

Motivation et stratégies d'apprentissage : un accompagnement vers la réussite¹

Z. BOUCHKIOUA et A. BENELAZMIA

Université Mohammed V Souissi – Faculté des Sciences de l'Education – Rabat

***Résumé :** Cet article résume un travail de recherche sur les problèmes d'échec et de déperdition à l'université (l'Université Mohammed V Souissi, en l'occurrence à travers l'exemple de la Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales Université Mohammed V Souissi). La massification, les taux d'échec et d'abandon, les problèmes psychopédagogiques, méthodologiques sont autant de défis auxquels, enseignants et étudiants, sont confrontés au quotidien. Afin de répondre à ce genre de situations, nous avons emprunté le chemin de l'interdisciplinarité en s'interrogeant sur les apports de la psychologie de la motivation, ceux de la pédagogie universitaire et de l'accompagnement méthodologique. Expressément, notre tentative quant à l'amélioration de la motivation des étudiants à travers un entraînement méthodologique conscient aux stratégies d'autorégulation, de coping, de contrôle et de la persévérance s'est soldée par des résultats concrets. Le choix de l'approche sociocognitive, modèle théorique du concept de la motivation pour lequel nous avons opté, s'est avéré adéquat quant à l'amélioration de la motivation de nos étudiants, le développement de leurs stratégies d'apprentissage et la gestion de leurs difficultés. Les questions de recherche découlant de cette mise en relation sont les suivantes :*

- 1 – Les difficultés sur lesquelles achoppent l'étudiant sont – elles dues à une faible motivation aux études ?
- 2 – Un accompagnement méthodologique visant l'entraînement conscient aux stratégies métacognitives, de gestion, motivationnelles, de coping, de contrôle et à la persévérance est-il à même de modifier la motivation de l'étudiant et d'atténuer les difficultés d'apprentissage ?

Les résultats de l'expérience (un entraînement conscient aux stratégies d'apprentissage) montrent qu'une partie des difficultés des étudiants est liée à la motivation pour les études. En outre, le programme d'accompagnement méthodologique s'est avéré un outil efficace pour améliorer la motivation des étudiants en agissant sur les stratégies métacognitives.

1 Cette recherche est effectuée avec l'appui de l'université Mohammed V Souissi

Mots-clé : la motivation – L’accompagnement méthodologique – métacognition
– Stratégies – Psychologie – Pédagogie

1 – Introduction : contexte et questions de la recherche

Cet article est le fruit d’un travail de recherche qui a pour objet, d’une part, la motivation aux études et son rapport aux difficultés rencontrées par les nouveaux étudiants à l’université, et, d’autre part, l’accompagnement méthodologique en tant que possibilité de mise en pratique du concept de la motivation. L’intérêt de cet article est ainsi théorique et pratique.

Pour le contexte de la recherche, nous avons opté pour la Faculté des Sciences Juridique, Economiques et Sociales de l’université Mohammed V Rabat Souissi (voir tableau des statistiques de Apogée de l’Université Mohammed V Souissi à l’annexe n°1). L’échec, l’abandon et le changement de filière ou même d’orientation générale, sont autant de problèmes qui préoccupent l’université. Les pourcentages présentés reflètent les difficultés dans lesquelles se trouve ce type d’établissements et qui consiste à garder l’effectif des étudiants inscrits jusqu’à la fin de leur parcours. Par ailleurs, ces mêmes filières connaissent des taux d’abandon non négligeables notamment après une deuxième année passée à la faculté.

Face à ces faits, il est donc normal de s’interroger sur les causes de ces taux de déperdition. S’agit-il d’un problème d’orientation, d’une insuffisance des capacités et des efforts nécessaires au bon déroulement du choix effectué initialement? En s’inscrivant, l’étudiant poursuit-il un but ou un projet? Rencontre-il des difficultés? Les difficultés rencontrées sont-elles dues à l’absence de but, ou bien à celle des comportements et des méthodes de travail adéquats? S’agit-il d’un problème de motivation?

D’innombrables travaux de recherche ont été effectués sur d’autres universités à l’étranger qui ont connu les mêmes difficultés. Certaines études tentent d’apporter des réponses en se focalisant d’abord sur les aspects organisationnels et politiques pour converger en fin de compte vers les aspects psycho sociologiques et pédagogiques ainsi que leurs retombées sur le travail de l’étudiant de façon générale (Marc Romainville 2000). C’est ainsi que des dispositifs de lutte contre l’échec et l’abandon à l’université ont vu le jour dans le monde anglo-saxon au cours des années 80 et, de plus en plus, en Europe dès les années 90 (C. Michaud 2000). L’échec et l’abandon dans l’enseignement supérieur, souvent reconnus comme des conséquences de la massification et de la démocratisation de l’université, ont cependant d’autres raisons d’existence, (L. Langevin 1996, J-M. De Ketele 1993, M. Romainville 2000,..) . Les difficultés de scolarité : échec, réussite, résultats... et le doute qui entourent l’orientation de l’étudiant font partie

des causes. Ce ne sont pourtant pas les seules causes de l'échec et de l'abandon, car il faudrait mentionner également le stress et l'anxiété dus à la rupture avec le milieu familial ainsi que les conditions de vie universitaire dont les facteurs personnels, émotionnels, de santé...). En outre, le manque ou l'insuffisance des habiletés d'apprentissage, des difficultés méthodologiques telles que la non maîtrise de la prise de notes, la lecture efficace, les techniques de rédaction, de mémorisation ou de préparation aux examens (gestion de temps, gestion du stress) constituent également des sources d'inadaptation à l'université.

