

PARCOURS D'INTRODUCTION

Comme son nom l'indique, ce parcours sert d'introduction aux autres parcours du projet Appui-Motivation.

Objectifs

- Se familiariser avec un modèle de la motivation à apprendre d'inspiration sociocognitive.
- S'initier au modèle d'intervention CLASSE, à ses dimensions et à ses composantes.

Résumé du parcours

Le parcours d'introduction est préalable aux autres parcours du projet Appui-Motivation. On y présente, tout d'abord, un modèle théorique de la motivation à apprendre d'inspiration sociocognitive. Par la suite, on y décrit un modèle regroupant différentes pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir la motivation à apprendre des élèves du primaire et du secondaire : le modèle CLASSE. Plusieurs séquences vidéo ainsi que des activités permettent d'approfondir la compréhension des deux modèles.

- **Durée du parcours** 1 h 25
- **Matériel à prévoir pour ce parcours :**
 - **Des copies imprimées des annexes**
 - **Un ordinateur**
 - **Un projecteur électronique**
 - **Un rétroprojecteur et transparents ou tablette conférence**
 - **Séquences de la médiathèque : 111, 102, 18, 31, 28, 64, 95**

Plan du parcours d'Introduction

ÉTAPES	TITRE	CONTENU	DURÉE
1	Présentation du parcours	Le formateur présente les objectifs ainsi que le résumé et le plan du parcours.	± 5 min
2	Mise en situation	Les participants répondent à des questions ouvertes afin d'activer leurs connaissances antérieures sur la motivation à apprendre.	± 10 min
3	Présentation d'un modèle théorique de la motivation à apprendre	Le formateur présente et explique le modèle théorique de la motivation à apprendre sous-jacent	± 15 min
4	Présentation du modèle d'intervention CLASSE	Le formateur présente et explique le modèle d'intervention CLASSE	± 15 min
5	Activités reliées aux dimensions	Le visionnement de certaines séquences vidéo illustre certaines dimensions. Les participants sont amenés à identifier les éléments saillants favorables à la motivation à apprendre.	± 30 min
6	Activité de synthèse	Les participants sont amenés à prendre conscience de l'évolution de leur conception de la motivation à apprendre et des facteurs pouvant favoriser la motivation des élèves.	± 10 min
			TOTAL : ± 1 h 25

⇒ *Début du parcours*

Étape 1 : Présentation du parcours

- **Durée** ± 5 min
- **Matériel à prévoir pour cette étape :**
 - **Annexe A**
 - **Un ordinateur**
 - **Un projecteur électronique**

À l'aide de l'annexe A, le formateur projette, à l'écran, les objectifs, le résumé et le plan du parcours. Il indique aux participants les différentes étapes afin qu'ils puissent se situer dans l'ensemble du parcours.

Étape 2 : Mise en situation

- **Durée** ± 10 min
- **Matériel à prévoir pour cette étape :**
 - **Annexe B**
 - **Un ordinateur**
 - **Un projecteur électronique**

Déroulement de la mise en situation

- Les questions de l'annexe B servent d'amorce au modèle de la motivation à apprendre et au modèle d'intervention CLASSE.
- Le formateur distribue le questionnaire de mise en situation aux participants (annexe B). Au choix du formateur, ces derniers peuvent remplir le document individuellement ou en petits groupes de travail.
- Une fois le questionnaire rempli, le formateur effectue la mise en commun des perceptions initiales des participants. Cette synthèse peut être présentée, par le formateur, sur une tablette conférence, sur un transparent ou sur le support de son choix. Le

formateur résume les réponses des participants et pourra ultérieurement les relier avec les modèles qu'il présentera.

Étape 3 : Présentation du modèle de la motivation à apprendre

- **Durée** ± 15 min
- **Matériel à prévoir pour cette étape :**
 - **Annexes C, D et E**
 - **Un ordinateur**
 - **Un projecteur électronique**
 - **Séquence de la médiathèque : 111**

Présentation du modèle théorique de la motivation à apprendre

- Afin de se familiariser avec le concept de motivation en contexte d'apprentissage, le formateur devrait préalablement avoir pris connaissance du texte portant sur la motivation à apprendre, présenté à l'annexe C.
- Le formateur explique que la motivation en contexte d'apprentissage est une question d'intensité et de direction. À l'aide de l'annexe D qu'il projette à l'écran, il fait part de différents comportements associés à chacune des deux principales directions que peut prendre la motivation en contexte d'apprentissage : l'apprentissage et la réussite ou l'évitement des effets négatifs de l'échec sur l'estime de soi. Il peut également distribuer une copie imprimée du modèle à chaque participant.
- Le formateur présente ensuite le modèle de la motivation à apprendre. Pour ce faire, il peut projeter, à l'écran, l'annexe E. Il peut également distribuer une copie imprimée du modèle à chaque participant. Au cours de la présentation du modèle, le formateur tente de relier les réponses aux questions de mise en situation des participants aux éléments du modèle. La question 1 de l'annexe B permet d'effectuer des liens avec ce modèle.
- Le formateur peut également présenter la séquence vidéo # 111 dans laquelle on explique le concept de motivation à apprendre. De plus, on y définit les différentes composantes du modèle de la motivation à apprendre.

Vidéo # 111 : L'impact du contexte sur la motivation des élèves (Durée 7 min 47 s)

Description de la séquence : Dans cette séquence, on propose une définition de la motivation en contexte d'apprentissage. En prenant appui sur les théories actuelles de la motivation, on précise les principaux facteurs qui déterminent l'engagement et la persévérance des élèves.

Étape 4 : Présentation du modèle d'intervention CLASSE

- **Durée** ± 15 min
- **Matériel à prévoir pour cette étape**
 - **Annexes C, F et G**
 - **Un ordinateur**
 - **Un projecteur électronique**
 - **Séquence de la médiathèque : 102**

- Le formateur utilise l'annexe F pour présenter le modèle CLASSE qu'il projette à l'écran. Il peut également en distribuer une copie imprimée à chaque participant. Au cours de la présentation du modèle, le formateur tente de relier les réponses données aux questions de mise en situation aux éléments du modèle. Les questions 2 et 3 de l'annexe B se prêtent particulièrement à cet exercice.
- Le formateur présente la séquence vidéo # 102.

Vidéo # 102 : Le modèle CLASSE (Durée 5 min 23 s)

Description de la séquence : Dans cette séquence, on présente et explique le modèle CLASSE. On y décrit chacune des dimensions du modèle et on donne des exemples tirés de la vie en classe.

