

Comment se mettre au travail et y rester ?

L'autorégulation motivationnelle

Travail réalisé par Virginia Pasquali et Eva Guardado dans le cours *Apprendre à apprendre : comment favoriser l'autorégulation de l'apprentissage*.

Table des matières

Introduction

- 1 Concepts centraux
 - 1.1 Définition des concepts centraux
 - 1.2 Les trois phases de l'autorégulation
- 2 Considérations des principales études
 - 2.1 Taxonomie des stratégies volitionnelles
 - 2.2 Échelle des huit stratégies de régulation motivationnelle
- 3 Application de l'autorégulation motivationnelle en contexte scolaire ou de formation
- 4 Références bibliographiques

Introduction

Lorsqu'un individu se met au travail, une difficulté à laquelle il peut être confronté est d'y rester. Pour éviter d'abandonner la tâche, il va devoir par exemple réguler sa motivation (Cosnefroy, 2010b). Différentes stratégies existent, mais parfois, les apprenant·e·s ne les connaissent pas, c'est pourquoi l'enseignement de compétences d'autorégulation motivationnelle devrait être un objectif fondamental (Berger, 2021). La régulation peut se jouer à plusieurs niveaux : sur la motivation, la cognition, les comportements et le contexte. Cette thématique est par conséquent importante à tout âge, que ce soit à l'école mais également dans son travail en tant qu'adulte. Cependant, l'autorégulation motivationnelle est très importante dans le cadre scolaire. Les élèves doivent parfois accomplir des tâches trop difficiles, futiles ou décontextualisées, pour lesquelles il n'y a pas d'enthousiasme. Les enseignant·e·s ont donc un rôle très important à jouer dans le maintien de la motivation des élèves à travers des activités adaptées et pertinentes (Wolters, 2011).

1 Concepts centraux

1.1 Définition des concepts centraux

Pour comprendre ce qu'est l'autorégulation motivationnelle, il est important de définir quelques termes : l'autorégulation, la motivation, la régulation motivationnelle et la volition. La motivation et la volition sont deux concepts qui sont souvent associés, mais sont toutefois différents.

L'autorégulation : Ensemble « de processus par lesquels les sujets activent et maintiennent des cognitions, des affects et des conduites systématiquement orientés vers l'atteinte d'un but » (Schunk, 1994, p. 75). Voir le wiki sur le thème : qu'est-ce que l'apprentissage autorégulé ?

La motivation : La motivation peut être considérée comme la « force qui dynamise et oriente le comportement de l'apprenant dans la poursuite d'un but » (Fréchette-Simard et al., 2019, p. 500). Il s'agit d'une volonté de mettre en acte différentes stratégies pour atteindre un but (Pintrich & Schunk, 2005, dans Wolters, 2011). C'est une sorte de moteur qui met en mouvement des comportements et des façons de faire qui permettent à la personne d'aller vers le point désiré (Fréchette-Simard et al., 2019).

La volition : « Ensemble des processus de contrôle de l'action qui permettent de maintenir l'effort et la concentration face aux obstacles » (Corno dans Cosnefroy, 2010b, p. 6). La volition est donc ce que l'individu va mettre en œuvre pour atteindre le but qu'il s'est fixé.

La régulation motivationnelle : « La régulation de la motivation est un aspect de l'apprentissage autorégulé qui décrit les efforts que font les étudiants pour contrôler leur propre motivation et l'élaboration motivationnelle » (Wolters, 2011). C'est un aspect central de l'apprentissage autorégulé. Dans ce concept, nous pouvons considérer différents aspects, tels que la connaissance, le monitoring, la gestion active de la motivation et de l'élaboration motivationnelle (Wolters, 2011). Par "monitoring" nous entendons le fait de prendre conscience de ses propres actions et de connaître les répercussions que ces dernières vont engendrer (Marceau, 2015).

1.2 Les trois phases de l'autorégulation

Pour aller plus en détail, il est possible de regarder les études de Fréchette-Simard et al. (2010) qui considèrent qu'il y a trois phases pour s'autoréguler. Premièrement, nous trouvons la

phase de planification. L'apprenant-e se fixe un but. Par la suite, il s'agit de choisir des stratégies d'apprentissage pour réguler la motivation et s'approcher petit à petit du but choisi. Le sentiment d'auto-efficacité (voir le wiki sur le thème : comment promouvoir l'apprentissage autorégulé en lecture ?) est important car c'est l'image que l'apprenant-e a de ses capacités personnelles pour réussir la tâche. La deuxième phase est le contrôle de l'exécution. La concentration de l'attention est un processus important. C'est le fait que l'apprenant-e reste concentré-e en éliminant les potentielles distractions, en agissant sur son environnement par exemple. Avec le processus d'auto-instruction, l'apprenant-e va réfléchir à sa manière d'agir pour effectuer l'activité. Durant ce processus, le monitoring va lui donner des informations sur ses progrès. Finalement la dernière phase est l'autoréflexion. L'apprenant-e va évaluer sa performance. Si cette dernière est une réussite, alors les stratégies vont être réinvesties pour une future activité. Si c'est un échec, il faudra alors se réguler et choisir de nouvelles stratégies.