L'échec et l'abandon scolaires ne sont cependant pas reflétés uniquement par les statistiques. Romainville (2000, p15) avance à ce propos qu'à : « force de se centrer sur les seuls critères de certification, on n'en oublie d'observer plus en détails ce que l'étudiant a appris, le sens et la pertinence de ses acquis et le degré de mobilisabilité des connaissances qu'il a accumulées lors de ses études. ». Absences non justifiées, absence de raisonnement ou raisonnement dérisoire, copies blanches, hors sujet, fréquence et qualité de la lecture, état psychologique en salle de cours, relations plutôt scabreuses avec les enseignants notamment ceux des matières jugées difficiles voire hermétiques sont autant de faits qui meublent le quotidien des situations d'enseignement – apprentissage. L'apprenant en difficulté « essaie de faire » malgré le malaise provoqué par les difficultés qu'il ressent. Il adopte des attitudes d'ouverture à la régulation, à la reprise, au questionnement et offre donc la possibilité de se faire assister face à des difficultés. C'est la raison pour laquelle, selon Ph. Merieu (1987), il est utile de décrire l'échec à travers les formes qu'il éprouve pour se manifester (indices comportementaux, attitudes, indices affectifs...).

Dans ce travail, l'échec est étudié selon sa conception consciente référant aux sentiments de frustration provoqué par l'écart entre le but préétabli et le résultat obtenu. Par ailleurs, sont également prises en considération les conséquences de l'abandon et de l'échec telle la baisse de l'estime de soi chez l'étudiant. L'échec et l'abandon amenuisent le potentiel de réussite ainsi que la motivation. L'échec et l'abandon portent atteinte à la crédibilité du système éducatif et au sentiment de l'efficacité chez les enseignants. L'abandon des études est coûteux financièrement et a des retombées assez lourdes sur les enseignants dans la mesure où il provoque chez eux des sentiments d'inefficacité professionnelle, voire ceux de l'impuissance et de la culpabilité et donc un épuisement professionnel (allant jusqu'au burnout), le désengagement, la diminution ou l'absence de motivation au travail. Ipso facto, la question de la recherche est la suivante :

Peut-on agir sur la motivation des étudiants par l'amélioration de leurs stratégies d'apprentissage? Cette question implique les questions suivantes :

- 1 – Les difficultés sur lesquelles achoppe l'étudiant sont-elles dues à sa faible motivation aux études?
- 2 – Un accompagnement méthodologique visant l'entraînement conscient aux stratégies métacognitives, de gestion, motivationnelles, de coping, de contrôle et à la persévérance est-il à même de modifier la motivation de l'étudiant et de résoudre ses difficultés?

Dans cette recherche, nous allons vérifier l'influence des stratégies d'apprentissage (méthodes du travail universitaire) sur la motivation de l'étudiant. La confirmation d'une telle relation pourrait aider à proposer des outils susceptibles de remédier, en partie, aux difficultés rencontrées par les apprenants et leurs enseignants.

2 – Le cadre conceptuel

Le présent travail s'inscrit dans le champ de la pédagogie universitaire, un domaine interdisciplinaire, dans la mesure où il fait appel à plusieurs disciplines dont la psychologie de la motivation et les stratégies de l'apprentissage, entre autres. Il s'articule autour de la définition sociocognitive de la motivation qu'Albert Bandura (1986) définit comme: « ce que l'on croit pouvoir faire ». Il en dit: « Les croyances des gens en leur efficacité influent sur pratiquement tout ce qu'ils font: comment ils pensent, se motivent et se comportent ». Nous pensons que la motivation engendre de l'intérêt pour l'apprentissage. En fait, elle n'est pas un simple fait institutionnel mais toute une histoire de vie. L'approche sociocognitive a été choisie pour guider ce travail car elle « précise comment influencer sur le cours de la vie de même qu'elle le prédit ». Dans cette approche, la gestion de la pensée, de la motivation et de l'action humaine dépendent de facteurs qui agissent comme régulateurs et agents de motivation, des compétences cognitives, sociales et comportementales.

A – Les stratégies d'apprentissage comme indicateurs de la motivation

L'engagement cognitif (indicateur de la motivation dans la théorie sociocognitive) est le degré de l'effort mental fourni lors de l'accomplissement de ses tâches par un apprenant. Cet engagement implique l'usage des stratégies qui facilitent et maintiennent l'apprentissage. Zimmerman (1990) décrit l'apprenant engagé cognitivement comme quelqu'un qui effectue ses tâches dans la confiance et la quiétude, qui évalue ce qu'il sait faire. Il engendre un sens de la responsabilité à l'égard du rendement. Benelazmia. A (2002) stipule que les stratégies cognitives reflètent les constituants de la personnalité de l'apprenant (histoire intellectuelle, affective et sociale). En l'occurrence, un élève possède des stratégies cognitives

qui reflètent l'état de ses stratégies d'apprentissage (saisie, révision, actualisation).

