

Une approche de sensibilisation et de formation minimale des enseignants, préalable à l'utilisation de contrats comportementaux auprès d'élèves M.S.A. au primaire

William Rodrigue¹

La Commission scolaire d'Aylmer

La majorité des enseignants sont réticents à entreprendre une formation sérieuse à l'approche behaviorale. Les contrats comportementaux représentent une alternative intéressante qui combine efficacité et facilité d'utilisation. L'auteur a construit un instrument de formation minimale et de mesure des attitudes pour les enseignants qui utilisent des contrats comportementaux auprès d'élèves méadaptés socio-affectifs au primaire. La fidélité établie au moyen d'un test-retest atteint 0,85. Les résultats enregistrés au moyen de l'instrument avant et après l'intervention dans une recherche longitudinale ont démontré une validité empirique suffisante en identifiant: 1) un niveau élevé de satisfaction des enseignants par rapport aux principes d'apprentissage en cause et à leur utilisation dans les contrats 2) la préférence significativement plus élevée d'un premier groupe d'enseignants pour des contrats de type élève-enseignant avec techniques d'auto-contrôle par rapport à un deuxième groupe utilisant des contrats de type élève-enseignant sans technique d'auto-contrôle et par rapport à un troisième groupe utilisant des contrats de type élève-enseignant-parents avec techniques d'auto-contrôle.

Malgré la pertinence et l'efficacité de l'approche behaviorale en milieu scolaire, il importe de tenir compte de l'attitude peu réceptive de la majorité des enseignants québécois face à un mode d'intervention aussi rigoureux. Cette situation diffère peu de celle rapportée par Barth (1979) et Patterson (1971) aux États-Unis: «Patterson (1971) has stated, 'Because most of the teachers with whom we worked had a deep antipathy towards the whole idea of behavior modification, the emphasis has been to develop an approach which requires low response cost

¹ Les demandes de tiré-à-part ou d'information peuvent être adressées à l'auteur, Ressources humaines, Commission scolaire d'Aylmer, 21 rue Park, Aylmer (Québec) Canada, J9P 4J6.

on the part of the teacher' (p. 151)... New programs that do not require great behavioral changes from the teacher, but which provide significant changes for children, need to be implemented to provide additional aid for teachers and children.» (Barth, 1979, p. 436-437).

Barth (1979) estime que le contrat comportemental de type élève-enseignant-parents constitue une solution «minimax» (i.e. le minimum d'efforts d'intervention pour le maximum de résultats) aux difficultés comportementales des élèves en classe ordinaire. D'autres auteurs (Atkeson & Forehand, 1979; Broughton, Barton & Owen, 1981) tirent la même conclusion après avoir revu les nombreuses recherches qui font état, depuis une vingtaine d'années, de l'efficacité et de la simplicité d'utilisation des contrats comportementaux pour améliorer trois types de comportements en classe, au primaire: les comportements sociaux indésirables, les comportements liés à l'exécution des tâches et le rendement académique.

Une utilisation assez intensive de ce mode d'intervention au niveau primaire depuis plus de dix ans a permis de déceler chez les enseignants une réticence à entreprendre et à mener à terme des contrats comportementaux et ce, malgré la présence en classe ordinaire d'une clientèle d'élèves en difficulté qui ne cesse d'augmenter d'année en année en raison de la politique d'intégration progressive du Ministère de l'Éducation (1976). A première vue, l'attitude des enseignants peut surprendre puisque l'intervention demeure légère par le fait qu'aucune formation préalable n'est exigée et que le temps requis pour l'application d'un contrat dépasse rarement cinq minutes par jour.

En somme, les enseignants demeurent peu enthousiastes par rapport aux interventions impliquant une formation sérieuse à l'approche comportementale ou une utilisation fréquente des contrats comportementaux, sans formation préalable. En ce qui concerne l'utilisation de contrats sans formation préalable, on peut comprendre leur manque d'intérêt pour une démarche systématique et répétitive qui les relègue à un rôle de simple exécutant, alors que leur formation surtout humaniste les incite à privilégier des valeurs telles que l'autonomie personnelle et la liberté d'action dans l'intervention. Il se pourrait aussi que la perception négative de plusieurs enseignants à l'égard de l'approche comportementale englobe l'utilisation de contrats comportementaux.

Puisque le caractère positif ou négatif de la perception des enseignants peut signifier la différence entre la réussite ou l'échec des interventions, il importe d'étudier leur perception des principes d'apprentissage impliqués dans les contrats comportementaux. De plus, on peut supposer que leur participation deviendrait plus positive et gagnerait en précision et constance s'ils maîtrisaient davantage, en plus de leur rôle d'exécutant, ces mêmes principes d'apprentissage. En résumé, les raisons suivantes supportent l'utilité d'une formation minimale des enseignants avant l'utilisation de contrats comportementaux auprès d'élèves méadaptés socio-affectifs au primaire:

1. Améliorer les perceptions qu'ont les enseignants de ce mode d'intervention.
2. Favoriser la précision, la constance et l'autonomie de leurs efforts quotidiens d'intervention.

3. Promouvoir une utilisation volontaire plus fréquente d'un mode d'intervention particulièrement adapté à cette clientèle.

L'objectif de la présente recherche sera donc de construire un instrument capable d'assurer aux enseignants une formation minimale suffisante tout en permettant une mesure de leurs attitudes par rapport à l'utilisation de contrats comportementaux en classe ordinaire auprès d'élèves méadaptés socio-affectifs de niveau primaire.

Méthodologie

La clientèle-cible

Parmi les différentes catégories d'élèves en difficulté, les élèves d'intelligence moyenne qui présentent à la fois des difficultés comportementales et académiques retiennent l'attention pour trois raisons principales. Premièrement, leur nombre demeure élevé d'une année à l'autre: la Direction de la Gestion des Données (Ministère de l'Éducation, 1985) rapportait un nombre de 3 561 élèves méadaptés socio-affectifs pour 1980-1981 et de 4 170 pour 1984-1985, ce qui correspond à une proportion de 6% à 7% des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au niveau primaire québécois. Deuxièmement, puisque ce type de faiblesses ne présente pas un caractère irréversible, il importe d'intervenir tôt dans la vie de l'enfant, soit au primaire, afin d'empêcher que les comportements indésirables, tant de nature sociale que scolaire, ne se répercutent au secondaire (Dawoud & Côté, 1986) et ne conduisent à une situation de délinquance compliquée par un retard académique sérieux. Troisièmement, ces élèves augmentent la tâche des enseignants et ralentissent le rythme des classes régulières. Goupil et Comeau (1983) constatent que les enseignants consacrent près de trois fois plus de temps auprès des élèves méadaptés dans les classes ordinaires qu'auprès d'élèves témoins.

