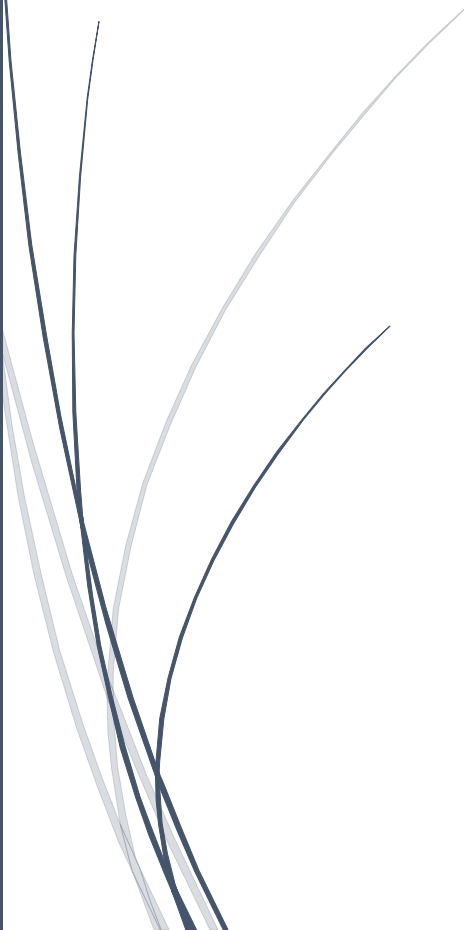


20/07/2018

# Rapport de recherche

Article scientifique



Sylvie Laujol, DC supervisée par Nadège  
Lemeunier , PhD

INSTITUT FRANCO-EUROPÉEN DE CHIROPRACTIE

# **Comment une technique de pédagogie active alternative au cours magistral peut-elle faire évoluer la motivation des étudiants post-bac ?**

**Sylvie LAUJOL, DC, Delphine SORONDO, DC, MsC, Nadege LEMEUNIER, PhD**

## **RÉSUMÉ**

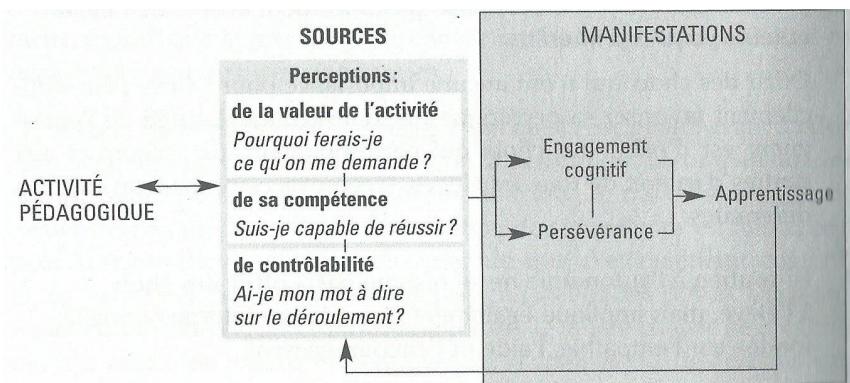
Dans l'enseignement en grand groupe, il existe des alternatives au cours magistral dont les caractéristiques d'implication active et de collaboration entre pairs ont un rôle important à jouer sur la motivation des étudiants. La Méthode d'Intégration Guidée par le Groupe (MIGG) permet-elle d'influencer les sources et les manifestations de la dynamique motivationnelle ? Une analyse qualitative de ces facteurs a été réalisée chez des étudiants post-bac pendant un semestre avec l'utilisation de cette technique pédagogique. Si la perception de la valeur de la tâche apparaît d'emblée comme valorisée, il faut un peu de pratique pour voir augmenter la perception de la compétence. En revanche, la perception de la contrôlabilité reste l'inconvénient majeur de cette technique. Pour ce qui est des manifestations de la motivation, il faut retenir que l'engagement et la persévérance ont été réels et la perception de l'apprentissage qui en découle s'avère plutôt forte.

## **INTRODUCTION**

En tant qu'enseignants, la motivation des étudiants en classe est un facteur essentiel. Chacun a vécu des situations où l'intérêt du cours pour l'auditoire était manifeste et où leur implication contribuait à créer un climat d'apprentissage favorable et motivant. C'est d'ailleurs un sujet d'étude prisé par les psychologues qui l'ont étudié sous différents angles privilégiant depuis quelques dizaines d'années une approche sociocognitive.

