

université
PARIS-SACLAY

FACULTÉ
DES SCIENCES
DU SPORT

INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Académie de Versailles

GRADUATE SCHOOL
Education
formation
enseignement

EC 211-a : Développement de
l'enfant

... une approche « Psycho-péda »

Sophie Michel

sophie.michel@universite-paris-saclay.fr



- **Psychologie de l'enfant et de l'adolescent**
- **Conséquences pour l'intervention éducative.**



Structure

1. La motivation
2. Les perceptions de soi
3. Les attributions causales



1. La motivation

Un élément
psychologique essentiel
à prendre en compte à
tous les âges de
l'apprentissage

1. Qu'est-ce que la motivation ?

- Qu'est ce que la motivation?
- Comment mesurer la motivation d'un élève?

→ Dans le **sens courant** la motivation semble attachée aux notions d'**énergie**, de **dynamisme**, voire de travail... et parfois à celles d'**envie**, d'intérêt, de plaisir.

⇒ Conforme à sa **racine latine** : Motivation de *movere*
= se mouvoir.

Une variable qui « mettrait en mouvement », qui dynamiserait le comportement.

→ Le dictionnaire *Le Robert* : « ensemble des motifs qui expliquent un acte » insiste sur l'intentionnalité des conduites.

La définition du dictionnaire met l'accent sur le « contenu » de la motivation, sur « ce qui » motive, sur les buts que poursuivent les individus = les motivations.

Dans la littérature scientifique...

Vallerand et Thill (1993), Introduction à la psychologie de la motivation, Éditions études vivantes) « *Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement* ».

Caractéristiques de la motivation

...c-à-d., les **comportements** à partir desquels on infère traditionnellement la motivation d'un individu :

→ Le déclenchement du comportement

→ La « direction » du comportement.

- Le choix d'une option parmi un ensemble de possibles
- La centration de l'attention de l'élève

→ L'intensité du comportement (l'« effort »). ... la quantité de ressources énergétiques et cognitives

→ La persistance du comportement... la quantité de ressources temporelles

=> *la motivation continuée* : tendance à retourner vers une activité ou vers une tâche en dehors du contexte initial dans lequel les individus les ont effectuées (correspond à un des objectifs pédagogiques de base).

→ Et la performance ...

La motivation: un processus continu \Rightarrow tout comportement est motivé

Dans l'acception scientifique, « on est toujours motivé ». La motivation n'est pas un phénomène épisodique, mais un processus continu qui « régule le fonctionnement de l'individu en interaction avec son milieu » (Nuttin, 1985. *Théorie de la motivation humaine*).

Une perspective interactionniste :

On admet aujourd'hui que l'origine de la motivation se situe à la fois dans l'individu « et » dans l'environnement.

Mais... « norme d'internalité » = le fait de s'attribuer la cause des évènements. Très présente dans notre société, elle correspond à une valorisation socialement apprise des explications des comportements qui accentuent le poids de l'acteur comme facteur causal.

On retiendra que la motivation, c'est :

- une variable « théorique » (un *construit*), dont on n'est pas vraiment certain de l'existence,
- responsable d'au moins deux aspects du comportement : sa direction et son dynamisme,
- dont l'origine est à chercher à la fois dans l'individu, et dans l'environnement dans lequel il évolue.

2. La motivation à « l'école »

Pourquoi ce concept de motivation est important pour l'enseignant ?

Pourquoi, à l'école, certains élèves font-ils tout pour ne rien faire alors que d'autres s'engagent à fond dans les exercices qu'on leur propose ? Pourquoi certains abandonnent-ils à la moindre occasion, alors que d'autres persévèrent jusqu'au bout ?

Quelles sont les variables responsables de la motivation des élèves ?

Comment faciliter la motivation à apprendre des élèves ?

Le concept de motivation prend depuis 40 ans (lien avec le collège unique et la massification scolaire du début des années 80) une dimension centrale en psychologie de l'apprentissage.

Rolland Viau (2009) «*La motivation est un phénomène qui tire sa source dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité d'apprentissage qu'on lui propose et de persévérer dans l'accomplissement de celle-ci et ce, dans le but d'apprendre*».

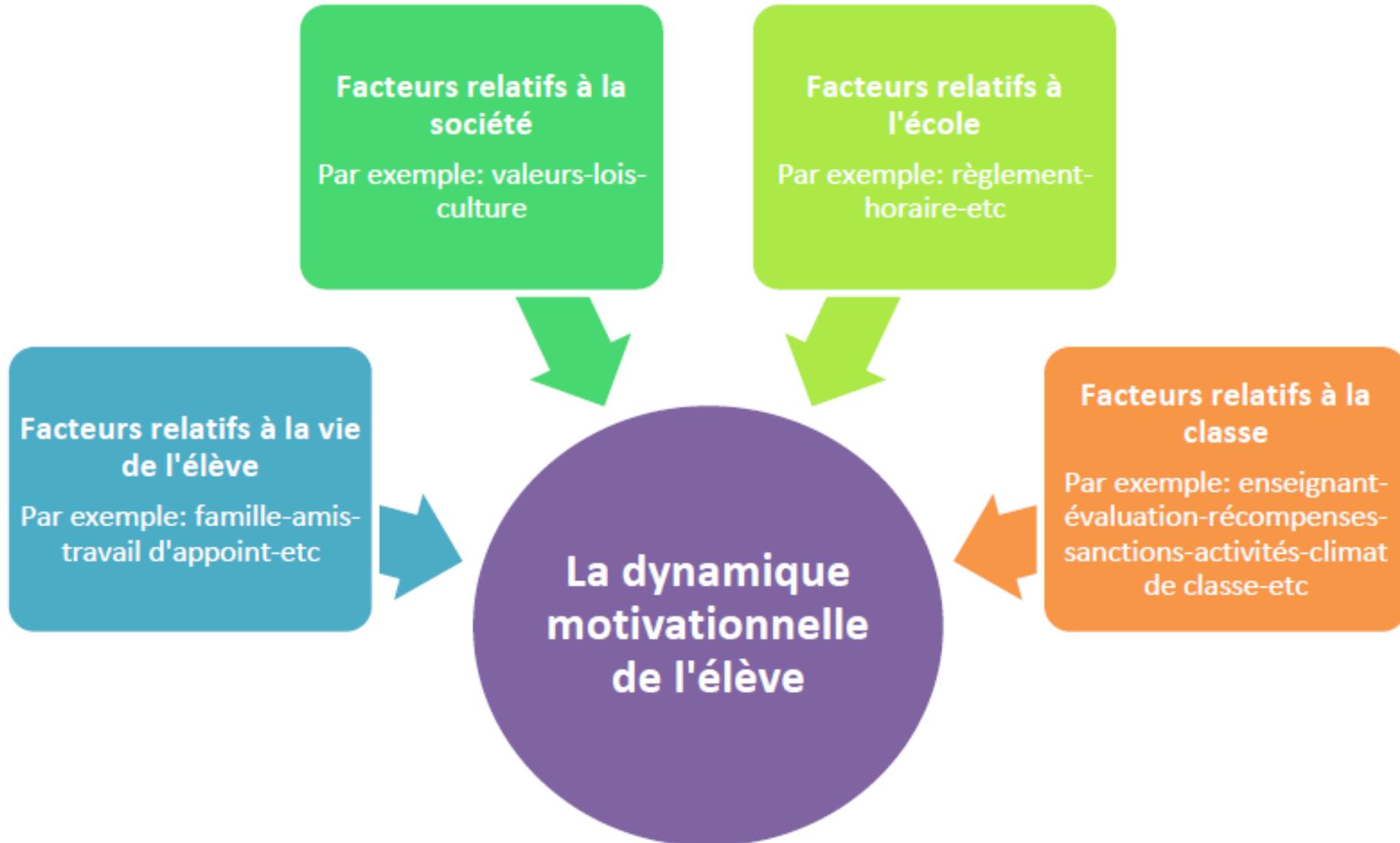
RAYNAL et RIEUNIER (1997) :

- La **motivation dépendante de l'élève**, ou intrinsèque : celle « *dépendante de l'individu lui-même. L'individu se fixe ses propres objectifs, construit des attentes, et le renforcement est obtenu par l'atteinte des objectifs qu'il s'est lui-même fixés* ».
- La **motivation qui vient de l'extérieur**, ou extrinsèque : c'est la motivation qui « *provoquée par une force extérieure à l'apprenant, (...) est obtenue par la promesse de récompenses, ou par la crainte de sanctions venant de l'extérieur.* »

La motivation est plus ou moins renforcée en fonction des feedbacks, des récompenses, des punitions, de l'aspect ludique d'une leçon, des supports pédagogiques utilisés.

«Apprendre est un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres.» (Bruner, 1987)

Différents facteurs extérieurs à l'élève pouvant avoir une influence sur sa motivation (d'après Viau)



Antoine
« le défensif »

Julie
« la résignée »

Nicolas
« l'hédoniste »

Alex
« le résigné -
rebelle »

Sébastien
« la note »

Tous ces comportements renvoient à des problèmes de motivation en contexte scolaire.

Dans le milieu éducatif, la *motivation* est une variable censée rendre compte des problèmes d'apprentissage : « si cet élève n'apprend pas, c'est parce qu'il n'est pas motivé ! »

Apprentissage = Motivation × Aptitude

La motivation d'un élève est directement dépendante des perceptions de soi.

Autour de ce concept subsiste un flou terminologique =
Problème : à quel concept faire référence ?

- Estime de soi
- Concept de soi
- Identité
- Idéal de soi
- Efficacité personnelle
- Sentiment de compétence

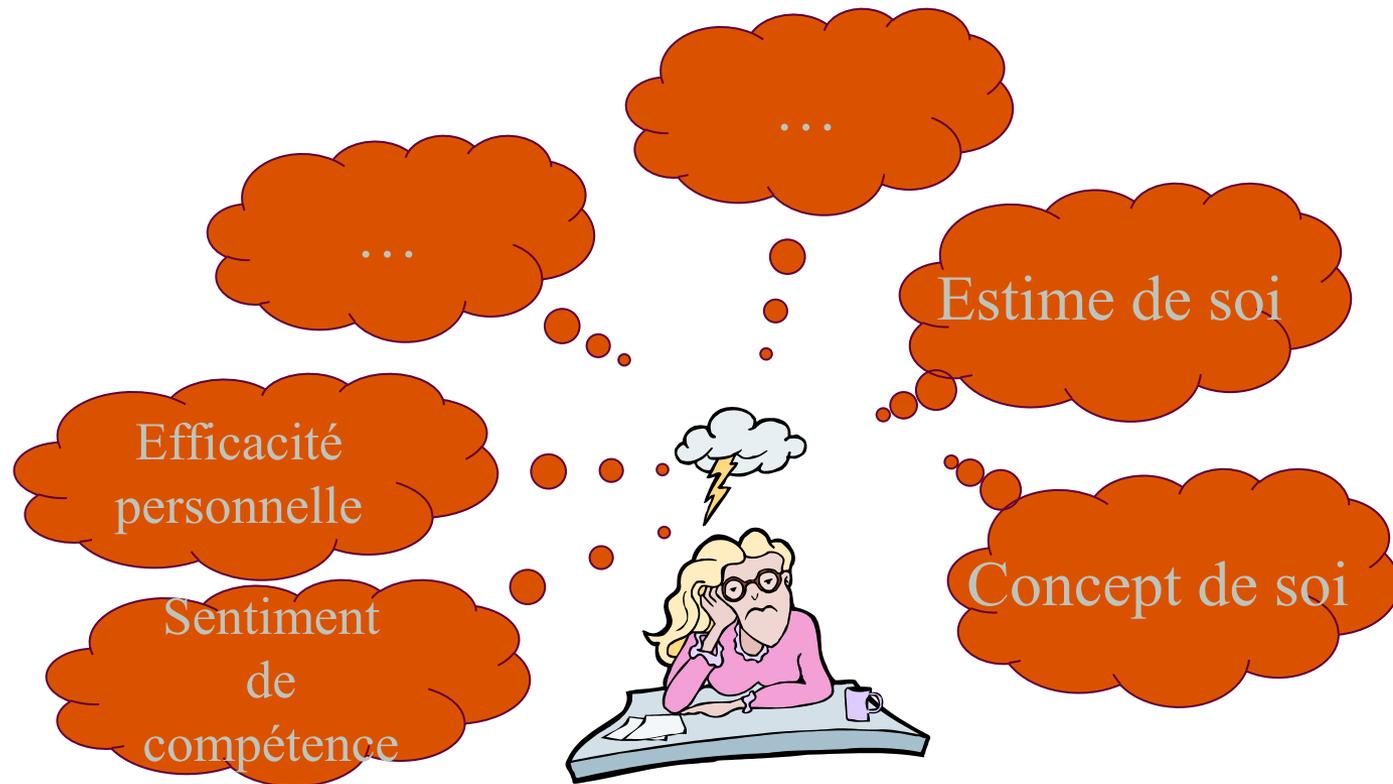
Les perceptions de soi sont les connaissances qu'une personne assure elle-même sur elle-même et qu'elle utilise et modifie.



2. Les perceptions de soi

*Le développement des
concepts de soi*

Les perceptions de soi : un flou terminologique



Ce sont donc des interprétations personnelles et subjectives. Parfois fort éloignées de la réalité

CONFIANCE EN SOI

Celle-ci désigne les « estimations sur ses capacités à pouvoir réaliser convenablement une série d'opérations requises pour conduire au résultat attendu » (Bandura, 1986). « Ai-je les aptitudes, pour réaliser cette performance ? », « suis-je capable de réussir telle action ? »



ESTIME DE SOI

Celle-ci désigne donc un jugement d'ordre affectif qu'une personne porte sur elle-même. « L'estime de soi est un jugement global de sa propre valeur. C'est la satisfaction que l'on retire de la façon dont on perçoit » (Bee, 1998, p. 222).



CONCEPT DE SOI

Celui-ci désigne les dimensions évaluatives et descriptives par lesquelles les personnes se perçoivent ou se décrivent. « Le concept de soi correspond aux caractéristiques personnelles, qui, à notre avis, nous décrivent le mieux » (Marsh, 1988).