- Afin que les participants comprennent bien chacune des dimensions, le formateur les définit brièvement et accompagne ses explications d'exemples. Il peut également projeter à l'écran l'annexe G et en distribuer une copie aux participants, s'il le désire. Cependant, l'exploration détaillée des dimensions du modèle s'effectuera ultérieurement, dans les

autres parcours. Le formateur peut donc préciser aux participants que les parcours suivants permettront d'approfondir chacune des dimensions présentées. Pour obtenir de plus amples informations sur les dimensions ou sur les composantes qui en font partie, le formateur peut se référer aux capsules textuelles destinées à l'explication de chacune des composantes. Les capsules textuelles sont disponibles en cliquant sur l'icône «Ressources» de la page d'accueil du site.

Étape 5 : Activités reliées aux dimensions

- **Durée** ± 30 min
- **Matériel à prévoir pour cette étape :**
 - **Un ordinateur**
 - **Un projecteur électronique**
 - **Séquences de la médiathèque : 18, 31, 28, 64 et 95**
 - **Annexes E et F (une copie par participant)**
 - **Annexe H (une copie imprimée par participant et par séquence)**

Plusieurs séquences permettent d'illustrer l'une ou l'autre des dimensions du modèle CLASSE. Selon le temps dont il dispose, le formateur peut présenter une ou plusieurs séquences de la médiathèque. Les activités de visionnement proposées ont pour objectif de permettre aux participants de s'approprier le modèle de la motivation à apprendre ainsi que le modèle d'intervention CLASSE. Le formateur devrait donc rappeler ces objectifs aux participants.

En ce qui a trait aux activités d'accompagnement, l'utilisation de l'annexe H est suggérée pour chacune des séquences. Il est à noter que chacune des copies peut servir pour le visionnement de deux séquences. De plus, les participants devraient avoir l'annexe F en main (modèle CLASSE). Par ailleurs, il importe de rappeler que les dimensions du modèle CLASSE sont inter reliées et que les participants n'associeront donc pas tous les séquences vidéo aux mêmes dimensions. Par conséquent, le formateur peut mentionner qu'il n'y a pas nécessairement une seule bonne réponse. Les participants doivent cependant pouvoir justifier pourquoi ils associent une dimension plutôt qu'une autre à la séquence visionnée.

Le formateur peut également mentionner aux participants que les séquences présentées ne constituent que des *exemples* de pratiques pédagogiques. Ils doivent tenter d'en retenir une idée générale, qui pourra éventuellement être adaptable au contexte de leur classe.

Activités relatives à chacune des séquences présentées

- **Annexe H**

Avant le visionnement, le formateur distribue l'annexe H prend connaissance de son contenu avec les participants et leur demande :

- d'observer les différents éléments susceptibles de motiver les élèves;
- d'identifier les dimensions auxquelles leurs observations se rapportent, en se référant au modèle CLASSE.

Après le visionnement, le formateur anime une mise en commun sur les éléments relevés par les participants. Cette synthèse peut se faire en grand groupe, sous forme de discussion. De plus, le formateur peut poser des questions visant à faire le lien entre les observations réalisées et le modèle *motivation à apprendre*. Voici des exemples de questions qu'il pourrait poser :

- Séquence # 18 : « En quoi le fait de proposer une stratégie aux élèves peut-il avoir des répercussions sur la motivation à apprendre (attentes et valeur) ? »
- Séquences # 31 ou 28 : « En quoi les perceptions de soi des élèves et la valeur qu'ils accordent aux situations d'apprentissage peuvent-elles être affectées par les situations d'apprentissage ? »
- Séquence # 64 : « Comment le questionnement peut-il avoir des répercussions sur la motivation à apprendre des élèves (perceptions de soi et valeur) ? »
- Séquence # 95 : « En quoi le fait d'amener l'élève à identifier les comportements adaptés peut-il avoir un impact sur ses perceptions de soi et sur la valeur qu'il accorde aux situations d'apprentissage? »

Les participants devraient avoir l'annexe E en main afin de pouvoir répondre aux questions concernant le modèle de la motivation à apprendre.

Visionnement des séquences

Séquence # 18 : « Quand on se parle, on se respecte ! » (Durée 3 min 25 s)

Description de la séquence

Une enseignante décrit comment elle a aidé ses élèves à augmenter la qualité de leurs interactions. La stratégie «+ - +» consiste à donner un commentaire positif, à identifier ce qui doit être amélioré, puis à offrir un conseil. L'enseignante remarque que les élèves appliquent fréquemment la stratégie enseignée, ce qui contribue à améliorer le climat de sa classe.

Dimension retenue : Ambiance

Séquence # 31: « Le jeu du dragon » (Durée 9 min 28 s)

Description de la séquence

Un enseignant de troisième cycle du primaire présente son jeu du dragon qui suscite la créativité chez ses élèves. La seconde partie de la séquence montre l'activité telle qu'elle se vit en classe. Des élèves racontent, ensuite, ce qu'elles apprennent d'une telle activité.

Dimension retenue : Situations d'apprentissage

Séquence # 28 : « L'aboutissement d'un projet : une présentation PowerPoint. » (Durée 2 min 37 s)

Description de la séquence

Cette séquence présente l'esprit du projet scientifique "Science animée", proposé par un enseignant du secondaire. La séquence montre ensuite le type de présentation que les élèves produisent. Puis, une entrevue avec une élève confirme ce que les participants peuvent développer, comme compétence, dans un projet semblable.

Dimension retenue : Situations d'apprentissage

Séquence # 64: « Un questionnement qui stimule la réflexion de l'élève » (Durée 8 min 15 s)

Description de la séquence

Cette vidéo présente un enseignant dans une classe multi niveaux de 4e, 5e et 6e années du primaire qui répond aux questions de ses élèves, une à la fois. Il est possible d'observer comment l'enseignant prend le temps de questionner ses élèves afin de les amener à faire appel à leurs ressources personnelles pour résoudre un problème.

Dimension retenue : Soutien

Séquence # 95: « Identifier les comportements gagnants et perdants en classe » (Durée 6 min 16 s)

Description de la séquence

Un enseignant de morale et de religion de deuxième secondaire présente, à ses élèves, des stratégies pour agir de manière adaptée en classe. En leur présentant différents comportements gagnants et perdants, il définit clairement ses attentes. En contrepartie, il s'engage à offrir certains privilèges aux élèves dont les comportements seront adéquats.

Dimension retenue : Ambiance

Étape 6 : Activité de synthèse

- **Durée** ± 10 min
- **Matériel à prévoir pour cette étape :**
 - **Un ordinateur**
 - **Un projecteur électronique**
 - **Annexe B utilisée lors de la mise en situation (une copie imprimée par**

participant)**• Annexe I (une copie imprimée par participant)**

- Le formateur amène les participants à prendre conscience de l'évolution de leur conception en ce qui a trait à la motivation à apprendre. Il invite les participants à comparer leur conception actuelle de la motivation à apprendre avec celle du début du parcours.

- Il distribue une copie de l'annexe I aux participants. Au choix du formateur, ces derniers peuvent remplir le document individuellement ou en petits groupes de travail. Cette étape peut également s'effectuer en grand groupe, oralement. Le formateur peut alors reproduire l'annexe I sur un support visuel de son choix et animer une discussion sur la motivation à apprendre.