Selon Vallerand et al (1994), la motivation est le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement (1). Cette définition souligne l'importance dans le concept de motivation non seulement de l'engagement mais aussi de l'implication et de la persévérance dans l'activité entreprise. On différencie 2 types de motivations : la motivation intrinsèque, forces internes, incluant l'engagement dans une activité pour le plaisir, l'intérêt ou la satisfaction qu'elle procure ; et la motivation extrinsèque, forces externes, qui désigne la contrainte créée pour générer l'engagement, à savoir une évaluation ou une sanction (2). Ce concept de la motivation exprime le besoin d'autodétermination, décrit par Deci et Ryan (2000), selon lequel l'individu a besoin de considérer qu'il est à l'origine de ses actions.

Viau (1999, 1994) a développé le concept de la dynamique motivationnelle pour expliquer comment la motivation se développe chez les apprenants et comment elle joue sur ses apprentissages (Figure 1). Selon lui, la motivation est un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, l'incitant à s'engager pour accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et à persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre (3).



**Figure 1 :** La dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau (3).

La dynamique motivationnelle est possible grâce à 3 sources qui sont la perception de la tâche, la perception de la compétence à accomplir l'activité et la perception de contrôlabilité sur la tâche à accomplir. La perception de la valeur de la tâche désigne le fait que l'apprenant perçoit l'intérêt, soit dans le plaisir intrinsèque à réaliser l'activité, et l'utilité, soit dans les avantages à l'accomplissement de l'activité (4). En contexte scolaire, il y a une nécessité que ces deux dimensions soient associées. Il existe d'autres dimensions comme l'importance et le coût mais elles sont moins prises en considération dans les recherches. Il est nécessaire que l'enseignant consacre du temps à introduire l'activité et à en faire valoir l'intérêt et l'utilité (5). La perception de la compétence à accomplir l'activité est le jugement que porte l'élève sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité particulière qui lui est proposée. Celle-ci se distingue de l'estime de soi, qui porte sur la valeur générale qu'une personne s'attribue. La perception de la capacité à réussir est à distinguer de l'attente des résultats, qui, même si elle influe sur la dynamique motivationnelle, est moins déterminante sur les manifestations de cette dynamique telles que l'engagement cognitif (6). Les apprenants arrivent difficilement à avoir une perception réaliste de leur compétence à accomplir une tâche ; ainsi fournir des outils et des stratégies qui lui permettent de s'auto-évaluer le plus justement possible paraît une manière appropriée d'intervenir. La perception de contrôlabilité sur la tâche à accomplir correspond au degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité (Viau, 1994). Un élève a une perception de contrôlabilité élevée s'il juge qu'il a son mot à dire sur le déroulement de l'activité proposée. Cela peut concerner les étapes du travail, les élèves avec lesquels il aura à travailler, le temps consacré à l'activité, les sources utilisées, les critères d'évaluation par exemple. La perception de contrôlabilité est rendue nécessaire par le besoin d'autonomie ressenti par tout individu. L'élève va juger si l'enseignant lui laisse une marge de manœuvre dans ses actions à réaliser (7).

Les trois sources de motivation influent principalement les manifestations de la motivation qui sont l'engagement cognitif de l'apprenant, la persévérance dont il fait preuve et l'apprentissage qui en découle. L'engagement cognitif est le degré d'effort mental que l'apprenant met en œuvre pour réaliser l'activité proposée (8). Quand un élève n'est pas motivé, il utilise des stratégies d'évitement. La motivation est caractérisée par l'utilisation de stratégies d'apprentissage qui vont permettre à l'apprenant de comprendre et d'approfondir la matière. Lorsqu'il se comporte ainsi, l'apprenant est qualifié par l'enseignant d'attentif et de concentré. La notion de persévérance renvoie au temps consacré à l'activité. Bien sûr, le temps n'est un gage de réussite que dans le cadre où l'engagement cognitif est présent. Un étudiant est dit persévérant s'il continue l'activité même en cas de difficultés ou d'échecs. L'apprentissage

découle de l'engagement cognitif et de la persévérance. Il est évalué par la réalisation des objectifs pédagogiques fixés par l'enseignant. Bien sûr cet apprentissage ne dépend pas que de la dynamique motivationnelle mais est conditionnée par les connaissances antérieures et les aptitudes de l'apprenant. Il est important de souligner que si l'apprentissage découle de la dynamique motivationnelle, la réciproque existe aussi. L'effet de l'apprentissage sera positif sur la dynamique motivationnelle si l'élève est satisfait de ses apprentissages, en augmentant la perception de compétence.

