

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE	26
2.1 La motivation scolaire	27
2.2 Les différentes approches de la motivation	28
2.3 L'approche sociocognitive	30
2.4 Des modèles de motivation	32
2.5 Le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau	33
2.5.1 Contexte	36
2.5.2 Le concept de perception de soi	37
2.5.3 Le processus d'autoévaluation	37
2.6 Déterminants de la motivation scolaire	38
2.6.1 Trois déterminants de la motivation scolaire associés aux activités d'apprentissage et d'enseignement	40
2.7 Indicateurs de la motivation scolaire	47
2.7.1 Le choix de faire l'activité	48
2.7.2 La persévérance dans son accomplissement	48
2.7.3 L'engagement cognitif	49
2.7.4 La performance	50
2.8 Questions de recherche	52
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE	53
3.1 Type de recherche	54
3.2 Participants de l'étude	55

3.3 Instrument de mesure	57
3.4 Procédures	69
CHAPITRE IV : RÉSULTATS	71
CHAPITRE V : DISCUSSION	86
5.1 Objectif général 1	88
5.1.1 Perception de la valeur d'une activité (PVA)	89
5.1.2 Perception de sa compétence (PCP)	93
5.2 Objectif général 2	96
5.2.1 Perception de la valeur d'une activité (PVA)	96
5.2.2 Perception de sa compétence (PCP)	99
5.3. Objectif général 3	101
5.3.1 Perception de la valeur d'une activité (PVA)	101
5.3.2 Perception de sa compétence (PCP)	101
CONCLUSION	105
BIBLIOGRAPHIE	112
ANNEXE 1 : Certificat d'éthique étudiant	122
ANNEXE 2 : Lettres et formulaires de consentement	124
ANNEXE 3 : Lettres de consentement et questionnaire (version finale)	130

LISTE DES TABLEAUX

		Page
Tableau 1	Données descriptives de l'échantillon	56
Tableau 2	Coefficients alpha de Cronbach des trois déterminants de la motivation scolaire (pré-enquête)	64
Tableau 3	Coefficients alpha de Cronbach des trois déterminants de la motivation scolaire avec le retrait des items	68
Tableau 4	Niveau de compétence en français et en mathématiques des élèves de 5 ^e et de 6 ^e année (N=119)	73
Tableau 5	Niveau d'accord des répondants concernant la «Perception de la valeur d'une activité (PVA)» (N=119)	75
Tableau 6	Niveau d'accord des répondants concernant la «Perception de sa compétence (PCP)» (N=119).....	77
Tableau 7	Différences des moyennes des items «Perception de la valeur d'une activité (PVA)» chez les garçons et les filles de 5 ^e année et 6 ^e année (N=119)	79
Tableau 8	Score moyen des items «Perception de sa compétence (PCP)» chez les garçons et les filles de 5 ^e année et 6 ^e année (N=119)	80
Tableau 9	Tableau de corrélations (corrélation de Pearson)	82

Tableau 10	Régression séquentielle sur les variables sexe, niveau scolaire, compétence en français, compétence en mathématiques prédicteurs des déterminants de la motivation scolaire (N=119)	84
------------	---	----

LISTE DES FIGURES

	Page
Figure 1	Facteurs de risque associés au décrochage scolaire 11
Figure 2	Les hémisphères de notre cerveau 19
Figure 3	Les différentes approches de la motivation 29
Figure 4	Modèle de réciprocité triadique de Bandura 34
Figure 5	Modèle de motivation en contexte scolaire de Viau 35
Figure 6	Figure synthèse des composantes motivationnelles selon Viau (1994) 47
Figure 7	Chronologie de la démarche 58

INTRODUCTION

Le décrochage scolaire est encore aujourd'hui une préoccupation sociale très présente dans notre société. En effet, malgré l'implantation des nouveaux programmes de formation dans notre système d'éducation et les nombreuses remises en question depuis ces dix dernières années, beaucoup trop d'élèves terminent leurs études secondaires sans diplôme (Ministère de l'Éducation du Québec¹, 2004). Il est donc pertinent de s'arrêter sur cette problématique pour tenter de comprendre davantage cette situation «inquiétante». Comment améliorer notre système d'éducation ? Comment faire pour augmenter le taux de diplomation au Québec ? Comment permettre aux jeunes de vivre des réussites ? Comment leur donner le goût de l'école ?

Pour bien comprendre la situation, il est non seulement important de se questionner sur les différents programmes mis en place pour faire diminuer le décrochage scolaire, mais aussi sur l'un des principaux facteurs, telle la démotivation scolaire, menant un élève à abandonner l'école. Or, plusieurs auteurs perçoivent la motivation comme étant un élément important à prendre en considération (Barbeau, Montini, et Roy, 1997a; Dweck; 1989; Karsenti, 1993; Viau, 1994, 1997), car elle serait un facteur clé de la réussite éducative, contrairement à la démotivation qui serait un facteur lié à l'abandon scolaire (Karsenti,

¹ Le 18 février 2005, le nom du « Ministère de l'Éducation du Québec » (MÉQ) a été modifié pour « Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport » (MÉLS). Étant donné que la majorité des documents écrits par ce ministère et cités dans ce document ont été publiés avant la modification nominale, le nom « Ministère de l'Éducation du Québec » (MÉQ) sera utilisé dans ce document.

1993). De ce fait, cette recherche s'attardera plus spécifiquement à l'étude de la motivation scolaire chez des garçons et des filles du troisième cycle du primaire.

Le premier chapitre présente la problématique de recherche. Celle-ci expose plus en détail le contexte du décrochage scolaire au Québec et nous conduit vers une composante majeure de la réussite éducative : la motivation scolaire.

Le deuxième chapitre propose le cadre théorique de la recherche. Celui-ci explique différents concepts essentiels à la compréhension de ce projet. Il définit la motivation scolaire selon une approche sociocognitive et présente le modèle de motivation scolaire retenu dans le cadre de cette recherche.

Le troisième chapitre touche les aspects méthodologiques de la recherche. Il définit entre autres les éléments se rapportant à l'approche méthodologique, soit les participants à l'étude, l'outil de recherche, la stratégie de cueillette de données et la procédure d'analyse des données.

Le quatrième chapitre présente la description des résultats de l'expérimentation.

Le cinquième chapitre concerne l'analyse et l'interprétation des principaux résultats de recherche.

Finalement, la conclusion fait état de l'avancement de la recherche. En ce sens, elle expose les limites de cette dernière et propose des pistes de réflexion didactiques.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente l'origine de tout le questionnement qui nous a amenés à bâtir ce projet de recherche. Or, étant au cœur de nos préoccupations, nous nous attarderons plus spécifiquement sur la réussite éducative des élèves. En effet, dans le contexte de cette recherche, la différence entre les termes «réussite scolaire» et «réussite éducative» semble importante à préciser. D'abord, la réussite scolaire a trait au rendement et la réussite éducative inclut la motivation de l'élève, son comportement et ses attitudes (Caron, 2004, dans Baby, 2004). Ainsi, le lecteur saura pourquoi nous nous intéressons à la réussite éducative chez les jeunes et surtout pourquoi la motivation scolaire fait partie de nos préoccupations premières dans notre travail quotidien auprès des enfants.

