

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

LA PERCEPTION DE L'ENSEIGNANT-RESSOURCE SUITE À SES INTERVENTIONS
SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ AU SECONDAIRE

RAPPORT DE RECHERCHE PRÉSENTÉ À :
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.ED.)
DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION
EXTENSIONNÉ DE L'UQAR À L'UQAT

PAR :
ANNICK LAFONTAINE

JUILLET 2018



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue obtained the permission of the author to use a copy of this document for non-profit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all.

The author retains ownership of the copyright on this document. Neither the whole document, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

REMERCIEMENTS

Quelle folie de croire qu'un projet comme celui-là peut se faire seule. Je suis aujourd'hui très fière de tous mes efforts, mais surtout, très reconnaissante envers toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée à persévérer. Dès mes premières années d'enseignement en 2008, je me suis passionnée pour mes élèves et leur réussite. Enseigner, ça donne des ailes, ça nous permet d'accompagner les élèves à la construction d'un monde meilleur. C'est transmettre le goût du mieux. Mais enseigner dans un milieu défavorisé, c'est accepter que pour certains élèves, le monde à construire est bien complexe et pratiquement inaccessible. C'est pourquoi malgré tous mes efforts investis sur le plan pédagogique, ce sont ceux mis à tisser des liens, à encourager qui ont fait une différence. La maîtrise a été l'occasion de creuser davantage du côté de la motivation chez les élèves, et paradoxalement, elle a mis la mienne à rude épreuve. Sans toutes ces personnes qui m'ont donné leur temps, leurs conseils, leur aide, leurs encouragements, je n'aurais jamais pu mener à terme ce projet. Car tout au long de ce processus, la vie s'est poursuivie; mes deux enfants ont vu le jour, j'ai accepté de faire le saut à la direction et tous les tracas du quotidien d'une vie de famille se sont enchaînés. Alors merci à ma famille de m'accompagner dans ma folie, de me soutenir dans mes hauts et mes bas. Merci de poser sur moi vos yeux remplis de fierté. Merci à mes princesses, Laure et Céleste, de me donner tout cet amour, vous êtes mon inspiration, ma motivation. Merci à ma mère, Margot Marenger, pour le courage que tu m'as transmis, pour tes mots et aussi, pour le gardiennage. Merci à la Commission scolaire Des Hauts-Bois-de-l'Outaouais, à mon école bien-aimée, à ces formidables enseignants-ressources. Vous êtes si importants pour notre jeunesse! Merci à la direction de l'école, merci aux élèves qui se sont montrés authentiques et ont fait preuve d'une très grande ouverture. Finalement, merci aux professeurs de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue avec qui j'ai eu la chance d'apprendre, de réfléchir et de travailler à un monde meilleur. De Pierre Lemay avec ses expressions et ses grandes réflexions, jusqu'à Glorya Pellerin avec sa rigueur, son ouverture et son dévouement : MERCI. Grâce à Glorya je peux maintenant dire qu'on m'a préférée aux rues de Paris. Car une formation à distance, c'est faire preuve d'une grande ouverture d'esprit et d'une grande flexibilité.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
LISTE DES FIGURES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VII
RÉSUMÉ.....	IX
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 La vallée-de-la-Gatineau, un milieu défavorisé.....	4
1.2 Le décrochage scolaire dans la Vallée-de-la-Gatineau.....	5
1.3 Les précurseurs du décrochage scolaire.....	6
1.4 Le décrochage dans les milieux défavorisés.....	7
1.5 L'intervention en milieu défavorisé.....	9
1.6 L'enseignement-ressource.....	11
1.7 Question générale et objectif de recherche.....	14
CHAPITRE 2	
LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	16
2.1 Une approche découlant du sociocognitivism.....	17
2.2 La motivation scolaire, une définition.....	17
2.3 Les modèles sociocognitivistes de la motivation.....	19
2.3.1 Les perceptions de l'élève.....	24
2.3.2 L'engagement de l'élève.....	27
2.4 Conclusion et approfondissement de la question et des objectifs de recherche.....	30
2.5 Limites de la recherche.....	31
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE.....	33
3.1 Posture épistémologique de la recherche.....	33
3.2 Type de recherche privilégié : une étude de cas.....	34
3.3 Population ciblée et constitution de l'échantillon.....	36
3.4 Méthodes et instruments de collecte des données.....	37
3.4.1 L'entrevue semi-dirigée.....	37
3.4.2 Le journal de bord.....	38

3.5	Considération éthique	41
3.6	Traitement et analyse des données.....	42
3.6.1	Analyse des données qualitatives.....	42
3.7	Conclusion de la méthodologie.....	43
CHAPITRE 4		
LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES		
4.1.	La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment de compétence de l'élève.....	45
4.1.1	Perception de l'enseignant-ressource avant ses interventions	45
4.1.2	Pendant les interventions de l'enseignant-ressource.....	49
4.1.3	Perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions.....	51
4.2	La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'appartenance	54
4.2.1	Perception de l'enseignant-ressource avant ses interventions	54
4.2.2	Pendant les interventions de l'enseignant-ressource.....	56
4.2.3	Perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions.....	59
4.3	La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'autonomie	62
4.3.1	Perception de l'enseignant-ressource avant ses interventions	62
4.3.2	Pendant les interventions de l'enseignant-ressource.....	64
4.3.3	Perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions.....	67
4.4	La perception de l'enseignant-ressource quant à l'engagement	70
4.4.1	Perception de l'enseignant-ressource avant ses interventions	70
4.4.2	Pendant les interventions de l'enseignant-ressource.....	73
4.4.3	Perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions.....	76
CHAPITRE 5		
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....		
5.1.	La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment de compétence	78
5.2	La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'appartenance	79
5.3	La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'autonomie	80
5.4	La perception de l'enseignant-ressource quant à l'engagement	81
5.5	Réflexion sur les outils d'analyse et d'observation	82
CONCLUSION		
LISTE DES RÉFÉRENCES		
ANNEXE 1 : GUIDE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE 1		

ANNEXE 2 : GUIDE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE 2.....	97
ANNEXE 3 : LETTRE AUX PARENTS.....	99

LISTE DES FIGURES

Figures	Page
1.1 Les facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2009, p. 70).....	7
2.1 Processus socio-motivationnel (Wentzel, 1999).....	19
2.2 La dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 1994, 2009)	20
2.3 Les déterminants de la persévérance scolaire, Janosz 2010	22

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	page
1.1 Les facteurs de risque de décrochage scolaire associés aux milieux défavorisés, Janosz, 2000	9
1.2 Enseignant-ressource, Annexe IV de l'Entente nationale 2010-2015	13
2.1 La réussite et la persévérance scolaire vues par Viau (2009) et Janosz (2010).....	23
2.2 L'engagement scolaire vu par Archambault (2008) et Fredricks, Blumenfeld, Friedel et Paris (2003).....	29
3.1 Caractéristiques des élèves suivis	37
3.2 Questions du guide de l'entrevue semi-dirigée en lien avec les concepts clés du cadre de référence	38
3.3 Buts avantages et limites des instruments de l'étude.....	40
3.4 Calendrier et déroulement du projet de recherche	41
4.1 Synthèse des perceptions des enseignants-ressources du sentiment de compétence des élèves avant leurs interventions.....	46
4.2 Synthèse des observations quant au sentiment de compétence des élèves lors des activités avec l'enseignant-ressource	50
4.3 Synthèse des perceptions des enseignants-ressources quant au sentiment de compétence des élèves suite à leurs interventions	51
4.4 Synthèse des perceptions des enseignants-ressources quant au sentiment d'appartenance des élèves avant leurs interventions	54
4.5 Synthèse des observations quant au sentiment d'appartenance des élèves lors des activités avec l'enseignantressource.....	57
4.6 Synthèse des perceptions des enseignants-ressources quant au sentiment d'appartenance des élèves suite à leurs interventions.....	60
4.7 Synthèse des perceptions des enseignants-ressources du sentiment d'autonomie des élèves avant leurs interventions.....	62
4.8 Synthèse des observations quant au sentiment d'autonomie des élèves lors des activités avec l'enseignant-ressource	65
4.9 Synthèse des perceptions des enseignants-ressources du sentiment d'autonomie des élèves suite à leurs interventions	68
4.10 Synthèse des perceptions des enseignants-ressources de l'engagement des élèves avant leurs interventions	71
4.11 Synthèse des observations quant à l'engagement des élèves lors des activités avec l'enseignant-ressource	73

4.12 Synthèse des perceptions des enseignants-ressources quant à l'engagement
des élèves suite à leurs interventions76

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but d'observer les effets des interventions de trois enseignants-ressources d'une école secondaire d'un milieu défavorisé sur la motivation scolaire de huit élèves en difficulté suivis pendant six semaines. Dans un premier temps, nous avons problématisé et présenté le milieu dans lequel ils œuvrent et pris le temps de préciser son rôle au sein du corps enseignant. Nous avons donc dressé le portrait scolaire ainsi que socio-économique de la Commission scolaire des Hauts-Bois de l'Outaouais situé dans la Vallée-de-la-Gatineau. Par la suite, nous avons défini notre cadre conceptuel en recensant les différentes recherches s'adressant à la motivation scolaire et ses déterminants sous un angle sociocognitiviste. Nous nous sommes davantage attardés aux perceptions de l'élève quant à son sentiment de compétence, son sentiment d'appartenance, son sentiment d'autonomie ainsi qu'à son engagement. La méthodologie appliquée à notre étude consiste en une étude de cas de type qualitative et interprétative. Un travail de thématisation en lien avec notre cadre conceptuel a été nécessaire afin de traiter les différentes données recueillies à l'aide d'entrevues, d'observations et d'un journal de bord. Nous avons effectué une triangulation des données à l'intérieur des différents thèmes élaborés afin d'en faire l'analyse. C'est en trois temps; avant, pendant et après que nous avons recueilli nos données. Nous avons fait émerger les éléments les plus pertinents de nos résultats au regard de notre question de recherche ainsi que nos différents objectifs. Le principal constat est que tous les enseignants-ressources participants ont perçu une augmentation de la motivation scolaire chez tous les élèves suivis au cours de notre recherche. Le sentiment de compétence des élèves suivis est la perception ayant subi la plus forte augmentation suite aux interventions des enseignants-ressources. L'impact de leurs interventions s'est fait sentir dans les résultats scolaires des élèves, leur implication dans les activités scolaires ainsi que dans leur orientation professionnelle.

Mots-clés : motivation scolaire, enseignement-ressource, milieu défavorisé, interventions, perceptions

INTRODUCTION

Chaque jour, j¹éprouve la véracité de ce vieil adage : «le métier d'enseignant est une vocation». Qu'est-ce qu'une vocation? Selon le Larousse (2013) : « qui vient du latin *vocatio* (vocal), destination d'un être, ce vers quoi sa nature ou le destin semblent l'appeler ». Mais qu'est-ce que cela signifie pour moi? Quel est cet appel si puissant qui me fait franchir les portes de mon école secondaire tous les jours avec le sentiment de remplir une mission pour ces élèves qui éprouvent des difficultés et clament haut et fort leur désengagement scolaire? J'avoue que je ne pourrais faire autre chose mais, qu'est-ce qui fait que, jour après jour, je m'engage, je me passionne et je me dépasse en tant qu'enseignante-ressource au secondaire? C'est pourtant simple; j'éprouve un intense bonheur à m'engager dans la poursuite de la réussite scolaire.

L'adolescence est une période déterminante où les questionnements et les défis foisonnent et s'entrechoquent. Cette période fut pour moi éprouvante, salutaire et porteuse de promesses infinies. Toutes mes valeurs et tous mes concepts moraux furent ébranlés et questionnés et seule l'attention bienveillante de quelques enseignants qui croyaient en mes capacités ont fait la différence.

En entreprenant mes études, cette même bienveillance m'animait et me guidait vers l'enseignement au secondaire. Pour satisfaire les exigences de ma vocation, j'ai accepté le mandat de l'enseignement-ressource afin d'intervenir plus directement auprès des élèves à risque², des élèves éprouvant des difficultés et ainsi faire une différence dans leur cheminement scolaire. Et c'est cette nouvelle fonction qui m'a menée vers mon projet de recherche dont l'objectif général est de recueillir les perceptions de l'enseignant-ressource quant aux facteurs permettant de

¹ Le «je» est utilisé uniquement dans l'introduction afin d'expliquer le cheminement du chercheur, le «nous» sera de mise dans les prochaines parties afin de répondre aux exigences scientifiques et par respect pour les nombreuses sources sur lesquelles s'appuie ce travail.

² On entend par "élèves à risque" des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (MELS, 2007).

maintenir ou d'augmenter la motivation scolaire des élèves en difficulté au secondaire dans un milieu défavorisé.

La première section de ce travail consiste à problématiser la recherche en présentant d'abord le milieu dans lequel évolue l'enseignant-ressource. La situation socio-économique de la région ainsi que son rendement scolaire sont présentés afin de bien cerner le contexte dans lequel se déroulera cette étude. Cette section présente également une recension d'écrits qui ont identifié différents facteurs qui peuvent expliquer le décrochage scolaire, élément prépondérant dans cette étude. Cette première section se conclue par un exercice de clarification puisqu'elle présente l'origine et l'efficacité des interventions dans les milieux défavorisés ainsi que le rôle de l'enseignant-ressource en présentant sa tâche actuelle ainsi que les différents outils dont il dispose pour intervenir auprès des élèves à risque. Toute cette mise en contexte débouche sur la question générale suivante : « Quelles sont les perceptions de l'enseignant-ressource au secondaire quant à son effet dans le maintien ou l'augmentation de la motivation scolaire des élèves en difficulté d'apprentissage? »

Le chapitre deux présente différents concepts qui délimitent le cadre de référence de notre étude. Les concepts clés comme la motivation scolaire et l'engagement cognitif sont présentés et serviront de cadre à notre analyse de données. Par la suite, nous étayons la tâche de l'enseignant-ressource en ciblant les différentes perceptions de l'élève sur lesquelles ils travailleront. Tout ce travail mène à élaborer deux questions spécifiques de recherche qui tentent de décrire le niveau de motivation des élèves perçu par l'enseignant-ressource avant et suite à son intervention ainsi que d'identifier les indicateurs d'engagement de l'élève perçus par l'enseignant-ressource au moment de la réalisation d'activités visant à favoriser la motivation des élèves.

Le chapitre trois porte sur la méthodologie appliquée à notre étude. Différents outils nous ont été nécessaires afin de présenter une étude cas de type qualitative/interprétative. Nous avons débuté notre travail en thématissant les différents aspects liés aux concepts de la motivation que nous avons privilégiés. Nous avons élaboré un journal de bord ainsi que deux entrevues semi-dirigées afin d'inventorier les effets perçus des différentes activités proposées par l'enseignant-ressource au cours des six semaines ciblées. Nous avons également recueilli des données en effectuant de l'observation directe lors d'activité que nous avons relatée dans notre journal de bord.

Pour ce qui est de l'analyse et de la présentation des résultats du chapitre quatre, nous avons effectué une triangulation des données à l'intérieur des différents thèmes élaborés dans notre méthodologie. Nous avons analysé la perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment de compétence de l'élève, du sentiment d'appartenance de l'élève, du sentiment d'autonomie de l'élève et de l'engagement de l'élève en trois temps; avant, pendant et après les six semaines d'accompagnement en enseignement-ressource.

Le dernier chapitre de notre recherche porte sur l'interprétation de nos résultats. Nous avons fait émerger les éléments les plus pertinents de nos résultats au regard de notre question de recherche ainsi que nos différents objectifs. En conclusion, nous pourrions avancer quelques réponses quant aux effets des interventions des enseignants-ressources sur la motivation scolaire d'élèves en difficulté dans un milieu défavorisé.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Avant même de penser à investir de l'argent ou du temps dans le système scolaire, ne faut-il pas s'interroger sur les défis à relever ainsi que sur les intervenants qui auront à les surmonter. Il n'est pas rare d'entendre les enseignants affirmer qu'ils ne disposent pas des outils ni du temps nécessaire pour venir en aide aux élèves en perte de motivation dans leur classe (Syndicat de l'enseignement du Haut-Richelieu (SEHR), 2011). La mise en place de la fonction d'enseignant-ressource au secondaire découle donc de ce constat qui frappe la plupart des milieux scolaires québécois; un manque de suivi auprès des élèves à risque (ibid.). Mais le contexte particulier de chaque école présente différents défis et l'implantation de cette nouvelle fonction enseignante³ doit en tenir compte afin de proposer des méthodes d'intervention adaptées au milieu.

1.1 La vallée-de-la-Gatineau, un milieu défavorisé

Depuis près de 20 ans au Québec, le système scolaire est secoué par le décrochage au secondaire (Centrale syndicale du Québec (CSQ), 2014). Intervenir auprès des élèves à risque est un défi de taille. Dans la région rurale de la Vallée-de-la-Gatineau où nous effectuons cette étude, les décrocheurs sont nombreux. Il existe une seule Commission scolaire desservant ce territoire que l'on nomme la Commission scolaire des Hauts-Bois de l'Outaouais (CSHBO) et qui compte trois écoles secondaires. Au total, ces trois écoles accueillaient 1322 élèves en 2009, 1178 élèves en 2011 et 973 en 2016 (Commission scolaire des-Hauts-Bois-de-l'Outaouais, 2011, 2016) et ce nombre va en décroissant depuis près de 25 ans. Cette diminution démographique du territoire valgatinois a également vu ses taux de diplomation chuter sous la moyenne nationale. Cet aspect sera davantage traité dans les sections suivantes.

Selon l'étude réalisée dans l'Outaouais par le Comité d'amélioration de la persévérance scolaire (CAPS, 2012) c'est dans la Municipalité régionale de comté (MRC) de la Vallée-de-la-Gatineau que l'on retrouve les plus grandes difficultés économiques et sociales. On y observe la plus grande proportion de personnes de 15 ans et plus sans certificat, diplôme ou grade (40,6 %)

³ Cette fonction enseignante sera présentée en détails plus loin dans le rapport.

dans tout l'Outaouais. Sur le plan économique, c'est également dans la même MRC que l'on retrouve le plus haut taux de travailleurs inactifs. En 2009, le Centre local d'emploi de Maniwaki affichait un taux de 12,3% de prestataires de l'assurance-emploi et un taux de 4,3% de prestataires de l'aide financière de dernier recours (CAPS, 2012). Sur le plan social, cette même étude souligne un taux plus élevé de grossesse chez les adolescentes (1,46%) comparativement au reste du Québec (1,02%) ainsi qu'une attitude peu encline à la poursuite des études de la part des parents (CAPS, 2012). Ces particularités détonent avec le reste de la région de l'Outaouais qui présente, dans certaines régions comme la MRC des Collines-de-l'Outaouais, un taux d'activité plus élevé que la moyenne québécoise. Ajoutons qu'en 2009, un portrait des communautés de l'Outaouais tracé par l'Agence de traitement de l'information numérique de l'Outaouais (l'ATINO) identifiait 106 communautés sur le territoire, dont vingt-sept étaient qualifiées de vulnérables sur la base de l'indice de défavorisation (la proportion de personnes vivant seules ; la proportion de personnes séparées, veuves ou divorcées ; la proportion de familles monoparentales ; la proportion de personnes sans diplôme d'études secondaires ; le taux d'emploi ; le revenu total moyen) et de l'indice sociosanitaire (le taux de mortalité ; l'âge moyen observé au décès ; le taux d'incapacité ; le taux de signalement ; le taux de criminalité) ; la Vallée-de-la-Gatineau se retrouvait parmi elles (CAPS, 2012). Bref, le milieu que nous observons apparaît défavorisé tant sur le plan social que sur le plan économique et cette réalité influence grandement l'environnement scolaire qui doit s'y adapter.

1.2 Le décrochage scolaire dans la Vallée-de-la-Gatineau

Ce portrait régional éclaire davantage les écarts marqués par différentes recherches quant à la réussite scolaire dans la Vallée-de-la-Gatineau. Dans le document intitulé *Diplomation et qualification au secondaire* paru en 2011, le Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), fait état des différents taux de qualification et de diplomation pour les cohortes ayant débutées en 2005. Pour les élèves de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais, on observe un taux de 49,8% de qualification ou de diplomation au niveau du secondaire à l'intérieur des cinq années prescrites. Pour la région de l'Outaouais, ce chiffre grimpe à 55,6% et sur le plan provincial, le MELS mentionne un taux de réussite de 62,9%. Consciente de la situation, la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais s'est fixé comme but de diminuer le nombre de sorties des élèves du secondaire sans diplôme et sans qualification qui affichent 34,8% et ce

chiffre peine à diminuer si l'on se réfère aux années antérieures (Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais, 2011).

Finalement, la situation est telle dans la MRC de la Vallée-de-la-Gatineau qu'il est difficile de nier l'urgence d'intervenir afin de prévenir le décrochage scolaire. Mais sur quoi devons-nous agir? Plusieurs recherches, dont certaines seront évoquées dans la prochaine section, tentent d'en cerner les sources et les déterminants afin d'offrir des pistes d'intervention adaptées.

1.3 Les précurseurs du décrochage scolaire

Selon certains auteurs (Eccles, Lord et Midgley, 1991), il semblerait que les élèves au seuil de l'adolescence soient plus susceptibles de connaître une baisse de motivation parce que le contexte scolaire ne correspond plus à leurs attentes. Ils ont soif d'autodétermination et souffrent de désillusions. Cette panne motivationnelle serait-elle une source du décrochage scolaire? Plusieurs chercheurs se sont penchés et se penchent toujours sur la question afin d'apporter un éclairage à cette situation.

Certaines études ont contribué depuis plusieurs années à identifier les facteurs associés au décrochage scolaire des élèves. De tels efforts ont été entrepris au Québec (Archambault 2008 ; Gélinas, Potvin, Fortin, Royer, & Leclerc, 2000 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000 ; Vallerand & Senechal, 1992). Il en résulte que la réussite scolaire repose sur des facteurs variés, dont certains sont internes à l'élève et relèvent de ses caractéristiques individuelles, alors que d'autres sont externes et relèvent de caractéristiques de son milieu familial, de son environnement scolaire et des pratiques pédagogiques auxquelles il est exposé (Bouffard, 2005). Plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que ces différents facteurs influencent la réussite scolaire, mais sont soumis au système motivationnel de l'élève, qu'il s'engage ou non dans ses études (Jäverlä & Volet, 2001; Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000). « Ces différents facteurs n'opèrent ni isolément ni en vase clos, et leur résultat doit être vu comme le produit de leur action combinée » (Bouffard, 2005, p. 11). Viau (1994, 2009) propose une schématisation de la dynamique motivationnelle de l'élève reposant sur quatre catégories de facteurs distincts. La première catégorie porte sur les facteurs relatifs à la vie personnelle de l'élève, c'est-à-dire, l'environnement familial dans lequel il évolue ou encore son cercle d'amis. La deuxième catégorie porte sur les facteurs liés à la société. Par exemple, l'importance accordée à l'éducation. La troisième porte sur l'école, sur les règles qu'elle met en place et sur les attentes qu'elle a envers ses élèves. Enfin, la quatrième catégorie

regroupe les facteurs relatifs à la classe et aux activités pédagogiques qui y sont proposées, au type d'enseignant, aux pratiques évaluatives, au climat établi dans la classe, aux sanctions, aux récompenses, à l'aménagement de la classe etc. Voici un schéma représentant la relation entre ces quatre facteurs :

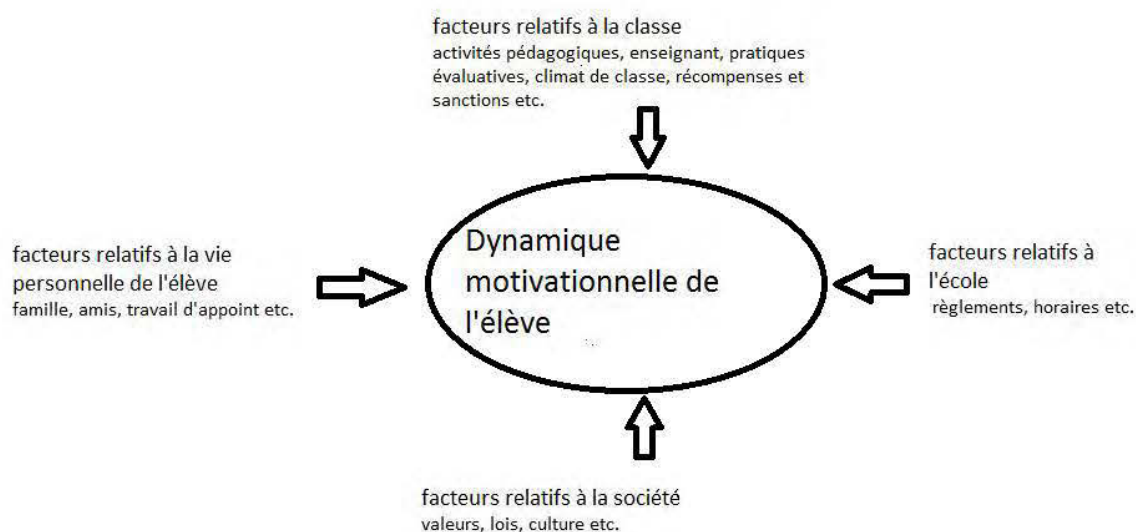


FIGURE 1.1
LES FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE (VIAU, 2009, P. 70)

Malgré toutes les possibilités et les différents amalgames que la dynamique motivationnelle peut créer, il demeure que certains facteurs semblent jouer un rôle prépondérant dans le décrochage scolaire. Les auteurs qui se sont penchés sur le phénomène s'entendent généralement sur le fait que le statut socioéconomique représente l'un des plus importants prédictors de l'échec et du décrochage scolaires (Janosz 2000, 2010 ; Goldschmidt & Wang, 1999 ; Pagani, Boulerice, Vitaro, & Tremblay, 1999).

1.4 Le décrochage dans les milieux défavorisés

Plusieurs autres recherches identifient une certaine corrélation entre le milieu défavorisé et l'abandon scolaire (Alexander, 1997 ; Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw, & Duncan 1995 ; Evans, 2004). Il semble que le niveau socioéconomique influence la diplomation des élèves et que, si l'on

compare les jeunes issus de différents milieux, on constate que le pourcentage d'élèves sans diplôme d'études secondaires ou présentant un retard dans l'obtention d'un tel diplôme est deux fois plus important en milieux défavorisés (50 à 62 %) qu'en milieux très aisés (24 à 35 %) (Sévigny, 2003). Les élèves de milieux défavorisés seraient également plus susceptibles d'éprouver des difficultés en lecture, en écriture et en mathématiques que leurs pairs de milieux aisés selon Aikens & Barbarin (2008). Une étude québécoise entreprise auprès d'un échantillon de 500 garçons de la maternelle a par ailleurs démontré que la pauvreté à l'enfance, et surtout la pauvreté persistante, représente un facteur de risque de l'échec scolaire à l'adolescence (Pagani, Tremblay, Vitaro, Boulerice, & McDuff, 2001). De plus, les écoles dont la majorité des élèves viennent de milieux défavorisés seraient plus susceptibles, entre autres, d'avoir un taux de violence plus élevé et des services et du matériel pédagogique en moins grand nombre ou moins adaptés (Evans, 2004). Selon plusieurs auteurs (Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw, & Duncan, 1995 ; Evans, 2004 ; Pagani, Boulerice, Vitaro, & Tremblay, 1999), l'accumulation de tels facteurs de risque dans ces milieux rendrait les jeunes plus vulnérables à de nombreuses difficultés ce qui, en retour, aurait des répercussions négatives sur leur réussite et leur motivation en classe.

Les résultats et les différentes données présentés par SIAA⁴, une étude récente menée par Janosz (2002-jusqu'à aujourd'hui), souligne l'importance de l'environnement scolaire des écoles secondaires au Québec sur la réussite scolaire. Elle présente les différents facteurs qui influent sur le décrochage scolaire dans les milieux défavorisés et dresse le portrait des élèves à risque. Dans les écoles québécoises, ces recherches ont mené à la mise en place du principal programme d'intervention (Stratégie d'Intervention Agir Autrement) portant sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé depuis 2002. On y propose une approche sociocognitiviste en s'appuyant sur la psychoéducation et en privilégiant les interventions sur l'environnement scolaire. Le principal chercheur s'est également questionné sur les causes liées au décrochage scolaire dans les milieux défavorisés. Son enquête s'est étendue au-delà du cadre scolaire afin de cerner différents facteurs découlant de la vie de l'élève, qui expliquent sa perte de motivation et qui mènent trop souvent au décrochage scolaire. Selon les conclusions de cette enquête, plus l'élève accumule des facteurs négatifs et plus il y a de risques qu'il se retrouve dans les rangs des décrocheurs. Ces facteurs de

⁴ Stratégie Intervention Agir Autrement : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés

risque se regroupent en cinq catégories soient : les caractéristiques de l'élève (retard scolaire, absentéisme etc.), les caractéristiques de la famille (scolarité des parents, faible encadrement etc.), les caractéristiques de la classe (attitude de l'enseignant, gestion de classe etc.), les caractéristiques de l'école (services inadaptés, climat problématique etc.) et les caractéristiques de la communauté (peu de loisirs supervisés, peu de valeur accordée à l'école etc.). Voici un tableau résumant les résultats de Janosz.