La Méthode d'Intégration Guidée par le Groupe (MIGG) est une alternative au cours magistral. « C'est une technique pédagogique facilitant l'apport de contenus théoriques nouveaux, applicable à de grands groupes d'apprenants, et incluant des temps d'échanges en sous- groupes de 8 à 10 personnes maximum. » (9). On peut émettre l'hypothèse que cette technique novatrice dans laquelle l'étudiant est impliqué activement va augmenter les sources et manifestations de la motivation. Cette technique a été codifiée par Daniel Chevrolet, un psychopédagogue français dans les années 60 mais reste peu connue et peu pratiquée, certainement à cause du peu de recherches publiées sur le sujet.

La majorité de ces études ont été réalisées avec des apprenants du primaire ou du secondaire et non avec des étudiants post bac (10). Il est donc intéressant de poursuivre les recherches dans le domaine de l'enseignement avec des adultes pour évaluer l'impact que peut avoir l'implication active et la coopération permises par des techniques comme la MIGG sur la motivation des étudiants et les apprentissages qui en découlent.

Cette étude s'intéresse à l'impact de la mise en place d'une activité pédagogique nouvelle comme la MIGG sur les sources et manifestations de la motivation chez des apprenants adultes afin de répondre à la question de recherche suivante : « Comment évoluent les sources et les manifestations de la dynamique motivationnelle chez l'étudiant post-bac suite à plusieurs cours dispensés selon la technique pédagogique MIGG ? »

## **METHODOLOGIE**

### **Design**

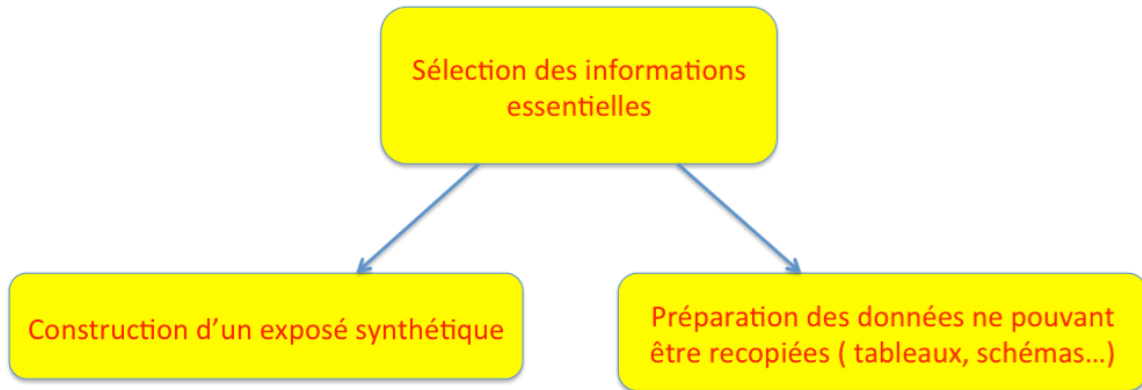
Etude qualitative

### **Population d'étude**

Les cours sous forme de MIGG ont été proposés à une classe de 66 étudiants en 5<sup>ème</sup> année de chiropraxie dans le cours de prise en charge de l'enfant et de la femme enceinte enseigné par le premier auteur. Les trois premiers cours se sont déroulés dans une conformation de classe typique alors que le dernier cours a été donné dans un amphithéâtre.

### **Technique pédagogique MIGG étudiée**

Plusieurs étapes sont nécessaires pour mettre en place un enseignement selon la technique pédagogique MIGG. En amont du cours, lors de la préparation, l'enseignant doit fournir un travail pour trier les informations essentielles concernant le sujet à traiter. Il doit pouvoir donner aux apprenants les schémas, tableaux, et tout autre support de cours (Figure 2).