1.1 Le décrochage scolaire au Québec

Loin d'être un phénomène nouveau, on entend parler du décrochage scolaire depuis la création du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) en 1964 (MÉLS, 2008). Par contre, ce n'est qu'au début des années 1990 qu'une réelle préoccupation sociale se fait ressentir au Québec. En ce sens, plusieurs mesures pour favoriser la réussite éducative ont été mises en place pour lutter contre ce problème. Par exemple, en 1991, le MÉQ dépose les premières orientations ministérielles. En 1992, le ministère de l'Éducation du Québec

publie *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*. Plus tard, en 1995, trente ans après le rapport Parent, un vaste mouvement de réflexion est amorcé afin de redéfinir le contrat éducatif québécois. Les États Généraux sur l'Éducation font donc le point sur l'état de la situation et ils redéfinissent les orientations ainsi que les besoins du système d'éducation (MÉQ, 1997).

En 2001, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉQ, 2001) est lancé au niveau de l'enseignement préscolaire et primaire. Ce programme vise, entre autres, l'abolition du redoublement chez les élèves et la réussite pour tous. Or, la problématique du décrochage scolaire y est toujours énoncée.

Malgré toutes ces années et tous ces programmes de recherche qui ont été mis de l'avant, la mission de l'école reste sensiblement la même : «L'une des missions les plus importantes dont doit s'acquitter l'école, et ce en collaboration avec la famille, est de favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société, en un mot sa réussite éducative» (CRIRES, 1996, p. 9). Étant encore aujourd'hui une priorité au sein de notre système d'éducation, il est donc du ressort des intervenants du monde de l'éducation de se pencher sur la question du décrochage scolaire. En effet, malgré le fait que les statistiques concernant le taux de décrochage scolaire montrent une certaine diminution (MÉLS, 2007), la situation est toujours préoccupante. Comme le souligne certains auteurs

(Blanchard, Oris, Pelletier et Sharp, 2004), «Le décrochage scolaire continue de représenter un défi important pour notre société» (p. 105).

Il est à noter que le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSÉ) (1996) et le MÉQ (2000) font une distinction entre les termes «décrochage scolaire» et «abandon scolaire». En ce sens, le décrochage scolaire est une interruption qui peut être temporaire, et ce, contrairement à l'abandon scolaire qui représente plutôt un état définitif. Or, sachant que pour calculer le taux de décrochage scolaire, on mesure pour chaque tranche d'âge, la proportion de la population qui obtient un diplôme d'études secondaires (soit un diplôme d'études secondaires (DES), un certificat d'études professionnelles (CEP), un diplôme d'études professionnelles (DEP), une attestation de spécialisation professionnelle (ASP), une attestation de formation professionnelle (AFP) ou un certificat en formation en entreprise de récupération (CFER)). Le taux de décrochage scolaire correspond donc à «la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire» (MÉLS, 2005, p. 62).

En regard de la situation actuelle au Québec, la tendance globale de l'évolution du taux de décrochage scolaire est à la baisse. En effet, dans une étude réalisée par le MÉLS (2007), on dresse un portrait global de l'évolution du décrochage scolaire selon l'âge et le sexe. On remarque qu'en 1979, 40,5 % des personnes de 19 ans n'avaient pas de diplôme d'études secondaires ni ne fréquentaient l'école, et ce, comparativement à 19,7 % en 2005.

Il est vrai que ce taux est largement inférieur aux générations passées, mais cette diminution marquée du nombre de décrocheurs s'explique, entre autres, par le fait que de nouvelles possibilités sont maintenant offertes aux jeunes. En effet, certains d'entre eux, n'obtenant pas leur diplôme d'études secondaires au cheminement régulier (secteur des jeunes), poursuivent leurs études au secteur des adultes ou au secteur professionnel. Ainsi, contrairement à autrefois, il est donc possible pour un élève du secondaire de se «raccrocher» à l'école, et ce, en prenant un chemin différent que celui du secondaire régulier (CEP, DEP, ASP, AFP, CFER, etc.).

En revanche, sachant que le taux de décrochage scolaire représente le nombre de personnes qui n'ont aucun diplôme de formation, ce taux est loin d'être satisfaisant. En effet, le décrochage scolaire engendre de nombreuses conséquences négatives tant pour le décrocheur que pour la société. Voici quelques-unes de ces conséquences : «l'intégration professionnelle des décrocheurs est plus difficile : ils sont plus nombreux à recevoir de l'aide sociale et de l'assurance-emploi et leurs emplois sont moins stables, moins prestigieux et moins rémunérés» (Janosz, Fallu et Deniger, 2000, p. 117). Le décrochage scolaire peut donc avoir des conséquences très lourdes sur les plans personnel et social, car l'adaptation et l'insertion professionnelle de ces jeunes s'en trouvent limitées (Janosz, Langelier-Biron et Leblanc, 1993, dans Fortin et Picard, 1999). De plus, dans le contexte économique prévu pour les prochaines années, les emplois exigeront des formations de plus en plus poussées (CSÉ, 1999a). La situation ne semble pas s'améliorer. Voilà ce qui démontre que «l'obtention du diplôme d'études secondaires est aujourd'hui considérée, par

la majorité des pays membres de l'OCDE, comme un strict minimum pour tous les jeunes» (OCDE, 2003, dans Rousseau et Bertrand, 2005, p. 17).

De plus, considérant que la société donne de plus en plus de place à la technologie et à la maîtrise du savoir et de l'information (Janosz et al., 2000), l'éducation semble donc de plus en plus importante. La réussite éducative doit donc faire partie des priorités dans le système d'éducation au Québec et dans notre société. Pour ces raisons, «Les efforts de prévention doivent être déployés le plus tôt possible pendant que le jeune est encore à l'école, car il est plus facile de le maintenir à l'école que de l'amener à y retourner» (Franklin et Steeler, 1995; Rumberger, 1995, dans Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004, p. 219). À cet égard, il est donc pertinent de s'arrêter sur cette problématique, de comprendre les facteurs associés au décrochage scolaire, et ce, afin de dégager des pistes de solutions pour améliorer cette dure réalité.

1.2 Les facteurs associés au décrochage scolaire

Règle générale, le décrochage scolaire est un processus graduel et non un geste spontané (CRIRES, 1994). D'ailleurs, ce détachement débute très tôt chez le jeune, voire dès la maternelle, et se poursuit tout au long de son cheminement scolaire (CRIRES, 1994). De plus, selon Rivard (1991), «chaque décrocheur scolaire est unique et possède sa propre histoire qu'aucun portrait robot ne peut reproduire fidèlement» (p. 42). De toute évidence, le décrochage scolaire n'est pas rattaché à une seule cause, mais plutôt à une interaction de

plusieurs facteurs de risque qui lui sont associés. La figure qui suit regroupe plusieurs facteurs associés à la problématique du décrochage scolaire. Ces derniers sont classés selon quatre catégories : la société, l'école, la famille et l'élève. Étant au cœur de notre problématique, certains éléments, rattachés à l'élève, seront retenus dans le cadre de cette étude et, par conséquent, seront traités plus en détail.

Société	École	Famille	Élève
<ul style="list-style-type: none"> - Attrait pour le marché du travail - Pression sociale à la consommation 	<ul style="list-style-type: none"> - Climat de classe / d'école - Qualité de la relation enseignant/élève - Culture organisationnelle (règlements, activités parascolaires) - Environnement scolaire (système d'encadrement, système de reconnaissance) - Projet pédagogique (activités d'apprentissage et d'enseignement) - Pratiques pédagogiques - Transition de l'école primaire / secondaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Situation économique des parents - Niveau de scolarité des parents - Structure familiale (famille séparée, monoparentale, reconstituée, etc.) - Climat familial (soutien affectif, communication) - Style parental (démocratique, permissif, autoritaire) - Participation et implication des parents - Valorisation de l'école (encouragement) 	<ul style="list-style-type: none"> - Expériences et cheminement scolaire (difficultés, échecs, redoublement, retard) - Trouble de comportement - Motivation scolaire - Influence du sexe sur la réussite - Absentéisme - Estime de soi, confiance en soi - Influence des pairs - Difficultés relationnelles avec les pairs, les enseignants et les parents - Délinquance et conduites antisociales - Sentiments dépressifs

Figure 1. Facteurs de risque associés au décrochage scolaire²

Extrait de : Fortin et al. (2004); Fortin et Picard (1999); Gingras (1995); Janosz et al. (2000); Papillon et Rousseau (1995); Potvin, Fortin et Lessard (2006); Violette (1991).