Contrats comportementaux et formation préalable

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la formation des enseignants à l'approche comportementale appliquée en milieu scolaire. On ne relève cependant aucune recherche portant sur la formation des enseignants à une utilisation efficace des contrats comportementaux (Atkeson & Forehand, 1979; Barth, 1979; Broughton et al. 1981). Par ailleurs, les douze références présentées par Barth (1979) reprochent le coût, la durée et le peu de généralisation liés à la formation générale des enseignants à l'approche comportementale, par opposition à la simplicité d'utilisation des contrats comportementaux par des enseignants inexpérimentés.

Dans un ouvrage historique, Homme, Csanyi, Gonzales et Rechts (1969) présentent une formation de base et une démarche articulée pour l'utilisation de contrats de type élève-enseignant. Cependant, dans le contexte que nous avons

décrit plus tôt, on peut prévoir que les enseignants accepteront difficilement d'étudier un texte d'environ 125 pages.

D'autre part, un grand nombre de caractéristiques particulières se retrouvent souvent dans les contrats utilisés au primaire, qu'il s'agisse de contrats élève-enseignant ou élève-enseignant-parents: seuil quotidien, seuil hebdomadaire, utilisation de renforcements et de pertes de privilèges, ignorance intentionnelle, attention sélective, rapprochement temporel des évaluations, etc. Il y aurait alors avantage à ce que les enseignants soient familiers aussi avec les principes d'apprentissage liés à ces caractéristiques particulières et ce, en vue d'assurer une efficacité maximale aux interventions.

Un examen des instruments qui mesurent le niveau de maîtrise de l'approche comportementale fut entrepris pour vérifier si le contenu d'un instrument de cette nature pouvait offrir une formation minimale acceptable tout en permettant d'y annexer une échelle mesurant l'accord des enseignants par rapport à chacune des dimensions impliquées. Cette recherche n'a pas conduit à des résultats fructueux car ces instruments, comme celui de O'Dell (1979), ont dû être rejetés pour ne pas exposer les enseignants à une évaluation exigeante, au départ, une connaissance assez approfondie de l'approche comportementale.

L'examen a ensuite porté sur trois guides destinés à assurer une formation minimale aux enseignants responsables de la gestion d'un contrat comportemental. Le premier guide contient des règles pour l'utilisation du cahier psychopédagogique (Rodrigue, Houde et Roy, 1978), le deuxième s'adresse aux usagers du cahier de réussite scolaire (Rodrigue, Houde et Roy, 1978), alors qu'un troisième, composé en 1978 et modifié en 1982, précise l'implication des partenaires dans les contrats de type élève-enseignant-parents (Rodrigue, 1978). Ces guides se sont avérés décevants: les enseignants ont démontré peu d'intérêt à les étudier, à les discuter et à les utiliser.

Compte tenu de la pénurie des études sur la formation des enseignants à l'utilisation des contrats comportementaux, compte tenu aussi de l'importance de leur motivation pour la réussite de l'intervention, un instrument sera construit en vue de répondre aux objectifs suivants auprès d'élèves de niveau primaire présentant à la fois des difficultés comportementales et un rendement scolaire insuffisant:

1. Assurer aux enseignants une formation minimale acceptable axée sur les principes d'apprentissage utilisés dans les contrats comportementaux.
2. Assurer une mesure des attitudes des enseignants par rapport au contenu théorique en cause et par rapport à son application aux contrats comportementaux.
3. Assurer que l'actualisation des deux objectifs précédents ne diminue en rien cette qualité maîtresse que chercheurs et consultants reconnaissent aux contrats comportementaux, soit leur facilité d'utilisation en milieu scolaire.

Contrats positifs, négatifs ou mixtes?

Il importe de préciser le caractère des contrats envisagés en ce qui concerne l'utilisation de renforçateurs et de pertes de privilèges. Atkeson et Forehand (1979) constatent le nombre insuffisant de recherches pour établir les mérites propres aux contrats positifs, négatifs et mixtes. Toutes les études appliquées en milieu scolaire ont utilisé des renforcements positifs. Certaines démontrent clairement que le renforcement social seul ne suffit pas à améliorer des comportements inadéquats en classe (Hawkins, Sluyter & Smith, 1972; Kroth, Whelan & Stables, 1970; Schumaker, Hovell et Sherman, 1977). Aucune n'a entrepris d'établir les mérites particuliers du contrat négatif. Malgré l'absence de conclusions certaines, plusieurs recommandent l'utilisation de contrats mixtes (Atkeson & Forehand, 1979; Barth, 1979; Broughton, Barton & Owen, 1981).

Malouf (1983) constate que le recours exclusif à des récompenses peut entraîner une perte de motivation suite à leur retrait. Se référant à la théorie d'attribution de Weiner (1972), Dweck (1975) observe que des élèves sous-productifs s'améliorent davantage s'ils sont soumis à une certaine proportion d'échecs pour lesquels ils s'attribuent la responsabilité. Siggers (1977) constate une collaboration positive chez des élèves soumis aux conditions d'un contrat mixte. De plus, il estime que le contrat mixte augmente la généralisation des gains après intervention puisque les enseignants ne sont pas disposés à utiliser à long terme des techniques à caractère essentiellement positif. Son expérimentation souligne l'importance d'informer aussi les enseignants des principes d'apprentissage liés à la punition.