TABLEAU 1.1
LES FACTEURS DE RISQUE DE DÉCROCHAGE SCOLAIRE ASSOCIÉS AUX MILIEUX DÉFAVORISÉS, JANOSZ, 2000

Les facteurs de risque de décrochage scolaire associés aux milieux défavorisés	
Associés à l'élève	Retard scolaire, sexe, absentéisme, comportements difficiles, dépression, isolement social, rejet des pairs, faibles aspirations scolaires et professionnelles, consommation de drogue ou d'alcool
Associés à la classe	Gestion de classe, qualité de l'enseignement, perception et attitudes des enseignants envers les élèves
Associés à l'école	Climat problématique, manque de cohérence et de cohésion entre les intervenants, faible encadrement pédagogique et disciplinaire, services peu adaptés aux besoins des élèves
Associés à la famille	Faible scolarité des parents, inactivité des parents sur le marché du travail, peu de chaleur dans les rapports parents enfant, faible encadrement, attitudes défavorables envers l'école
Associés à la communauté	Peu de valeur accordée à l'école et à la réussite scolaire, peu de services de soutien aux jeunes et à la famille, Peu de loisirs supervisés, criminalité

Conscient du défi, le Ministère de l'éducation multiplie les programmes d'aide et les recherches afin d'intervenir dans ce dossier épineux du décrochage scolaire au secondaire sur le plan provincial. C'est pourquoi différents programmes, projets d'intervention et mesures diverses sont mis de l'avant comme par exemple, le projet SIAA, le programme *Check and connect, l'école j'y tiens, les treize voies de la réussite*, les enseignants-ressources etc. (MELS, 2011). Mais tous ces programmes et ces mesures d'aide parviennent-ils à leurs fins? Est-ce que les investissements sont efficaces dans les milieux défavorisés comme celui de la Vallée-de-la-Gatineau?

1.5 L'intervention en milieu défavorisé

C'est au cours des années 1960 que les gouvernements nord-américains se sont intéressés sérieusement aux difficultés académiques des élèves en milieux défavorisés. Des recherches avaient alors fait le constat que les enfants et les adolescents issus de ces milieux ont souvent des capacités intellectuelles plus faibles, accumulent davantage de retard à l'école, présentent

d'importants problèmes d'absentéisme et sont éventuellement plus à risque de décrocher (Coleman, 1972; Coleman, Campbell, Hobson, McPertland, Mood, Winfield et York 1966). Des travaux plus récents ont également fait le même constat (Janosz, LeBlanc, Boulerice, & Tremblay, 2000; Milne & Plourde, 2006). Avec l'application de la loi *Elementary and Secondary Education Act*, (*ESEA*) en 1965, les États-Unis ont octroyé des fonds afin de promouvoir l'épanouissement social et affectif et la valorisation d'un modèle de réussite et d'attitude positive par l'implantation du programme *Head Start* dans les milieux défavorisés (Crespo et Carignan, 2001). Au Québec, c'est plutôt la commission scolaire de la région métropolitaine de Montréal (*Commission des écoles catholiques de Montréal* (CECM)) qui a emboité le pas aux étasuniens par l'implantation de mesures éducatives en milieux défavorisés au début des années 1970 en lançant un projet de grande envergure appelé Opération Renouveau (O.R.) (Crespo et Carignan, 2001). Au cours des décennies qui ont suivi, plusieurs pays tels la Royaume-Uni avec ses *ZEP* (zone scolaire prioritaire) et le Royaume-Uni avec son *projet Haringey* se sont impliqués dans la réussite scolaire des élèves issus de milieux défavorisés qui peinaient à obtenir une diplomation (ibid.). Ainsi, un consensus s'est établi au sein des différents pays occidentaux quant à l'importance d'intervenir auprès de ces élèves en multipliant les programmes et les outils et en y consacrant une bonne partie de leur budget.

Au Québec, nous observons une grande mobilisation de comités et de centres de recherche dans le domaine de l'éducation. Parmi eux, le CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire), qui regroupent des chercheurs de 7 universités québécoises différentes, multiplie les recherches depuis 1992. « Ses stratégies de recherche reflètent la marche normale de tout travail scientifique consistant à développer d'abord des connaissances sur la réalité, puis à concevoir des applications pour les adapter aux besoins humains, travail qui, à son tour, suscite de nouvelles questions à explorer » (CRIRES, 2013, p.1). Ce groupe de chercheurs souligne l'importance de travailler directement et concrètement avec les différents intervenants scolaires sous forme d'application de connaissances, de consultation, de recherche en partenariat, de service à la collectivité et de formation ciblée (CRIRES, 2013).

Mais certains ciblent particulièrement la réussite ainsi que l'environnement scolaire comme objet d'étude. C'est le cas du CAPS, du GRES (Groupe de recherche sur les environnements scolaires) ou du projet SIAA, ce dernier étant spécifiquement subventionné afin de contrer le décrochage scolaire et venir en aide aux élèves en difficulté. Des sommes importantes sont

investies; citons uniquement les 43 millions de dollars injectés dans SIAA au cours des années 2010 et 2011 (MELS, 2010). Mais est-ce que ces interventions ont les effets escomptés, parviennent-elles à diminuer le décrochage scolaire?

Malgré ce souci louable d'amoinrir l'écart entre les taux de réussite scolaire de ces milieux et ceux de la province, il semble que l'efficacité de ces mesures soit mitigée. Selon plusieurs recherches effectuées au cours des années 1960-1990, les résultats académiques des élèves de milieux défavorisés ne sont pas significativement influencés par ces différents programmes. En 1989, une méta analyse effectuée par Hanusek révélait qu'un grand nombre d'études utilisant la fonction de production ou de rendement académique n'avaient pas de relation sensible ni systématique entre les dépenses scolaires et le rendement des élèves (Crespo et Carignan, 2001). Plus près de nous, la dernière évaluation du projet SIAA portant sur les années 2002 à 2008 et parue en 2010 abondait dans le même sens. Nous pouvons y lire que : « des gains significatifs ont été notés dans certaines écoles, mais ils se sont avérés insuffisants pour influencer le décrochage scolaire des élèves » (SIAA, 2010, p. 2). Au seul regard du rendement académique, certains diront qu'il faut peut-être renoncer à investir dans ces programmes, mais certaines recherches ne sont pas de cet avis et tentent d'en analyser plus globalement les effets. C'est pourquoi dans la même évaluation de SIAA, Janosz mentionne que : « la Stratégie a conduit à une amélioration significative mais partielle du potentiel éducatif : des effets positifs ont notamment été observés dans plusieurs écoles à l'endroit du climat scolaire, du soutien offert aux élèves en difficulté, de la violence et des comportements perturbateurs, ainsi que sur la collaboration école-famille » (SIAA, 2010, p.2).

1.6 L'enseignement-ressource

Parmi les programmes et les moyens évoqués précédemment, l'implantation de la fonction d'enseignants-ressources dans les commissions scolaires est apparue comme une solution envisageable au Québec. C'est en 2005 que cette nouvelle fonction apparaît officiellement dans le monde de l'enseignement, même si certaines commissions scolaires l'avaient implantée depuis près de 30 ans (Crespo et Carignan, 2001). C'est dans la convention collective 2005-2010 du personnel enseignant, signée en mars 2006 par le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la Centrale des syndicats du Québec, qu'on introduisait cette nouvelle mesure d'aide au secondaire, soit l'enseignement-ressource (SEHR, 2011). Selon

cette entente, on le présente comme un agent de facilitation entre les élèves, les enseignants, les parents, l'administration et les professionnels de l'école. Bref, une réponse possible aux différents problèmes liés à l'encadrement et au suivi des élèves présentant des difficultés comportementales ou scolaires que l'on retrouve en grand nombre dans les rangs des décrocheurs. Ajoutons que les différents milieux scolaires de niveau secondaire réclamaient une aide pour faire face à une augmentation incessante du nombre d'élèves en classe ordinaire ayant un retard académique de plus d'un an (SEHR, 2011). Après quelques années d'expérimentation, la majorité des milieux scolaires québécois vante les bienfaits de cette mesure et en redemande. Tant et si bien que l'enseignement-ressource s'est retrouvé parmi les *13 voies de la réussite scolaire* proposées par le Ministère en 2009 (MELS, 2011). D'importantes sommes ont été injectées dans toutes les commissions scolaires du Québec pour augmenter le nombre d'enseignants-ressources dans les écoles. Leur nombre est donc passé de 600 à 800 au cours de l'année 2010-2011 et leur mandat a été redéfini (MELS, 2010).

L'enseignement-ressource au secondaire est une nouvelle fonction qui mérite d'être analysée puisqu'elle est récente et a subi des modifications depuis son implantation. Selon l'entente nationale 2010-2015, l'enseignant-ressource est libéré de sa tâche d'enseignement pour un maximum de 50 % et conserve son appartenance à son champ d'origine. Sa nomination est sous la responsabilité de la direction suite à une consultation de l'équipe enseignante. L'enseignant-ressource exerce ses fonctions auprès des groupes ordinaires.

Quant à son rôle et ses fonctions, cette même entente stipule que l'enseignant-ressource travaille auprès des élèves en difficulté. Il offre un accompagnement personnalisé aux élèves à risque ou ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Pour résumer le rôle et les fonctions de l'enseignant-ressource, voici l'extrait 3.1 du tableau présenté dans la convention collective de 2010-2015 :

TABLEAU 1.2
ENSEIGNANT-RESSOURCE, ANNEXE IV DE L'ENTENTE NATIONALE 2010-2015

Entente nationale (convention collective) 2010-2015	
<p>Rôle et fonctions de l'enseignant ressource :</p> <ul style="list-style-type: none"> • offre un accompagnement personnalisé, notamment pour chaque élève qui entre au secondaire avec une année de retard; • assume un rôle de suivi scolaire et d'aide auprès d'élèves à risque ou d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage, particulièrement ceux ayant des difficultés relatives au comportement; • assume des tâches d'encadrement auprès de ces élèves et les soutient, d'une part, dans leur démarche en vue de trouver des solutions à leurs problèmes et, d'autre part, dans diverses facettes de leur vie scolaire. 	<p>Commentaire :</p> <p>L'enseignant ressource est un « super encadreur » sa tâche est faite essentiellement d'encadrement et de suivi scolaire.</p>

D'autre part, l'enseignant-ressource travaille de pairs avec des enseignants de l'école. Il travaille en concertation avec les enseignants responsables des élèves en difficulté qui lui sont référés en portant une attention particulière aux enseignants en début de carrière (SEHR, 2011). De plus, il est appelé à travailler auprès des autres intervenants de l'école : psychoéducateurs, psychologues, travailleurs sociaux, techniciens en éducation spécialisée, etc. (SEHR, 2011). Il apparaît donc comme un « super encadreur » qui s'assure d'établir une constante communication auprès de tous les acteurs scolaires afin que leurs interventions soient cohérentes et efficaces.

Pour mieux comprendre l'influence des pratiques, des attitudes et des stratégies des enseignants-ressources, il faut démontrer leur importance. Selon plusieurs recherches, les enseignants réguliers jouent un rôle primordial dans la réussite scolaire des élèves (Assor, Kaplan, & Roth, 2002 ; Reeve, 2006). Ils utilisent différentes pratiques enseignantes et ces dernières, tout comme les attitudes et comportements des enseignants à l'égard de leurs élèves, contribuent de manière significative au sentiment de compétence, à la valorisation de l'école et à la volonté d'apprendre des jeunes (Ames, 1992 ; Anderman & Maehr, 1994 ; Patrick, Turner, Meyer, & Midgley, 2003 ; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006). Enfin, lorsqu'implantées à l'échelle de l'école, de telles pratiques enseignantes prédisent l'amélioration du rendement, notamment en mathématiques et en compréhension de lecture (Luiselli, Putnam & Sunderland 2002). Longitudinal evaluation of behavior support intervention in a public middle school. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 4, 182–188.). Or, les observations de Bouffard (2005) mettent en lumière le manque de soutien motivationnel offert par les enseignants. Elle affirme même qu' « on peut aussi se demander combien [les enseignants] sont même conscients

que ceci [le soutien motivationnel] fait partie intégrante de leur rôle et, le cas échéant, comment ils s’y prennent pour aider leurs élèves à développer et maintenir leur motivation scolaire » (Bouffard, 2005, p.13). Et voilà l’intérêt de mettre en place un agent encadreur agissant à l’extérieur de la classe dont son influence transcende les murs et se propage dans toutes les sphères de l’école et surtout, dans toutes les matières scolaires. Dans un milieu défavorisé comme celui de la Vallée-de-la-Gatineau présentant un taux élevé de décrocheurs, il est plus que pertinent de mettre en place une telle fonction d’enseignants-ressources.

1.7 Question générale et objectif de recherche

Étant donné les particularités socio-économique de la Vallée-de-la-Gatineau et du taux élevé de décrochage scolaire des élèves de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l’Outaouais, il est pertinent d’observer les effets perçus par les principaux acteurs, soit les enseignants-ressources, d’une mesure d’aide pour encadrer davantage les élèves du secondaire. C’est d’autant plus pertinent en raison de la forte corrélation entre le décrochage scolaire et le milieu défavorisé dans lequel doit s’effectuer notre recherche (Alexander, 1997 ; Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw, & Duncan, 1995 ; Evans, 2004 ; Janosz 2000). Et comme l’implantation de l’enseignant-ressource au secondaire cible l’encadrement des élèves à risque, nous nous intéresserons sur l’effet de ses interventions auprès de ces derniers. En s’accordant aux recherches portant sur le décrochage scolaire (Archambault 2008 ; Gélinas, Potvin, Fortin, Royer, & Leclerc, 2000 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000 ; Vallerand & Senechal, 1992), nous nous intéresserons plus particulièrement sur la dynamique motivationnelle des élèves suivis. Cette recherche se penchera donc sur la motivation scolaire des élèves suite aux interventions de l’enseignant-ressource. Notre question est donc la suivante : « Quelles sont les perceptions⁵ de l’enseignant-ressource quant à son impact dans le maintien ou l’augmentation de la motivation scolaire des élèves en difficultés au secondaire dans un milieu défavorisé? »

Notre objectif principal de recherche sera de recueillir les perceptions de l’enseignant-ressource quant aux facteurs permettant de maintenir ou d’augmenter la motivation scolaire des élèves en difficulté au secondaire dans un milieu défavorisé.

⁵ Nous entendons ici par perception la définition suivante liée au domaine de la psychologie : « *La perception est le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l’individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience* » (Sokoty, (2010).

En somme, l'objet de ce projet porte sur l'apport perçu du travail de l'enseignant-ressource sur la motivation scolaire d'élèves en difficulté issus d'un milieu défavorisé. Compte tenu que la Vallée-de-la-Gatineau présente des conditions socio-économiques difficiles et que le rendement scolaire des élèves est en-dessous de la moyenne nationale, les intervenants doivent prendre conscience des particularités du milieu afin d'adapter leurs interventions. Puisque l'efficacité de ce genre de programme en milieu défavorisé est constamment remise en question (Crespo et Carignan, 2001), il est d'autant plus important de cibler ce sur quoi on veut agir pour amener les élèves en difficulté à se réconcilier avec la réussite scolaire. D'où notre intérêt pour la motivation scolaire qui nous apparait, à l'instar de nombreuses recherches (Assor, Kaplan, & Roth, 2002 ; CRIRES, 2013 ; SIAA, 2008) comme l'un des moteurs de la réussite.

CHAPITRE 2

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Aux contacts des élèves présentant des difficultés scolaires, des dossiers d'absences ou des carnets de route mentionnant plusieurs expulsions de classe, les enseignants-ressources apparaissent et mettent en place différentes interventions afin de leur venir en aide. Mais quelles sont les cibles qu'ils doivent privilégier afin de leur venir en aide et sur quels concepts reposent-elles? Plus haut, nous présentons différentes recherches qui ont identifié la motivation scolaire comme étant un facteur d'intérêt pour minimiser le décrochage scolaire (Pintrich, 2000; Jäverlä & Volet, 2001; Zimmerman, 2000; Janosz, LeBlanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Gélinas, Potvin, Fortin, Royer, & Leclerc, 2000; Vallerand & Senechal, 1992; Bouffard, 2005; Viau, 2009). Ajoutons que plusieurs recherches (Ames, 1992; Anderman & Maehr, 1994; Patrick, Turner, Meyer, & Midgley, 2003; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser, & Davis-Kean, 2006) ont démontré que les pratiques, les comportements et les attitudes des enseignants contribuent au sentiment de compétence des élèves ainsi qu'à la valorisation de l'école. Et les travaux de Bouffard (2005) ont mis en lumière une faille au niveau des pratiques de certains enseignants qui se soucient peu de la motivation scolaire de leurs élèves. Puisque le suivi des élèves à risque devenait de plus en plus prenant pour les enseignants réguliers (SEPHR, 2011), que la motivation scolaire diminuait graduellement au fil des ans (Gurtner, J-L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher J (2006); Eccles, Lord et Midgley, 1991) et que le décrochage était à la hausse (MELS, 2011), la mise en place de la fonction d'enseignant-ressource au secondaire semblait répondre à ces différents besoins en offrant un encadrement plus serré et en amenant les élèves à risque vers un processus de résolution de problème scolaire (Entente nationale, 2013). Dans cette étude, nous avons opté pour une approche soucieuse de l'environnement dans lequel évolue l'apprenant, car plusieurs recherches ont souligné la corrélation entre le milieu et la réussite scolaire (Alexander, 1997; Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw, & Duncan 1995 ; Evans, 2004). Nos lectures se sont donc dirigées du côté d'auteurs abordant la motivation scolaire sous l'angle du cognitivisme social en raison de son intérêt pour l'apprentissage ainsi que pour l'environnement social. Notons que malgré notre intérêt pour les caractéristiques du milieu social dans lequel évoluent les élèves, nous avons choisis de nous concentrer sur les facteurs liés à la dynamique motivationnelle propre aux élèves. Cette étude

ne tentera donc pas d'effectuer de corrélation entre le milieu socioéconomique des élèves à risque et les perceptions des enseignants-ressources quant aux effets de leurs interventions. Reste à définir les différents concepts liés à la motivation scolaire sous un angle sociocognitiviste en visitant les différentes recherches portant sur le sujet afin d'établir notre cadre conceptuel qui nous permettra d'approfondir et de préciser notre question générale.

2.1 Une approche découlant du sociocognitivism

L'essentiel de nos lectures quant à la motivation scolaire s'est dirigé du côté de chercheurs privilégiant une approche sociocognitiviste. Cette préférence s'explique par l'importance commune que nous accordons au milieu ainsi qu'aux valeurs qui y sont véhiculées. Mais c'est la juxtaposition de l'environnement ainsi que le rôle actif de l'apprenant au sein de son apprentissage qui nous fait tendre vers cette approche. Viau (1994), en accord avec les postulats sociocognitivistes, avance que tout humain est capable de se représenter et d'interpréter son environnement afin de théoriser, conceptualiser et de solutionner des problèmes sans avoir à l'expérimenter. Donc, les représentations de l'élève que Viau nomme les perceptions, sont les principales sources de la motivation scolaire. Lorsqu'il parle de sociocognitivism, Chouinard (2004) met également l'emphase sur les perceptions de l'apprenant. Il parle davantage du comportement d'un individu qu'il affirme être influencé par ses croyances et ses représentations cognitives, lesquelles sont à leur tour influencées par l'environnement social dans lequel il évolue. L'implication de l'environnement social dans le développement des connaissances nous interpellent puisque nous questionnons le milieu dans lequel les élèves évoluent. Nous estimons également que les différentes valeurs et perceptions des apprenants influencent ses choix, son implication et ses comportements. C'est pourquoi cette étude s'inscrit dans une approche sociocognitiviste.

2.2 La motivation scolaire, une définition

Tel que mentionné dans la convention collective des enseignants 2010-2015, l'enseignant-ressource doit encadrer et suivre de près les élèves en difficulté qui présentent généralement un manque de motivation scolaire. Legendre (2005) définit la motivation comme étant le « *désir et la volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif correspondant à un besoin* » (p.915). Cette définition rejoint celle qui considère un individu qui ne ressent pas le besoin d'agir comme étant amotivé, ou démotivé, alors qu'une personne qui s'active à arriver à ses fins

est considérée comme étant motivée (Ryan et Deci, 2000). Les élèves dits motivés possèdent des objectifs scolaires qui satisfont des besoins. Ces besoins nous apparaissent essentiels tout comme l'atteinte d'un objectif, mais cette définition ne répond pas entièrement à la conception de la motivation que nous souhaitons retenir pour notre étude.

Certains chercheurs, dont Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser et Davis-Kean (2006), ont introduit la notion de choix dans leur conception de la motivation. Ces derniers la définissent comme étant reliée aux choix que les élèves font des tâches et des activités à réaliser. Au-delà du besoin, les élèves considèrent le travail à effectuer, soupèsent la valeur de la tâche avant de s'y engager. Ces mêmes chercheurs estiment que la motivation s'observe également par la persévérance des élèves pendant la réalisation de ces tâches, à l'intensité de l'engagement mis de l'avant et à leur performance (Wigfield *et al.*, 2006). Ici, c'est dans l'action que nous pouvons observer la motivation des élèves : ils doivent réaliser la tâche tout en déployant de l'intensité et en la maintenant. Dans cette même veine, nous rejoignons la définition d'Archambault et Chouinard (2003) : « *La motivation scolaire est l'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de le conduire à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant une difficulté* » (p.172). Cette définition introduit une idée de changement, celle où il ne suffit pas de combler un besoin, mais où il faut également adopter des comportements propices à la réalisation d'objectifs. Cette dernière s'accorde parfaitement avec nos intérêts; l'engagement et surtout, le changement. Puisque le rôle de l'enseignant-ressource repose sur la résolution de problèmes scolaires, le principe de devoir changer ou à tout le moins, d'adopter des comportements propices à l'apprentissage scolaire est essentiel.

Mais la définition de Viau (1994) apporte une autre dimension appréciable : « *La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (p.7). Cette définition s'accorde aux autres qui relèvent l'importance du besoin, du choix, de l'engagement tout en soulignant l'importance de la perception de soi ainsi que de l'environnement social dans lequel évolue l'apprenant. Les élèves adoptent des comportements influencés par de nombreuses croyances, perceptions et émotions acquises au fil des années qui agissent sur leur réussite scolaire (Wentzel, 1999). Selon Wentzel

(1999), la motivation provient de la perception de compétence, de la perception du contrôle exercé sur soi-même ainsi que les différents buts scolaires qui expliquent le rendement scolaire.

Nous pouvons donc définir la motivation scolaire comme provenant d'un besoin, d'un désir qui est influencé par la perception de soi ainsi que de l'environnement social. Elle se manifeste chez l'apprenant dans les choix qu'il effectue, dans les comportements qu'il adopte ainsi que la persévérance qu'il témoigne.

2.3 Les modèles sociocognitivistes de la motivation

En 1999, Wentzel proposait un modèle qui rapprochait étroitement l'expérience sociale des élèves à leur réussite scolaire. Selon lui, l'environnement social de l'apprenant est empreint de croyances et de différentes valeurs qui façonnent les représentations des apprenants et surtout, leurs perceptions (Wentzel, 1999). La motivation serait alors indissociable de l'expérience de socialisation et s'imbriquerait dans un processus : le processus socio-motivationnel. Dans un contexte scolaire, la perception de compétence (suis-je capable de réussir la tâche?), la perception de contrôle (suis-je capable d'adopter les comportements adéquats?) ainsi que les différents buts agissent sur la réussite scolaire.

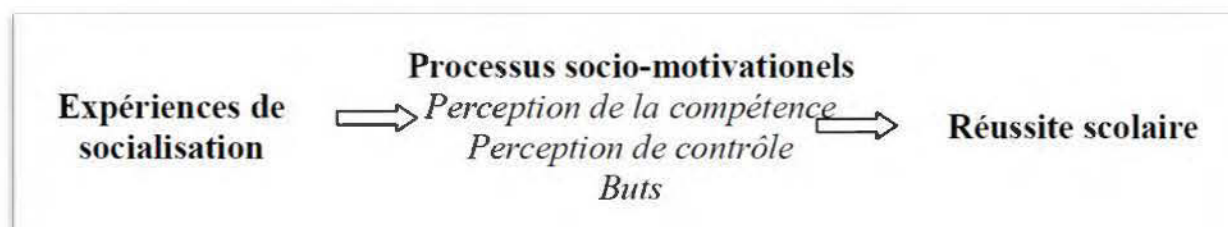


FIGURE 2.1
PROCESSUS SOCIO-MOTIVATIONNEL (WENTZEL, 1999)

Bref, cette approche propose des pistes intéressantes quant au rôle de l'environnement social ainsi que des différentes perceptions des élèves dans leur réussite scolaire. Mais ce modèle ne répond pas entièrement à nos attentes puisqu'il accorde peu d'importance, outre la perception, aux particularités de l'apprenant. De plus, comment se manifeste la motivation? Nous nous accordons donc aux principes sociocognitivistes puisque notre étude porte sur la motivation des élèves du secondaire tout en se souciant du milieu dans lequel ils évoluent, mais plusieurs éléments méritent d'être approfondis.

Plus haut, nous avons abordé rapidement la théorie de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 2009) qui expose les facteurs externes (la vie personnelle de l'élève, la société, la classe et l'école) liés à ce concept tout en démontrant leur relation et en les campant dans leur environnement. Viau (2009) présente également un modèle de la dynamique motivationnelle de l'élève reposant sur des sources et s'observant par différentes manifestations. Selon lui, il ne suffit pas de modifier des enseignements mais bien de modifier la perception (les sources) que l'élève se fait de la valeur de la tâche, de sa compétence et de la contrôlabilité de la tâche. D'où la complexité quand vient le temps d'intervenir.

La perception de la valeur de la tâche repose sur le jugement que l'élève porte sur l'activité à savoir si elle est utile ou intéressante, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit. La perception de compétence de l'élève est le jugement qu'il porte sur sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée. La perception de contrôlabilité de la tâche consiste en sa croyance qu'il est en charge et a une autonomie sur au moins certains aspects de son apprentissage.

Ainsi, si ces trois perceptions sont positives, on observe une ou plusieurs des manifestations suivantes : l'engagement cognitif, la persévérance dans la tâche et la réalisation de la tâche. L'engagement cognitif repose sur l'utilisation consciente de stratégies d'apprentissage adéquates qui permettent de répondre aux exigences de l'activité pédagogique proposée. La persévérance dans la tâche fait référence au temps nécessaire que les élèves consacrent à la réalisation d'une activité proposée. La réalisation de la tâche est la mobilisation de l'engagement cognitif et de la persévérance qui résulte en apprentissage. Voici un schéma des concepts de Viau quant à la dynamique motivationnelle (DM).

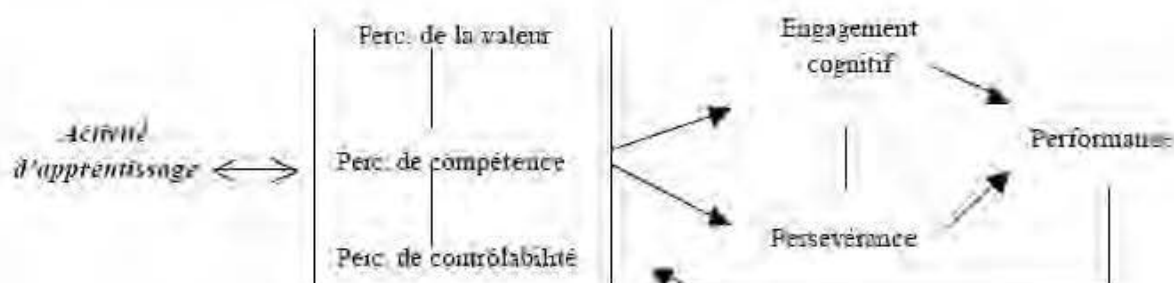


FIGURE 2.2
LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉLÈVE (VIAU, 1994, 2009)

Tout comme Viau, en 2010, Janosz proposait un schéma qui illustre les différentes relations entre les facteurs et les déterminants qui influencent la persévérance scolaire⁶. Compte tenu que notre école est ciblée parmi les écoles les plus défavorisées selon SIAA (programme dirigé par Janosz) et que l'enseignement-ressource se vit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la classe, les théories quant à l'environnement scolaire influencent grandement le travail de cet agent facilitateur. Ajoutons que l'enseignement-ressource est une stratégie reconnue et recommandée par l'équipe de Janosz (2002-2012) pour l'encadrement des élèves à risque.