² Il est à noter que certains facteurs sont en caractère gras, car ils ont été retenus dans le cadre de la présente étude. Ils seront donc expliqués dans les lignes qui suivent.

1.2.1 Société

Parmi les facteurs socio-économiques, l'attrait précoce au marché du travail (Gingras, 1995; Papillon et Rousseau, 1995; Potvin et al., 2006; Violette, 1991) et la pression sociale à la consommation semblent être déterminants. On peut donc remarquer que «les décrocheurs valorisent davantage le travail et l'argent que les études» (Fortin et Picard, 1999, p. 360). Malgré le fait que ces facteurs ne sont pas les principaux comparativement à ceux reliés à l'école, à la famille ou à l'élève lui-même, ces derniers semblent avoir un impact chez certains décrocheurs.

1.2.2 École

Pour ce qui est des facteurs liés à l'école, plusieurs de ces auteurs s'entendent pour dire que l'environnement scolaire, soit la culture organisationnelle, la pédagogie (les activités d'apprentissage et d'enseignement), les règlements et les activités parascolaires (Gingras, 1995; Janosz et al., 2000; Papillon et Rousseau, 1995; Potvin et al., 2006), l'organisation de la classe (Janosz et al., 2000; Potvin et al., 2006), c'est-à-dire la gestion de classe, les règlements, le style d'enseignement et finalement la relation enseignant-élève ont une influence quant au futur décrochage scolaire chez l'élève (Janosz et al., 2000; Papillon et Rousseau, 1995; Potvin et al., 2006).

1.2.3 Famille

Tout d'abord, les facteurs liés à la famille semblent très importants à prendre en considération. En ce sens, la structure familiale, le niveau de scolarité des parents, la situation économique, le style parental, l'implication et la participation des parents dans la vie scolaire de l'enfant sont tous des facteurs qui ont été soulignés à maintes reprises (Gingras, 1995; Janosz et al., 2000; Papillon et Rousseau, 1995; Potvin et al., 2006). De plus, selon Papillon et Rousseau (1995), le milieu familial a la responsabilité d'éveiller le jeune au monde qui l'entoure, d'actualiser son potentiel intellectuel, de développer son vocabulaire et de l'encourager à poursuivre ses études. Or, la participation des parents dans l'éducation de l'enfant est donc fondamentale et peut augmenter de façon significative sa réussite éducative et, par le fait même, sa persévérance dans ses études.

1.2.4 Élève

Plusieurs facteurs reliés à l'élève semblent aussi très importants. En effet, Gingras (1995), Janosz et al. (2000), Papillon et Rousseau (1995), Fortin et Picard (1999), Potvin et al. (2006) et Violette (1991) s'entendent pour dire que l'expérience scolaire de l'enfant est un facteur majeur. En ce sens, les difficultés scolaires sont rapportées à maintes reprises comme étant un des plus puissants prédicteurs du décrochage scolaire. De plus, les élèves présentant un trouble du comportement sont souvent révélés comme étant un autre facteur important (Potvin et al., 2006). Finalement, la motivation scolaire, le fait d'être un garçon,

l'absentéisme et l'influence des amis sont d'autres facteurs à risque associés au décrochage scolaire.

Trois facteurs associés à l'élève ont été retenus dans le cadre de cette étude : le cheminement scolaire de l'élève, le lien entre le genre (garçon / fille) et la réussite éducative, ainsi que la motivation scolaire. Voici, dans les lignes qui suivent, chacun de ces facteurs plus en détail ainsi que les raisons qui ont poussé à leur choix.

1.2.4.1 Facteur 1 : Cheminement scolaire de l'élève

Lorsqu'on parle de «décrochage scolaire» ou «d'abandon scolaire», il semble que l'accent est mis principalement sur le cheminement scolaire de l'enfant au secondaire. Par contre, comme le souligne plusieurs auteurs, «Le décrochage scolaire est un processus à long terme ; le désengagement commence souvent dès le primaire» (Fortin, 1992; Rumberger, 1995, dans Fortin et Picard, 1999, p. 370). Le cheminement scolaire de l'enfant est donc un facteur important à prendre en considération. Pour ce faire, il semble inévitable de remonter dans le temps pour mieux comprendre l'histoire scolaire de l'enfant, car le décrochage scolaire peut être l'aboutissement d'un long processus débutant dès les premières années de scolarisation (Fortin et Picard, 1999; Potvin et Paradis, 2000). De plus, plusieurs recherches révèlent que le taux d'abandon scolaire est plus élevé lorsque le redoublement survient plus tôt dans l'histoire scolaire de l'élève (Direction de la recherche appliquée, 2000; MÉQ, 1992a, 1992b, 1991).

À cet égard, le MÉQ a réalisé une étude auprès de 85 067 élèves du Québec qui, en septembre 1984, étaient inscrits pour la première fois en 1^{ère} année du secondaire. Parmi ces élèves qui ont participé à l'étude, 66 195 élèves n'avaient pas pris de retard au primaire, tandis que 18 872 élèves en avaient déjà cumulé. Or, les statistiques de cette étude montrent que le taux d'abandon est de 12,6 % chez les élèves n'ayant pas pris de retard à l'école primaire, et ce, comparativement à un taux de 57,9 % chez des élèves ayant pris deux années de retard au primaire. Malgré le fait que cette étude date des années 80, celle-ci montre bien la relation entre le retard accumulé au primaire et le risque d'abandon scolaire. En ce sens, les statistiques de cette étude démontrent que plus l'élève cumule du retard tôt dans son cheminement scolaire, plus le risque d'abandonner éventuellement ses études augmente (MÉQ, 1992b). Considérant les conclusions de cette étude, il semble que l'élève ne devient pas décrocheur du jour au lendemain. En fait, on parle plutôt de l'aboutissement d'un long cheminement de plusieurs années. Le taux d'abandon scolaire (%) augmente donc en fonction de la précocité de l'année de redoublement dans le parcours scolaire. Voilà l'importance de bien comprendre le processus du décrochage scolaire afin d'agir le plus tôt possible.

De surcroît, l'article de Boisclair et collaborateurs (MÉQ, 1992b) mentionne que l'abandon scolaire est prévisible dès l'école élémentaire. Étant un symptôme qui peut s'installer tôt, le décrochage scolaire nécessite donc des interventions précoces et efficaces; ce qui prouve que l'école primaire joue un rôle de prévention important face au décrochage scolaire.

Le ministère de l'Éducation du Québec le confirme bien dans ses écrits :

La réussite, l'échec ou l'abandon au secondaire se prépare à l'éducation préscolaire et au primaire. C'est l'aboutissement d'un processus qui a commencé souvent dès le début des études : échecs, démotivation, redoublement.

En effet, dès la maternelle, l'enfant qui n'arrive pas à suivre se désintéresse très vite de toute forme d'apprentissage. Il s'agit d'un comportement qui ira en s'accroissant au primaire où, devant des échecs répétés et parfois même devant l'obligation d'avoir à redoubler une classe, l'enfant se sentira dévalorisé et démotivé. Inévitablement, le découragement s'ensuit. La porte de l'abandon scolaire vient de s'entrouvrir (MÉQ, 1992a, p. 19).