Les stratégies métacognitives

Un apprenant possède des stratégies métacognitives s'il est capable d'évaluer consciemment le fonctionnement de sa pensée, celui de son apprentissage, bref, tout ce qui se rapporte à la planification, à l'évaluation, à la régulation et à la révision (Palinscar, 1986 ; Marzano et al 1988 dans Romainville. M (2006). Le recours à ce type de stratégies est souvent exprimé par un fonctionnement global. En définitive, l'usage des stratégies métacognitives implique, face à des situations difficiles, les attitudes suivantes : a) identifier la faisabilité de la tâche-b) persister face aux obstacles et c) fixer des objectifs élevés ...

Les stratégies affectives

L'apprentissage exige un autre type de stratégies : les stratégies affectives. Ce sont des stratégies autorégulatrices qui ont pour rôle d'adapter les émotions et les sentiments aux conditions d'apprentissage. L'apprenant qui en fait appel est capable de se concentrer sur la tâche, de gérer son temps et de maîtriser son anxiété (D. Barbeau. 1993). Il en résulte un sentiment de responsabilité, une prise de conscience, un mode de fonctionnement et un meilleur contrôle de soi et des tâches à accomplir.

Les stratégies de gestion

L'engagement cognitif fait appel à des ressources de l'environnement qui nécessitent organisation, supervision et gestion. C'est le rôle des stratégies de gestion. Ces stratégies permettent à l'apprenant de développer ses capacités à gérer son temps, les locaux où il travaille, les sources d'information indispensables à ses tâches, solliciter l'aide des partenaires (enseignants, camarades...).

B – l'Accompagnement méthodologique et motivation

Certains chercheurs considèrent l'étudiant démotivé comme étant dépourvu de méthodes. Le rôle de l'accompagnateur est de l'aider à trouver ses propres méthodes afin d'apprendre à faire. L'accompagnateur est ainsi en quête constante de créativité et d'ouverture sur les différentes approches afin de répondre aux contenus, au contexte d'apprentissage, mais aussi aux différents styles d'apprentissage des accompagnés. La mise en place d'un dispositif d'accompagnement est basé sur une logique triplement articulée (M. F. Chesnaies. 1998, A. Delagranderie 1982,1991,) :

1 – Donner et chercher du sens aux tâches, créer des liens entre elles et les contenus (M.Romainville 2006) ;

- 2 – Se donner un objectif, le formuler clairement, anticiper les résultats, évaluer les moyens nécessaires,
- 3 – Etablir un programme en essayant de réfléchir sur l'utilité, la qualité et la quantité, le temps de l'action en préparant un plan.

Il convient, avant de passer à l'action, d'ajuster les tâches au niveau de l'étudiant des sciences juridiques enseignées en langue arabe à la Faculté de Droit de Souissi (Vygoski parle à ce propos de la Zone Proximale de Développement : ZPD). En d'autres termes, il s'agit de choisir un niveau moyen de difficulté des tâches choisies et proposées à l'étudiant accompagné afin que celui-ci développe ses méthodes de sorte à éviter l'ennui et le découragement. Il convient également de fractionner la difficulté et de la rendre traitable et accessible à l'étudiant. Pour ce faire, une analyse des tâches – et de leurs rapports aux pré-requis, à la consigne, aux supports, aux savoirs et aux savoir-faire, aux degrés d'abstraction et de complexité des tâches, – est recommandée. Il est notamment nécessaire de vérifier l'intérêt que porte l'accompagné (individu ou groupe) aux activités proposées. La demande formulée se porte garante de la légitimité de l'action d'accompagnement méthodologique. Autrement, le consentement de l'accompagné est une condition minimale pour entreprendre ce type d'action et en espérer un degré d'investissement satisfaisant. La nouveauté des tâches, les facteurs psychologiques, physiologiques et spacio temporels sont autant des paramètres qui appuient cet investissement. Néanmoins, l'analyse des pré – requis est l'un des facteurs essentiels pour consolider une action d'accompagnement. Le contrat pédagogique, plus spécifiquement, garantit la dignité de l'apprenant. Ce principe n'épouse pas les fondements de l'accompagnement puisqu'on ne peut tout prévoir. Ajoutons à cela que le contrat véhicule une idée de méfiance opposée totalement à l'idée de confiance qui sous-tend l'accompagnement. Enfin, l'accompagnement méthodologique et l'approche sociocognitive s'interpellent mutuellement à plus d'un titre, dont la responsabilité et l'autonomie de l'apprenant (principe de l'agentivité dans l'approche socio cognitive).

A la suite de ce bref apeçu théorique, nous formulons les hypothèses suivantes :

- a – L'absence de motivation est l'une des sources de difficultés chez l'étudiant
- b – Un accompagnement méthodologique d'entraînement conscient aux stratégies métacognitives, de gestion, motivationnelles, de coping, de contrôle et à la persévérance améliore la motivation et atténue les difficultés des étudiants.
- c – On peut agir sur la motivation des étudiants de la première à l'université par l'amélioration de leurs stratégies d'apprentissage.