Et puisque que Janosz propose une approche socioconstructiviste, l'environnement éducatif de l'élève est pris en compte tout comme ses caractéristiques personnelles tout en étant influencée par les caractéristiques du milieu (SIAA, 2008). Comparativement au modèle de la dynamique motivationnelle de Viau qui s'attarde aux processus internes de l'apprenant et qui explorent séparément les déterminants externes à l'élève et à la classe, celui de Janosz rassemble et illustre les différentes relations qui agissent sur la motivation scolaire à partir de tous les déterminants tant internes qu'externes jusqu'à l'apprentissage. Voici la figure proposée par Janosz.

⁶ Ici Janosz utilise le terme persévérance scolaire plutôt que réussite scolaire, mais en 2008, on retrouvait le terme réussite scolaire dans ce schéma. Comprenons que son modèle demeure pertinent quant à la compréhension du mécanisme qui explique la motivation à apprendre.

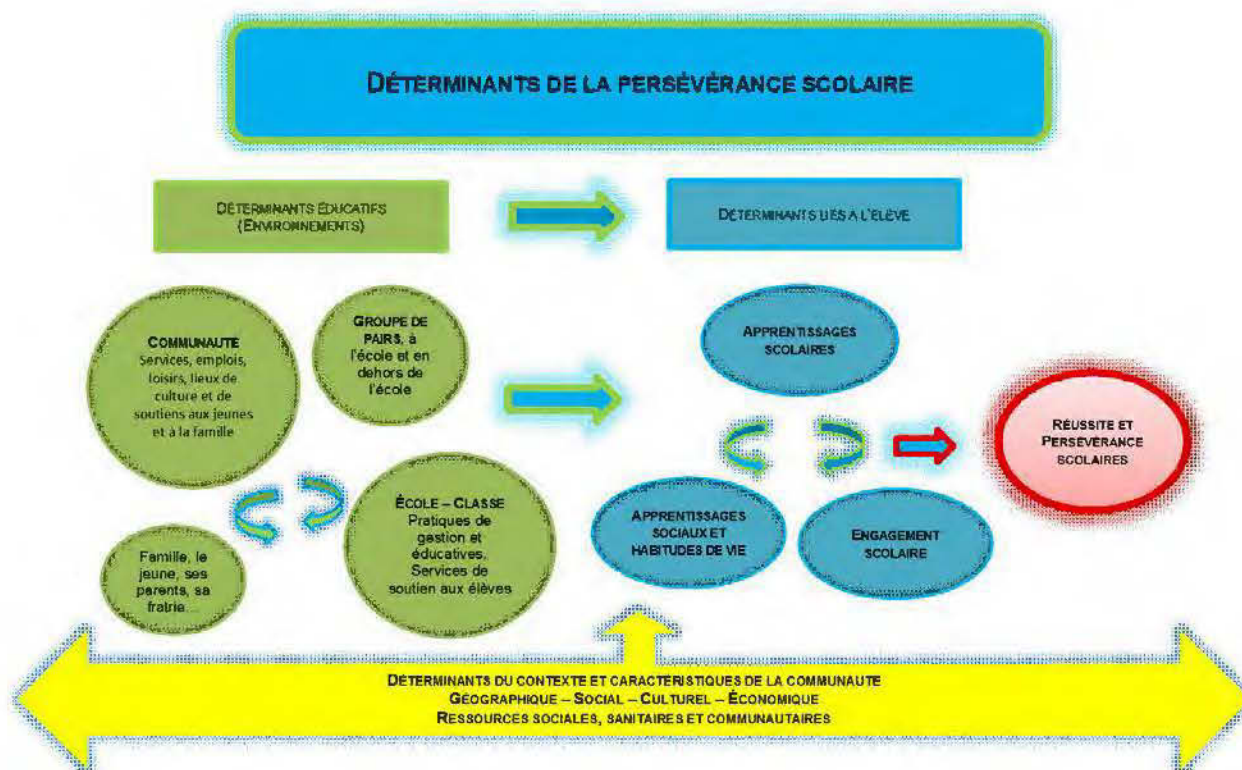


FIGURE 2.3
LES DÉTERMINANTS DE LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE, JANOSZ 2010

Quelques recommandations découlent de ses recherches dans le cadre du programme SIAA quant aux différentes interventions à privilégier auprès des élèves à risque. Entre autres, il est important d'agir « *sur les déterminants relatifs à l'élève reconnus comme étant les plus importants pour la réussite des jeunes, soit les apprentissages scolaires, les apprentissages sociaux (compétences sociales dans la figure) et les habitudes de vie, de même que l'engagement scolaire* » (SIAA, 2008, p.4).

L'engagement scolaire, selon Janosz (2010), englobe plusieurs aspects dont le sentiment de compétence, la valeur accordée à la tâche, les buts poursuivis ainsi que l'effort. Notons que l'on peut recouper des similitudes avec les sources provenant des différentes perceptions des élèves présentées par Viau (2009) : sentiment de compétence, valeur accordée à la tâche. Mais Janosz (2010) amalgame plusieurs éléments à l'intérieur de l'engagement scolaire contrairement à Viau

(2009). Cette globalisation soulève un questionnement important : qu'est-ce que l'engagement?⁷ Nous pousserons davantage sur le sujet dans la section 3.3.2.

Tel que l'illustre le tableau 2.1, les similitudes entre les modèles de Janosz et de Viau sont nombreuses. Les déterminants liés à l'élève, les déterminants éducatifs et l'environnement tel que présenté par Janosz (2010) recourent les facteurs, les sources et les manifestations de la motivation scolaire de Viau (2009). Les deux chercheurs structurent leur modèle de façon similaire. Ils incluent les caractéristiques du milieu dans lequel l'élève évolue, les facteurs liés à l'élève ainsi que les manifestations qui expliquent la réussite scolaire. Si l'un parle de perceptions et d'estime de soi, l'autre parle d'habitudes de vie et de compétences sociales.

TABLEAU 2.1
LA RÉUSSITE ET LA PERSÉVÉRANCE SCOLAIRE VUES PAR VIAU (2009)
ET JANOSZ (2010)

	L'environnement	Les facteurs liés à l'élève	Les manifestations
Viau, 2009	La société, l'école, la classe et la famille/amis	Perception de la valeur de l'activité, de sa compétence et de la contrôlabilité de la tâche	Engagement cognitif, persévérance et apprentissage
Janosz, 2010	La communauté, l'école, ses pairs et sa famille	Apprentissages scolaires, engagement scolaire (sentiment de compétence, valeur accordée à la tâche ...) ses habitudes de vie et ses compétences sociales	Persévérance scolaire

⁷ Michel Janosz pousse présentement la question : (2010-2014 - L'engagement scolaire du primaire aux études postsecondaires : le décrire, le comprendre et le promouvoir).

Ces deux modèles concordent avec les différentes composantes de la définition de la motivation que nous avons retenue. Conformément aux théories de Janosz (2010) et de Viau (2009), nous nous attarderons à l'engagement scolaire de l'élève perçu par l'enseignant-ressource. En accord avec le modèle de Viau (2009), nous nous intéresserons également aux sources de la motivation de l'élève au moment de réaliser les activités proposées, tel que les perçoivent les enseignants-ressources. Dans la poursuite de cette section de notre étude, nous devons donc approfondir et délimiter clairement le concept d'engagement scolaire et celui des différentes sources de l'élève (ses perceptions de la valeur de l'activité, de sa compétence et de la contrôlabilité) afin de mieux diriger notre collecte de données qui sera réalisée auprès de l'enseignant-ressource.

2.3.1 Les perceptions de l'élève

Plus haut, nous nous accordions avec la définition de Viau (2009) quant au rôle des différentes perceptions de l'élève dans sa dynamique motivationnelle. Mais en quoi consistent ces perceptions et quel est leur rôle dans la motivation de l'apprenant? Ces perceptions sont importantes puisque les expériences vécues dans le passé et la perception de l'individu quant à ce qu'il attribue à son succès ou son échec détermineront comment il s'engagera dans des expériences futures similaires (Ryan et Deci, 2000).

Selon Viau (2009), les perceptions d'un élève lui servent à interpréter et à juger les événements, les autres et lui-même. Il s'agit à la fois d'un processus et d'un amas de connaissances : « Ce processus, souvent inconscient, génère un savoir que notre mémoire emmagasine et qui, au fil du temps, nous amène à créer notre propre image du monde et de nous-même » (p.22). Dans le cadre de son vécu scolaire, l'élève est appelé à réaliser des activités d'apprentissages, qu'il réussisse ou non, qu'il emmagasine et qu'il utilise pour faire son portrait scolaire : « je suis bon en cela et je suis mauvais en cela ». Viau (2009) présente deux types de perceptions distinctes : les perceptions générales et les perceptions spécifiques. Les perceptions générales sont le fruit du vécu de l'élève, du regard qu'il porte en général sur lui-même. L'estime de soi en fait partie. Pour ce qui est des perceptions spécifiques, il s'agit de l'interprétation de l'élève lors d'une activité pédagogique ou d'une matière scolaire en particulier. Un élève se disant mauvais à l'école, mais reconnaissant ses talents en éducation physique présente une perception générale négative de sa vie scolaire et une perception spécifique positive pour une matière scolaire

en particulier. Trois perceptions spécifiques sont sollicitées lors d'une activité scolaire : la perception de la valeur de la tâche, la perception de sa compétence à réussir et la perception de la contrôlabilité de la tâche (Viau, 2009). Selon Viau, pour agir sur la motivation scolaire de l'élève, les interventions à privilégier doivent cibler ces perceptions spécifiques. À long terme, ces perceptions spécifiques perçues plus positivement s'accumuleront et influenceront les perceptions générales de l'élève et par le fait même, affecteront positivement la motivation scolaire de l'élève.

En présentant son processus socio-motivationnel, Wentzel (1999) s'interroge également sur le rôle des perceptions de compétence et de contrôle de l'élève sur la motivation scolaire. La perception de compétence d'un élève détermine à la fois le choix d'une activité et la persévérance qu'il déploiera pour la réussir. Plus la perception de compétence est élevée, plus les efforts de la personne seront grands, plus elle persistera face aux difficultés rencontrées, meilleure sera sa réussite et plus grande sera sa motivation à s'engager dans des tâches futures présentant un plus grand défi (Wigfield *et al.*, 2006). La perception de sa compétence influence son engagement dans ses apprentissages. Plus l'élève se sent compétent, plus il s'engagera à réussir à l'école (Archambault et Chouinard, 2003). L'inverse est également vrai : des perceptions de compétence négatives peuvent créer chez l'élève de l'anxiété, ce qui rend plus difficile l'acquisition de nouvelles connaissances; l'élève anticipe l'échec plutôt que de s'engager activement dans la tâche. La perception de compétence agit sur la motivation à apprendre et sur ses manifestations (Viau, 2009). En somme, la perception de compétence incite l'élève à s'engager, à mettre des efforts, à persévérer et entraîne par le fait même, une meilleure estime de soi.

La perception de contrôle se définit comme le degré de contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité (Viau, 1994). L'origine de cette perception découle d'un besoin commun à tous les humains : le besoin d'autonomie. La théorie sur la motivation intrinsèque et extrinsèque de Ryan et Deci (2000) avance que l'apprenant a besoin de penser qu'il est l'agent de son propre comportement, qu'il a la capacité de contrôle sur ce qu'il fait, qu'il agit de son plein gré et non sous la contrainte d'un contrôle extérieur. Le fait de croire qu'on a du contrôle sur ses succès et ses échecs peut avoir un effet positif sur sa motivation à apprendre. Après avoir amené les élèves à identifier les causes de leurs succès et de leurs échecs, les recherches d'Archambault et Chouinard (2003) ont démontré que lorsqu'un élève est incapable d'agir sur les causes de sa réussite, la motivation diminue. Ainsi donc, si un élève perçoit sa performance due à des facteurs internes et

des causes sur lesquelles il a du pouvoir, sa motivation se maintiendra. Bref, la perception de contrôle est bénéfique pour l'autonomie, la motivation scolaire et encore une fois, l'estime de soi puisque la réussite scolaire est le fruit de causes internes (Archambault et Chouinard, 2003) qui valorisent les efforts et poussent l'élève à persévérer.

« La perception de la valeur d'une activité se définit comme le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité de cette dernière, et ce, en fonction des buts qu'il poursuit » (Viau, 2009, p.24). Trois éléments ressortent de cette définition : intérêt, utilité et buts. Un élève intéressé retire du plaisir à accomplir la tâche demandée, c'est un plaisir intrinsèque. Il peut également considérer une activité utile au regard de ses buts ou y retrouver certains avantages. Ici, plusieurs chercheurs dont Archambault (2003, 2008), Chouinard (2003) et Wentzel (1999) mettent de l'avant les buts de l'apprenant plutôt que la perception de la valeur de l'activité qui englobe les buts comme avec Viau (2009). Nous pousserons donc davantage du côté des buts des apprenants afin de synthétiser les différentes visions.

Les buts personnels poussent l'individu à choisir consciemment ou non, de faire quelque chose et dirigent les efforts de la personne vers le résultat souhaité (Wentzel, 1999). Ces buts peuvent être sociaux comme l'avance Viau :

Les enfants ne vont pas à l'école uniquement pour apprendre, mais également pour se socialiser, c'est-à-dire pour s'identifier à d'autres jeunes de leur âge, pour appartenir à un groupe et partager ses croyances et ses projets, ou encore pour s'affirmer par rapport à des élèves du sexe opposé (Viau, 2009, p.28).

Ainsi donc, les activités d'apprentissages sont des occasions d'entrer en relation avec les autres. En effet, les recherches de Wentzel (1999) ont démontré que les personnes qui sont acceptées de leurs pairs, efficaces au plan social et portés vers les autres adoptent plus fréquemment des buts reliés à la réussite sociale. Donc, se sentant acceptée suite à la démonstration de sa compétence sociale, la personne poursuivra ses efforts en ce sens, car ils sont associés à des émotions positives et à un succès (Wentzel, 1999).

Mais les buts peuvent évidemment émaner de l'apprentissage et de la réussite scolaire. Pour certains, le but est d'acquérir une connaissance ou un savoir-faire (but de maîtrise) et pour d'autres, c'est d'obtenir une récompense (but de performance). Un élève qui adopte des buts de maîtrise montre un intérêt sincère envers les tâches proposées et a tendance à s'investir davantage dans les tâches scolaires (Viau, 2009). Les buts de performance, quant à eux, sont souvent associés à un

plus faible effort face aux tâches académiques, particulièrement lorsque les élèves font face à une difficulté dans leur apprentissage et qu'ils se sentent incompetents (Viau, 2009). En effet, l'adoption de buts de maîtrise est souvent liée à une plus grande persistance face à la difficulté, à une motivation intrinsèque et à un sentiment positif face à l'école et aux tâches scolaires (Urdan et Sheonfelder, 2006).

Bref, le rôle des différentes perceptions de l'élève nous apparait très important dans l'observation de la motivation scolaire. Tant la perception de la valeur de l'activité que celle de sa compétence ou de la contrôlabilité comblent des besoins essentiels comme le sentiment d'autonomie et mènent au développement de l'estime de soi. C'est pourquoi notre intérêt pour le modèle motivationnel de Viau (2009). Précisons que les observations des enseignants-ressources se concentreront sur le sentiment de compétence ainsi que du sentiment d'autonomie en raison de la durée de notre projet.

2.3.2 L'engagement de l'élève

Le modèle de Viau (2009) cible l'engagement cognitif comme une manifestation de la dynamique motivationnelle et celui de Janosz (2010) comme un déterminant lié à l'élève. D'autres recherches proposent quant à elles des définitions qui ne se limitent pas uniquement au domaine cognitif. Il faut donc voir à définir ce qu'est l'engagement dans un sens plus large, afin d'identifier ce qui sera pertinent pour notre étude. Selon Legendre (2005), l'engagement est : « *la participation d'un élève à la réalisation de tâches d'apprentissage faisant l'objet des activités d'études du groupe-classe* » (p. 567). La participation serait au cœur de l'engagement de l'élève sans se soucier du type d'engagement.

Archambault et Chouinard (2003) rapportent que lorsque l'élève se sent compétent, il est plus enclin à s'engager dans des tâches scolaires ce qui s'accorde au modèle de Viau. Le sentiment de liberté, ou à tout le moins de contrôle, que l'élève exerce dans ses apprentissages est également à la source de l'engagement de l'élève (Archambault et Chouinard, 2003). En effet, la perception que l'élève a de sa propre compétence et de la contrôlabilité de la tâche influence grandement son engagement dans ses apprentissages. Lorsque ces perceptions sont négatives, elles favorisent l'abandon scolaire qui s'installe progressivement chez les élèves. Archambault (2008) parle de désengagement sur trois différents plans : comportemental, affectif et cognitif. Selon elle, « *les jeunes les plus à risque sont ceux qui manifestent un faible engagement affectif et cognitif dès le*

début du secondaire et un désengagement croissant sur le plan comportemental » ((p.2). L'engagement comportemental apparaît donc comme dépendant ou la résultante d'un engagement cognitif et/ou affectif négatif. Pour favoriser un plus grand engagement affectif, elle propose de travailler à augmenter le sentiment d'appartenance à l'école (Archambault 2008).

D'autres chercheurs ont également catégorisé l'engagement scolaire. Fredricks, Blumenfeld, Friedel et Paris (2003) rapportent trois types d'engagement : l'engagement comportemental, l'engagement émotionnel et l'engagement cognitif. Cette catégorisation rejoint celle d'Archambault (2008). Selon eux, l'engagement comportemental de l'élève repose sur ses apprentissages, sa conduite et sa participation aux activités scolaires. L'engagement émotionnel fait référence aux réactions affectives qu'un élève a face à l'école, à sa classe et à son enseignant. Cette dimension est associée au sentiment d'appartenance et de valorisation de l'école. L'engagement cognitif est quant à lui l'investissement psychologique de l'élève dans son apprentissage. Le tableau 2.2 présente les similitudes entre les différentes conceptions de l'engagement scolaire proposées. :

TABLEAU 2.2
L'ENGAGEMENT SCOLAIRE VU PAR ARCHAMBAULT (2008) ET FREDRICKS,
BLUMENFELD, FRIEDEL ET PARIS (2003)

Fredricks, Blumenfeld, Friedel et Paris, (2003)	Manifestations	Manifestations	Archambault, (2008)
Engagement cognitif	Investissement psychologique de l'élève	Investissement dans les tâches scolaires	Engagement cognitif
Engagement émotionnel	Réactions affectives face à l'école, sa classe et son enseignant	La valorisation de l'école	Engagement affectif
Engagement comportemental	Ses apprentissages, sa participation aux activités	Absentéisme, respect de la discipline	Engagement comportemental

À la lumière des travaux de Archambault (2008) et Fredricks, Blumenfeld, Friedel et Paris (2003) et à l'instar de Salomon (1983), nous pouvons définir l'engagement cognitif comme étant le degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique. Butler et Cartier (2004) définissent quant à eux l'engagement cognitif comme étant une gestion active et réfléchie que l'élève fait de ses stratégies d'apprentissage lors d'une activité pédagogique en s'appuyant sur ses connaissances métacognitives et sur sa motivation. Cette définition nous interpelle par l'importance accordée au rôle de l'apprenant dans son apprentissage; il ne suffit pas de mettre des efforts mais plutôt de mettre les bons efforts aux bons moments avec les bons outils. Mais Viau (2009) souligne un détail qui nous apparaît très important quant à l'engagement cognitif. Selon lui, l'engagement cognitif témoigne d'une volonté, d'une conscience dans l'effort à déployer dans une activité pédagogique et implique un investissement dans l'action où le risque de l'échec

est présent. Et cet investissement permettrait aux élèves de surpasser les exigences, de devenir plus habiles pour résoudre des problèmes.

Bref, en approfondissant le principe de l'engagement de l'élève, il nous apparaît essentiel d'en faire une observation afin de percevoir la fluctuation de la motivation scolaire. Les différentes définitions avancées précédemment nous mènent à la percevoir sur différents plans. Mais puisque nous sommes d'accord avec Archambault (2008) qui avance que l'engagement comportemental est une résultante de l'engagement affectif et/ou cognitif positive, nous avons fait le choix de le traiter sur deux plans. Soit le sentiment d'appartenance et l'engagement cognitif. Ce choix s'explique par notre souci d'approfondir davantage quant à cette manifestation que le modèle motivationnel de Viau (2009) nous propose.

2.4 Conclusion et approfondissement de la question et des objectifs de recherche

En somme, intervenir sur la motivation scolaire des élèves à risque engendre plusieurs questionnements. Après avoir défini le contexte et les éléments de la problématique qui justifient la pertinence de notre étude, nous avons exposé différents concepts et théories qui soutiennent notre recherche au regard de la motivation scolaire. Deux aspects cruciaux ont demandé davantage d'explications : celui de la perception et celui de l'engagement. Nous avons relevé différents indicateurs mis de l'avant par des chercheurs (Archambault 2008, Connel 1990, Viau 2009) qui guideront les interventions de nos enseignants-ressources. Ainsi donc, nos observations porteront sur les perceptions de l'enseignant-ressource ainsi que sur les caractéristiques perçues de la motivation de l'élève en difficulté.

L'élaboration de notre cadre de référence nous a conduit à préciser notre question de recherche. En effet, en développant le concept de motivation scolaire, nous avons ciblé des aspects que nous considérons incontournables afin d'être en mesure de répondre à notre question générale. C'est en accordant davantage de valeur au sentiment de compétence, au sentiment d'appartenance, au sentiment d'autonomie ainsi qu'à l'engagement de l'élève que nous entamons notre recherche. Voici donc, suite à cette démarche, un rappel de celle-ci et une présentation de nos questions spécifiques de recherche :

Question générale : Quelles sont les perceptions de l'enseignant-ressource des effets de ses différentes interventions visant à maintenir ou à augmenter la motivation scolaire des élèves à risque au secondaire dans un milieu défavorisé?

Sous-question a : Quelles sont les caractéristiques perçues de la motivation scolaire des élèves avant et à la suite des interventions de l’enseignant-ressource »

Sous-question b : Quels sont les indicateurs d’engagement de l’élève perçus par l’enseignant-ressource au moment de la réalisation d’activités visant à favoriser la motivation des élèves? »

Rappelons que l’objectif général de cette étude est de recueillir les perceptions de l’enseignant-ressource sur la portée de ses interventions pour maintenir ou augmenter la motivation scolaire des élèves en difficulté au secondaire dans un milieu défavorisé. Nos objectifs spécifiques seront 1-) de décrire le niveau de motivation des élèves perçu par l’enseignant-ressource avant et suite à ses interventions et 2-) d’identifier les indicateurs d’engagement de l’élève perçus par l’enseignant-ressource au moment de la réalisation d’activités visant à favoriser la motivation des élèves.

2.5 Limites de la recherche

Pour recueillir la perception de l’apport des différentes interventions de l’enseignant-ressource sur la motivation scolaire des élèves, il faut d’abord s’assurer que le « super encadreur » soit en contact avec l’élève ciblé ainsi qu’avec le milieu scolaire. Comme nous l’avons mentionné lors de la définition de ses fonctions, ce dernier doit s’assurer de communiquer et de collaborer avec l’élève mais également, avec tous les intervenants scolaires ainsi que la famille.

Puisque la motivation scolaire est influencée par différents facteurs et que certains d’entre eux ne peuvent être modifiés (le sexe de l’élève, le niveau de scolarité des parents etc.), nous devons nous limiter aux sphères liées à l’école. Nous devons donc mobiliser les ressources de l’école, mais encore faut-il que les différents agents scolaires veuillent participer à la résolution des problèmes de l’élève. Ajoutons que la communication et la collaboration ne se font pas toujours facilement avec le milieu familial. De plus, le milieu scolaire est tellement petit et les besoins sont tellement nombreux sur le territoire de la Vallée-de-la-Gatineau qu’il est possible que les ressources soient limitées ou tout simplement inexistantes. Et finalement, il est également possible que la motivation scolaire subisse des variations suite à des facteurs externes que nos outils ne peuvent mesurer. Par contre, à l’aide des différents outils de collecte de données et de la triangulation de ces dernières, nous tenterons de cerner la provenance de fluctuation au niveau motivationnel chez les élèves.

Ensuite, la fonction d'enseignant-ressource représente au plus 50% de la tâche enseignante ce qui limite sa mobilité. Il arrive parfois que l'enseignant-ressource n'enseigne pas aux élèves qu'il encadre. Il n'est alors pas toujours évident de fixer des rencontres avec les élèves et surtout, lorsqu'ils ont des absences répétées. Il est donc important de structurer et d'organiser efficacement l'horaire et l'ordre des rencontres. Et puisque l'enseignant-ressource ne peut pas toujours suivre les élèves en situation de classe et encore moins proposer une tâche ou assurer un climat de classe, il doit principalement travailler à l'extérieur de la classe. Il est parfois difficile de comprendre concrètement les difficultés des élèves en situation d'apprentissage lorsque nous ne lui enseignons pas. Nous avons donc mis de côté certains éléments avancés dans le cadre conceptuel tels la contrôlabilité de la tâche ainsi que la valeur de la tâche puisqu'ils réfèrent à des activités en salle classe.

La relation établie entre l'enseignant-ressource et l'élève est au cœur du processus de résolution de problèmes scolaires. Mais l'élève possède déjà une opinion sur l'enseignant et peut même avoir eu des conflits avec ce dernier dans le cadre de son parcours scolaire. La perception de l'élève est alors biaisée et toute communication ou toute collaboration en souffrent. Afin de pallier cette limite, l'implantation d'un journal de bord apparaît essentielle afin de noter les difficultés rencontrées, les ajustements appliqués ainsi que les réflexions émises par les différents acteurs.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

La présente section fait état de la démarche méthodologique utilisée dans le but de recueillir et d'analyser les perceptions de l'enseignant-ressource quant aux effets de ses différentes interventions visant à maintenir ou à augmenter la motivation scolaire des élèves à risque au secondaire dans un milieu défavorisé. Tout au long du processus, nous nous soucions de la motivation scolaire des élèves en difficulté et c'est pour cette raison que nous orientons les enseignants-ressources participants vers les différents indicateurs tels leur engagement, leur sentiment de compétence, leur sentiment d'appartenance et leur sentiment d'autonomie déployés lors des apprentissages. Toute cette cueillette nous a permis d'apporter une réponse à nos différentes questions de recherche quant aux effets des interventions de l'enseignant-ressource sur la motivation scolaire des élèves en difficultés. Les données de la présente étude ont été recueillies auprès d'un échantillon de la cohorte de premier cycle du secondaire dans une école de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais. Notre approche méthodologique s'est inspirée des différentes recherches effectuées sur la motivation au fil des années.

3.1 Posture épistémologique de la recherche

La motivation scolaire est un phénomène impliquant plusieurs facteurs comme nous l'avons constaté précédemment. Puisque nous désirons comprendre l'effet perçu des interventions de l'enseignant ressource sur la motivation scolaire des élèves à risque dans un milieu défavorisé, nous devons nous immiscer le plus près possible de l'expérience des différents acteurs. Tout au long du processus, nous nous sommes intéressés aux caractéristiques de la motivation des élèves et nous avons questionné les perceptions de l'enseignant-ressource quant aux variations de la motivation des élèves qui pouvaient être subtiles et difficiles à cerner. C'est pourquoi l'utilisation de divers instruments tels l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord a été essentielle à notre recherche afin de mieux décrire les perceptions de l'enseignant-ressource quant à la portée de ses interventions pour maintenir ou augmenter la motivation scolaire de ses élèves.

Dans ce contexte, une recherche de type qualitative/interprétative a été privilégiée puisqu'il s'agit d'une « étude de phénomènes sociaux ou de situations dans leur contexte naturel, dans

laquelle est engagé le chercheur, et visant à la découverte et à la compréhension de données qualitatives, et au traitement de celles-ci » (Legendre 2005, p.1154).

En somme, notre posture épistémologique s'appuie sur des principes interprétatifs et qualitatifs en raison de notre intérêt envers un phénomène social que nous désirons observer sur le terrain afin de mieux le comprendre. Cela dit, notre méthodologie est qualitative en raison des différentes méthodes de nature qualitative que nous utiliserons (entrevue semi-dirigée, journal de bord).

3.2 Type de recherche privilégié : une étude de cas

Comme le souligne les chercheurs Pintrich et Schunk (1996), il n'existe pas une bonne méthode pour étudier la motivation, mais plutôt plusieurs méthodes comportant chacune des avantages et des désavantages. Puisque nous tentons de mieux comprendre les effets des interventions de l'enseignant-ressource dans le milieu naturel des participants, nous avons opté pour un type d'étude qui se déroule sur le terrain. Inspirée des travaux de Karsenti (1998), on a privilégié l'étude de cas en raison de sa valeur explicative puisqu'elle observe les relations entre les composantes du cas ainsi que sur la cohérence des variations de ces relations dans le temps. Ajoutons que « *l'étude de cas n'est pas une méthode en soi mais plutôt une approche ou une stratégie méthodologique faisant appel à plusieurs méthodes* » (Gauthier, 2009, p.166). Comme nous le mentionnions précédemment, la motivation scolaire est une combinaison de plusieurs éléments qui subissent l'influence de plusieurs facteurs. Bref, l'étude de cas nous a permis d'utiliser diverses sources d'informations afin de répondre à nos interrogations (Gauthier, 2009).

