



De la performance à l'apprentissage

Comment instaurer un climat de maîtrise en classe ?

Vincent Gagnon

Âgé de 32 ans et titulaire d'un baccalauréat en finance, je suis actuellement en voie d'en compléter un second en enseignement à l'Université Laval. Après avoir travaillé dans mon premier domaine d'études, j'ai pris la décision de tout recommencer afin d'exercer un métier qui me motive réellement. Le thème de la motivation a d'ailleurs été central tout au long de mon parcours universitaire. Il a notamment joué un rôle clé dans l'élaboration de ma réponse à ma question d'investigation lors de mon dernier stage. Comme je le dis souvent à mes élèves : il n'est jamais trop tard pour faire ce que l'on aime !

Introduction

Au début des années 2000, le système d'éducation québécois a amorcé un virage important avec la mise en place du Renouveau pédagogique. Cette réforme visait à s'éloigner d'un modèle scolaire traditionnel axé sur la mémorisation et la performance pour encourager le développement des compétences et la progression continue des élèves (MÉQ, 2001). On souhaitait ainsi favoriser un climat d'apprentissage où l'engagement, la compréhension et la réflexion prenaient le dessus sur la simple recherche de résultats.

Avant la réforme, l'environnement scolaire reposait énormément sur la comparaison entre élèves, où l'échec était souvent perçu comme une preuve d'incompétence (Tardif, 2006). Cet environnement contribuait d'ailleurs à installer un climat de performance dans les classes. Or, plusieurs recherches ont depuis montré que les élèves évoluant dans un climat de maîtrise, centré sur la compréhension et la valorisation de l'effort, développent une motivation plus durable et adoptent des stratégies d'apprentissage plus profondes (Olivier et al., 2022).

Cependant, plus de vingt ans après le début de cette réforme, le constat est qu'un tel climat reste encore difficile à mettre en œuvres. Les examens ministériels, par exemple, contribuent à une culture de la performance basée sur la réussite chiffrée et la comparaison entre élèves. En parallèle, la charge de travail élevée des enseignants et le manque de ressources limitent leur capacité à offrir un réel suivi individualisé. À cela s'ajoute une pression sociale où parents et élèves

accordent plus d'importance aux résultats finaux qu'à la progression réelle des apprentissages.

Ainsi, la culture scolaire et les contraintes institutionnelles rendent l'atteinte d'un climat de maîtrise encore difficile à mettre en place. Or, avec cette réflexion, je vise à proposer des leviers que chaque enseignant peut mettre en place pour l'atteinte de ce climat. Avant d'aborder la mise en place concrète d'un climat d'apprentissage favorable, il est essentiel de bien comprendre l'impact des deux types de climat sur la motivation, l'engagement et la réussite des élèves. Cela permettra ensuite d'identifier les leviers à privilégier pour favoriser un climat d'apprentissage centré sur la maîtrise.

Climats d'apprentissage et motivation scolaire Le climat de performance

Dans une classe où règne un climat de performance, l'enseignement met l'accent sur la comparaison entre élèves, la compétition académique et l'importance des résultats chiffrés (Sarrazin et al., 2006). La majorité des élèves réalisent les mêmes tâches, l'évaluation est standardisée et les décisions pédagogiques reposent principalement sur l'enseignant (Lessard, 2021). Ce type d'environnement valorise surtout les meilleures performances, mettant de l'avant les capacités et habiletés qui conduisent au succès (Lessard, 2021).

Ce contexte pousse les élèves à rechercher avant tout une reconnaissance externe par les notes et les classements. La peur de l'échec peut devenir omniprésente; cette obsession de la performance mène à une augmentation du stress scolaire, à une baisse de la motivation intrinsèque et à une tendance à éviter les défis (Harwood et al., 2015). Pour réussir à court terme, les élèves adoptent souvent des stratégies superficielles, comme la mémorisation, au détriment d'une réelle compréhension (Martin et al., 2016).

À long terme, ce type d'environnement nuit à la persévérance scolaire. Les élèves en viennent à évaluer leur propre valeur en fonction des autres plutôt qu'en se basant sur leurs progrès personnels (Lessard, 2021). En ce sens, la perception d'un climat de performance est associée négativement à l'estime de soi, au sentiment d'autonomie et d'appartenance ainsi qu'au plaisir d'apprendre (Harwood et al., 2015).

