

Instaurer un climat motivant et valorisant

Co-construite dans le cadre du projet CerTICa, cette fiche pédagogique a été coordonnée par Catherine Lesire et Laurence Michiels du LABSET-Ulège, avec la collaboration de Nicole Tinant (CIEP communautaire).

La motivation ou dynamique motivationnelle est « *un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement et ce, dans le but d'apprendre* »¹. Tout.e formateur.rice est amené.e, un jour ou l'autre, à s'interroger sur ce qui motive un adulte à démarrer un processus de formation et surtout à le poursuivre. Pourquoi les adultes en formation s'investissent-ils plus dans un cours que dans un autre ? Pourquoi l'une s'accroche-t-elle et l'autre abandonne-t-il ? Quelle influence puis-je avoir en tant que formateur.rice ? Comment les remotiver à développer les compétences visées et valoriser le chemin qu' ils.elles ont parcouru ?

Des modèles théoriques

Face à des difficultés de motivation, le.la formateur.rice peut interroger ses pratiques à la lumière de théories spécifiques. Plusieurs auteurs proposent des modèles conceptuels qui peuvent faire émerger des conseils éclairés en fonction de situations spécifiques. Nous vous proposons de découvrir, au travers d'une situation, trois modèles conceptuels : la dynamique motivationnelle de Rolland Viau², le modèle TARGET³ et les sources du sentiment d'efficacité personnelle⁴. Cette fiche pédagogique est issue du projet Erasmus+ CerTIC⁵ à partir du processus de formation CerTICa⁶ mis en œuvre par le LabSET⁷.

1. LE MODÈLE « DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE »

Rolland Viau a étudié la motivation en contexte scolaire. Sur base de ses observations, il a conçu le modèle de la « *dynamique motivationnelle* ». Ce modèle peut s'appliquer à tout type d' apprenant.e.s. Il permet de mettre en évidence que la motivation dépend de **trois sources de perception** par rapport aux activités d'apprentissage proposées par l' enseignant.e et le.la formateur.rice :

• Perception de la valeur :

Les activités d'apprentissage seront motivantes pour les apprenant.e.s à partir du moment où elles auront du sens pour eux.elles et/ou leur seront utiles.

• Perception de la compétence :

Si l'activité semble beaucoup trop difficile, les apprenant.e.s ne s'y engageront pas, car la tâche leur semble inaccessible . Si l'activité est trop simple, ils.elles n'auront pas envie de s'y engager non plus.

• Perception de contrôlabilité :

Pour s'engager dans une activité, l' apprenant.e doit avoir le sentiment que la réussite dépend de lui.d'elle. Si il.elle a l'impression que la réussite dépend du bon vouloir de son.sa formateur.rice, il.elle ne voudra pas s'engager.

En résumé, pour qu' un.e apprenant.e s'engage dans une activité, il faut qu' il.elle se dise que :

- l'activité est utile et/ou a du sens pour lui.elle ;
- il.elle peut parvenir à réaliser l'activité : c'est à sa portée ;
- la réussite dépend de lui.elle.

Un.e apprenant.e motivé.e est engagé.e dans son processus d'apprentissage et persévère, c'est-à-dire qu' il.elle y consacrera du temps et n'abandonnera pas à la première difficulté.

Adaptation de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau⁸



2. LE MODÈLE « TARGET »

Nous allons maintenant aborder les leviers sur lesquels le.la formateur.rice va pouvoir jouer pour tenter de motiver les apprenant.e.s. Le modèle « TARGET » propose **six variables** :

- **Tâche** : Quelles sont la nature et la structure de l'activité à réaliser ?
- **Autorité** : Quelles décisions sont déléguées aux participant.e.s ?
- **Reconnaissance** : Quels comportements en lien avec l'apprentissage sont renforcés, valorisés par le.la formateur.rice ?
- **Groupement** : Quels regroupements sont organisés durant le processus ? À quelle fréquence ?
- **Évaluation** : Quelles sont les modalités mises en place ?
- **Temps** : Comment le temps d'apprentissage est-il géré ?