Cette analyse de la situation favorise l'utilisation de contrats mixtes et c'est dans cette optique que sera construit un instrument combinant formation minimale et mesure des attitudes des enseignants. L'instrument sera constitué de deux parties: la première consistera en une série d'énoncés généraux sur l'approche behaviorale et la seconde comprendra des énoncés spécifiques sur l'utilisation des contrats comportementaux mixtes. Il portera le titre de «sondage-sensibilisation» pour refléter sa double nature: mesure des attitudes de l'enseignant et formation minimale préalable à l'intervention au moyen de ce type de contrats. L'expression «formation minimale» implique que la lecture des énoncés contenus dans l'instrument initiera les enseignants aux principes d'apprentissage utilisés dans les contrats comportementaux alors qu'aucun autre enseignement, exercice ou stage ne sera mis en place pour consolider leurs acquis. L'expression «mesure des attitudes» implique que les enseignants indiqueront dans quelle mesure ils sont en accord ou en désaccord avec chacun des énoncés se rapportant aux principes d'apprentissage employés lors de la modification des comportements en classe (partie I) et avec chacun des énoncés se rapportant à l'application de ces principes aux contrats comportementaux (partie II).

La validité de contenu

Afin d'assurer une validité de contenu satisfaisante, une première formulation des items fut entreprise à partir de plusieurs sources indépendantes touchant l'approche behaviorale de base (Malcuit, Granger & Larocque, 1972; O'Dell, 1979), son application en milieu scolaire (Buckley & Walker, 1974; Otis, Forest-Linderman & Forget, 1974; Patterson & Gullion, 1968) et l'utilisation du contrat comportemental en milieu scolaire (Atkeson & Forehand, 1979; Barth, 1979; Broughton & al., 1981; Homme et al., 1969; Rodrigue, 1978; Rodrigue & Houde, 1980).

Cette première formulation fut ensuite revue et critiquée par trois spécialistes indépendants. En plus de faire appel à leurs connaissances et jugements personnels, leur travail d'évaluation fut encadré par les critères décrits plus loin. Certains de ces critères répondent à des attentes particulières alors que d'autres sont tirés de Guilford (1954). Celui-ci s'inspire de trois principales techniques de construction d'une échelle mesurant les attitudes (Thurstone, Likert & Guttman). Les critères retenus sont:

1. Chaque item véhicule une seule idée principale.
 2. L'idée principale est formulée de manière à pouvoir être calibrée sur les échelles graduées.
 3. La formulation est à la fois brève et pertinente.
 4. Quand le vocabulaire est technique ou difficile, il est expliqué aussitôt dans le texte.
 5. Le contenu de l'item apparaît de façon essentielle, ou bien dans la partie I (grands principes), ou bien dans la partie II (actualisation).
- Des critères secondaires auraient pu être formulés mais un nombre restreint de critères était préférable pour augmenter les chances qu'ils soient pleinement respectés. Il appartenait aux trois experts d'indiquer toute autre faiblesse (par exemple, une notion importante non incluse).
- Guilford (1954) a été aussi consulté pour le choix des caractéristiques importantes de la structure de l'instrument:

1. Pour plus de simplicité, absence de nombres algébriques pour décrire les catégories.
 2. Utilisation de plus de trente items dans la première formulation, de manière à conserver au moins une vingtaine d'items dans la formulation définitive.
 3. Des catégories extrêmes sont présentes mais elles n'ont pas un caractère trop prononcé, ceci pour assurer une discrimination aussi bonne que possible.
 4. Une catégorie neutre est introduite au milieu de l'échelle pour permettre de localiser le seuil d'indifférence.
- Suite à l'évaluation critique des trois experts, l'instrument fut remanié une première fois et ensuite administré à trois enseignants responsables d'élèves méadaptés-socio-affectifs, dans le but de repérer et de corriger les difficultés aux plans de la présentation, de l'administration, de la compréhension du texte et de la prise de décision.

La double mesure du niveau de vérité et d'utilité employée dans cette version initiale des parties I et II fut convertie en une seule mesure du niveau d'accord

pour ne pas faire appel à des nuances hors du champ d'expertise des enseignants. Le niveau d'accord a été calibré en cinq catégories: vraiment en accord, en accord, aussi en accord qu'en désaccord, en désaccord, vraiment en désaccord. Des valeurs croissantes de un à cinq points furent accordées, de la catégorie la plus faible («vraiment en désaccord») à la plus élevée («vraiment en accord»).

Les items concernant l'élève inhibé furent éliminés afin de se concentrer sur les élèves à la fois perturbateurs et peu productifs au plan académique. Ainsi, la partie I fut allégée de 14 items et la partie II de 11 items, de sorte que la version remaniée retenait un total de 43 des 68 items initiaux. Un grand nombre d'items furent reformulés, suite aux suggestions des experts et des enseignants. Le temps moyen requis par les enseignants pour compléter la version finale fut de 38,2 minutes.

Résultats et discussion

La fidélité temporelle

La formule test-retest fut utilisée dans le but d'établir la fidélité temporelle. La première administration eut lieu au début d'octobre 1984 et la seconde deux semaines plus tard. Aucun événement d'importance n'est survenu durant ces deux semaines. Sur un groupe de 29 enseignants impliqués au niveau des classes de première et deuxième années, 17 acceptèrent de participer et il n'y eut aucun abandon au moment de la seconde administration. La valeur moyenne des réponses atteint 4,18 tant pour la partie I que pour la partie II. Ce résultat dépasse légèrement la cote de 4,0 pour la catégorie «en accord». De plus, aucune réponse n'est apparue dans la catégorie «vraiment en désaccord».

La corrélation entre les deux administrations du sondage-sensibilisation, établie à partir des scores bruts au moyen de la formule de Pearson, conduit à un coefficient de 0,85, pour lequel la formule de Fisher rend une valeur significative ($p < .001$; $dl: 15$).

Congruence et stabilité entre aspects théorique et pratique

Pour chercher la congruence entre l'aspect théorique et l'aspect pratique, la stabilité des réponses dans la partie I fut comparée à celle de la partie II, en tenant compte à la fois des deux administrations et des réponses modifiées d'une fois à l'autre. Le test du chi deux dans une table de contingence à 2X5 catégories ne rendit aucune différence significative.

La fidélité des items

La formule de Guttman, rapportée par Bacher (1982), fut retenue pour évaluer la fidélité de chaque item. Bacher fait remarquer que la fidélité ainsi obtenue est

au moins proportionnelle à la fréquence la plus élevée apparaissant dans les diverses catégories au niveau de chaque question. Cette marge de sécurité implique une sous-estimation occasionnelle du niveau réel de fidélité. Les résultats sont reproduits au tableau I. Les valeurs atteignent en moyenne 0,45 dans la partie I et 0,56 dans la partie II.