Le climat de maîtrise

Le climat de maîtrise, quant à lui, met l'accent sur l'apprentissage, l'effort et la progression individuelle, plutôt que sur la compétition entre élèves (Lessard, 2021). L'enseignant valorise les progrès personnels et encourage les élèves à relever des défis intellectuels, à prendre des initiatives et à percevoir l'erreur comme une opportunité d'apprentissage. Les tâches sont structurées de manière à favoriser cet engagement et l'évaluation porte sur les progrès réalisés par chaque élève (Lessard, 2021).

Ce type d'environnement favorise une motivation intrinsèque, car les élèves tendent à s'investir pour mieux comprendre, plutôt que pour obtenir une bonne note. Il encourage l'adoption de stratégies d'apprentissage profondes, basées sur la réflexion et la compréhension des concepts, plutôt que sur la simple mémorisation à court terme. Les recherches montrent que ce climat contribue à réduire l'anxiété scolaire et renforce le sentiment de compétence, puisque les élèves évaluent leur réussite en fonction de leurs propres efforts, plutôt que par comparaison sociale (Sarrazin et al., 2006). De plus, en offrant plus d'autonomie, l'enseignant renforce la confiance des élèves en leurs capacités ainsi que leur engagement scolaire.

La motivation

Comme le souligne la théorie de l'autodétermination, la motivation des élèves repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : la compétence, l'autonomie et l'appartenance (Deci et Ryan, 2000). Le besoin de compétence réfère au sentiment d'efficacité et

de progression tandis que l'autonomie se manifeste par la possibilité de faire des choix et d'agir de façon autonome. Le besoin d'appartenance, lui, correspond au désir d'être accepté et soutenu par ses pairs et ses enseignants (Deci et Ryan, 2000).

Lorsque ces besoins sont comblés, la motivation intrinsèque des élèves augmente et cela favorise leur engagement et leurs apprentissages (Deci et Ryan, 2008). Contrairement à la motivation extrinsèque, qui repose sur des récompenses ou des pressions externes, la motivation intrinsèque provient du plaisir et de l'intérêt que l'élève trouve directement dans la tâche (Deci et Ryan, 2000). Ainsi, en misant sur un climat de maîtrise qui valorise l'effort, la réflexion et le progrès personnel, l'enseignant soutient davantage la satisfaction des besoins fondamentaux, réduit l'anxiété de performance et favorise une motivation durable (Sarrazin et al., 2006). Ce climat agit donc comme un puissant levier pour la réussite à long terme, mais aussi comme un vecteur du plaisir des élèves à l'école.

Facteurs favorisant un climat de maîtrise

La relation enseignant-élèves

Premièrement, la relation entre l'enseignant et ses élèves constitue la pierre angulaire du climat d'apprentissage. Cette relation répond directement à l'un des besoins psychologiques fondamentaux: le besoin d'appartenance. Se sentir reconnu, respecté et écouté donne à l'élève un sentiment de sécurité affective qui est essentiel pour s'engager pleinement dans les apprentissages (Meunier, 2023).

Un élève qui sent que son enseignant s'intéresse sincèrement à lui et non pas seulement à ses résultats, mais aussi à son parcours, ses efforts et ses réflexions développent un lien affectif positif avec l'école, ce qui alimente sa motivation intrinsèque (Meunier, 2023). Cette motivation pousse l'élève à apprendre par curiosité et par goût du défi, plutôt que par simple recherche d'approbation ou de récompense.

De plus, une relation solide sert de base de sécurité. En cas de difficulté ou d'erreur, l'élève sait qu'il peut compter sur son enseignant pour l'accompagner plutôt que le juger. Cette sécurité relationnelle est indispensable pour oser poser des questions, exprimer ses incompréhensions et prendre des risques intellectuels, tous nécessaires à un véritable apprentissage (Albisetti, 2021).

Le piège du prof « cool »

Alors que je travaillais sur mon projet d’investigation pédagogique, j’ai formulé l’hypothèse que la relation enseignant-élèves était primordiale dans la recherche d’un climat de maîtrise. Certains élèves m’ont dit n’avoir jamais aimé l’histoire, mais que grâce à moi, ils appréciaient venir au cours. Or, après avoir discuté avec ma superviseure de stage, nous avons réalisé que j’étais peut-être tombé dans le piège du prof « cool ». Soucieux d’établir un lien positif, j’ai misé sur la proximité, l’humour et la complicité. Si cela a effectivement créé un climat agréable, j’ai réalisé que plusieurs élèves n’aimaient pas nécessairement apprendre la matière que j’enseignais, mais aimaient surtout mon cours pour son ambiance. Cette dynamique, bien que flatteuse, m’a montré l’importance de garder un équilibre: être accessible, oui, mais toujours au service des apprentissages. À force de vouloir plaire, on risque de reléguer la matière au second plan et de nourrir la motivation par la relation plutôt que par le contenu. Le véritable défi est de créer un climat d’apprentissage où le plaisir vient aussi de la découverte et de la réflexion, pas uniquement de la relation. Tout de même, j’ose affirmer que la relation enseignant-élèves que j’ai développée aura été bénéfique à l’instauration d’un bon climat d’apprentissage. Elle m’a aidé même pour les deux facteurs suivants.