- En guise de conclusion, le formateur peut rappeler aux participants que chacune des dimensions pourra être approfondie dans un parcours subséquent. Il peut également encourager les participants à cibler une ou plusieurs dimensions pour lesquelles ils souhaiteraient approfondir leurs connaissances lors d'une éventuelle formation.

Parcours d'Introduction

Comme son nom l'indique, ce parcours sert d'introduction aux autres parcours du projet Appui-Motivation

Objectifs

- Se familiariser avec un modèle de la motivation à apprendre d'inspiration sociocognitive.
- S'initier au modèle d'intervention CLASSE, à ses dimensions et à ses composantes.

Résumé du parcours

Le parcours d'introduction est préalable aux autres parcours du projet Appui-Motivation. On y présente, tout d'abord, un modèle théorique de la motivation à apprendre d'inspiration sociocognitive. Par la suite, on y décrit un modèle regroupant différentes pratiques pédagogiques susceptibles de soutenir la motivation à apprendre des élèves du primaire et du secondaire : le modèle CLASSE. Par ailleurs, plusieurs séquences vidéo ainsi que des activités permettent d'approfondir la compréhension des deux modèles.

Plan du parcours

ÉTAPES	TITRE	CONTENU	DURÉE
1	Présentation du parcours	Présentation des objectifs, du résumé et du plan du parcours.	± 5 min
2	Mise en situation	Activité d'activation des connaissances antérieures sur la motivation à apprendre et sur les facteurs pouvant y être favorable.	± 10 min
3	Présentation d'un modèle de la motivation à apprendre	Présentation et explication du modèle théorique de la motivation à apprendre	± 15 min
4	Présentation du modèle CLASSE	Présentation et explication du modèle d'intervention CLASSE.	± 15 min
5	Activités reliées aux dimensions	Réalisation de différentes activités reliées aux composantes de chaque dimension, à partir du visionnement de séquences vidéo.	± 30 min
6	Activité de synthèse	Échange sur les connaissances acquises relativement à la motivation à apprendre et pistes de suivi pour les parcours subséquents.	± 10 min
TOTAL ± 1 h 25			

MISE EN SITUATION

Remplissez le questionnaire suivant. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse; le but est de vous permettre d'identifier vos conceptions relativement à la motivation.

#1 Quels sont, selon vous, les principaux indicateurs ou les comportements observables :

d'un niveau élevé de motivation à apprendre ?	d'un faible niveau de motivation à apprendre ?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

#2 Quels sont, à votre avis, les principaux facteurs qui influencent la motivation à apprendre des élèves ? Indiquez le niveau de contrôle que vous estimez avoir sur chacun de ces facteurs, à l'aide de l'échelle (1 étant peu de contrôle et 6 étant beaucoup de contrôle).

FACTEURS	Peu de contrôle				Beaucoup de contrôle	
	1	2	3	4	5	6
1-	1	2	3	4	5	6
2-	1	2	3	4	5	6
3-	1	2	3	4	5	6
4-	1	2	3	4	5	6
5-	1	2	3	4	5	6

#3 Quels sont, à votre avis, les moyens les plus efficaces que peut utiliser un enseignant pour motiver ses élèves ? Donnez le niveau d'efficacité que revêt, selon vous, chacun de ces moyens, à l'aide de l'échelle (1 étant peu efficace et 6 étant très efficace).

MOYENS	Peu efficace				Très efficace	
	1	2	3	4	5	6
1-	1	2	3	4	5	6
2-	1	2	3	4	5	6
3-	1	2	3	4	5	6
4-	1	2	3	4	5	6
5-	1	2	3	4	5	6

LA MOTIVATION À APPRENDRE : UNE QUESTION DE PERCEPTIONS ET DE CONTEXTE

Texte d'accompagnement du parcours d'Introduction

La majorité des enfants arrive à l'école primaire avec l'intention d'apprendre. Si vous demandez à un enfant de cinq ans ce qu'il ira faire à l'école, il vous paraîtra surpris par la question et il vous répondra probablement quelque chose du genre : « Je m'en vais apprendre à lire ». Bien sûr, les enfants de cet âge ont toutes sortes de craintes à l'endroit de l'école. Ils peuvent avoir peur de ne pas être aimés de leur enseignante, d'être « oubliés au service de garde », de ne pas se faire d'amis ou de perdre des effets personnels. Toutefois, peu d'entre eux manifestent, au départ, des craintes quant à leurs capacités, et ce, même s'ils ont déjà entendu des histoires d'horreur, comme celle d'un petit cousin qui a redoublé sa 3^e année ou d'une voisine qui a été placée en classe spéciale. Les enfants entreprennent donc leur cheminement scolaire plutôt confiants et déterminés à apprendre et à réussir (Harter, 1992; Wigfield et Eccles, 1994). En conséquence, ils manifestent un niveau élevé d'engagement et de persévérance dans les tâches scolaires et ils abordent généralement les activités d'apprentissage avec enthousiasme. Ils sont même contents et fiers lorsqu'ils reçoivent leurs premiers devoirs. Malheureusement, pour de nombreux élèves, ces bonnes dispositions ne durent que peu de temps.