Tableau I
Indices de Guttman au « sondage-sensibilisation » administré en octobre 1984 à un groupe de 17 enseignants de classes ordinaires de niveaux 6 et 7 ans.

Partie I		Partie II	
Énoncé	Fidélité	Application au contrat	Fidélité
		Énoncé	
1	0,412	1	0,412
2	0,412	2a	0,485
3	0,485	2b	0,118
4	0,412	3	0,559
5	0,485	4	0,706
6	0,706	5	0,559
7	0,485	6	0,559
8	0,485	7	0,559
9	0,412	8	0,632
10	0,632	9	0,706
11	0,485	10	0,632
12	0,338	11	0,485
13	0,338	12	0,559
14	0,412	13	0,779
15	0,412	14	0,485
16	0,412	15	0,412
17	0,338	16	0,632
18	0,412	17	0,779
19	0,412	18	0,779
20	0,485	19	0,706
		20	0,632
		21	0,265
		22	0,338
Moyenne	0,449	Moyenne	0,556

Une proportion élevée d'items de la partie I (15 sur 20) sont entre 0,40 et 0,50. Seulement deux items dépassent 0,60 et seulement trois sont en dessous de 0,40. Ces derniers items, les numéros 12, 13 et 17, ont comme valeur 0,338. Les enseignants sont plus divergents face aux énoncés suivants:

1. (Maintenir) les progrès réalisés en *continuant de féliciter* et de renforcer (énoncé 12).

2. (Il est plus) *facile* pour l'enseignant et les autres (élèves), suite à l'intervention, de recommencer à porter attention aux comportements indésirables (énoncé 13).

3. (Êtes-vous d'accord) quand on applique une conséquence aversive, (pour) *ne pas gronder* l'enfant car l'attention négative donnée à ce moment-là pourrait inciter l'enfant à répéter son comportement indésirable (énoncé 17).

Ces trois énoncés ne seront pas retirés du sondage en raison de l'importance des dimensions en cause, d'autant plus que le fait de conduire une intervention au moyen d'un contrat peut provoquer une polarisation, positive ou négative, des attitudes des enseignants face à ces dimensions.

Dans la partie II, dix items dépassent 0,60 alors que dix autres demeurent entre 0,40 et 0,60. Les trois autres reçoivent des valeurs plus basses: 0,118 (2b), 0,265 (21) et 0,338 (22).

Il y aurait intérêt à comparer les résultats de l'énoncé 2b à ceux de l'énoncé 2a car ces deux énoncés ont pour but d'identifier le nombre idéal d'objectifs-cibles que l'on peut fixer à un élève dans un même plan d'intervention. Une nette majorité des enseignants juge que le fait de retenir plus de quatre objectifs-cibles alourdirait l'intervention mais il y a dispersion marquée quand l'énoncé implique que qu'un nombre moins élevé d'objectifs-cibles risquerait de ne pas rejoindre suffisamment les difficultés de l'enfant. Cette dispersion pourrait s'expliquer par la préférence connue des enseignants pour un mode d'intervention qui soit aussi léger que possible.

L'énoncé numéro 21 cherche à savoir dans quelle mesure l'enseignant est d'accord pour informer l'année suivante l'enseignant des moyens à prendre « afin qu'il n'y ait pas de recouvrement spontané (des comportements indésirables) ». D'une part, certains enseignants préférèrent entreprendre une année scolaire sans être influencés par les perceptions, voire les préjugés, de l'enseignant de l'année précédente. D'autres, par contre, recherchent une information aussi objective que possible. Ces deux tendances contribuent sans doute à la dispersion obtenue.

Le dernier énoncé (no 22) a obtenu un résultat frontière (0,338) en proposant que le « contrat comportemental respecte... le principe *MINI-MAX*, c'est-à-dire le minimum d'efforts pour le maximum de résultats ». Il est difficile pour des enseignants de bien juger cette question car ils n'ont pas, en général, été soumis de façon systématique à d'autres modes d'intervention (par exemple, à l'approche comportementale traditionnelle).

Afin d'alléger davantage le sondage et d'éliminer les énoncés les moins fiables, les énoncés 2b, 21 et 22 furent retranchés de la partie II. La version finale est reproduite au tableau 2 et comprend quarante items, vingt à la première partie et vingt à la seconde.

sans technique d'auto-contrôle), le deuxième groupe (N: 8) était soumis au même contrat enrichi des techniques d'auto-contrôle décrites en 1973 par Glynn, Thomas & Shee (contrat élève-enseignant avec techniques d'auto-contrôle), et le troisième groupe (N: 8) profitait d'un contrat encore plus enrichi (contrat élève-enseignant-parents avec techniques d'auto-contrôle). Sauf pour un enseignant responsable de deux contrats, les 22 autres enseignants n'intervenaient, dans leur classe respective, qu'après d'un seul élève présentant à la fois des difficultés académiques et comportementales. Le tableau 3 contient un résumé des conditions particulières à chacun des groupes expérimentaux durant les trois principales phases de l'intervention. Un compte-rendu détaillé de cette recherche longitudinale paraît dans le texte original (Rodrigue, 1986).

Les enseignants ont tous accepté de compléter le sondage-sensibilisation à deux reprises: avant l'intervention, et ensuite 10 semaines plus tard, à la fin de la phase d'intervention allégée. Un examen des résultats (tableau 4) permet d'observer que les réponses aux parties I et II se situaient (sauf une exception) à l'intérieur des deux catégories supérieures: «vraiment en accord» et «en accord». Une analyse statistique des variations inter-groupes («Mann-Whitney U test») et au sein de chaque groupe (test de Wilcoxon) entre les évaluations pré- et post-intervention a donné lieu à trois différences significatives qui impliquent la partie II (l'actualisation) et qui témoignent de la préférence des enseignants pour des contrats comportementaux excluant les parents mais incluant des techniques d'auto-contrôle (tableau 5).