Cet énoncé montre bien l'importance du cheminement préscolaire et primaire de l'enfant : c'est à ce moment que l'enfant vit ses toutes premières expériences dans le monde scolaire. C'est donc à partir de celles-ci que son histoire scolaire se trace et qu'elle influencera inmanquablement son cheminement futur.

De leur côté, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin (2005) considèrent eux aussi l'importance d'intervenir le plus tôt possible avec l'enfant, car les risques de décrochage scolaire augmentent considérablement avec le temps :

Nous possédons les connaissances permettant d'identifier les élèves à risque le plus tôt possible, mais dans bien des cas, nous préférons attendre en espérant que le temps arrange les choses. Pour plusieurs élèves qui présentent un risque élevé de décrochage, en l'absence d'intervention, le temps ne fait que détériorer la situation.

Le niveau de connaissances actuelles suggère que les interventions les plus efficaces doivent être centrées sur l'acquisition d'habiletés scolaires au primaire et sur l'engagement de l'élève dans ses activités scolaires au secondaire (p. 63).

Devant ces faits, il semble fondamental de considérer le cheminement scolaire des élèves au primaire pour comprendre le processus du décrochage scolaire et pour orienter nos actions. Ainsi, le rôle de l'école primaire est donc un élément très important à souligner.

1.2.4.2 Facteur 2 : La relation entre le genre, la réussite et le décrochage scolaire

En regardant de plus près le taux de décrochage scolaire actuel (19,7 %), il est à noter qu'une différence entre les garçons et les filles apparaît. En effet, 29,8 % des décrocheurs sont de sexe masculin et 14,4 % sont de sexe féminin (MÉLS, 2007, p. 62). Cet écart entre les garçons et les filles est d'ailleurs beaucoup plus important en 2005, comparativement à ce qu'il était en 1979. En fait, celui-ci a pratiquement doublé. Ceci est donc un élément important à considérer. Pourquoi les garçons décrochent-ils plus que les filles ? Comment expliquer cette situation ?

Sachant qu'il y a un écart important et constant entre le taux de décrochage scolaire chez les garçons et chez les filles (CSÉ, 1999a; CRIRES, 1994; MÉLS, 2007) et que «la relation entre le genre et la réussite scolaire» est un facteur associé au décrochage scolaire,

il semble important de s'arrêter sur l'écart entre les garçons et les filles quant à leur réussite éducative.

D'ailleurs, au Québec, l'écart de réussite entre les garçons et les filles est le plus marqué (MÉQ, 2004). En effet, «Depuis une quinzaine d'années, il est graduellement apparu que les filles réussissaient mieux à l'école que les garçons, tant au Québec que dans la plupart des pays industrialisés» (CSÉ, 1999b, p. 1). Bien sûr, ce ne sont pas seulement des garçons qui ne réussissent pas à l'école, il y a aussi des filles. Toutefois, le tout est une affaire de proportion. Ceci ne peut faire autrement que d'amener un certain questionnement. Pourquoi le fait d'être un garçon est-il un facteur associé au décrochage scolaire ? Pourquoi les statistiques révèlent que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons ? Voilà des questions intéressantes à se poser.

Cette différence apparaît déjà en début de scolarisation en faveur des filles, principalement par rapport à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (CSÉ, 1999a). En effet, on note une différence majeure entre les garçons et les filles principalement en ce qui concerne le français (CRIRES, 1994). La capacité de lire, de comprendre et d'exploiter l'information est au cœur du développement cognitif et constitue le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires (MÉQ, 2004). Ceci peut donc expliquer les difficultés d'apprentissage vécues chez certains élèves-garçons. Cette situation peut aussi s'expliquer d'un point de vue neuropsychologique. En ce sens, les garçons

utiliseraient davantage leur hémisphère droit, tandis que les filles utiliseraient davantage leur hémisphère gauche. La figure qui suit présente brièvement les caractéristiques de chacun des hémisphères du cerveau.

HÉMISPHERE GAUCHE <i>(Filles)</i>	HÉMISPHERE DROIT <i>(Garçons)</i>
Verbal – encodage - décodage	Visuo-spatial – non verbal
Séquentiel	Simultané - global
Détecte les détails, les traits particuliers	Cherche les structures, les formes
Analyse	Synthèse
Utilise des mots	Procède par images, par comparaisons
Formel – plus théorique	Aime le concret
En fonction du temps	En fonction de l'espace
Aptitudes à la motricité fine	Aptitudes au lancer
Traite les notions musicales	Reconnaît la mélodie
	Reconnaît l'intonation

Figure 2. Les hémisphères de notre cerveau.

Inspiré de Lemery, 2004, p. 15.

Ceci pourrait donc expliquer la différence entre les garçons et les filles quant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En effet, grâce à l'hémisphère gauche, les filles

semblent avoir des caractéristiques qui favorisent davantage l'apprentissage de la lecture (verbal : encodage, décodage) et de l'écriture (détecte les détails, les traits particuliers). Loin d'être une question de potentiel intellectuel (CSÉ, 1999a; Lajoie, 2003), les garçons et les filles n'auraient tout simplement pas les mêmes caractéristiques. De plus, certains auteurs mentionnent qu'ils n'utiliseraient pas les mêmes stratégies d'apprentissage (stratégies métacognitives), qu'ils n'auraient pas les mêmes attitudes face à l'école et les mêmes attitudes par rapport aux apprentissages scolaires (Gagnon, 1999; Lajoie, 2003). En d'autres mots, la réussite éducative des garçons et des filles ne se traduit pas de la même façon et les statistiques viennent confirmer deux portraits différents (CSÉ, 1999a).

D'une part, les filles seraient plus ouvertes face à l'école et face à leur réussite éducative. Étant plus intellectuelles, relationnelles, coopératives et soucieuses des autres (Lajoie, 2003), il serait plus facile pour ces dernières de s'adapter à l'école et de répondre aux exigences du système scolaire. En fait, «Non seulement l'école privilégie les habiletés langagières, souvent avec raison, mais elle favorise aussi les filles qui, d'une façon générale, ont un style d'apprentissage séquentiel et analytique, à savoir, celui de l'hémisphère gauche» (Lemery, 2004, p. 17). De plus, les filles percevraient l'école comme un lieu d'apprentissage, de plaisir et de réalisation personnelle (Lajoie, 2003). Elles accordent plus d'importance à l'effort, comparativement aux garçons, et ce, même si elles ont peu d'intérêt à la tâche (MÉQ, 2004; Rivière, 2002).

D'autre part, les garçons seraient différents des filles sur plusieurs points. D'abord, ils seraient plus actifs, manuels, compétitifs, rationnels et analytiques (Lajoie, 2003). De ce fait, pour certains garçons, l'école serait donc un lieu moins adapté à leur image, à leur besoin et à leur personnalité. Lemery (2004) en fait mention : «le garçon risque souvent d'être confronté à un style d'apprentissage qui n'est pas en accord avec sa dominance hémisphérique» (p. 7). De plus, le MÉQ (2004) souligne que les garçons donnent plus de poids à l'intelligence qu'à l'effort. En ce sens, ils semblent associer la réussite à l'intelligence et non aux efforts déployés pour atteindre le but. Par exemple, un élève réussit un travail, car il est intelligent et non parce qu'il a mis beaucoup d'effort et de persévérance à la tâche. Pour certains garçons, le succès vient donc de l'intelligence.