C'est Yin (1984) qui mentionne que l'étude de cas repose sur différentes caractéristiques qui coïncident avec nos objectifs. Elle se définit comme une stratégie dans laquelle le chercheur, à l'intérieur même du cas, décide de travailler sur une unité d'analyse ou sur un très petit nombre d'entre elles. Voici les caractéristiques énoncées par Yin (1984) : L'étude de cas doit avoir pour objet d'étude un phénomène actuel étudié dans son milieu naturel, les frontières entre le phénomène étudié et le milieu de la recherche ne sont pas clairement définies et de nombreuses sources de données et d'informations sont utilisées par le chercheur.

Yin (1984) stipule également que cette méthode requiert une certaine rigueur et une similarité dans les processus d'investigation en vue de comparer les différents cas étudiés.

En procédant à une étude de cas, puisque nous suivons qu'un petit groupe de trois enseignants-ressources, il importe de faire la preuve de la validité de notre démarche puisqu'elle fait l'objet de plusieurs questionnements quant à sa rigueur et son objectivité dû à l'implication du chercheur dans le processus (Yin, 1984). De ce fait, nous nous assurons de la crédibilité et de la validité de notre démarche en nous appuyant sur les principes de validité émis par Yin (1984). Ainsi, selon Yin (1984), deux points essentiels doivent être considérés. Le premier consiste en la recherche de causalités et le second sur les inférences faites par le chercheur. Dans la recherche de phénomènes de cause à effet, le chercheur doit prendre en compte tous les facteurs pouvant interférer avec son objet d'étude. Le second point concerne plus largement les inférences faites par le chercheur dans le cadre de la réalisation de toute étude de cas. Yin (1984) avance qu'une étude de cas implique une inférence chaque fois qu'un événement ne peut pas être directement observé. Il est donc important de mettre en place des outils permettant de recueillir des faits antérieurs. « *En conséquence, la validité interne d'une recherche qualitative suppose, d'une part, des résultats « justes », « authentiques » et « plausibles » par rapport au(x) terrain(s) d'étude, d'autre part, des résultats liés à une théorie antérieure ou émergente* » (Ayerbe, 2007, p. 40).

Cette approche correspond à notre recherche puisque, comme nous l'avons présenté précédemment, la motivation scolaire est un sujet au cœur de plusieurs préoccupations dans les différents milieux d'enseignement. Il s'agit donc d'un phénomène actuel que nous observons dans son environnement naturel puisque nous demeurons à l'intérieur des murs d'une école secondaire. Nous nous appuyons également sur la pratique enseignante de différents enseignants-ressources qui travaillent dans le milieu depuis quelques années. Pour ce qui est de la justesse des résultats, nous nous assurerons de faire une cueillette d'informations à partir de différents outils afin de trianguler les résultats et ainsi produire des données cohérentes. De plus, l'établissement de l'enseignement-ressource au secondaire se veut un soutien auprès des élèves à risque dont la motivation est en déclin, mais ses interventions ne sont pas clairement définies. Nous désirons donc observer l'effet perçu de ces interventions sur la motivation scolaire de ces élèves. L'unité d'analyse que nous avons ciblée est la motivation que nous observons à partir de deux manifestations perçues par l'enseignant-ressource : l'engagement et les perceptions de l'élève (sentiment d'appartenance, sentiment de compétence, sentiment d'autonomie). Pour finalement répondre à toutes les caractéristiques de l'étude de cas selon Yin (1984), mentionnons que nous avons consulté plusieurs sources de données et d'informations dont les recherches de Janosz

(2010), de Viau (2009) et d'Archambault (2008) pour arriver à mieux comprendre les rouages de la motivation ainsi que l'effet de certaines interventions auprès des élèves à risque. Nous présentons donc, une étude de cas qui mettra à profit différents instruments de mesure.

3.3 Population ciblée et constitution de l'échantillon

Cette recherche s'appuie sur la pratique enseignante d'enseignants-ressources travaillant dans une école secondaire de la Vallée-de-la-Gatineau. Pour ce qui est du choix des enseignants, l'échantillonnage en est un non-probabiliste (par choix raisonné) car les enseignants ont été ciblés en fonction de caractéristiques spécifiques (Gauthier, 2009). Compte tenu de la taille de l'école, 230 élèves au secondaire dont 108 au premier cycle, trois enseignants-ressources ont accepté de participer à l'étude. Ces derniers sont intervenus auprès de huit élèves différents au moment de la collecte de données. L'enseignante-ressource 1 effectue ce travail d'encadrement depuis environ 6 ans. Il enseigne dans le domaine de l'univers social. Au fil des ans, il a participé à différentes formations en lien avec la motivation scolaire et l'intervention auprès des élèves à risque. Il est responsable du suivi des élèves de 3^e, 4^e et 5^e secondaire. L'enseignant-ressource 2 est enseignant d'éducation physique et encadre les élèves de 2^e secondaire ainsi que les élèves inscrits dans un parcours adapté. Il assure l'enseignement-ressource depuis 3 ans. Pour ce qui est de l'enseignant-ressource 3, il en est à sa première année dans ce rôle. Il travaille auprès des élèves de première secondaire à qui il enseigne le français.

L'échantillonnage des élèves concernés par notre projet repose sur des caractéristiques particulières que nous retrouvons chez des élèves en difficulté au niveau du premier cycle du secondaire. Lorsqu'ils sont accompagnés par l'enseignant-ressource, c'est suite à des recommandations faites par les différents intervenants de l'école (enseignant, technicien en travail social, surveillant, psychologue etc.) lors des rencontres scolaires. Bien que les élèves qui bénéficient du service de l'enseignant-ressource sont sélectionnés en fonction des différentes caractéristiques nommées précédemment comme étant la source de décrochage scolaire (absentéisme, retard académique, comportement difficile etc.), ces derniers partagent une problématique commune (Gauthier, 2009) soit une faible motivation scolaire. Voici l'échantillonnage :

TABLEAU 3.1
CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES SUIVIS

Enseignant-ressource 1	Enseignant-ressource 2	Enseignant-ressource 3
Katherine Absentéisme, difficulté en mathématique, milieu familial difficile	Benjamin Travaux non faits, difficulté en mathématique, faible estime de soi	Kimberly Retard académique, absentéisme, faible estime de soi, milieu familial difficile
Lucy Absentéisme, retard académique, consommation, comportement difficile	Kevin Comportement difficile, retard académique, milieu familial difficile	Jean Comportement difficile, retard académique, milieu familial difficile
Yoan Retard académique, manque de maturité		Jonathan Retard académique, faible estime de soi

3.4 Méthodes et instruments de collecte des données

Dans une étude cas, il est important de faire appel à plusieurs méthodes et sources de données, on limite ainsi les biais causés par des erreurs de mesure (Gauthier 2009). C'est pour cette raison que nous proposons deux outils pour la collecte des données : l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord.

3.4.1 L'entrevue semi-dirigée

Une entrevue semi-dirigée est effectuée auprès des trois enseignants-ressources avant et après les six semaines d'intervention prévues par le projet. Cet outil est élaboré afin de recueillir les perceptions de la motivation des élèves suite aux interventions réalisées. Elle s'appuie sur un guide d'entrevue présenté et répondu oralement sur la base de questions ouvertes. L'entrevue semi-dirigée permet une plus grande flexibilité et une plus grande liberté aux répondants puisque les réponses doivent être réfléchies et construites par ce dernier. L'apport de cet outil à notre recherche repose sur sa latitude quant aux données recueillies. L'entrevue permet un partage et « grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé » (Gauthier, 2009, p.286). En l'intégrant, nous tenterons d'éliminer des biais en triangulant des données et en questionnant d'autres facteurs pouvant influencer la motivation scolaire. Évidemment, les données recueillies à l'aide de l'entrevue ont fourni un éclairage afin de répondre à notre question générale qui visait à identifier les effets perçus des différentes interventions de l'enseignant-ressource sur la motivation des élèves. Nous avons également

recueilli des indicateurs en lien avec l'engagement des élèves suite aux activités proposés par ce dernier. Nous proposons dix-sept questions où l'enseignant devra faire état de ses perceptions en s'appuyant sur le déroulement des six dernières semaines (voir le questionnaire en annexe). Les questions ont été élaborées en conformité avec le cadre de référence proposé, tel qu'en témoigne le tableau suivant.

TABLEAU 3.2
QUESTIONS DU GUIDE DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE EN LIEN AVEC LES
CONCEPTS CLÉS DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Les questions	Les concepts du cadre de référence
1,3,5,7,9,12,14,15,16,17	Sentiment de compétence
1,3,5,8,9,10,16,17	Sentiment d'autonomie
1,3,5,9,11,14,16,17	Sentiment d'appartenance
1,2,3,4,5,6,13,15,16,17	L'engagement de l'élève

Les différents concepts du cadre de référence ont été sollicités à l'aide de questions où les enseignants-ressources devaient témoigner des réactions des élèves suivis ou de différentes manifestations observées lors de leurs interventions. Donnons en exemple la deuxième question : « *Quels sont les manifestations qui témoignent de leur désengagement scolaire?* » qui incite le répondant à apporter des indices qui témoignent de l'engagement de l'élève. Les réponses aux questions ont d'abord été enregistrées et par la suite, ont été retranscrites et synthétisées. L'entrevue semi-dirigée implique davantage l'enseignant-ressource puisqu'elle entraîne une réflexion sur son travail. Elle permet une forme d'introspection ou d'analyse quant à ses interventions ou aux outils qu'il déploie en lien avec les différents types d'élève qu'il accompagne (Gauthier, 2009). C'est une mise au point qui peut mener à une optimisation des ressources et même, à un perfectionnement professionnel.

3.4.2 Le journal de bord

Le second instrument que nous avons utilisé dans notre étude est véritablement un indispensable dans le cadre d'une étude de cas. Il s'agit du journal de bord rédigé par le chercheur en étroite collaboration avec l'enseignant-ressource. Dans ce contexte, lors des visites du chercheur, les observations directes réalisées sont enrichies et contextualisées par les propos des enseignants-ressources. L'avantage de cet outil repose sur les nombreux aspects qu'il traite, analyse

et compile. Contrairement à l'entrevue semi-dirigée, le journal de bord est actif tout au long du processus, déborde dans toutes les sphères de l'étude, tisse des liens entre les différentes données et permet une grande liberté dans la réflexion. Un journal de bord sagement utilisé « *contiendra les notes générales, les difficultés rencontrées sur le terrain, les réflexions personnelles, les ébauches d'explication, les descriptions globales et les questions que le chercheur notera au fur et à mesure des travaux* » (Gauthier, 2009, p.181). Les notes personnelles proviennent d'observations directes sur le terrain et s'accumulent au fil du temps. La compilation de ces informations, qui peuvent parfois être contradictoires, tendent à faire rejaillir une tendance se collant davantage à la réalité (Gauthier, 2009). Les réflexions du chercheur quant à elles lui permettent de prendre conscience de ses biais et de les éliminer, enfin, de les éviter pour en tirer le sens commun. La validité des observations et l'interprétation du chercheur sont alors accrues.

Comme nous ne pouvons analyser la motivation scolaire en retirant l'apprenant de l'école, le journal de bord a été très utile dans cette étude puisque nous avons effectué de l'observation directe dans l'environnement naturel des élèves. Karsenti (1998) affirme même qu' : « *en éducation, la motivation est inférée à partir de ce que font les élèves, de leurs résultats scolaires, de leurs actions, mais aussi en fonction de leurs processus cognitifs* » (p.314). Il est ainsi irréaliste de prétendre mesurer tous les facteurs qui peuvent influencer tous les aspects de la motivation scolaire à l'extérieur du cadre d'apprentissage normal. Précédemment, nous avons présenté une entrevue semi-dirigée qui implique l'élaboration de réponses complexes sur les activités vécues avec l'enseignant-ressource. Le journal de bord s'intéresse quant à lui à la perception et aux observations du chercheur et prend en compte davantage d'aspects reliés à la réussite scolaire des élèves. Rappelons que le chercheur tend à s'objectiver contrairement à l'enseignant qui témoigne de ses perceptions.

De plus, le journal de bord permet d'explorer les activités proposées par l'enseignant-ressource. Lors de chaque rencontre, nous avons pu effectuer un compte-rendu, noter des impressions, des tendances pour ainsi amorcer une réflexion quant à la fluctuation de la motivation scolaire des élèves observés. Nous avons également pu rechercher des indicateurs d'engagement de l'élève au fur et à mesure. Bref, le journal de bord circonscrit toutes les étapes de notre travail et surtout, il nous a permis de noter des perceptions et d'observer des comportements de visu afin de nourrir notre réflexion.

Le tableau suivant présente la relation entre les buts de notre recherche et les instruments de cueillette des données utilisées.

TABLEAU 3.3
BUTS AVANTAGES ET LIMITES DES INSTRUMENTS DE L'ÉTUDE

Instrument	Buts	Avantages	Limites
Journal de bord	<p>Noter les détails lors des différentes activités proposées par l'enseignant-ressource.</p> <p>En lien avec les caractéristiques de la motivation scolaire avant et après les interventions de l'enseignant-ressource. Ainsi que les indicateurs d'engagement des élèves perçu par l'enseignant-ressource.</p>	<p>Place aux réflexions ou commentaires spontanées.</p> <p>Les données peuvent être récoltées sporadiquement dans le temps et sur une longue période.</p> <p>Confirme et complète des données recueillies par d'autres moyens.</p> <p>Palie aux pertes de la mémoire.</p>	<p>Demande du temps et de la rigueur de la part du participant.</p> <p>Les informations peuvent être incomplètes.</p> <p>Le codage des données peut être aussi ardu.</p>
Entrevue semi-dirigée	<p>Approfondir les données en ce qui concerne les différentes activités proposées par l'enseignant-ressource.</p> <p>En lien avec les perceptions de l'enseignant-ressource des effets de ses différentes interventions et les indicateurs d'engagement de l'élève perçus par l'enseignant-ressource au moment de la réalisation d'activités visant à favoriser la motivation des élèves.</p>	<p>Permet de mieux comprendre des phénomènes complexes et les perceptions des sujets.</p> <p>Aide à recueillir plus de précisions et des détails pertinents que les questionnaires.</p> <p>Permet autant l'exploration d'un thème que la confirmation d'hypothèse.</p> <p>Aide à la compréhension du contexte de l'étude.</p>	<p>Demande plus de temps et d'énergie de la part des sujets et du chercheur.</p> <p>Les sujets peuvent répondre selon les attentes ou ce qui est socialement acceptable.</p> <p>L'interviewer peut biaiser l'entrevue par ses réactions et son manque d'habileté.</p> <p>Le codage des données peut être ardu.</p>

Comme il nous apparaissait nécessaire d'implanter un suivi serré auprès de l'élève en perte de motivation dans un laps de temps défini, des rencontres ont été fixées clairement dans un horaire où les interventions ont été axées sur des objectifs précis. Nous avons proposé à l'enseignant-ressource une rencontre de 30 minutes par semaine s'échelonnant sur six semaines. L'enseignant-ressource disposait donc de six rencontres pour réaliser les activités qui ont servi à la collecte des données. Voici un calendrier détaillant les différentes étapes que nous avons effectuées dans le cadre de notre recherche.

TABLEAU 3.4
CALENDRIER ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

Calendrier et déroulement	
Dépôt du projet de recherche comité scientifique	Automne 2015
Dépôt du projet de recherche au comité éthique	13 janvier 2016
Présentation du projet aux enseignants-ressources et remise du journal de bord	17 mars 2016
Élèves ciblés par les intervenants scolaires et présentation de leur portrait scolaire et social	Fin-février 2016
L'enseignant-ressource rencontre les élèves ciblés pour faire le portrait de leur motivation	Fin-février 2016
Rencontre chercheur/enseignants-ressource entrevue semi-dirigée (1)	Du 24 mars au 1 ^{er} avril 2016
Observation d'une activité (notée dans le journal de bord)	Du 7 au 20 avril 2016
Rencontre bilan des élèves avec l'enseignant-ressource afin d'effectuer la seconde entrevue semi-dirigée (2)	Du 21 avril au 2 mai 2016

3.5 Considération éthique

Le présent projet de recherche respecte les considérations éthiques établies par l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Il est convenu que seul le nom de la Commission scolaire est divulgué et que l'école ainsi que le nom des participants doivent rester confidentiels. De plus, les règles de déontologie habituelles lors d'expérimentation avec les humains ont été respectées : les parents ont donné un consentement libre et éclairé pour la participation de leur enfant à l'étude; les parents auraient pu retirer leur enfant en tout temps de l'étude, sans qu'aucun préjudice ne leur soit porté; les informations recueillies seront traitées confidentiellement; les parents disposeront des coordonnées de l'ombudsman de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais en cas de plaintes. En annexe, nous retrouvons le formulaire de consentement des parents et le formulaire de consentement des enseignants-ressources. Nous devons également mentionner que la chercheuse occupe un poste d'autorité par rapport aux enseignants-ressources participants puisqu'elle est directrice-adjointe dans cette école. Des précautions ont été prises afin d'éviter tout conflit d'intérêt lors de la présentation du projet en précisant l'objet de l'étude et en mentionnant qu'aucune évaluation professionnelle n'en découlera. De plus, avant même de recruter les participants, le projet a été présenté au Comité éthique de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (CÉR-UQAT) afin d'obtenir la certification qu'il respecte les critères de responsabilisation éthique de la recherche.

3.6 Traitement et analyse des données

Puisque nous avons privilégié une étude qualitative, il est tout naturel de prévoir une analyse des données de ce type. Ce choix est soutenu par notre souci de présenter une recherche s'appuyant sur des données représentatives. Pour ce qui est des données issues de l'entrevue et du journal de bord, la méthode d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003) sera mise de l'avant.

3.6.1 Analyse des données qualitatives

Nous avons privilégié l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003) en raison de la petitesse de notre corpus ainsi que de l'efficacité du procédé. Notre recherche vise « *à saisir et rendre l'essentiel du propos et non à le décrypter et à le démontrer* » (Paillé et Mucchielli, 2003, p. 124). Nous ferons ainsi l'analyse de données nous permettant d'identifier les perceptions des enseignants-ressources quant aux effets de leurs différentes interventions visant à maintenir ou à augmenter la motivation scolaire des élèves à risque au secondaire dans un milieu défavorisé. Les données recueillies lors des entrevues dirigées avec les enseignants-ressources seront retranscrites intégralement afin d'en faire l'analyse. Enfin, nous aurons en main les données issues des journaux de bord du chercheur qui aura effectué des observations pendant les interventions de l'enseignant-ressource. De toutes ces données, les données les plus porteuses de sens seront identifiées et validées, puis traduites en thèmes génériques. Par la suite, nous construirons un arbre thématique afin de structurer notre contenu pour en faire l'analyse (Paillé et Mucchielli, 2003).

En s'accordant à notre cadre conceptuel, les thèmes choisis et pour simplifier la lecture de nos résultats, un exercice lexical s'impose afin d'identifier les thèmes, les participants, l'outil utilisé ainsi que la question d'où sera tirée l'information. Les thèmes ont été déterminés en accord avec le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) ainsi que des recherches d'Archambault (2008). Nous avons donc ciblé quatre principaux thèmes : le sentiment de compétence, le sentiment d'appartenance, le sentiment d'autonomie ainsi que l'engagement. L'identification de l'enseignant-ressource se traduira par ER1, ER2 ou ER3. Par la suite, nous vous présenterons l'outil d'où est tirée l'information soit : JB pour le journal de bord et GO (encodage utilisé lors de nos observations). Pour les entrevues semi-dirigées : ENT1 pour la première entrevue et ENT2 pour la seconde entrevue. Finalement, nous cernerons davantage l'information en identifiant la question d'où provient l'information lorsque cela sera possible. Dans le chapitre portant sur la présentation des résultats et de l'analyse des données, des encodages comme : (ER3, ENT1, Q6) se traduiront

comme ceci : information issue de l'accompagnement de l'enseignant-ressource trois lors de la première entrevue à la sixième question.

3.7 Conclusion de la méthodologie

Cette cueillette de données nous a permis d'apporter une réponse à nos différentes questions de recherche quant aux effets des interventions de l'enseignant-ressource sur la motivation scolaire des élèves en difficultés dans une école secondaire de la Vallée-de-la-Gatineau. C'est en faisant preuve de rigueur que nous avons accompli la fastidieuse tâche de compilation des données en lien avec les interventions de nos enseignants ressource. Avec les différents outils présentés précédemment et les différentes analyses que nous mettrons de l'avant dans le prochain chapitre, nous présenterons des résultats en lien avec notre cadre conceptuel afin d'apporter un éclairage à notre question de recherche.

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats issus de notre collecte de données qui ont été recueillies à l'aide d'entrevues, d'observations ainsi que d'un journal de bord complété par la chercheuse à chacune de ses visites dans une école secondaire de la commission scolaire des Hauts-Bois-de l'Outaouais comptant 230 élèves. Trois enseignants-ressources ont été suivis dans l'accompagnement de huit élèves en perte de motivation scolaire. Rappelons que l'objectif général de cette étude était de recueillir les perceptions de l'enseignant-ressource quant à la portée de ses interventions pour maintenir ou augmenter la motivation scolaire des élèves en difficulté au secondaire dans un milieu défavorisé. Les objectifs spécifiques étaient 1-) de décrire le niveau de motivation des élèves perçu par l'enseignant-ressource avant et suite à ses interventions et 2-) d'identifier les indicateurs d'engagement de l'élève perçus par l'enseignant-ressource au moment de la réalisation d'activités visant à favoriser la motivation des élèves.

Afin de saisir et de rendre compte de l'essentiel des perceptions des participants, les différentes observations et réponses recueillies ont été regroupées par thème. En effet, l'analyse des données a permis d'identifier les perceptions des enseignants-ressources quant aux effets de leurs différentes interventions visant à maintenir ou à augmenter la motivation scolaire des élèves, et ce, en lien avec les thèmes suivants: la perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment de compétence de l'élève, au sentiment d'appartenance de l'élève, à son sentiment d'autonomie et à l'engagement de celui-ci.

La première section de ce chapitre consistera à présenter les résultats obtenus au regard du premier thème lié à la motivation scolaire, soit la perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment de compétence des élèves suivis. Pour ce faire, nous présenterons d'abord leurs perceptions avant l'implantation d'activités visant à augmenter la motivation scolaire. Dans un deuxième temps, nous présenterons nos observations et les perceptions recueillies au cours des activités présentées aux élèves. Nous conclurons cette section en présentant les perceptions des enseignants quant aux effets perçus de leurs interventions, et ce, après six semaines d'interventions auprès des huit élèves en difficulté ciblés.

Par la suite, nous présenterons les résultats liés à la perception des enseignants-ressources quant au sentiment d'appartenance des élèves en perte de motivation scolaire, et ce, de la même façon que nous avons procédé pour le premier thème : présentation des perceptions avant, pendant et après les interventions.

Dans la troisième section, il sera question des effets des interventions de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'autonomie des élèves en perte de motivation. Encore une fois, nous présenterons les perceptions qu'ont les enseignants-ressources de ce sentiment chez les élèves, perceptions recueillies aux trois moments clés des six semaines d'intervention.

Finalement, l'attention sera portée sur les changements perçus quant à l'engagement des élèves suivis. Encore une fois, les résultats seront présentés en trois temps.

4.1. La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment de compétence de l'élève

Rappelons que notre étude adopte le modèle de motivation développé par Viau, 2009. Ce modèle repose sur différents déterminants dont le sentiment de compétence des élèves. Nous présentons donc les résultats au regard de la perception de compétence qui incite l'élève à s'engager, à mettre des efforts, à persévérer et entraîne par le fait même, une meilleure estime de soi.

4.1.1 Perception de l'enseignant-ressource avant ses interventions

Nous débutons cette section en présentant, au tableau 4.1, une synthèse des perceptions des enseignants-ressources quant au sentiment de compétence des élèves en difficulté, et ce, avant la mise en place d'activités visant à augmenter ou à maintenir la motivation scolaire de leurs élèves. Une présentation plus détaillée suivra.

TABLEAU 4.1
SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES DU SENTIMENT
DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES AVANT LEURS INTERVENTIONS

Perceptions du sentiment de compétence des élèves suivis	Participants
Tous les élèves ciblés présentent un sentiment de compétence faible ou absent.	ER1, ER2, ER3
Les trois composantes de la motivation, selon le modèle de Viau, 2009, sont inter reliées, mais le sentiment de compétence doit être travaillé en priorité.	ER1, ER2, ER3
Des difficultés dans une matière scolaire affecte le sentiment de compétence de l'élève dans l'ensemble de sa vie scolaire.	ER1, ER2, ER3
La perception négative du sentiment de compétence de plusieurs élèves provient des échecs vécus précédemment.	ER1, ER2, ER3
Le manque de confiance en soi est aussi avancé comme étant responsable de la perte de motivation (pour six élèves sur huit).	ER1, ER2, ER3
Le sentiment de compétence se travaille en intervenant sur le plan académique.	ER1, ER2, ER3

Lors de nos premières entrevues semi-dirigées, les trois enseignants-ressources participants ont souligné que leurs élèves semblaient présenter un sentiment de compétence déficient, voir même absent. Avant même de mettre en place des activités avec eux, ils soulevaient tous l'importance d'y travailler. À ce titre, l'enseignante-ressource 3 (ER3) mentionnait :

Personnellement je crois que c'est le sentiment de compétence [que l'on doit travailler en premier]. Parce que si tu n'es pas compétent tu n'as pas le gout de le faire. Si tu le fais, tu ne t'engageras pas et tu n'auras pas le sentiment d'appartenance et tout ce qui vient avec (ER3, ENT 1, Q 15).

En plus de souligner l'importance de ce sentiment, ils reconnaissent tous les liens et l'influence qui existent entre les différents concepts qui déterminent la motivation scolaire. Les propos de l'enseignant-ressource 2 vont également dans ce sens :

Les trois [composantes] sont vraiment inter reliées [le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie et le sentiment d'appartenance]. Tout ce que je vois à date, c'est sûr que les trois sont très importantes, mais c'est de travailler sur leur sentiment de compétence (ER2, ENT1, Q 13).

Nous observons donc un consensus au niveau des participants à l'étude quant à l'importance de travailler à l'amélioration du sentiment de compétence afin d'augmenter la motivation scolaire des élèves à risque.

Les enseignants-ressources ont également fait un rapprochement entre ce sentiment de compétence et les matières scolaires. Que les élèves soient en échec dans plusieurs ou dans une seule matière, ils mentionnent qu'une difficulté dans une seule matière peut affecter négativement le sentiment de compétence des élèves dans toutes les facettes de leur vie scolaire. L'enseignante-ressource 1 constate cette situation avec l'une de ses élèves :

Dans le fond Lucy⁸ sa bête noire c'est les maths. Si ce n'était pas des maths, elle passe toutes ses autres matières, c'est dommage. Lucy n'a pas de sentiment de compétence, il est pratiquement absent. Si on prend les matières, en géographie c'est correct elle a 96% de moyenne, mais en maths le sentiment de compétence est pratiquement nul (ER1, ENT1, Q3).

Selon les enseignants-ressources et au regard des résultats du deuxième bulletin scolaire des élèves, sur les huit élèves observés, sept présentaient des difficultés marquées dans une seule matière scolaire. Pourtant, ils sont d'avis que la première piste d'intervention à cibler est le sentiment de compétence. À ce propos, l'enseignant-ressource 2 mentionne :

Tandis que l'autre, peut-être qu'il a de la difficulté en anglais. Mais si on regarde toutes les autres matières scolaires [...] ce n'est pas vrai qu'il n'est pas capable de rien faire. En maths ça va super bien, en français il se débrouille bien, en science ça va bien. Donc l'objectif sera de travailler son sentiment de compétence [et de] revenir un peu plus à la base pour ce qui est de l'anglais. Il faut continuer à avancer (ER2, ENT1, Q8).

À la lumière des commentaires des enseignants-ressources, il nous apparaît que certaines difficultés académiques, même si elles sont liées à une seule matière, peuvent affecter négativement le sentiment de compétence de l'élève dans l'ensemble de sa vie scolaire et ainsi diminuer grandement sa motivation scolaire.

Les enseignants-ressources ont aussi avancé l'idée que la perception négative du sentiment de compétence de plusieurs élèves provenait des échecs vécus précédemment, certains étant même originaires de leurs expériences au primaire. En élaborant sur le sentiment de compétence de l'une de ses élèves, l'enseignante-ressource 1 nous dit ceci :

⁸ Afin de conserver l'anonymat, tous les noms utilisés sont fictifs

Parce qu'elle n'a jamais passé de toute façon de sa vie en maths. Elle m'a dit que si elle allait aux adultes, ils la classeraient probablement en première année parce qu'elle n'a jamais passé ses maths de sa vie. Donc son sentiment de compétence en maths, il y a un faible (ER1, ENT1, Q6).