Alors que le sondage-sensibilisation ciblait le niveau d'accord des enseignants, une mesure indépendante de leur niveau de satisfaction à la fin de l'année scolaire fut obtenue au moyen du questionnaire reproduit au tableau 6. Les résultats ont permis de constater (tableau 7):

1. Un taux de satisfaction élevé concernant l'amélioration par rapport aux objectifs-cibles académiques et comportementaux après 6 semaines d'intervention, et ces résultats se maintiennent suite à un procédé d'estompage de l'intervention (4 semaines plus tard) et au retrait de l'intervention (8 semaines plus tard).
2. Une amélioration suffisante du niveau de satisfaction des enseignants par rapport à des domaines connexes non soumis à l'intervention pour conclure à la présence d'un effet d'entraînement positif lié aux gains de l'intervention.

En somme, qu'il s'agisse de la première administration de l'instrument avant l'intervention, de la seconde administration à la fin de l'intervention, ou encore d'une mesure indépendante du niveau de satisfaction des enseignants à la fin de l'année scolaire, leurs réponses reflètent une perception nettement positive en ce qui concerne:

1. Les principes d'apprentissage en cause; 2. Leur utilisation dans les contrats; 3. L'efficacité de l'intervention par rapport aux objectifs-cibles de nature académique; 4. L'efficacité de l'intervention par rapport aux objectifs-cibles de nature comportementale; 5. L'efficacité de l'intervention par rapport à plusieurs domaines connexes intimement liés aux interactions sociales en classe.

9. Le bilan hebdomadaire du vendredi lui permet d'adapter son niveau d'aspiration à son niveau de réalisation (on demandera à l'enfant 5% de plus que le seuil qu'il a atteint dans la semaine qui vient de s'écouler).

(N.B.: une comparaison empirique des contrats avec techniques d'auto-contrôle avec des contrats sans technique d'auto-contrôle a permis d'identifier une alternative plus efficace: si l'élève a atteint le seuil fixé pour la semaine, il choisit entre maintenir le même seuil ou le hausser de 5%; s'il ne l'a pas atteint, il choisit entre le maintenir ou le diminuer de 5%).

10. Le système de point de l'instrument est motivant en soi pour l'enfant car il est axé sur le principe de l'atteinte d'une maîtrise acceptable: on ne vise pas la perfection, on sera satisfait si l'enfant rejoint une norme acceptable dans la classe.

11. Le commentaire positif écrit par l'enseignant, si l'enfant a atteint le pourcentage visé, ajoute une dimension personnelle importante à laquelle l'enfant est très sensible.

12. L'examen des seuils hebdomadaires enregistrés au cahier permet à l'enseignant de détecter rapidement s'il y a progrès, stagnation ou détérioration.

13. Le fait d'enregistrer au moyen d'un instrument l'évaluation quotidienne des objectifs-cibles a pour effet de faciliter la persévérance des partenaires dans les efforts convenus au début de l'intervention.

14. Surtout dans la première phase d'utilisation d'un contrat comportemental (i.e. quand l'élève est en plein progrès), l'enseignant voit à ce que l'évaluation suive de près l'effort fourni par l'enfant car les recherches démontrent l'efficacité d'un tel rapprochement.

15. Sachant que l'élève est ainsi encadré, sachant qu'il sera évalué, il est plus facile pour l'enseignant de ne pas donner de l'attention négative. (Ex.: perdre patience auprès de l'enfant qui dérange encore beaucoup, ou qui travaille encore trop peu).

16. De son côté, l'enfant émet, en général, moins de comportements négatifs car il compte aussi sur l'instrument comme moyen d'obtenir de façon certaine une bonne dose d'attention positive s'il fait assez d'efforts.

17. Suite à l'intervention, il est normal de prévoir des moyens en vue de maintenir un niveau de performance acceptable sans instrument d'intervention quotidien. On utilise alors des mesures dites «d'estompage» car elles impliquent une diminution progressive des moyens d'aide.

18. Une première mesure d'estompage: un commentaire positif ou négatif portant sur l'ensemble de la journée et conduisant à un gain ou à une perte de privilège (selon le cas) le soir même. Huit jours sur 10 réussis conduisent à la 2e mesure (no 19).

19. Une deuxième mesure d'estompage: un renforcement le vendredi mais un retrait de privilège le jour même s'il y a régression. Cette mesure sera utilisée jusqu'à ce que l'enfant ait environ 8 jours réussis (i.e. acceptables) sur 10.

20. On passe ensuite à une dernière mesure d'estompage: un retrait de privilège applicable le jour même, le privilège du vendredi étant retiré.

* Pour fin de concision, l'échelle d'évaluation à cinq échelons (vraiment en accord, en accord, aussi en accord qu'en désaccord, en désaccord, vraiment en désaccord) n'a pas été reproduite à chaque item.

Validité empirique: une première utilisation

Une mise à l'essai du sondage-sensibilisation fut faite dans le cadre d'une recherche expérimentale (Rodrigue, 1986) comparant l'efficacité de trois types de contrats basés sur le modèle d'attribution de l'effort de Weiner (1979) en vue d'améliorer le rendement scolaire, modifier des comportements indésirables et augmenter le degré d'intériorisation du lieu de contrôle (Lee & Lee, 1983) chez des garçons (N: 24) de 8 à 13 ans en classe ordinaire. L'utilisation faite du modèle de Weiner impliquait le contrôle des variables habileté, tâche et hasard alors qu'était manipulée la quatrième variable, l'effort personnel. Le premier groupe expérimental (N: 8) était limité à un contrat de base (contrat élève-enseignant