À la lumière de ces faits, la variable «sexe» semble être un facteur important à prendre en considération pour mieux comprendre le décrochage scolaire, voire la réussite éducative chez les jeunes. D'ailleurs, cet extrait le confirme bien : «La situation des élèves s'est améliorée, mais celles des garçons n'en demeure pas moins préoccupante puisque leur scolarisation moindre apparaît comme une menace sérieuse à leur potentiel d'intégration à la société» (MÉQ, 2004, p. 9). Il semble donc pertinent de mettre l'accent sur cette variable pour mieux comprendre le cheminement à l'école des garçons et des filles ainsi que leur motivation scolaire.

1.2.4.3 Facteur 3 : Motivation scolaire

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que la motivation scolaire serait l'un des plus importants facteurs de réussite et de persévérance scolaire (Barbeau, Montini et Roy, 1997a, 1997b; Karsenti, 1993; MÉQ, 1994; MÉQ, 1992a; Schunk et Pintrich, 2002; Viau, 1994, 1997). En effet, le manque de motivation serait, dans bien des cas, la cause d'échecs et d'abandons scolaires. Karsenti (1993) le confirme dans ses écrits : la motivation scolaire serait un facteur majeur de la réussite éducative et de la persévérance scolaire, tandis que le manque de motivation serait un facteur lié à l'abandon scolaire. En d'autres termes, la motivation scolaire a un lien direct avec le décrochage scolaire.

De leur côté Vallerand et Senécal (1992), dans un article portant sur l'analyse motivationnelle de l'abandon des études, révèlent que la motivation des élèves face à l'école représente une variable importante qui peut aider à comprendre le problème du décrochage scolaire. De plus, d'autres auteurs (Covington, 1992; Gottfried, 1985; Royer et al., 1992, dans Karsenti, 1998) rapportent que «lorsqu'un élève rencontre d'importants problèmes de motivation scolaire au primaire, les conséquences négatives qui en découlent auront un impact important sur ses études secondaires» (p. 24). Il serait donc souhaitable d'aider les élèves qui risquent d'abandonner leurs études le plus tôt possible, et ce, avant qu'il ne soit trop tard. Pour ce faire, une étude sur la motivation scolaire chez des élèves du primaire pourrait nous aider à y parvenir.

1.3 Synthèse

Le décrochage scolaire est un problème social majeur au Québec (Fortin et al., 2004). Ce qui démontre qu'il y a encore des réflexions à faire et des actions à poser dans le système scolaire pour améliorer la situation actuelle. Quelles actions sont posées pour aider les élèves à risque de décrochage scolaire par rapport aux activités d'apprentissage et aux activités d'enseignement vécues en classe ?

Considérant que la motivation scolaire est en lien direct avec la réussite éducative (Brodeur, 2005), une compréhension de celle-ci, en regard de la perception des élèves du primaire, devrait permettre de mieux comprendre et de mieux agir sur le décrochage scolaire. En effet, il semble fondamental de considérer le cheminement scolaire de l'enfant dès son entrée dans le monde scolaire. Or, comme c'est en 6^e année que la motivation est à son plus bas (Karsenti, 1998), il semble pertinent que l'étude proposée soit réalisée avec cette clientèle. Ayant vécu des difficultés, des échecs et des réussites, ces derniers ont déjà une bonne expérience du système scolaire. Il est donc essentiel de ne pas laisser ce passage de côté, notamment, dans l'étude de la motivation scolaire. De plus, il semble tout aussi important de faire un parallèle entre la motivation des garçons et des filles du 3^e cycle du primaire, étant donnée leur différence au niveau de leur réussite éducative. Ayant des aptitudes et des intérêts différents face à l'école, il serait intéressant de vérifier si leur motivation est tout aussi différente face aux activités d'apprentissage et d'enseignement vécues en classe.

De plus, étant donnée l'importance, voire la nécessité, de la motivation dans notre système d'éducation (Schunk et Pintrich, 2002), le facteur de la motivation scolaire chez des garçons et des filles du 3^e cycle du primaire sera retenu dans le cadre de cette étude. Toutefois, sachant que plusieurs études se sont intéressées à la problématique de la motivation scolaire, soit auprès d'étudiants du collégial (Barbeau, 1994; Karsenti, 1993; Simard, 1999), d'étudiants du secondaire (Blanchette, 2006; Boily, 2005; Simard, 1999; Viau et Bouchard, 2000) et d'élèves du primaire (Bordeleau, 2000; Bouffard, Vezeau et Simard, 2006; Dubuc, 2001; Karsenti, 1998; Richard, 1997; Simard, 2002; Talbot, 2006), cette étude devra se distinguer des autres. De ce point de vue, compte tenu que peu d'études quantitatives se sont penchées sur les déterminants de la motivation scolaire associés aux activités d'apprentissage et d'enseignement en classe chez les garçons et les filles du 3^e cycle du primaire, ce projet de recherche s'attardera plus spécifiquement sur ces éléments. De plus, ce projet se démarque par la préoccupation de vérifier la présence de différences entre les garçons et les filles de 5^e année et de 6^e année.

Toute cette réflexion nous amène donc à présenter les objectifs qui seront poursuivis dans le cadre de cette recherche :

1.4 Objectifs généraux

- 1) **Étudier** la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire, en regard de trois déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement (soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence et la perception de contrôlabilité).³

- 2) **Vérifier** la présence de différences de la motivation scolaire chez les garçons et les filles (genre) de 5^e et 6^e année du primaire (niveau scolaire), quant à l'importance accordée aux trois déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement (soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence et la perception de contrôlabilité).

- 3) **Vérifier** les liens entre les différentes variables à l'étude (modèle de prédiction et corrélations).
 - 3.1) **Vérifier** le modèle de prédiction pour chacun des déterminants à l'étude.
 - 3.2) **Vérifier** les corrélations entre les différentes variables à l'étude.

Cette étude pourra donc servir tant au primaire qu'au début du secondaire, étant donné qu'elle sera effectuée chez des élèves qui vivront bientôt leur transition au secondaire.

³ Ces trois déterminants seront présentés au chapitre 2 «Cadre théorique».

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre permettra d'approfondir certains concepts liés à la motivation scolaire et de présenter les différentes questions de recherche. Tel que mentionné préalablement, la motivation scolaire est un élément souvent rapporté dans la littérature et dans le milieu scolaire comme étant important à la réussite éducative. C'est pourquoi cette dernière sera au cœur du questionnement de cette présente recherche. Afin de préciser ce qu'est la motivation, ce concept sera d'abord défini. Nous verrons également sept différentes approches rattachées au concept de la motivation, et ce, afin de mieux identifier l'approche retenue dans le cadre de cette étude : l'approche sociocognitive. Par la suite, un modèle de motivation sera présenté afin de mieux comprendre la perspective de la motivation dans un contexte scolaire. Finalement, les questions de recherches en lien avec nos objectifs seront présentées.

2.1 La motivation scolaire

Plusieurs études montrent que la motivation est un facteur majeur de la réussite éducative. En effet, dans le cadre d'une étude réalisée par Parent (1991), portant sur les motifs poussant un jeune à quitter l'école, on cite que les décrocheurs ont perdu le goût d'étudier et qu'ils n'ont aucune motivation à l'étude. La motivation scolaire semble donc être étroitement liée à la réussite éducative.

Bien qu'un élève puisse réussir sans être motivé, il reste que plusieurs études démontrent que la motivation favorise davantage la réussite éducative. C'est pourquoi tant d'efforts sont mis jour après jour, dans les classes, pour la favoriser. Voyons donc de plus près ce qu'est la motivation scolaire.

