



Marc-Antoine Girard

Le climat de maîtrise

Un outil motivationnel pour lutter contre l'anxiété des élèves

Originaire de Lévis Marc-Antoine Girard est passé par plusieurs types de milieux scolaires. Ayant effectué son primaire à Saint-Vincent School, il a ensuite fait son secondaire au Collège de Lévis, où il a dû répondre à d'importantes contraintes académiques afin de demeurer dans le programme Études-Sports Hockey. Après un parcours collégial au Cégep de Lévis, il s'est inscrit à l'Université Laval au baccalauréat en enseignement secondaire en univers social (histoire-géographie) où il s'est développé un intérêt pour la transposition didactique de l'histoire et sur les méthodes d'organisation des classes scolaires.

Introduction

Entre la pression des notes, les attentes des enseignants et des parents, et la peur de l'échec, l'anxiété de performance est un phénomène qui affecte de plus en plus les élèves du secondaire. C'est notamment ce que rapporte l'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire (EQSJS) dans un rapport publié en décembre 2023. Ce serait près d'un élève sur cinq, soit 19,9%, qui éprouverait des troubles anxieux, une hausse de 11,3% depuis 2010-2011 où le taux était à 8,6%. (Institut de la statistique du Québec, 2024, p. 558) Bien que l'enquête note qu'une telle hausse pourrait probablement être due à une plus grande conscience sociale à ce trouble mental, il demeure que plusieurs facteurs sont en mesure d'augmenter ou de diminuer l'impact que l'anxiété a sur les élèves. C'est ici que la mise en place d'un climat de maîtrise entre en ligne de compte. Ce modèle axé sur la maîtrise des connaissances réduit le stress et l'anxiété des élèves en valorisant l'effort, la persévérance et la compréhension, plutôt que la performance et la peur de l'erreur.

Définition et cadre théorique

Le climat de maîtrise et le climat de performance

Dès 1992, Carole Ames met de l'avant l'idée d'un climat de classe qui préconise l'apprentissage, le progrès personnel et la valorisation du travail et de l'effort. Le concept de climat de maîtrise découle ainsi de ce principe. Afin de définir ce que le modèle comporte, Ames s'est basée sur les travaux de la sociologue Joyce

L. Epstein qui affirme que les interactions en classe s'organisent autour de six notions, donnant l'acronyme TARGET. La première lettre fait référence à la Tâche. Il s'agit, ici, de ce qui est demandé aux élèves, soit la nature et la structure des activités. La seconde lettre est liée au concept d'Autorité. Est-ce que l'enseignant prend toutes les décisions quant au déroulement des activités, ou délègue-t-il une partie de la prise de décisions aux élèves? La troisième est la Reconnaissance de l'enseignant face aux comportements. Lesquels sont valorisés et/ou renforcés? La quatrième est en lien avec l'organisation du travail d'équipe, soit le Groupement. La cinquième fait référence à l'Évaluation, mais plus particulièrement aux modalités et aux critères de correction. Finalement, la dernière lettre consiste en la contrainte du Temps qui est octroyé à l'apprentissage. (Ames, 1992, p. 263 à 266)

À partir de cet acronyme, il nous est possible de décortiquer les deux modèles de climats de classes qui sont, ici, mis en opposition. Si l'on prend comme exemple un climat de performance, où l'objectif est de classer les élèves en fonction de leurs résultats, la classe serait organisée comme soit : 1) tous les élèves doivent réaliser la même tâche, 2) l'enseignant a le monopole sur la prise de décision quant au matériel à apprendre et comment celui-ci est mobilisé, 3) les comportements qui sont préconisés sont ceux qui mèneront au meilleur résultat, 4) les groupes sont organisés afin de maximiser les résultats, 5) l'évaluation est basée sur une grille de correction qui fait référence à des critères de

performance, 6) le temps consacré afin de réaliser les tâches est défini par l'enseignant sans prendre en compte les différents rythmes d'apprentissage des élèves. Ainsi, un climat de performance valorise une comparaison sociale, une compétition interpersonnelle et une valorisation du résultat final, pourvu qu'il soit élevé. (Sarrazin et al., 2006, par. 13 et 14)