Cette même enseignante-ressource fait le même constat pour une autre de ses élèves : « *Les maths c'est un petit plus difficile; elle aussi elle m'a dit que ça datait du primaire* » (ER1, ENT1, Q6). À la lumière de ces propos, il nous semble que le sentiment de compétence des élèves en perte de motivation est le fruit d'une accumulation des difficultés et des échecs vécus tout au long de leur parcours scolaire. Pour l'un d'entre eux, la reprise d'une année scolaire est la preuve de son incompétence et garante de son futur échec : « *Pour le premier (Jonathan), c'est plus le sentiment de compétence. Il est doubleur et il le dit qu'il n'était pas compétent l'an dernier, il ne le sera pas plus maintenant* » (ER3, ENT1, Q3). Bref, nous observons que les élèves qui présentent un sentiment de compétence plus faible ont vécu des échecs dans leur parcours scolaire et peinent à reprendre pied dans leurs apprentissages scolaires.

Lors des échanges portant sur l'état du sentiment de compétence perçu avant les interventions des enseignants-ressources, le manque de confiance en soi est aussi avancé comme étant responsable de la perte de motivation. Dans la plupart des cas, les enseignants-ressources traduisent ce manque de confiance par une inaction de la part des élèves :

Jonathan, il va juste attendre. Tu passes à côté et il va faire semblant de le faire. Il va attendre car il dit : « je ne comprends pas, je ne suis pas capable ». Il va attendre que tu lui donnes la réponse (ER3, ENT1, Q6).

Aux dires des enseignants-ressources, six élèves sur huit n'effectuent tout simplement pas les travaux demandés puisqu'ils n'osent demander de l'aide ou n'assistent pas aux périodes d'aide offertes. Dans le cas d'une des élèves de l'enseignante-ressource 3, les propos suivants ont été tenus : « [...] *mais le fait d'avoir plus de confiance en soi peut faire en sorte qu'elle pose plus de questions et qu'elle aussi pourrait augmenter ses résultats scolaires* » (ER3, ENT1, Q11). L'enseignante mentionnait que cette élève démontrait de bonnes aptitudes et de bons résultats, mais que sa faible confiance affectait tout de même son sentiment. Certains propos de l'enseignant-ressource 2 allaient encore plus loin : « [...] *ce n'est pas vrai que c'est un bon à rien et ce n'est*

pas vrai qu'il n'est pas capable de rien faire » (ER2, ENT1, Q8). Ce commentaire nous laisse croire en la faible confiance en soi de certains élèves en perte de motivation.

Afin d'augmenter le sentiment de compétence des élèves ciblés, les enseignants-ressources planifient différentes activités dirigées vers une matière scolaire en particulier. Sur les huit cas présentés, six faisaient l'objet d'interventions dans ce sens. Tous les participants ont mentionné devoir mettre en place des outils ou des stratégies pour inciter les élèves à reprendre pied dans leurs apprentissages. Le commentaire de l'enseignant-ressource 2 va dans ce sens : « *Leur montrer que oui, ils sont compétents. Et que ce n'est pas une question de manque de compétence et de les outiller le mieux possible pour leur réussite* » (ER2, ENT 1, Q3). Ce participant fait ici le rapprochement entre la réussite et le sentiment de compétence.

Lorsqu'interrogés, tous les participants ont mentionné que le sentiment de compétence se travaillait en intervenant sur le plan académique. Lors de notre première rencontre avec l'enseignante-ressource 1, elle nous exposait les activités prévues pour l'un des élèves présentant un sentiment de compétence faible qu'elle accompagnait :

Chacun des élèves je vais les rencontrer deux fois par semaine : en début de semaine puis vers la fin de la semaine. Pour ce qui est de Yoan, c'est un suivi agenda. Qu'est-ce qui s'en vient cette semaine? C'est quoi tes devoirs? Les as-tu faits? Tu ne les as pas faits? Lors de ton cours X, viens me retrouver et on va travailler là-dessus (ER1, ENT1, Q3).

Du côté de l'enseignante-ressource 3, elle prévoyait accompagner deux de ses élèves particulièrement en mathématique individuellement et à travers les ressources de l'école : récupération et cours de rattrapage en soirée. À la lumière des différentes planifications d'activités proposées par les enseignants-ressources, il nous apparaît qu'intervenir au niveau du sentiment de compétence des élèves passent par un encadrement des apprentissages, un soutien et la mise en place d'outils adaptés à chacun afin de faciliter les apprentissages.

4.1.2 Pendant les interventions de l'enseignant-ressource

Deux semaines après avoir lancé la recherche, nous avons débuté des observations lors d'activités avec les élèves en perte de motivation. En nous concentrant sur le sentiment de compétence, nous avons déjà observé des changements auprès de la plupart des élèves à travers

leurs commentaires ainsi que par leur attitude en générale. Voici un tableau synthèse qui présente les différentes observations faites lors des interventions des trois enseignants-ressources :

TABLEAU 4.2
SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS QUANT AU SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES
ÉLÈVES LORS DES ACTIVITÉS AVEC L'ENSEIGNANT-RESSOURCE

Observations du sentiment de compétence	Les participants
Cinq élèves sur huit croient en la réussite de son année scolaire	ER1, ER2, ER3
Six élèves sur huit sont capables de nommer leurs réussites	ER1, ER2, ER3
Cinq élèves sur huit se sentent plus en confiance de demander de l'aide	ER1, ER2, ER3
Six élèves sur huit démontrent une attitude plus positive face à l'école	ER1, ER2, ER3
Cinq élèves sur huit ont de meilleurs résultats	ER1, ER2, ER3

Lorsque l'enseignant-ressource 3 interroge Benjamin quant à la possibilité de réussir son année scolaire, voici ce que nous avons noté: « *Il s'est engagé à participer aux récupérations et à poser des questions aux enseignants afin de comprendre les tâches à accomplir. Il se croit capable de réussir son année scolaire* » (ER3, GO, Q8). Lorsque les élèves répondent aux questions, ils sont tout sourire et répondent avec conviction, mais les effets étaient davantage perceptibles lorsque des résultats scolaires avaient augmenté. Au total, cinq élèves sur huit affirmaient être en mesure de réussir leur année scolaire.

À l'intérieur de notre journal de bord, nous avons noté lors d'une intervention avec l'enseignant-ressource 2 : « *Il semble exploiter son plein potentiel avec les différentes stratégies qu'il a appliquées dans son parcours scolaire. Il est fier de ses résultats et il semble mettre tous les efforts pour y arriver* » (ER2, GO, Q8). Précisons qu'au cours des trois dernières semaines, l'élève a fait tous ses devoirs, il a participé aux périodes de récupérations et surtout, il a obtenu le meilleur résultat de sa classe lors du dernier examen de mathématique. Il en va de même pour une élève de l'enseignante-ressource 1 :

Avec tous les efforts qu'elle a déployés (engagement), Katherine se sent compétente. Des résultats de 76% en mathématique en témoignent. Elle en est très fière puisque ce sont ses efforts et ses décisions (sentiment d'autonomie) qui ont mené à cela (ER1, GO, Q8).

Déjà la plupart des élèves commencent à nommer et reconnaître leurs compétences suite aux premières activités vécues avec l'enseignant-ressource.

Lors des premières observations directes auprès des élèves, nous étions plus à même de constater le rapprochement entre le sentiment de compétence et la confiance en soi lorsque nous avons entendu à plusieurs reprises des propos comme celui-ci : « *Il dit qu'il se sent plus en confiance de demander de l'aide* » (ER3, JB1.1.12). À ce niveau, cinq élèves sur huit manifestaient plus d'aisance à exprimer leurs besoins.

Dans le cadre de nos observations, nous n'avons pas seulement entendu, mais également vu des comportements qui témoignent de leur fierté : « *Lorsque j'arrive, l'enseignant-ressource et Benjamin sont déjà en discussion. Les deux semblent très à l'aise et rigolent* » (ER2, JDB, 1.1.10). Six élèves au total affichaient franchement une attitude positive et racontaient ouvertement les derniers événements dans leur vie scolaire et leur engagement suite aux interventions de l'enseignant-ressource. Cinq élèves constataient déjà des effets positifs quant à leurs résultats scolaires. Il semble donc que dès les premières interventions de l'enseignant-ressource, le sentiment de compétence des élèves en perte de motivation est positivement affecté.

4.1.3 Perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions

À la suite des différentes activités proposées par les enseignants-ressources au courant des six semaines ciblées pour la collecte de données de cette étude, nous nous questionnons quant aux fluctuations perçues du sentiment de compétence des élèves en perte de motivation. Voici un tableau synthétisant les différentes perceptions des enseignants-ressources quant au sentiment de compétences des élèves qu'ils ont accompagnés.

TABLEAU 4.3
SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES QUANT AU
SENTIMENT DE COMPÉTENCE DES ÉLÈVES SUITE À LEURS INTERVENTIONS

Perceptions du sentiment de compétence des élèves suivis	Les participants
Augmentation générale du sentiment de compétence (pour six élèves sur huit)	ER1, ER2, ER3
Augmentation des résultats dans la matière travaillée (pour sept élèves sur huit)	ER1, ER2, ER3
Huit élèves sur huit expriment davantage leurs difficultés et demandent l'aide nécessaire	ER1, ER2, ER3
Très légère augmentation du sentiment de compétence (pour un élève sur huit)	ER1
Maintien du niveau de sentiment de compétence (pour un élève sur huit)	ER3

Selon les commentaires des enseignants-ressources et de nos observations, sur les huit cas observés, six démontraient une augmentation significative de leur sentiment de compétence. Une

élève montrait une légère augmentation et le dernier élève est demeuré avec la même perception de son sentiment de compétence. À la lumière des entrevues et des différentes données recueillies, travailler à améliorer les résultats des élèves semble être un facteur important de cette fluctuation :

Les élèves se disent : " je ne suis pas si poche que ça finalement! ". Autant que l'académique vient influencer leur estime de soi, que l'estime de soi va influencer l'académique. Au fond, avoir de bons résultats va augmenter ton sentiment de compétence (ER2, ENT2, Q11).

Une augmentation des résultats était présente dans sept cas sur huit. Voici le constat fait par l'enseignante-ressource 1 pour l'une de ses élèves:

Puis elle a fait un examen et elle a eu 82% après et ça a augmenté sa motivation. Elle vient me voir à chaque fois qu'elle a un bon résultat, et ses notes, tout a augmenté au-dessus de 80% depuis ce temps-là (ER1, ENT2, Q3).

Bien que l'étude ne permet pas d'isoler les autres facteurs qui auraient pu avoir une influence sur la motivation des élèves, il nous apparait que les interventions des enseignants-ressources ciblant les difficultés académiques des élèves ont pu contribuer à augmenter le sentiment de compétence de ces derniers qui ont témoigné d'une meilleure perception de leurs compétences.

Lorsque nous avons interrogé les participants aux entrevues sur ce qui leur permettait de témoigner de variation dans le sentiment de compétence des élèves, chacun à souligner l'importance de discuter et d'amener l'élève à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses. L'enseignante-ressource 3 nous raconte :

Jean, étant donné qu'à l'intérieur de nos rencontres on verbalise ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas, il se rend compte de ses difficultés et je lui apporte des trucs pour l'amener à la réussite. Il se sent plus compétent parce qu'il est capable de mettre des mots sur ses difficultés afin de trouver des trucs pour l'aider (ER3, ENT2, Q12).

Tous les élèves suivis arrivent à verbaliser leurs difficultés afin d'aller chercher l'aide dont ils ont besoin. Même que certains élève arrivent à énumérer les différents services offerts pour les soutenir dans leurs apprentissages. Voici les propos entendus lors de la deuxième entrevue: *« Avec toutes les récupérations et les cours de rattrapage, elle voit la lumière au bout du tunnel. Elle sait qu'elle peut réussir, elle doit tout simplement mettre les efforts, donc c'est positif pour*

elle » (ER3, ENT2, Q12). Pour un autre élève suivi par l'enseignante-ressource 1, l'amener à comprendre ses outils a contribué à augmenter son sentiment de compétence :

Pour Yoan c'est plus parce qu'il a utilisé ses mesures d'aide. Parce qu'il a des mesures d'aide qu'il n'utilisait pas beaucoup avant. À partir du moment où on lui a prouvé que ça l'aidait vraiment à atteindre des résultats positifs, ben là il a embarqué (ER1, ENT2, Q).

Ces dernières observations tendent à soutenir que les interventions des enseignants-ressources contribuant à la prise de conscience des différentes forces et faiblesses des élèves en difficulté et des différents services pour les soutenir influencent positivement leur sentiment de compétence.

Pour l'une des élèves suivies au cours des six dernières semaines, le sentiment de compétence peine à augmenter. L'enseignante-ressource 1 tenait ces propos lors de notre dernière entrevue :

Lucy, elle n'est pas encore tout à fait consciente de son sentiment de compétence. Parce qu'elle m'a dit : oui, j'ai eu 77% dans mon examen, mais je ne comprends pas pourquoi. Si tu m'avais dit que j'avais 14% j'aurais réagi de la même façon (ER1, ENT2, Q6).

Lorsqu'interrogée à savoir quel élève la préoccupait le plus, cette participante nommait cette élève sans hésiter. Elle disait même que son sentiment de compétence était pratiquement inexistant. Dans notre journal de bord, nous avons écrit à propos de cette élève : « *Plusieurs intervenants de l'école craignent qu'elle décroche avant la fin de l'année* » (ER1, JB, 1.1.8). Nous estimons que la très faible perception de ce sentiment avant les interventions de l'enseignante-ressource explique sa difficile remontée. Pour ce qui est de l'élève ayant maintenu à peu près le même niveau de compétence, il faut dire que dès la première entrevue, ses difficultés n'étaient pas liées à ce concept. Son enseignante-ressource qualifiait ainsi son sentiment de compétence :

Pour Jean ça va bien puisqu'il est l'un des élèves les plus forts de son groupe. C'est toujours positif pour lui. Même s'il éprouve des difficultés en anglais, mais il réussit quand même à se débrouiller et à se sentir compétent (ER3, ENT2, Q12).

Bref, l'analyse des différents propos recueillis de nos participants ainsi que nos observations nous ont permis de mieux comprendre l'effet perçu des interventions des enseignants-ressources sur le sentiment de compétence des élèves à risque.

4.2 La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'appartenance

Notre recherche s'est également souciée du sentiment d'appartenance (en lien avec l'engagement) des élèves en perte de motivation en nous inspirant des travaux d'Archambault 2008. Nous porterons donc notre attention sur la conduite, la participation aux activités scolaires, les réactions affectives face à l'école, à la classe et aux enseignants des élèves en difficulté.

4.2.1 Perception de l'enseignant-ressource avant ses interventions

Afin d'aider à la compréhension de nos résultats, nous présentons d'abord une synthèse des différentes perceptions de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'appartenance de leurs élèves en difficulté avant la mise en place d'activités visant à augmenter ou à maintenir leur motivation scolaire. Un exercice d'étayage sera fait par la suite pour appuyer la synthèse.

TABLEAU 4.4
SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES QUANT AU
SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ÉLÈVES AVANT LEURS INTERVENTIONS

Perceptions du sentiment d'appartenance des élèves suivis	Participants
Sept élèves sur huit présentent un sentiment d'appartenance faible	ER1, ER2, ER3
Cinq élèves sur huit entretiennent peu de relation avec le personnel de l'école ou entrent en conflit avec eux	ER1, ER2, ER3
L'accompagnement de l'enseignant-ressource est perçu positivement par les élèves	ER1, ER2, ER3
Six élèves sur huit avec un faible sentiment d'appartenance ont des difficultés académiques importantes	ER1, ER2, ER3
Six élèves sur huit avec un faible sentiment d'appartenance ne croient pas que leur école peut les faire réussir	ER1, ER2, ER3

Les trois enseignants-ressources ont d'abord émis leur opinion quant au sentiment d'appartenance des élèves avant de débiter leurs suivis en participant à la première entrevue semi-dirigée. Les participants ont avancé que leurs élèves, avant leurs interventions, semblaient présenter un sentiment d'appartenance faible. Selon eux, parmi ces élèves en perte de motivation, sept élèves sur huit présentaient un lien très faible avec leur école. Au fil des premières entrevues, les enseignants-ressources rapportaient des commentaires dévalorisant l'école et la qualité de l'enseignement. À ce titre, l'enseignante-ressource 1 décrit le sentiment de l'une de ses élèves comme suit : « *L'école elle s'en fout. Elle venait ici parce que c'était de même, parce qu'elle n'avait pas le choix* » (ER1, ENT 1, Q1).

Pour la plupart des élèves sur le point d'être accompagnés par un enseignant-ressource, le faible sentiment d'appartenance se manifestait par des relations conflictuelles avec les membres de l'école ou tout simplement l'absence de relation avec ces derniers. Lorsqu'interrogée à savoir si son accompagnement aurait un effet sur l'affectif de ses élèves, l'enseignante-ressource 1 nous disait : « *Probablement. Jonathan, déjà au départ, on ne se parle pas nécessairement parce qu'il ne vient pas poser des questions* » (ER3, ENT1, Q10). Lorsqu'elle nous parlait de ses attentes envers cet élève, voici ce qu'elle mentionnait : « *Jonathan est très fermé, je m'attends à une ouverture envers les adultes et même avec les autres élèves. Il est très fermé. Je m'attends à ce qu'il s'ouvre peut-être un peu plus* » (ER3, ENT1, Q9).

Pour une autre élève suivie par cette même enseignante-ressource, il ne s'agissait pas d'entrer en relation avec les membres de l'école, mais bien de trouver la bonne façon d'entrer en relation. Voici ce que nous avons recueilli lors de l'entrevue 1 :

Elle ne savait pas où aller [à l'école] et comment y aller et comment ça marchait. C'était constamment d'aller chercher de l'attention de la part de tous les profs qu'elle avait. Elle essayait de trouver un adulte pour parler, pour répondre à des besoins qu'elle avait (ER3, ENT1, Q1)

Bref, le sentiment d'appartenance des élèves était affecté par de mauvaises relations ou l'absence de relation avec les enseignants et les différents intervenants de l'école.

Avec l'arrivée d'un enseignant-ressource dans leur parcours scolaire, c'est une nouvelle relation entre l'école et les élèves en perte de motivation qui débute. C'est pourquoi nous avons questionné les participants de l'entrevue afin de connaître leurs impressions lors de leur premier contact avec leurs élèves. L'enseignant-ressource 2 y allait de cette affirmation :

Dans le sens que les deux, la façon qu'ils m'ont vu c'est: "quelqu'un se soucie de moi, se soucie de ma réussite". Un des deux était très positif quant à la rencontre d'un enseignant-ressource pour l'aider pour son parcours scolaire (ER2, ENT1, Q4).

C'est la même perception positive que les deux autres enseignantes-ressources décrivent lors de leur première entrevue. L'enseignante-ressource 1 témoigne même d'une situation où l'élève espérait recevoir ses services :

Mais là Lucy ça l'air qu'elle était bien désespérée de savoir que je ne la suivais pas elle. "Pis comment ça se fait qu'elle ne me suit pas moi, elle sait que j'ai des problèmes de motivation.

Il y a des gens qui m'avaient dit que j'étais supposée être suivie en motivation, pis je veux vraiment être suivie" (ER1, ENT1, Q4).

De plus, les élèves avec un faible sentiment d'appartenance ciblés par les enseignants-ressources de notre recherche présentent des difficultés académiques importantes. En consultant les résultats scolaires, six élèves sur six présentent à la fois une relation plus difficile avec l'école et de faibles résultats académiques. L'enseignante-ressource 3 explique la réticence de son élève en début d'année : « *puisque'il est un doubleur, c'est plus difficile, il n'a pas le gout d'être là* » (ER3, ENT1, Q1). Le sentiment d'appartenance semble s'effriter avec des résultats plus faibles.

Finalement, le dernier constat que nos entrevues ont produit se rapporte au doute que les élèves entretiennent face à la capacité de l'école à parvenir à les faire réussir. Lorsque nous avons interrogé l'enseignante-ressource 1 quant au sentiment d'appartenance de ses élèves, elle nous a rapporté la situation d'une élève qui remet en question la capacité de son école à la faire progresser. Malgré la capacité de l'école à l'accueillir encore quelques années à travers les différents parcours, elle ne se projetait plus dans son école. Son enseignante-ressource nous racontait : « *Je lui ai demandé où elle se voyait l'année prochaine. Ce n'est pas vraiment ici. Elle parle du CFER (Centre de formation en entreprise et récupération)* » (ER1, ENT1, Q1). L'enseignante-ressource 3 qui intervient auprès d'un autre élève, tenait à peu près les mêmes propos : « *Dès le début de l'année, il désirait aller à l'école des adultes* » (ER3, ENT1, Q1). Il nous apparaît donc que le lien entre le sentiment d'appartenance avec son milieu scolaire et les différents membres du personnel de l'élève en perte de motivation est affecté négativement. Il semble que l'élève va même jusqu'à remettre en doute les capacités du milieu scolaire à le faire réussir.

4.2.2 Pendant les interventions de l'enseignant-ressource

Dans un deuxième temps, nous avons accompagné les enseignants-ressources lors de leurs rencontres avec les élèves en perte de motivation qu'ils suivaient afin d'enrichir nos observations. C'est après deux semaines de suivi que nous avons emboité le pas aux participants afin de recueillir des données plus particulièrement quant à l'augmentation ou au maintien du sentiment d'appartenance des élèves en perte de motivation. Voici un tableau synthèse qui présente les différentes observations faites lors des interventions des trois enseignants-ressources auprès de leurs élèves:

TABLEAU 4.5
SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS QUANT AU SENTIMENT D'APPARTENANCE DES
ÉLÈVES LORS DES ACTIVITÉS AVEC L'ENSEIGNANT-RESSOURCE

Observations du sentiment d'appartenance	Les participants
Huit élèves sur huit tissent un lien avec leur enseignant-ressource	ER1, ER2, ER3
Six élèves sur huit participent davantage aux activités de l'école	ER1, ER2, ER3
Sept élèves sur huit tissent des liens avec les adultes de l'école	ER1, ER2, ER3
Six élèves sur huit tissent des liens avec leurs pairs	ER1, ER2, ER3

Le premier constat que nous pouvons faire porte sur le lien établi entre les élèves en perte de motivation et leur enseignant-ressource. Malgré que sept élèves sur huit présentaient un sentiment d'appartenance faible, nos premières observations révèlent une ouverture, voir même une complicité dans leurs relations maître-élève. Nous avons été témoin de confidences, de rires et même de pleurs. Dans notre journal de bord, nous avons noté la bonne humeur des élèves lors de leurs activités. Pour Jean, un élève suivi par l'enseignante-ressource 3, nous avons noté : « *Jean est souriant et discute de l'importance de l'école. Le support de ER3 semble avoir contribué à développer un lien significatif entre Jonathan et les adultes de l'école* » (ER3, GO, Q7). Lors des activités, Jean, accompagné par son enseignante-ressource, a contacté le conseiller en orientation de l'école afin d'entreprendre des démarches pour la poursuite de ses études. Dans le cas d'une autre élève, on remarque également une ouverture avec cet intervenant malgré de nombreux conflits avec l'ensemble du personnel de l'école. Voici ce que nous avons noté lors de nos observations avec l'enseignante-ressource 1 :

Elle est fréquemment en conflits avec les adultes de l'école [récente situation avec son enseignant en éducation physique] et dénigre facilement leurs interventions. Elle ne participe pas vraiment aux activités de l'école. Elle semble toutefois avoir créé un bon lien avec ER1 (ER1, GO, Q4).

Durant l'activité, cette élève se confiait facilement à ER1 et écoutait ce que cette dernière proposait. Elle lui a raconté ses difficultés avec certains enseignants, sa difficile relation avec sa mère et ses problèmes de consommation sans retenue. Même si la relation entre les élèves suivis et les différents intervenants de l'école n'est pas rétablie ou au beau fixe, il semble qu'un premier pas soit fait vers un sentiment d'appartenance plus fort par l'implication de l'enseignant-ressource.

De plus, nos observations en lien avec le sentiment d'appartenance nous ont mené à constater que les élèves valorisaient maintenant les différents services de l'école. Nous avons

constaté que certains élèves suivis pour leurs difficultés motivationnelles reconnaissent et participaient davantage aux activités scolaires et sportives de l'école. C'est le cas de Benjamin, un élève de deuxième secondaire suivi par l'enseignant-ressource 2. Suite à notre visite d'observation, voici ce que l'ER2 a mentionné :

Benjamin participe davantage à la vie scolaire [il participe aux joutes de hockey à l'heure du dîner, se présente aux cours de rattrapage le soir] et semble en tirer du plaisir, et ce, tant sur le plan académique que sportif. Benjamin a développé un lien très fort avec son enseignant-ressource, ce qui lui a permis de participer davantage à la vie scolaire. On le voit plus souriant et participatif (ER2, GO, Q7).

Suite aux interventions des ER, six élèves sur huit ont renoué avec les services de l'école. Lorsqu'ils sont interrogés quant à leur présence et l'utilité de cette aide, les élèves ont tous la même opinion; oui, ça aide et ils y participent. Pour certains, ces services se traduisent dans les services offerts par le conseiller en orientation (Jean et Yoan) ou le psychologue (Kimberly) et pour d'autres, ce sont les activités sportives et parascolaires de l'école (Katherine, Benjamin et Jonathan). L'accompagnement de l'enseignant-ressource a permis de reconstruire un pont entre ces élèves en perte de motivation et l'école en répondant à leurs besoins.

Pour certains élèves, l'implication de l'enseignant-ressource dans leur vie scolaire a eu également des effets sur le lien qu'ils entretiennent avec les autres adultes de l'école. C'est le cas de sept élèves sur huit qui ont développé de meilleures relations avec différents enseignants ou intervenant de l'école. Dans notre journal de bord, nous avons écrit ces quelques commentaires tenus par l'ER3 à propos d'un élève qui reprend sa première année du secondaire : « *Jonathan prend davantage sa place grâce aux récupérations et au lien qu'il développe avec son enseignant de mathématique* » (ER3, GO, Q7). Dans le cas de Jonathan, c'est l'enseignant de mathématique même qui est venu faire l'éloge de ses efforts auprès de l'enseignante-ressource. Pour les autres élèves, lorsqu'ils sont interrogés quant à leurs relations avec les enseignants de l'école, ils parlent de l'aide qu'ils reçoivent lors des récupérations et des cours de rattrapage offerts après l'école. Nous avons perçu, à travers leurs propos, une valorisation du travail des enseignants.

En plus de solidifier le sentiment d'appartenance des élèves suivis envers les adultes de l'école, l'intervention de l'enseignant-ressource a permis aux élèves d'accroître de saines relations avec leurs pairs. Dans le cas de Kimberly, une élève de première secondaire, les propos de

l'enseignante-ressource 3 allaient dans ce sens : « *Son sentiment d'appartenance est en train de se développer. La transition au secondaire a été très difficile pour elle. Se faire de nouvelles amies et avoir plusieurs enseignants c'est difficile pour elle* » (ER3, GO, Q4). L'accompagnement de l'enseignante-ressource consistait essentiellement à diminuer son anxiété et à lui faire vivre de belles relations avec ses pairs. Pour trois autres élèves, c'est dans le cadre d'activités parascolaires, sportives ou scolaires qu'ils ont développé de meilleures relations avec leurs pairs. Voici les propos de l'enseignante de français que l'enseignante-ressource 3 nous a rapportés : « *Son nouveau pairage avec une élève X pour faire ses travaux aide grandement à augmenter sa confiance en lui* » (ER3, GO, Q7). Avec les interventions de l'enseignant-ressource 2, Benjamin a développé son sentiment d'appartenance en s'impliquant davantage dans la vie scolaire. Voici ce que nous avons noté lors de nos observations :

Il n'avait pas beaucoup d'amis et ne tissait pas de lien avec les enseignants depuis son arrivée au secondaire. Avec les interventions de l'ER2, Benjamin participe davantage à la vie scolaire et semble en tirer du plaisir, et ce, tant sur le plan académique que sportif (ER2, GO, Q4).

Bref, nous constatons dès les premières semaines que les interventions de l'enseignant-ressource visant à favoriser la motivation scolaire ont encouragé les élèves suivis à développer de meilleures relations avec leurs pairs et par le fait même, leur sentiment d'appartenance envers l'école. Aussi, depuis le début des interventions des enseignants-ressources, des effets ont été perçus dans les différentes relations que les élèves entretiennent avec les différents intervenants de l'école ainsi que la valeur que les élèves accordent aux différents services offerts à l'école.

