

EFFETS D'UN DISPOSITIF D'APPRENTISSAGE PAR PROBLEMES/PROJETS SUR L'APPRENTISSAGE ET LA MOTIVATION DES ETUDIANTS EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE.

Etienne Bourgeois, Mariane Frenay, Benoît Galand, Cécile Vander Borgh
Université Catholique de Louvain

APPRENTISSAGE PAR PROBLEME – MOTIVATION – AUTO-REGULATION

De nombreuses études se sont déjà penchées sur les déterminants de l'apprentissage et de la motivation des étudiants en contexte universitaire. Il faut cependant constater plusieurs limites dans l'état actuel de la recherche dans le domaine.

1) La plupart de ces recherches s'intéressent aux déterminants *individuels* de l'apprentissage et de la motivation — par exemple, les croyances épistémiques des étudiants (par ex. Dweck & Leggett 1988), leur sentiment de compétence (voir Galand 2001 pour une revue), le type de buts qu'ils poursuivent (voir Pintrich & Schunck 1996 pour une revue), etc. Peu d'entre elles examinent l'effet de variables situationnelles susceptibles d'interagir avec ces variables individuelles. Quand c'est le cas, c'est soit pour tester, le plus souvent en situation expérimentale ou quasi expérimentale, l'effet d'un nombre très limité de variables situationnelles (par exemple, le type de feed-back donné aux étudiants sur leur performance – voir Pintrich & Schunck 1996 pour une revue), soit pour comparer globalement, en situation naturelle, différents environnements d'apprentissage (par ex., Meece 1991). Enfin, très peu prennent en considération la manière dont les étudiants *perçoivent* les caractéristiques de l'environnement d'apprentissage et les effets spécifiques de ces perceptions sur l'apprentissage et la motivation.

2) Par ailleurs, les variables dépendantes concernant l'apprentissage manquent généralement de finesse, elles sont le plus souvent réduites à la stricte performance académique en termes de notes.

3) En outre, la plupart de ces études examinent les effets des variables individuelles (sur l'apprentissage et la motivation) de manière relativement séparée. Rares sont celles qui incluent ces variables dans un même modèle pour en tester les effets *conjointes* (certaines font partiellement exception à ce constat, comme par ex. la recherche de Wigfield & Eccles 2000).

4) Comme le souligne Pintrich (2000), ce champ d'étude se caractérise par un flou important dans la définition des construits théoriques étudiés et leur opérationnalisation. Des instruments différents prétendent mesurer des construits distincts alors qu'en réalité leurs items se recouvrent parfois très largement. Inversement, certains instruments sont censés mesurer les mêmes construits alors qu'ils diffèrent parfois largement dans leurs items. Peu d'études se sont vraiment attachées à mesurer empiriquement le degré de distinction, ou au contraire de recouvrement, des construits couramment utilisés dans ce champ.

5) Enfin, force est de constater que l'écrasante majorité des recherches sur le sujet a été réalisée dans le monde anglo-saxon, c'est-à-dire dans un contexte académique objectivement très différent du nôtre, et avec des instruments de recueil de données en anglais et validés dans ce contexte.

L'étude présentée ici tente de dépasser ces différentes limites. Son objectif principal est de tester les effets d'un dispositif pédagogique innovant — l'apprentissage par problèmes/projets — mis en place à large échelle dans une faculté de sciences appliquées, sur l'apprentissage et la motivation des étudiants. Les variables principales prises conjointement en considération dans cette étude sont les suivantes.

1. La perception que les étudiants ont de différents aspects de leur environnement d'apprentissage dont on sait par ailleurs qu'ils sont susceptibles d'influer sur l'apprentissage et la motivation (support académique, support social, « authenticité », centration sur l'apprentissage plutôt que la compétition et favorisant ou non l'autonomie)
2. La motivation des étudiants dans leurs études, sous l'angle des différentes dimensions dont l'importance pour l'apprentissage a été démontrée dans la littérature (perspective temporelle et instrumentalité, sentiment d'identification à l'institution, sentiment d'efficacité, et différents aspects de l'orientation motivationnelle – motifs du choix d'études, type de buts poursuivis par l'étudiant, etc.
3. L'engagement cognitif et comportemental des étudiants dans le processus d'apprentissage, vu sous l'angle du type de stratégies d'apprentissages privilégiées.
4. Les variables de sortie, parmi lesquelles la satisfaction et l'intérêt face aux études et la performance d'apprentissage.

Toutes ces variables, à l'exception de la performance d'apprentissage, ont été mesurées à l'aide d'un questionnaire unique passé auprès de 800 étudiants de la faculté des sciences appliquées de l'Université catholique de Louvain en novembre 2001. Ont été visés les étudiants des première et deuxième années du premier cycle, exposés au dispositif d'apprentissage par problèmes/projets depuis leur première année d'étude (le dispositif a été lancé l'année académique 2000-2001), et ceux de première année du deuxième cycle, qui n'ont jamais été exposés au dispositif (ils ont toujours suivi le dispositif « traditionnel » de formation). Le questionnaire, en français, a été construit à partir d'une revue approfondie de la littérature et de la compilation d'une vingtaine d'instruments. Il a fait l'objet d'une validation empirique à large échelle (faisant l'objet d'une autre communication à ce colloque). La performance académique a été mesurée par le biais d'un test critérié de maîtrise des concepts enseignés.

Les résultats montrent des différences entre les années d'étude qui concordent avec les objectifs de l'apprentissage par problèmes/projets. Certains signes de difficultés d'organisation et de régulation du dispositif apparaissent néanmoins. Les résultats indiquent

également des effets directs des pratiques d'enseignement sur les motivations, l'autorégulation et les stratégies d'étude des étudiants.

Mots-clés : APPRENTISSAGE PAR PROBLEME – MOTIVATION – AUTO-REGULATION