À l'opposé, selon le modèle mis de l'avant par Carole Ames, un climat de classe axé sur la maîtrise des apprentissages, l'organisation de la classe se baserait sur certains principes. Tout d'abord, quant aux tâches et à l'autonomie que les élèves jouissent dans un climat de maîtrise, celui-ci permettrait aux élèves de faire un choix selon leur niveau d'habileté avec la matière et qu'il y ait une variété dans ce qui est à réaliser. Ainsi, un élève qui ne maîtrise pas la matière ne serait pas démotivé par une activité trop difficile, car il aurait à sa disposition une version qui reflète plus sa maîtrise des concepts et lui permettrait de progresser ensuite vers des activités plus complexes. À l'opposé, un élève qui éprouve de la facilité avec la matière aurait à sa disposition des activités qui sauraient le mettre au défi. En ce qui a trait aux comportements qui sont renforcés par l'enseignant, l'effort se retrouve en haut de la liste. En effet, l'objectif est qu'il y ait un apprentissage chez l'élève, il est donc important pour l'enseignant d'encourager les élèves à apprendre de leurs erreurs et de les voir comme étant un synonyme de cet apprentissage. Pour ce qui est des groupements, ceux-ci ont pour objectif de valoriser la coopération entre les élèves. L'évaluation, quant à elle, est basée sur des standards qui seraient propres à chaque élève. Parmi ces standards, on retrouverait les apprentissages et les progrès qui seraient réalisés, la participation et l'investissement en classe, et les efforts réalisés par l'élève. Finalement, pour ce qui est de la gestion du temps pour les apprentissages, celle-ci se doit d'être flexible afin de permettre aux élèves de travailler à leur rythme. (IBID, par. 5)

L'anxiété de performance dans un contexte scolaire

Parmi les facteurs qui peuvent provoquer l'anxiété, plusieurs sont propres au milieu scolaire. C'est notamment le cas des conflits qu'un élève peut avoir avec ses pairs et la peur de se faire juger en cas d'erreur, qui fait toutes les deux partie de ce que l'on appelle : les facteurs sociocognitifs. On retrouve également le contexte familial qui peut provoquer de l'anxiété. Finalement, comme le rapporte une étude de 2017, le contexte scolaire serait, en soi, un facteur qui provoquerait de l'anxiété chez les jeunes. Les

changements de dynamique de classe, la posture de l'enseignant, ses exigences et les évaluations seraient tous des déclencheurs potentiels. (Delpy, 2022, p. 9 et 10) Regroupant tous ces facteurs, un concept est en mesure de les résumer : l'importance de la performance. Il faut non seulement performer pour ne pas être ridiculisé par nos pairs, mais il faut également performer pour entrer dans une école et un programme sélectif, qui nous permettra d'avoir d'encore meilleur résultat. Dans une recherche réalisée par Pierre-David Desjardins, Claude Lessard et Jean-Guy Blais, il est mentionné que la performance devienne un critère culturel pour certaines familles et que ceux-ci cherchent à envoyer leurs enfants dans un établissement qui est axé sur la performance et les fera performer encore plus. (Desjardins et al., 2009, p. 28) Une pression est ainsi mise sur l'enfant, car celui-ci se doit de performer, non seulement pour pouvoir être accepté dans un programme sélectif, mais également parce que ses parents s'attendent à ce qu'il performe. Cette pression serait un facteur de stress important, car s'il ne performe pas, il ne sera pas admis dans le programme sélectif et ses parents seraient déçus. Un climat scolaire anxiogène devient le résultat de ce phénomène, car non seulement les élèves doivent-ils performer pour être acceptés, mais une fois admis, ils doivent continuer de performer pour éviter d'être renvoyé de l'établissement et afin d'être acceptés dans un programme sélectif rendu au collégial. Cependant, ce phénomène est aussi présent dans les établissements publics, tel que les programmes du type PEI et sport-étude. Face à ce phénomène, on peut se demander ce que les enseignants peuvent faire face à un climat axé sur la performance et qui génère une anxiété importante chez les élèves. Comment est-il possible de se distancer de ce climat et ainsi réduire le stress et l'anxiété qu'ils éprouvent? La notion « réduire le stress et l'anxiété » est très importante. L'objectif n'est pas d'éliminer complètement le stress du milieu scolaire. À modération, le stress est en fait bénéfique pour les élèves. Selon les recherches de Yerkes et Dodson, il existe un point où l'élève entre dans une « zone de performance » et où le stress provoque une excitation mentale qui augmenterait le rendement et faciliterait le rappel à l'information et à l'apprentissage que l'élève avait eu. (Delpy, 2022, p. 18) C'est lorsque l'anxiété est à son extrême que cela devient nuisible aux élèves. En effet, plusieurs recherches témoignent d'une corrélation entre l'anxiété, le décrochage scolaire et même le suicide. (Daniel et al., 2006, p. 513)

