plus ou moins négativement sur leurs croyances par rapport à leurs compétences à réussir les tâches proposées dans le cadre de ce module ou ce qu'on appelle "*le sentiment d'auto-efficacité*".

Cela s'explique par ailleurs par les expériences d'échec dont certains ont eu durant les deux semestres qui ont suivi et qui ont probablement impacté leur estime de soi. A ce niveau, une enquête qualitative sous forme d'interviews pourrait nous donner de plus amples informations qui nous permettraient de déterminer si cette baisse relativement légère du sentiment d'auto-efficacité, qui s'est manifestée par l'indécision ressentie auprès de certains étudiants qui ne sont pas parvenus à déterminer leur perception qui n'était "*ni positive ni négative*", est due soit à la passivité de l'étudiant qui n'a pas pu se développer et progresser au cours des deux niveaux de ce module ou encore à d'autres facteurs liés au contexte d'apprentissage (comportement de l'enseignant, le contenu du cours, l'ambiance de la classe, etc.).

Ce sentiment d'auto-efficacité ou "*sentiment d'efficacité personnelle (SEP)*" (Bandura, 2007) fait partie de ces variables censées diriger et dynamiser le comportement de l'étudiant et impactant favorablement la performance. Il se définit comme "*la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités*" (Bandura, 2007 : p. 12). Ce sentiment d'efficacité personnelle touche directement à une dimension de l'image de soi de l'apprenant, à savoir sa perception de sa propre capacité à réussir la tâche proposée. (Bourgeois, 2009 : 247).

Dans ce sens, notre recherche a révélé que plus l'étudiant a une estime de soi et une confiance en ses compétences et en sa capacité à effectuer une tâche, plus il s'y engage fortement et mobilise toutes ses compétences et son énergie pour la réaliser.

Cette théorie de l'engagement a été confirmée par de nombreuses recherches en psychologie sociale. En effet, il s'est avéré que plus l'étudiant s'engage dans une activité et y réussit, plus son estime de soi se développe et a envie de s'engager dans d'autres activités du même type. C'est ainsi que "*l'opinion qu'il a en ses capacités et de cette activité évoluera dans un sens favorable : il y aura également plus de chances pour qu'il s'engage à nouveau dans une activité de ce type*" (Legrain, 2003 : p.85).

Ceci nous amène à souligner le rôle important que joue l'estime de soi de l'étudiant dans sa dynamique d'engagement dans le module. Et c'est d'ailleurs l'une des raisons qui expliquent que les étudiants s'impliquent davantage dans les activités qui sont proposées par des enseignants qui les mettent en confiance. Ceci s'explique par le fait que cette catégorie d'enseignants leur permet de renforcer leur estime de soi. C'est dans cet esprit que nous avons pu soulever, lors de notre recherche, que les étudiants que ce soit de la 1^{ère} année ou de la 2^{ème} année sont unanimes sur l'idée selon laquelle leur engagement dans les activités qui aboutit, à la fin du module, au développement de leurs compétences est d'autant plus important et favorable lorsqu'ils sont mis en confiance par leurs enseignants. Cette mise en

confiance constitue, selon eux, l'un des paramètres qui les encouragent à mieux s'impliquer dans les activités proposées dans le cadre du module et influencent même leur niveau de persévérance global pour réussir dans leurs études et décrocher leurs diplômes. D'où la corrélation positive que nous avons pu souligner, chez les deux groupes interrogés, entre la persévérance et le taux de réussite des étudiants.

Outre l'engagement cognitif et la persévérance qui agissent l'un sur l'autre dans le processus d'apprentissage, le sentiment d'auto-efficacité et le développement de l'estime de soi contribuent également à amener les étudiants à s'engager dans une activité et à persévérer jusqu'à la fin du module pour mieux réussir.