ÉCHELLE DE ROSENBERG D'ESTIME DE SOI

5 items évaluent l'estime de soi positive et 5 l'estime de soi négative :

Tout à fait en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Tout à fait en accord
1	2	3	4
1. Je pense que je suis une personne de valeur, au moins égale à n'importe qui d'autre			1-2-3-4
2. Je pense que je possède un certain nombre de belles qualités.			1-2-3-4
3. Tout bien considéré, je suis porté à me considérer comme un raté			1-2-3-4
4. Je suis capable de faire les choses aussi bien que la majorité des gens			1-2-3-4
5. Je sens peu de raisons d'être fier de moi.			1-2-3-4
6. J'ai une attitude positive vis-à-vis moi-même.			1-2-3-4
7. Dans l'ensemble, je suis satisfait de moi.			1-2-3-4
8. J'aimerais avoir plus de respect pour moi-même			1-2-3-4
9. Parfois je me sens vraiment inutile.			1-2-3-4
10. Il m'arrive de penser que je suis un bon à rien.			1-2-3-4

2.1 Les modèles

Expectation x Valeur

1. Pourquoi ferais-je ce qui est demandé ?
2. Suis-je capable de réussir ce qui est demandé ?

Des modèles « expectation - valeur »

$$\text{Motivation} = \text{Expectation} \times \text{Valeur}$$

- « Expectation » = attentes / espérances de réussite (\approx confiance en soi). « Suis-je capable de réussir ce qui est demandé ? »
- « Valeur » = attractivité d'une tâche. « Pourquoi ferais-je cette tâche? Qu'est-ce que je gagne ? »
- « \times » parce que si l'une des deux variables est faible ou nulle, alors la motivation de l'élève sera faible ou nulle.

Des modèles « expectation - valeur »

Si l'enseignant veut augmenter la motivation de ses élèves il a besoin de les aider à :

1. valoriser les activités (tâches) scolaires,
2. et les convaincre qu'ils sont capables de réussir ces activités (tâches) scolaires.

1. Pourquoi ferais-je ce qui est demandé ?

S'amuser, prendre du plaisir

Se défouler

Apprendre, progresser

Être avec ses camarades

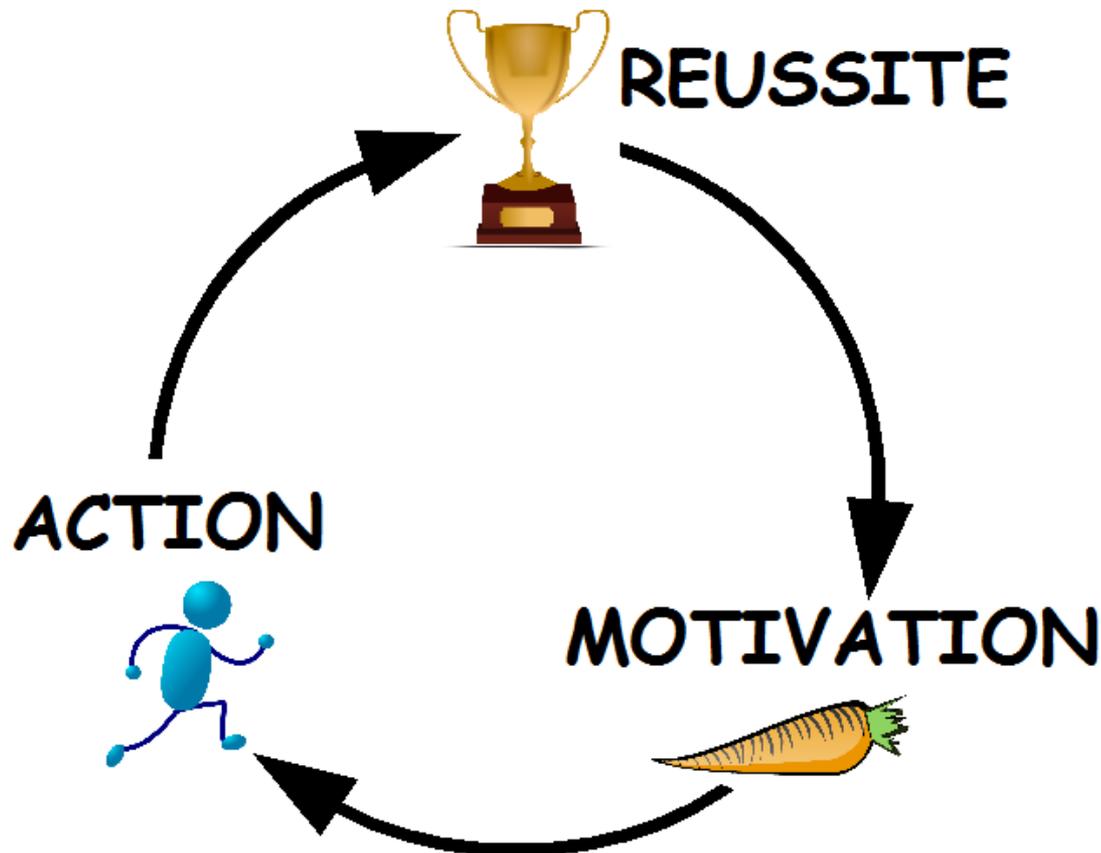
Démontrer sa supériorité /
éviter de paraître ridicule

Faire plaisir au prof., aux
parents, etc.

Pour la note / éviter une
punition

2. Suis-je capable de réussir ce qui est demandé ?

- On retrouve ici les notions de perception de soi

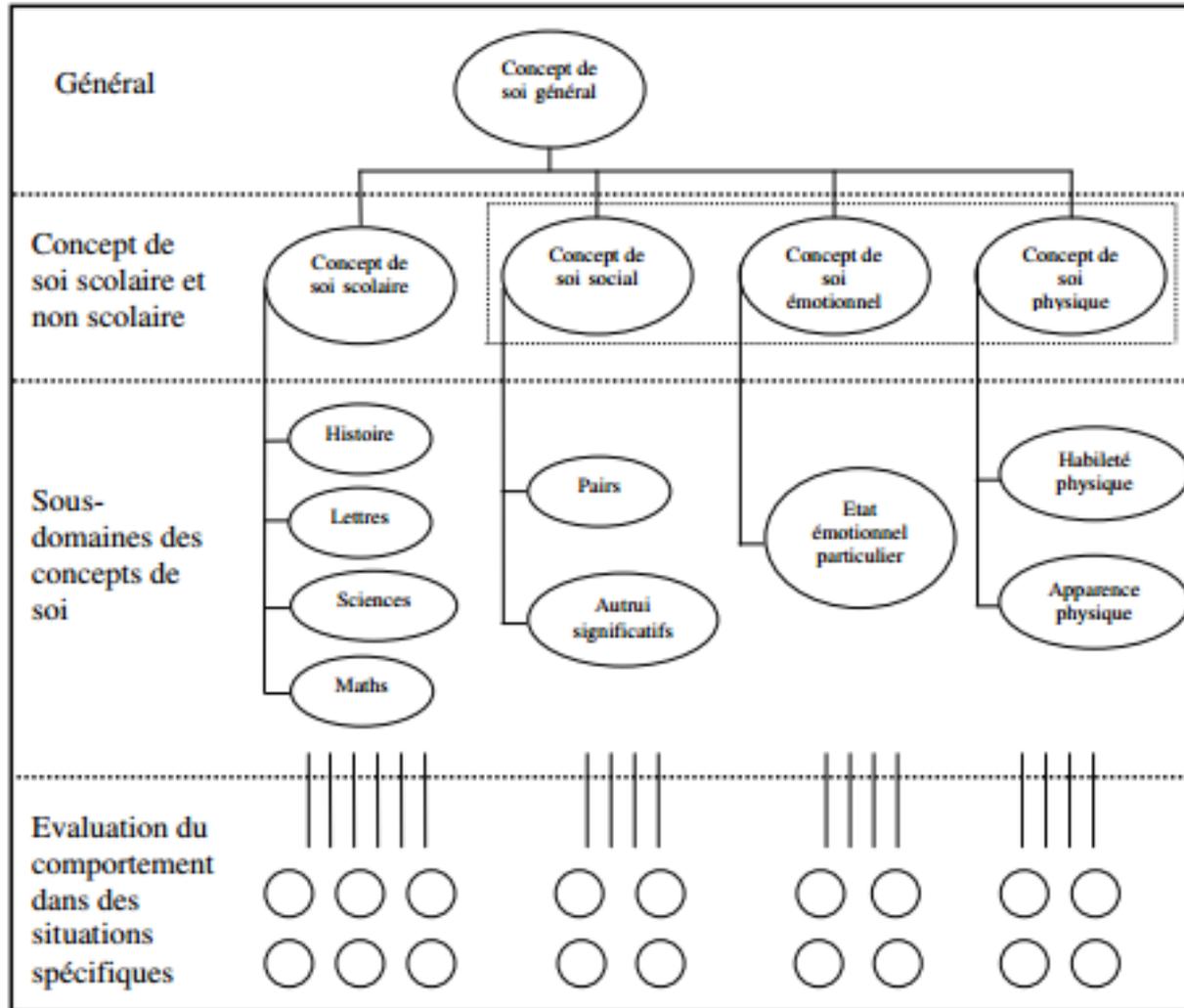


CONCEPT DE SOI

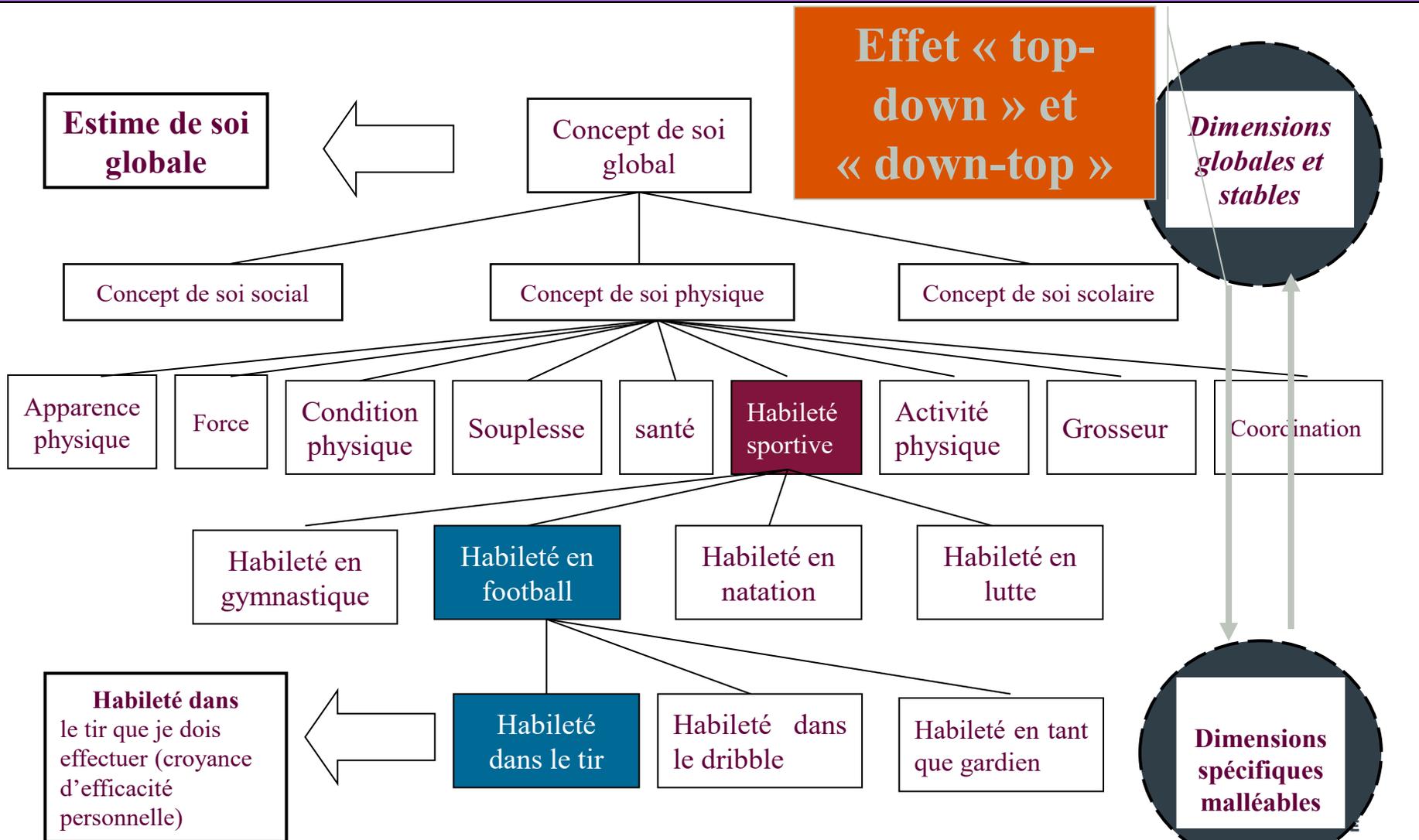
= dimensions évaluatives et descriptives par lesquelles les personnes se perçoivent ou se décrivent.

« Le concept de soi correspond aux caractéristiques personnelles, qui, à notre avis, nous décrivent le mieux » (Marsh, 1988).

MODÈLE MULTIDIMENSIONNEL ET HIÉRARCHIQUE DU CDS (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976)



MODÈLE HIÉRARCHIQUE DE L'ORGANISATION DU CONCEPT DE SOI (Marsh, 1990, 2001)



Origines et facteurs influençant les « perceptions de soi »

1. La discrédance entre différentes versions du soi : Par exemple, s'il existe un trop grand écart entre le « soi idéal » (les caractéristiques qu'on souhaiterait avoir), le « concept de soi » (les caractéristiques qu'on pense nous décrire le mieux), alors l'estime de soi se trouve amoindrie.