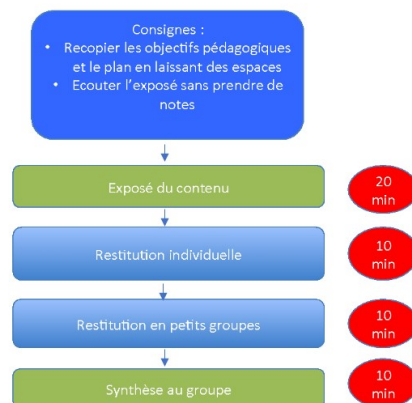


**Figure 2** : Préparation de la séquence pédagogique d'une MIGG par l'enseignant

Au début du cours, après avoir présenté les objectifs pédagogiques, il demande aux apprenants de recopier manuellement les objectifs, le plan et éventuellement quelques définitions en laissant de la place pour compléter le cours après la présentation orale de l'enseignant. Celui-ci doit exposer un contenu bref, synthétique à l'aide d'outils classiques (diaporama, vidéos par exemple) d'une vingtaine de minutes sur un cours d'une heure en ayant demandé aux étudiants d'écouter et de regarder sans prendre de notes.

Le temps suivant est celui de la restitution. Les apprenants restituent d'abord individuellement pendant une dizaine de minutes et par écrit ce qu'ils ont retenu de l'exposé en remplissant les espaces laissés vacants. Ensuite, les étudiants sont incités à comparer et compléter leurs prises de notes avec leurs voisins immédiats puis avec un petit groupe de 10 personnes maximum. Pendant ce temps, l'enseignant circule et est à l'écoute pour intervenir ponctuellement sur des difficultés.

En conclusion, l'enseignant propose une synthèse rapide à tout le groupe et ne fournit pas son support (Figure 3).



**Figure 3** : Déroulement d'un cours sous forme de MIGG

### **Groupe de discussion**

Quinze étudiants parmi les 66 en classe ont été tirés au sort par le dernier auteur pour participer à un groupe de discussion en vue de réaliser l'étude.

Le groupe de discussion a été réuni deux fois à 4 semaines d'intervalle correspondant au premier et dernier cours respectivement, sous forme de MIGG. Chaque réunion du groupe a été animée par le second auteur préalablement entraîné par le premier auteur sur les objectifs de l'étude, les questions à poser et l'orientation souhaitée des discussions.

Chaque réunion se divisait en deux parties. En première partie, une activité pédagogique a été organisée dont le but était d'exprimer un jugement sur la motivation suscitée chez les étudiants par le cours sous forme de MIGG. Divisés en 3 sous-groupes, les participants ont dû trouver 2 qualités de l'activité MIGG qui l'ont rendue motivante selon eux pour les autres participants puis un représentant de chaque groupe les a inscrites au tableau. Ensuite, l'animatrice a supprimé les doublons et a demandé à chaque groupe de rajouter une qualité motivante. Enfin, en individuel, et de manière anonyme, les participants ont classé par écrit les qualités motivantes dans l'ordre d'importance selon eux. Le but de cette première partie était d'entamer la discussion, de recueillir des informations sans que les participants ne s'impliquent trop personnellement, ce qui aurait risqué de les bloquer. L'animatrice a proposé la même activité sur les points perçus comme démotivants. Dans un second temps, l'animatrice a ouvert une discussion semi-dirigée dans le but de recueillir les perceptions des participants concernant les sources de la dynamique motivationnelle selon Viau, à savoir la perception de la valeur de la tâche, la perception de la compétence et la perception de la contrôlabilité ainsi que ses manifestations à savoir les stratégies d'apprentissage et la persévérance conduisant à l'apprentissage (Annexe 1). Le temps de la discussion a été d'environ 40 minutes.

### **Analyses des résultats**

La première activité du travail de groupe a été analysée par le premier auteur sous forme de tableau pour faire ressortir le point le plus motivant et le plus démotivante selon les participants. Concernant les discussions, une retranscription écrite de l'ensemble du contenu des discussions a été effectuée par le premier auteur puis les variables étudiées ont été codifiées pour être mise en évidence (Annexe 2 et 2 bis). Pour chaque variable, une carte mentale a été réalisée avec les points positifs (avantages) et négatifs (inconvenients) de la technique MIGG soulevés dans chacun des groupes de discussion puis les résultats ont été synthétisés sous forme de tableaux.

### **Considérations éthiques**

Le projet de recherche a été soumis au comité d'éthique de l'Institut Franco-Européen de Chiropraxie, où se déroulaient les travaux de recherche. Il a été approuvé par décision N° : CE 2018-04-20-1.