2.2 Les différentes approches de la motivation

La motivation est un phénomène complexe, voire ambigu, car elle nécessite la compréhension de plusieurs variables en interaction les unes avec les autres. Vu le nombre de chercheurs qui s'intéressent à la motivation, ceci peut expliquer le fait qu'il existe plusieurs définitions de la motivation et par le fait même, plusieurs théories explicatives. En effet, plusieurs approches ont été développées afin de mieux comprendre les sources, les fonctionnements et les influences de la motivation. Dans le cadre de cette recherche, sept approches ont été relevées pour définir la motivation : l'approche anticipative, l'approche behavioriste, l'approche cognitive, l'approche humaniste, l'approche néobéhavioriste, l'approche organismique et finalement, l'approche sociocognitive. Afin d'en avoir une connaissance générale et afin de mieux définir l'approche retenue dans le cadre de ce projet, ces approches seront présentées à la figure 3.

Approches	Définition	Auteurs
Anticipative	<p>C'est l'anticipation du résultat qui va influencer la direction et l'intensité de notre comportement.</p> <p>Par exemple, un élève va étudier et travailler fort pour réussir un examen. C'est donc dire que c'est l'atteinte d'un but ou d'un résultat quelconque qui dirige nos actes, nos choix et nos comportements.</p>	Legendre (2005)
Behavioriste	<p>Cette approche met l'accent sur l'étude du comportement observable et du rôle de l'environnement comme facteur déterminant du comportement. Ainsi, nos comportements seraient entre autres influencés par les stimuli provenant de notre environnement (motivation extrinsèque : récompense / punition).</p> <p>Par exemple, ceci peut se traduire par une récompense ou un privilège accordés à un élève pour un bon travail. Si la récompense est enlevée, l'enfant peut tout simplement abandonner la tâche ou y mettre moins d'effort.</p>	Bouchard et Gingras (2007) Tavis, & Wade (1999) Vienneau (2005) Vianin (2006)
Cognitive	<p>Cette approche stipule que l'être humain est guidé par sa façon d'anticiper les événements. En ce sens, l'ensemble de nos processus cognitifs (nos préférences, notre expérience, nos désirs, nos aversions, nos intentions, nos choix, nos décisions, nos pensées, etc.) influencent et dirigent nos actions.</p> <p>Par exemple, si un élève réussit bien en mathématiques, ceci va l'amener à s'engager face à une telle activité, et ce, contrairement aux efforts qu'il pourrait mettre face à une activité où il éprouve des difficultés ou qu'il déteste.</p>	Legendre (2005) Bouchard et Gingras (2007) Vianin (2006)
Humaniste	<p>Elle place l'individu au centre de la dynamique de la motivation. En effet, le développement personnel de l'individu est fondamental et est possible grâce à certaines conditions : la valorisation des relations humaines, le respect des apprenants, l'acceptation inconditionnelle, la liberté de choix, le besoin d'autoactualisation, etc. Un individu ne peut donc pas apprendre, s'il n'a pas le besoin et le désir d'apprendre (motivation intrinsèque).</p>	Tavis et Wade (1999) Vienneau (2005) Vianin (2006)
Néobéhavioriste	<p>Elle soutient que plusieurs variables peuvent expliquer le comportement humain. En effet, ces auteurs adoptent le modèle Stimulus – Variables – Réponses, et ce, sachant que les variables sont principalement les émotions, l'expérience et les intentions propres à l'individu. Le choix d'un comportement passe donc par ces différentes étapes.</p> <p>Par exemple, un enseignant présente une activité à l'élève (stimulus), ce dernier évalue son désir face à la tâche (variables : selon son expérience, ses émotions, etc.) et tout ce processus influencera son degré d'engagement (réponses).</p>	Legendre (2005)
Organismique	<p>Elle met pour sa part l'accent sur la motivation intrinsèque chez l'individu. En effet, l'actualisation de soi, l'autonomie de la personne, l'image de soi, ainsi que le besoin de développement entrent en ligne de compte lorsque vient le temps d'agir. Ainsi, un élève va s'engager dans une activité, car il veut apprendre, devenir meilleur et/ou par intérêt personnel. La théorie de l'autodétermination (motivation intrinsèque, motivation extrinsèque et amotivation) se rattache à cette approche.</p>	Legendre (2005)

Sociocognitive	Elle regroupe trois théories distinctes. Tout d'abord, il y a la théorie de l'attribution causale de Weiner (1985). Elle postule que l'attribution faite par l'individu de ses échecs ou de ses réussites, module ses réactions. L'auteur dégage quatre causes : l'habileté à la tâche, les efforts, la difficulté de la tâche et la chance. Deuxièmement, il y a la théorie de Dweck (1986), qui présente la théorie des buts. c'est-à-dire les buts d'apprentissage et les buts de performance. Finalement, on y retrouve la théorie de l'auto-efficacité de Bandura (1977, 1986). Celle-ci se traduit comme étant la perception qu'un individu a par rapport à sa capacité à exercer un contrôle sur ses actions. Cette perception influence donc les efforts qui seront mis à la tâche.	Legendre (2005)
----------------	---	-----------------

Figure 3. Les différentes approches de la motivation.

2.3 L'approche sociocognitive

L'approche sociocognitive sera celle retenue dans le cadre de cette étude, car elle ne s'attarde pas qu'à définir la nature de la motivation, elle apporte des précisions sur toute la dynamique motivationnelle (Overton, 1984; Schunk et Pintrich, 1996; Viau, 1994, cités dans Chouinard et Roy, 2005). De plus, cette approche explique bien la dynamique motivationnelle en contexte scolaire : elle tient compte du fait que le comportement humain est dirigé par des facteurs internes (soit les caractéristiques individuelles et les comportements) et des facteurs externes (c'est-à-dire l'environnement) (Huart, 2001). En d'autres mots, cette approche inscrit la motivation de l'élève dans l'interaction constante et réciproque entre les comportements d'une personne, ses caractéristiques individuelles et l'environnement dans lequel elle évolue (Bandura, 1986; Ménard, 1997). L'approche sociocognitive permet donc d'étudier la motivation dans un contexte scolaire.

La théorie sociocognitive élaborée par Bandura constitue actuellement une des théories prépondérantes dans le domaine de la motivation en contexte scolaire. Afin d'approfondir certaines notions de cette approche, voici plus précisément les postulats de la théorie formulée par Bandura. Pour Bandura (1986), chaque être humain a, à des degrés différents, les aptitudes suivantes :

1) *La capacité de se représenter et d'interpréter l'environnement grâce à des systèmes symboliques comme le langage parlé ou écrit.*

«En contexte scolaire, les habiletés langagières de l'élève l'aident à interpréter ce qui lui arrive et ses interprétations influencent sa motivation à apprendre» (Viau, 1997, p. 29).

2) *La capacité de se référer au passé et d'anticiper le futur : les souvenirs que l'élève évoque et les aspirations qu'il entretient à l'égard de l'avenir sont à l'origine de la dynamique motivationnelle.*

«Ce postulat est important pour comprendre la motivation en contexte scolaire, car les souvenirs que l'élève évoque et les aspirations qu'il entretient à l'égard de l'avenir sont à l'origine de ce que nous appelons la dynamique motivationnelle» (Viau, 1997, p. 29).

3) *La capacité d'observer les autres et d'en tirer des conclusions pour soi-même : c'est-à-dire apprendre en observant l'autre agir.*

«Ce postulat implique qu'il est possible d'apprendre en regardant les autres effectuer une tâche sans avoir à l'accomplir soi-même» (Viau, 1997, p. 30).

