



Photo : Getty images



**Soutenir la motivation envers les
apprentissages... en temps de
pandémie**
(présentation sur invitation, le 20 mai 2021) ©

Jonathan Smith, Ph.D.



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE



Ma lunette...



Une conceptualisation attentes-valeur
[expectancy-value] contemporaine (Eccles-Parsons
et al., 1983; Pintrich et Schrauben, 1992)

Comme son nom le suggère, cette
conceptualisation permet d'analyser les
attentes de succès et la valeur accordée aux
apprentissages

=

**des ressources (motivationnelles) qui soutiennent
l'engagement et la persévérance dans les tâches
d'apprentissage**



Les attentes de succès

Est-ce que les enfants/adolescents ont confiance en leur capacité de faire ce qu'on veut leur faire faire et de bien le faire ?

Un indicateur important : leur **sentiment de compétence**

jugement général que posent ces derniers sur leurs habiletés (ex. dans des activités scolaires ou parascolaires, habiletés sociales, etc. (Harter, 2015))

Ils ont effectivement tendance à évaluer distinctement leur compétence dans différents domaines d'activité...

Cette évaluation peut faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences et soutenir l'adoption de comportements favorisant ces acquisitions

ou pas... dans le cas où ces derniers doutent de leur capacité à faire ces acquisitions...

Une question pour vous !

Existe-t-il une différence entre *le sentiment de compétence* et le *sentiment d'efficacité personnelle* ? Si oui, quelle est-elle ?

La valeur accordée aux apprentissages

Est-ce que les enfants/adolescents valorisent les apprentissages ?

Pour le déterminer, il existe plusieurs indices... dont leur **intérêt envers lesdits apprentissages**...

... état psychologique, passager ou durable, d'attention, de concentration et de satisfaction envers un sujet, une tâche, une activité, un domaine d'activité (Hidi et Renninger, 2006)

Se développe graduellement, au fil des expériences...

Un autre indice de la valeur accordée aux apprentissages... l'*utilité perçue*

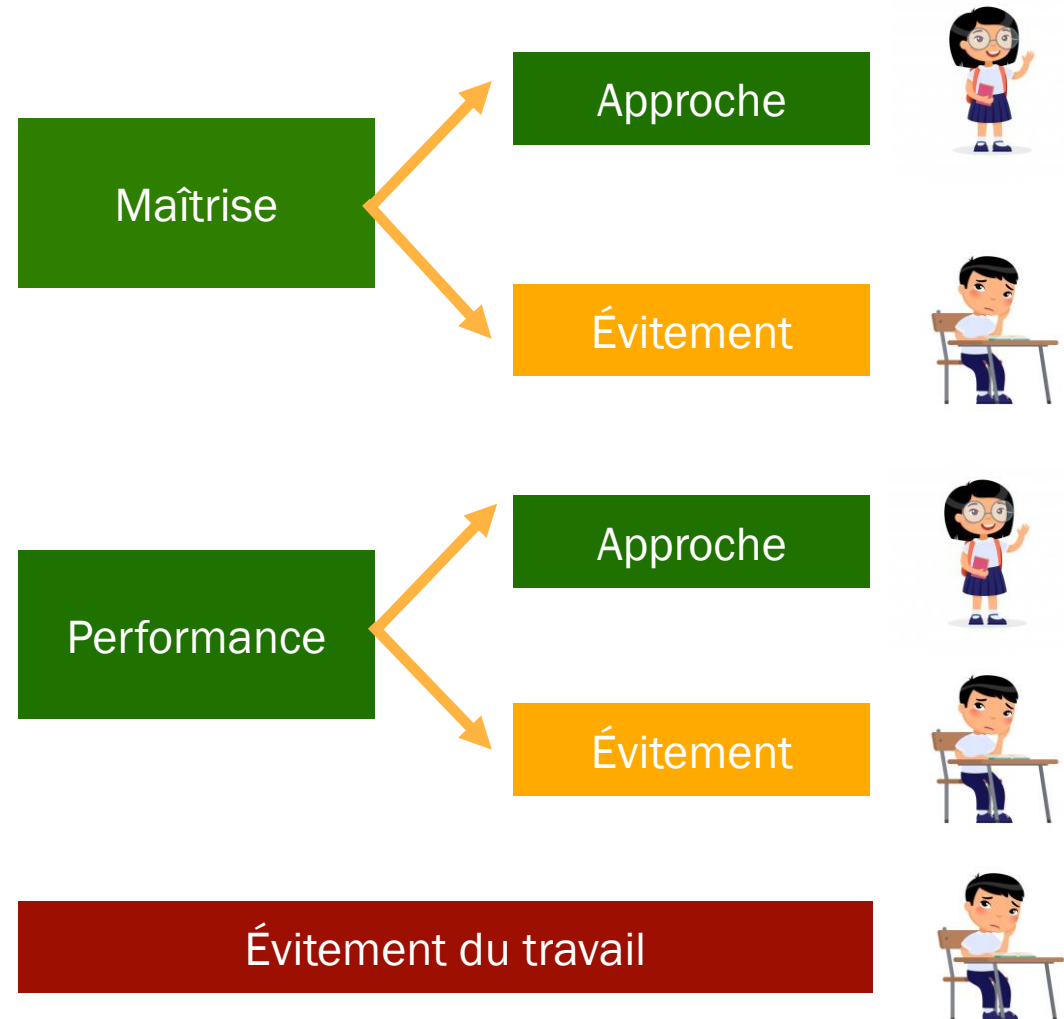
Jugement porté sur l'utilité des apprentissages, fondé sur certaines de leurs caractéristiques et en fonction de ses préférences/aspirations, expériences antérieures (et souvenirs affectifs), etc.