4.2.3 Perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions

Suite aux six semaines d'intervention des enseignants-ressources, nous avons rencontré une seconde fois les participants lors d'une entrevue semi-dirigée visant à recueillir leurs perceptions quant à la fluctuation de la motivation scolaire des élèves suivis. Nous les avons interrogés au regard des mêmes concepts, notamment du sentiment d'appartenance. Voici un tableau synthétisant les différentes perceptions des enseignants-ressources quant au sentiment d'appartenance des élèves qu'ils ont accompagnés.

TABLEAU 4.6
SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES QUANT AU
SENTIMENT D'APPARTENANCE DES ÉLÈVES SUITE À LEURS INTERVENTIONS

Perceptions du sentiment d'appartenance des élèves suivis	Les participants
Huit élèves sur huit ont développé un lien affectif avec leur enseignant-ressource et différents adultes de l'école	ER1, ER2, ER3
Sept élèves sur huit participent davantage aux activités de l'école et reconnaissent la valeur des services offerts	ER1, ER2, ER3
Les enseignants-ressources perçoivent une augmentation significative du sentiment d'appartenance de leurs élèves	ER1, ER2, ER3

À la fin de l'accompagnement de six semaines, nous avons rencontré les enseignants-ressources afin de recueillir leurs perceptions quant au sentiment d'appartenance de leurs élèves en perte de motivation. Dans le cadre d'une deuxième entrevue, ils nous ont fait part de leurs impressions et faits observés quant aux différentes relations que les élèves entretenaient avec les différents membres de l'école. En analysant les réponses de nos trois participants, nous notons que tous les élèves accompagnés par le service d'enseignement-ressource semblent avoir développé un lien affectif avec leur enseignant-ressource et dans la plupart des cas, les différents adultes de l'école. L'enseignante-ressource 3 nous raconte son expérience avec l'un des élèves qu'elle a accompagnés :

Jonathan, au début de l'année on ne se parlait pas. Je crois que j'ai entendu sa voix pour la première fois au mois de novembre. Depuis ce temps-là, on se parle vraiment plus, on échange, il vient me voir. J'ai l'impression qu'il a cette ouverture-là avec plus d'adultes maintenant qu'au début. Par défaut, s'il a plus d'interactions avec les adultes du milieu, il se sent plus inclus dans la vie scolaire (ER3, ENT2, Q11).

Tous les participants ont témoigné d'un lien affectif avec les élèves qu'ils ont suivis au cours des six semaines prescrites. Si l'un des enseignants-ressources parle de son ouverture ou de son attitude positive, les deux autres mentionnent que les élèves recherchent leur compagnie et viennent par eux-mêmes les informer des bonnes et des mauvaises nouvelles. Trois élèves ont même réussi à développer ce type de relation avec d'autres enseignants de l'école. L'enseignant-ressource 2 témoigne d'une nouvelle relation entre son élève et son enseignant de mathématique :

Enseignant X, un enseignant de math. C'est un prof qui s'est vraiment attardé sur l'individu. Il est venu à bout de faire ressortir le meilleur de Kevin. Maintenant, si Kevin pouvait avoir quatre périodes de mathématique par jour, il serait heureux (ER2, ENT2, Q13).

L'enseignante-ressource 3 fait le même constat pour Jean : « Même sur le plan physique, il est plus ouvert qu'au début de l'année. Il parle et il ne le faisait pas nécessairement avant. Il discute avec tout le monde. Il rayonne beaucoup plus qu'avant » (ER3, ENT2, Q14). Bref, à la lumière des différents commentaires des enseignants-ressources, il nous apparaît que les élèves ont tissé des relations positives avec eux ainsi qu'avec d'autres intervenants de l'école. En entretenant ces nouvelles relations, les élèves en perte de motivation ont développé davantage leur sentiment d'appartenance.

De plus, les interventions des enseignants-ressources ont amené les élèves à participer davantage aux activités scolaires et par la bande, à en reconnaître leur valeur. Au fur et à mesure, les élèves ont utilisé les services de récupération, les cours de rattrapage après l'école et même des cours individualisés avec les enseignants. Au total, sept élèves sur huit ont bénéficié de cette aide. Au fil des six semaines, les élèves ont repris pied dans les services scolaires et ont reconnu la valeur de ces derniers. L'enseignante-ressource 3 nous a raconté :

Comme par exemple, hier je lui expliquais quelque chose en mathématique. On a vu qu'il y a des choses d'avant qu'il ne comprend pas. Et là il était très content de participer à ça, il voyait qu'il y avait d'autres façons d'expliquer certaines choses avec lesquelles il a de la difficulté, donc il était très ouvert à ce que j'aie le chercher dans l'un de ses cours (ER3, ENT2, Q5).

Finalement, les différentes observations que nous avons faites et celles rapportées par les participants lors des entrevues nous portent à croire à une augmentation significative du sentiment d'appartenance suite aux interventions. Lorsque nous avons demandé aux participants quel déterminant de la motivation avait été le plus influencé positivement, ils étaient unanimes et ont tous répondu : le sentiment d'appartenance. L'élément que tous les enseignants-ressources ont mentionné porte sur le lien affectif développé au cours des six semaines de suivis. L'enseignante-ressource 1 nous a raconté son lien avec l'une de ses élèves : « *Katherine, je n'ai pas eu besoin de travailler grand-chose avec Katherine. C'est un amour cette enfant-là, elle a juste besoin de se le faire dire on dirait* » (ER1, ENT2, Q4). Même son de cloche du côté de l'enseignant-ressource 2 qui y est allé de cette réflexion : « *Des fois, il y a des jeunes qui ne le ressentent pas ou ne sont pas conscients de l'importance qu'ils ont pour les personnes qui les entourent* » (ER2, ENT2, Q10).

4.3 La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'autonomie

Nous poursuivons la présentation des résultats de notre recherche en s'accordant au concept de motivation développé par Viau 2009. Dans ce chapitre, nous posons notre regard sur l'état du sentiment d'autonomie ou de contrôlabilité que ressentent les élèves en perte de motivation. Nous porterons notre attention sur l'absentéisme, le respect de la discipline ainsi que sur la responsabilisation des élèves accompagnés en raison de leur perte de motivation.

4.3.1 Perception de l'enseignant-ressource avant ses interventions

Nous entamons cette nouvelle section en présentant les résultats liés au sentiment d'autonomie des élèves avant la mise en place d'activités visant l'augmentation de leur motivation. La cueillette de ces données a été faite par l'entremise d'une première entrevue semi-dirigée auprès des enseignants-ressource.

TABLEAU 4.7
SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES DU SENTIMENT
D'AUTONOMIE DES ÉLÈVES AVANT LEURS INTERVENTIONS

Perceptions du sentiment d'autonomie des élèves suivis	Participants
Les enseignants-ressources constatent que l'autonomie de leurs élèves est très faible (six élèves sur huit)	ER1, ER2, ER3
Sept élèves sur huit en perte de motivation se désengagent de leurs travaux	ER1, ER2, ER3
Cinq élèves sur huit en perte de motivation présentent des comportements qui ne respectent pas les règles et la discipline	ER1, ER2, ER3
Les enseignants-ressources désirent travailler l'autonomie des élèves en structurant leurs horaires et leur agenda	ER1, ER2, ER3

Lors des premières entrevues, nous avons questionné les participants quant à leurs perceptions du sentiment d'autonomie des élèves qu'ils s'apprêtaient à accompagner. Tous les enseignants-ressources constataient que l'autonomie de leurs élèves était très faible. À vrai dire, c'est six élèves en perte de motivation sur huit qui présentaient un sentiment d'autonomie nécessitant des interventions selon les enseignants-ressources. Lorsque l'enseignante-ressource 1 nous a décrit l'autonomie de deux de ses élèves, voici ce que nous avons retenu : « *Elles sont justes pas capables. Elles n'ont jamais été capables. "J'ai jamais fait de devoirs, je n'ai jamais étudié pour un examen. Je n'ai aucun contrôle sur rien, moi... donc j'ai 25% "* » (ER1, ENT1, Q7). Des propos comme ceux-ci ont été rapportés par tous les enseignants-ressources lors de notre première

rencontre. Ils mentionnaient tous l'importance de travailler l'autonomie de leurs élèves afin de les ramener vers la réussite scolaire.

C'est sur le plan académique que les perceptions des enseignants-ressources se rejoignaient le plus. Les participants percevaient un faible sentiment d'autonomie en raison du désengagement des élèves dans leurs travaux scolaires. Au total, ce sont sept élèves sur huit qui n'effectuaient pas les travaux demandés, ne se présentaient pas aux périodes de récupération ni même au cours de rattrapage après l'école. L'enseignante-ressource 1 faisait ce constat pour l'une de ses élèves : « *Elle ne va pas en récupération et elle ne fait jamais ses devoirs. Jamais jamais. Même pas en math. Pis elle est limite en math* » (ER1, ENT1, Q2). Avant les interventions des enseignants-ressources, ces mêmes sept élèves ne connaissaient pas l'horaire des périodes de récupération et des cours de rattrapage offerts à l'école. Ils racontaient à leur enseignant-ressource qu'ils ne réussissaient pas sans trop comprendre pourquoi et comment s'y prendre pour y remédier. L'enseignante-ressource 1 tenait ces propos en parlant de Katherine : « *Elle ne fait pas ses devoirs, elle se demande pourquoi elle ne passe pas en math, c'est probablement l'une des raisons* » (ER1, ENT1, Q1). D'où l'intérêt des enseignants-ressources à travailler avec les élèves en perte de motivation au niveau de leur autonomie afin qu'ils reprennent pied dans leurs apprentissages scolaires.

À la lumière des propos recueillis lors de nos premières rencontres, nous constatons que certains élèves en perte de motivation présentent des comportements qui ne respectent pas les règles et la discipline de l'école, témoignant ainsi de leur manque d'autonomie. Avant les interventions des enseignants-ressources, ce sont cinq élèves sur huit qui nécessitaient des interventions sur le plan comportemental. L'enseignant-ressource 2 nous dressait ce portrait en parlant de l'un de ses élèves : « *Pour l'autre, ça passe par un laisser-aller académique et comportemental. Dans le sens qu'il commence à être désorganisé dans la classe et il est plus dur à maintenir en place* » (ER2, ENT1, Q2). La situation était sensiblement la même pour deux autres élèves qui présentaient des comportements inadéquats passant par une attitude négative, des gestes dérangeants et jusqu'à une opposition des consignes. Par contre, la situation était différente pour deux autres élèves suivies par l'enseignante-ressource 1 puisqu'elles présentaient un très haut taux d'absentéisme. Voici ce que nous avons noté lors de la première entrevue : « *Elle va aller en classe, mais ça c'est quand elle y va, car elle a plusieurs absences. Pour Katherine on parle de 116 périodes d'absence* » (ER1,

ENT1, Q1). Bref, pour ces élèves, l'accompagnement de l'enseignant-ressource devait prendre en considération leur autonomie dans leur rôle d'élève pour qu'ils puissent effectuer les apprentissages.

Selon les perceptions des enseignants-ressources, le faible sentiment d'autonomie des élèves suivis nécessitait un accompagnement au niveau de leur organisation du temps et de leurs outils de travail. À travers les réponses fournies lors de la première entrevue, nous constatons que les trois enseignants-ressources comptaient mettre en place des activités de ce genre visant l'autonomie. L'enseignant-ressource 2 tenait justement ces propos : « *Juste à utiliser les bons outils et de la bonne façon, ça va me permettre de voir que leur autonomie s'est améliorée* » (ER2, ENT1, Q7). Les autres participants proposaient également d'encadrer les élèves au niveau de leur horaire, des différents services de soutien académiques offerts par l'école ainsi que d'effectuer un suivi hebdomadaire des agendas des élèves. Ils tenaient également à superviser le matériel et les outils de travail afin de s'assurer qu'ils possédaient tout le nécessaire pour effectuer les travaux demandés. Bref, les interventions des enseignants-ressources visant l'augmentation de la motivation scolaire des élèves ciblent l'autonomie en s'appuyant sur la gestion de leur horaire et de leur matériel.

4.3.2 Pendant les interventions de l'enseignant-ressource

Toujours en nous questionnant quant aux effets perçus des interventions des enseignants-ressources auprès des élèves en perte de motivation, nous avons assisté aux activités mises en place pour chaque élève suivi. Nous présentons donc le fruit de nos observations effectuées lors de la deuxième semaine de l'accompagnement au regard du sentiment d'autonomie des élèves en perte de motivation. Déjà, des changements étaient perceptibles quant à leurs commentaires, leurs outils de travail ainsi que par leurs habitudes scolaires. Voici un tableau synthèse qui présente les différentes observations faites lors des interventions des trois enseignants-ressources :

TABLEAU 4.8
SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS QUANT AU SENTIMENT D'AUTONOMIE DES
ÉLÈVES LORS DES ACTIVITÉS AVEC L'ENSEIGNANT-RESSOURCE

Observations du sentiment d'autonomie	Les participants
Les enseignants-ressources assurent un suivi serré auprès des élèves quant à leurs habitudes de travail	ER1, ER2, ER3
Cinq élèves sur huit en perte de motivation constatent les effets de leur manque d'autonomie sur leurs résultats scolaires	ER1, ER2, ER3
Sept élèves sur huit s'engagent davantage dans leurs apprentissages	ER1, ER2, ER3
Les enseignants-ressources travaillent à la responsabilisation des élèves	ER1, ER2, ER3

Nos premières observations portent sur le suivi mis en place quant à l'organisation et à l'horaire des élèves par les enseignants-ressources. Toutes les rencontres observées débutaient par une vérification de l'agenda de l'élève ainsi qu'à un questionnement quant à son autonomie dans ses apprentissages. Les habitudes de travail étaient questionnées comme le démontre cet extrait tiré de notre journal de bord :

L'enseignante-ressource 3 lui pose des questions quant à son organisation : " est-ce que tu as fait ta feuille aide-mémoire? Est-ce que tu es allée en récupération avec ton prof? Est-ce que tu as fait ton document de révision? Est-ce que tu as fait tous tes devoirs? Etc." Kimberly lui fait le compte rendu de son étude et de son horaire (ER3, JDB1.1.6).

Déjà nous avons observé quelques effets positifs à ce niveau puisque les enseignants-ressources le soulignaient. C'est en compagnie de l'enseignant-ressource 2 que nous avons noté ceci : « *Leur rencontre débute par un survol de l'agenda de l'élève où l'organisation et la préparation est observée. L'enseignant-ressource le félicite pour la rigueur et la propreté de son matériel* » (ER2, JDB1.1.10). Bref, afin de travailler l'autonomie des élèves en perte de motivation, les enseignants-ressources sont intervenus quant aux habitudes de travail des élèves. Et dès les premières semaines, nous avons remarqué les efforts que les élèves ont déployés afin de s'organiser.

Nous avons été témoin d'échanges où les élèves constataient l'importance de s'organiser et d'être autonome dans leurs apprentissages. Après deux semaines de suivi, ce sont cinq élèves sur huit qui admettaient devoir mettre des efforts afin de pallier à leur manque d'autonomie. Lors de notre observation auprès de l'enseignante-ressource 3, nous avons retenu ceci :

L'enseignante-ressource 3 débute en feuilletant son agenda. Tout est pêle-mêle; des travaux, des notes aux parents, des examens et des documents d'étude. L'enseignante-ressource 3 le questionne quant à son organisation à savoir s'il y a un lien avec ses nombreux oublis dans la remise de ses travaux. Jonathan fait le constat de son manque d'organisation. Il lui mentionne qu'à la maison c'est la même chose (ER3, JDB1.1.12).

Pour d'autres élèves, ils ont franchi l'étape du simple constat et expliquent les efforts qu'ils mettent pour développer leur autonomie en organisant leur horaire et leur matériel. C'est lors de notre observation de l'enseignante-ressource 1 que nous avons écrit :

Katherine lui dit que ça va bien à ce niveau-là. Elle utilise son matériel et planifie son temps d'étude. Elle dit que ce n'est pas facile, elle n'est pas capable de le faire à la maison, mais elle y arrive à l'école le matin et dans ses classes (ER1, JDB1.1.13).

À la lumière de ce que nous avons observé, il nous apparaît que l'encadrement des méthodes de travail établi par les enseignants-ressources amène les élèves à prendre conscience de l'importance de s'organiser dans leur cheminement scolaire et surtout, de développer leur autonomie.

Nous avons également perçu un engagement de la part des élèves quant à leur réussite lors de nos observations sur le terrain. Après seulement deux semaines d'accompagnement, ce sont sept élèves sur huit en perte de motivation qui ont entrepris des démarches afin de s'organiser et de reprendre pied dans leur cheminement scolaire. Parmi les élèves présentant le plus faible sentiment d'autonomie, nous avons été témoin de cet échange: *« Il demande de l'aide à l'enseignante-ressource 1 pour sa feuille aide-mémoire en mathématique, car il est un peu gêné de demander à son nouvel enseignant de mathématique »* (ER1, JDB). Pour les six autres élèves, cet engagement s'est traduit par une participation aux différents services de soutien offerts par l'école. Nous avons noté ce commentaire lors de l'accompagnement de l'enseignante-ressource 3 : *« Jonathan se responsabilise de plus en plus quant à ses apprentissages. Il s'est engagé à participer aux récupérations et à poser des questions aux enseignants afin de comprendre les tâches à accomplir »* (ER3, GO, Q8). Bref, les interventions des enseignants-ressources visant l'augmentation de l'autonomie ont suscité un plus grand engagement de la part des élèves dans leur réussite scolaire.

Nous terminerons ce point en soulignant les efforts déployés par les enseignants-ressources afin de responsabiliser les élèves en perte de motivation quant à leur réussite scolaire. Dans les

différents suivis mis en place, nous avons perçu le souci des enseignants-ressources à amener les élèves à prendre conscience de leurs responsabilités. Lorsque nous avons accompagné les participants dans la mise en place de leurs activités visant à augmenter la motivation leurs élèves, plusieurs échanges portaient sur le rôle de l'élève. Chaque intervenant questionnait les actions, l'organisation et les pistes de solutions afin d'amener les élèves à être plus autonomes dans leur vie scolaire. En accompagnant l'enseignante-ressource 1, nous avons été témoin d'une situation particulière où la responsabilisation et la résolution de conflit était au cœur de la rencontre. Voici ce que nous avons noté dans notre journal de bord :

Elle dit que le directeur l'accuse suite à un évènement avec une suppléante et qu'il a été arrogant avec elle lors de son intervention. Elle dit à quelques reprises : " ce n'est pas de ma faute ". Elle se sent persécutée (ER1, JD1.1.8).

L'intervention de l'enseignante-ressource dans cette situation s'est traduite par plusieurs questionnements qui ont menés l'élève vers la réflexion et vers la résolution de son conflit tout en s'assurant de lui faire reconnaître ses responsabilités. Finalement, nos observations sur le terrain nous ont permis de mettre en lumière les efforts des enseignants-ressources afin de responsabiliser les élèves en perte de motivation pour ainsi augmenter leur autonomie.

4.3.3 Perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions

C'est à la suite des six semaines prescrites par le cadre de notre recherche que nous avons interrogé à nouveau les enseignants-ressources. Cette dernière rencontre avait pour but de recueillir les perceptions des participants quant à la fluctuation des différents déterminants de la motivation scolaire. Dans cette section, nous présentons les résultats en lien avec le sentiment d'autonomie des élèves accompagnés. Voici un tableau synthétisant les différentes perceptions des enseignants-ressources du sentiment d'autonomie des élèves qu'ils ont suivis.

TABLEAU 4.9
SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES DU SENTIMENT
D'AUTONOMIE DES ÉLÈVES SUITE À LEURS INTERVENTIONS

Perceptions du sentiment d'autonomie des élèves suivis	Les participants
Les enseignants-ressources constatent une augmentation du sentiment d'autonomie	ER1, ER2, ER3
Huit élèves sur huit s'impliquent davantage dans leurs apprentissages scolaires	ER1, ER2, ER3
Les comportements qui ne respectent pas les règles et la discipline ont diminué (quatre élèves sur cinq)	ER1, ER2, ER3
Les enseignants-ressources constatent une plus grande responsabilisation chez leurs élèves (sept élèves sur huit)	ER1, ER2, ER3

Toujours au regard des perceptions des enseignants-ressources portant sur les déterminants de la motivation scolaire des élèves qu'ils devaient accompagner, nous les avons questionnés sur la fluctuation de leur sentiment d'autonomie. Tous les enseignants-ressources mentionnaient avoir vu des progrès pour chacun. Lorsque nous leur avons demandé quel déterminant de la motivation avait le plus augmenté, l'autonomie était mentionnée sept fois sur huit. L'enseignante-ressource 3 témoignait même d'une forte amélioration pour l'une de ses élèves : « *Kimberly c'est son sentiment d'autonomie [qu'elle a le plus développé] parce que je la sens plus épanouie déjà. J'ai vraiment l'impression qu'elle est plus capable d'affronter sa vie au secondaire toute seule* » (ER3, ENT2, Q9). Pour le dernier élève, l'enseignante-ressource parlait d'une faible augmentation, mais soulignait qu'il ne s'agissait pas de l'un de ses défis. Bref, à la suite des informations recueillies lors des entrevues, nous percevons donc une augmentation du sentiment d'autonomie des élèves à la suite des six semaines d'intervention des enseignants-ressources.

Lorsque nous avons questionné les participants aux entrevues quant aux indices qui leur permettaient de témoigner de variation concernant le sentiment d'autonomie des élèves, chacun à souligner l'implication des élèves dans différentes facettes de leurs apprentissages scolaires. Pour tous les élèves, une meilleure participation en classe et une plus grande rigueur dans les travaux étaient perçus. L'enseignante-ressource 1 rapportait ces observations : « *Ils vont aux récupérations, c'est un bon exemple d'autonomie. Ils écrivent leurs choses dans leur agenda, ils remettent leurs travaux à temps* » (ER1, ENT2, Q7). Pour sept élèves sur huit, leur engagement dans le monde scolaire dépassait le cadre de la classe puisqu'ils utilisaient les services de soutien supplémentaires offerts par l'école. Six d'entre eux participaient au cours de rattrapage le soir et deux d'entre eux profitaient de l'accompagnement individuel d'enseignants à l'extérieur des heures de classe. Voici

ce que l'enseignante-ressource 3 nous répondait lorsque nous lui avons posé la question à savoir si ses élèves étaient plus en contrôle de leurs apprentissages :

Jonathan et Kimberly, j'ai l'impression que oui parce qu'ils utilisent des services d'aide de l'école. Les deux y vont et les deux ne trouvent pas que c'est une corvée, ils trouvent ça vraiment utile, ce n'est pas une punition d'aller là, ils comprennent pourquoi ils y vont. Ils y vont par eux-mêmes, on n'a pas besoin d'aller les chercher, ils sont là et ils font les efforts nécessaires. Ils participent aux cours de rattrapage après l'école en français et en mathématique (ER3, ENT2, Q8).

Un seul élève n'a pas participé aux cours de rattrapage ou n'a pas sollicité un soutien supplémentaire de la part d'un enseignant en raison de son travail après les classes. À la lumière des différentes réponses que nous avons obtenues, il nous apparaît important de souligner les effets des interventions des enseignants-ressources sur l'engagement des élèves dans leurs apprentissages.

En plus d'un plus grand engagement de la part des élèves, la seconde entrevue a révélé une diminution des comportements qui ne respectaient pas les règles et la discipline de l'école. Pour les cinq élèves mentionnés précédemment, une amélioration s'est fait sentir à plusieurs niveaux. Lors de l'entrevue, l'enseignante-ressource 1 énumérait les comportements qu'elle avait observés lui permettant de percevoir une amélioration : « *Leur présence aux récupérations, les résultats scolaires, les devoirs remis, être à son affaire, avoir un bel agenda, leur présence à l'école* » (ER1, ENT2 Q6). Du côté de l'enseignante-ressource 3, ses perceptions quant au comportement de son élève portait davantage sur son attitude : « *Jean, c'est son enthousiasme. Il est plus ouvert, il est plus content, il sourit plus. C'est positif pour lui* » (ER3, ENT2, Q13). En somme, les interventions effectuées au cours des six semaines ont influencé positivement les comportements des élèves en perte de motivation. Que ce soit par une diminution des absences, une participation active dans leurs travaux ou par une attitude plus positive, les élèves ont démontré des comportements plus autonomes.

Le dernier aspect que nous avons retenu de nos secondes entrevues et qui découle du sentiment d'autonomie de l'élève porte sur la responsabilisation. Les enseignants-ressources constatent tous une plus grande responsabilisation chez leurs élèves suite à leurs interventions. Pour certains d'entre eux, cette augmentation est due à une meilleure connaissance de soi, une

introspection quant à leur rôle d'élève. L'enseignante-ressource 3 nous exposait les progrès de l'un de ses élèves comme ceci :

Pour Jonathan, ce n'est pas l'autonomie dans le sens de faire des choses par lui-même, mais c'est plus dans le sens de demander de l'aide quand il en a besoin. Par exemple cette semaine, je lui ai dit que j'irais le chercher pour faire sa feuille aide-mémoire et le cours d'après il m'a demandé : "c'est quand déjà que tu vas venir me chercher?" (ER3, ENT2, Q10).

Pour un autre élève suivi par l'enseignant-ressource 2, cette même capacité à reconnaître son rôle et ses responsabilités est ressortie lors des entrevues : « *Comme par exemple, s'il a eu 60% dans son examen, tu lui demandes s'il sait pourquoi. Il va expliquer qu'il n'a pas été à la récupération ou qu'il a fait sa feuille aide-mémoire à la dernière minute* » (ER2, ENT2, Q8). C'est également dans le cadre des activités mises en place par les enseignants-ressources que certains élèves ont élaboré des plans pour leur avenir et entrepris des recherches quant aux programmes d'étude offerts. C'est le cas de l'un des élèves de l'enseignant-ressource 2 : « *Kevin a tout de même son plan en tête, il veut finir son troisième secondaire, s'inscrire à un cours DEP en mécanique et entrer sur le marché du travail* » (ER2, ENT2, Q12). Bref, les six semaines d'activités ont permis aux élèves de réfléchir sur leur rôle d'élève et sur leurs objectifs académiques. En incitant les élèves à se responsabiliser, les enseignants-ressources semblent avoir contribué à développer l'autonomie de ces élèves en perte de motivation.

4.4 La perception de l'enseignant-ressource quant à l'engagement

Finalement, nous terminons avec la présentation des résultats en lien avec le concept de l'engagement proposé par le modèle de Viau 2009. Nous proposons donc des résultats tirés des perceptions des enseignants-ressources des élèves en perte de motivation au regard de l'engagement. Rappelons que l'engagement se traduit par une volonté, par une conscience dans l'effort à déployer dans une activité pédagogique et implique un investissement dans l'action où le risque de l'échec est présent (Viau, 2009).

4.4.1 Perception de l'enseignant-ressource avant ses interventions

Nous débutons encore une fois en présentant une synthèse des perceptions des enseignants-ressources quant à l'engagement des élèves en difficulté, et ce, avant la mise en place d'activités visant à augmenter ou à maintenir la motivation scolaire de leurs élèves. Le tableau 4.10 répertorie cette synthèse et une présentation plus détaillée suivra.

TABLEAU 4.10
SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES DE
L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES AVANT LEURS INTERVENTIONS

Perceptions de l'engagement des élèves suivis	Participants
L'engagement des élèves en perte de motivation est très faible (pour sept élèves sur huit)	ER1, ER2, ER3
Sept élèves sur huit ne s'impliquent pas dans leurs travaux	ER1, ER2, ER3
Sept élèves sur huit n'utilisent pas l'aide mise à leur disposition	ER1, ER2, ER3
Trois élèves sur huit comptent plusieurs absences	ER1, ER2

Les trois enseignants-ressources ont d'abord émis leur opinion quant à l'engagement des élèves avant de débiter leur suivi en participant à la première entrevue semi-dirigée. Les participants ont avancé que leurs élèves, avant leurs interventions, semblaient désengagés face à leur réussite scolaire. Selon eux, parmi ces élèves en perte de motivation, sept élèves sur huit étaient désengagés. Une seule élève apparaissait comme engagée au regard de son enseignante-ressource. Au fil des premières entrevues, les enseignants-ressources rapportaient des commentaires portant sur le manque d'implication des élèves dans leurs travaux, le peu d'énergie consacrée à la réalisation de ceux-ci ainsi que le peu de temps qu'ils y consacrent. L'ER1 qualifiait ainsi l'engagement de l'une de ses élèves : « *Ce qui demande un effort de plus, elle ne le fera pas. Elle va aller en classe, mais ça c'est quand elle y va, car elle a plusieurs absences* » (ER1, ENT1, Q1). Ce commentaire résume bien l'ensemble de l'opinion des enseignants-ressources quant à l'engagement de leurs élèves avant la mise en place d'activités visant l'augmentation de leur motivation scolaire. Pour l'élève présentant le niveau d'engagement le plus faible, ce sont toutes les facettes de son environnement scolaire qui sont affectées comme le résumait l'ER1 :

Il y a le fait qu'elle ne va jamais en récupération. Et le fait qu'elle ne va jamais en éducation physique. Elle va à la bibliothèque pendant ses cours d'éducation physique, mais elle ne fait jamais rien. Elle pourrait travailler sur ses maths. Elle ne le fait pas. Elle n'étudie pas, c'est vraiment ce côté-là [l'engagement] qu'elle doit travailler (ER1, ENT1, Q2).