Adaptation du modèle TARGET⁹

Domaines du TARGET	Actions
Tâche	Le.la formateur.rice propose des activités qui constituent des défis et insiste sur les objectifs de chaque activité proposée.
Autorité	Le.la formateur.rice donne aux apprenant.e.s l'opportunité de faire des choix (responsabilités et indépendance) et leur apprend à s'autoréguler.
Reconnaissance	Le.la formateur.rice reconnaît les efforts et les progrès de chacun.e. Il.elle encourage les plus fort.e.s et les plus faibles.
Groupement	Le.la formateur.rice favorise les interactions sociales, les compétences sociales et propose des activités collaboratives.
Évaluation	Le.la formateur.rice donne des feedbacks formatifs à ses apprenant.e.s. Il.elle considère les erreurs comme faisant partie de l'apprentissage. Il.elle veille à améliorer le sentiment de compétence de ses apprenant.e.s.
Temps	Le.la formateur.rice aide les apprenant.e.s à atteindre les objectifs fixés en leur laissant le temps nécessaire en fonction de leurs besoins et n'a pas pour objectif de voir absolument toute la matière prévue.

3. LES SOURCES DU SENTIMENT D'EFFICACITÉ PERSONNELLE¹⁰

Déterminant important de la motivation, le concept de « *sentiment d'efficacité personnelle* » recouvre les croyances des apprenant.e.s concernant leur compétence à accomplir une tâche avec succès. Albert Bandura¹¹ relève **quatre principales sources d'information** à partir desquelles les croyances d'efficacité personnelle se construisent :

- **Ses propres succès** : Les expériences actives de maîtrise servent d'indicateurs de capacité (performances antérieures, succès, échecs).
- **Les succès de pairs** : Les expériences vicariantes modifient les croyances d'efficacité par la transmission de compétences et la comparaison avec ce que font les autres (modélage, comparaison sociale).
- **La reconnaissance** : La persuasion verbale et des formes proches d'influence sociale soulignent que la personne possède certaines capacités (feedbacks évaluatifs, encouragements, avis de personnes significantes).
- **Les états physiologiques et émotionnels des personnes** : C'est à partir de ces états que les gens évaluent partiellement leur capacité, leur force et leur vulnérabilité au dysfonctionnement.

Les sources du sentiment d'efficacité personnelle¹²

Expérience de maîtrise	Expérience vicariante	Persuasion verbale	États physiologiques et émotionnels
<ul style="list-style-type: none"> - Croyances d'efficacité antérieure - Perception de la difficulté - Quantité d'efforts fournis - Aide reçue - Traitement cognitif - Mémorisation des expériences - Attribution des causes perçues - Cadre temporel des succès et échecs - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Similitudes perçues - Stratégies cognitives utilisées - Compétences recherchées - Modèle de coping ou d'expertise - Sentiment de confiance - ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback - Soutiens - Critiques - Encouragements - Conseils - ... 	Activation physiologique (transpiration, ...) dans les situations stressantes ou éprouvantes évaluée comme : <ul style="list-style-type: none"> - des signes de vulnérabilité ; - des dysfonctionnement ; - des stimulations à réussir.

Analyse d'une situation

Anne rencontre son collègue Pierre afin de lui poser quelques questions sur ses méthodes... Anne est formatrice dans un Centre d'insertion Socioprofessionnelle (CISP) depuis une quinzaine d'années. Elle donne des cours de sensibilisation à la bureautique (traitement de texte, tableur, etc.) pour des demandeurs d'emploi. L'objectif est de les former afin qu'ils puissent être sélectionnés pour une formation qualifiante (dans d'autres organismes d'insertion professionnelle ou au Forem). Anne enseigne à des groupes d'environ douze personnes et éprouve des difficultés à susciter et maintenir leur motivation. Plusieurs participant.e.s ont abandonné en cours de formation, d'autres arrivent en retard, ne participent pas aux activités et jouent sans arrêt avec leur gsm.