4) *La capacité de s'autoréguler, c'est-à-dire de contrôler et de modifier éventuellement des comportements selon l'évaluation que l'on fait soi-même de la situation dans laquelle on se trouve.*

«Ce postulat fait de l'être humain un agent actif qui ne se limite pas à répondre à son environnement, mais qui est capable, grâce à ses capacités d'autoévaluation, de se contrôler et de modifier au besoin sa démarche pour parvenir à atteindre ses buts» (Viau, 1997, p. 30).

2.4 Des modèles de motivation

Plusieurs auteurs ont mené des travaux de recherche sur la motivation scolaire. En effet, compte tenu des différentes approches de la motivation mentionnées ci-haut, il est possible d'aborder la motivation sous plusieurs angles et d'en dégager plusieurs composantes. À cet égard, plusieurs modèles de la motivation ont été élaborés et font inmanquablement partie de la littérature (André, 1998; McCombs et Pope, 2000; Tardif, 1997; Viau, 1994, 1997). Toutefois, le modèle de motivation retenu dans le cadre de cette

recherche est celui de Viau (1994), car il est directement relié à la motivation de l'élève dans un contexte scolaire, c'est-à-dire face aux activités d'apprentissage et d'enseignement qui lui sont présentées en classe par son enseignant.

2.5 Le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau

S'inspirant des travaux de Bandura, Viau est un chercheur très actif dans le domaine de la motivation scolaire. Il étudie la motivation en tenant compte du contexte dans lequel elle se manifeste et il l'étudie plus particulièrement dans le domaine scolaire.

Le modèle de motivation en contexte scolaire de Viau s'inscrit dans une approche sociocognitive. Telle que définie par Bandura (1986) et telle qu'utilisée en contexte scolaire par Schunk (1989), Zimmerman (1990), Pintrich et Schrauben (1992) et Dweck et Legget (1988) (cités dans Viau, 1997), cette approche étudie la dynamique motivationnelle de l'individu en tenant compte de l'interaction constante de trois composantes : les comportements de la personne, ses caractéristiques personnelles et l'environnement dans lequel elle évolue. On parle alors de déterminisme réciproque. En ce sens, ces composantes s'influencent les unes les autres à des degrés pouvant varier selon chaque individu (interaction réciproque). Le concept du déterminisme réciproque est illustré par Bandura (1986) à la figure 4 de par son modèle de réciprocité triadique.

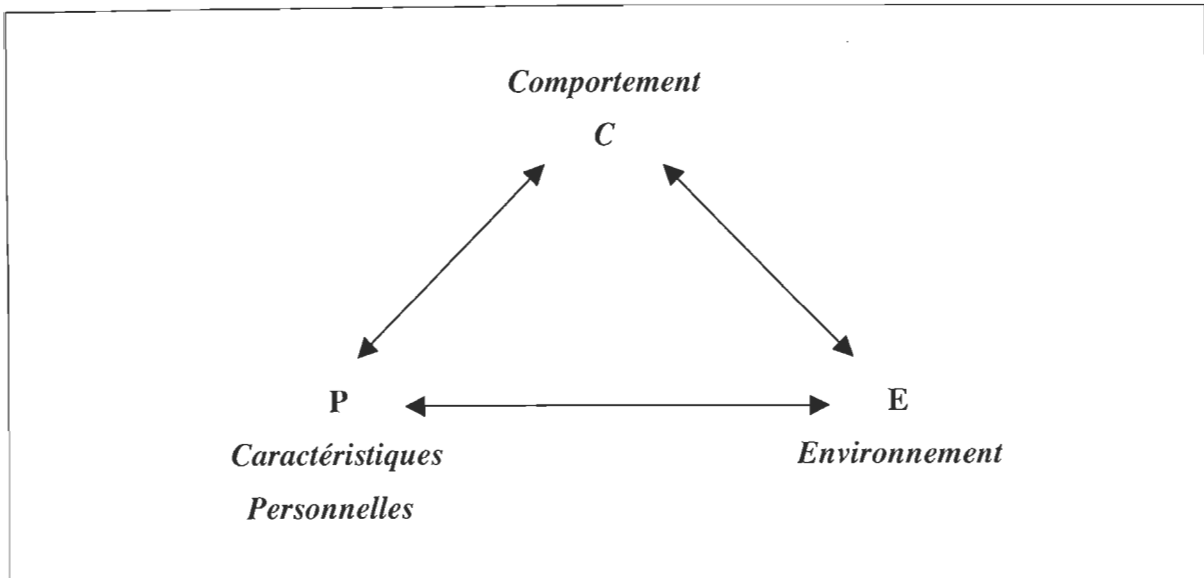


Figure 4. Modèle de réciprocité triadique de Bandura.

Traduit de Bandura, 1986, p. 24.

S'inspirant de l'approche sociocognitive, Viau (1994) définit la motivation scolaire comme étant : «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). Son modèle de la motivation est construit dans cette perspective. Ce dernier regroupe sept composantes de la motivation reliées à l'élève, soit trois déterminants ainsi que quatre indicateurs. Voici donc le modèle de motivation en contexte scolaire qu'il a développé.