TABLEAU 3 L'ÉVOLUTION DES MESURES D'AIDE DURANT L'INTERVENTION

TYPE DE CONTRAT	DESCRIPTEUR	IMPLANTATION (1re semaine)	INTERVENTION INTENSIVE (6 semaines, incluant l'implantation)	INTERVENTION ALLÉGÉE (4 semaines)
Élève-enseignant sans technique d'auto-contrôle	Enseignant	L'enseignant évalue l'enfant 4 fois par jour	L'enseignant continue d'évaluer l'enfant 4 fois par jour	L'enseignant évalue les 4 objectifs en une fois vers la fin de la journée
	Renforcements	Renforcements positifs et pertes de privilèges en classe convenus entre enseignant et élève (applicables en fin de journée)	Renforcements positifs et pertes de privilèges en classe convenus entre enseignant et élève (applicables en fin de journée)	Renforcements positifs et pertes de privilèges en classe convenus entre enseignant et élève (applicables en fin de journée)
Élève-enseignant avec technique d'auto-contrôle	Enseignant	L'enseignant apprend 4 fois/jour à l'enfant à auto-évaluer	L'enfant s'auto-évalue 4 fois/jour; l'enseignant le voit chaque fois	L'enfant s'auto-évalue en une fois à la fin du jour sur ses 4 objectifs et voit ensuite l'enseignant
	Renforcements	Renforcements positifs et pertes de privilèges en classe convenus entre enseignant et élève (applicables en fin de journée)	Renforcements positifs et pertes de privilèges en classe convenus entre enseignant et élève (applicables en fin de journée)	Renforcements positifs et pertes de privilèges en classe convenus entre enseignant et élève (applicables en fin de journée)
Élève-enseignant-parents avec techniques d'auto-contrôle	Enseignant	L'enseignant apprend 4 fois/jour à l'enfant à auto-évaluer	L'enfant s'auto-évalue 4 fois/jour; l'enseignant le voit chaque fois	L'enfant s'auto-évalue en une fois à la fin du jour sur ses 4 objectifs et voit ensuite l'enseignant
	Renforcements	Renforcements positifs et pertes de privilèges convenus entre l'enfant et ses parents (applicables le soir à la maison)	Renforcements positifs et pertes de privilèges convenus entre l'enfant et ses parents (applicables le soir à la maison)	Renforcements positifs et pertes de privilèges convenus entre l'enfant et ses parents (applicables le soir à la maison)
Élève-enseignant-parents avec techniques d'auto-contrôle	Enseignant	L'enseignant apprend 4 fois/jour à l'enfant à auto-évaluer	L'enfant s'auto-évalue 4 fois/jour; l'enseignant le voit chaque fois	L'enfant s'auto-évalue en une fois à la fin du jour sur ses 4 objectifs et voit ensuite l'enseignant
	Renforcements	Renforcements positifs et pertes de privilèges convenus entre l'enfant et ses parents (applicables le soir à la maison)	Renforcements positifs et pertes de privilèges convenus entre l'enfant et ses parents (applicables le soir à la maison)	Renforcements positifs et pertes de privilèges convenus entre l'enfant et ses parents (applicables le soir à la maison)
Cr. témoin	Élève	Aucune intervention particulière n'est entreprise		

Tableau 4

Mise à l'échelle du sondage-sensibilisation

Ecart entre les moyennes des trois groupes expérimentaux aux parties I et II du sondage-sensibilisation administré aux enseignants avant l'intervention et dix semaines plus tard.

Élève-enseignant-parents avec techniques d'auto-contrôle	Élève-enseignant avec techniques d'auto-contrôle	Élève-enseignant sans technique d'auto-contrôle
(N: 8)	(N: 7)	(N: 8)
84,29	81,14	83,57
(4,21)*	(4,06)	(4,18)
87,14	88,43	83,43
(4,36)	(4,42)	(4,17)
+ 2,86	+ 7,29	- 0,14
84,43	78,29	85,43
(4,22)	(3,91)	(4,27)
86,14	91,57	83,14
(4,31)	(4,58)	(4,16)
+ 1,71	+ 13,29	- 2,29

* Résultat moyen à l'échelle de conversion utilisée: vraiement d'accord; 5; plutôt d'accord; 4; indécis; 3; plutôt en désaccord; 2; vraiement en désaccord; 1.

Tableau 5

Tests de signification

Comparaisons inter-groupes

Comparaison intra-groupe

Élève-enseignant avec techniques d'auto-contrôle

Élève-enseignant sans technique d'auto-contrôle

U: signification

U: signification

U: signification

Élève-enseignant-parents avec techniques d'auto-contrôle	Élève-enseignant avec techniques d'auto-contrôle	Élève-enseignant sans technique d'auto-contrôle
15:0,446	12,5:0,146	7,5:0,032**
8,5:0,046**	23,5:0,950	16:0,318
0: non	3: non	12,5: non
2: non	2:0,02**	10: non

* Les niveaux de signification ont été réduits de moitié pour ne pas préjuger au départ la direction des écarts. ** p > 0,05

U des comparaisons inter-groupes (Mann-Whitney U Test) et valeurs T des comparaisons intra-groupes (test de Wilcoxon) à partir des écarts obtenus par les trois groupes d'enseignants suite à la double administration du sondage-sensibilisation.

Trois groupes expérimentaux		Elève-enseignant		Elève-enseignant avec		Elève-enseignant sans		Elève-enseignant		Moyennes géométriques	
1 et 2: les 2	3 et 4: les 2	1 et 2: les 2	3 et 4: les 2	1 et 2: les 2	3 et 4: les 2	1 et 2: les 2	3 et 4: les 2	1 et 2: les 2	3 et 4: les 2	1 et 2: les 2	3 et 4: les 2
100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	93,4%	92,6%
87,5%	87,5%	87,5%	87,5%	87,5%	87,5%	87,5%	87,5%	87,5%	87,5%	86,4%	68,7%
81,0%	81,0%	81,0%	81,0%	81,0%	81,0%	81,0%	81,0%	81,0%	81,0%	80,4%	67,3%
50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	50,0%	86,0%	86,0%
75,0%	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%	75,0%	71,0%	71,0%
62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	71,0%	71,0%
62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	62,5%	71,0%	71,0%
42,9%	42,9%	42,9%	42,9%	42,9%	42,9%	42,9%	42,9%	42,9%	42,9%	79,1%	65,0%
77,4%	77,4%	77,4%	77,4%	77,4%	77,4%	77,4%	77,4%	77,4%	77,4%	79,1%	79,1%
73,2%	73,2%	73,2%	73,2%	73,2%	73,2%	73,2%	73,2%	73,2%	73,2%	77,1%	77,1%
79,6%	79,6%	79,6%	79,6%	79,6%	79,6%	79,6%	79,6%	79,6%	79,6%	77,1%	77,1%
72,3%	72,3%	72,3%	72,3%	72,3%	72,3%	72,3%	72,3%	72,3%	72,3%	77,1%	77,1%
69,6%	69,6%	69,6%	69,6%	69,6%	69,6%	69,6%	69,6%	69,6%	69,6%	77,1%	77,1%
76,4%	76,4%	76,4%	76,4%	76,4%	76,4%	76,4%	76,4%	76,4%	76,4%	77,1%	77,1%
72,8%	72,8%	72,8%	72,8%	72,8%	72,8%	72,8%	72,8%	72,8%	72,8%	77,1%	77,1%

Pourcentages d'élèves démontrant une évolution positive suite au regroupement des catégories «amélioration marquée» et «amélioration moyenne» sur une mesure d'impact du niveau de satisfaction des enseignants à la fin de l'année scolaire 1984-1985.