3 – Méthodologie de recherche

- Un programme d'intervention auprès des étudiants est élaboré dans le but d'accompagner les étudiants dans une réflexion sur la motivation pour les études et les stratégies d'apprentissage.
- l'instrument de recherche : Un questionnaire est élaboré pour diagnostiquer et mesurer les composantes de la motivation et les stratégies d'apprentissage (les comportements et les méthodes des étudiants), au prétest et au posttest.
- le plan expérimental : Le plan de Salomon est justifié parce qu'il permet de contrôler l'effet de l'accompagnement méthodologique ainsi l'influence probable de variables indésirables.

	pré-test	Programme	post – test	Légende :
Groupe 1 expérimental	++	++	++	++ : avec administration du pré-test post – test et programme
Groupe témoin 1	+	∅	+	+ : administration du pré-test et du post-test
Groupe témoin 2	∅	∅	+	∅ : sans administration du pré-test ∅ : sans administration du programme

Ce plan offre, à travers les groupes témoins, la possibilité de contrôler l'effet des variables imprévisibles susceptibles d'influencer les résultats de la procédure expérimentale. Le groupe expérimental représente dans sa totalité la démarche méthodologique, notamment l'administration du programme (variable indépendante dans cette recherche). Ce programme a été dispensé au cours d'une période d'environ cinq mois (correspondant à la durée effective d'un module universitaire) laquelle période est dite « séquence pédagogique » (une succession d'étapes bien distinctes, mais liées par un enchaînement construit, cohérent, progressif de tâches visant un entraînement conscient aux stratégies d'apprentissage). Cette séquence pédagogique est intercalée entre le moment introducteur du pré-test passé au groupe expérimental et au groupe témoin de la phase finale clôturée par la passation du post test aux groupes expérimentaux, groupes témoin 1 et témoin 2.

– L'échantillon

Les étudiants de la filière de Droit en langue arabe, première année semestre premier de l'année universitaire 2010-2011 ont constitué la population cible de cette recherche. Outre les effets de transition entre le secondaire et l'enseignement supérieur, le choix de cette population est basé sur d'autres causes. D'une part, la quantité et la consistance des difficultés rencontrées par cette catégorie d'étudiants constituent l'une de ces causes ; d'autre part, la filière de Droit en langue arabe détient non seulement un effectif majoritaire au sein de la Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales de l'Université Mohammed V Rabat Souissi, mais également des taux d'échec et d'abandon élevés par rapport aux autres filières de cette faculté (voir tableau des données statistiques source :Service Informatique de la Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales université MohammedV Rabat Souissi, annexe n°1). Le programme d'accompagnement méthodologique proposé puise donc sa légitimité des besoins inhérents à ce contexte. L'échantillon tout venant se compose des groupes suivants:

- groupe 1 expérimental: 41 étudiants
- groupe 2 témoin n°1: 36 étudiants
- groupe 3 témoin n°2 :48 étudiants
- Collecte et de traitement des données

Le questionnaire est l'outil utilisé pour diagnostiquer et mesurer la motivation des étudiants ainsi les méthodes du travail universitaire censées la modifier. Le questionnaire se focalise sur l'analyse du sentiment de l'efficacité personnelle comme composante essentielle de la motivation aux études. Cette composante implique les dimensions suivantes: l'expérience vécue, l'expérience vicariante (ou modelage), la persuasion verbale, l'état émotionnel ou physiologique de l'étudiant, les sources d'information sur le sentiment de l'efficacité personnelle.

La variable indépendante comporte les dimensions et les sous dimensions suivantes: les stratégies d'autorégulation, les stratégies métacognitives, les stratégies de gestion, les stratégies motivationnelles, les stratégies de coping, les stratégies de contrôle et la persévérance.

Pour l'analyse statistique, nous avons fait appel à l'outil informatique par l'usage du logiciel de statistique SPSS.

4 – Les principaux résultats de recherche

4-1 – Motivation et difficultés (résultats relatifs à l'hypothèse n° 1)

Tableau n° 1: L'analyse de corrélation entre la motivation et les difficultés (scores confondus) au pré test

Corrélations

	la motivation	les difficultés
La Corrélacion de Pearson	1.000	,503 **
motivation Sig. (unilatérale)	,	,008
N	71	22
La Corrélacion de Pearson	,503 **	1.000
motivation Sig. (unilatérale)	,008	,
N	22	22

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral).

Nous remarquons, au prétest, que la corrélation entre la motivation (l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale, l'état émotionnel et physiologique et les sources d'information sur le Sentiment de l'Efficacité Personnelle: scores confondus et après analyse factorielle) et les difficultés rencontrées est significative. L'hypothèse nulle est rejetée (H0 : absence de relation entre ces deux variables). Il existe donc une relation statistiquement prouvée entre la motivation et les difficultés puisque le coefficient est positif (,05) entre ces deux variables.

Tableau n° 2 : Analyse de la corrélation entre la motivation et les difficultés rencontrées par l'étudiant (scores confondus) au post test

Corrélations

	la motivation (post test)	les difficultés (post test)
La Corrélacion de Pearson	1.000	,283 *
(post test) Sig. (unilatérale)	,	,040
N	89	39
La Corrélacion de Pearson	,283 *	1.000
(post test) Sig. (unilatérale)	,040	,
N	39	49

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).

Nous remarquons, au posttest, que la corrélation entre la motivation (l'expérience vécue, l'expérience vicariante, la persuasion verbale, l'état émotionnel et physiologique et les sources d'information sur le Sentiment de l'Efficacité Personnelle) et les difficultés rencontrées est significative. L'hypothèse nulle est rejetée (H0 : absence de relation entre ces deux variables) au post test. Il existe donc une relation statistiquement significative entre la motivation et les difficultés puisque le coefficient de corrélation est positif (,05) entre ces deux variables. Ainsi, les résultats obtenus montrent qu'il existe des relations de covariance significatives entre les éléments suivants :

- 1 – La motivation (scores confondus) et les difficultés rencontrées par l'étudiant de l'échantillon;
- 2 – L'expérience vécue (composant du sentiment de l'efficacité personnelle lui-meme composant du concept de la motivation selon Bandura 1986) et les difficultés;
- 3 – La persuasion verbale (composant du sentiment de l'efficacité personnelle lui-meme composant du concept de la motivation selon A. Bandura 1986) et les difficultés.