## **RESULTATS**

### **Taux de participation**

Le premier groupe de discussion a eu lieu 3 jours après le premier cours sous forme de MIGG. Quinze étudiants ont été invités, 9 y ont participé et 8 ont pu répondre car 1 d'entre eux n'avait pas assisté au cours.

Le second groupe a eu lieu le lendemain du 4<sup>ème</sup> et dernier cours sous forme de MIGG. Les 8 répondants du premier groupe ont été conviés et 5 sont venus. Les raisons de non-participation venaient essentiellement de difficultés de présence à tous les cours et aux groupes de discussion.

### Points motivants et démotivants de la MIGG selon les étudiants

La technique d'animation de groupe cherchant à nommer les points motivants et démotivants selon les autres puis à les classer par ordre d'importance selon eux a fait apparaître les résultats du tableau 1.

Premier focus groupe		Deuxième focus groupe	
Points motivants	Points démotivants	Points motivants	Points démotivants
1. Cours structuré et concis 2. Augmente la concentration 3. Cours actif pour l'étudiant 4. Cours interactif entre étudiants	1. Pression de ne pas savoir restituer 2. Trop peu d'informations retenues 3. Structure trop rigide 4. Stimulation uniquement auditive	1. Va à l'essentiel 1. Concentration optimale 3. Implication personnelle 4. Accessible à tous	1. Structure trop rigide 2. Frustration de perdre le fil 3. Dépendant du contenu 4. Passivité de certains 5. Déroulant car nouveau

**Tableau 1 :** Points motivants et démotivants de la MIGG proposés et classés par les étudiants

### Perceptions des étudiants sur les sources et les manifestations de la dynamique motivationnelle selon Viau

Lors de chacune des réunions, les points positifs (avantages) et négatifs (inconvénients) de chaque source et manifestation de la dynamique motivationnelle ont été discutés. Il s'agit de perceptions, tant pour les sources que pour les manifestations, qui ont été synthétisées dans les tableaux 2 et 3 respectivement.

Sources motivation	Premier focus groupe		Deuxième focus groupe	
	Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients
<b>Perception de la valeur de la tâche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Côté ludique</li> <li>- Implication collective/interactivité</li> <li>- Nouveauté</li> <li>- Temps d'écoute court</li> <li>- Apprentissage actif</li> <li>- Cours plus structuré</li> <li>- Auto-évaluation</li> <li>- Bonne préparation pour l'examen</li> <li>- Meilleurs souvenirs lors du transfert d'apprentissage en salle de soins</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours trop synthétique /pas complet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Meilleure concentration</li> <li>- Implication collective/interactivité</li> <li>- Nouveauté</li> <li>- Meilleurs souvenirs lors du transfert d'apprentissage en salle de soins</li> <li>- Gain de temps dans les révisions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cours trop synthétique /pas complet</li> <li>- Perte de l'attrait de la nouveauté</li> <li>- Difficile par rapport à la disposition en amphithéâtre</li> <li>- Passivité de ceux qui refusent le principe</li> </ul>

<b>Perception de la compétence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilité de rester concentré dans un temps court</li> <li>- Cours concis, facile à retenir</li> <li>- Challenge personnel avec objectifs</li> <li>- Synthèse efficace</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de quantité/qualité d'infos retranscrites</li> <li>- Pression de ne pas réussir</li> <li>- Peur de la comparaison lors de la restitution collective</li> <li>- Irréalisable sur cours « difficiles »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilité de rester concentré dans un temps court</li> <li>- Cours concis, facile à retenir</li> <li>- Plus facile au fil des cours répétés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de quantité/qualité d'infos retranscrites</li> <li>- Difficile quand fatigué, manque de concentration</li> <li>- Restitution individuelle totale difficile</li> </ul>
<b>Perception de la contrôlabilité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consignes faciles/peu nombreuses</li> <li>- Implication dans l'apprentissage</li> <li>- Traduire son écoute par ses propres mots</li> <li>- Apprendre à synthétiser</li> <li>- Pouvoir poser des questions</li> <li>- Avoir le plan : savoir comment le cours avance, ce qu'on a loupé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas pouvoir écrire dans le premier temps du cours</li> <li>- Changer de schéma habituel de prises de notes</li> <li>- Ne pas avoir un cours propre car plusieurs étapes</li> <li>- Ne pas avoir diaporama du professeur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consignes faciles/peu nombreuses</li> <li>- Implication dans l'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas pouvoir écrire dans le premier temps du cours</li> <li>- Peu de possibilités de sortir du cadre</li> <li>- Ne pas avoir tout le contenu</li> <li>- Ne pas avoir le diaporama du professeur</li> </ul>