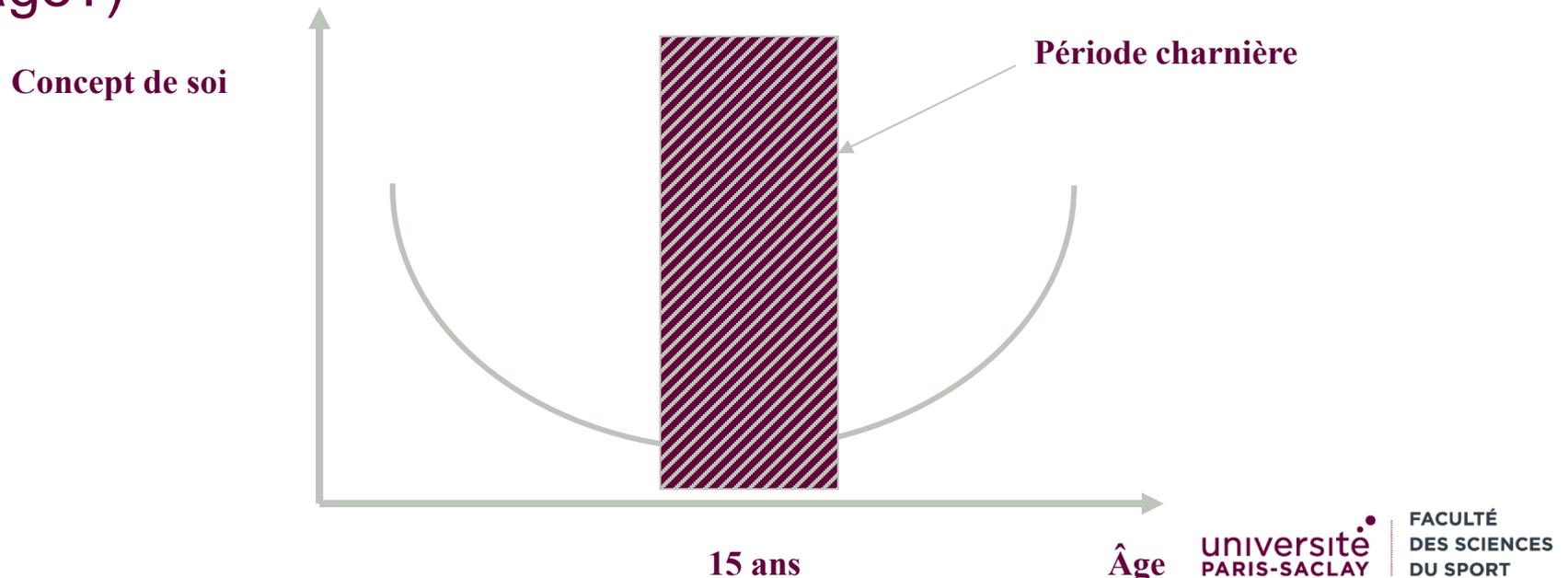
2. Le soutien social des « autres significatifs » (Harter, 1994)

Plus le soutien social est élevé, alors plus l'estime de soi est élevée et plus l'écart entre l'importance accordée au domaine et les résultats obtenus est faible

3. L'âge : Deux axes

- **Un développement « quantitatif » (Marsh, 1988)**

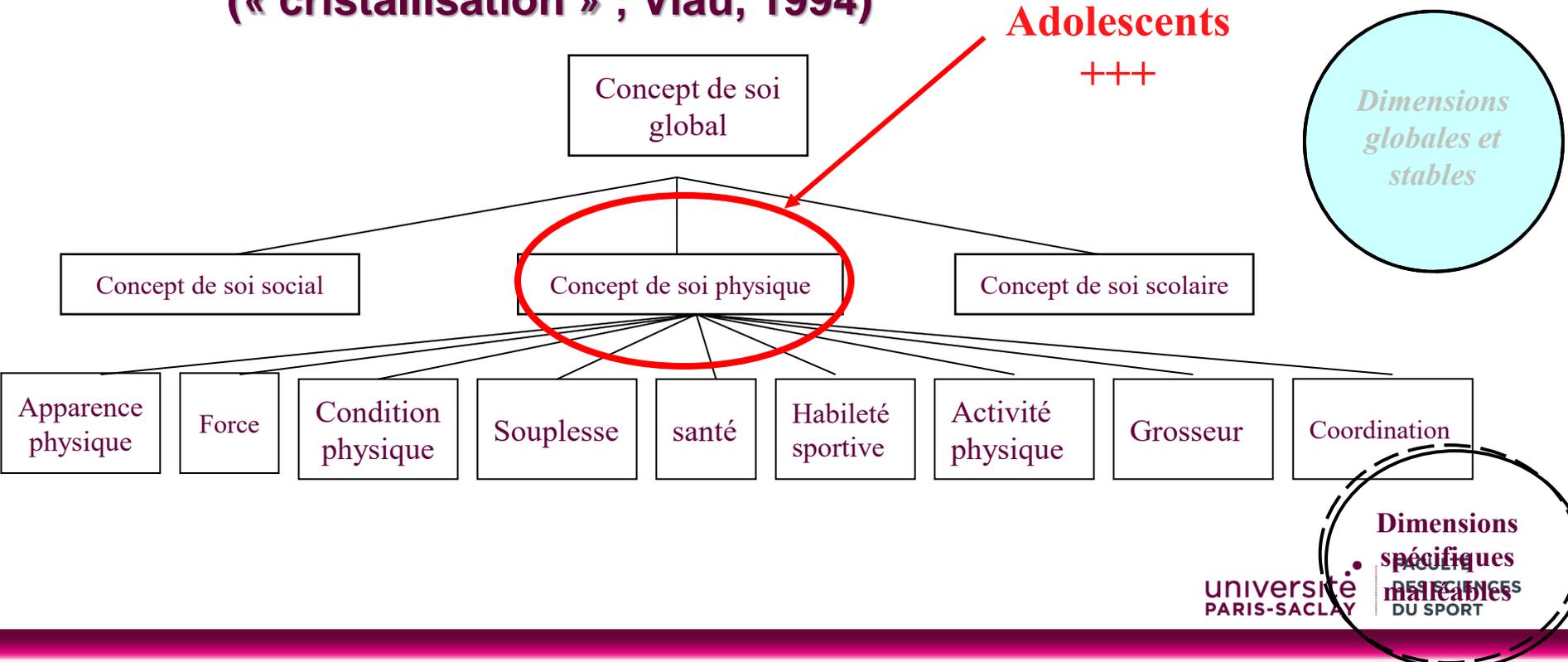
Les perceptions de soi décrivent une évolution en forme de « U » avec un minimum autour de 15 ans (une des raisons des comportements de désengagement observables à cet âge?)



Origines et facteurs influençant les « perceptions de soi »

3. L'âge : Deux axes

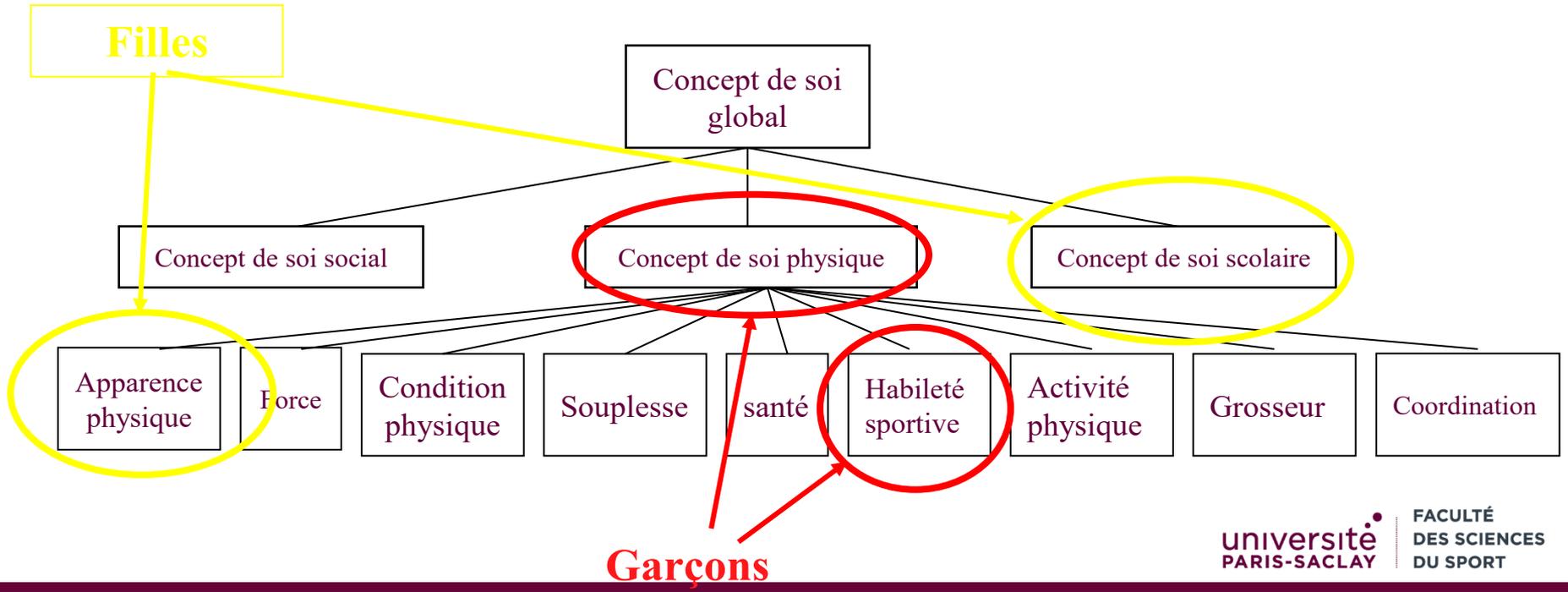
- Un développement « qualitatif »
 - Diversification du concept de soi (Bourcet 1994)
 - Stabilisation des perceptions de soi les plus globales (« cristallisation » ; Viau, 1994)



Origines et facteurs influençant les « perceptions de soi »

4. Le sexe : Deux axes

- Une différence « quantitative » : les garçons ont un concept de soi physique supérieur à celui des filles
- Une différence « qualitative » : pour les garçons, l'habileté ou la compétence sportive est centrale ; pour les filles, c'est l'apparence physique.



Exemple de mesure...

[mesure de l'estime de soi.pdf](#)



Cohorte Elfe – Instrument de mesure de l'estime de soi
(Imes) dans l'enquête Ecole à 6 ans

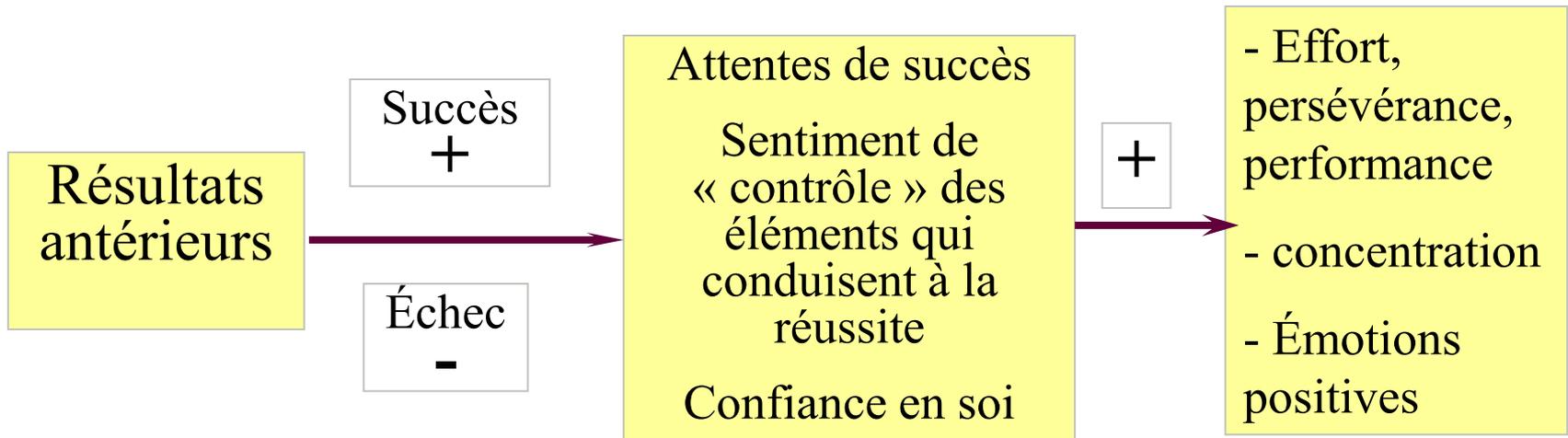
Morgan Kitzmann
morgan.kitzmann@ined.fr

Suis-je capable de réussir ce qui est demandé ?

- On retrouve ici les notions de perception de soi
- « **Le concept de *sentiment d'efficacité personnelle***, aussi appelé *auto-efficacité* ("*self-efficacy*") est la croyance en sa capacité de réaliser avec succès une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement, ce qui motive à s'engager dans l'action et à persévérer pour l'atteinte de l'objectif » (Bandura et al, 2009).
- <https://videotheque.uness.fr/w/dcEsEcppdX5gl2ADQS6pE6>

Suis-je capable de réussir ce qui est demandé ?