4.2. Les facteurs qui agissent sur l'interactivité et l'engagement des étudiants en classe

Plusieurs facteurs agissent sur l'engagement et l'interactivité des étudiants en classe. Notons, à cet effet, la valeur intrinsèque d'une activité, qui renvoie, comme nous l'avons déjà souligné, à la satisfaction immédiate ou même au plaisir ressenti lors de l'exécution de cette tâche. Un autre aspect qui caractérise l'activité est son utilité qui se traduit par l'importance que la réalisation de cette tâche pourrait avoir dans le futur. Notre recherche a révélé également que ce plaisir qui consiste à réaliser les tâches dans le cadre des activités proposées au niveau de ce module est plutôt important chez les étudiants de la 1^{ère} année comparativement à ceux de la 2^{ème} année. A cet effet, il faut noter que le fait que "les étudiants trouvent le cours plaisant, agréable et amusant a un effet positif sur leur motivation à apprendre" (Tremblay- Wragg, et al. 2018 : p.16).

En expérimentant plusieurs activités et en ayant plus de recul, durant les deux années d'études, les étudiants de la 2^{ème} année ressentent, certes, du plaisir à s'impliquer dans des activités interactives qu'ils jugent intéressantes, mais leur perception quant à l'intérêt de ces activités semble moins positive comparativement aux étudiants de la 1^{ère} année. Ceci s'explique notamment par leur capacité à remettre en question et à juger la pertinence et la valeur des activités qui leur sont proposées dans le cadre du module vu qu'ils se sont confrontés, durant les deux années d'études à 3 profils d'enseignants adoptant des approches et des activités diversifiées et ont acquis, à cet effet, une certaine expérience à les évaluer et à estimer leur potentiel.

Les résultats de notre recherche avaient révélé également que l'un des points qui favorisent l'implication et l'interaction des étudiants au niveau des activités est leur variété. En effet, nous ne pouvons pas évoquer l'interactivité et l'implication de l'étudiant en classe sans mettre l'accent sur la variété des activités pédagogiques. A cet égard, les deux groupes avaient mentionné que la variété des activités pédagogiques leur a été bénéfique et que les débats et les discussions de groupe ainsi que les ateliers interactifs constituent les deux activités pédagogiques interactives qu'ils privilégient le plus vu qu'ils suscitent leur implication et contribuent positivement au développement de leurs compétences. Il en ressort alors que les étudiants des deux groupes sont conscients de l'importance qu'occupe l'interaction au niveau des activités pédagogiques en insistant sur la manière dont elle agit positivement sur le renforcement de leurs compétences en communication. Pour eux, c'est à travers ces interactions entre l'enseignant et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes qu'ils arrivent à renforcer leurs aptitudes et leurs compétences en matière de communication.

Il en ressort que les deux groupes de notre recherche sont unanimes sur le fait que les activités pédagogiques variées favorisant l'interactivité et contribuent positivement à leur

implication et à leur motivation en classe. Les deux groupes avaient confirmé également la concordance et l'adéquation positive qui existe entre la variété des stratégies pédagogiques, d'une part, et leur contribution à développer leurs compétences en communication et partant à favoriser leur réussite, d'autre part. C'est ainsi que les choix pédagogiques d'un professeur peuvent impacter l'engagement des étudiants dans un cours universitaire (Viau, 2014). Plusieurs auteurs démontrent également que les pratiques d'enseignement et d'évaluation ont un effet sur la motivation et sur la décision des étudiants à persévérer dans leurs études (Good et Brophy, 2000 ; Viau, 2009)¹⁵². D'où la relation étroite qui existe entre la valeur des activités et leur variété ou non, d'une part, et la motivation ou la démotivation des étudiants, d'autre part.

C'est dans cet esprit que les recherches avaient soulevé que les facteurs qui peuvent entraîner la démotivation des étudiants sont "les activités pédagogiques, les pratiques évaluatives, la relation avec l'enseignant, le climat de la classe, etc." (Viau, 1999). En interrogeant les étudiants, lors de notre recherche, sur les facteurs qui les démotivent, il s'est avéré que les deux groupes d'étudiants interrogés se sentent démotivés lorsque les activités qui leur sont proposées ne sont pas significatives, ne favorisant pas le travail collaboratif ainsi que l'interaction entre les enseignants et les étudiants.