Le désengagement des élèves en perte de motivation se traduisaient par de faibles efforts dans leurs travaux scolaires selon les dires des participants lors de la première entrevue. En les questionnant au sujet des habitudes de travail et des résultats scolaires des élèves suivis, les participants rapportaient que sept élèves sur huit ne mettaient pas l'énergie nécessaire pour réaliser les tâches demandées. Encore une fois, une seule élève détonnait de l'ensemble des élèves en fournissant des

efforts constants dans la réalisation de ses travaux. Pour les autres, les enseignants-ressources parlaient de manque d'implication comme pour cet élève suivi par l'ER3 : « *Ses travaux étaient faits moyens, il ne les faisait pas tout le temps. Comme par exemple son agenda, il n'écrivait rien qui ne lui apparaissait pas nécessaire pour lui* » (ER3, ENT1, Q2). Les participants abondaient dans le même sens avec les autres élèves que ce soit pour les devoirs non-faits ou bâclés. L'enseignante-ressource 1 ciblait particulièrement l'engagement afin de travailler avec l'un de ses élèves ayant besoin d'outils technologiques dans la rédaction de ses travaux qu'il négligeait d'utiliser : « *Lui c'est vraiment son engagement dans la classe. L'utilisation des outils d'aide auxquels il a droit. Au début de l'année il ne les utilisait pas.* » (ER1, ENT1, Q2). À la lumière des réponses recueillies lors de nos entrevues, il nous apparaît que les élèves en perte de motivation, avant les interventions des enseignants-ressources, se désengagent de leurs travaux scolaires.

En plus de ne pas s'impliquer dans leurs travaux scolaires, sept élèves sur huit n'utilisaient pas les services complémentaires de l'école. Qu'il s'agisse des services en psychologie, en orientation professionnelle ou pour de l'aide académique, les élèves en perte de motivation ne sollicitaient aucun support supplémentaire afin de pallier leurs difficultés. Avant les interventions des enseignants-ressources, voici ce que nous avons entendu lors de notre entrevue avec l'ER3 quant à l'engagement de l'un de ses élèves : « *Il ne s'engage pas cette année, car selon lui, elle [l'école] ne sert à rien, c'est juste parce qu'il ne peut pas aller à l'école des adultes cette année* » (ER3, ENT1, Q7). Comme l'utilité de l'école est remise en question, cet élève n'utilise pas les ressources qu'elle offre. Pour les six autres élèves en perte de motivation, les enseignants-ressources remarquaient le même désengagement face aux différents services d'aide offerts à l'école. L'enseignante-ressource 1 racontait ceci en lien avec l'engagement de l'une des élèves qu'elle s'apprêtait à accompagner : « *Encore une fois le matin, elle ne va pas à la récupération parce qu'elle va avec ses amis qui vont en haut de la côte* » (ER1, ENT1, Q2). À la lumière des différents commentaires que nous avons recueillis, ils semblent que les élèves en perte de motivation n'utilisent pas les ressources mises à leur disposition.

Au cours de nos premiers entretiens, deux de nos participants (ER1 et ER2) nous ont rapporté que certains élèves démontraient leur désengagement par un taux d'absentéisme élevé. Trois élèves sur huit présentaient ces caractéristiques. Pour l'une d'entre elles, l'ER1 tenait ces propos : « *Elle a 104 périodes d'absence depuis le début de l'année* » (ER1, ENT1, Q2). Pour les

deux autres élèves, leur nombre d'absences étaient également important selon les dires recueillis lorsque nous les avons questionnés à ce sujet. Bref, avant les interventions des enseignants-ressources, ces élèves en perte de motivation se désengageaient de leur cheminement scolaire en ne se présentant pas à l'école.

4.4.2 Pendant les interventions de l'enseignant-ressource

Dans un deuxième temps, nous avons assisté aux interventions des enseignants-ressources lors de leurs rencontres avec les élèves en perte de motivation qu'ils suivaient afin d'enrichir notre recherche de nos observations. C'est après deux semaines de suivi que nous avons accompagné les participants afin de recueillir des données plus particulièrement quant à l'augmentation ou au maintien de l'engagement des élèves en perte de motivation. Voici un tableau synthèse qui présente les différentes observations faites lors des interventions des trois enseignants-ressources auprès de leurs élèves :

TABLEAU 4.11
SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS QUANT À L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES LORS DES
ACTIVITÉS AVEC L'ENSEIGNANT-RESSOURCE

Observations de l'engagement des élèves suivis	Les participants
Les élèves se sont fixés des objectifs et ont mis les efforts pour les atteindre (huit élèves sur huit)	ER1, ER2, ER3
Six élèves sur huit ont mis de l'ordre dans leur matériel et ont organisé leur horaire	ER1, ER2, ER3
Huit élèves sur huit utilisent les services d'aide complémentaire de l'école	ER1, ER2, ER3
Les élèves ayant beaucoup d'absences se sont engagés à être présents	ER1, ER2

Dans le cadre de nos observations, nous avons été témoin, et ce, après seulement deux semaines d'interventions des enseignants-ressources, d'efforts significatifs de la part des élèves en difficulté. Pour tous les élèves, nous avons récolté des indices de leur engagement à travers les différents objectifs qu'ils s'étaient fixés ainsi que les efforts déployés pour les atteindre. Pour appuyer ce constat, nous présentons un extrait de notre journal de bord lors de notre accompagnement avec l'enseignant-ressource 2 : « *Ensuite, l'ER2 fait le point sur les objectifs de leur dernière rencontre où la participation aux cours de rattrapage de soir était proposée. Benjamin s'est engagé à y participer et depuis, il voit des améliorations dans ses résultats* » (ER2, JDB 1.1.10). Six élèves suivis s'étaient engagés à mettre de leur temps et leur énergie pour obtenir des services d'aide sur le plan académique. Pour les deux autres élèves, ils s'étaient engagés à faire

des démarches auprès de différents service d'aide offerts à l'école. C'est le cas d'un élève que nous avons observé en compagnie de l'ER3 qui s'informait des étapes à franchir pour accéder à des formations professionnelles qui lui plaisaient, voici ce que nous avons noté :

Il se pose beaucoup de questions quant à son avenir, les programmes offerts au niveau professionnel, les possibilités d'aller plus vite en allant terminer ses cours aux adultes. Il a même fait des appels au centre d'éducation des adultes afin de s'informer sur les démarches d'inscription (ER3, JDB 1.1.11).

Dans le cadre de nos observations, nous avons perçu des efforts de la part de tous les élèves suivis pour leur perte de motivation. Les différentes interventions des enseignants-ressources ont permis aux élèves de se fixer des objectifs et de se réengager dans leur parcours scolaire.

Nous avons également remarqué que les élèves avaient mis des efforts afin d'organiser leur matériel et leur horaire. En assistant les enseignants-ressources durant leurs interventions, nous étions à même d'observer que les élèves arrivaient à leur rencontre avec des outils plus organisés et un agenda mis à jour. Il faut préciser que chaque participant débutait leur supervision en feuilletant l'agenda de leurs élèves et en les questionnant quant à leur organisation. C'est auprès de six élèves que nous avons recueilli des faits allant dans ce sens. Voici l'extrait tiré de notre journal de bord relatant l'intervention de l'enseignante-ressource 1 :

ER1 remarque que des dates d'examen sont inscrites. Elle est bien contente, car habituellement, il n'y a rien d'écrit dans son agenda. Elle la taquine un peu tout en la félicitant puisque son horaire n'est pas fait et les devoirs ne sont pas inscrits. (ER1, JDB 1.1.8).

Pour les cinq autres élèves qui présentaient des agendas et des outils plus organisés, les devoirs étaient inscrits, les dates d'examen ainsi que les différents cours de leur horaire scolaire. Pour les deux autres élèves n'ayant pas présentés cet aspect, il faut mentionner qu'ils cheminent dans un parcours scolaire différent et que le matériel des élèves demeure toujours en classe. Bref, après deux semaines de suivis, les effets quant à l'engagement des élèves en perte de motivation se perçoivent à travers les efforts mis dans l'organisation de leur matériel et la gestion de leur horaire scolaire.

Lors des observations directes auprès des élèves, nous avons relevé que tous les élèves en perte de motivation avaient sollicité des ressources de l'école afin de pallier à leurs difficultés. Sept élèves sur huit utilisaient les services sur le plan académique. Trois formes d'aide ont été citées

lors de nos rencontres : la récupération du matin, les cours de rattrapage après l'école ainsi qu'une aide individualisée offerte par différents enseignants de l'école. En accompagnant l'enseignante-ressource 3, nous avons perçu l'engagement d'un élève lorsqu'il a expliqué les démarches qu'il avait faites : « *Pour ce qui est de ses résultats, ER3 le questionne à savoir s'il participe aux récupérations comme ils avaient convenu lors de leur dernière rencontre. Jonathan dit y être allé à deux reprises et qu'il a apprécié* » (ER3, JDB 1.1.12). Pour ce qui est des cours de rattrapage offerts à la fin des classes, six élèves sur huit y avaient participé au moins une fois au cours des deux dernières semaines. Qu'importe les difficultés ou le niveau de motivation des élèves, ces six élèves s'étaient engagés et s'étaient présentés. Voici ce que nous avons noté lors de notre observation avec l'ER1 lorsqu'elle intervenait avec son élève qu'elle qualifiait de « très désengagée, sur le point de décrocher » lors de la première entrevue : « *Depuis l'accompagnement de ER1, elle a moins d'absences et elle participe aux cours de rattrapage. Elle a réfléchi sur des buts à atteindre et elle y met les efforts* » (ER1, ENT1, Q 1.1.8). En somme, notre présence lors des interventions des enseignants-ressources au cours de la deuxième semaine de suivi nous a permis de constater que les élèves en perte de motivation s'engageaient davantage dans un processus de résolution de problème en sollicitant différentes ressources de l'école.

Précédemment, lorsque nous avons questionné la perception de l'engagement de leurs élèves, les enseignants-ressources 1 et 2 mentionnaient que certains de leurs élèves, trois au total, présentaient un taux d'absentéisme inquiétant. En accompagnant les participants lors de leurs interventions auprès de ces élèves, nous avons été témoin du suivi quant à leurs présences. Au fil des échanges entre les élèves et les enseignants, nous avons perçu l'engagement des élèves à travers leurs efforts. Quelques traces de ces efforts tirées de notre journal de bord appuient nos propos :

L'ER1 s'informe à savoir si elle a été absente au cours de la dernière semaine. Katrina lui dit que non, elle est venue à l'école tous les jours et même, qu'elle a assisté aux récupérations de mercredi et jeudi soir (ER1, JDB 1.1.13).

Bref, pour les trois élèves présentant des difficultés à être présent à l'école, nous avons perçu que les interventions des enseignants-ressources étaient positifs et incitaient les élèves à mettre des efforts et à s'engager davantage dans leur réussite en se présentant à l'école.

4.4.3 Perception de l'enseignant-ressource suite à ses interventions

À la suite des différentes activités proposées par les enseignants-ressources au courant des six semaines ciblées pour la collecte de données de cette étude, nous avons aussi recueilli les perceptions des enseignants-ressources quant à la fluctuation perçue de l'engagement des élèves en perte de motivation. Voici un tableau synthétisant ces différentes perceptions.

TABLEAU 4.12
SYNTHÈSE DES PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS-RESSOURCES QUANT À
L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES SUITE À LEURS INTERVENTIONS

Perceptions de l'engagement des élèves suivis	Les participants
L'engagement des élèves en perte de motivation a augmenté pour tous les élèves	ER1, ER2, ER3
Tous les élèves s'impliquent davantage dans leurs travaux scolaires et sept élèves sur huit présentent de meilleurs résultats	ER1, ER2, ER3
Les élèves présentant un taux d'absentéisme élevé ont diminué leurs absences (trois élèves sur trois)	ER1, ER2,

Selon les commentaires des enseignants-ressources et de nos observations, sur les huit cas observés, tous démontraient une augmentation significative de leur engagement dans leur réussite scolaire après les six semaines observées. Certes, nous ne pouvons quantifier mathématiquement ce niveau d'engagement, mais nous pouvons tout de même décrire le sens de sa fluctuation à l'aide d'indices quant aux efforts cognitifs et à l'investissement de temps et d'énergie déployés par les élèves suite aux interventions des enseignants-ressources. Dans les derniers témoignages recueillis, l'enseignante-ressource 3 faisait ce commentaire en lien avec l'engagement de l'un de ses élèves : « *Il est impliqué dans sa réussite de son secondaire un. Je pense qu'il a pris ça en main et qu'il s'est dit : " Regarde-moi bien défoncer ça cette année-là"* » (ER3, ENT2, Q16). Pour tous les enseignants-ressources, le même constat. Les élèves accompagnés pour leur motivation défaillante ont augmenté leur engagement au cours des six semaines, et ce, qu'importe le niveau de motivation au départ. Au fil de leurs rencontres, des objectifs étaient fixés et les élèves s'engageaient à les atteindre. Pour l'enseignante-ressource 1, ce qui prouvait l'engagement de ses élèves se résume en ceci : « *Leur présence aux récupérations, les résultats scolaires, les devoirs remis, être à son affaire, avoir un bel agenda, leur présence à l'école* » (ER1, ENT2, Q6). Pour les deux autres enseignants-ressources de notre recherche, les indicateurs s'accordent aux propos d'ER1.

Lorsque nous avons demandé aux participants de nous rapporter des indices qui leur laissaient croire en l'engagement de leurs élèves, ils ont expliqué les différents suivis qu'ils avaient mis en place afin de s'assurer que les élèves effectuaient leurs travaux scolaires. Tous les élèves ciblés ont mis davantage d'efforts dans les différents travaux qu'exige l'école aux dires des participants. L'ER3 appuyait sa perception par cet exemple lors de la deuxième entrevue :

Comme par exemple, lorsque je fais sa feuille aide-mémoire avec Jonathan, il s'intéresse, il le fait pour vrai. Il l'applique maintenant, il essaie et il travaille fort. Je vois que je ne fais pas juste lui parler et là il part et il ne s'en rappelle pas (ER3, ENT2, Q6).

L'enseignant-ressource 2 a également perçu que les élèves s'engageaient à travers les différentes activités qu'il mettait en place. Voici ce qu'il nous disait lorsque nous l'avons questionné sur le sujet : « *D'une rencontre à l'autre je voyais que le petit travail que j'avais demandé (remplir leur agenda ou quoi que ce soit) était fait, ça me donnait le feedback qu'ils avaient essayé des choses* » (ER2, ENT2, Q6). Des travaux faits c'est un indicateur de l'engagement selon les participants, mais tous ont mentionné que l'indice le plus important résidait dans l'augmentation des résultats scolaires comme le rapportait ER2 : « *Et c'est sûr que les résultats scolaires, veut, veut pas, ça donne une bonne rétroaction à savoir si il l'essaye et si ça marche* » (ER2, ENT2, Q6). Et comme nous l'avons mentionné précédemment, sept élèves sur huit ont augmenté leurs résultats scolaires après les six semaines ciblées (voir section 4.1.3). En somme, les interventions des enseignants-ressources ont influencé les élèves en perte de motivation à s'engager dans leurs apprentissages en mettant des efforts dans les travaux scolaires.

Pour les élèves présentant au départ un taux d'absentéisme important, la deuxième entrevue révèle qu'au terme des six semaines de suivis, tous les élèves avaient diminué leurs absences. Comme nous le soulignait l'enseignante-ressource 1, pour ces élèves-là, la présence est un indicateur important de leur engagement : « *Lucy et Katrina c'est la présence. J'entends moins parler des retards de Lucy...* » (ER1, ENT2, Q12). Pour ce qui est du troisième élève présentant les mêmes difficultés au niveau de l'engagement, l'enseignant-ressource 2 tenait ces propos : « *J'ai déjà remarqué que Kevin est beaucoup moins absent qu'il l'était au début de l'année et qu'il l'était dans les autres années avant* » (ER2, ENT2, Q9). À la lumière des propos recueillis lors de nos secondes entrevues, il nous semble que les interventions des enseignants-ressources visant à augmenter la motivation des élèves en difficulté a influencé positivement les élèves à fréquenter davantage l'école et par le fait même, de s'y engager.

CHAPITRE 5

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous entamons maintenant l'interprétation des résultats présentés précédemment au chapitre IV. L'essentiel de ce chapitre repose sur l'interprétation au regard de notre cadre théorique.

Rappelons qu'au premier balbutiement de notre projet, nous avons montré la pertinence de nous intéresser aux effets d'une mesure d'aide pour encadrer davantage les élèves à risque du secondaire dans un milieu défavorisé où le décrochage scolaire est important. Étant donné les particularités socio-économiques de la Vallée-de-la-Gatineau et du taux élevé de décrochage scolaire des élèves de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais, nous nous sommes tournée du côté des enseignants-ressources dont le rôle consiste à soutenir les élèves dans leurs difficultés scolaires. En nous accordant notamment au modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), nous avons questionné la perception de l'enseignant-ressource quant à la fluctuation de la motivation des élèves suivis en observant quatre indicateurs; le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie, le sentiment d'appartenance ainsi que l'engagement avant et à la suite des interventions.

Notre interprétation nous permet d'établir un lien entre les interventions des enseignants-ressources et la motivation des élèves en dressant le portrait des différents indicateurs de la dynamique motivationnelle qui ont été influencés. Suite à notre analyse, nous sommes en mesure de cerner l'indicateur ayant subi la plus forte fluctuation au cours de notre recherche et celui qui semble davantage responsable des variations de la motivation. Ces constats nous permettent ainsi de proposer des pistes d'interventions. Par la suite, nous analysons nos outils d'observation afin d'en faire une critique. Enfin, suite au travail d'analyse et d'interprétation, nous sommes en mesure d'élaborer une réponse assumée à notre question de recherche.

5.1. La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment de compétence

Au terme des six semaines d'observations, les enseignants-ressources font le constat d'un effet positif de leurs interventions quant au sentiment de compétence de leurs élèves. Rappelons qu'au départ, ce sont tous les élèves suivis qui présentaient un faible sentiment de compétence face aux tâches scolaires.

À long terme, il semble que les perceptions de plus en plus positives des élèves de leur capacité à réaliser les tâches s'accumulent et influencent positivement leur motivation scolaire. Nos résultats vont dans le même sens que Viau (2009) lorsqu'il affirme que des perceptions spécifiques positives influencent à long terme des perceptions générales et améliorent l'estime de soi. De ce fait, les élèves croient davantage en la réussite de leur année scolaire, ils sont en mesure de nommer ces réussites, ils se sentent plus en confiance de demander de l'aide, ils démontrent une attitude plus positive face à l'école et au final, la plupart ont de meilleurs résultats. Les enseignants-ressources faisaient le constat d'une meilleure estime de soi pour l'ensemble des enfants suivis. Notre travail concorde également avec les recherches d'Archambault et Chouinard 2003, qui avançaient que la perception de la compétence de l'élève influence son engagement dans ses apprentissages et lui permet davantage de réussir à l'école. Nous avons également fait le même constat que Wigfield *et al.* (2006), à savoir que plus la perception de compétence est élevée, plus les efforts de la personne sont grands, plus elle persiste face aux difficultés rencontrées, meilleure est sa réussite et plus grande sera sa motivation à s'engager dans des tâches futures présentant un plus grand défi. Cela nous permet de mieux comprendre pourquoi tous les enseignants-ressources impliqués dans l'étude s'accordaient pour dire que le sentiment de compétence doit être une priorité lorsqu'on veut amener les élèves en perte de motivation à reprendre pied dans leur vie scolaire.

Il semble donc qu'intervenir au niveau du sentiment de compétence des élèves passe notamment par un encadrement des apprentissages, un soutien au plan académique et la mise en place d'outils afin de faciliter les apprentissages.

5.2 La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'appartenance

Notre analyse a également porté sur le sentiment d'appartenance (en lien avec l'engagement) des élèves en perte de motivation en s'inspirant des travaux d'Archambault (2008). Nous avons observé l'effet de la valorisation de l'école chez les élèves suivis puisque cette dimension est associée au sentiment d'appartenance selon Archambault (2008). Nos résultats portent entre autres sur la conduite et la participation aux activités scolaires, les réactions affectives face à l'école, à la classe et aux enseignants des élèves en difficulté.

L'analyse de nos résultats a fait ressortir que sept élèves sur huit présentaient un sentiment d'appartenance faible avant les interventions des enseignants-ressources participants. Il semble qu'ils entretenaient peu de relation avec le personnel de l'école ou entraient souvent en conflit avec

eux. La plupart ne croyaient pas que leur école pouvait les faire réussir. Aux dires des participants, il existe un lien étroit entre le sentiment d'appartenance avec son milieu scolaire, la relation entretenue avec les différents membres du personnel et de l'élève et sa motivation scolaire.

Les enseignants-ressources ont donc centré leurs efforts à encourager les élèves suivis à développer de meilleures relations avec leurs pairs et par le fait même, leur sentiment d'appartenance envers l'école. Leur accompagnement consistait également à diminuer l'anxiété de certains et à les inciter à bénéficier des services offerts par l'école.

Au final, à l'instar des recherches de Fredricks, Blumenfeld, Friedel et Paris (2003) et d'Archambault (2008), nous observons que la motivation scolaire est étroitement liée à l'engagement émotionnel des élèves envers leur milieu scolaire. Ainsi, leur conduite et leur participation aux activités scolaires, leurs réactions affectives face à l'école, à leur classe et leurs enseignants sont des éléments que les intervenants se doivent d'influencer positivement afin de contribuer à augmenter la motivation scolaire. En accord avec les propos d'Archambault (2008), nous considérons que pour certains élèves, il faut tenter de rehausser le sentiment d'appartenance à l'école afin de favoriser un plus grand engagement affectif de leur part. Bref, il semble qu'un des déterminants le plus significatif de la motivation porte sur le lien affectif développé avec les élèves.

5.3 La perception de l'enseignant-ressource quant au sentiment d'autonomie

En posant notre regard sur l'état du sentiment d'autonomie ou de contrôlabilité que ressentent les élèves en perte de motivation à la suite des interventions, nous arrivons à un constat positif. En nous appuyant sur le respect de la discipline ainsi que la responsabilisation des élèves accompagnés, les enseignants-ressources rapportent une augmentation marquée dans toutes ces sphères.

Rappelons que la théorie sur la motivation intrinsèque et extrinsèque de Ryan et Deci (2000) avance que l'apprenant a besoin de penser qu'il est l'agent de son propre comportement, qu'il a la capacité de contrôle sur ce qu'il fait, qu'il agit de son plein gré et non sous la contrainte d'un contrôle extérieur. C'est pourquoi les enseignants-ressources ont mis en place des activités visant à structurer leurs horaires et leurs différents outils comme leur agenda ainsi que les référer aux différents services de soutien académique offerts par l'école pour que les élèves aient davantage le contrôle sur leur vie scolaire. Ils tenaient également à superviser le matériel et les outils de travail afin de s'assurer qu'ils possédaient tout ce qui leur était nécessaire pour effectuer les travaux

demandés. En accord avec les recherches d'Archambault et Chouinard (2003), nous savons que nous pouvons amener les élèves à identifier les causes de leurs succès et de leurs échecs et qu'il est possible d'amener les élèves en perte de motivation à agir sur leur réussite. Ayant en main tous les outils pour surmonter leurs difficultés, les élèves en perte de motivation effectuaient un suivi hebdomadaire de leur agenda et de leurs responsabilités sur le plan académique auprès de l'enseignant-ressource.

À la suite des six semaines d'accompagnement, tous les élèves démontraient une amélioration quant à leur autonomie puisqu'ils percevaient davantage de contrôle face à leur réussite. Les huit élèves suivis s'impliquaient davantage dans les apprentissages scolaires en remettant leurs travaux à temps ou en se présentant aux cours de rattrapage. Avec l'encadrement des enseignants-ressources, quatre élèves ont fait des changements dans leurs comportements. La résolution de conflits a permis aux élèves de faire une réflexion sur leurs comportements et leur a permis de reconnaître leurs responsabilités et surtout, a permis de trouver des pistes de solution. Les enseignants-ressources ont constaté globalement une plus grande responsabilisation chez leurs élèves. Même que certains élèves ont élaboré des plans pour leur avenir et entrepris des recherches avec des programmes d'étude qui les intéressaient.

Bref, les interventions des enseignants-ressources qui mettent en lumière les responsabilités des élèves et surtout, les amènent à comprendre la source de leurs échecs ou de leurs réussites influencent positivement l'autonomie des élèves en perte de motivation. Nous constatons, tout comme la recherche consultée, que travailler à développer l'autonomie des élèves contribue à les encourager à réfléchir sur leur rôle d'élève, sur leurs objectifs académiques et à plus long terme, à leur avenir.

5.4 La perception de l'enseignant-ressource quant à l'engagement

À la suite des différentes activités proposées par les enseignants-ressources au cours des six semaines ciblées, les enseignants-ressources constatent un meilleur engagement de la part de tous les élèves suivis. Rappelons que le concept d'engagement proposé par le modèle de Viau (2009) se traduit par une volonté, par une conscience dans l'effort à déployer dans une activité pédagogique qui implique un investissement dans l'action où le risque de l'échec est présent et résulte de perceptions positives en lien avec la contrôlabilité de la tâche, de la valeur de la tâche ainsi que de son sentiment de compétence. En portant leur regard sur leur implication dans leurs

travaux, leur taux d'absentéisme, les enseignants-ressources ont perçu une nette amélioration de l'engagement de la part de tous leurs élèves dans leur cheminement académique.

À l'instar d'Archambault et Chouinard (2003), nous constatons que lorsque l'élève se sent compétent, il est plus enclin à s'engager dans des tâches scolaires. Comme nous avançons précédemment que le sentiment de compétence des élèves avait augmenté, par le fait même, nous affirmons également que les enseignants-ressources ont perçu une augmentation de leur engagement. Les élèves suivis ont démontré une plus grande participation en classe, une plus forte assiduité, ils s'investissaient davantage dans leurs travaux et participaient aux cours de rattrapage offerts par l'école.

Nous nous accordons également au propos de Viau (2009) qui estime que le sentiment d'autonomie, ou à tout le moins de contrôle, que l'élève exerce dans ses apprentissages est à la source de l'engagement de l'élève. En effet, la perception que l'élève a de la contrôlabilité de la tâche influence grandement son engagement dans ses apprentissages. Pour les trois élèves présentant de nombreuses absences, la mise en place d'activités avec l'enseignant-ressource a significativement aidé à améliorer la situation.

En accord avec les recherches d'Archambault (2008), nous croyons que le désengagement des élèves favorise l'abandon scolaire et que le désengagement comportemental, comme l'absentéisme, est un indicateur important que nous devons prendre en considération afin d'intervenir. Selon nous, les différentes activités des enseignants-ressources visant à s'engager dans les travaux et les activités scolaires ont permis aux élèves de reprendre pied dans leur cheminement scolaire. La plupart d'entre eux ont utilisé les services de l'école et même que certains se sont inscrits dans diverses activités parascolaires. En plus d'être assidu, ces élèves ont développé une relation positive avec l'école et par le fait même, ils ont augmenté leur motivation.

5.5 Réflexion sur les outils d'analyse et d'observation

Notre approche méthodologique s'est inspirée des différentes recherches effectuées sur la motivation au fil des années et s'accorde avec notre cadre conceptuel. Pour nous rapprocher le plus près possible du vécu des enseignants-ressources participants, nous avons privilégié l'étude de cas. Les données de la présente étude ont été recueillies auprès d'un échantillon de la cohorte de premier cycle du secondaire dans une école de la Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais. L'utilisation de deux principaux instruments tels l'entrevue semi-dirigée et le journal de bord a été

essentielle à notre recherche afin de mieux décrire les perceptions de l'enseignant-ressource quant à la portée de ses interventions pour maintenir ou augmenter la motivation scolaire de ses élèves.

Les entrevues semi-dirigées nous ont permis de recueillir les impressions de chaque enseignant-ressource quant à la motivation scolaire des élèves qu'ils suivaient et se sont avérées riches en contenu. À travers les questions ouvertes, les participants nous ont fourni plusieurs anecdotes ou situations qui apportaient des preuves quant à la fluctuation de la motivation scolaire. Pour la plupart des élèves, les enseignants-ressources nous parlaient du contexte familial et socio-économique dans lequel les élèves évoluaient, faisaient des recoupements avec des situations vécues antérieurement à l'école et fournissaient des données précieuses en lien avec les résultats scolaires ou les absences des élèves. Lorsqu'ils parlaient des différentes activités mises en place pour augmenter la motivation, elles étaient toutes adaptées à la personnalité et aux besoins des élèves. Puisque la chercheuse n'était pas en contact direct avec les élèves, ce type d'outil nous a permis de dresser un portrait plus complet des élèves suivis.