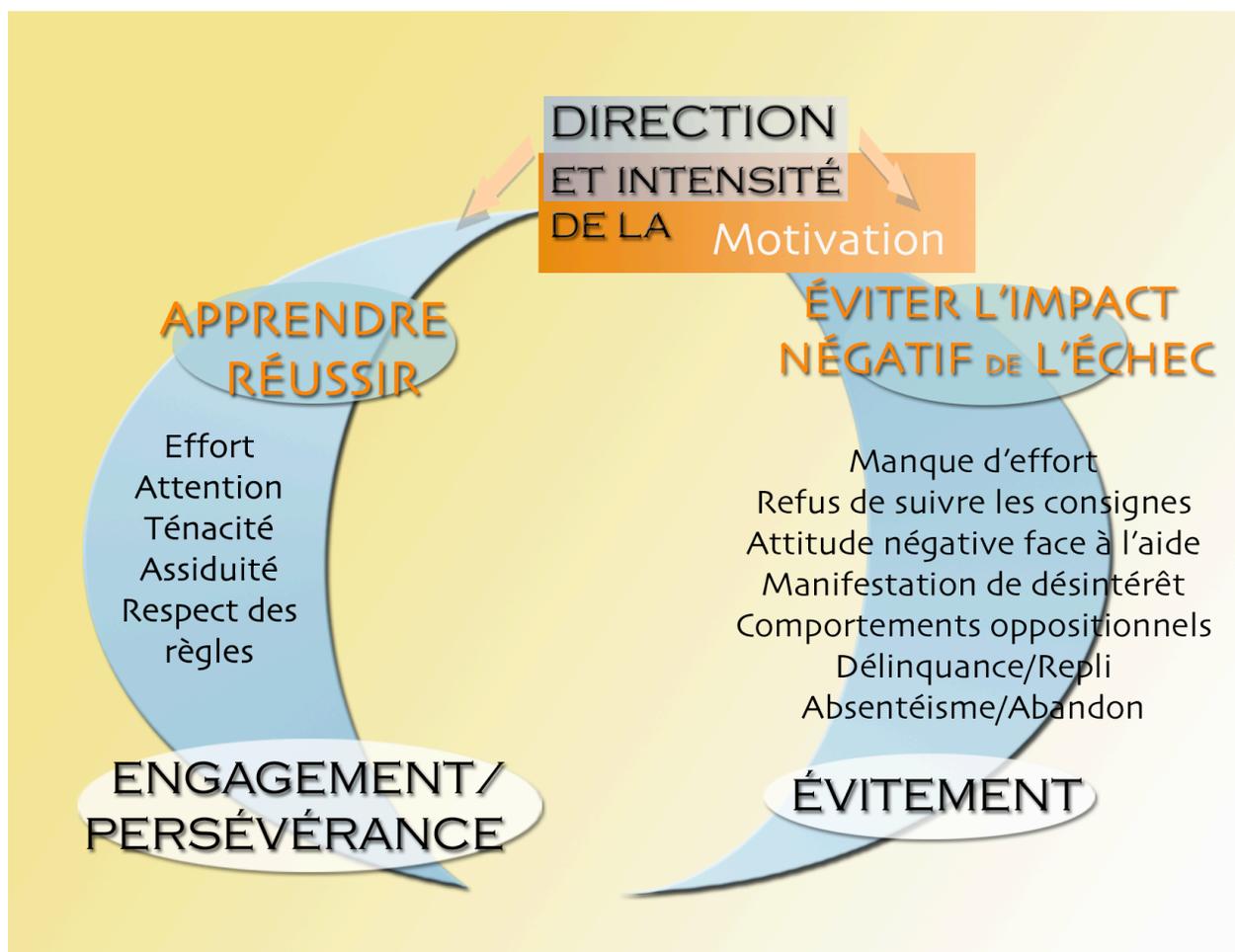
Direction et intensité de la motivation

En fait, les enfants se rendent rapidement compte que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre : c'est aussi un endroit où l'on est évalué. L'école installe, tout autour de l'enfant, des miroirs qui lui renvoient une image très nette de lui-même (Tardif, 1992). Certes, ce n'est pas la première fois que l'enfant reçoit ainsi, de son environnement social, des représentations le concernant; mais jamais ces représentations n'ont été aussi nombreuses ni n'ont autant porté sur ses capacités et sur son intelligence. Pour toutes sortes de raisons, plusieurs enfants acceptent mal cette image personnelle réfléchi par l'école; certains en sont même profondément blessés. C'est ainsi que, cette situation provoquant une importante diminution de l'estime de soi, plusieurs enfants modifient les buts qu'ils poursuivent à l'école : leur priorité n'est plus l'apprentissage, mais la préservation de l'estime de soi, par l'évitement des situations pouvant l'altérer davantage

(Boileau, 1999; Wigfield et Eccles, 1994). Malgré ce que l'on pourrait croire, la majorité de ces enfants est toujours motivée à apprendre, mais cette motivation est désormais secondaire. Ainsi, la motivation à apprendre n'est-elle pas tellement une question dichotomique — être ou ne pas être motivé à apprendre — mais une question de priorité d'intention, en fonction des buts d'apprentissage ou d'évitement que poursuit l'élève.

Figure 1

Direction de la motivation et comportements associés



Les recherches sur le sujet ont montré que la poursuite de buts d'évitement pousse l'élève à adopter certains comportements spécifiques ayant pour fonction de minimiser l'effet négatif de l'échec sur l'estime de soi (Harter, 1992; Schunk, 1996). Malheureusement, ces comportements

Annexe C

sont, pour la plupart, incompatibles avec l'apprentissage et la réussite à l'école. Ainsi, très tôt, les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable, en ce qui concerne les perceptions de soi, que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie. En conséquence, les élèves poursuivant des buts d'évitement et de préservation de l'estime de soi en viennent à considérer l'effort comme une menace. Ils deviennent des « chercheurs de bonnes réponses », réticents à prendre des chances et à s'engager dans les tâches scolaires dont les résultats sont incertains (Covington et Omelich, 1979). De plus, plusieurs d'entre eux commencent, peu à peu, à ne considérer l'effort que comme un moyen pour pallier le manque d'intelligence. Ils évitent donc d'y recourir afin de préserver une image de soi plus positive (Stipek et Mac Iver, 1989). Ces élèves ont aussi tendance à refuser de suivre les consignes données par l'enseignant ou l'enseignante. En effet, suivre les indications reçues d'une personne qu'ils voient comme une experte les oblige à faire des efforts. En cas d'insuccès, cela rendrait l'échec encore plus douloureux, parce qu'ils devraient l'attribuer, alors, à la mauvaise qualité de leur travail ou à l'inefficacité de leurs stratégies (Rubin, 1999). Qui plus est, les élèves qui poursuivent d'abord des buts d'évitement sont peu enclins à demander et à accepter de l'aide, parce qu'ils considèrent que l'aide est donnée aux élèves incompetents et que demander de l'aide revient à avouer son impuissance (Covington et Omelich, 1979).

Afin de minimiser les risques de dépréciation personnelle, ces élèves en viennent à viser tout juste la note de passage et hésitent à s'engager dans les activités d'apprentissage qui « ne comptent pas dans la note » (Harter, 1992). Graduellement, ils commencent à exprimer publiquement leur désintérêt, plutôt que leurs difficultés, afin de préserver une image positive auprès de leurs pairs. En même temps, plusieurs effectuent un processus de rationalisation : alors qu'ils étaient entrés à l'école, quelques années plus tôt, dans le but d'apprendre, ils réussissent à se convaincre de l'inutilité de l'école et du peu d'intérêt des choses qu'on y apprend (Wigfield et Eccles, 1994). Certains adoptent même des comportements asociaux pouvant aller de l'opposition à l'adulte aux actes délinquants, afin de compenser pour les sentiments de perte de contrôle générés par leur situation scolaire (Chouinard, Plouffe et Roy, sous presse). D'autres, au contraire, manifestent des problèmes plus intériorisés, comme le repli sur soi, et cherchent à se faire oublier. Finalement, un nombre considérable des élèves, affectés par la poursuite de buts

d'évitement, en viennent à s'absenter de l'école le plus souvent possible et, en bout de ligne, à décrocher.