Par contre, l'analyse de corrélations a révélé l'absence de relation entre les constituants suivants:

- 1 – L'expérience vicariante (composant du sentiment de l'efficacité personnelle lui-meme composant du concept de la motivation selon A. Bandura 1986) et les difficultés;
- 2 – l'état émotionnel et physiologique (composant du sentiment de l'efficacité personnelle lui-meme composant du concept de la motivation selon A. Bandura 1986) et les difficultés;
- 3 – Les sources d'information sur le Sentiment de l'Efficacité Personnelle (composant du sentiment de l'efficacité personnelle lui-meme composant du concept de la motivation selon A. Bandura 1986) et les difficultés. Ainsi, nous pouvons conclure sur la base des résultats obtenus que l'absence de motivation peut être l'une des sources des difficultés rencontrées par les étudiants de l'échantillon. La première hypothèse de recherche est donc confirmée.

4-2 – *l'effet de l'entraînement méthodologique : l'effet de l'exercice conscient des stratégies d'autorégulation, de coping, de contrôle et la persévérance sur la motivation aux études et l'atténuation des difficultés (Vérification de la deuxième hypothèse de recherche)*

L'exercice conscient des stratégies d'autorégulation, de coping, de contrôle et la persévérance et l'amélioration de la motivation

Tableau n°3: La synthèse des résultats obtenus suite à l'entraînement conscient aux stratégies d'autorégulation (métacognitives, de gestion et motivationnelles), de coping, de contrôle et la persévérance (scores confondus)

Groupe expérimental	Pré test	Post test	Test de student	signif
Variable indépendante	142,32	164,81	6,304	,000
Variable dépendante	14,47	16,48	3,433	,001
Difficultés	1,76	2,69	,096	,004

L'entraînement conscient aux stratégies d'autorégulation (métacognitives, de gestion et motivationnelles), de coping, de contrôle et la persévérance à travers le programme d'accompagnement méthodologique au travail universitaire a eu une influence sur la motivation et sur les difficultés rencontrées par les étudiants, au niveau du groupe expérimental. Ainsi, nous pouvons conclure que, d'une part, l'exercice conscient des stratégies d'autorégulation, de coping, de contrôle et la persévérance a eu un effet concret sur la motivation des étudiants du groupe expérimental; et d'autre part, cet exercice a atténué les difficultés rencontrées par ces étudiants.

La deuxième hypothèse de recherche: Une action d'accompagnement méthodologique (l'exercice conscient des stratégies d'autorégulation, de coping, de contrôle et la persévérance: la variable indépendante) a eu une influence sur la motivation et les difficultés des étudiants est ainsi confirmée.

4.3. Vérification de la troisième hypothèse

Les résultats concordent pour dire que l'amélioration des stratégies métacognitives des étudiants agit sur la motivation.

5 – Discussion et interprétation des résultats

– La réponse à la première question de recherche

La réponse à la première question de recherche est donc affirmative et nous pouvons affirmer que la motivation aux études est l'une des sources des difficultés rencontrées par l'étudiant et sur laquelle l'enseignant ou l'accompagnement pédagogique peuvent agir. Les résultats obtenus montrent qu'il existe des relations de covariance statistiquement prouvées entre les éléments suivants :

- 1 – La motivation (scores confondus) et les difficultés rencontrées par l'étudiant de l'échantillon;
- 2 – L'expérience vécue et les difficultés (pré test);
- 3 – L'expérience vicariante et les difficultés (post test);
- 4 – La persuasion verbale et les difficultés (pré test et post test);
- 5 – Les sources d'information sur le Sentiment de l'Efficacité Personnelle et les difficultés (post test). Par ailleurs, l'analyse de corrélations a révélé l'absence de relation entre l'état émotionnel et physiologique et les difficultés.

Ainsi, nous pouvons conclure sur la base des résultats obtenus que l'absence de motivation est l'une l'une des sources des difficultés rencontrées par les étudiants de l'échantillon.

La réponse à la deuxième question de recherche

L'accompagnement méthodologique visant l'exercice conscient des stratégies, métacognitives, de gestion, motivationnelles, de coping, de contrôle et la persévérance améliore-t-il la motivation et contribue-t-il à atténuer les difficultés des étudiants? Nous présenterons quelques constituants de la motivation positivement influencés par l'exercice conscient des stratégies

a – L'expérience vécue

Le retour sur l'histoire scolaire des étudiants est un outil psychopédagogique qui permet de dépasser les aléas de la période transitoire entre le secondaire et le supérieur. Le rôle de l'accompagnateur est d'optimiser les pensées positives chez les étudiants, (celui d'avoir obtenu le baccalauréat, celui d'avoir réussi malgré toutes les difficultés, de ne pas avoir abandonné, d'être à la faculté, de voir les opportunités de réussite professionnelles et sociales que peut offrir de telles études). Des exercices nous ont permis ce travail sur l'expérience vécue ainsi que la réflexion sur la transition secondaire supérieur (brise-glace, présentation par vidéo-projection des lieux de la Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales, tabula rasa, l'exutoire, le blason, l'arbre généalogique, la mobilité sociale, le parcours de vie).