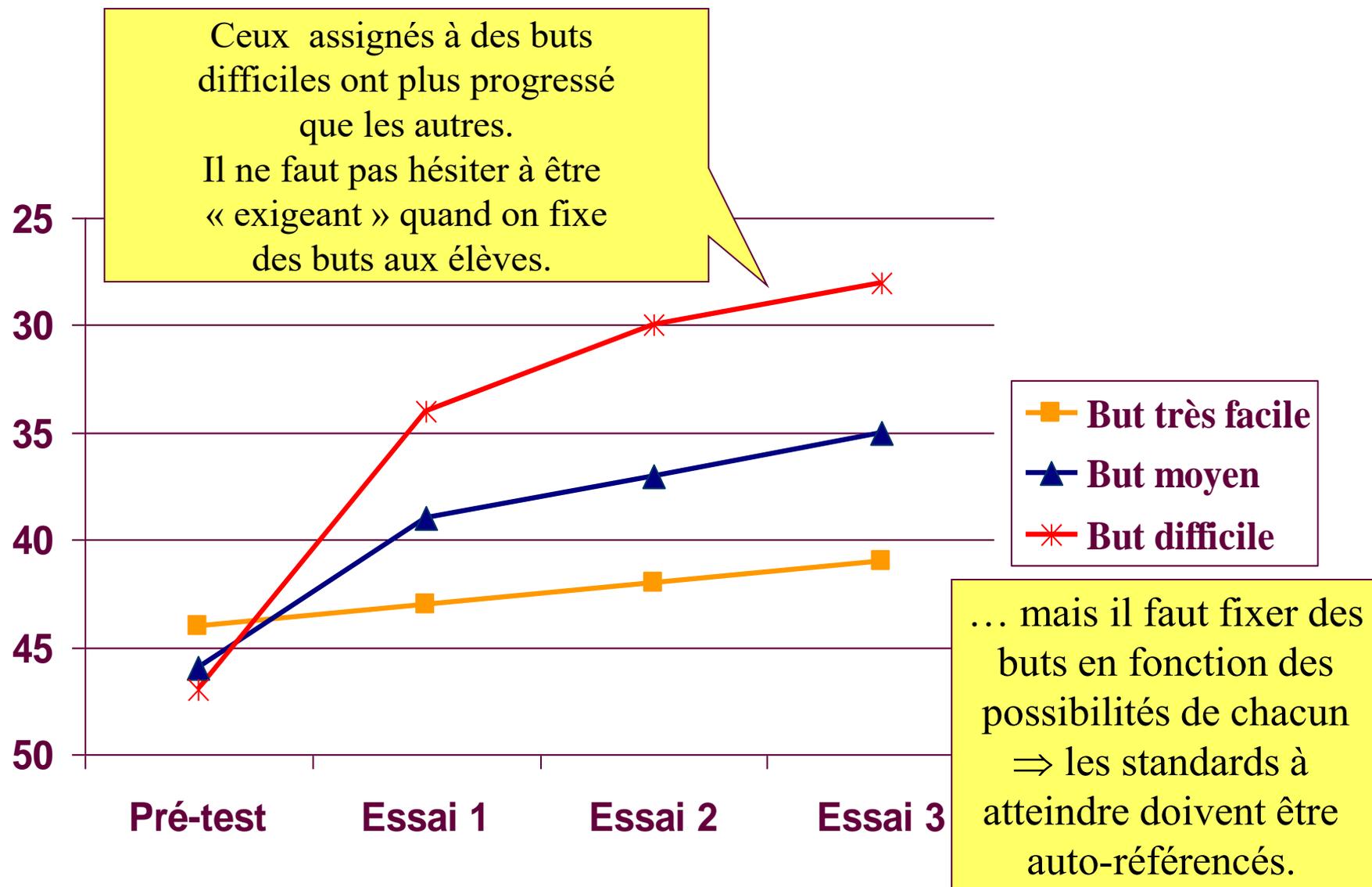
Plus les attentes d'efficacité personnelle sont élevées, plus l'élève a le sentiment de contrôler les éléments qui conduisent au succès dans une tâche, et plus la motivation est élevée (Bandura).



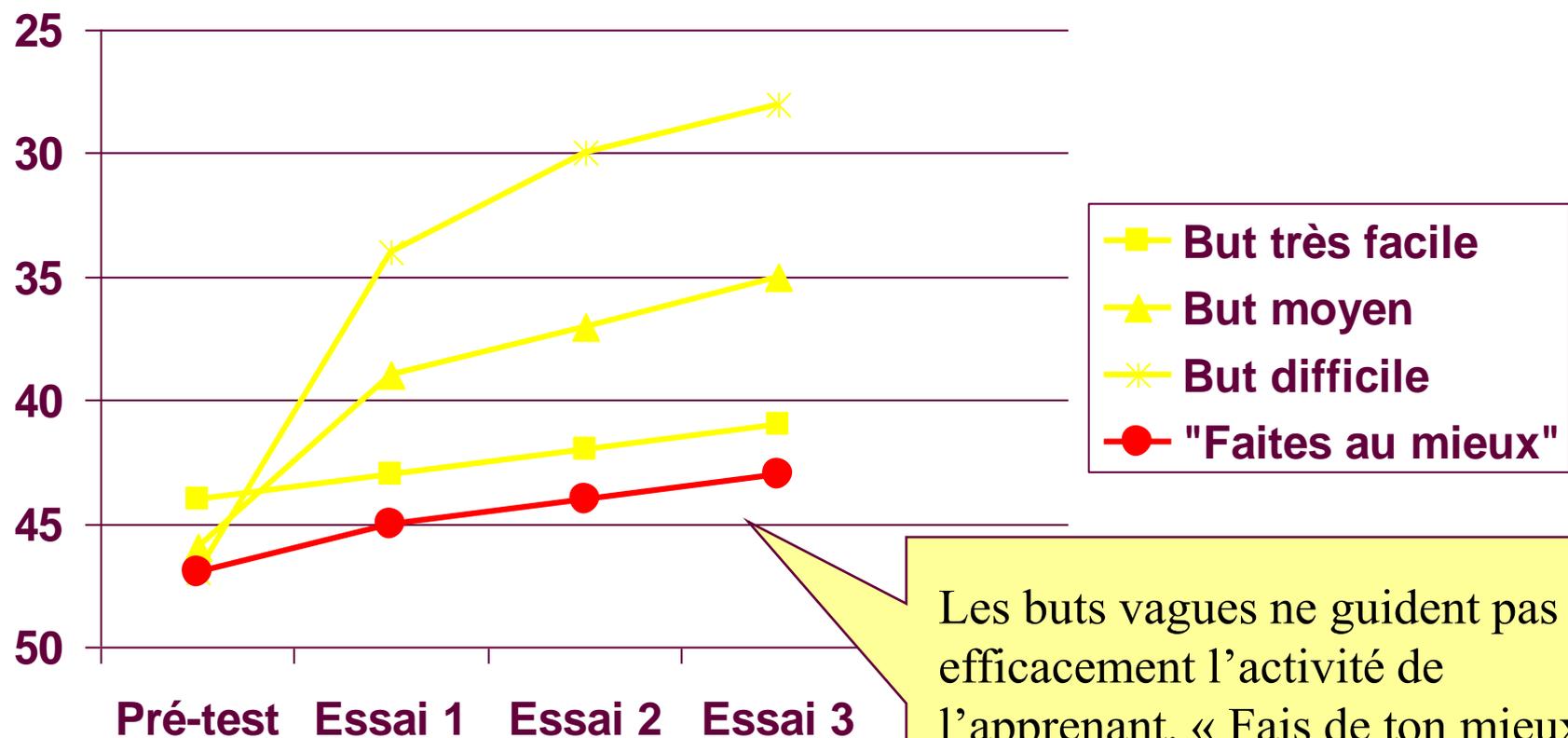
Sarrazin & Famose (2005)

- 52 adolescents garçons
- Session préliminaire : niveau initial (en covariant)
- 4 conditions :
 - but facile,
 - but moyen,
 - but difficile
 - ou « faites de votre mieux ».
- Trois sessions test réalisées
- Mesure
 - de l'efficacité personnelle
 - de la performance comme variable

Fixer des buts « exigeants », qui présentent un défi personnel...

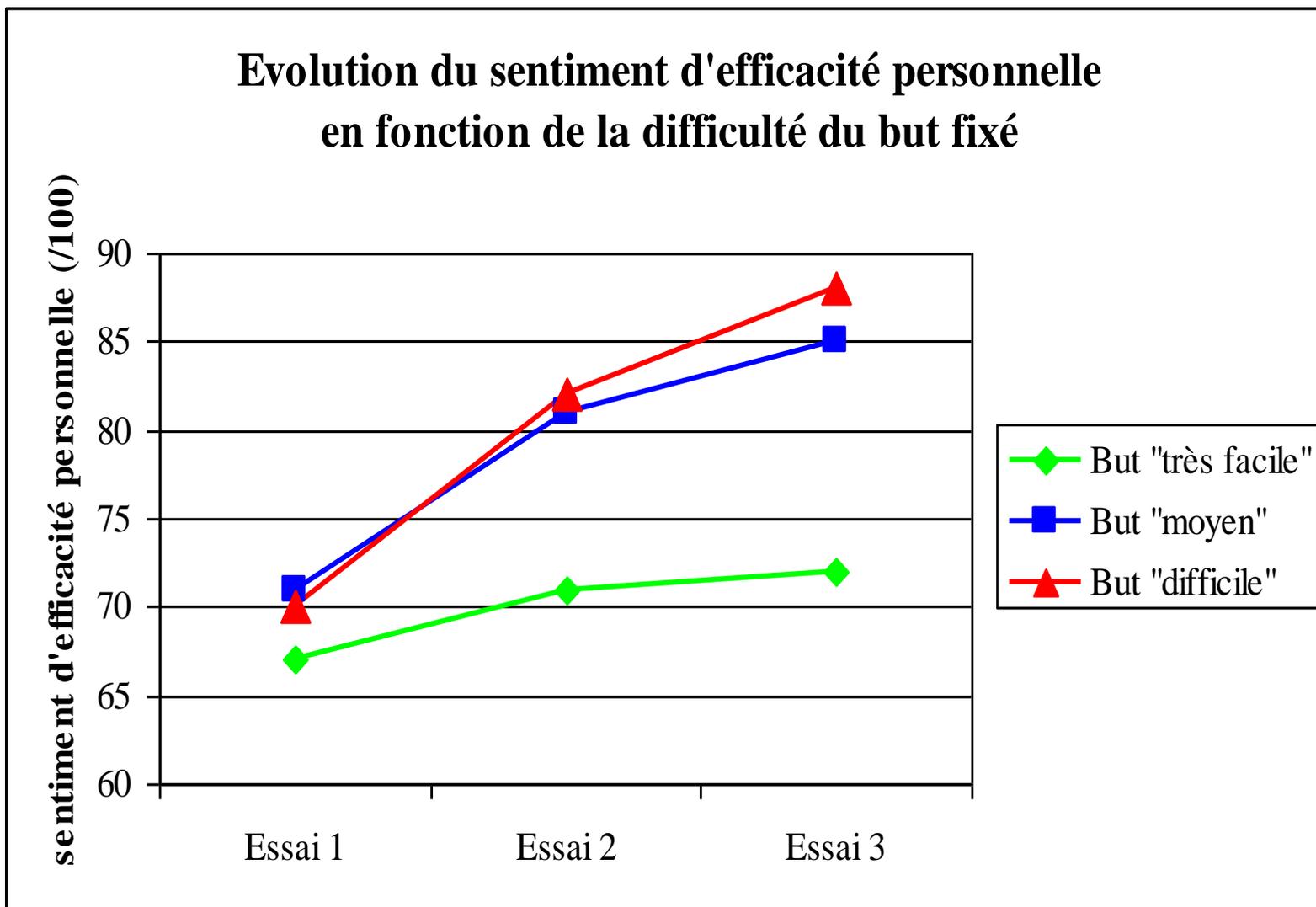


Donner des buts et des consignes qui soient clairs / quantifiables...



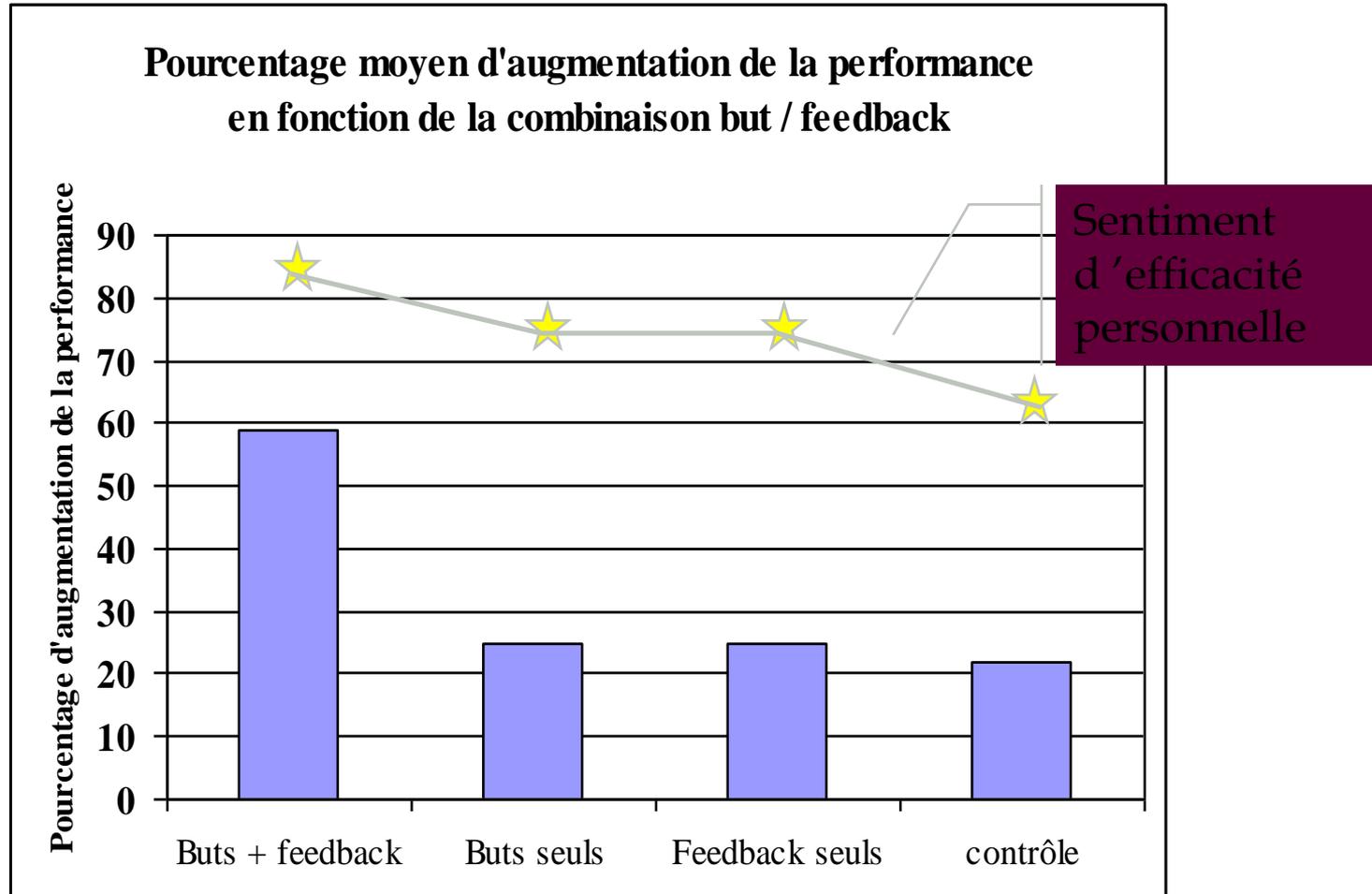
Les buts vagues ne guident pas efficacement l'activité de l'apprenant. « Fais de ton mieux » n'apporte rien à l'élève. Un but devrait contenir un niveau explicite de performance à atteindre.