Le journal de bord a été un outil précieux dans la triangulation de toutes les données recueillies. Ce qui au départ apparaissait comme un simple compte-rendu des différentes étapes s'est avéré un véritable guide où la réflexion était à l'honneur. C'est d'ailleurs en écrivant ses lignes que nous avons remarqué que les activités nous informaient davantage sur la fluctuation du sentiment d'appartenance des élèves suivis. La chercheuse ressentait le lien positif tissé entre l'enseignant-ressource et l'élève en perte de motivation. Par leur attitude détendue et leurs sourires, les élèves manifestaient leur désir de s'engager davantage dans leur réussite. Il faut avouer que très peu d'informations étaient nouvelles quant à leur parcours académique, mais elles ont tout de même servies à appuyer les propos recueillis lors des entrevues. Alors que l'enseignant-ressource appuyait ses impressions par plusieurs événements liés à la vie scolaire de l'élève, la chercheuse validait visuellement le niveau de motivation en assistant à une simple activité. De surcroit, cela nous a permis de constater le climat de confiance que les enseignants-ressources réussissaient à établir avec leurs élèves, bref, l'effet des interventions sur le sentiment d'appartenance des élèves.

Malgré la pertinence de toutes les informations que nous avons recueillies et de l'analyse que nous en avons faite, nous estimons qu'il nous manquait un outil pour obtenir une facette importante des perceptions de la motivation des élèves : celle de l'élève lui-même. Pour la suite des choses, nous croyons qu'une auto-évaluation à l'aide d'un questionnaire, d'une entrevue ou

même d'un test psychométrique pourrait enrichir ce type de recherche. Ainsi il serait possible d'obtenir une mesure quant aux différents aspects de la motivation scolaire. Avec un pré-test et un post-test, nous pourrions faire le portrait de chaque élève. Sans doute pourrions-nous également savoir davantage quelles interventions de l'enseignant-ressource ont été les plus marquantes ou les plus significatives dans la fluctuation de leur motivation scolaire. Ceci étant dit, notre échantillon étant petit, nous sommes consciente que nos résultats demeurent circonscrits à notre contexte et qu'une collecte de données auprès d'un plus vaste échantillon permettrait une meilleure transférabilité des résultats.

CONCLUSION

Depuis bon nombre d'années, les chercheurs, les dirigeants scolaires et les différents intervenants en éducation se soucient de la motivation scolaire dans les milieux défavorisés. Plusieurs se sont questionnés quant à l'efficacité des réformes mises en place ou ont tenté de faire autrement afin de diminuer le décrochage scolaire qui y est si élevé. Au cours des 15 dernières années, plusieurs chercheurs se sont intéressés à l'environnement scolaire, aux différents facteurs socio-économiques pour mieux comprendre les mécanismes de la motivation scolaire et pour proposer des stratégies d'intervention. Voilà que depuis 2005, le ministère de l'éducation et des études supérieures (MEES) a introduit un nouveau « super encadreur » au secondaire pour s'y attaquer : l'enseignant-ressource. Mais comment cet intervenant parvient-il à influencer la motivation scolaire chez les élèves? D'où notre présente recherche qui souhaitait répondre à la question suivante : « quelles sont les perceptions de l'enseignant-ressource quant aux effets de ses différentes interventions visant à maintenir ou à augmenter la motivation scolaire des élèves à risque au secondaire dans un milieu défavorisé? ». Pour mieux observer l'effet perçu des interventions de l'enseignant-ressource sur la motivation scolaire d'élèves en difficulté, nous nous sommes tournés du côté d'une école secondaire de la Commission scolaire des Hauts-Bois de l'Outaouais.

C'est en interrogeant et en observant trois enseignants-ressources qui effectuaient l'accompagnement de huit élèves en perte de motivation scolaire, et ce, pendant six semaines que nous avons tenté de saisir et de rendre compte de l'essentiel de leurs perceptions. Les différentes observations et réponses recueillies ont été regroupées par thèmes (le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie, le sentiment d'appartenance et l'engagement) inspirés principalement du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) et enrichis par d'autres chercheurs pertinents dont Archambault (2003). Tout au long du projet, nous avons consigné nos données à l'aide de différents outils. Par la suite, nous avons analysé ces données sous différents angles en nous appuyant de notre cadre de référence.

À la suite de nos analyses et interprétations, force est d'admettre que tous les enseignants-ressources participants constatent une augmentation de la motivation scolaire chez tous les élèves

suivis au cours de notre recherche. Les différentes activités mises en place au cours des six semaines d'accompagnement ont amené les élèves en difficulté à reprendre pied dans leur cheminement scolaire. Afin d'approfondir et de mieux comprendre les fluctuations, nous formulerons une réponse à nos sous-questions de recherche à savoir : (1) quelles sont les caractéristiques perçues de la motivation scolaire des élèves avant et à la suite des interventions de l'enseignant-ressource et (2) quels sont les indicateurs d'engagement de l'élève perçus par l'enseignant-ressource au moment de la réalisation d'activités visant à favoriser la motivation des élèves? ».

Les caractéristiques perçues de la motivation scolaire des élèves avant et à la suite des interventions de l'enseignant-ressource se déclinent sur différents aspects de la motivation selon les difficultés spécifiques des élèves accompagnés. Au regard des quatre thèmes choisis, le sentiment de compétence des élèves apparaît comme l'élément à travailler pour tous. Si pour certains élèves le désengagement ou l'autonomie posent problème, les enseignants-ressources croient tout de même plus important de s'attarder au sentiment de compétence afin d'amener les élèves à développer une meilleure estime de soi. Lors de nos premières entrevues, plusieurs propos tels : « *ça sert à rien, je ne suis pas bon* », nous étaient rapportés par les enseignants-ressources qui voyaient l'urgence d'y travailler. Pour la plupart des élèves, cette perception générale du sentiment de compétence s'appuie sur un historique d'échecs remontant jusqu'au primaire et affecte toutes les tâches scolaires demandant un effort. Tout comme Viau (2009) qui affirme que la perception de compétence se construit à travers les réussites et les échecs passés, les élèves suivis généralisaient leurs compétences en ressassant uniquement leurs échecs.

Les interventions visaient à inciter l'élève à s'engager, à mettre des efforts, à persévérer et à entraîner, par le fait même, une meilleure estime de soi. Nous estimons que de travailler à renforcer le sentiment de compétence dans des tâches spécifiques afin d'amener l'élève à développer globalement un sentiment de compétence positif est l'un des facteurs favorisant l'augmentation de la motivation scolaire. En travaillant sur des difficultés spécifiques tant académiques que comportementales, en s'assurant de mettre toutes les ressources en place, en outillant adéquatement les élèves et en effectuant un suivi serré, les enseignants-ressources ont perçu un effet positif tant sur leurs perceptions spécifiques que sur leurs perceptions générales de la part de tous les élèves. Différentes manifestations soutiennent ce constat puisque la plupart des

élèves ont amélioré leurs résultats scolaires, certains ont entrepris des démarches quant à leur orientation professionnelle et tous osent davantage utiliser les différents services de l'école afin de les soutenir dans leur réussite.

Pour ce qui est du sentiment d'appartenance, l'analyse de nos résultats a fait ressortir que le quotidien de nos élèves suivis était empreint de conflits avec les pairs ou avec les intervenants de l'école, d'un faible taux de participation aux activités et surtout, d'un sérieux doute quant à la capacité de leur école à les faire réussir. L'analyse des résultats à consolider notre accord avec les propos d'Archambault (2008), puisque nous sommes d'avis que pour les élèves en perte de motivation, il faut tenter de rehausser le sentiment d'appartenance à l'école afin de favoriser un plus grand engagement affectif de leur part. C'est au cours de nos observations directes que nous avons été plus à même de percevoir cet effet positif pour tous les élèves suivis quant à leur sentiment d'appartenance. La qualité du lien de confiance entre l'enseignant-ressource et les élèves suivis est significative. Les indicateurs qui témoignent d'une amélioration portent donc sur leurs conduites et leur participation aux activités scolaires et leurs réactions affectives face à l'école. Bref, développer et soutenir le sentiment d'appartenance des élèves à leur école favorisent la motivation scolaire. À l'instar des recherches de Fredricks, Blumenfeld, Friedel et Paris (2003) et d'Archambault (2008), nous soutenons que la motivation scolaire est étroitement liée à l'engagement émotionnel des élèves envers leur milieu scolaire. Selon nous, c'est l'ensemble des intervenants scolaires qui doivent mettre en place des mécanismes et une attitude positive afin d'encourager les élèves à résoudre leurs conflits, ainsi qu'à demander les services de l'école afin de les soutenir dans leur résolution de problème. Le travail des enseignants-ressources bénéficierait de cette philosophie axée sur le développement du sentiment d'appartenance.

Ensuite, l'analyse de nos résultats nous a permis de reconnaître l'effet des interventions des enseignants-ressources quant à l'autonomie des élèves en perte de motivation. Après l'implantation d'activités visant à structurer leurs horaires et leurs différents outils comme leur agenda ainsi qu'à les référer aux différents services de soutien académiques offerts par l'école, tous les élèves avaient progressé sur ce plan. Les résultats de notre recherche s'accordent avec la théorie de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Ryan et Deci (2000) qui avancent que l'apprenant a besoin de penser qu'il est l'agent de son propre comportement, qu'il a la capacité de contrôle sur ce qu'il fait, qu'il agit de son plein gré et non sous la contrainte d'un contrôle extérieur. À la suite des six semaines

d'accompagnement, tous les élèves démontraient une amélioration quant à leur autonomie puisqu'ils percevaient davantage de contrôle face à leur réussite.

En accord avec les recherches d'Archambault et Chouinard (2003), nous considérons qu'il est possible d'amener les élèves à identifier les causes de leurs succès et de leurs échecs et ainsi les amener en à agir sur leur réussite. Ayant en main tous les outils pour surmonter leurs difficultés, nous affirmons tout comme la recherche, que travailler à développer l'autonomie permet aux élèves de faciliter leur engagement et favorise la persévérance. Demeure tout de même un doute quant à la ritualisation puisque ces efforts ont été faits avec un encadrement serré. Qu'en sera-t-il lorsque les enseignants-ressources relâcheront leurs suivis? Persisteront-ils dans leurs bonnes habitudes sans l'accompagnement des enseignants-ressources? Il serait pertinent de creuser cette question dans le cadre d'une nouvelle recherche.

Ajoutons qu'à la suite des différentes activités proposées par les enseignants-ressources, un meilleur engagement de la part de tous les élèves suivis était perceptible. Les indicateurs permettant ce constat s'appuyaient sur une plus grande implication dans les travaux, un plus faible taux d'absentéisme, et une plus grande implication dans la vie scolaire en général. Par contre, comme l'engagement est une manifestation de la motivation scolaire et non une source ou une perception comme le veut le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), c'est le cumul positif des sentiments de compétence, d'appartenance ainsi que d'autonomie qui mène à l'engagement de l'élève. Dans l'analyse de nos résultats, les élèves présentant le plus faible niveau de motivation présentaient davantage de difficultés comportementales. Lors des premières entrevues, les enseignants-ressources craignaient davantage un décrochage scolaire pour les élèves avec un haut taux d'absentéisme ou présentant des comportements difficiles. Nous adhérons aux propos d'Archambault (2008) qui avance que le désengagement comportemental, comme l'absentéisme, est un indicateur important favorisant l'abandon scolaire que nous devons prendre en considération afin d'intervenir auprès des élèves. Selon nous, les différentes activités des enseignants-ressources visant à s'engager dans les travaux et les activités scolaires ont permis aux élèves de reprendre pied dans leur cheminement scolaire en développant de bonnes stratégies et par le fait même, d'augmenter leur motivation.

En terminant, nous croyons que les enseignants-ressources ne peuvent porter l'entière responsabilité de l'encadrement des élèves au secondaire et encore moins dans un milieu

défavorisé. Impossible d'influencer tous les facteurs externes tels la communauté, le milieu familial ou les pratiques pédagogiques de l'ensemble des enseignants dans cette fonction enseignante. Mais suite à la réalisation de notre recherche, nous sommes d'avis que l'implantation des enseignants-ressources dans un milieu défavorisé contribue à augmenter ou à maintenir la motivation scolaire des élèves à risque au secondaire. En mettant en place différentes activités favorisant le sentiment de compétence, le sentiment d'autonomie et le sentiment d'appartenance, les enseignants-ressources ont constaté un plus grand engagement de la part de tous leurs élèves suivis. Mais s'il est vrai qu'il faut un village pour élever un enfant, ce l'est d'autant plus lorsque le taux de décrochage scolaire est aussi important. Les interventions des enseignants-ressources gagneraient en efficacité s'il y avait davantage de prévention soutenue par l'ensemble des intervenants. C'est d'ailleurs un sujet qui nous apparaît fort pertinent à exploiter dans le cadre d'une autre recherche. Nous croyons également qu'il serait pertinent de se questionner quant aux types d'intervention à mettre en place aux regard des caractéristiques distinctes des élèves. Nous croyons que la question de la motivation scolaire doit susciter davantage d'intérêt dans les milieux défavorisés afin que les meilleures stratégies y soient implantées. C'est pourquoi nous formulons le souhait que tous les intervenants scolaires, communautaires et même les parents qui gravitent autour de ces élèves s'unissent pour impliquer davantage les élèves dans leur réussite et pour mieux les outiller Car comme le dit si bien Isabelle Archambault (2008) : « *La lutte contre le désengagement scolaire nécessite une mobilisation collective fondée sur la croyance fondamentale que tous les élèves sont capables de réussir* ».

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Aikens, N. L. & Barbarin, O. (2008). Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 235-251.
- Alexander, A. E. (1997). *Perceived critical success factors in triad partnerships between community college and business and industry*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D.H. Schunk and J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. New York: Routledge.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Archambault, I. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. 2^e édition. Boucherville, Gaetan Morin, 336 p.
- Archambault, I., (2008). *Objectif persévérance et réussite*. Volume 1, n^o 2, septembre. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/OPR_VOL1_NUM2_PRI08.pdf.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy affecting teacher behaviors that predict students' engagement in learning. *British Journal of Educational Psychology*. 72, 261–278.
- Ayerbe, C. (2007). Validité interne et validité externe de l'étude de cas : principes et mise en œuvre pour un renforcement mutuel, Classification JEL : B490 – Réception : novembre 2006 ; Acceptation : avril 2007. Repéré à <http://leg.u-bourgogne.fr/rev/102062.pdf>.
- Bouffard, T. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Repéré à <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-ThereseBouffard.pdf>.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., Liaw, F., & Duncan, G. (1995). Toward an understanding of the effects of poverty upon children. In H. E. Fitzgerald, B. M. Lester, & B. Zuckerman (Eds.), *Children of poverty: Research, health, and policy issues* New York, NY: Garland.
- Butler, D.L. et Cartier, S.C. (2004). Promoting students' active and productive interpretation of academic work: A key to successful teaching and learning. *Teachers College Record*. 106(9), 1729-1758.
- Centrale syndicale du Québec (CSQ) (2014). *L'éducation sous pression*. Repéré à http://magazine.lacsq.org/wp-content/uploads/2017/09/automne_2015.pdf
- Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) (2013). Repéré à <http://crires.ulaval.ca/CRIRES>.

- Chouinard, R. (2002). *Évaluer sans décourager*. Université de Montréal, CRIRES.
- Chouinard, R. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite Revue : *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 2004,143–162.
- Coleman, J. S. (1972). The evaluation of equality of educational opportunity. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (146-167). New York: Random House.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPertland, J., Mood, A. M., Winfield, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Office of Education.
- Comité d'Amélioration de la Persévérance Scolaire (mars 2012). *Les jeunes de 0-20 ans de l'Outaouais et la persévérance scolaire : état de situation et priorités d'action*, Table Éducation Outaouais. Repéré à http://www.google.ca/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CE8QFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.tableeducationoutaouais.com%2Fdownload_file%2Fview%2F312%2F67%2F&ei=CD4VUNeBPcOJ6AHt1YHQCg&usq=AFOjCNHng84Z4xv-pDsDPX39ovAJvF5DLw.
- Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais (2011). *Rapport annuel 2010-2011*. Repéré à http://www.cshbo.qc.ca/Documents/11-09-28rapportannuel2010-2011_003.pdf.
- Commission scolaire des Hauts-Bois-de-l'Outaouais (2016). *Rapport annuel 2015-2016*. Repéré à http://www.cshbo.qc.ca/images/documents/RAPPORT_ANNUEL_2015-2016_v2.pdf.
- Connell, J.P. (1990). Context, Self and Action: a Motivational Analysis of Self-system Processes across the Life-span. In D. Cicchetti (Ed.), *The self in transition: Infancy to childhood* (61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Crespo, M., Carignan, N. (2001). L'enseignant-ressource en milieu urbain défavorisé : une intervention éducative efficace. *International Review of Education*, 47(1–2), 31–58.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (1997). *Consequences of growing up poor*. New York: Russell Sage Foundation
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. NY. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Eccles, J. S., Lord, S. & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, 99(4), 521-542.

- Evans, R. W. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* New York: Teachers College Press.
- Entente nationale (convention collective) 2010-2015, Direction de l'adaptation scolaire et la Direction générale des relations de travail. Repéré à http://www.fppe.qc.ca/index_doc/cc_fr.pdf.
- Fredricks, J.A, Blumenfeld, P., Friedel, J. & Paris, A. (2003). *School Engagement. Child Trends:* Paper presented at the Indicators of positive development conference, Washington, 49 p.
- Gauthier, B., (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5^e édition, Montréal, Presses de l'Université du Québec
- Gélinas, I., Potvin, P., Marcotte, Fortin, L., Royer, E. & Leclerc, D. (2000). Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés sociales. *Revue de Psychoéducation*, 29(2), 223-240.
- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715-738.
- Gurtner, J-L., Gulfi, A., Monnard, I. et Schumacher J (2006). «*Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence?* », *Revue française de pédagogie*, avril-juin 2006, mis en ligne le 16 septembre 2010. Repéré à https://www.researchgate.net/publication/236026001_Est-il_possible_de_predire_l'evolution_de_la_motivation_pour_le_travail_scolaire_de_l'enfance_a_l'adolescence.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Janosz, M. (2000). Cf. la revue de questions de Michel Janosz : « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *Ville-École-Intégration*, n° 122, 2000, CNDP, Paris. Repéré à https://www.researchgate.net/profile/Michel_Janosz/publication/228643494_L%27abandon_scolaire_chez_les_adolescents_perspective_nord-americaine/links/5490c0b00cf2d1800d87c182/Labandon-scolaire-chez-les-adolescents-perspective-nord-americaine.pdf.
- Janosz, M., Deniger, M.-A., Roy, G., Lacroix, M., Langevin, L., Le Blanc, M. & Fallu, J. S. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés, Rapport de recherche présenté au Programme d'actions concertées sur le décrochage scolaire en milieu défavorisé (n° 98-DS-001)*. École de psychoéducation, Université de Montréal.
- Janosz, M., (2010). *Leçons à tirer de l'évaluation de la Stratégie d'intervention Agir autrement 2002 à 2008*. Université de Montréal, Repéré à <http://www.csob.qc.ca/Site/2e%20niveau/publications/JOURNEEPERSEVERANCE/MichelJanosz.pdf>.
- Järvelä S. & Volet, S. (2001). (Eds.). *Motivation in Learning Contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Oxford: Pergamon.

- Karsenti T. (1993) *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial*, Mémoire de maîtrise présenté à l'UQAM, Montréal.
- Karsenti, T. (1998) *Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*, Thèse de doctorat, l'Université du Québec de Montréal, Montréal.
- Larousse en ligne (2013). Vocation consultée le 29 mars 2013 à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vocation/82353>.
- Legendre, R., (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal Guérin.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F. & Sunderland, M. (2002). Longitudinal evaluation of behavior support intervention in a public middle school. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 4(3), 182–188.
- Milne, A., & Plourde, L.A. (2006). Factors of low-SES household: What aids academic achievement? *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 183-193.
- MELS (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_cempl/19-7065.pdf
- MELS (2010). *La stratégie d'intervention agir autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf.
- MELS (2011). *Les 13 voies de la réussite, offrir un accompagnement individualisé aux élèves du secondaire*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/reussitescolaire/index.asp?page=voie_8.
- MELS (2011). *Diplomation et qualification au secondaire*, édition 2011. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/DiplomationQualificationSec_2011_f.pdf.
- MELS (2009). *Indicateur de gestion de la Commission scolaire des-Hauts-Bois de l'Outaouais*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/medias/donnees_commission_scolaire/774_0809.pdf.
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F. & Tremblay, R. E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: A change process model approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(8), 1209-1219.
- Pagani, L., Tremblay, R. E., Vitaro, F., Boulerice, B. & McDuff, P. (2001). Effects of grade retention on academic performance and behavioral development. *Development and Psychopathology*, 13(2), 297-315.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin

- Patrick, J., Turner, J. C., Meyer, D. K. & Midgley, C. (2003). How teachers establish psychological environments during the first days of school: Associations with avoidance in mathematics. *Teachers College Record*, 105(8), 1521–1558.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544-555.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106(3), 225–236.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1):54-67.
- Salomon, G. (1983). The Differential Investment of Mental Effort in Learning from Different Sources, *Educational Psychologist*, 18(1), 42-50.
- Savoie Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie Zajc, *La recherche en éducation : Étapes et approches*. Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Sévigny D. (2003). *Impact de la défavorisation socio-économique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Repéré à https://www.cgtsim.qc.ca/images/documents/impact_defav_socio_economique.pdf.
- Statistiques Canada (2002). *A la croisée des chemins: Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête des jeunes en transition*. Repéré à <http://www.statcan.ca/francais/freepub/81-591-XIF/81-591-XIF00001.pdf>.
- Stratégie agir autrement (SIAA) (2008) *La stratégie d'intervention Agir autrement, La démarche de planification d'une école primaire*. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/AgirAutrement/DemarchePlanifPrimaireVersionLongue_f.pdf.
- Stratégie agir autrement (SIAA) (2010). *Évaluation de la stratégie agir autrement, sommaire publié par le GRES de l'Université de Montréal*. Repéré à http://www.gres-umontreal.ca/download/feuilleter_fr.pdf.
- SEHR (syndicat des enseignants du Haut-Richelieu) (2011). *Le Bulletin*, 40(4). Repéré à www.sehr-csq.qc.ca/publications/le-bulletin-sehr/index.html.
- Sokoty, Koffi H (2011). « Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens » Thèse. Montréal (Québec, Canada), Université du Québec à Montréal.
- Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom Effects on Student Motivation: Goal Structures, Social Relationships and Competence Beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349.
- Vallerand, R. J. & Senecal, C. B. (1992). A motivational analysis of dropping out of school. *Apprentissage et Socialisation*, 15(1), 49-62.

- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Montréal : ERPI.
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Dans M. C. Wittrock (Dir.): *Handbook of research on teaching*. New York, New York: Macmillan.
- Wentzel, K.R. (1999) Social-motivational Processes and Interpersonal Relationships: Implications for Understanding Motivation at School. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 76-97.
- Wigfield A., Eccles J. S., Schiefele U., Roeser R. & Davis-Kean P. (2006). Development of achievement motivation. In Damon W. (Series Ed.) & Eisenberg N. (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3 Social, emotional, and personality development*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Yin, R. K. (1984). *Case Study Research, Design and Methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

ANNEXE 1 : GUIDE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE 1

Question	Pertinence de la question
1. Avant le début des activités, comment qualifierais-tu le niveau de motivation de tes élèves?	Connaitre la perception de l'enseignant-ressource quant à la motivation des élèves avant les activités, le «avant»
2. Quels sont les manifestations qui témoignent de leur désengagement scolaire?	Manifestation de désengagement
3. Quels aspects te semblent le plus important à travailler? L'autonomie, l'appartenance ou la compétence?	Cibler les activités à réaliser avec les élèves en lien avec leurs difficultés
4. Quelles sont les activités que tu veux réaliser avec eux en lien avec les difficultés perçues?	Étayage des activités prévues
5. Quelles réactions ont suscité ton implication avec eux?	Perceptions des élèves
6. Est-ce que tu as ciblé des indicateurs afin de te permettre de juger s'ils se sont engagés dans tes activités?	Manifestation de son engagement
7. Comment se manifeste leur incapacité de réussir?	Sentiment de compétence
8. Comment se manifeste leur contrôle ou leur responsabilité dans leur cheminement scolaire?	Sentiment d'autonomie
9. Comment se manifeste leur sentiment d'appartenance à l'école?	Sentiment d'appartenance
10. Est-ce qu'une perception (autonomie, appartenance ou compétence) sera affectée, quelle est-elle et dans quel sens?	Effet sur la perception autonomie, appartenance et compétence
11. Est-ce que tu t'attends à des changements au niveau comportemental? Dans quel sens?	Effet sur son engagement
12. Est-ce que tu t'attends à des changements au niveau affectif? Dans quel sens?	Effet sur son appartenance et sa compétence
13. Est-ce que tu t'attends à des changements au niveau cognitif et dans ses résultats académiques? Dans quel sens?	Engagement et compétence autonomie
14. Selon toi, y a-t-il une perception sur laquelle on devrait davantage s'attarder afin de favoriser l'engagement des élèves dans une tâche? quelle perception devrait-on privilégier lorsque nous désirons aider des élèves en difficulté?	Question ouverte

ANNEXE 2 : GUIDE ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE 2

Question	Pertinence de la question
1. Avant le début de tes activités, comment qualifiais-tu le niveau de motivation de tes élèves?	Connaitre la perception de l'enseignant ressource quant à la motivation des élèves avant les activités, le «avant»
2. Selon tes observations, comment se manifeste généralement le désengagement de tes élèves?	Manifestation de désengagement
3. Quel aspect te semblait le plus important à travailler avec chacun de tes élèves? L'autonomie (au niveau des responsabilités) le sentiment d'appartenance (le niveau affectif) ou le sentiment de compétence ? Pourquoi?	Les cibles travaillées
4. Quelles sont les activités que tu as réalisées avec eux? 5.	Étayage des activités réalisées
6. Quelle réaction a suscité tes activités avec les élèves? Comment ont-ils réagi?	Perceptions des élèves, engagement et sentiment d'appartenance
7. Quels indicateurs te permettent de juger s'ils se sont engagés dans les activités?	Manifestation de son engagement, de son autonomie, sentiment compétence
8. Quels sont les indices qui te permettent de croire que tes élèves ont augmenté leur sentiment de compétence?	Sentiment de compétence
9. Quels sont les indices qui te permettent de croire que tes élèves ont augmenté leur sentiment d'autonomie?	Sentiment d'autonomie
10. Si une perception a été affectée positivement, c'est laquelle? Laquelle a été la plus touchée? Pourquoi?	Autonomie, compétence, engagement et appartenance
11. Selon toi, quel aspect de tes activités a permis de développer leur sentiment d'appartenance?	sentiment d'appartenance
12. Selon toi, quelle activité a eu le plus d'impact sur leur sentiment de compétence?	Sentiment de compétence
13. Est-ce qu'il y a eu des changements au niveau des comportements?	Engagement et sentiment d'appartenance
14. Est-ce qu'il a eu des changements dans la perception des élèves quant à l'école ?	Sentiment d'appartenance
15. Quel conseil donnerais-tu à un enseignant-ressource qui veut travailler la motivation d'élèves en milieu défavorisé?	Question ouverte, sentiment de compétence, d'appartenance, d'autonomie et engagement

ANNEXE 3 : LETTRE AUX PARENTS



Bonjour,

Cette lettre est pour vous informer qu'une recherche universitaire ayant pour titre : La perception de l'enseignant ressource des effets de ses interventions visant à maintenir ou à augmenter la motivation scolaire d'élèves à risque au secondaire dans un milieu défavorisé a présentement lieu dans l'école de votre enfant. L'enseignant ressource de votre enfant, _____, y participe. Dans le cadre de cette recherche, des observations de la part de l'étudiante-chercheuse, Mme Annick Lafontaine, auront lieu quant aux différentes interventions que l'enseignant ressource met en place lors de ses rencontres auprès de votre enfant. Par la suite, l'enseignant ressource participera à une entrevue au cours de laquelle des échanges auront lieu concernant la motivation de votre enfant. Mais il est important de vous mentionner qu'aucune identification de votre enfant ne sera possible et que la confidentialité des résultats le concernant est assurée.

Nous sollicitons donc votre autorisation pour votre enfant : _____

Signature : _____

Si vous avez des questions concernant cette étude, vous pouvez communiquer directement avec Annick Lafontaine, au 819-463-2949 poste 13524, ou par courriel, annick.lafontaine@cshbo.qc.ca

Cordialement!

Annick Lafontaine

Étudiante à la maîtrise en éducation de l'UQAT