b – L'expérience vicariante

L'expérience vicariante (modelage et auto modelage) permet de modifier le Sentiment de l'Efficacité Personnelle. Pour ce faire, nous avons fait appel, au cours du programme méthodologique, à des exercices de sensibilisation et d'entraînement cognitif et métacognitif vers des pensées de modelage et d'auto modelage qui nous ont permis d'inciter les étudiants à :

- réfléchir sur leur propre personne: leurs choix, l'influence des autres (parents, enseignants, amis...), sur ces choix et sur les caractéristiques de leur personne.
- méditer sur la présence ou l'absence d'un projet personnel, un projet professionnel, voire une carrière sur le long terme. La réflexion menée sur le projet ainsi que la comparaison et la prise de conscience de l'impact de l'entourage constituent une entrée vers la genèse métacognitive autour du modelage et de l'auto modelage.

c – Les sources d'information sur le sentiment de l'Efficacité personnelle

Le Sentiment de l'Efficacité Personnelle a des sources tantôt intrinsèques tantôt extrinsèques à la personne. Ainsi, un étudiant serait « motivationnellement » mieux portant lorsque ses sources sont intrinsèques plutôt qu'extrinsèques. L'accompagnement méthodologique a pour objectif, entre autres, celui d'entraîner les étudiants à remettre en question toutes les « étiquettes » qui leur étaient collées depuis le primaire et d'apprendre à s'auto évaluer en se fixant des objectifs et en vérifiant s'ils les ont ou non atteints. En fait, l'objectif des activités prévues à cet effet est double: travailler sur les sources et la qualité des jugements envers soi, avec la possibilité d'évoluer vers l'autoévaluation et la performance.

L'entraînement conscient aux stratégies d'autorégulation, de coping, de contrôle et la persévérance

Dans cette partie nous exposerons l'apport de l'accompagnement méthodologique quant à l'entraînement conscient aux stratégies métacognitives, de gestion, motivationnelles, de coping, de contrôle et de la persévérance. L'accompagnement méthodologique a eu des résultats positifs sur: la fixation des objectifs en début de modules; le contrôle de l'attention pendant les cours; la réflexion métacognitive sur les véritables sources de difficultés aux études; le choix des activités à accomplir; les stratégies d'apprentissage; l'évaluation de la réalisation Versus non réalisation des objectifs préétablis; l'organisation des tâches selon leur urgence, leur difficulté et leur importance dans les modules; l'accompagnement dans cette action est corroborée par un soutien psychopédagogique. Les résultats révèlent plus ou moins les effets de ce soutien, notamment la sensibilisation des étudiants à l'importance de la qualité du lieu des révisions sur la qualité de leur concentration. Ce programme a permis d'agir sur les signes de blocage, sources de démotivation chez les étudiants. Les résultats montrent également que l'entraînement à l'analyse des difficultés par les étudiants a connu une modification. L'entraînement à l'anticipation des épreuves des contrôles et la prédiction a marqué un changement tangible. Cette étape est basée sur celle de l'analyse des difficultés de prise de décision face aux situations difficiles de

révision et de contrôles. Les étudiants du groupe expérimental ont proposé des réponses qui traduisent une certaine prise de conscience quant à l'importance de la persévérance aux moments des difficultés face aux études universitaires. Cette prise de conscience est probablement due à l'effet de l'entraînement méthodologique et au soutien psychopédagogique. Les résultats révèlent également l'amorce d'une pensée métacognitive des étudiants autour de leurs stratégies d'apprentissage. L'accompagnement méthodologique est probablement producteur de ce changement.

a – Les stratégies d'autorégulation

Les stratégies d'autorégulation incluent les stratégies métacognitives, des stratégies de gestion et des stratégies motivationnelles. Celles-ci font appel aux indicateurs suivants: la fixation des objectifs en début du module. Nous avons entamé la session de formation par l'établissement, de concert avec les étudiants, des objectifs à atteindre au cours de la séquence pédagogique, des activités et des supports pédagogiques. Cette option a permis: 1 – L'établissement d'une ambiance de confiance, de liberté, d'autonomie et de responsabilité chez les étudiants. 2 – Une prise en charge mutuelle du déroulement de la séquence pédagogique. Nous avons ensuite introduit le débat sur les difficultés rencontrées, leur nature, leurs sources, les solutions possibles ainsi que sur les décisions à prendre. Les conclusions du débat ont été orientées vers l'importance du concept de projet personnel et professionnel, de l'entraînement aux méthodes du travail universitaire et à la nécessité de réfléchir sur ses stratégies d'apprentissage et motivationnelles. Des activités ont été prévues afin d'agir dans ce sens: les pré requis relatifs aux capacités à acquérir par l'étudiant des sciences juridiques et qui préparent aux compétences juristes.

b – Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives impliquent les indicateurs suivants: la fixation des objectifs, le contrôle de l'attention, la réflexion sur les sources de difficultés, le choix des activités, la réflexion sur les stratégies d'apprentissage, l'évaluation de la réalisation des objectifs. Plusieurs activités ont contribué au développement des stratégies métacognitives dont essentiellement: Le projet personnel de l'étudiant, les exercices de motivation, les pré requis pour les études, les compétences professionnelles des anciens lauréats: la vidéo – scopie et l'interview. L'entraînement méthodologique à l'exercice conscient de ces stratégies a eu des effets positifs au niveau du groupe expérimental.

