

L'engagement des apprentis à l'école de la façon dont ils perçoivent l'enseignement

Au-delà de l'enseignement des contenus, l'enseignant doit parvenir à gérer sa classe et à promouvoir les préparations aux épreuves et examens. Aux ordres d'enseignement secondaires I et II, l'industrie enseignante. Or, cet intérêt pour la discipline ne suffit pas à l'engagement des élèves. Il

Prof. Jean-Louis Berger & Dre Kim Lê Van, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP

Les raisons de l'engagement d'un élève, que cet engagement soit élevé ou faible, sont naturellement attribuées par l'enseignant à des sources hors de son propre contrôle, telles que la personnalité de l'élève ou les pratiques éducatives familiales. Autrement dit, l'enseignant ne se sent que dans une faible mesure être le coresponsable de cet engagement (Girardet & Berger, 2016). La question se pose alors de savoir quelles pratiques d'enseignement adopter pour favoriser l'engagement des apprentis et, réciproquement, quelles pratiques risquent de limiter cet engagement. Comment favoriser la mobilisation de pratiques enseignantes qui motivent¹ les apprentis? C'est à ces questions que nous apportons des éléments de réponse à partir d'une étude réalisée dans le contexte de l'enseignement en école professionnelle. Le projet aspire à comprendre de quelle manière les pratiques enseignantes au sein de la formation professionnelle en Suisse influencent diverses formes d'engagement et la perception par les apprentis de leurs propres compétences.

Les styles motivationnels de l'enseignant

La théorie de l'autodétermination repose sur le postulat que la motivation de l'individu serait affectée par la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux: l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (Reeve, Deci, & Ryan, 2004). Dans le cadre scolaire, les pratiques enseignantes étant considérées comme des déterminants importants de la satisfaction de ces besoins, elles affecteraient la motivation. Ces pratiques sont décrites par le concept de *style motivationnel* des enseignants qui peut être décliné en quatre types: a) soutien à l'autonomie (identifier, nourrir et développer les ressources motivationnelles internes aux élèves), b) contrôle (imposer aux élèves une façon spécifique de penser, de se percevoir et de se comporter), c) structuration (communiquer clairement ses attentes, répondre de manière prédictible et contingente, offrir des instruments d'aide et de soutien et adapter ses stra-

tégies d'enseignement au niveau de l'élève) et d) laisser-faire (manquer d'énoncer les attentes, ne pas réagir aux comportements des élèves et donner des messages confus, autrement dit l'absence de structuration) (Berger & Girardet, 2016; Reeve et al., 2004).

Une étude des liens entre styles motivationnels et engagement

Une équipe de recherche de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) a examiné la relation entre les quatre styles motivationnels et diverses formes d'engagement des apprentis (comportemental, émotionnel et cognitif²), ainsi que leur perception de compétences. Les enseignants ont rapporté leur style motivationnel à l'aide d'un instrument présentant des situations de classe fictives.

La mesure des styles motivationnels tels que perçus par les apprentis a été agrégée au niveau des classes afin d'accroître sa fidélité. Ce sont 94 enseignants et leurs 1'227 apprentis de la formation professionnelle initiale (âge médian: 18 ans), fréquentant six écoles de Suisse romande, qui ont participé à une enquête par questionnaire. Chaque style motivationnel, chaque forme d'engagement, ainsi que les compétences perçues par les élèves ont été évalués par quatre à huit items. L'hypothèse fondamentale était la suivante: les styles motivationnels des enseignants sont fortement liés à l'engagement des apprentis durant les cours et à leur compétence perçue. Cet engagement et cette perception dépendent dans une moindre mesure des caractéristiques de l'élève et de la composition de la classe.