...augmente le sentiment d'efficacité personnelle



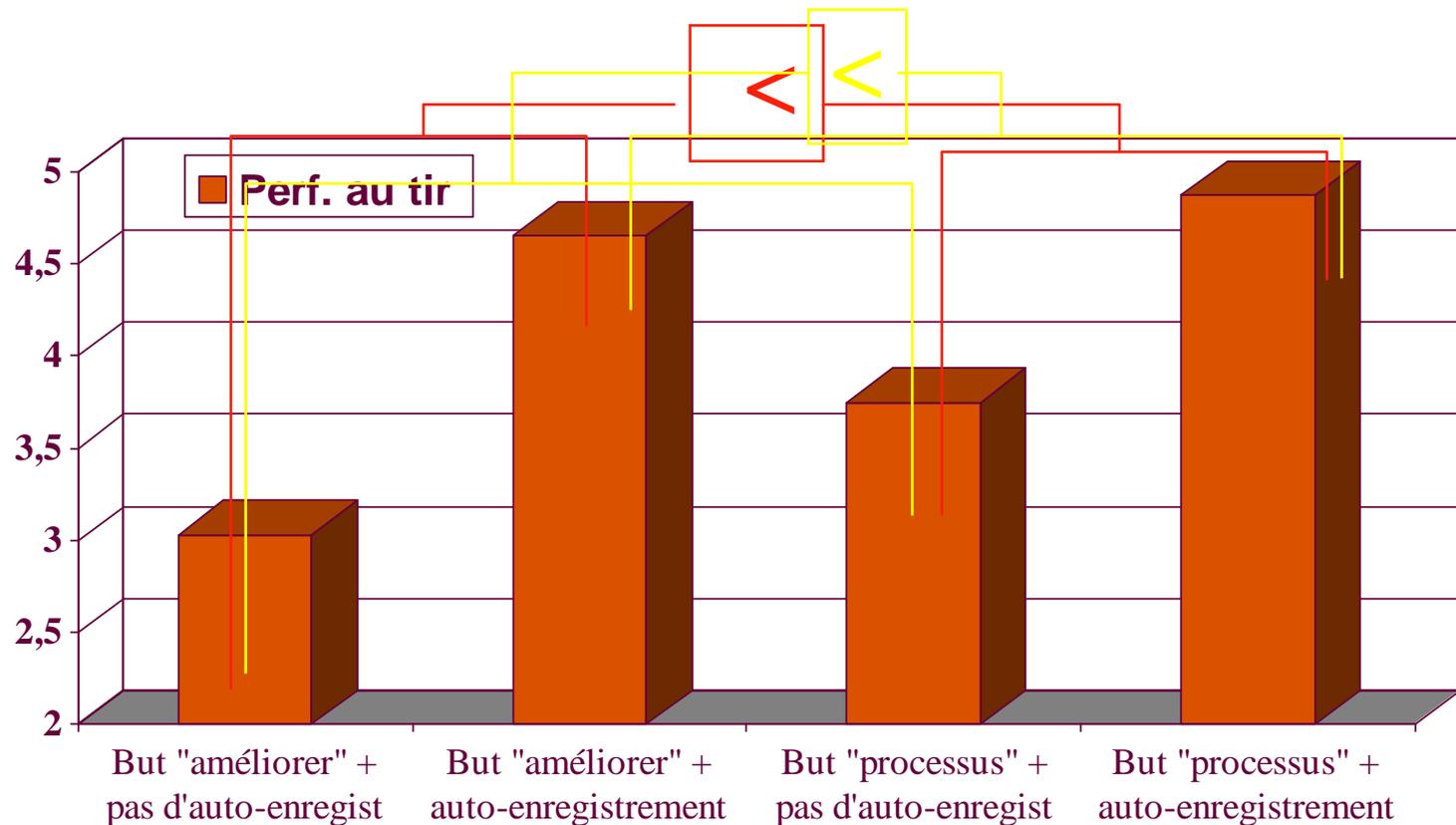
Mais le but doit être assorti d'une connaissance du résultat (feedback) [Bandura et Cervone, 1983]

... indispensable pour que l'élève ait le sentiment d'apprendre et de progresser.

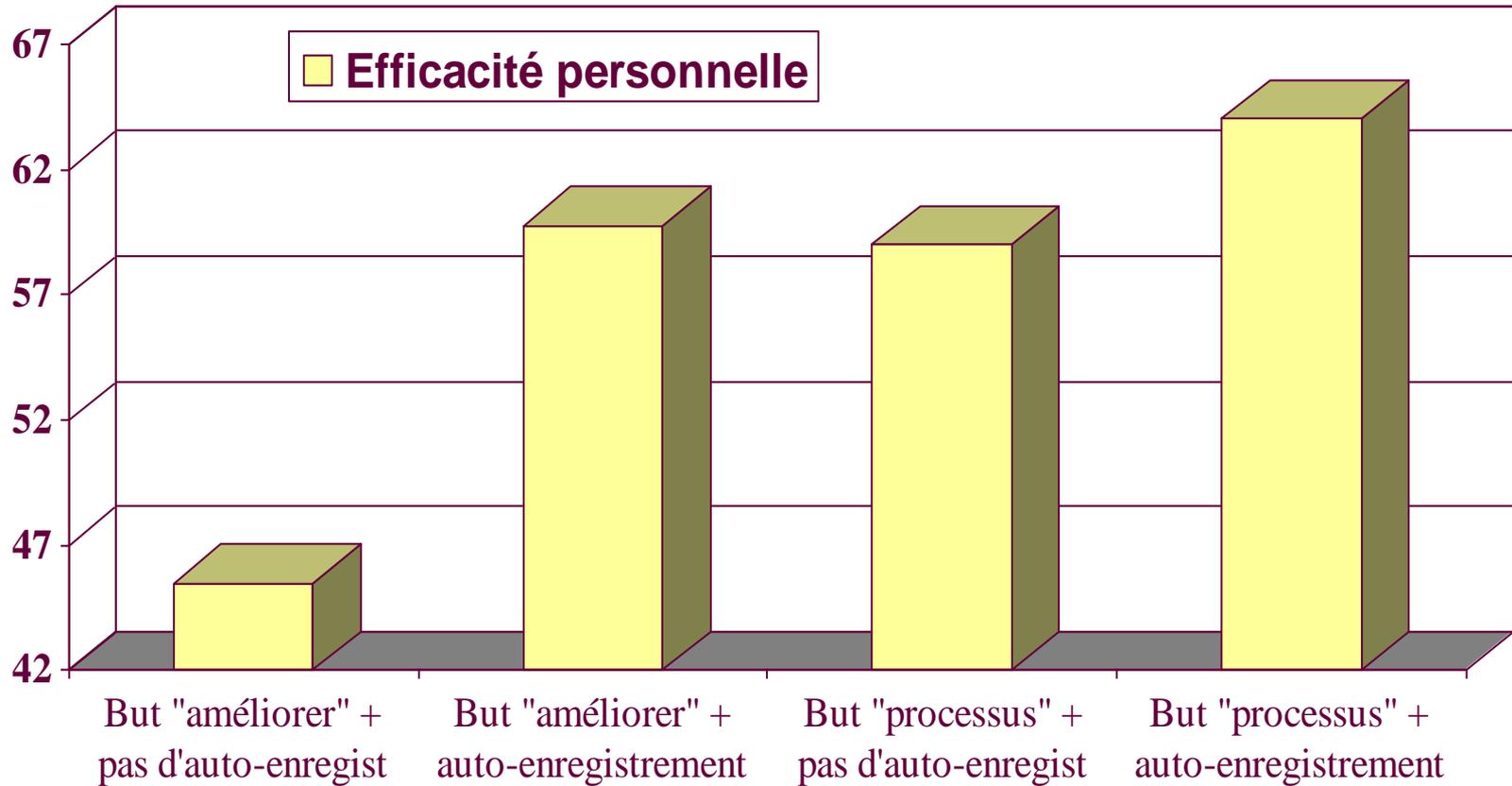


Un rôle fondamental de l'enseignant est de permettre à l'élève de se situer dans ses apprentissages.

Une information sur « la manière de faire » (le processus) et/ou l'enregistrement formel de l'évolution de ses performances, augmente la performance (Zimmerman et Kitsantas, 1996)...



... et le sentiment d'efficacité personnelle.



... et l'interprétation - par les élèves - des succès et échecs ?

L'importance des attributions causales (Weiner, 1986)

3. Les attributions causales.

*De l'importance de
l'interprétation des
succès et échecs*



Les attributions causales

- 1. Modèle de Weiner
- 2. les théories de l'auto-détermination

Attribution causale:

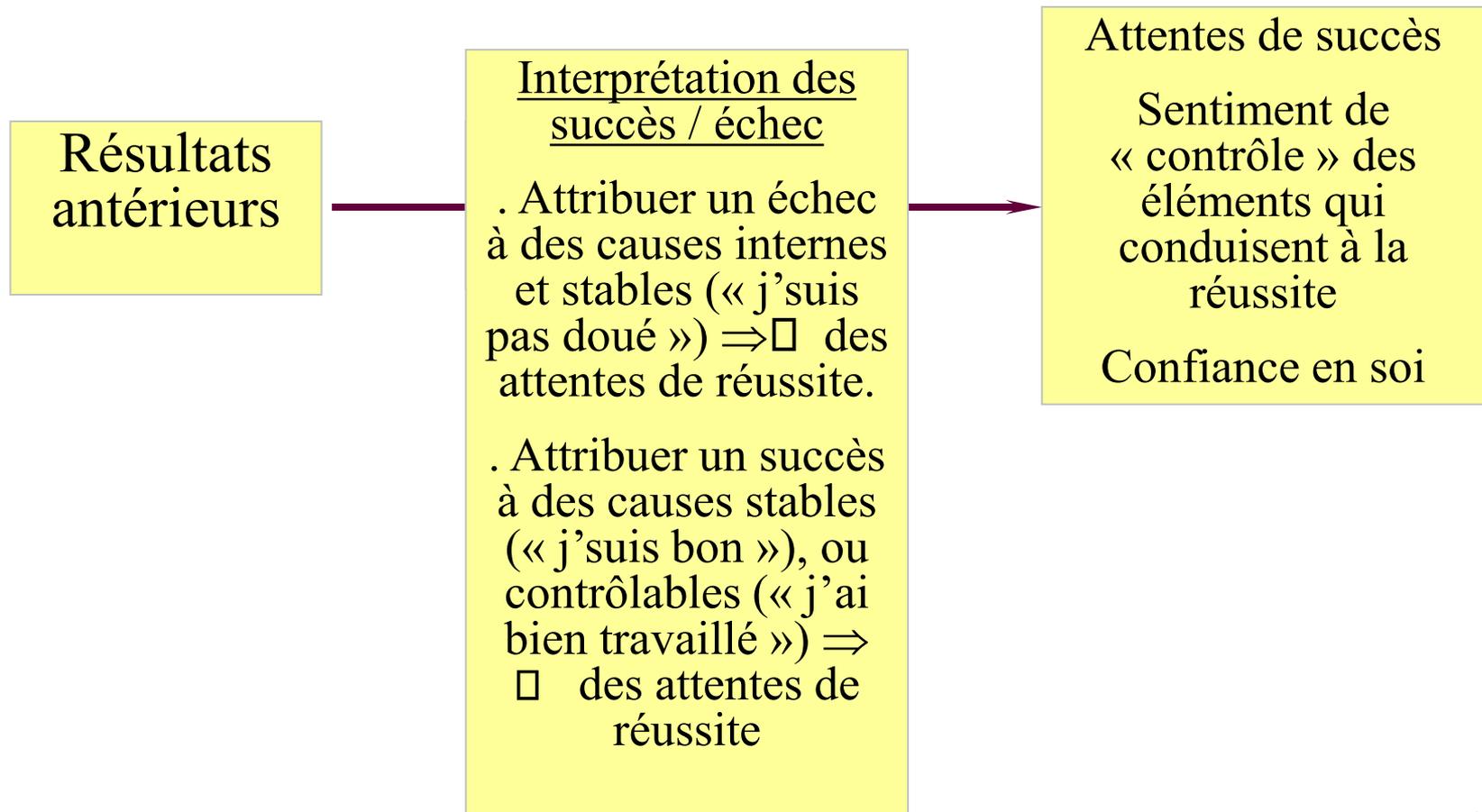
Le processus par lequel on explique les événements et les comportements d'autrui (hétéro-attribution) et de soi-même (auto-attribution)

- causes internes à la personne (capacités, motivation, ...)
- causes externes à la personne (situation, la chance,...)

•1. Modèle de Weiner

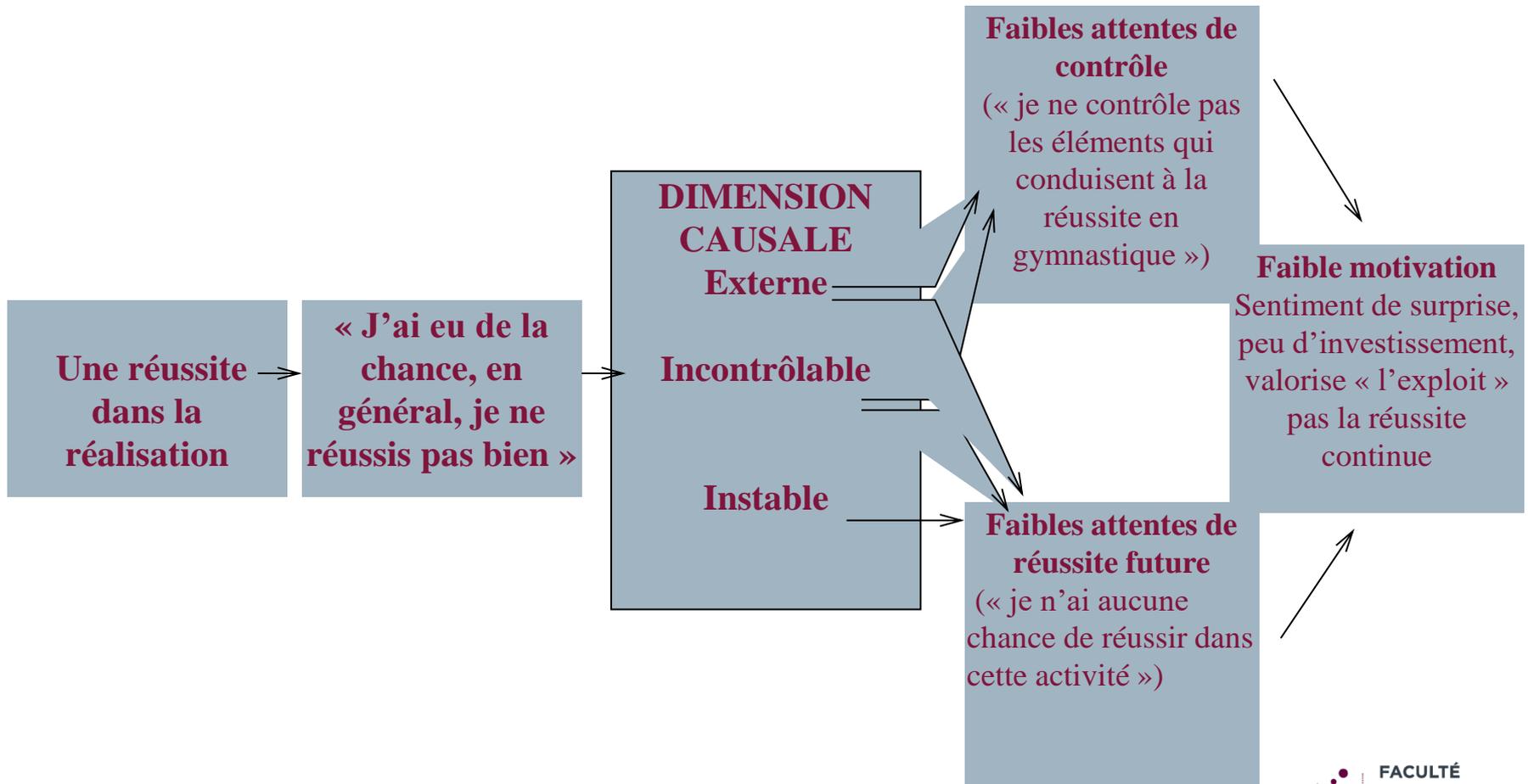
... et l'interprétation - par les élèves - des succès et échecs ?