c – Les stratégies de gestion

Les stratégies de gestion se composent de l'établissement d'un emploi de temps personnalisé, de l'organisation des tâches selon leur importance, leur urgence et

leur difficulté, du choix du lieu des révisions et de la gestion des ressources disponibles. Ainsi, nos objectifs ont été nombreux, dont essentiellement l'incitation des étudiants à l'utilisation des fonds documentaires disponibles. L'entraînement méthodologique à l'exercice de ces stratégies a eu des effets positifs au niveau du groupe expérimental.

d – Les stratégies motivationnelles

Les stratégies motivationnelles appellent les indicateurs suivants: les formules de langue qui traduisent les idées inhérentes aux situations difficiles, les propos partagés par les étudiants, les décisions prises face aux difficultés. Afin d'attirer l'attention sur les sources de démotivation, les pensées et les attitudes motivantes, nous avons fait appel à: la persuasion verbale, au modelage sur la personne des enseignants, la nôtre en l'occurrence, à l'auto modelage sur sa propre personne en renvoyant l'étudiant à ses réussites.

e – Les stratégies de coping

Les stratégies de coping se répercutent dans les indicateurs suivants: l'expression du sens de la débrouillardise, la gestion des signes de blocage, l'analyse métacognitive des difficultés d'apprentissage et la gestion du stress.

f – Les stratégies de contrôle et la persévérance

Les stratégies de contrôle font appel aux indicateurs suivants: la prédiction et l'anticipation, l'implication dans les tâches, la métacognition sur les émotions. Les taux de présence versus absence à notre cours nous ont servi d'indice sur la persévérance des étudiants.

Aspects non ou peu influencés par le programme de l'accompagnement méthodologique

Des aspects, peu ou non, influencés par le programme de l'accompagnement méthodologique expérimenté dans cette recherche peuvent éventuellement être modifiés au cours d'une autre action. Nous passerons en revue quelques exemples en essayant d'en proposer un nouveau traitement.

1 – Les représentations mentales des étudiants sur leurs difficultés d'apprentissage

Nos remarques sur les représentations mentales des étudiants quant à leurs difficultés n'ont pu être décrites à cause de l'insuffisance de l'instrument de mesure vis-à-vis de ce genre de concept. Néanmoins, l'information sur les difficultés a quand même été récupérée par les items du questionnaire à propos des activités plus concrètes (Prise de notes, exposé, résumé...). Les représentations mentales appartiennent au niveau cognitif; d'où la difficulté dans ce travail d'inciter les étudiants à la verbalisation de leurs représentations sur ces activités.

2 – La gestion des états émotionnels et physiologiques pendant les cours

Les résultats de la gestion des états émotionnels et physiologiques pendant les cours n'étaient pas probants dans cette recherche. Nous pensons que ces résultats sont dus d'une part à l'inadéquation des items prévus à cet effet, et d'autre part, la difficulté de voir tous les résultats d'une séquence pédagogique de cinq mois (vacances incluses). Les résultats signifient que l'accompagnement méthodologique rend possible l'entraînement des étudiants aux stratégies d'auto régulation (métacognitives, gestionnelles, motivationnelles), aux stratégies de coping, aux stratégies de contrôle et à la persévérance. A ce niveau, le retour vers le principe de déterminisme réciproque est important dans la mesure où l'on réalise que la relation entre la motivation aux études, le développement du sentiment de l'efficacité personnelle, à travers les méthodes du travail universitaire, et le développement des stratégies métacognitives, de gestion, motivationnelles, de coping, de contrôle et la persévérance, est marqué par une circularité et une réciprocité d'obéissance humaine. L'accompagnement méthodologique permet de modifier la motivation aux études et d'atténuer les difficultés rencontrées par le développement du sentiment de l'efficacité personnelle (facteur principal dans le concept de la motivation selon l'approche sociocognitive) et de ses constituants. L'hypothèse principale de la recherche (on peut agir sur la motivation des étudiants de la première année des sciences juridiques enseignées en langue arabe) est ainsi confirmée.

Conclusion

Ce travail de recherche a pour objectif principal la motivation aux études et la facilitation de l'intégration des étudiants dans l'enseignement supérieur. La revue de littérature sommaire (théories et expérience) nous a décidé à opter pour la définition sociocognitive étant donné les résultats qu'elle a permis dans beaucoup de domaines dont celui de l'apprentissage. Le choix de la définition sociocognitive du concept de la motivation était d'une grande importance pour le déroulement de notre expérience. Cette définition offre la possibilité de décliner la motivation à l'apprentissage en dimensions et sous dimensions et en indicateurs observables et mesurables. L'accompagnement méthodologique, quant à lui, a constitué une réponse adéquate à plus d'un titre car il a répondu aux différents constituants de la motivation mis en contexte. Motiver les étudiants correspond à des activités et à un entraînement aux méthodes du travail universitaire. L'étudiant peut donc faire face aux difficultés d'apprentissage grâce au développement des différentes stratégies (d'autorégulation, de coping, de contrôle et la persévérance contribuant à l'amélioration du sentiment de l'efficacité personnelle facteur principal dans le concept de la motivation). Le modèle d'accompagnement méthodologique choisi (J.Tardif. 1992, M. Houart et G. Vastersavendt 1992) est triplement axé :

- 1 – le constat du professeur et ses observations constituent une amorce à la démarche et lui donne une part de légitimité;
- 2 – la prise de conscience est la deuxième condition aussi importante à la légitimité de l'accompagnement. Cette prise de conscience (ou moment rétroactif, ou pause métacognitive) permet d'asseoir l'action d'accompagnement et prépare à l'entraînement;
- 3 – l'entraînement est la mise en pratique des deux premières étapes sur la base d'une mise en situation, le choix des tâches et des activités et l'auto analyse des stratégies.