(Wigfield et al., 2006)



Les **buts d'accomplissement** sont un autre important indice

Ces buts ont d'importantes implications cognitives, affectives et comportementales



Trois orientations sont souvent examinées conjointement (Harackiewicz et al., 1997) :

- 1) **Buts de *maîtrise*** : désir d'acquérir de nouvelles connaissances et compétences en maîtrisant les situations et contenus (Elliot et McGregor, 2001)

Les enfants/adolescents qui privilégient cette orientation auraient tendance :

- à croire en leurs capacités
- à se montrer intéressés par les apprentissages
- à y accorder de la valeur
- à évaluer leurs accomplissements en regard de standards personnels

2) Buts de *performance* : désir de performer, de faire la démonstration de ses capacités et/ou que celles-ci soient reconnues (Elliot et McGregor, 2001)

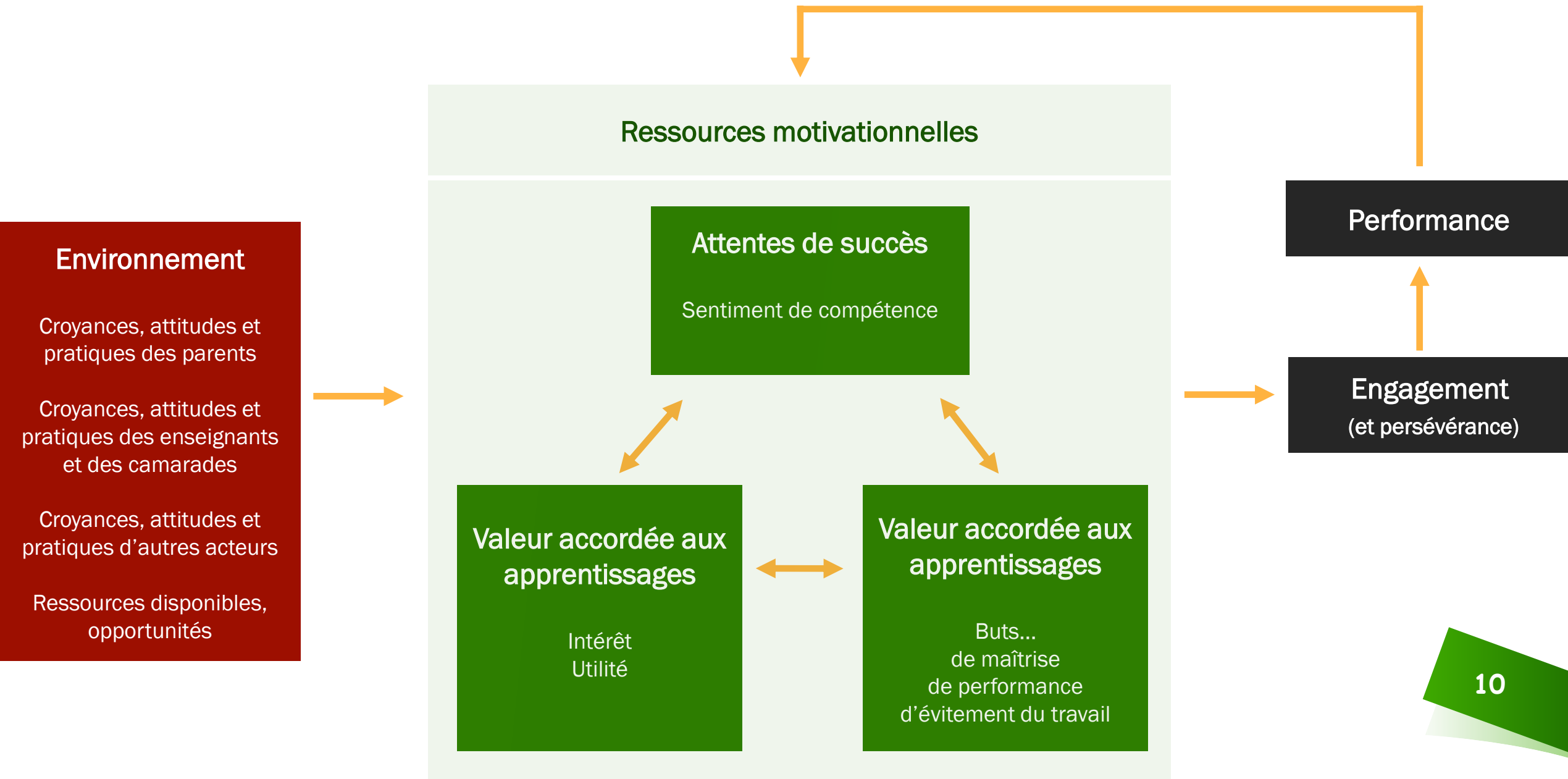
Les enfants/adolescents qui privilégient cette orientation auraient tendance :