**Tableau 2 :** Les sources de la motivation perçues par les étudiants après le premier et le dernier cours sous forme de MIGG

Manifestations motivation	Premier focus groupe		Deuxième focus groupe	
	Avantages	Inconvénients	Avantages	Inconvénients
<b>Stratégies d'apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apprentissage collaboratif</li> <li>- Vision globale du cours tout au long (plan)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de diaporama à disposition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Répétition 4 fois sous formes différentes</li> <li>- Mots clés</li> <li>- Logique et réflexion pour restituer</li> <li>- Canal auditif, visuel, kinesthésique</li> <li>- Mémorisation par nombres d'items abordés</li> <li>- Plusieurs transcriptions différentes/reverbalisation</li> <li>- Stratégies collectives de partage des tâches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de diaporama à disposition</li> <li>- Recopiage passif pendant restitution collective</li> <li>- Pas de cours « complet » si absentéisme</li> </ul>



<b>Persévérance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilité de se réengager après décrochage grâce au plan donné</li> <li>- Possibilité de décrocher et de reprendre grâce à la restitution collective / à la synthèse</li> <li>- Remobilisation grâce au passage du professeur en petits groupes lors de la restitution collective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensation d'abandon sur la fin de l'exposé (temps de concentration long)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Possibilité de se réengager après décrochage grâce au plan donné</li> <li>- Possibilité de décrocher et de reprendre grâce à la restitution collective / à la synthèse</li> <li>- Stratégies d'apprentissage qui s'adaptent à la forme du cours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensation d'abandon sur la fin de l'exposé (temps de concentration long)</li> <li>- Répétition de la formule/ perte d'attrait de la nouveauté</li> </ul>
<b>Apprentissage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souvenir global dès la fin du cours</li> <li>- Sensation d'avoir retenu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensation de savoir à court terme</li> <li>- Peu de répétitions d'informations orales comme dans un cours magistral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souvenir global dès la fin du cours</li> <li>- Sensation d'avoir retenu</li> <li>- Responsabilité individuelle avant restitution collective</li> <li>- Sensation de mieux retenir qu'avec un cours magistral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensation de savoir à court terme</li> </ul>

**Tableau 3 :** Les manifestations de la motivation perçues par les étudiants après le premier et le dernier cours sous forme de MIGG

## **DISCUSSION**

D'après les résultats, la technique MIGG susciterait la dynamique motivationnelle des étudiants en chiropraxie. En effet, les perceptions positives des étudiants restent à peu près stables entre le premier et le dernier cours de MIGG. Les apprenants soulignent l'intérêt d'un cours « clair et concis », qui « va à l'essentiel » leur permettant ainsi une « concentration optimale ». L'organisation de la MIGG, avec un premier temps de 20 minutes consacré uniquement à l'écoute de l'exposé et à l'observation du diaporama permet de diminuer l'errance mentale, connue pour augmenter avec le temps pendant lequel les étudiants écoutent un cours magistral (11). Cependant, le caractère concis du cours a aussi été perçu comme une limite de la MIGG. On peut imaginer des étudiants, habitués aux exposés uniquement de l'enseignant pendant un cours magistral, se demandant si la quantité de cours sera suffisante pour leur permettre d'avoir assez de connaissances sur le sujet traité.

Il est intéressant de constater qu'après la première expérience de MIGG, le point le plus démotivant mis en évidence par les étudiants est la « pression de ne pas réussir », qui est l'expression d'une perception de la compétence faible. Cette donnée souligne l'inquiétude que peuvent ressentir des étudiants devant une nouvelle activité. Cette inquiétude est un peu diminuée à l'usage mais reste présente. La notion de challenge personnel lors de la restitution

individuelle a été relevée. Un des principes qui structurent l'apprentissage par les pairs est celui de la responsabilité individuelle. Pour que les apprenants évitent de se reposer sur le groupe, il faut qu'ils soient évalués sur leurs compétences individuelles (10). La première partie de la restitution dans une MIGG suit bien ce principe de responsabilité individuelle puisque l'étudiant est face à ses prises de notes.