La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination est un concept mis de l'avant par Richard M. Ryan et Edward L. Deci, qui affirme que la motivation serait étendue sur un continuum de deux types de comportements : non déterminés et autodéterminés. Ces types de comportements se divisent ensuite en trois types de motivation. Alors que l'absence de motivation fait référence à l'absence de motivation et est liée aux comportements non déterminés, les motivations extrinsèques et intrinsèques se rapprochent graduellement de l'autodétermination, la motivation intrinsèque étant le plus haut niveau de motivation. Ce qui distingue la motivation extrinsèque de la motivation intrinsèque dans un milieu scolaire est la raison pourquoi l'élève serait mobilisé. Dans le cas de la motivation extrinsèque, l'élève fait l'activité pour une raison qui lui est externe. Cette raison pourrait être pour éviter une conséquence, en raison de la pression de ses parents, ou même pour obtenir une récompense. Pour ce qui est de la motivation intrinsèque, la raison pour laquelle l'élève se mobilise n'est pas pour une récompense ou pour toute autre raison qui lui est externe, la raison est plutôt que l'élève le fait par intérêt et par plaisir d'apprendre. L'atteinte de la motivation intrinsèque est intimement liée à la satisfaction de trois besoins qui seraient fondamentale à chacun et favoriserait la croissance et un développement positif. Le premier est le besoin d'autonomie, le second est le besoin de compétence et le troisième est le besoin d'appartenance. (Lachapelle et al., 2022, par. 8 à 12)

Les avantages d'un climat de maîtrise

Augmentation de la motivation des élèves

Un premier avantage de mettre en place un climat de classe axé sur la maîtrise et sur l'apprentissage est une meilleure motivation de la part des élèves qui pourrait mener à une motivation intrinsèque. C'est qu'a conclu une recherche réalisée par Daniel Weigand et Shane Burton, deux professeurs de l'Université de Montfort au Royaume-Uni. Après avoir introduit dans l'un des groupes d'élèves un climat de maîtrise basé sur le modèle TARGET, ceux-ci se sont aperçus, que par rapport aux élèves des groupes de contrôles qui recevaient un enseignement standard, que les élèves du groupe ayant profité d'une différenciation dans les difficultés des tâches d'apprentissage, ayant pu choisir l'ordre dans lequel ces tâches étaient accomplies, ayant reçus des compliments en fonction de leurs progrès et ayant consacré le même temps à chaque élève ont eu une tendance plus grande à poursuivre un objectif de

maîtrise, à se sentir plus compétent et avaient un plus haut niveau de satisfaction. (Weigand et Burton, 2002, p. 8 et 11) Cependant, il est important de noter que de mettre en place le TARGET nécessite beaucoup de temps et d'effort de la part de l'enseignant. En prenant cela en considération, une autre recherche a conclu qu'il n'est pas nécessaire d'appliquer toutes les notions du TARGET afin d'augmenter la motivation. En effet, en ne mettant en place que trois des six facettes, Marios Dougas et Stuart Biddle ont conclu que de mettre un climat « différencier », en utilisant les dimensions de temps, d'autorité et de la tâche entraînait une plus grande motivation intrinsèque. (Sarrazin et al., 2006, par. 23) L'une des raisons pourquoi un climat de maîtrise favoriserait une motivation intrinsèque pourrait notamment être que celui-ci répond aux trois besoins fondamentaux. En effet, les élèves ont une autonomie dans le choix de l'activité, ils ont un plus grand sentiment de compétence puisque celle-ci est adaptée à leur niveau et l'enseignant leur consacre du temps afin de soutenir leur apprentissage. À l'opposé, comme le soulignent Ryan et Deci, utilisent les notes scolaires comme facteur de motivation extrinsèque afin de motiver les élèves à faire les activités. Ainsi, les élèves n'ont pas l'impression de faire les évaluations pour leur apprentissage, mais plutôt pour obtenir une bonne note ou en éviter une mauvaise, ce qui les pousse à se concentrer davantage sur la performance que sur la compréhension réelle des concepts. (Ryan et Deci, 2017, p. 353)