L'importance des attributions causales (Weiner, 1986)



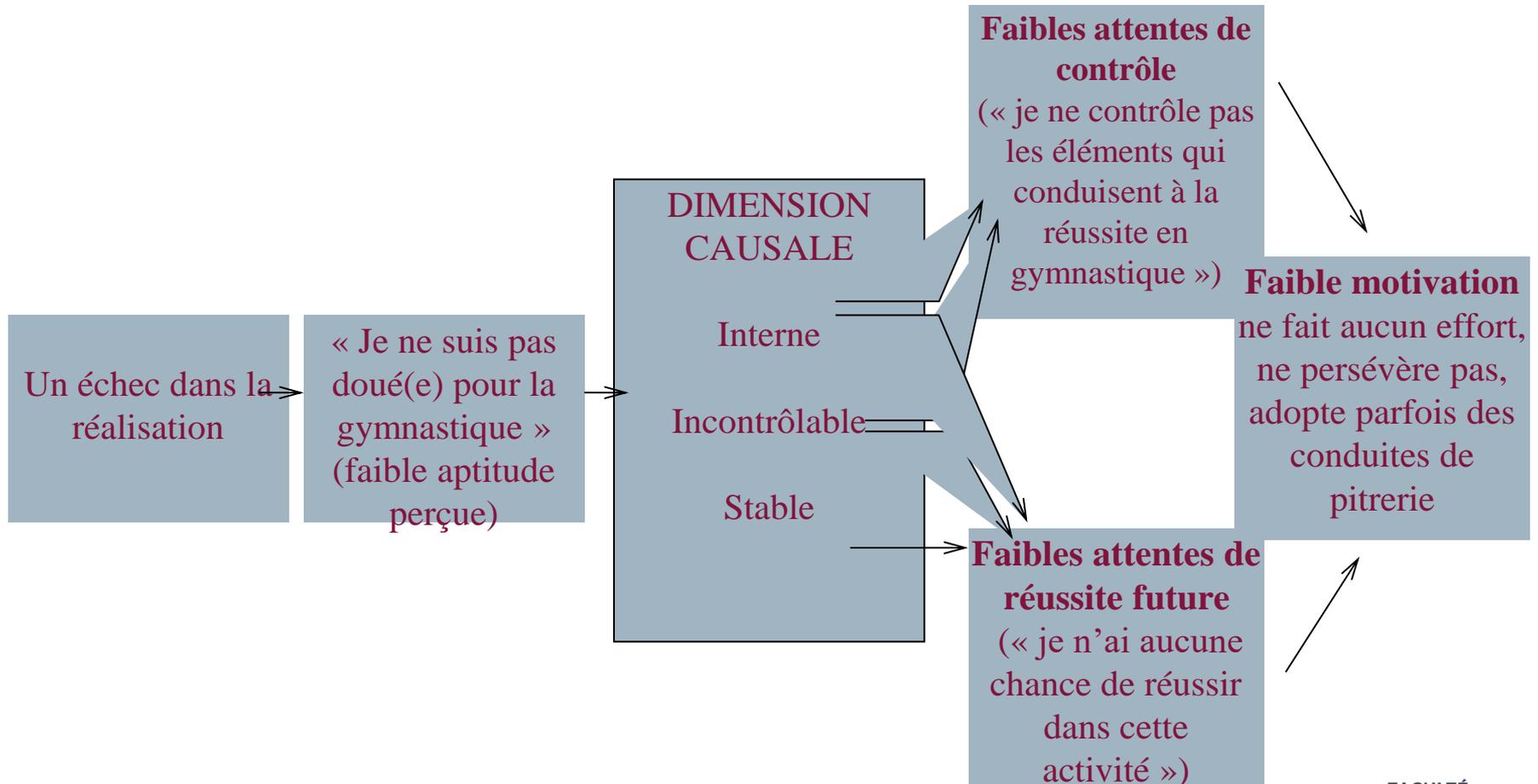
Les attributions causales

Selon qu'une cause est sur l'une ou l'autre des dimensions causales, les conséquences sont différentes :



Les attributions causales

Selon qu'une cause est sur l'une ou l'autre des dimensions causales, les conséquences sont différentes :



Impuissance acquise (Seligman, 1975)

□ La « **résignation apprise** » (Seligman, 1991).

...ou l'apprentissage de l'inutilité de ses efforts. C'est la forme la plus extrême de perception d'incontrôlabilité ; elle conduit à une réaction d'abandon de la part de l'élève.

Elle provient d'échecs réguliers attribués à des causes internes, stables, et globales.

•2. les théories de l'auto-détermination

LES THÉORIES DE L'AUTODÉTERMINATION (Deci & Ryan, 2000)

La motivation intrinsèque : Cette forme de motivation désigne la motivation à faire une activité pour elle-même, en l'absence de toute récompense extérieure.

La motivation extrinsèque : Cette motivation se rapporte aux formes de motivation dirigées par les récompenses, l'argent, la pression de personnes, ou bien encore d'autres facteurs externes.

LES THÉORIES DE L'AUTODÉTERMINATION (Deci & Ryan, 2000)

Les premières
approches théoriques =
vision dichotomique

Motivation
Extrinsèque



Motivation
Intrinsèque

Cette motivation se rapporte aux formes de motivation dirigées par les récompenses, l'argent, la pression de personnes, ou bien encore d'autres facteurs externes.

Cette forme de motivation désigne la motivation à faire une activité pour elle-même, en l'absence de toute récompense extérieure.

Effet de la récompense

2 groupes : G1 & G2

Résoudre des puzzles.

Période 1 : G1 & G2 doivent résoudre différents problèmes en un temps limité.

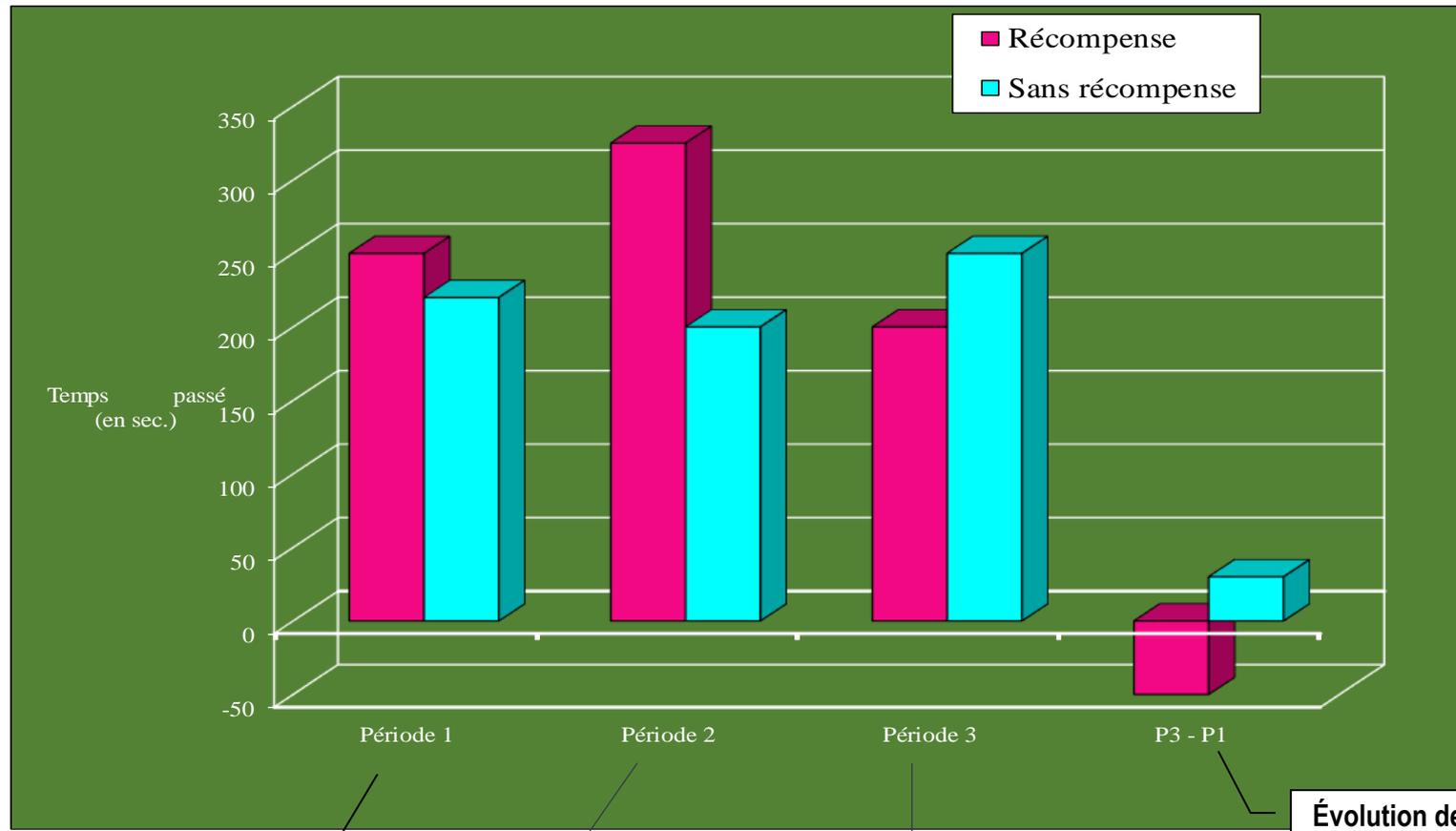
Période 2 :

- G1 : Récompense = un dollar à chaque sujet pour chacun des puzzles qu'il aura réussi à réaliser.
- G2 : aucune récompense n'est attribuée.

Période 3 : Les sujets, seuls, observés à leur insu

Motivation intrinsèque versus extrinsèque (Deci, 1971)

Temps passé en seconde a réaliser une tâche en fonction d'une récompense



Pré-test
différences initiales

Test 1
Effet de la récompense

Test 2
situation de « libre choix »

Évolution de la MI
au cours de
l'expérience

Motivation intrinsèque versus extrinsèque (Deci, 1971)

Pourtant, les résultats sont contradictoires

- Les récompenses ont parfois tendance à augmenter la motivation intrinsèque !

- Deci et Ryan (1985) : Théorie de l'Évaluation Cognitive (la TEC)

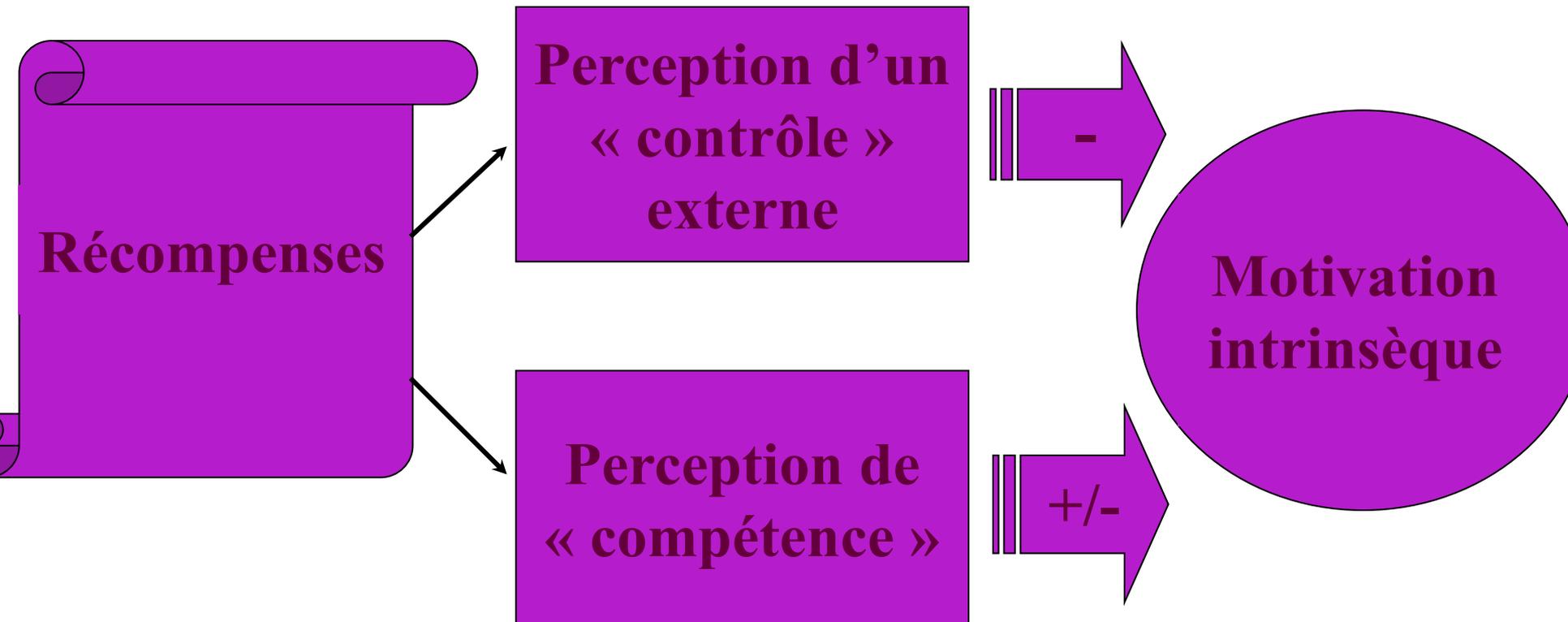
- ⊗ Les récompenses ont deux fonctions :