La gestion de classe

Le deuxième facteur favorisant un climat de maîtrise s’articule à travers la gestion de classe. En fait, une gestion de classe efficace répond au besoin de sécurité structurelle des élèves. Un cadre où les règles sont claires, connues de tous et appliquées avec constance crée un environnement prévisible, réduisant l’anxiété liée à l’imprévisibilité des interventions de l’enseignant (MEQ, 2015). Un cadre stable aide les élèves à porter leur attention sur leurs apprentissages plutôt que sur les imprévus liés à la gestion de la classe. Une gestion de classe favorable encourage également la coopération, la participation active et la responsabilisation des élèves. En impliquant les jeunes dans la construction des règles de vie de classe, dans la gestion de certaines responsabilités et dans la vie active de la classe, l’enseignant répond à leur besoin d’autonomie (Deci et Ryan, 2000).

Cette autonomie structurée aide l’élève à développer un sentiment de compétence sociale, puisqu’il devient acteur du fonctionnement de son groupe. L’enseignant ne se pose pas comme une autorité rigide, mais plutôt comme un guide qui soutient les élèves dans leur

apprentissage de la vie collective. Ce type de gestion valorise la participation active, où chaque voix compte, renforçant encore le sentiment d’appartenance (Plante et al., 2022).

Les pratiques pédagogiques

Le troisième élément à l’instauration d’un climat de maîtrise repose à travers les pratiques pédagogiques adoptées par l’enseignant. Celles-ci influencent directement un autre besoin fondamental, le sentiment de compétence de l’élève. Ce sentiment repose sur la conviction de pouvoir réussir une tâche à condition d’y mettre les efforts nécessaires.

Pour nourrir ce sentiment, l’enseignant doit proposer des tâches à défi optimal, ni trop faciles ni décourageantes. Comme j’ai vu dans mes cours de didactique, les tâches doivent être signifiantes; en lien avec les intérêts ou la réalité des élèves. Lorsque les élèves comprennent le sens de ce qu’ils apprennent, leur motivation intrinsèque s’en trouve amplifiée.

La diversification des approches pédagogiques renforce aussi ce climat d’apprentissage. Alternance entre travail collaboratif, projets créatifs, débats et tâches individuelles; chaque modalité permet à différents types d’intelligence de s’exprimer. Ce respect de la diversité alimente le sentiment de compétence, puisque chaque élève trouve des contextes où il peut briller (Tremblay-Wragg et al., 2018).

Aussi, la mise en place de pratiques réflexives est essentielle pour instaurer un climat de maîtrise. Les pratiques métacognitives permettent aux élèves de prendre conscience de leur propre processus d’apprentissage, de comprendre leurs erreurs et de réfléchir sur les stratégies qu’ils peuvent adopter pour progresser. L’enseignant peut intégrer des moments de réflexion dans les cours, en encourageant les élèves à se poser des questions sur ce qu’ils ont appris, sur les difficultés qu’ils ont rencontrées et sur la manière dont ils peuvent améliorer leur approche. L’objectivation à la fin d’un cours représente aussi un bon outil ayant pour but de faire prendre conscience aux jeunes les apprentissages qu’ils réalisent. Bref, les pratiques réflexives renforcent la mentalité de croissance des élèves, car elles les aident à voir l’apprentissage comme un processus continu d’adaptation et de progrès, et non comme un test ponctuel de leurs capacités (Slingeneyer et Bibauw, 2010).

Finalement, comme j’ai vu tout au long de mon parcours universitaire, l’évaluation formative joue également un rôle clé en mettant l’accent sur la progression plutôt que

sur la performance finale; L'enseignant diminue l'anxiété liée à l'échec et valorise les stratégies mises en place. On renforce à la fois leur autonomie et leur confiance dans leurs capacités.