« J'ai beau être enthousiaste et souriante, cela ne change rien... Ils finissent par abandonner, à croire que Word et Excel ne les intéressent pas. Pourtant je veille à leur donner des documents bien organisés, bien structurés. Mes présentations sont aussi claires que possible. Et je prévois des exercices réguliers... Qu'est-ce que je pourrais faire d'autre ? » (A).

Pierre est formateur en français et ne semble pas rencontrer les mêmes difficultés. Anne s'interroge sur les raisons de cette différence entre les deux situations. Elle se demande ce que Pierre met en place dans ses groupes d'apprenant.e.s pour que ceux.celles-ci soient motivé.e.s et restent jusqu'à la fin de la formation.

« Comment fais-tu Pierre ? Tes apprenants ont toujours l'air d'apprécier tes formations... Ils n'abandonnent jamais, sont à l'heure et ils ont l'air enchantés lorsqu'ils sortent de ton local de cours... En plus, ils préparent les activités que tu leur demandes de faire... » (A).

Pierre croit beaucoup à la motivation. Si l'on veut que les participant.e.s retiennent quelque chose de ce qu'on leur raconte, ils.elles doivent être motivé.e.s à le faire. Sinon, leur présence ne sert à rien. *« La motivation c'est comme l'essence pour une voiture. Sans essence, la voiture n'avance pas... »¹³.*

« Mes participants ne sont pas nécessairement motivés lorsqu'ils arrivent en formation. Parfois, ils sont obligés de venir pour ne pas perdre leurs indemnités... Bref, souvent, ils n'ont pas envie d'être là, en tous cas au début » (P).

1. DONNER DU SENS

Pour que les participant.e.s apprécient sa formation, Pierre donne du sens à leur apprentissage, leur propose des activités à leur niveau et leur donne du contrôle en leur laissant des choix. Pour donner du sens, le premier pas est de parvenir à faire le lien avec la réalité des participant.e.s et la matière donnée.

« Lorsque je commence avec un groupe, la première chose que je fais est d'essayer de voir avec eux à quoi le français peut servir. Par exemple, on fait un brainstorming pour voir à quoi ça sert d'écrire et de parler correctement en français » (P).

En ce qui concerne Anne, elle pourrait leur demander l'utilité du traitement de texte et ensuite compléter leurs réponses. En effet, le traitement de texte peut être utile dans leur vie privée et professionnelle, comme réa-

liser un CV et une lettre de motivation ou créer des invitations sympas pour les anniversaires. C'est le cas aussi pour le tableur qui peut les aider à tenir les comptes du mois, pour les bulletins de leurs enfants, etc...

Donner du sens, cela se fait au jour le jour, à chaque séance de formation. Pierre contextualise ses exercices en fournissant des exemples, en fonction des besoins de ses apprenant.e.s.

« Dans les exercices que je leur donne par exemple... Je prends des documents en lien avec leur vie quotidienne ou je leur demande d'amener leurs propres lettres ou documents. Si tu commences ta formation en demandant les attentes et les besoins de tes apprenants et si tu prévois des activités en lien avec ce que tu sais de tes apprenants, tu donneras du sens à tes activités et ils auront envie de les faire. Ils seront motivés » (P).

2. SE SENTIR COMPÉTENT

Donner des tâches trop compliquées ou trop simples risque de démotiver les apprenant.e.s. Pour s'engager dans l'activité, le.la participant.e doit pouvoir se sentir compétent.e. Il est donc important de prévoir différents types d'exercices adaptés en fonction du niveau de chacun.e.

« Si la tâche est trop simple, le participant n'a pas envie de la réaliser, car il a l'impression que tu te moques de lui. Si c'est trop compliqué, alors, il se dit qu'il n'a pas les capacités pour le faire, et il ne se lancera pas dans l'activité » (P).

Le développement de compétences complexes nécessite du temps, exige de déployer des efforts et de dépasser les déconvenues et les périodes marquées par peu ou pas de progrès. L'adulte en formation ne s'améliore plus que faiblement dès que les erreurs grossières ont été éliminées¹⁴.