Nous pensons, suite aux résultats obtenus, que la motivation aux études et les stratégies métacognitives d'autorégulation, de gestion, motivationnelles, et les stratégies de coping, de contrôle et la persévérance ont su tirer profit du cadre théorique et méthodologique adopté.

On arrive à conclure qu'il est possible d'agir et de réduire les difficultés d'apprentissage chez les étudiants par la modification de leur motivation en agissant sur les stratégies d'apprentissage.

Bibliographie :

Bandura.A (1986) « Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle » Bruxelles, De Boeck University

Barbeau,D. La motivation scolaire. Pédagogie collégiale, 7,1, 20-27. Montréal, 1993. http://www.cdc.qc.ca/ped_coll/barbeau_7_1.html

Benelazmia. A (2002): « Stratégies d'apprentissage et évaluation du système d'enseignement cas de l'enseignement secondaire au Maroc. » Thèse de Doctorat, Université Mohammed V Souissi, Faculté des Sciences de l'Education, Rabat

Chesnaies .M-FR (1998): « Vers l'autonomie – L'accompagnement dans les apprentissages », Paris, Hacette, Education

Delagaranderie .A (1980): « Les profils pédagogiques » Edition Le Centurion. Paris

Delagaranderie.A (1991):« La motivation, son éveil, son développement »,

Delagaranderie.A (1999): « La motivation », Le Centurion, Paris

DE KETELE, J.-M., (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes, Revue Française de Pédagogie, 103, 59-80.

Houart, M et Vastersavendts.G (1996) :« De l'apprentissage de méthodes... à la motivation », Revue des Cahiers pédagogiques, N°hors série sur la Motivation , <http://www.det.fundp.ac.be.html>

Langevin. L: « Réussir en enseignement, c'est réussir la relation maître-élève»; Université du Québec à Montréal , Congrès de l'Association Québécoise de pédagogie Collégiale (AQPC) Mai 1996 www.worldcat.org/identities/lccn-n91-70535

MARZANO, R.J., R.S. BRANDT, C.S. HUGHES, F.B. JONES, B.Z. PRESSEISEN, S.C. RANKIN et C. SUHOR (1988), *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*, Alexandria (Virginia), Association for Supervision and Curriculum Development, p. 9-17.

Mérieu .PH (1987): « Apprendre... oui, mais comment, ESF éditeur, Paris, 1987,

Michaud.Ch (2000): « L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants », Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne

PALINCSAR, A.S. (1986), «Metacognitive Strategy Instruction», *Exceptional Children*, vol. 53, n° 2, p. 118-125

Romainville, M. (2000) : « L'échec dans l'université de masse », Paris, L'Harmattan

Romainville.Marc et Noel Bernadette (2003): *Métacognition et apprentissage de la prise de notes à l'université*, Arob@,www.arobase.to, volume 1-2,pp. 87-96, 2003

Romainville, M (2006) : « La pratique enseignante en mutation à l'université », Bruxelles, De Boeck Université

Romainville, M (2007) : « Conscience, métacognition, apprentissage: le cas des compétences méthodologiques », paru dans « La conscience chez l'enfant et chez l'élève » sous la direction de Francisco Pons et Pierre André Doudin, Québec: Presses de l'Université de Québec, 2007, 108-130

Tardif J. (1992): « Pour un enseignement stratégique; l'apport de la psychologie cognitive », Montréal, Les éditions Logiques

**ANNEXE 1 : Effectifs et pourcentages de quelqueq cohortes de la FSJES
Souissi 2003-2008 (Source Apogée Um5s)**

COHOR-TE	FILIE-RE	INS-CRITS	LICEN-CIES	%	ABANDON					
						%	APRES 2 AN-NEES	%	APRES 3 AN-NEES	%
2003	DA	1458	438	30,04	5	0,34	527		5	
	DF	227	76	33,48	75		9	3,96	1	
	EC GST	1050	292	27,81	349		63	6,00	1	
2004	DA	1225	390	31,84	180		120	9,80	1	
	DF	187	77	41,18	34		8	4,28	1	
	EC GST	1009	268	26,56	188		64	6,34	1	
2005	DA	883	148	16,76	174		85	9,63	1	
	DF	157	23	15,65	27		15	9,55		
	EC GST	771	119	15,43	187		59	7,65		
2006	DA	1060	Privé 279	26,32	66	6,23	291			
			Pub 73	6,89						
	DF	155	Privé 96	61,94	19		32			
			Pub 10	6,45						
	EC GST DA	698	EMO 79	11,32	57	8,17	122			
			GES 32	4,58						
MF 46			9,46							
FE 46			6,59							
		MMC 53								
2007 ----- 2008	DA	960	Privé 218		81	8,44				
			Pub 53							
	DF	191	Privé 41		11	5,76				
			Pub 19	9,95						
	EC GST	1192	EMO 43	3,61	153					
			MF 34	2,85						
MMC 60			5,03							
FE 84			7,05							