Les principaux résultats

Préalablement à l'examen des liens entre styles motivationnels et engagement, trois constats ont été dressés. Premièrement, au sein des classes, les réponses des apprentis quant aux pratiques d'enseignement sont fortement similaires, ce qui reflète une certaine fiabi-

École professionnelle dépend des pratiques d'enseignement

avoir l'engagement des élèves pendant les cours, mais aussi hors de ceux-ci, durant les devoirs, le temps libre, voire la passion, pour la matière enseignée constitue un motif pour s'investir dans la profession. Il s'avère ainsi nécessaire d'accroître la motivation des élèves pour favoriser leur engagement.

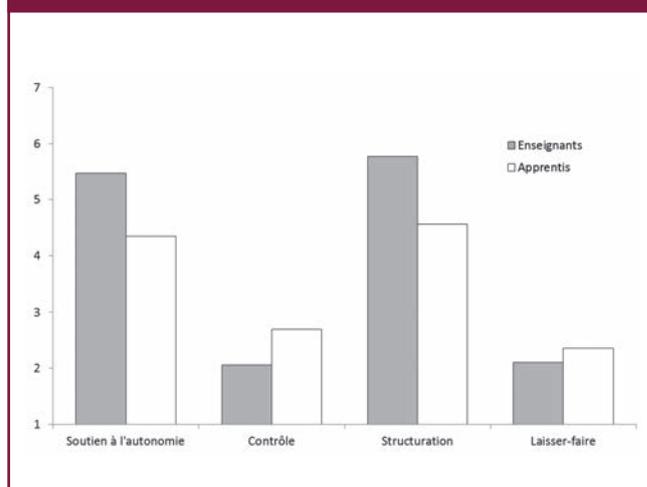
lité. Si les formes d'engagement et la perception des compétences sont sensiblement moins similaires entre apprenants d'une même classe, il existe néanmoins un «effet-classe», en particulier sur l'engagement émotionnel. Deuxièmement, comme illustré dans la figure 1 au niveau de l'échantillon complet, si les réponses des apprenants et celles des enseignants sont passablement similaires à travers les quatre styles perçus (forts soutien à l'autonomie et structuration, faibles contrôle et laisser-faire), les apprenants fournissent une image moins positive que les enseignants en ce qu'ils perçoivent moins de soutien à l'autonomie et de structuration et plus de contrôle et de laisser-faire.

Enfin, si l'on considère chaque classe individuellement, il s'avère que les réponses des enseignants et des apprenants ne correspondent que faiblement: perceptions des apprenants et des enseignants ne sont que très faiblement corrélées, voir indépendantes, selon les styles motivationnels. Une explication pourrait être que les intentions des enseignants ne sont pas forcément perçues par les apprenants. Une autre interprétation serait que les enseignants ont rapporté des pratiques idéales étant donné que la mesure était autorapportée. Ce sont ainsi deux réalités différentes que perçoivent enseignants et apprenants.

Nous verrons que ce sont les perceptions des apprenants quant aux pratiques et non le rapport de l'enseignant sur ses propres pratiques qui importent dans l'engagement.

Certaines caractéristiques personnelles de l'élève sont associées, de manière modeste mais statistiquement significative, à son engagement et à son sentiment de compétence. En particulier, l'âge et le sexe présentent une relation avec diverses composantes de l'engagement et le sentiment de compétence: les apprenants les plus âgés sont les plus engagés et se sentent plus compétents; les apprenantes se sentent moins compétentes, mais s'engagent plus fortement que leurs collègues masculins.

Figure 1. Perceptions des pratiques de gestion de classe par les apprenants (en blanc; agrégées par classe) et par les enseignants (en gris).



Au niveau des effets de la composition de la classe sur l'engagement individuel³, c'est en particulier la proportion d'apprenants de sexe féminin qui joue un rôle. Plus cette proportion est élevée, moins l'engagement émotionnel et comportemental est élevé. De plus, l'engagement cognitif en surface est plus prégnant.