Pour que ces activités soient intéressantes et stimulent leur motivation, les étudiants estiment que celles-ci devraient être diversifiées, interactives, significatives et favorisent le travail collaboratif. Il s'avère donc qu'il existe un lien étroit entre la valeur de l'activité, sa variété et son intérêt et le degré d'implication et d'interaction des étudiants dans les dites activités. Et c'est grâce à cette interaction que les étudiants sont parvenus à améliorer progressivement leurs compétences en communication durant les deux années de leur parcours universitaire. D'où l'intérêt de nous interroger sur la relation entre l'étudiant et l'enseignant et dans quelle mesure les qualités relationnelles de ce dernier agissent sur le comportement de l'étudiant en classe.

4.3. Les qualités personnelles et relationnelles des enseignants au profit de l'interactivité en classe.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'attitude de l'enseignant et ses qualités personnelles constituent l'un des facteurs qui contribuent à faire améliorer la motivation de l'étudiant et à favoriser son interaction en classe. Cette interaction enseignant-étudiant a été soulevée par Rogers qui a souligné l'importance de cette relation pour susciter la motivation (Bourgeois, 2009 : p.69).

Dans ce sens, Rogers considère que l'enseignant joue un rôle crucial dans le développement de la motivation de ses étudiants. Rogers distingue trois qualités que devraient avoir un enseignant : la congruence, d'abord qui consiste à développer une relation authentique où l'enseignant s'autorise à être lui-même, « sans masque, ni façade » (Rogers, 1984 : p.104) ; l'acceptation inconditionnelle, ensuite, qui permet à l'étudiant de se sentir reconnu comme un être digne de respect et de confiance ; l'empathie, enfin, qui est la capacité de se mettre à la place de l'autre, de le comprendre et de lui communiquer cette compréhension.

Il s'avère donc que la motivation des étudiants requiert un énorme effort de la part de l'enseignant et un travail sur soi en vue de construire une relation authentique avec ses

¹⁵² Cité in Émilie Tremblay- Wragg, *et al.* (2018), "En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Etude d'un cas particulier", p. 2. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 34(1) | 2018, mis en ligne le 26 mars 2018, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1288>

étudiants, où chacun échange librement et de façon sincère. L'enseignant devrait être flexible en acceptant l'idée que ses étudiants sont différents et n'ont pas les mêmes prérequis et qu'il devrait, en dépit de leurs différences et de leurs lacunes, être en mesure de les mettre en confiance, être ouvert et à leur écoute pour mieux comprendre leurs difficultés.

C'est dans cette perspective que les deux groupes interrogés ont soulevé que la capacité de les mettre en confiance contribue énormément à les mettre plus à l'aise pour s'exprimer et échanger en toute aisance au niveau de la classe et leur facilite ainsi les interactions que ce soit avec les enseignants ou avec les étudiants lors des discussions et des travaux de groupe. D'autres qualités ont été soulevées, lors de notre recherche, telles que la capacité d'écoute et l'ouverture dont devraient disposer un enseignant de communication. Grâce à ces qualités personnelles qui suscitent l'interactivité des étudiants en classe, les étudiants semblent plus motivés et ont le sentiment qu'ils interagissent dans une ambiance favorable sans qu'ils ne soient jugés ni par l'enseignant ni par les autres étudiants, quel que soit le niveau de leurs travaux et le résultat des tâches qu'ils leur sont attribuées.

Ainsi, les deux groupes d'étudiants estiment que les qualités relationnelles des enseignants les soutiennent dans leur apprentissage et les encouragent à s'impliquer et à interagir en classe. Dans le même sens, il se trouve que les étudiants de la 2^{ème} année sont plus conscients, comparativement aux étudiants de la 1^{ère} année, de l'intérêt de cette dimension extrinsèque relative au comportement de l'enseignant et son impact sur la progression de leur motivation ainsi que sur leur dynamisme et leur engagement dans les activités pédagogiques proposées dans le cadre de ce module de communication.