- à être préoccupés par l'image qu'ils projettent
- à afficher un grand besoin de reconnaissance sociale
- et par conséquent : à vouloir être remarqués, faire mieux que les camarades

3) Buts d'*évitement du travail* : désir d'éviter de s'engager dans les apprentissages et/ou d'investir un minimum d'efforts dans celles-ci... (Dowson et McInerney, 2001)

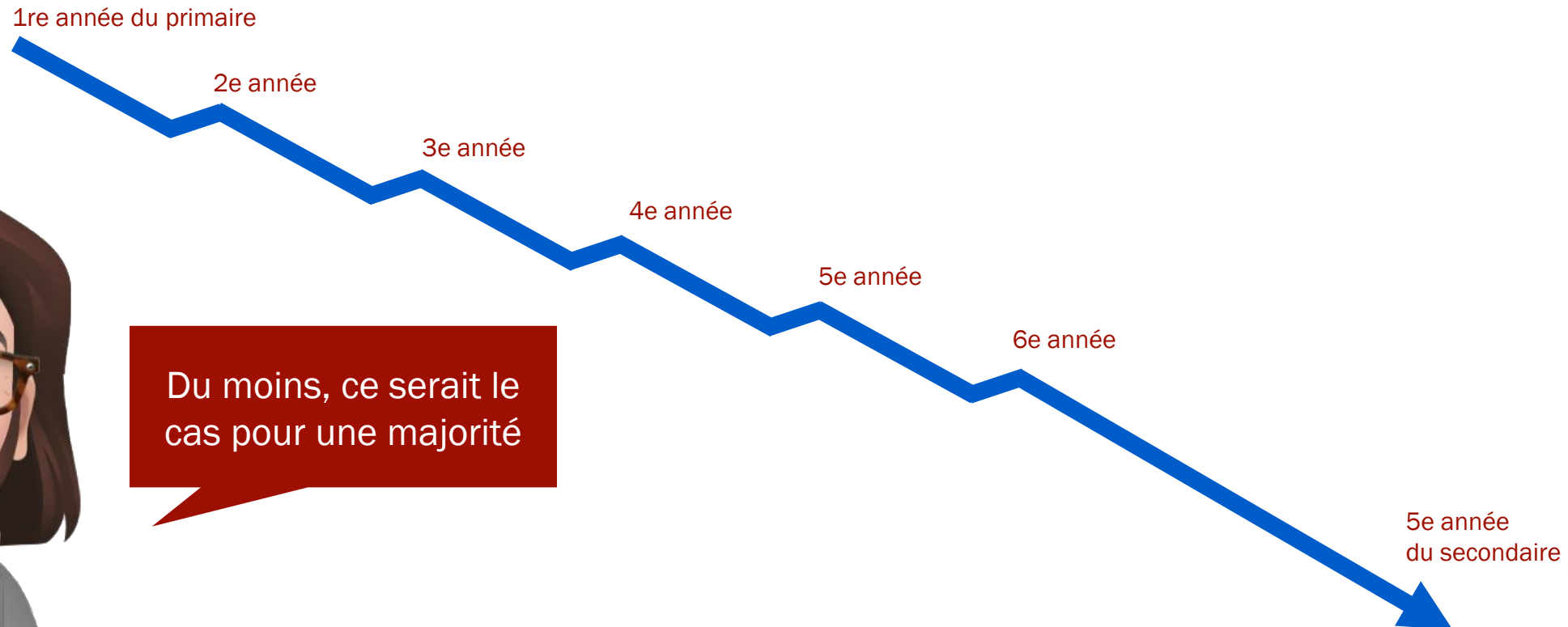
- pour éviter les conséquences négatives associées à l'échec et préserver une estime de soi (relativement) positive