L'apparition de ces attitudes et de ces comportements est la conséquence d'un processus graduel de détérioration de la motivation à apprendre. Ce processus, observé chez certains enfants dès la première année, touche de plus en plus d'élèves à chacune des années du primaire et du secondaire (Chouinard, 2001; Stipek et Mac Iver, 1989, Wigfield et Eccles, 1994). Cette situation fait justement dire à Viau (1994) que le milieu scolaire ne devrait pas tant viser à augmenter la motivation à apprendre qu'à freiner le processus de démotivation à l'endroit de l'école et des tâches scolaires !

Un modèle sociocognitif de la motivation scolaire

En relation avec les comportements axés sur l'apprentissage et ceux visant la préservation de l'estime de soi, la figure 2 propose un modèle de la motivation à apprendre permettant d'expliquer le degré d'engagement et de persévérance des élèves¹. Selon ce modèle, le développement des compétences est, avant tout, tributaire du niveau d'engagement et de persévérance de l'élève. L'engagement et la persévérance s'expriment principalement par l'effort et par l'attention ainsi que par le recours aux stratégies cognitives et métacognitives. À leur tour, l'engagement et la persévérance peuvent être prédits par les attentes de succès de l'élève à l'endroit de ses entreprises scolaires et par la valeur que ces entreprises représentent à ses yeux (Pintrich et Schrauben, 1992; Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998). Chacune de ces deux composantes principales du modèle, les Attentes et la Valeur, regroupe différentes variables. Ainsi, la composante Attentes, de nature plus affective, comprend les perceptions de soi de l'élève, alors que la composante Valeur, plus pragmatique, renvoie particulièrement à l'intérêt qu'il accorde à l'école, aux matières et aux tâches, et aux liens qu'il établit entre ces éléments et ses buts personnels. Ainsi, l'élève qui entretient des attentes positives de succès, qui accorde beaucoup de valeur à l'école et dont les buts d'apprentissage sont élevés sera plutôt enclin à adopter des comportements associés à l'engagement et à la persévérance, alors que celui qui entretient de faibles attentes de succès, des perceptions négatives de soi et des buts d'évitement

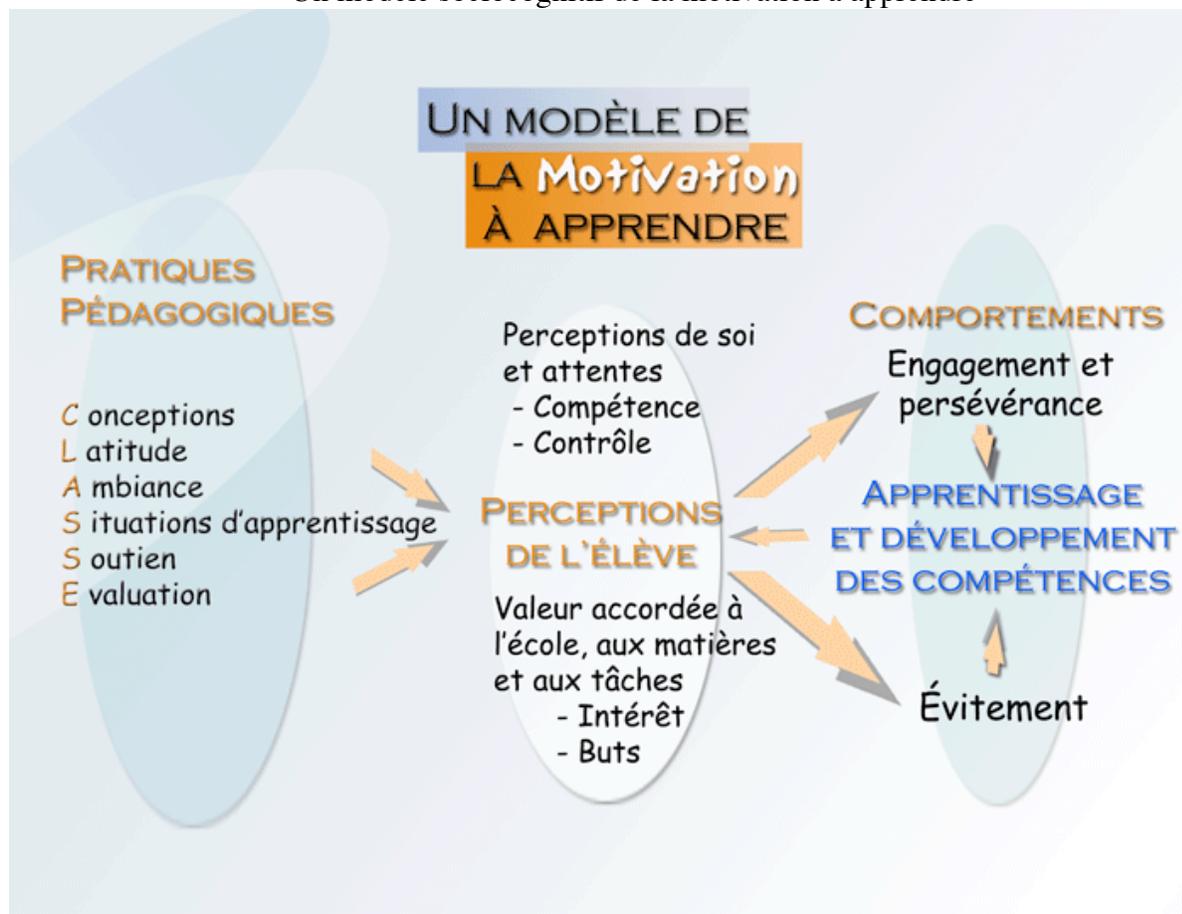
¹ Ce modèle est donc d'orientation sociocognitive puisqu'il postule que les comportements de l'élève (engagement/persévérance ou évitement) sont grandement influencés par ses croyances et ses représentations cognitives (attentes et valeur) et que ces cognitions sont, à leur tour, influencées par l'environnement dans lequel l'élève évolue et, plus particulièrement, par son environnement social.

Annexe C

aura tendance à manifester les comportements de préservation de soi décrits précédemment. Selon Chouinard et Fournier (2002), les attentes de succès et la valeur accordée à l'école sont elles-mêmes influencées par la perception qu'a l'élève de la valeur que ses parents accordent à l'école, et aux choses qu'on y apprend ainsi que par la perception du niveau de confiance que ces derniers entretiennent quant à ses capacités de réussir. De plus, les comparaisons avec les autres qu'effectue l'élève, le climat de coopération (positif) ou de compétition (négatif) dans lequel les apprentissages s'effectuent, le niveau de ses performances scolaires antérieures et les pratiques pédagogiques et évaluatives en vigueur, dans l'école et dans la classe, contribuent aussi à déterminer ses attentes de succès et la valeur qu'il accorde à l'école (Bandura, 1986).