Conclusion

Dans le présent article, nous avons tenté d'analyser la question de la motivation et de l'implication dans une démarche intégrant plusieurs dimensions, qui se situent à plusieurs niveaux : intrinsèque et extrinsèque. Dans ce sens, nous avons étudié le sentiment d'auto-efficacité et la manière dont il agit sur la performance, la persévérance et l'engagement de l'étudiant. Nous avons procédé également à l'analyse des facteurs qui déterminent la motivation des étudiants, leur implication et leur interaction dans les activités pédagogiques. C'est ainsi que nous avons pu démontrer que ces facteurs sont inhérents à la valeur de l'activité et le plaisir qu'elle procure aux étudiants, à la diversification des activités pédagogiques, à l'interactivité que propose ces activités et au comportement de l'enseignant.

Pour mieux éclaircir ces différentes dimensions, nous avons opté pour une étude comparative des résultats d'une enquête par questionnaire auprès des étudiants de deux niveaux d'études (1^{er} cycle universitaire : DEUST) issus d'un établissement scientifique. Les résultats de notre étude, qui montrent que les étudiants de la 2^{ème} année sont moins motivés et moins satisfaits que ceux de la 1^{ère} année convergent avec ceux de l'étude de Viau, qui avait soulevé que les étudiants qui débutent (deux sessions ou moins) affirment avoir une motivation élevée à suivre leurs cours (7,66), alors que ceux qui terminent (cinq sessions et plus) se disent moins motivés (6,66) (Viau, 2006 : p.1)¹⁵³

¹⁵³ Cité in Viau, R (2006). La motivation des étudiants à l'Université : mieux comprendre pour mieux agir. Extrait d'une conférence donnée en Juin 2006 à l'Université de Liège (Belgique), Département

Ceci démontre qu'une fois que les étudiants avancent dans leurs études, ils deviennent plus aptes et compétents à faire des comparaisons entre les expériences d'apprentissage qu'ils ont eues, lors de leur parcours des deux années, et à identifier les profils d'enseignants et les types d'activités pédagogiques qui ont contribué réellement au développement de leurs compétences en communication. Et c'est sur la base de cette réflexion qu'ils décident de s'impliquer, soit pour le plaisir intrinsèque que leur procurent ces activités et le développement de leurs compétences qui en découlent soit uniquement pour avoir une rétribution en contrepartie, qui se traduit par une note égale ou supérieure à la moyenne pour valider le module.

En parcourant les résultats de notre recherche, il s'avère qu'ils nous ont permis, certes, de repérer quelques déterminants qui contribuent à favoriser davantage d'implication et d'engagement de la part des étudiants, mais que nous aurions pu analyser plus en profondeur si l'échantillon des étudiants était plus élevé et s'étendrait sur plusieurs établissements universitaires marocains.

Ainsi, nous ne pouvons pas prétendre à la généralisation de ces résultats, ils peuvent, cependant, constituer un point départ pour d'autres travaux de recherche ultérieurs où seraient abordées plusieurs dimensions que nous n'avons pas soulevées, lors de ce travail de recherche, telles que l'évaluation et le contexte global d'apprentissage incluant plusieurs modules et où plusieurs facteurs pourraient agir sur la motivation des étudiants tels que les conditions financières et sociales de l'étudiant, l'orientation et le choix de la formation, l'environnement académique et familial de l'étudiant, etc.