- ✓ Une fonction « contrôlante » qui réduit le sentiment d'autodétermination des sujets

- ✓ Une fonction informationnelle : elle renseigne l'individu sur sa compétence

Motivation intrinsèque versus extrinsèque (Deci, 1971)

Processus d'influence de la motivation intrinsèque par les récompenses



<https://videos.univ-grenoble-alpes.fr/video/1674-theorie-de-levaluation-cognitive-de-deci-et-ryan/>

LES THÉORIES DE L'AUTODÉTERMINATION (Deci & Ryan, 2000)

Trois types de motivation

MOTIVATION
INTRINSÈQUE

MOTIVATION
EXTRINSÈQUE

AMOTIVATION



Différents types de motivation extrinsèque +/- autodéterminés



Seuil de l'autodétermination

Régulation Externe
L'élève fait l'activité par obligation, pour une récompense, pour suivre les désirs de quelqu'un d'autre, ou par crainte d'une punition. ex. « je viens en classe pour ne pas avoir de punition, ou pour la note »

Motivation Introjectée
L'élève s'impose une contrainte et une pression, qui procure un sentiment de culpabilité s'il ne fait pas le comportement. ex. « je viens en classe sinon je ne serais pas instruit »

Motivation Identifiée
Le comportement est émis par choix et jugé important pour l'élève.
Ex. « je viens en classe parce que ce que j'apprends me sera utile pour plus tard »

Motivation intégrée
l'activité est considérée comme une « partie » de l'individu (de son concept de soi), quelque chose de cohérent avec ses valeurs et besoins.
Ex. « je viens en classe parce que ce que la connaissance fait partie de ma vie »



**Motivation
extrinsèque**

**Motivation
intrinsèque (MI)**

A-motivation
L'individu ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats obtenus (≈ résignation apprise)
ex. « je me demande bien pourquoi je viens en psycho, si je pouvais, je me ferais dispenser »

R. Ext

R. Intro

R. Ident

R. Intég

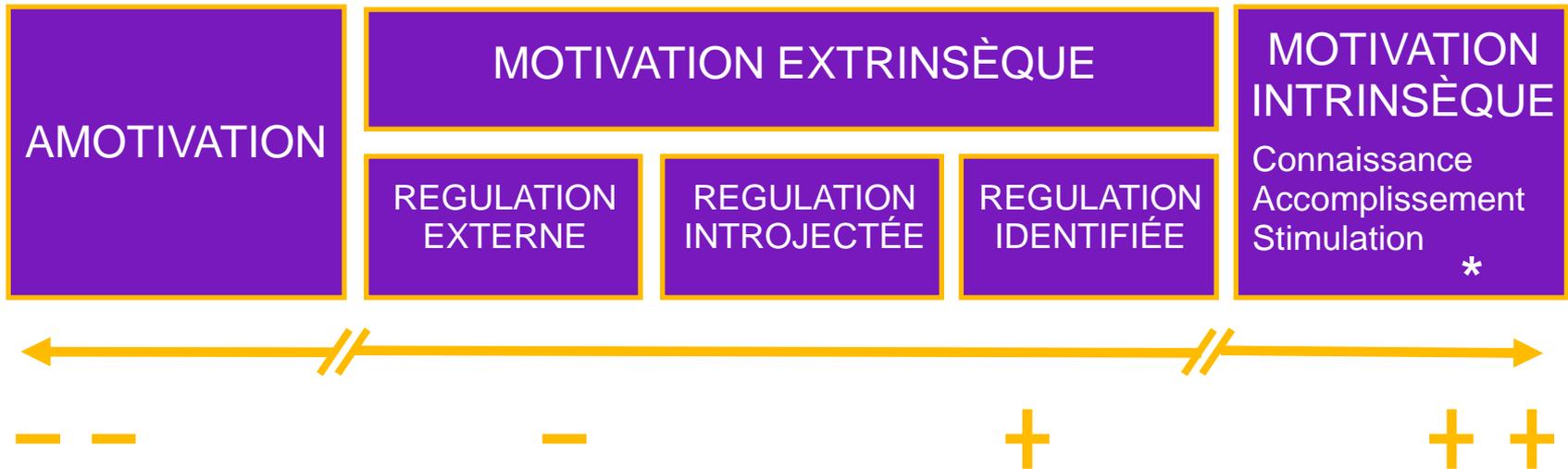
M.I. à l'accomplissement
≈ but de maîtrise
« Pour le plaisir que j'éprouve lorsque j'apprends de nouvelles choses »
« Parce que j'ai le sentiment de faire des progrès »

M.I. à la stimulation
(plaisir, émotion, sensation, exaltation)
« Pour le plaisir d'éprouver des sensations agréables » « Pour l'amusement que me procure l'activité »

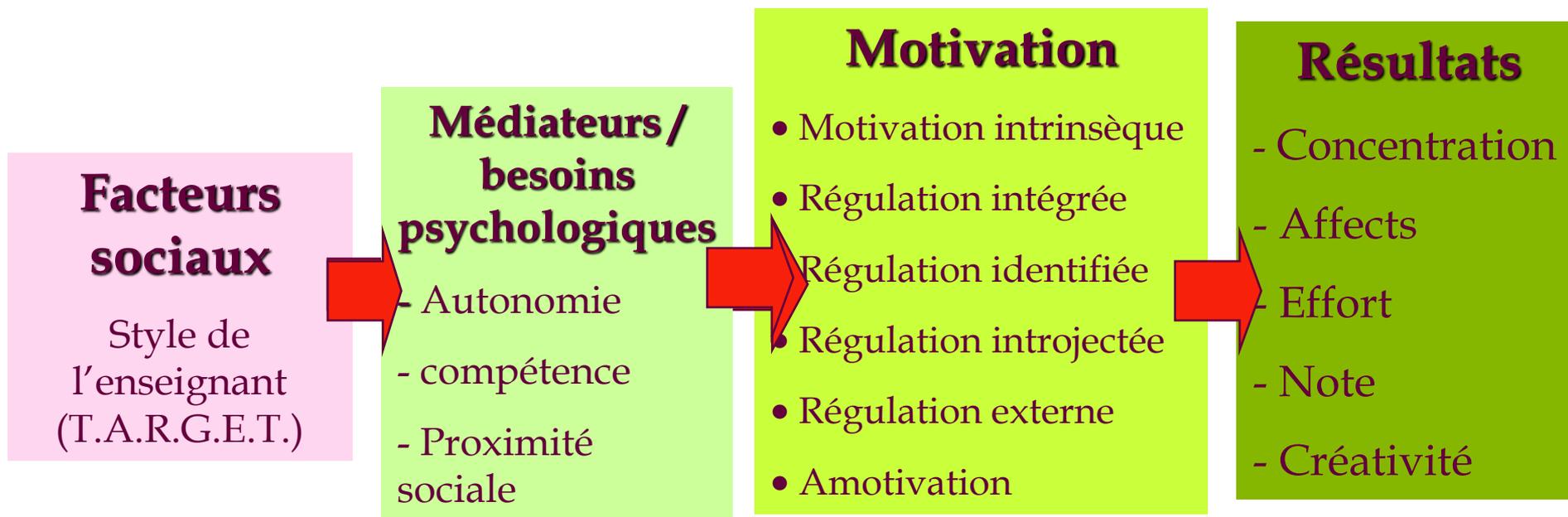
Seuil de l'autodétermination



LE CONTINUUM D'AUTODÉTERMINATION



Une séquence causale en 4 étapes (Vallerand 1997)



Chaque fois que l'élève percevra des opportunités

(1) d'être efficace, (2) d'être autonome (et non « obligé »),

et (3) qu'il se sentira attaché/ estimé par les autres significatifs qui proposent l'activité,

il manifestera une motivation autodéterminée, même si l'activité n'est pas intrinsèquement satisfaisante.

Les formes de motivation les plus autodéterminées (Motivation intrinsèque, régulation intégrée ou identifiée) sont reliées à des **résultats plus positifs** par rapport aux formes non autodéterminées (régulation externe, régulation introjectée, a-motivation).

Des résultats scolaires supérieurs

Une préférence pour des tâches de défi

Une plus grande créativité

Une plus grande compréhension

Une persévérance plus grande (i.e., moins d'abandon scolaire)

Des émotions plus positives à l'école

Une valeur/estime de soi plus grande

Les travaux relevant de la théorie de l'autodétermination montrent que « soutenir l'autonomie » des élèves améliore les formes autodéterminées de motivation (identifiée et intrinsèque)... **même quand les tâches sont « inintéressantes ».**

Pour favoriser la responsabilisation de l'élève (un objectif clairement affiché par l'E.N), il est important de laisser aux élèves des opportunités de participer au processus de prise de décision relatif aux activités éducatives... ≠ « laisser faire » (l'élève doit toujours avoir une idée claire des limites à respecter).

Le style de l'enseignant : un continuum...

**Style
Hautelement
contrôlant**



**Style
soutenant
l'autonomie**

Les enseignants « controlants » ne tiennent pas compte des ressources motivationnelles des élèves, ils n'agissent qu'en fonction de leur propre agenda

« Soutenir l'autonomie » des élèves tourne autour de l'idée de trouver les moyens de nourrir, soutenir et améliorer l'adhésion spontanée des élèves aux activités de la classe.

Quelles sont les différences?

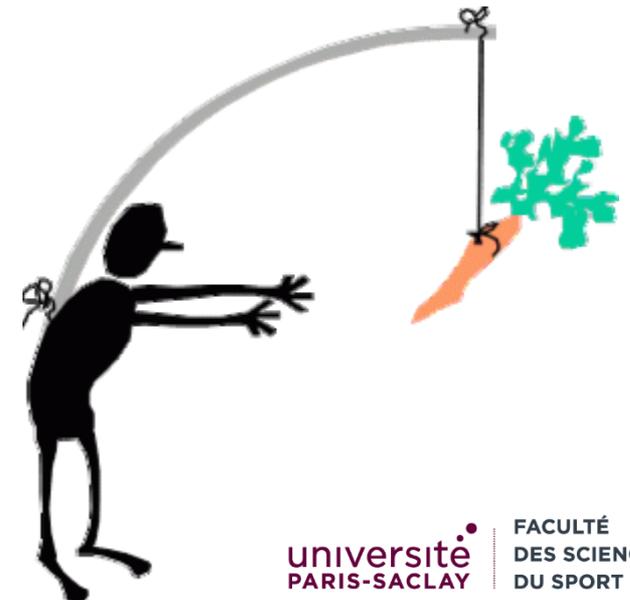
Les enseignants qui soutiennent l'autonomie

- *Sont sensibles aux/proches des élèves* (e.g., ils respectent les élèves, passent plus de temps à les écouter, à essayer de les comprendre)
- *Apportent du soutien* (ils louent les tentatives des élèves)
- *Expliquent* (insister sur la valeur instrumentales des tâches; donner des raisons aux tâches et limites proposées)
- *Offrent des choix* (tâches; buts à atteindre : péda. du contrat; construction active des contenus d'apprentissage)

Les enseignants contrôlants

- *Prennent tout en charge* (e.g., ils choisissent ce qu'il y a à apprendre et comment le faire, utilisent un langage directif)
- *Façonnent l'élève vers la bonne réponse* (donnent la solution avant que l'élève ait eu le temps de réfléchir par lui-même ; promettent des récompenses en cas de bonnes réponses)
- *Motivent par la pression* (e.g., menace, critique, récompense, comparaison sociale).

Pour terminer et pour résumer...