Tableau 7
Mesure d'impact: résultats

Pour fin de concision, l'échelle d'évaluation suivante ne fut pas reproduite à la suite de chaque question: amélioration marquée; amélioration moyenne; aucune amélioration; détérioration moyenne; détérioration marquée.

1. L'évolution de l'enfant par rapport au 1er objectif académique pour...	2. L'évolution de l'enfant par rapport au 2e objectif académique pour...	3. L'évolution de l'enfant par rapport au 1er objectif comportemental pour...	4. L'évolution de l'enfant par rapport au 2e objectif comportemental pour...	5. L'évolution de l'enfant par rapport à ses attitudes générales en classe au plan social (politesse, discipline, savoir-vivre) en dehors des objectifs comportementaux poursuivis...	6. L'évolution de l'enfant par rapport à ses attitudes générales en classe au plan effort personnel (porter attention aux directives, commencer à temps, travailler sans perdre de temps, s'appliquer au travail) en dehors des objectifs académiques poursuivis...	7. L'évolution de l'attitude des parents telle que l'enseignant a pu en juger à partir des échanges (écrits et verbaux) avec eux: coopération positive versus attitude négative...	8. L'évolution de votre attitude personnelle face à l'utilisation de renforcements à l'intérieur d'un contrat comportemental (plus grande acceptation = amélioration; plus grand rejet = détérioration)...	9. L'évolution de votre attitude personnelle face à l'utilisation de retraites de privilèges à l'intérieur d'un contrat comportemental (plus grande acceptation = amélioration; plus grand rejet = détérioration)...
fort	fort							
Durant l'utilisation du cahier d'eff.								
4 semaines après le cahier d'eff.								
Après ces 4 semaines jusqu'à maintenant								

Tableau 6
Une mesure d'impact à partir de l'évaluation personnelle de l'enseignant à la fin de l'année scolaire.
Dans chacun des domaines qui va suivre, on vous demande d'indiquer (✓) l'évolution (positive ou négative) de l'enfant comparée à sa situation AVANT l'intervention au moyen d'un cahier d'eff.

Conclusion

Le sondage-sensibilisation a été construit dans l'optique d'offrir aux enseignants du primaire une préparation minimale suffisante à l'utilisation de contrats comportementaux auprès d'élèves mésadaptés sociaux-affectifs. En raison de l'importance de la motivation des enseignants pour la réussite des interventions, il incorpore une mesure de leur niveau d'accord par rapport aux principes d'apprentissage en cause et par rapport à leur actualisation dans les contrats. Cependant, formation minimale et mesure des attitudes ne devaient en rien diminuer cette qualité maîtresse que consultants et chercheurs accordent aux contrats comportementaux en milieu scolaire, c'est-à-dire leur facilité d'utilisation. Le sondage-sensibilisation accuse certains avantages et désavantages en regard de ces trois objectifs.

Le temps moyen requis pour l'administration (38,2 minutes) demeure très acceptable. Aucun des enseignants ayant participé soit à la mise à l'essai de la version finale, soit au test-retest pour établir la fidélité temporelle, soit à l'un des trois groupes expérimentaux dans une recherche longitudinale (Rodrigue, 1986), n'a émis de commentaires négatifs par rapport au contenu ou à sa présentation. Ils se sont montrés intéressés par ce premier contact avec l'approche behaviorale. Ils ont apprécié les nombreux exemples fournis en vue de faciliter leur compréhension des aspects théoriques. Les enseignants ont souvent exprimé l'opinion qu'il leur était difficile de ne pas être en accord avec la plupart des énoncés. Par ailleurs, une mise à l'essai de l'instrument dans une recherche impliquant l'utilisation de trois types de contrats comportementaux auprès d'élèves mésadaptés socio-affectifs a permis d'observer:

1. Son utilité en recherche puisqu'il a permis de repérer des différences significatives entre les trois groupes d'enseignants par rapport à l'évolution de leurs attitudes entre le début et la fin des interventions.
 2. Son utilité au plan de l'intervention car il a permis d'identifier que les contrats élève-enseignant avec techniques d'auto-contrôle ont le double mérite de plaire davantage aux enseignants tout en étant plus facile d'utilisation.
- Les contrats élève-enseignant ont aussi l'avantage de diminuer la tâche du consultant, en l'occurrence le psychologue scolaire, par le fait qu'il n'a pas à impliquer les parents tout au long de l'intervention. Cette conclusion est d'autant plus valable qu'une comparaison systématique de l'efficacité des trois types de contrats n'a pu révéler des différences notables. Cependant, il importe de signaler que les résultats assez positifs présentés ici ont pu être en partie causés par le jeu de variables communes à la conduite de la plupart des expérimentations (par exemple, la possibilité que la perception des enseignants soit davantage positive par le fait d'être impliqués dans une recherche formelle). Il serait intéressant qu'une autre recherche tente d'établir, par le biais d'un groupe témoin, la contribution propre au sondage-sensibilisation en ce qui concerne:
1. La précision et la constance des efforts quotidiens d'intervention des enseignants impliqués dans des contrats.
 2. L'évolution à long terme des attitudes des enseignants.

3. La généralisation que pourrait entraîner cette formation minimale chez les enseignants par rapport à la situation d'autres élèves en difficulté dans leur classe.

Une interprétation prudente de ces résultats demeure aussi de mise par le fait que les enseignants étaient libres de choisir leur groupe expérimental d'appartenance. Une étude de validation y gagnerait en objectivité si elle était conduite dans une autre commission scolaire alors que les enseignants seraient arbitrairement assignés à l'un des trois groupes expérimentaux.