« S'il trouve la tâche trop compliquée, je la décompose en sous-tâches, je les organise et les hiérarchise. Cela développe son sentiment de maîtrise et de contrôle de l'activité » (P).

Parfois, le faible sentiment d'efficacité du.de la participant.e le.la freine dans sa progression. Les échecs du passé renforcent son impression d'incompétence de sorte qu' il.elle ne s'engage dans l'activité qu'avec la certitude de ne pas y arriver. Les faire s'exprimer sur leurs échecs passés peut les aider à réduire le poids du vécu. Le souvenir d'un échec spécifique riche en détails sur les circonstances exactes a un impact plus constructif que si le souvenir se limite à des impressions globales¹⁵.

« Je me rappelle de Jean. Il était tellement certain de ne jamais y arriver et du coup il ne faisait rien. J'ai pris un temps individuel pour le faire s'exprimer sur un échec passé qui le confortait dans cette impression. Je lui ai demandé de détailler la situation et, progressivement, je l'ai vu se détresser et devenir plus rationnel. Il a pu percevoir que la situation actuelle était différente et que les raisons de son échec passé n'avaient plus cours aujourd'hui » (P).

3. CONTRÔLER SON APPRENTISSAGE

Se sentir acteur.rice dans son processus d'apprentissage est également un levier de motivation. Lorsque le.la formateur.rice propose des choix à faire aux participant.e.s, il.elle leur donne ce sentiment de contrôle. Donner du

choix, c'est faire en sorte qu'ils.elles réalisent que la réussite dépend aussi d'eux.elles.

« Tu peux laisser le choix à tes participants, par exemple, en leur proposant trois thèmes différents pour une activité. Il y a plein de façons de laisser le contrôle aux participants et cela contribue à les motiver. Les apprenants auront alors envie de s'engager, ils auront envie d'apprendre ce que tu leur proposes. Chaque réussite leur donnera envie de poursuivre sur cette voie et de continuer à apprendre » (P).

Dans le cas du traitement de texte, Anne pourrait leur proposer différentes applications en ligne pour rédiger un texte. Elle pourrait aussi leur laisser choisir entre deux activités différentes grâce auxquelles les mêmes objectifs seront atteints.

4. RECONNAISSANCE

Se sentir reconnu.e dans ses efforts est aussi source de motivation. Par des feedbacks réguliers et bienveillants sur leur apprentissage, les participant.e.s se sentent encouragé.e.s, leurs progrès sont valorisés. Les participant.e.s ont besoin de savoir où ils.elles en sont et où ils.elles vont, veulent savoir s'ils.elles sont sur la bonne voie, s'ils.elles font des progrès. Chaque petit pas doit être valorisé, cela contribue aussi à leur motivation.

« Je complimente aussi mes participants. L'autre fois, j'ai dit à Sandrine qu'elle avait une magnifique robe et je lui ai demandé où elle l'avait achetée » (A).

« C'est bien de complimenter une personne, mais ce qui importe ici c'est que les compliments soient en lien avec les apprentissages réalisés, en lien avec ta formation ! » (P).

Évaluation

Les évaluations formatives permettent aux participant.e.s de comprendre que les erreurs font partie de l'apprentissage. C'est en se trompant qu'on apprend.

« Je les informe régulièrement pour qu'ils sachent où ils en sont. Et j'essaie de les aider à se rendre compte par eux-mêmes de leurs progrès » (P).

5. LE TEMPS

Il est également important de laisser aux participant.e.s le temps suffisant pour atteindre les objectifs visés. Rien n'est plus démoralisant et frustrant que de ne pas finaliser une activité. Les formateur.rice.s pensent souvent ne pas avoir assez de temps et accélèrent pour aborder toute la matière prévue.

« Je leur laisse un peu de temps pour chaque exercice mais, tu comprends, je n'ai pas beaucoup d'heures et il faut que je voie toute la matière » (A).