Réduction de l'anxiété

Un autre avantage du climat de maîtrise serait que celui-ci pourrait réduire l'anxiété que les élèves éprouvent. En effet, l'une des principales causes de l'anxiété chez les élèves est la peur de l'échec. Ceux-ci voient donc les erreurs comme étant une route qui mènerait directement vers celle-ci. Dans un climat de performance, l'erreur est ce qu'il faut éviter à tout prix et moins un élève fait d'erreurs, plus il est considéré comme étant « bon » par ses pairs. Au contraire, plus un élève commet d'erreurs, moins il est considéré comme étant « bon » par ses pairs. Il s'agit donc d'un climat où moins un élève fait d'erreurs, plus il sera valorisé, et plus un élève fait d'erreurs, moins il le sera. Ce principe nuit donc au besoin de compétence des élèves en difficulté puisque l'erreur nuit à leur confiance et peut leur provoquer de l'anxiété. C'est ce que notent Ryan et Deci qui affirme en 2017 que puisque les notes sont relativement publiques, dans le sens que les élèves se les partagent entre eux, un accent sur la comparaison survient dans le milieu scolaire, ce qui peut provoquer un sentiment de honte et d'évitement chez les élèves en difficulté. (Ryan

et Deci, 2017, p. 353) Cependant, ce n'est pas le cas dans un climat de maîtrise. Comme mentionné plus tôt, dans celui-ci, l'erreur est valorisée puisqu'il s'agit d'une voie vers l'apprentissage et la maîtrise des connaissances. Ainsi, en valorisant l'erreur, celle-ci devient constructive et l'élève développe un meilleur rapport avec les activités et les évaluations. Ceci permettrait de réduire l'anxiété qu'éprouvent les élèves, car leur sentiment d'apprentissage ne serait plus basé sur leur performance académique, mais plutôt sur leur compréhension de la matière. (Delpy, 2022, p. 21)

Conclusion

Instaurer un climat d'apprentissage en classe, plutôt qu'un climat de performance, est essentiel pour réduire l'anxiété scolaire et favoriser la motivation des élèves. Plutôt que de mettre l'accent sur les résultats et la compétition, un climat de maîtrise valorise l'effort, l'apprentissage et la compréhension que les élèves ont avec la matière, créant ainsi un environnement d'apprentissage plus positif. En adoptant des facettes du modèle TARGET, il sera possible pour l'enseignant d'adapter ses pratiques pédagogiques en encourageant l'autonomie, le sentiment de compétence et le sentiment d'appartenance. Cela permet notamment d'encourager une motivation intrinsèque chez les élèves, plutôt qu'une motivation extrinsèque, comme dans le cas d'un climat de performance. Finalement, privilégier un climat de maîtrise permet aux élèves d'apprendre sans craindre de commettre des erreurs puisqu'il s'agit en fait d'un outil qui facilite leur apprentissage. Cependant, il est important de noter que même si un effort peut être fait à l'école afin de réduire l'anxiété qu'éprouve les élèves face à leur apprentissage, il demeure qu'un effort doit également être fait à domicile, qui est un autre vecteur d'anxiété important.

Références

- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84(3), 261–271. https://cristianocorsini.net/onewebmedia/Ames_Goals-structures-and-student-motivation.pdf
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 507–514. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060301>
- Delpy, W. (2022). *L'anxiété face à l'évaluation scolaire*. Université de Montpellier. https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03800239v1/file/delpy_wendy.pdf
- Desjardins, P.-D., Lessard, C., & Blais, J.-G. (2009). *Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Université de Montréal. <https://depot.erudit.org/id/003218dd>
- Institut de la statistique du Québec. (2024). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2022-2023*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sante-jeunes-secondaire-2022-2023.pdf>
- Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H., & Haelewyck, M.-C. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 94(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ulaval/reader.action?docID=4773318&ppg=367>
- Sarrazin, P., Tessier, D., & 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://doi.org/10.4000/rfp.463>
- Weigand, D., & Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/1746139020007210>