Figure 2

Un modèle sociocognitif de la motivation à apprendre



Le modèle d'intervention CLASSE

Au cours des dernières années, l'approche sociocognitive de la motivation à apprendre a donné lieu à plusieurs études portant sur les effets des pratiques pédagogiques et de l'environnement scolaire sur la motivation à apprendre des élèves. Les résultats de ces travaux de recherche peuvent être regroupés à l'intérieur d'un modèle pratique de la motivation à apprendre : le modèle CLASSE. Le nom du modèle est un sigle formé de la première lettre des six dimensions qui le composent. Il est à noter que ces dimensions sont interreliées, c'est-à-dire, qu'elles se chevauchent et se complètent l'une l'autre. Ainsi, la composante *Aider l'élève à se fixer des buts et des objectifs* de la dimension *Latitude* chevauche, en quelque sorte, la dimension *Evaluation* de laquelle elle pourrait très bien faire partie. Le tableau 1 présente les différentes composantes du modèle qui sont décrites une à une, par la suite.

Tableau 1

Les composantes du modèle CLASSE

Conceptions

Latitude

Ambiance

Situations d'apprentissage

Soutien

Evaluation

Conceptions

Cette première dimension s'appuie sur la présomption que les représentations de l'enseignant quant à la réussite scolaire et au rôle de l'effort stratégique, les attentes de succès qu'il transmet à ses élèves ainsi que la valeur qu'il accorde aux contenus et au développement des compétences influencent significativement la motivation à apprendre des élèves. La dimension *Conceptions* comporte quatre composantes : transmettre une conception de la réussite basée sur le dépassement de soi et l'atteinte d'objectifs personnels, faire la promotion de l'effort et des stratégies d'apprentissage, attribuer une valeur élevée aux contenus et au développement des compétences et reconnaître les compétences et les capacités de chaque élève

Latitude

La dimension *Latitude* regroupe des pratiques pédagogiques destinées à placer les élèves au centre de leurs apprentissages, en leur donnant l'occasion de prendre des décisions et d'effectuer des choix favorisant leur participation et le développement d'un sentiment

d'appartenance propice à la réussite. Cette dimension comprend quatre composantes : offrir des options sur les contenus et les procédures, aider les élèves à se fixer des buts et des objectifs, leur permettre de planifier leur horaire de travail et de progresser à un rythme optimal, les encourager à consigner leurs progrès.

Ambiance

Cette dimension s'intéresse à l'installation et au maintien, dans la classe, de conditions propices à l'apprentissage et à l'enseignement. Elle comprend cinq composantes reliées à ce qu'il est convenu d'appeler la gestion de classe : annoncer des attentes claires et des conséquences logiques relativement à la discipline, enseigner systématiquement les comportements désirés, capter et retenir l'attention du groupe, permettre aux élèves de participer aux décisions concernant le fonctionnement du groupe ainsi que prévenir les problèmes et ramener rapidement les élèves à l'ordre.

Situations d'apprentissage

Cette dimension regroupe différentes pratiques pédagogiques reliées au choix des situations d'apprentissage ainsi qu'à la manière de les présenter et de les animer. Elle regroupe cinq composantes : définir clairement ses attentes par rapport aux tâches, montrer comment faire, situer les élèves par rapport aux contenus d'apprentissage et aux compétences en jeu, faire voir l'utilité et le sens des apprentissages et proposer des tâches variées, riches, stimulantes, permettant la participation de tous.

Soutien

La dimension *Soutien* correspond à la capacité de l'enseignant à renforcer les efforts des élèves. Elle comprend trois composantes qui peuvent influencer de manière significative le comportement de ces derniers : donner à tous la chance de recevoir du renforcement, reconnaître les efforts et les progrès et valoriser les succès.

Evaluation

Cette dernière dimension s'appuie sur l'idée que l'esprit dans lequel se déroule l'évaluation des apprentissages a autant d'importance sur la motivation des élèves que les résultats mêmes de l'évaluation. Elle comprend quatre composantes : faire porter l'évaluation sur les progrès individuels, personnaliser la démarche évaluative, offrir aux élèves la possibilité d'améliorer leurs résultats et recourir à des pratiques évaluatives non anxiogènes.

Tableau 2

Description et composantes des dimensions du modèle CLASSE

DIMENSION	DESCRIPTION	COMPOSANTES
Conceptions	Les représentations de l'enseignant quant à la réussite scolaire et au rôle de l'effort stratégique, les attentes de succès qu'il transmet à ses élèves ainsi que la valeur qu'il accorde aux contenus et au développement des compétences influencent significativement la motivation à apprendre des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre une conception de la réussite basée sur le dépassement de soi et l'atteinte d'objectifs personnels. • Faire la promotion de l'effort et des stratégies d'apprentissage. • Attribuer une valeur élevée aux contenus et au développement des compétences. • Reconnaître les compétences et les capacités de chaque élève.
Latitude	Placer les élèves au centre de leurs apprentissages en leur donnant l'occasion de prendre des décisions et d'effectuer des choix favorise leur participation et le développement d'un sentiment d'appartenance propice à la réussite.	<ul style="list-style-type: none"> • Offrir des options sur les contenus et les procédures. • Aider les élèves à se fixer des buts et des objectifs. • Leur permettre de planifier leur horaire de travail et de progresser à un rythme optimal. • Les encourager à consigner leurs progrès.
Ambiance	Installer et maintenir dans la classe des conditions propices à l'apprentissage favorise l'engagement et la persévérance des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> • Annoncer des attentes claires et des conséquences logiques relativement à la discipline. • Enseigner systématiquement les comportements désirés. • Capter et retenir l'attention du groupe. • Permettre aux élèves de participer aux décisions concernant le fonctionnement du groupe. • Prévenir les problèmes et ramener rapidement les élèves à l'ordre.
Situations d'apprentissage	Le choix des situations d'apprentissage ainsi que la manière de les présenter et de les animer peuvent affecter grandement la motivation des élèves à y participer.	<ul style="list-style-type: none"> • Définir clairement ses attentes par rapport aux tâches. • Montrer comment faire. • Situer les élèves par rapport aux contenus d'apprentissage et aux compétences en jeu. • Faire voir l'utilité et le sens des apprentissages. • Proposer des tâches variées, riches,