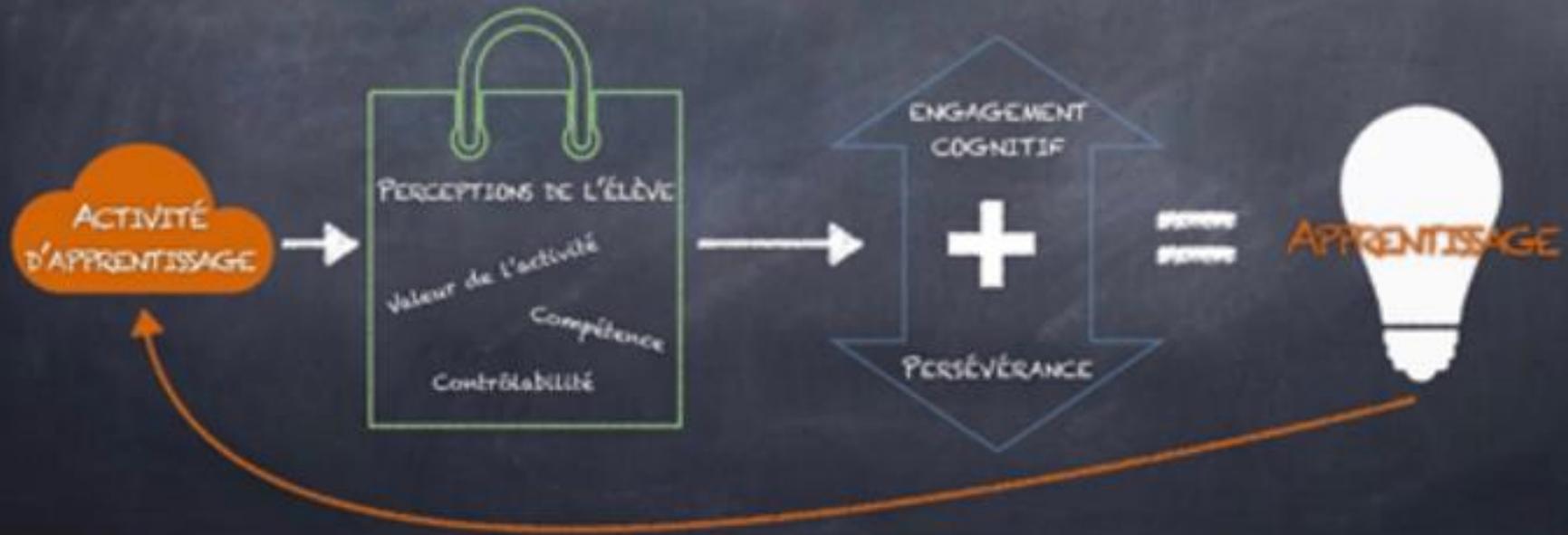
<https://www.profweb.ca/publications/recits/apprendre-par-l-experience-utiliser-la-course-a-pied-pour-creer-des-experiences-d-apprentissage-novatrices-et-engageantes>

<https://www.youtube.com/watch?v=2HPBf6axh9c>

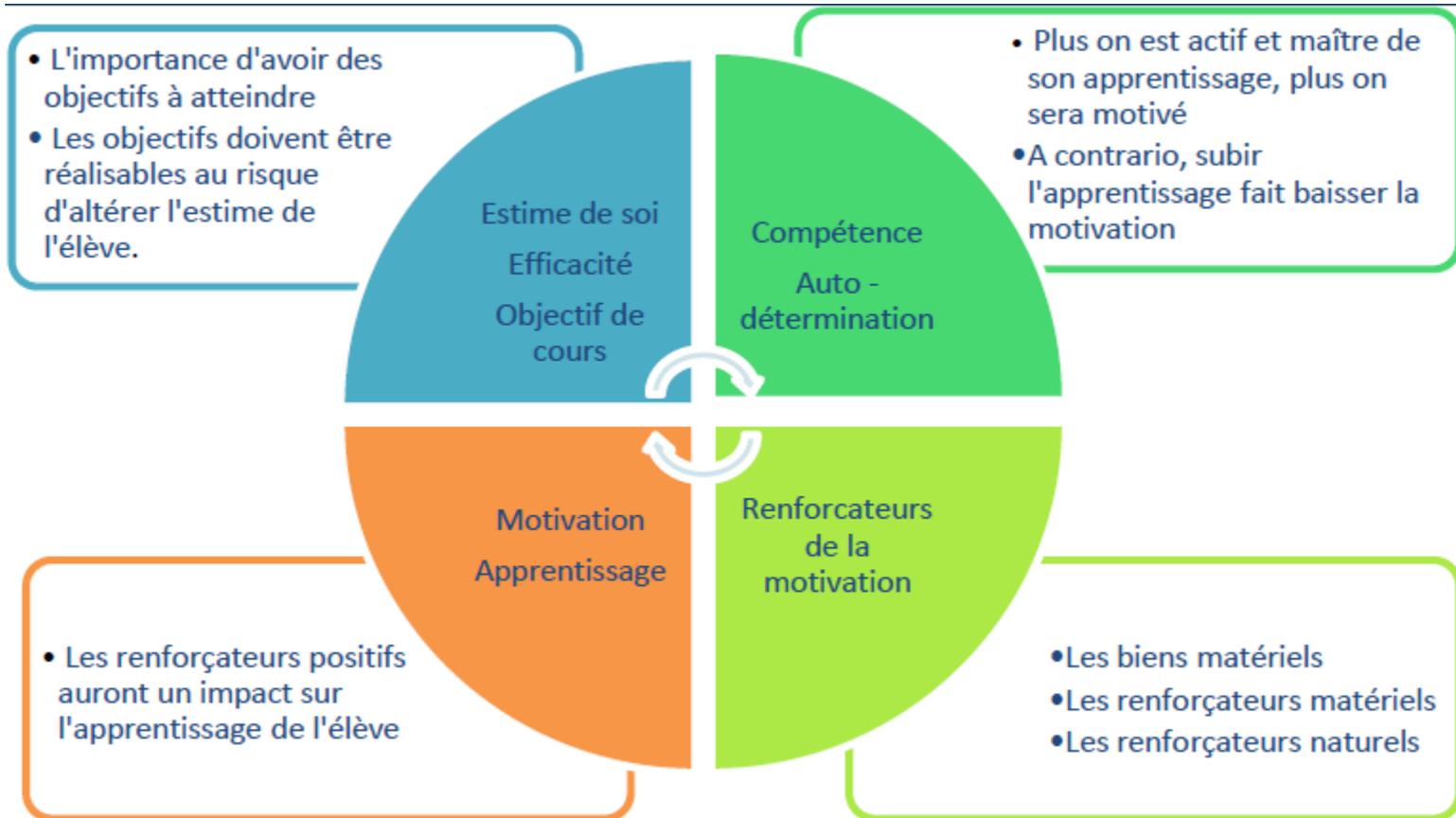
MODÈLE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE (Adapté de Viau, 2009)

SOURCES

MANIFESTATIONS



Perception de sa propre compétence pour réaliser une tâche



□ Valoriser l'effort et les progrès

□ Les élèves doivent être dans un environnement qui soutient et « reconnaît » leur tentative d'apprentissage.

=> Encourager les élèves à voir l'apprentissage comme quelque chose de gratifiant, qui produit de la satisfaction personnelle, et qui enrichit sa vie.

□ Insister (et noter) sur l'effort et le progrès réalisé vs. la performance normative

□ Dédramatiser l'erreur : ≠ faute ou incompetence. L'erreur fait partie du processus d'apprentissage.

Pour résumer, pour améliorer le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, il est recommandé

- de fixer des buts « de défi » aux élèves
- de fixer des buts « quantifiables » (concrets) aux élèves
- d'apporter une information sur les performances réalisées
- d'apporter des informations « techniques » sur la manière d'atteindre les objectifs
- d'inciter les élèves à consigner par écrit leur progrès
- inciter les élèves à attribuer leurs échecs à des efforts insuffisants ou à l'utilisation d'une mauvaise stratégie.

<https://www.youtube.com/watch?v=Wq2d0cxBwI>

TROIS POINTS EN GUISE DE CONCLUSION

1. *Accepter le fait que la motivation des élèves est un phénomène complexe sur lequel on n'exerce qu'un contrôle relatif*
2. *Prendre le temps de penser avant d'agir.*
3. *Accepter le fait que les résultats se manifestent à long terme.*

Et pour terminer...

Le didacticien se demandera :

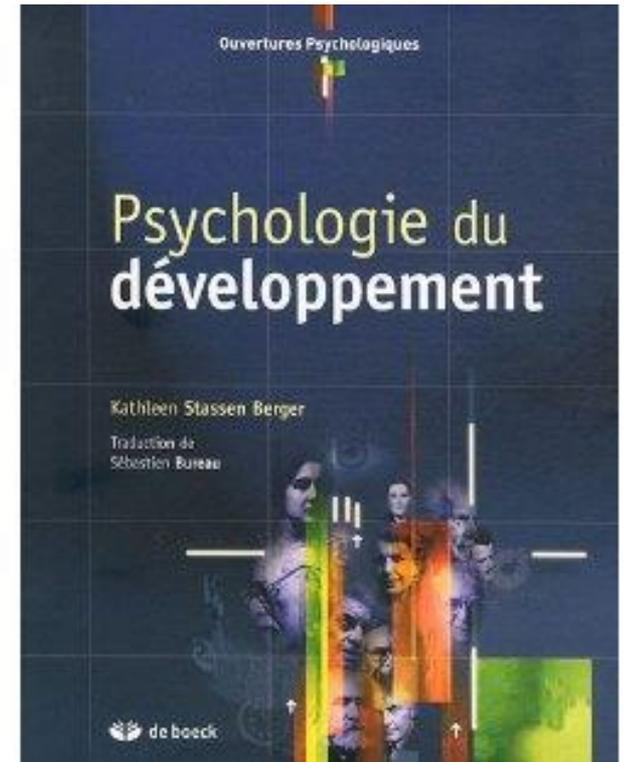
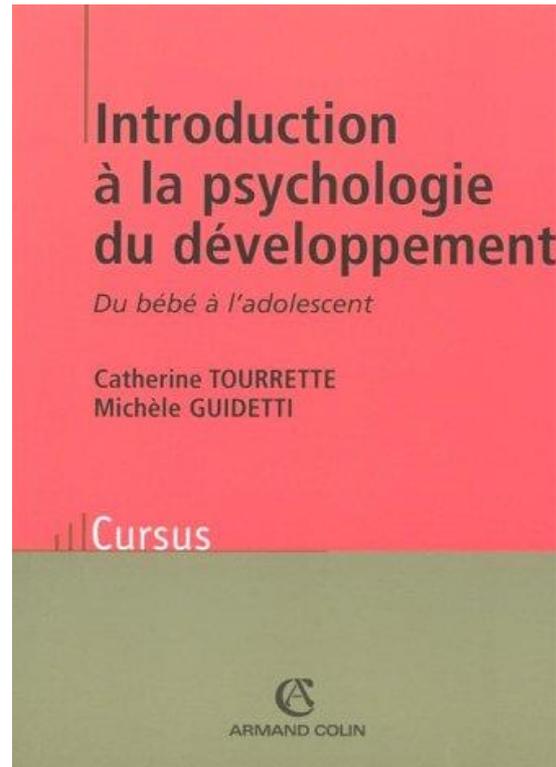
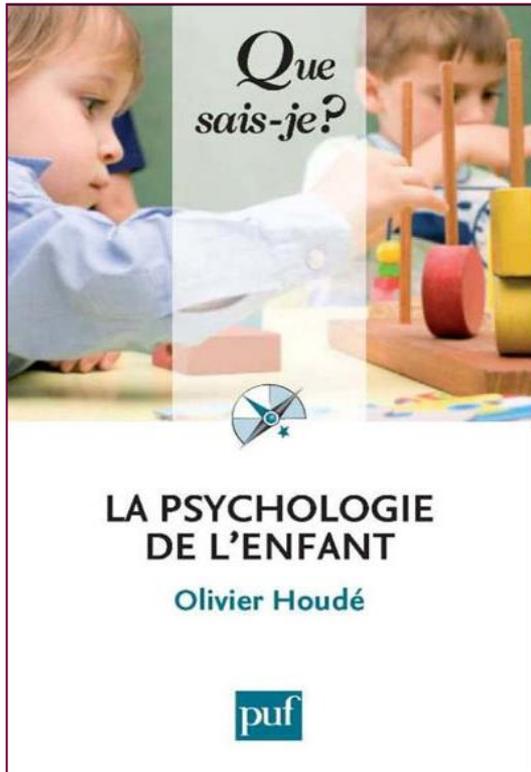
- quelles sont les connaissances à faire passer ?
- comment les élèves vont-ils les intégrer ?
- quel est le processus d'apprentissage à mettre en œuvre ?

Il se concentre sur sa discipline, il s'interroge sur les concepts à intégrer dans le niveau de formation requis et apprécie la cohérence entre les savoirs et leur progression.

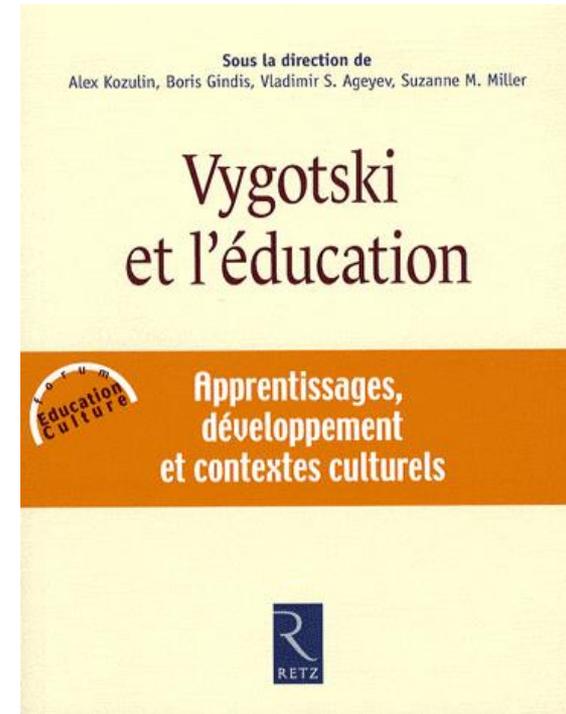
Le pédagogue se dira :

- quelle organisation mettre en place ?
- quelle transmission des savoirs dans le cadre de la classe ?
- quel enchaînement dans les applications ?

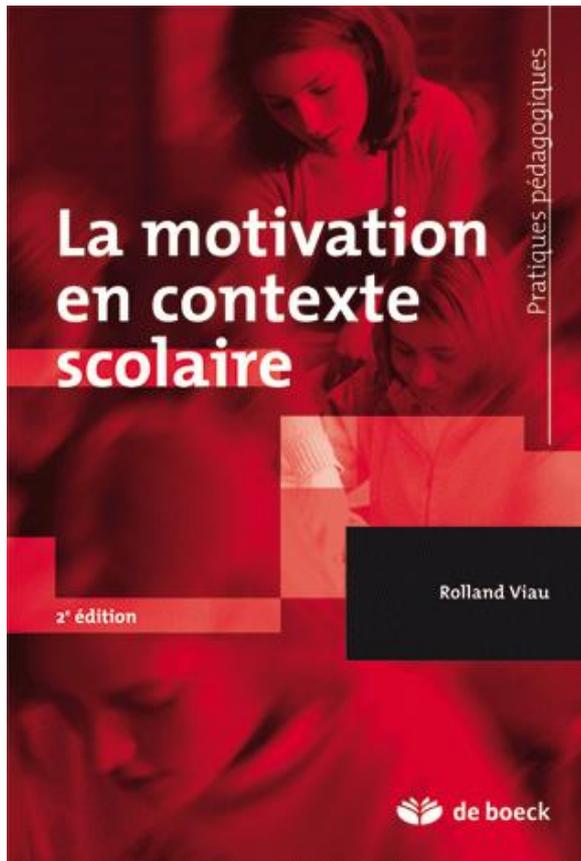
De quelques manuels...



<https://pedagogoscope.ch/dynamique-motivationale/>



https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/958752/filename/Apprentissages_scolaires_et_construction_des_connaissances_de_Piaget_A_Vygotsky_1996.pdf



COLLECTION « VIES SOCIALES »

Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?



Jean-Marc Monteil et Pascal Huguet