Au-delà de ces explications, les styles motivationnels expliquent de manière conséquente chacune des formes de l'engagement et le *sentiment de compétence*. En particulier, le soutien à l'autonomie et la structuration jouent des rôles clés. Le sentiment de compétence des apprenants est associé aux perceptions collectives de soutien à l'autonomie et structuration. Le même constat est dressé pour l'engagement émotionnel, celui-ci dépendant aussi des perceptions de laisser-faire: percevoir que l'enseignant manque de réagir

dans des situations où il le devrait décourage l'*engagement émotionnel*. L'*engagement comportemental* semble dépendre avant tout des pratiques de structuration, alors que l'*engagement cognitif* en surface et en profondeur est associé principalement aux pratiques de soutien à l'autonomie. Ainsi, les deux styles motivationnels montrent des conséquences favorables pour l'engagement des apprentis, mais pas sur les mêmes composantes de l'engagement.

Au-delà de ces explications, les résultats indiquent surtout que les styles motivationnels mèneraient à des environnements d'apprentissage fort différents. Par exemple, la combinaison du soutien à l'autonomie et du laisser-faire (autrement dit un environnement encourageant, mais peu structuré) produirait un environnement permissif dans lequel les apprentis se comportent et s'engagent comme bon leur semble. Par contre, en combinant les pratiques de soutien à l'autonomie avec celles de structuration, l'environnement d'apprentissage serait optimal pour l'engagement des apprentis.

En conclusion

Si les caractéristiques de l'élève telles que le sexe, l'âge ou le parcours scolaire sont en partie reflétées dans son engagement à l'école professionnelle, celles-ci ne jouent qu'un rôle faible et ainsi secondaire. La composition de la classe, telle que le nombre d'apprentis, facilite ou restreint elle aussi l'engagement, mais de manière peu conséquente et ainsi également secondaire. La perception des pratiques de l'enseignant est ce qui importe avant tout. C'est ce qui explique l'engagement des apprentis ainsi que leur sentiment de compétence. Soutenir l'autonomie, structurer et éviter le «laisser-faire» sont des conditions favorisant l'apprentissage des apprentis via un engagement et un sentiment de compétence plus prononcés. Soulignons aussi que cette perception des pratiques a été analysée au niveau de chaque classe afin d'obtenir une mesure collective et ainsi peu dépendante de l'opinion individuelle sur les pratiques d'un certain enseignant.

Cette étude révèle quels sont les effets des pratiques enseignantes dans le contexte des écoles professionnelles de Suisse romande et la forte influence qu'elles présentent sur l'engagement des apprentis. Il nous paraît primordial que les enseignants soient informés de cette influence et apprennent comment soutenir davantage l'autonomie des apprentis et structurer leur enseignement. Au contraire de certaines croyances, les pratiques enseignantes ont un impact plus fort que les caractéristiques individuelles sur l'engagement des apprentis et sur leur sentiment de compétence. De ce fait, les enseignants ont l'opportunité de favoriser ces aspects. ●

¹ Motivation et engagement sont des notions distinctes. La motivation constitue les raisons de l'engagement dans une certaine activité. Une distinction fondamentale est réalisée entre la motivation intrinsèque, reflétant l'intérêt, le plaisir ou la curiosité et la motivation extrinsèque, reflétant des contingences externes telles qu'une récompense ou une sanction qui poussent à agir. L'engagement est le résultat de la motivation des élèves, autrement dit les comportements ou pensées qui en résultent. On distingue différentes formes d'engagement: au niveau du comportement, au niveau affectif et au niveau cognitif.

² L'engagement cognitif est compris comme la mobilisation de stratégies d'apprentissage dans leur nombre et leur profondeur.

³ Il est probable que la composition de la classe soit associée aux pratiques d'enseignement. Toutefois ceci n'est pas traité dans le présent article.

Références

- Berger, J.-L., & Girardet, C. (2016). «Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves: articulations aux pratiques enseignantes et évolution au cours de la formation». *Revue française de pédagogie*, 196, 129-154.
- Girardet, C., & Berger, J.-L. (2016). «Motivation, sentiment de responsabilité et styles de gestion de classe». *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 21, 287-309.
- Reeve, J., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2004). «Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation». In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 31-60). Greenwich, CO: IAP.