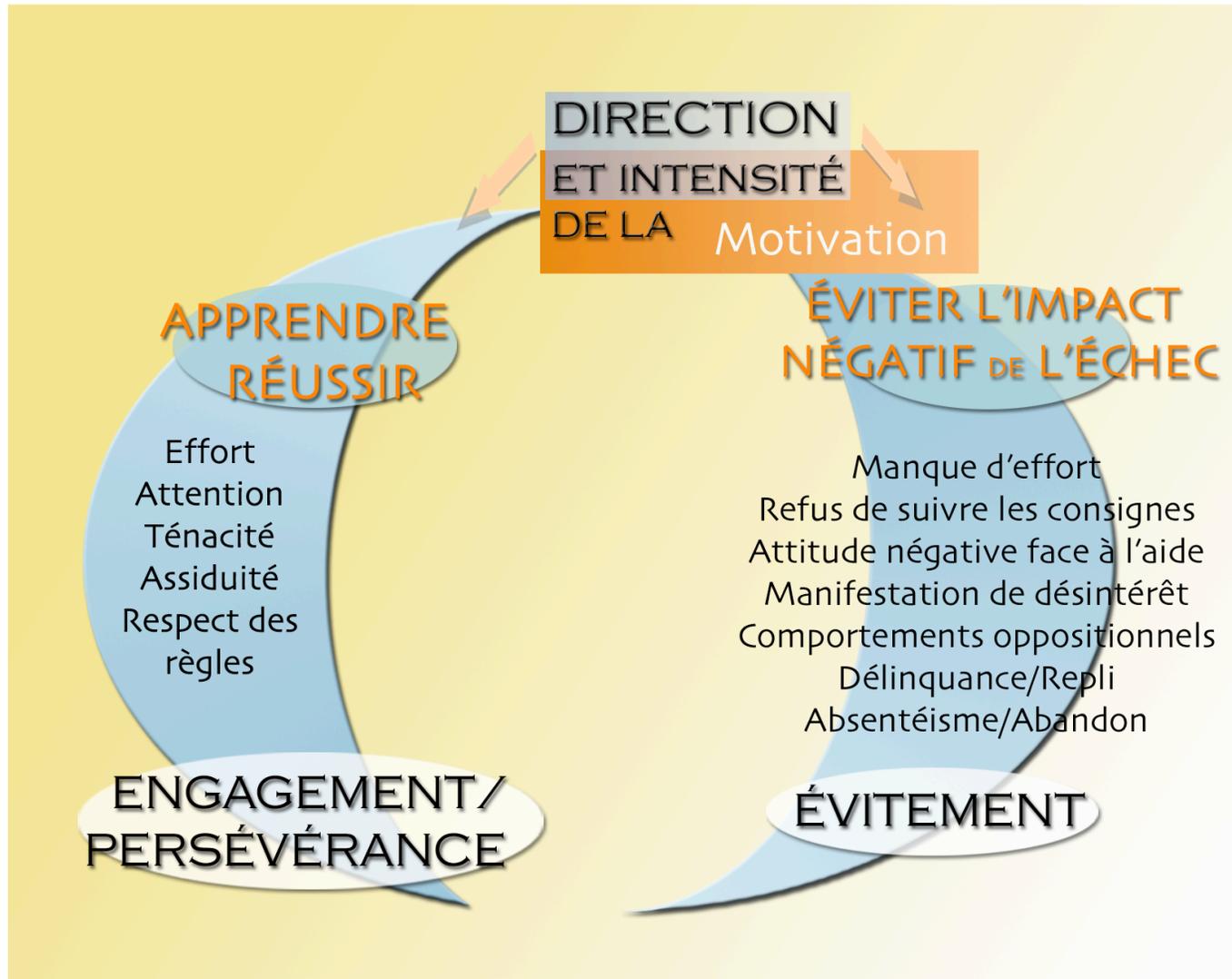
		stimulantes et permettant la participation de tous.
Soutien	La capacité de l'enseignant à renforcer les efforts des élèves peut influencer de manière significative leur comportement.	<ul style="list-style-type: none"> • Donner à tous la chance de recevoir du renforcement. • Reconnaître les efforts et les progrès. • Valoriser les succès.
Evaluation	L'esprit dans lequel se déroule l'évaluation des apprentissages a autant d'importance sur la motivation des élèves que les résultats mêmes de l'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> • Faire porter l'évaluation sur les progrès individuels. • Personnaliser la démarche évaluative. • Offrir à l'élève la possibilité d'améliorer ses résultats. • Recourir à des pratiques évaluatives non anxiogènes.

RÉFÉRENCES

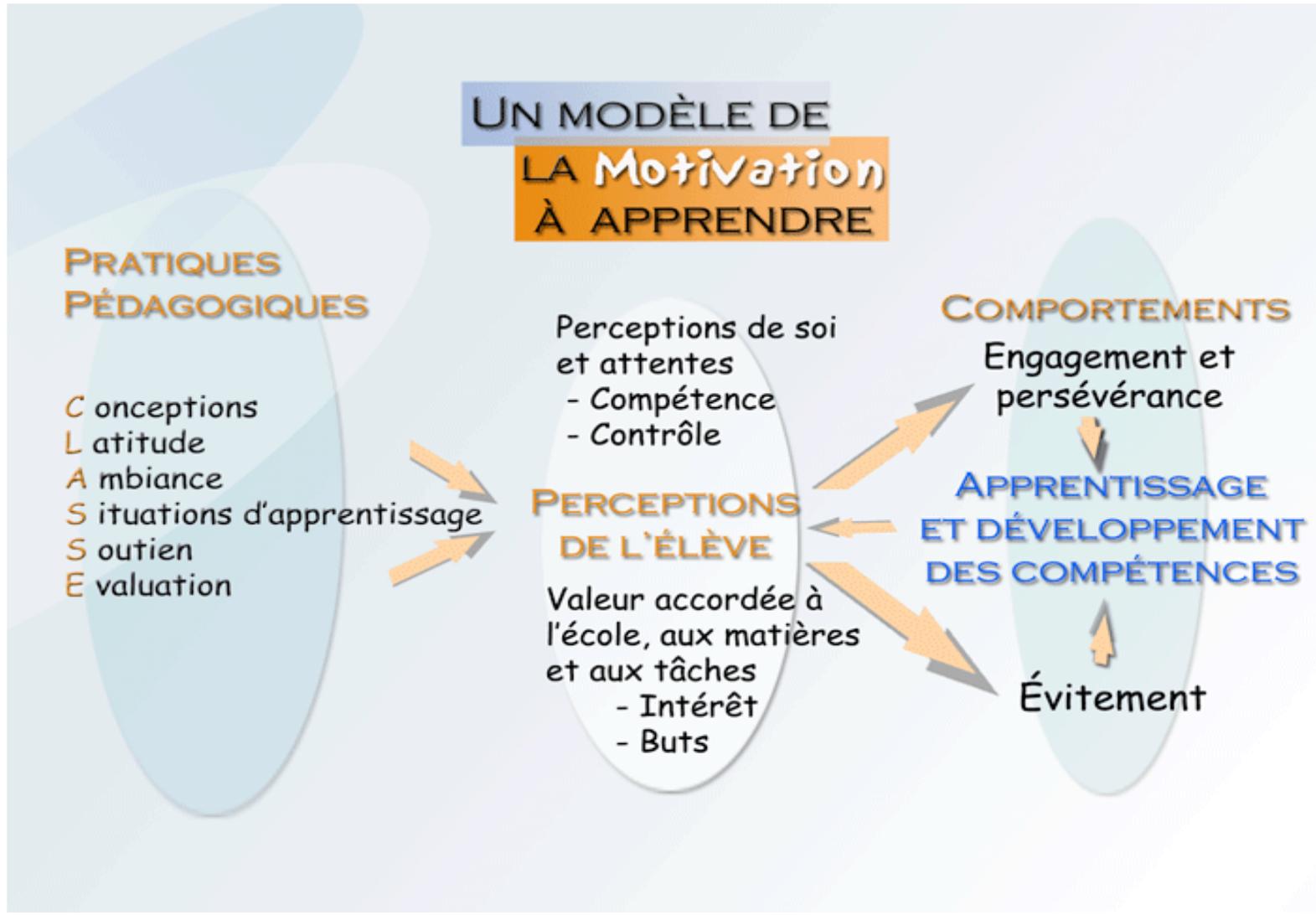
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Boileau, L. (1999). *L'évaluation de soi, les buts d'apprentissage et leur impact sur le rendement scolaire dans le contexte de la transition du primaire au secondaire*. Thèse de doctorat inédite. Département de psychologie : Université du Québec à Montréal.
- Chouinard, R. (2001). L'évolution annuelle des attitudes envers les mathématiques selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33(1), 25-37.
- Chouinard, R. et M. Fournier (2002). Attentes de succès et valeur des mathématiques chez les adolescentes et adolescents du secondaire. In L. Lafortune et P. Mongeau (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 115-136). Ste-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Chouinard, R., Plouffe, C. et Roy, N. (sous presse). Analyse comparative des caractéristiques affectives et motivationnelles des élèves en trouble de la conduite, des élèves en difficulté d'apprentissage et des élèves ordinaires. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Covington, M. V. et Omelich, C. L. (1979). Effort: The double-edged sword in school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 169-82.
- Eccles, J., Wigfield, A. et Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon et N. Eisenberger (dir.), *Handbook of child Psychology*, 5th Edition (Vol. 3) (p.1017-1095). NJ : John Willey

- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In R.K. Boggiano and T.S. Pittman (dir.), *Achievement and motivation* (p.77-114). New York : Cambridge University Press.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D.H. Schunk et J.L. Meece (dir.), *Student Perceptions in the Classroom* (p. 149-183). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Rubin, C. (1999). *Self-esteem in the classroom*. Microfiche, ED434753. Dissertation theses : IL.
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skills learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382.
- Stipek, D. J. et Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Édition Logiques.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Wigfield, A. et Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(20), 107-138.

DIRECTION DE LA MOTIVATION ET COMPORTEMENTS ASSOCIÉS



Modèle de l'engagement et de la persévérance en contexte d'apprentissage



LES DIMENSIONS DU MODÈLE CLASSE



LES COMPOSANTES DU MODÈLE CLASSE PAR DIMENSION**CONCEPTIONS**

Les représentations de l'enseignant quant à la réussite scolaire et au rôle de l'effort stratégique, les attentes de succès qu'il transmet à ses élèves ainsi que la valeur qu'il accorde aux contenus et au développement des compétences influencent significativement la motivation à apprendre des élèves.

- Transmettre aux élèves une conception de la réussite basée sur le dépassement de soi et l'atteinte d'objectifs personnels.
- Faire la promotion de l'effort et des stratégies d'apprentissage.
- Attribuer une valeur élevée aux contenus et au développement des compétences.
- Reconnaître les compétences et les capacités de chaque élève.

LATITUDE

Placer les élèves au centre de leurs apprentissages en leur donnant l'occasion de prendre des décisions et d'effectuer des choix favorise leur participation et le développement d'un sentiment d'appartenance propice à la réussite

- Offrir des options sur les contenus et les procédures.
- Aider les élèves à se fixer des buts et des objectifs.
- Permettre aux élèves de planifier leur horaire de travail et de progresser à un rythme optimal.
- Encourager les élèves à consigner leurs progrès.

AMBIANCE

Installer et maintenir dans la classe des conditions propices à l'apprentissage favorise l'engagement et la persévérance des élèves

- Annoncer des attentes claires et des conséquences logiques relativement à la discipline.
- Au besoin, enseigner systématiquement les comportements désirés.
- Capter et retenir l'attention du groupe.
- Permettre aux élèves de participer aux décisions concernant le fonctionnement du groupe.
- Prévenir les problèmes et ramener rapidement les élèves à l'ordre.

SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Le choix des situations d'apprentissage ainsi que la manière de les présenter et de les animer peuvent affecter grandement la motivation des élèves à y participer

- Définir clairement ses attentes par rapport aux tâches.
- Montrer comment faire.
- Situer les élèves par rapport aux contenus d'apprentissage et aux compétences en jeu.
- Faire voir l'utilité et le sens des apprentissages.
- Proposer des tâches variées, riches, stimulantes et permettant la participation de tous.

SOUTIEN

La capacité de l'enseignant à renforcer les efforts des élèves peut influencer de manière significative leur comportement

- Donner à tous les élèves la chance de recevoir du renforcement.
- Reconnaître les efforts et les progrès des élèves.
- Valoriser les succès des élèves.

EVALUATION

L'esprit dans lequel se déroule l'évaluation des apprentissages a autant d'importance sur la motivation des élèves que les résultats mêmes de l'évaluation

- Faire porter l'évaluation sur les progrès individuels.
- Personnaliser la démarche évaluative.
- Offrir aux élèves la possibilité d'améliorer leurs résultats.
- Recourir à des pratiques évaluatives non anxiogènes.

DIMENSIONS ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Séquence vidéo # _____

Dans la séquence vidéo observée, qu'est-ce qui, selon vous, suscite la motivation des élèves ?

À quelle(s) dimension(s) du modèle CLASSE cela réfère-t-il ?

Conceptions

Situations d'apprentissage

Latitude

Soutien

Ambiance

Evaluation

Séquence vidéo # _____

Dans la séquence vidéo observée, qu'est-ce qui, selon vous, suscite la motivation des élèves ?

À quelle(s) dimension(s) du modèle CLASSE cela réfère-t-il ?

Conceptions

Situations d'apprentissage

Latitude

Soutien

Ambiance

Evaluation

SYNTHÈSE DU PARCOURS

#1 Suite au parcours suivi, en quoi votre conception de la motivation à apprendre a-t-elle évoluée ?

#2 Suite à ce parcours d'introduction, indiquez à nouveau les facteurs sur lesquels vous exercez, à votre avis, du contrôle. Indiquez le niveau de contrôle que vous estimez avoir sur chacun de ces facteurs, à l'aide de l'échelle (1 étant peu de contrôle et 6 étant beaucoup de contrôle).

FACTEURS	Peu de contrôle				Beaucoup de contrôle	
	1	2	3	4	5	6
1-	1	2	3	4	5	6
2-	1	2	3	4	5	6
3-	1	2	3	4	5	6
4-	1	2	3	4	5	6
5-	1	2	3	4	5	6

#3 Suite à ce parcours d'introduction, indiquez trois dimensions du modèle CLASSE que vous souhaiteriez approfondir.

1. _____

2. _____

3. _____