Références bibliographiques :

- Astin, A. W., (1984), "Student involvement : A developmental theory for higher education : An empirical typology of college students", in *Journal of college student personnel*, 25 (4), 297-308.
https://www.asec.purdue.edu/lct/hbcu/documents/Student_Involvement_A_Developmental_Theory_for_HE_Astin.pdf
- Bandura, A, (2007), "Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle", J. Lecomte & P. Carré, (trad). Paris : De Boeck Université.
- Baldé, C, et al (2009), "La valorisation de l'engagement étudiant, Les engagements étudiants, Formes collectives et organisées d'une identité étudiante. Etat des savoirs", in *Côme T., Morder R. (dir), Rapport pour l'observatoire de la vie Etudiante*, p. 79-91.
- Bourgeois, E, (2009), "motivation et formation des adultes" dans *Traité de Psychologie de la motivation : Théorise et pratiques*, Phillippe Carré, Fabien Fenouillet (dir), *Psycho Sup*, Dunod, p. 233-251, Mis en ligne sur Cairn.info le 03/03/2016, <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01.0233>
- Côme, T, Yassine, A., (2015), "Accès régulé à l'Université et implication et motivation des étudiants : l'exemple du Maroc" in *Gestion et management public*, volume 3 / 4(2), p. 5-26. <https://doi.org/10.3917/gmp.034.0005>
- Deci.E.L., Ryan. R.M, (2000), "The « what » and « why » of goal pursuits : human needs and the Self Detrmination of behaviour" in *Psychology Inquiry*, vol. 11, p. 227-268.

- Deci. E.L., Ryan R M., (1991), "A motivation approach to self: Integration in personality", in Dienstbier R. (Ed.), *Nebraska symposium on motivation, vol.38, Perspectives on motivation*, Lincoln, NE, University of Nebraska Press, p. 237-288.
- Deci. E.L., (1975), "Intrinsic motivation", New York, Plenum Press.
- Deci. E.L., Ryan R M., (1985), "The general causality orientations scale : self determination", in *Personality n°19*, p. 109-134.
- Émilie Tremblay- Wragg, *et al.*, (2018), "En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Etude d'un cas particulier", in *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 26 février 2020, URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1288>
- Kanfer, R., (2012), "Work motivation : Theory practice and future directions. In S. W. J. Kozlowski (Ed), *The oxford handbook of organizational psychology*, Vol. 1, pp. 455-495. New York, NY, US : Oxford University Press.
- Legrain, H (2003), *Motivation à apprendre : Mythe ou réalité ?* Paris, L'Harmattan.
- Lepez, B., Cortier, C., Mabrou, A (2019), " Université d'été, stages de rentrée universitaire : regards sur des expériences marocaines", In Essaouri, M., Mabrou, A., Sadiki, m., *L'enseignement- apprentissage du français au Maroc au XXI^e siècle. Vers de nouveaux enjeux ?*, L'harmattan, Questions contemporaines.
- Pascarella, A. E., Terrenzini, P., (2005). *How college Affects Students. Volume 2 : A Third Decade of Research*. San Francisco : John Wiley and sons, 848.p.
- Rogers, C R. (1984). *Liberté pour apprendre ?* Paris, Dunod.
- Ryan, R M, Deci E L.,(2000), *Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitins and new directions. Contemporary*, in *Educational Psychology, vol.25*, p.54-67.
- Schmitz, J *et al.* (2010), "Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'Université", in *Revue Française de Pédagogie*, 3/2010, n°172, p. 43-61. mis en ligne le 01 décembre 2014, URL : <https://journals.openedition.org/rfp/2217>
- Viau, R., (1999), "La motivation dans l'apprentissage du français", St-Laurent (Qc), Editions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R., *et al* (2004), "La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices" in *Revue des Sciences de l'éducation*, 30 (1), 163-176.
- Viau, R., (2009), "La motivation en contexte scolaire" (vol. 1-1), Bruxelles : De Boeck.
- Viau, R., (2006), "La motivation des étudiants à l'Université : mieux comprendre pour mieux agir". Extrait d'une conférence donnée en Juin 2006 à l'Université de Liège (Belgique), Département de pédagogie, Université de Sherbrooke, URL : <https://www.innovation-pedagogique.fr/article387.html>.
- Viau, R., (2014), "Savoir motiver les étudiants" dans L. Ménard et L. St-Pierre (dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur (p.235-254)*. Montréal : Collection Performa.
- Wenzel, K.R., & Wigfiels, A., (2009), "Handbook of motivation at school New York", NY, US : Routledge/Taylor & Francis Group.