Il s'agit de rester centré sur l'essentiel pour les participant.e.s les plus lent.e.s tout en prévoyant des tâches supplémentaires pour les plus rapides.

« Moi aussi je suis tiraillé entre les exigences du programme et le fait que chacun avance à son rythme. Pour les plus lents, tu pourrais mettre sur la plateforme en ligne quelques exercices complémentaires à réaliser tranquillement à leur rythme chez eux » (P).

6. GROUPEMENT

« Apprendre, c'est interagir. On n'apprend pas seul. On apprend en se confrontant aux autres »¹⁶. En organisant du travail collectif, le.la formateur.rice donne l'occasion aux participant.e.s d'apprendre avec leurs pairs.

« Très souvent mes apprenants travaillent ensemble de manière spontanée. Ils s'entraident volontiers, ils s'organisent parfois à deux pour réaliser des activités. Mais je ne pense jamais à organiser moi-même du travail collectif. Je n'ai pas eu souvent l'occasion de travailler en groupe et, du coup, je ne sais pas trop comment m'y prendre, je suis mal à l'aise » (A)

a. La coopération

Le.la formateur.rice peut demander aux participant.e.s de prendre part à une réalisation collective. Il.elle assigne à chacun.e une sous-tâche claire et concrète. En fin d'activité, les participant.e.s rassemblent les différentes productions pour former un tout. La tâche est complète si chaque apprenant.e a réalisé sa propre sous-tâche et que l'ensemble des productions ont été mises en commun. C'est un peu comme un puzzle auquel chacun.e apporte sa pièce.

« Un collègue a dernièrement organisé avec ses stagiaires TIC¹⁷ une activité avec la Maison de l'Emploi. Ils ont ensemble pris part à l'organisation d'une auberge espagnole¹⁸. Les uns se sont centrés sur l'annonce de l'événement dans Facebook. D'autres ont pris des contacts officiels par mail. D'autres encore ont créé une affiche et un flyer. Une dernière équipe s'est centrée sur le recueil de recettes. Par là, ils ont abordé les différents contenus de formation, tels que l'e-mail, les réseaux sociaux, la recherche d'informations sur Internet et l'utilisation des logiciels Word et Excel » (P).

Ce mode d'organisation a un but commun ou partagé dans le sens « division de la tâche ». Chacun.e est responsable de sa propre production, il.elle devra toutefois apprendre à interagir et communiquer avec les autres participant.e.s pour une cohérence du travail final. C'est ce qu'on appelle de la coopération.

b. La collaboration

Il existe un autre mode d'organisation du travail en groupe, dans lequel les participant.e.s ont un but partagé mais cette fois dans le sens où chaque apprenant.e cherche à atteindre ce but par lui-elle-même aussi. Il y a deux démarches : celle du groupe et celle de l'apprenant.e. La démarche du groupe fournit les ressources et l'aide dont chaque apprenant.e a besoin pour réaliser seul.e la tâche. C'est ce qu'on appelle de la collaboration. Dans le travail collaboratif, il n'y a pas de répartition des rôles entre les apprenant.e.s. Tous et toutes poursuivent un même objectif et partagent le fruit de l'exploration de différentes ressources avec les autres membres du groupe. Les apprenant.e.s reconstruisent leurs connaissances en tenant compte des apports de leurs pairs. Il s'agit d'un réel apprentissage par les pairs.

« Dans mon cours de français, lorsque je travaille l'écrit, je propose une activité qu'ils réalisent par deux. Par exemple, écrire un petit texte argumentatif. L'avantage est de profiter de points de vue différents dans la recherche d'idées, d'enrichir la production. Les apprenants discutent de la construction d'une phrase, ils peuvent échanger du vocabulaire, ce qui permet d'apprendre plus et d'améliorer son français. De plus, chaque apprenant a l'occasion de repérer les erreurs sur le texte de son pair » (P)¹⁹.