2 Considérations des principales études

Après avoir défini les concepts les plus importants, nous nous intéressons à quelques résultats d'études. Cosnefroy (2010b) a réalisé une étude auprès de 202 élèves du secondaire issus de quatre lycées de milieux différents. Cette étude avait pour but de mieux connaître les stratégies utilisées par les élèves pour réguler leur motivation, et donc leurs efforts. Il a comparé les stratégies entre les bons élèves et ceux ayant de la difficulté. Plusieurs éléments sont ressortis. Il a en effet constaté une différence au niveau du temps : les élèves qui ont de la facilité utilisent plus de stratégies liées à la planification, ce qui leur permet d'avoir une organisation efficace du temps de travail. Tous les élèves utilisent des projets à long terme pour garder la motivation. Finalement, l'auto-récompense est utilisée par les élèves qui ont de la facilité. C'est un but à court terme comme le fait de se dire que dès que nous aurons terminé le travail demandé, nous pourrons faire quelque chose qui nous fait plaisir.

Zimmerman et Martinez-Pons (1986, 1988 dans Wolters, 2011) écrivent que les stratégies d'autoréalisation ou d'auto-contrôle sont utilisées pour réguler la motivation. Par exemple, le fait de contrôler ses émotions ou s'auto-encourager. Nous en parlerons plus en détail à l'aide du tableau 1. L'auto-récompense est une des stratégies possibles à mettre en place. Il s'agit de choisir une récompense très appréciée et convoitée, qui ne peut être reçue que lorsque l'objectif prédéfini est atteint. Cela permet de mieux accomplir la tâche et de se sentir satisfait (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986, dans Wolters, 2011).

2.1 Taxonomie des stratégies volitionnelles

Afin de réguler la motivation, Cosnefroy parle d'une taxonomie des stratégies motivationnelles que chacun-e pourrait utiliser. Ces stratégies sont autour de deux pôles : des stratégies qui vont contrôler des états internes grâce à des processus comme la cognition, la motivation et l'émotion, et des stratégies qui vont contrôler le contexte d'apprentissage, c'est-à-dire l'environnement. Le tableau 1 donne des exemples :

Tableau 1

Taxonomie des stratégies volitionnelles (adapté de Cosnefroy, 2010b)

Taxonomie des stratégies volitionnelles	
Contrôle des états internes	
Cognition	Faire une pause
Contrôle de la motivation et de l'émotion	
Activation d'un but d'approche	Renforcer l'intérêt de la tâche, les buts
Soutien du sentiment d'efficacité personnelle	Auto-encouragements, fractionner la tâche en sous-tâches
Contrôle de l'émotion	Évacuation tension corporelle, recherche de soutien auprès d'autrui
Contrôle du contexte d'apprentissage	
Contrôle de l'environnement	S'isoler, ranger la pièce où on travaille
Accroissement des ressources disponibles	Recherche d'aide matérielle, ou d'autrui
Structuration du temps	Ordre de priorité des tâches

2.2 Échelle des huit stratégies de régulation motivationnelle

Afin d'approfondir la thématique de la régulation motivationnelle, Schwinger, Steinmayr et Spinath, (2009), menant des études à partir des considérations de Wolters (1998, 1999, 2003), ont conçu une échelle explicative de huit principales stratégies pour le réglage de la motivation.

- Renforcement de l'intérêt de la situation : trouver une façon pour rendre le moment plus intéressant, en faisant des petites modifications.
- Amélioration de la signification de la personnalité : chercher de rendre la tâche plus intéressante en la rendant plus proche de la personne.
- Maîtrise du dialogue intérieur : essayer de gérer ce qui se passe dans son propre intérieur pour réguler sa motivation.

- Performance-approche du dialogue intérieur : observer les autres en cherchant d'être toujours meilleures qu'eux.
- Performance-évitement du dialogue intérieur : éviter de se trouver dans des situations d'échec, en cherchant à ne pas montrer ses difficultés.
- Auto-conséquence : se donner des renforcements.
- Fixation d'objectifs proximaux : diviser son but final en plusieurs petits objectifs pour les rendre plus accessibles.
- Contrôle de l'environnement : modifier le contexte afin de promouvoir l'apprentissage.

