



IFFP

INSTITUT FÉDÉRAL DES
HAUTES ÉTUDES EN
FORMATION PROFESSIONNELLE

*L'excellence suisse
en formation professionnelle*

L'engagement des apprentis à l'école professionnelle dépend de la façon dont ils perçoivent les pratiques d'enseignement

Auteurs

Prof. Jean-Louis Berger
Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP
+41 58 458 22 31
jean-louis.berger@iffp.swiss

Dre Kim Lê Van
Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP
+41 58 458 22 69
kim.levan@iffp.swiss



Au-delà de l'enseignement des contenus, l'enseignant doit parvenir à gérer sa classe et à promouvoir l'engagement des élèves pendant les cours mais aussi hors de ceux-ci, durant les devoirs ou les préparations aux épreuves et examens. Aux ordres d'enseignement secondaires I et II, l'intérêt, voir la passion, pour la matière enseignée constitue un motif pour s'investir dans la profession. Or, cet intérêt de l'enseignant pour la discipline ne suffit pas à l'engagement des élèves. Il s'avère ainsi nécessaire d'accroître la motivation¹ des élèves pour favoriser leur engagement.

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. L'enseignant ne se sent que dans une faible mesure être le co-responsable 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 motive 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 leur propre compétence.

Les styles motivationnels de l'enseignant

La théorie de l'auto-détermination 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 affecte-

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 pousse 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.



raient 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 stratégies 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 tif²), 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 étaient évalués par quatre à huit items. L'hypothèse fondamentale était la suivante: l'engagement des apprentis durant les cours et leur compétence perçue sont fortement liés aux styles motivationnels des enseignants. Cet engagement et cette perception dépendent dans une moindre mesure des caractéristiques de l'élève et de la composition de la classe.

² L'engagement cognitif est compris comme les stratégies d'apprentissage dans leur ampleur et leur profondeur.

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 fiabilité. Si les formes d'engagement et la perception des compétences sont sensiblement moins similaires entre apprentis 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 apprentis et celles des enseignants sont, passablement similaires au travers des quatre styles perçus (forts soutien à l'autonomie et structuration, faibles contrôle et laisser-faire), les apprentis 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.

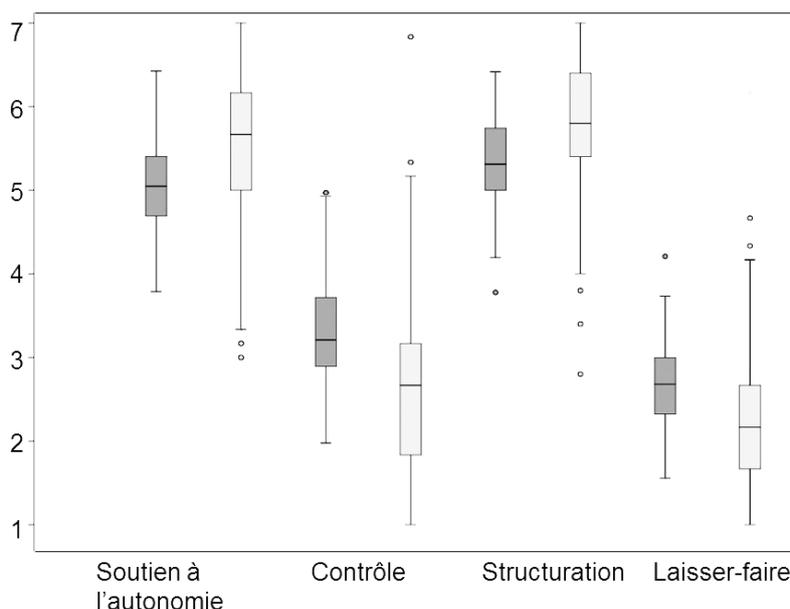


Figure 1. Perceptions des pratiques de gestion de classe par les apprentis (en gris foncé; agrégées par classe) et par les enseignants (en gris clair).

Note: les rectangles comprennent le 50% des réponses, la moyenne étant représentée par la ligne qui coupe la boîte. Les moustaches montrent la variabilité des réponses.

Enfin, si l'on considère chaque classe individuellement, il s'avère que les réponses des enseignants et des apprentis ne correspondent que faiblement : les perceptions des apprentis 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 apprentis. Une autre interprétation serait que les enseignants ont rapporté des pratiques idéales, considérant que la mesure était autorapportée. Ce sont ainsi deux réalités différentes que perçoivent enseignants et apprentis. Nous verrons que ce sont les perceptions des apprentis quant aux pratiques et non le rapport de l'enseignant sur ses propres pratiques qui importent dans l'engagement de ces premiers.

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 apprentis les plus âgés sont les plus engagés et se sentent plus compétents; les apprenties se sentent moins compétentes mais s'engagent plus fortement que leurs collègues masculins.

Au niveau des effets de la composition de la classe sur l'engagement individuel³, c'est en particulier la proportion d'apprentis 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 apprentis 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

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.

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, même en tenant compte des caractéristiques individuelles et de la composition de la classe. 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 aux 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.



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.