c. Objectif poursuivi

Les deux modes d'organisation ci-dessus poursuivent l'objectif de s'approprier des connaissances et d'apprendre à travailler en groupe de manière efficace. Toutefois, les activités collaboratives offrent davantage de libertés aux apprenant.e.s et nécessitent donc plus d'autonomie de leur part. La démarche d'apprentissage coopératif est plus structurée et encadrante. Elle convient donc mieux dans un premier temps aux apprenant.e.s moins autonomes. Le.la formateur.rice a plus de contrôle sur l'apprentissage, il.elle devra toutefois veiller à permettre aux apprenant.e.s de développer petit à petit autonomie et habiletés de collaboration.

d. Tâche collaborative

La nature de la tâche est importante également dans le choix du mode d'organisation du travail de groupe. La tâche collaborative se compose d'un ensemble d'activités consignées dans un scénario d'apprentissage qui mène à l'exploration de contenu, à l'élaboration de représentations, à la communication d'idées et à la construction des connaissances. La tâche doit permettre une restructuration de concepts, une recherche de solutions et de perspectives différentes.

« C'est le cas dans l'exemple du texte argumentatif qui est co-construit sur base des apports individuels de chacun. Chaque apprenant a d'abord recherché et écrit ses propres arguments » (P).

e. Tâche coopérative

La tâche coopérative est divisée en plusieurs sous-tâches qui varient entre elles. Chaque apprenant.e a une responsabilité spécifique. La tâche sera complète si chacun.e réalise sa propre sous-tâche et si l'ensemble des productions ont été mises en commun.

« Dans l'exemple de l'auberge espagnole, selon leurs besoins de formation les apprenants réalisent soit un évènement sur Facebook, soit une affiche ou un flyer, soit un recueil de recettes ou encore ils prennent des contacts officiels par mail » (P).

Et les TIC dans tout ça ?

Les technologies de l'information et de la communication (TIC) constituent des outils qui peuvent contribuer à motiver les apprenant.e.s.

Si vous envisagez d'introduire les nouvelles technologies dans vos formations, veillez toujours à ce que les TIC contribuent à donner du sens à l'apprentissage. En effet, leur introduction doit faire partie d'un scénario imaginé au préalable. Veillez également à ce que les TIC n'effraient pas vos apprenant.e.s. En effet, si l'outil doit faire partie intégrante de votre formation, proposez une séance de découverte de celui-ci. Ainsi, les technologies ne seront pas un frein à l'apprentissage.

Quelques exemples :

1. Dans une formation sur la citoyenneté, le.la formateur.rice peut proposer aux participant.e.s de rédiger un argumentaire commun sur un thème choisi en lien avec la citoyenneté via un wiki. En collaborant, les participant.e.s seront amené.e.s à co-construire un texte et à en assumer le résultat ensemble.

f. Coopération ou collaboration ?

Pour savoir quelle démarche adopter, il faut établir le diagnostic des habiletés de ses apprenant.e.s, leur degré de maturité et leur capacité à travailler en groupe. L'idée est de démarrer par une organisation en coopération avec des apprenant.e.s non ou peu habitué.e.s aux travaux collectifs tout en gardant à l'esprit de développer chez eux.elles des habiletés de collaboration. Ces deux modes d'organisation du travail collectif présentent de nombreux avantages pour les apprenant.e.s. En effet, ils leur permettent de développer l'interactivité en formation et de relancer l'attention, ainsi que de s'exprimer et saisir une occasion de mieux comprendre. Ils favorisent l'émergence de savoirs informels. La légitimité du pair et le rapport d'égalité sont des facteurs importants dans les apprentissages. Les apprenant.e.s ne sont plus « spectateur.rice.s » mais « acteur.rice.s » de leurs apprentissages.

2. Un.e formateur.rice souhaite aider ses participant.e.s à organiser des « événements » de manière pratique et rapide. En introduction, il.elle peut leur demander comment organiser un anniversaire, une soirée... En déduire avec eux.elles les avantages et inconvénients (nombreux rappels téléphoniques, nombreux mails ou sms, etc.) et leur proposer un outil spécifique, tel que Doodle. Cet outil leur permettra de proposer des dates pour planifier un repas, une fête, etc. Il peut également servir dans leur vie professionnelle.