Dans l'imaginaire collectif, il est normal de croire que les stratégies de régulation de la motivation sont efficaces. En fait, elles ont des effets positifs et tangibles sur les performances en général et aussi des conséquences sur les performances scolaires (Boekaerts, 1996 ; Wolters, 1999, 2003 dans Schwinger et al., 2009). Cependant, il n'y a pas de preuves claires et nettes pour l'affirmer. Les études réalisées à ce sujet par Wolters en 1998 et en 1999 montrent des résultats positifs, mais très faibles. Par conséquent, au lieu d'observer des résultats directement liés, nous pouvons envisager des avantages plus larges. En effet, plus la motivation est grande et donc le fait d'être disposé à s'engager dans une tâche, plus l'individu fera preuve de persévérance pour atteindre le but fixé. De cette façon, une bonne gestion des stratégies motivationnelles pourrait conduire à de meilleurs résultats (Schwinger et al., 2009).

3 Application de l'autorégulation motivationnelle en contexte scolaire ou de formation

Les principales applications que nous pouvons faire en contexte scolaire ou de formation concernant l'utilisation des stratégies volitionnelles. En nous référant au tableau des stratégies volitionnelles de Cosnefroy (2010b) présenté plus haut, nous pouvons avoir plusieurs modalités pour travailler en contexte scolaire. Par exemple, s'auto-encourager, partager la tâche en sous-tâches, faire de place sur son bureau et ne prendre que ce qui est nécessaire comme matériel, se donner un ordre de priorité des tâches, se poser la question si nous pouvons obtenir de l'aide matérielle. Par exemple en maths, quels sont les outils auxquels j'ai le droit, en français je peux regarder mon classeur outils ou autre, demander de l'aide à l'enseignant·e ou à un·e camarade.

Dans les petits degrés (en école primaire), l'enseignant·e devra prendre plus de temps, notamment pour accompagner les élèves dans cette démarche. Plus l'apprenant·e grandit,

moins l'enseignant·e aura besoin d'être « présent » (voir le wiki sur le thème : comment se développe l'apprentissage autorégulé de l'enfance à l'âge adulte ?). Avec des adultes, le ou la formateur·trice peut utiliser des modalités différentes. Par exemple, présenter les stratégies de manière plus frontale et laisser du temps aux apprenant·e·s pour les intégrer et les utiliser par la suite de manière autonome. Toutefois, les applications diffèrent entre les enseignant·e·s et la matière (Cosnefroy, 2010b). Il serait important que l'enseignant·e ou le/la formateur·trice présente les stratégies volitionnelles de manière explicite aux apprenant·e·s afin que ces dernier·ère·s puissent les réinvestir. Bien que certaines stratégies puissent paraître évidentes, les enfants n'en ont pas forcément conscience. De même, parfois les enseignant·e·s en classe primaire parlent de stratégies de manière implicite, et donc les élèves ne les intègrent pas.

Dans un contexte scolaire, l'enseignant·e aurait plusieurs possibilités de promouvoir l'application de l'autorégulation motivationnelle. L'une d'entre elles serait d'en discuter avec les apprenant·e·s. Par la suite, il serait important de laisser une trace visuelle, par exemple, en affichant un tableau ou une affiche avec les différentes stratégies. De cette manière, les élèves pourraient se référer aux différentes stratégies à tout moment.

4 Références bibliographiques

- Berger, J.-L. (2021). Motivation à apprendre, autorégulation motivationnelle et procrastination à l'adolescence. *Revue française de pédagogie*, 210, 19–36. <https://doi.org/10.4000/rfp.10033>
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie*, 1(170), 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. & Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Fréchette, S., Legault, F., & Brodeur, M. (2010). Processus autorégulateurs et compréhension du soutien à la motivation. Dans Lafortune L., Fréchette, S., Sorin, N., Doudin, P.-A., & Albanese, O. (Dir.), *Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension* (pp. 87-103). Presses de l'Université du Québec.
- Marceau, N. (2015). *L'autorégulation de l'apprentissage professionnel d'enseignants en exercice à l'ordre secondaire et le développement de la compétence professionnelle visant l'adaptation de leurs pratiques d'enseignement aux élèves en difficulté* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoir UdeS.
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic settings. In Schunk D., Zimmerman B. (Dir.), *Self-regulation of learning and performance : issues and educational applications* (p. 75-99). Lawrence Erlbaum.
- Schwinger, M., Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). How do motivational regulation strategies affect achievement: Mediated by effort management and moderated by intelligence. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 621–627.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224-235.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 281-299.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation : Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_1
- Wolters, C. A. (2011). Regulation of motivation: Contextual and social aspects. *Teachers College Record*, 113(2), 265-283.