Une représentation de la dynamique motivationnelle en situation d'apprentissage (Inspiré de Wigfield et al., 2006)



Qu'advient-il de ces ressources motivationnelles au fil du temps ?

Les résultats de plusieurs recherches (Dotterer, Mchale et Crouter, 2009; Eccles et al., 1993; Fredricks et Eccles, 2004; Jacobs et al., 2002; Smith et al., 2020; Watt, 2004) incitent à croire que ces ressources se détériorent à mesure que les enfants/adolescents avancent en âge et progressent dans leur scolarité



Et dans le contexte de la présente pandémie ?

Mes collaborateurs et moi avons observé que ces mêmes ressources motivationnelles se sont préservées... chez un petit échantillon (composé des jeunes du secondaire)

aucun changement : sentiment de compétence, utilité perçue, buts de maîtrise et de performance
gain : intérêt envers les apprentissages

Indications méthodologiques

- 90 élèves en 3^e et 4^e secondaire au sein de deux écoles secondaires publiques dans la région de Québec
- Interrogés à l'aide d'un questionnaire à items autorapportés quant à leurs attentes de succès (sentiment de compétence) et à la valeur qu'ils accordent aux apprentissages (intérêt, envers les apprentissages utilité perçue, buts de maîtrise et de performance)
- Deux temps de mesure : T1 en janvier 2020 (quelques semaines avant le début de la pandémie) et T2 en novembre 2020 (quelques semaines après un confinement et les vacances estivales... pendant la pandémie)
- Évaluation des changements moyens dans le temps et en fonction d'un trait de personnalité (extraversion/introversion)

Table 1. Results of means, standard deviations, and repeated-measure multivariate analyses of variance (MANOVAs).

Variable	M (SD)				F (Effect Size)		
	Tendency to Introversion		Tendency to Extraversion		Extraversion/Introversion	Time	Extraversion/Introversion * Time
	T1	T2	T1	T2			
Competence beliefs	4.39 (0.99)	4.51 (0.87)	4.76 (0.89)	4.75 (0.94)	2.91 (0.03)	0.48 (0.01)	0.53 (0.01)
Interest in learning	3.74 (0.91)	3.74 (0.95)	3.81 (0.81)	4.19 (0.71)	2.55 (0.03)	6.48 * (0.07)	6.48 * (0.07)
Utility value of learning	4.29 (0.83)	4.34 (0.78)	4.31 (0.92)	4.44 (0.86)	0.13 (0.00)	1.15 (0.01)	0.25 (0.00)
Mastery goal orientation	4.68 (0.93)	4.92 (0.74)	4.81 (0.82)	4.86 (0.86)	0.06 (0.00)	2.97 (0.03)	1.28 (0.01)
Performance goal orientation	3.51 (1.36)	3.45 (1.33)	3.38 (1.21)	3.28 (1.10)	0.37 (0.00)	0.74 (0.01)	0.04 (0.00)

Notes. $n = 90$. * $p < 0.05$.

Smith, J., Guimond, F.-A., Bergeron, J., St-Amand, J., Fitzpatrick, C. et Gagnon, M. (2021). Changes in students' achievement motivation in the context of the COVID-19 pandemic: A function of extraversion/introversion. *Education Sciences*, 11, 30. <https://doi.org/10.3390/educsci11010030>