3. Pour introduire une thématique, le.la formateur.rice qui souhaite faire émerger des idées dans le cadre d'un brainstorming pour donner du sens à l'apprentissage et pour faire émerger les connaissances antérieures des participant.e.s, peut soit réaliser une carte mentale au tableau, soit utiliser des applications en ligne.

Applications proposées :

- Mindmeister: <https://www.mindmeister.com>
- Freemind <https://freemind.fr.softonic.com/>

Notes

1. VIAU Rolland., *La motivation en contexte scolaire*, (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2009, p.12.
2. VIAU R. (2009), *op. cit.*
3. MAEHR M. L. et MIDGLEY C., « Enhancing student motivation : A schoolwide approach », in *Educational Psychologist*, vol. 26, 1991, pp. 399-427 ; cités dans SARRAZIN P., TESSIER D. et TROUILLOU D., « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », in *Revue française de pédagogie*, 157, 2006, pp. 147-177.
4. BANDURA Albert., *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, 2003.
5. CerTIC : projet Erasmus sur la certification des acquis TIC dans le secteur non marchand
6. CerTICA : certification universitaire de mise en œuvre de formations utilisant efficacement les TIC en milieu associatif
7. LabSET : Laboratoire de Soutien aux Synergies Éducation-Technologies de Uliège
8. VIAU R. (2009), *op. cit.*
9. MAEHR et MIDGLEY, *op. cit.*
10. TINANT Nicole, *Apprentissage et sentiment d'efficacité personnelle, académique, collective, sociale et politique*, Louvain-la-Neuve, DEA-FOPA, 2005.
11. BANDURA A., *op. cit.*
12. BANDURA A., *op. cit.*
13. VIAU, Rolland, *La motivation*, Cycle de conférences - Questions d'éducation, 2012. <https://vimeo.com/34610960>
14. BANDURA A., *op. cit.*
15. PHILIPPO, BAYENS, DOUILLEZ et FRANCAERT, 2003; SCHAEFER et PHILIPPOT, 2002; cités par GALAND B. et VANLEDE M., « Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? d'où vient-il? comment intervenir? », in *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n°29, Girsef, Chaire Unesco de pédagogie universitaire, 2004.
16. PERRENOUD, Philippe, *Qu'est-ce qu'apprendre?*, 2004.
17. Une formation de sensibilisation à l'utilisation des outils numériques.
18. Source : <http://pmtic.net/activites>
19. Inspiré de <http://communfrancais.com/2017/03/12/5-scenarios-pour-travailler-la-production-ecrite-entandem/>

Pour en savoir plus

BAUDRITA A., « Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 40, n° 1, 2007, pp. 115-136.

BEAUMONT C., LAVOIE J. et COUTURE C., *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) Université Laval, Québec, 2011.

HENRY, F. et LUNDGREN-CAYROL, K., *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'université du Québec, 2001.

MAEHR M. L. et MIDGLEY C., « Enhancing student motivation : A schoolwide approach », in *Educational Psychologist*, vol. 26, 1991, pp. 399-427.

La pédagogie collaborative, 2015 Consulté dans www.pedagoform-formation-professionnelle.com/

PERRENOUD Ph., « Qu'est-ce qu'apprendre? », in *Enfance & Psy*, n°24, 2004, pp. 9-17. Consulté dans www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_08.html

SARRAZIN P., TESSIER D. et TROUILLOU D., « Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches », in *Revue française*

de pédagogie, 157, 2006, pp. 147-177 Consulté dans <https://rfp.revues.org/463>

VIAU R., *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. 3^e congrès des chercheurs en éducation*, Bruxelles, 2004. Consulté dans https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf

VIAU R., *La motivation en contexte scolaire*, (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck, 2009.

VIAU R., *La motivation*, Cycle de conférences - Questions d'éducation, 2012. Consulté dans <https://vimeo.com/34610960>