Conclusion

La mise en place d'un climat de maîtrise en classe représente bien plus qu'une simple intention pédagogique : c'est une démarche globale qui s'ancre dans la relation enseignant-élèves, la gestion de classe et les pratiques pédagogiques. Chaque élément doit être pensé de manière à répondre aux besoins fondamentaux des élèves: le besoin d'appartenance, le besoin de compétence et le besoin d'autonomie. Lorsque ces besoins sont nourris au quotidien, les élèves développent une motivation intrinsèque durable, moteur essentiel d'un engagement profond et d'une véritable persévérance scolaire.

Cependant, l'intention d'instaurer un véritable climat de maîtrise se heurte encore à un défi majeur. Le poids de la culture de performance reste bien présent dans le système éducatif, notamment à travers les évaluations sommatives et les pressions parentales axées sur les résultats chiffrés.

Malgré ces obstacles, chaque enseignant possède une marge de manœuvre importante pour influencer positivement son climat de classe. La posture professionnelle de l'enseignant agit aussi comme un modèle puissant de la culture d'apprentissage qu'il souhaite instaurer. Un enseignant qui adopte une posture réflexive, qui accepte de remettre en question ses pratiques et d'ajuster son enseignement selon les besoins de ses élèves, montre par l'exemple que l'apprentissage est un processus continu. De plus, en demandant régulièrement la rétroaction de ses élèves sur les activités proposées, l'enseignant montre que leur voix compte dans l'établissement de l'environnement d'apprentissage.

En valorisant l'erreur comme outil d'apprentissage, en mettant en place des routines coopératives, en diversifiant les approches pédagogiques et en adoptant une posture réflexive ouverte à la rétroaction, l'enseignant devient un modèle d'apprentissage continu. Ainsi, il ne s'agit pas simplement d'enseigner un contenu, mais bien de transmettre aux élèves une relation saine au savoir et une confiance en leur propre capacité d'apprendre, une compétence clé qui les suivra toute leur vie.

Références

- *Albisetti, Z. I. (2021). *Le sentiment de sécurité en milieu scolaire : Analyse des dynamiques sous-jacentes aux comportements apprenants des élèves*. [Thèse de Doctorat, Université de Fribourg]. <https://folia.unifr.ch/rerodoc/330612/files/AlbisettiZ.pdf>
- *Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-007>
- *Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49(1), 24–34. <https://psycnet.apa.org/buy/2008-03783-003>
- *Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M. J. et Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1469029214001897>
- *Lessard, David-Alexandre. (2021). *Un climat motivationnel engageant en mathématiques s'inspirant des stratégies motivationnelles issues du rugby chez les élèves de cinquième secondaire*. [Essai, UQTR]. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/GSC4714/O0003449445_Essai_DAL_d_p_t_final_003.pdf
- *Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P. et Malmberg, L.-E. (2016). Motivation, engagement, and social climate: An international study of boarding schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 772-787. <https://psycnet.apa.org/record/2015-51747-001>
- Meunier, J-F. (2023). *La relation enseignant-élève*. RÉCIT. <https://recitfp.qc.ca/blog/2023/03/26/la-relation-enseignant-eleve/#:~:text=Les%20nombreuses%20recherches%20d%C3%A9montrent%20que,est%20une%20source%20de%20motivation.>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/prform2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2015). *Cadre de référence pour soutenir l'intervention auprès des élèves présentant des difficultés de comportement*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf
- *Olivier, E., St-Onge, Z. et Archambault, I. (2022). Climat motivationnel de classe et sentiment d'efficacité des enseignants : contribution aux buts d'accomplissement et au rendement des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(2). <https://doi.org/10.7202/1098342ar>
- *Plante, I., Chaffee, K.E., Olivier, E., Dupéré, V. et Bernier, V. (2022). Influence des pratiques perçues de gestion de classe et du climat de classe sur le rendement scolaire en mathématiques et en français : le rôle médiateur de la motivation. *Didactique*, 3(3), pp. 85- 113. <https://doi.org/10.37571/2022.0305>
- *Sarrasin, P., Tessier, D. et Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie* (157), 147-177. <https://journals.openedition.org/rfp/463>
- *Slingeneyer, M. et Bibauw, S. (2010). Des pratiques réflexives au 3e degré du secondaire : pourquoi ? comment ? *Enjeux*, 77, 45-82. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QLA/TC-QQLA-23829.pdf>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.
- *Tremblay-Wragg, E., Raby, C. et Ménard, L. (2018). En quoi la diversité des stratégies pédagogiques participe-t-elle à la motivation à apprendre des étudiants ? Étude d'un cas particulier. *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1). <https://journals.openedition.org/ripes/1288>