Abstract

Most teachers are reluctant to engage in formal behavior modification training. Behavior contracts represent an attractive alternative (i.e. no training required, ease of application, efficiency) for improving inadequate behaviors and academic performance in class. However, teachers are also reluctant to a frequent use of contracts because of the routine aspect of their role. In order to improve their perception, the author has constructed and put on trial an assessment tool to provide them with a minimal formation. The instrument includes a measure of their attitudes concerning the learning principles at play and their application to behavior contracts with emotionally disturbed pupils at the primary level. Test-retest reliability was 0,85. Empirical validity appeared satisfactory in a controlled experiment comparing three groups of teachers submitted to three types of behavior contracts. Teachers reported a high level of satisfaction before and after intervention and these results were supported by an independent measure at the end of the school year. Also, the instrument was sufficiently precise to establish significant differences with regard to teachers' preference for teacher-pupil contracts that include self-control techniques as opposed to teacher-pupil contracts without self-control techniques or teacher-pupil-parents contracts with self-control techniques.

Référence

- Akteson, B.M., et Forehand, R. (1979). Home-based reinforcement programs designed to modify classroom behavior: a review and methodological evaluation. *Psychological Bulletin*, 86, 1298-1308.
- Bacher, F. (1982). *Les enquêtes en psychologie* (vol. 1). Université de Lille.
- Barth, R. (1979). Home-based reinforcement of school behavior: a review and analysis. *Review of Educational Research*, 49, 436-458.
- Broughton, S.F., Barton, E.S., et Owen, P.R. (1981). Home-based contingency systems for school problems. *School Psychology Review*, 10, 26-36.
- Buckley, N.K., et Walker, H.M. (1974). *Comment modifier les comportements en classe*. Québec: Éditions Saint-Yves.
- Dawoud, M., et Côté, R. (1986). La discipline dans les écoles secondaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 12, 197-210.
- Dayhaw, L.-T. (1963). *Manuel de statistique* (2e édition). Université d'Ottawa.
- Dweck, C.S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Glynn, E.L., Thomas, J.D., et Shee, S.M. (1973). Behavioral self-control of on-task behavior in an elementary classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 105-113.
- Goupil, G., et Comeau, M. (1983). Comportements d'attention des enseignants à l'égard des élèves mésadaptés socio-affectifs et des autres élèves des classes ordinaires. *Revue de modification du comportement*, 13, 129-133.
- Guilford, J.P. (1954). *Psychometric methods*. New-York: McGraw-Hill.

- Hawkins, R.P., Shuyter, D.J., et Smith, C.D. (1972). Modification of achievement by a simple technique involving parents and teacher. In M.B. Harris (ed.), *Classroom uses of behavior modification*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Homme, L., Csanyi, A., Gonzales, M., et Rechts, J. (1969). *How to use contingency contracting in the classroom*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Kroth, R.L., Whelan, R.J., et Stables, J.M. (1970). Teacher application of behavioral principles in home and classroom environment. *Focus on Exceptional Children*, 2, 1-10.
- Lee, Y. et Lee, S.-S. (1983). Multidimensional unfolding of children's causal beliefs: one aspect of construct validation. *Applied Psychological Measurement*, 7, 323-332.
- Malcuit, G., Granger, L., et Larocque, A. (1972). *Les thérapies comportementales*. Québec: Université Laval.
- Malouf, D. (1983). Do rewards reduce student motivation? *School Psychology Review*, 12, 1-11.
- Ministère de l'Éducation (1976). *Rapport COPEX*. Québec: Service général des communications.
- Ministère de l'Éducation (1985). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage pour les années 1980-1981 à 1984-1985*. Québec: Direction de la Gestion des Données.
- O'Dell, S.L. (1979). An instrument to measure knowledge of behavioral principles as applied to children. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 10, 29-34.
- Otis, R., Forest-Lindermann, M., et Forget, J. (1974). *L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire*. Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de psychologie.
- Patterson, G.R. (1971). *Families: Application of social learning to family life*. Champaign, Ill.: Research Press.
- In R. Barth (1979). Home-based reinforcement of school behavior: a review and analysis. *Review of Educational Research*, 49, 436-437.
- Patterson, G.R., et Guilford, M.E. (1968). *Living with children: new methods for parents and teachers*. Illinois: Research Press.
- Rodrigue, W. (1978). Validation expérimentale du cahier psycho-pédagogique au niveau de deux classes de mésadaptés socio-affectifs en 1977-1978. *La technologie du comportement*, 2, 191-215.
- Rodrigue, W., Houde, M., et Roy, A. (1978). *Le cahier psycho-pédagogique: un guide d'utilisation pour l'enseignant* (texte inédit). Québec: Service de psychologie, Commission scolaire d'Aylmer.
- Rodrigue, W., Houde, M., et Roy, A. (1978). *Le cahier de réussite scolaire: un guide d'utilisation pour l'enseignant* (texte inédit). Québec: Service de psychologie, Commission scolaire d'Aylmer.
- Rodrigue, W. et Houde, M. (1980). Une instrumentation behaviorale articulée pour le psychologue scolaire oeuvrant à l'élémentaire. *Revue de modification du comportement*, 10, 183-211.
- Rodrigue, W. (1978, révisé en 1982). *Un modèle d'intervention rééducative à l'intention des titulaires et des parents utilisant un instrument d'intervention* (texte inédit). Québec: Service de psychologie, Commission scolaire d'Aylmer.
- Rodrigue, W. (1986). *Apport des modèles d'attribution de l'effort de Weiner et d'auto-contrôle de Gilynn à trois types de contrat comportementaux en vue de modifier des comportements inadéquats et d'améliorer le rendement scolaire chez des garçons de 8 à 13 ans*. Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Belgique.
- Schumaker, J.B., Hovell, M.F., et Sherman, J.A. (1977). An analysis of daily report cards and parent-managed privileges in the improvement of adolescents classroom performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 449-464.
- Siegel, S. (1956). *Non parametric statistics for the behavioral sciences*. Toronto: McGraw-Hill.
- Siggers, W. (1977). Intervention in an elementary school with aversive and positive contingencies: the effect upon disruption and teacher correcting behavior. *Dissertation Abstracts International*, 37 (7-A), 4246.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.