Il faut également noter que les étudiants soulignent le rôle actif de l'activité proposée. On entre bien dans le cadre du passage au paradigme de l'apprentissage dans lequel l'implication active est une condition indispensable au développement des compétences (12). Cette technique permet de pallier certains problèmes liés à l'apprentissage en grands groupes comme la passivité et la non-implication des apprenants puisqu'il y a une interaction entre les pairs et avec l'enseignant (13). Malgré tout, les étudiants relèvent l'inconfort causé par des étudiants entièrement passifs qui attendent la restitution collective finale. La passivité de certains étudiants peut être expliquée par l'existence de freins au changement ou par le fait que des étudiants habitués aux cours magistraux peuvent penser que c'est à l'enseignant de faire son travail et de donner le cours (14). Il faut ajouter que la restitution collective des étudiants disposés dans une salle amphithéâtre a été plus difficile, leur permettant de préférer la MIGG dans une salle de classe de disposition typique.

Les interactions entre pairs générées par la technique MIGG peuvent paraître aux étudiants parfois inquiétantes de prime abord. Pourtant, ils persévèrent car l'intérêt qu'ils y trouvent est supérieur à l'appréhension de départ (15). L'atmosphère de la MIGG les maintient dans ce type d'interactions, contrairement au cours magistral classique dispensé par le professeur avec des interventions d'élèves moins codifiées.

Lors du second groupe de discussion, après que les étudiants aient suivi 4 cours sous la forme de technique MIGG, le point le plus démotivant apparaît être une « structure trop rigide », qui fait état d'une faible perception de la contrôlabilité. En effet, la technique MIGG se caractérise par des prescriptions aux étudiants ne laissant que très peu de place à leur libre arbitre. Ceux-ci ont d'ailleurs discuté de leurs stratégies pour contourner les consignes en écrivant quelques mots clés pendant l'exposé. Les apprenants, en prenant des notes manuellement après l'exposé et en les confrontant à celles de leurs pairs sont emmenés à manipuler les informations qu'ils viennent de se voir délivrer. Ils s'engagent donc physiquement et mentalement dans la rédaction de leurs notes par le biais de la parole et de l'écriture, ce qui a selon McKeachie (2006) tendance à augmenter leur motivation et à augmenter leurs apprentissages, grâce à l'implication active et à l'interaction d'étudiant à étudiant (16). En effet, la perception de contrôlabilité est augmentée puisque l'étudiant va lui-même choisir ce qu'il trouve de plus important à retenir en l'exprimant avec ses propres mots. On constate la difficulté à se séparer du diaporama fourni après le cours, support devenu habituel et indispensable aux apprenants et qui complète la prise de notes pendant l'exposé. Concernant l'apprentissage, la technique MIGG fait appel à l'apprentissage coopératif. L'apprentissage coopératif est défini par le fait de travailler ensemble en groupe en échangeant pour atteindre les objectifs pédagogiques proposés par l'enseignant. Cela repose sur la théorie de l'interdépendance sociale positive proposée par Johnson (2007) qui existe quand les individus perçoivent qu'ils peuvent atteindre leurs objectifs si et seulement si les individus avec lesquels ils coopèrent atteignent aussi les leurs (17). Il y a donc une valorisation mutuelle pour parvenir aux apprentissages, plusieurs fois relevée dans l'expérience tant dans les interactions entre étudiants qu'avec l'enseignant en petits groupes lors de la restitution collective. Les nombreuses études réalisées sur l'apprentissage coopératif montrent que les apprenants qui y sont confrontés fournissent plus d'efforts pour atteindre les objectifs proposés que ceux qui sont impliqués dans un travail solitaire, sans être inclus dans une équipe (18).

Un des avantages selon les étudiants d'avoir le plan écrit dès le début du cours est celui de pouvoir se replonger à tout moment s'ils perdent le fil de l'exposé du professeur, ce qui facilite la persévérance.

En fin d'étude et assez logiquement, les étudiants soulignent la perte d'attrait pour la nouveauté dès que l'on entre dans une forme de répétition de l'activité proposée. Il est aussi à noter que lors du premier groupe de discussion, les étudiants n'étaient focalisés que sur la technique et l'aspect curieux de la nouveauté alors que dans la seconde discussion, ils orientaient leurs remarques sur les stratégies d'apprentissage qu'ils avaient mis en place et l'implication de leurs apprentissages acquis sous cette forme dans leurs perspectives professionnelles futures. Il peut s'agir d'une marque de maturité qui a pu être facilitée par la MIGG.