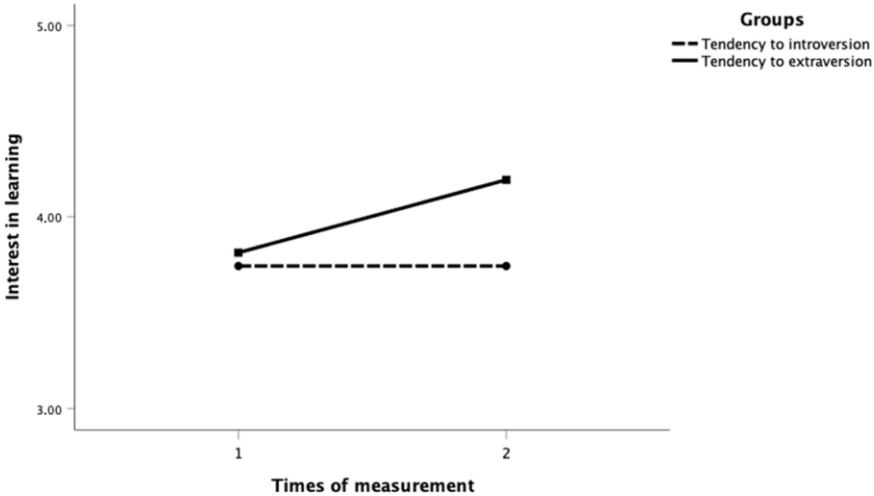


Figure 1. Changes in students' interest in learning as a function of time and extraversion/introversion.

Comment pouvons-nous soutenir les jeunes ?

- Identifier ceux qui ont pu prendre du retard et leur offrir de l'aide sous différentes formes (activités de révision, tutorat, etc.)
- Explorer et exploiter de nouvelles ressources (numériques ?) qui pourraient les aider à faire des apprentissages
- Leur permettre de collaborer et de s'entraider (occasion de se soutenir tant sur le plan des apprentissages que sur le plan affectif)
 - Nous assurer d'avoir des cibles réalistes envers les jeunes... et que ceux-ci se fixent à leur tour des cibles réalistes
 - Minimiser les évaluations (particulièrement celles qui peuvent générer de l'anxiété ou conduire à la comparaison)
 - Lorsqu'il est nécessaire d'évaluer, privilégier les évaluations authentiques et l'observation, permettre l'autoévaluation... et prévoir des rencontres pour faire le point
 - Nous montrer particulièrement sensibles à leurs besoins, croyances, attitudes, intentions, pensées, sentiments et émotions...
 - Tenter de leur faire vivre des expériences stimulantes, qui peuvent servir à les réconcilier avec l'école et les apprentissages, leur procurer du plaisir et des petites satisfactions

- Leur rappeler souvent que nous sommes conscients qu'ils n'ont pas bénéficié de conditions d'apprentissages optimales et que nous sommes là pour les écouter, les soutenir, les rassurer
- Privilégier une attitude de compréhension et d'ouverture
- Communiquer, dialoguer (avec les jeunes, leurs parents, les acteurs scolaires et s'il y a lieu avec des représentants du milieu communautaire)

Une autre étude qui vient tout juste de paraître !

Guimond, F.-A., Smith, J., Vitoroulis, I., Aucoin, P., St. John, E., Gardam, O. et MacLachlan, M. (2021). The role of online schooling, screen-based activities, and parent coping in Canadian children's COVID-19-related trauma and anxiety symptoms. *Psychiatry International*, 2(2), 180-190. <https://doi.org/10.3390/psychiatryint2020014>

Références

- Dotterer, A. M., McHale, S. M. et Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 509-519.
- Dowson, M. et McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 35-42.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. et Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Eccles-Parsons, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M. et Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. Dans J. T. Spence (dir.), *Achievement and achievement motives. Psychological and sociological approaches* (p. 75-146). W. H. Freeman.
- Elliot, A. J. et McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Fredricks, J. A. et Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology*, 38(4), 519-533.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Press.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Pintrich, P. R. et Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Shunk et J. L. Meece (dir.), *Student perceptions in the classroom* (p. 149-183). Erlbaum.

Références

Smith, J., Guimond, F.-A., Bergeron, J., St-Amand, J., Fitzpatrick, C. et Gagnon, M. (2021). Changes in students' achievement motivation in the context of the COVID-19 pandemic: A function of extraversion/introversion. *Education Sciences*, 11(1), 30.

Smith, J., Moreau, D., Paquin, S., St-Amand, J. et Chouinard, R. (2020). The evolution of motivation to learn in the context of the transition to secondary school: Developmental trajectories and relational determinants. *The International Journal of Pedagogy and Curriculum*, 27(2), 17-37.

Watt, H. M. G. (2004). Development of adolescents' self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7th through 11th-grade Australian students. *Child Development*, 75(5), 1556-1574.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Dans N. Eisenberg, W. Damon et R. M. Lerner (dir.), *Handbook of child psychology* (6^e éd., vol. 3, p. 933-1002). Wiley.



Merci!

Jonathan Smith, Ph.D.
jonathan.smith@usherbrooke.ca