Il est intéressant de constater que l'élément le plus difficile à accepter chez l'adulte apprenant confronté à la technique MIGG est la perte d'autonomie en matière de stratégies d'apprentissage, stratégies acquises depuis l'enfance dans l'enseignement en cours magistral.

Cette étude qualitative nous a permis d'avoir des résultats prospectifs sur l'évolution des perceptions des étudiants liés à la dynamique motivationnelle, sujet plus souvent mesuré quantitativement. Les limites de l'étude se manifestent surtout par la durée courte de l'expérimentation, le fait qu'elle ait été limitée à un seul enseignant dans un seul cours, le peu d'effectif et un certain manque de présence aux groupes de discussion des étudiants interrogés.

### **Conclusion :**

L'évolution des sources et des manifestations de la motivation chez des étudiants post-bac suite à une série de cours sous forme de MIGG présente des résultats pertinents à la fois pour les enseignants que pour les étudiants. En effet, en utilisant la MIGG l'enseignant devra synthétiser son cours pour n'en présenter que les notions essentielles. De plus, l'enseignant devra bien faire comprendre l'intérêt de la démarche pour faire adhérer les étudiants. Les étudiants, eux, devront se placer dans un rôle d'acteur en coopérant avec leurs pairs, augmentant ainsi leur implication et leur motivation. A l'avenir, il pourrait être intéressant de donner à l'étudiant un peu plus de libertés dans la structure de la MIGG pour renforcer sa perception de contrôlabilité. Il pourrait également être intéressant d'évaluer réellement l'apprentissage des étudiants soumis à cette technique via leurs évaluations et non via leurs perceptions.

## **Bibliographie**

1. Viau R, Vallerand, R. J. et Thill, E. E. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Laval : Éditions Études Vivantes. *Rev Sci Léducation*. 1994;20(2):411.
2. Pelaccia T. Motiver les étudiants et les impliquer activement dans leur apprentissage. In: Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé? p. 182.
3. Viau R. La dynamique motivationnelle de l'élève.
4. Viau R. Mieux comprendre la dynamique motivationnelle de l'élève. In: La motivation en contexte scolaire. p. 25.
5. Viau R. Mieux comprendre la dynamique motivationnelle. In: La motivation en contexte scolaire. p. 34.
6. Zimmerman null. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemp Educ Psychol*. janv 2000;25(1):82-91.
7. Deci EL, Koestner R, Ryan RM. Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again. *spring 2001*;71(1):1-27.
8. Salomon G. The differential investment of mental effort in learning from different sources. *Educ Psychol*. mars 1983;18(1):42-50.
9. Demeester A, Gagnayre R. Alternative au cours magistral : la MIGG. Méthode d'Intégration Guidée par le Groupe. *Pédagogie Médicale*. févr 2005;6(1):61-2.
10. Herrmann KJ. The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Act Learn High Educ*. nov 2013;14(3):175-87.
11. Risko EF, Anderson N, Sarwal A, Engelhardt M, Kingstone A. Everyday Attention: Variation in Mind Wandering and Memory in a Lecture: Mind wandering. *Applied Cognitive Psychology*. mars 2012;26(2):234-42.
12. Pelaccia T. Motiver les étudiants et les impliquer activement dans leur apprentissage. In: Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé? p. 184.
13. Vanpee D, Godin V, Lebrun M. Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie Médicale*. févr 2008;9(1):32-41.
14. Viau R, Joly J, Bédard D. La motivation des étudiants en formation des maîtres à l'égard d'activités pédagogiques innovatrices. *Revue des sciences de l'éducation*. 2004;30(1):163.
15. Cavanagh M. Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Act Learn High Educ*. mars 2011;12(1):23-33
16. . Svinicki MD, McKeachie WJ, McKeachie WJ. McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and university teachers. Fourteenth edition. Australia ; United States: Wadsworth, Cengage Learning; 2006. 392 p.
17. Johnson DW, Johnson RT, Smith K. The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educ Psychol Rev*. 22 févr 2007;19(1):15-29.
18. Foldnes N. The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Act Learn High Educ*. mars 2016;17(1):39-49.