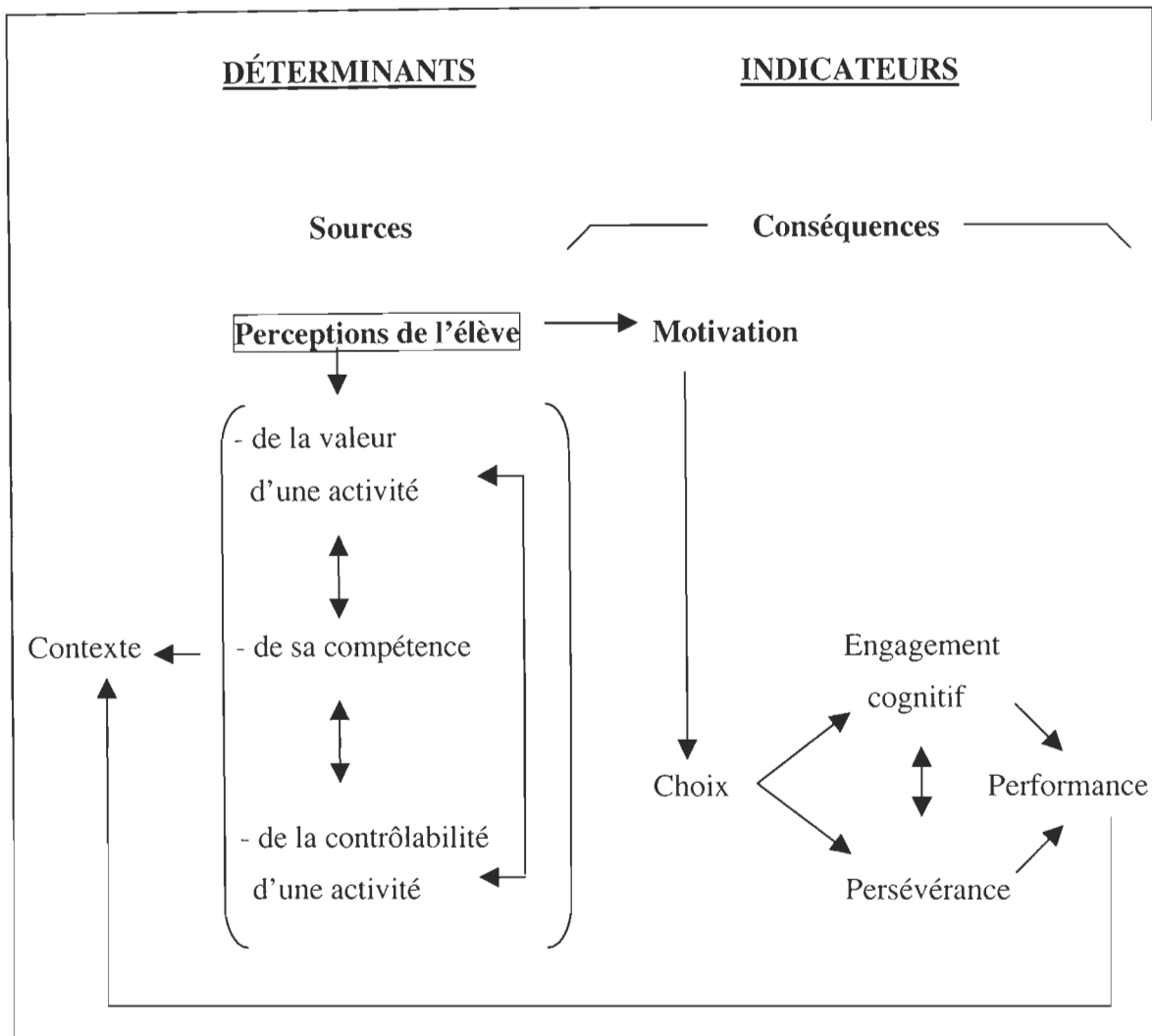


Figure 5. Modèle de motivation en contexte scolaire de Viau.

Inspiré de Viau, 1997, pp. 32; 36; 73.

Cette figure représente la dynamique motivationnelle d'un élève : les perceptions qu'un élève a face à une tâche à accomplir (déterminants de la motivation) déterminent ses comportements (indicateurs de la motivation). De ce fait, dans un contexte donné, les

perceptions de l'élève influencent inmanquablement le choix d'entreprendre ou d'éviter la tâche, son niveau d'engagement, de persévérance et son degré de performance. La motivation scolaire de l'élève est donc présente tout au long de l'accomplissement de la tâche : de l'engagement initial jusqu'à la performance (évaluation). En se référant aux écrits de Viau (1994, 1997), voyons de plus près ce modèle en regard de chacune des composantes qui s'y retrouvent.

2.5.1 Contexte

Tout d'abord, le contexte n'est pas une composante en soi, mais il est à l'origine de la dynamique motivationnelle de l'élève. Il est influencé par quatre catégories de facteurs (société, vie personnelle de l'élève, l'école et la classe). D'un point de vue scolaire, le contexte peut se traduire par les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage, l'évaluation, l'enseignant, etc. Il faut donc voir le contexte (les activités / la matière enseignée) comme un ensemble diversifié de stimuli qui influencent directement les perceptions de l'élève (Viau, 1997).

Selon l'approche sociocognitive de l'apprentissage, la motivation de l'élève est influencée principalement par ses perceptions (Viau, 1997). Étant un élément fondamental de cette recherche, le concept de perception sera donc présenté dans les lignes qui suivent.

2.5.2 Le concept de perception de soi

Les perceptions de soi se définissent comme étant «les connaissances que chaque personne a sur elle-même et qu'elle utilise et modifie lorsqu'elle vit des événements» (Viau, 1997, p. 40). En contexte scolaire, les perceptions de soi font qu'un élève se crée une perception de lui-même en tant qu'apprenant (Viau, 1997). Ainsi, les perceptions qu'un élève a de lui-même influencent grandement ses choix et ses comportements. Par exemple, si un élève croit qu'il n'est pas bon en mathématiques, cela aura un impact sur son engagement lors d'activités mathématiques, et ce, même s'il en est capable réellement.

2.5.3 Le processus d'autoévaluation (self-judgment)

Le processus d'autoévaluation consiste pour une personne «à évaluer sa performance par rapport aux buts qu'elle s'est fixée» (Schunk, 1990b, dans Viau, 1997, p. 40). En contexte scolaire, ce processus prend tout son importance. En effet, c'est à partir de ce processus que l'élève va construire son opinion de ses capacités de réussir à l'école. Est-ce que je suis bon en mathématiques, en français ? Est-ce que j'ai les capacités de poursuivre mes études universitaires ou devrais-je m'orienter vers une autre formation ?

Deux perceptions font partie du processus d'autoévaluation : les perceptions générales de soi et les perceptions spécifiques de soi. Voyons brièvement en quoi consistent ces deux perceptions.

Les perceptions générales de soi

Les perceptions générales de soi concernent, entre autres, le concept de soi, c'est-à-dire l'organisation hiérarchisée de l'ensemble des perceptions qu'une personne a de ses valeurs, de ses capacités, de ses aspirations, de ses buts, de ses compétences, etc. L'estime de soi en fait partie. De ce fait, le portrait général que chaque personne a d'elle-même guide et influence ses actions. On peut donc dire qu'elles sont appelées à évoluer et à changer selon l'âge de la personne. On parle alors d'un processus dynamique et évolutif.

Les perceptions spécifiques de soi

Pour ce qui est des perceptions spécifiques de soi, elles concernent aussi les perceptions qu'un individu a de lui-même, mais par rapport à des champs spécifiques. Par exemple, les perceptions qu'un élève a de lui-même quant aux différentes matières scolaires, aux activités d'enseignement ou aux activités d'apprentissage. Pour Viau (1997), deux types de perception semblent influencer la motivation en contexte scolaire : la perception qu'un élève a de sa compétence à accomplir la tâche et la perception de contrôlabilité de cette activité. Nous exposerons plus en détail ces deux perceptions, car elles font indubitablement partie du modèle de Viau (déterminants de la motivation).

2.6 Déterminants de la motivation scolaire

Puisque la motivation scolaire est une construction personnelle que l'élève réalise à partir de ses expériences personnelles et scolaires (succès, échecs), celle-ci tire ses origines

de l'ensemble des perceptions que ce dernier a de lui-même et de son environnement. «La motivation scolaire résulte donc d'un ensemble de déterminants – en quelque sorte des sources – et c'est fondamentalement sur eux que les enseignants peuvent agir pour influencer cette construction personnelle de l'élève» (Tardif et Chabot, 2000, p. 11). Voilà l'importance de bien comprendre les déterminants de la motivation chez les élèves.

Les déterminants sont définis comme étant les sources, voire les composantes de la motivation. Viau (1997) définit les déterminants comme étant «la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage qu'il doit accomplir» (p. 33). Dans son ouvrage, Viau présente les trois déterminants qui influencent le plus la motivation dans un contexte scolaire : la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences. Sans nier l'existence d'autres déterminants, Viau (1994) en choisit trois, et ce, en accord avec plusieurs chercheurs dans le domaine (Pintrich et DeGroot, 1990; Spaulding, 1992; Weiner, 1992; Zimmerman, 1990b, cités dans Viau, 1994). Afin d'en avoir une compréhension juste, ces trois déterminants seront développés dans les paragraphes qui suivent.

2.6.1 Trois déterminants de la motivation scolaire associés aux activités d'apprentissage et d'enseignement

Déterminant 1 : La perception de la valeur d'une activité

La perception de la valeur d'une activité est définie comme étant le «jugement qu'un élève porte sur l'**utilité** de celle-ci en vue d'atteindre les **buts** qu'il poursuit» (Viau, 1994; p. 44).

Premièrement, l'utilité de la tâche peut influencer la perception que l'élève va avoir de l'activité. En effet, tout comme les adultes, les enfants aiment faire des choses qui leur sont utiles. Par exemple, il n'est pas rare d'entendre un enfant demander à son professeur : «À quoi cette activité va me servir ?», «Pourquoi doit-on apprendre cette notion ?, etc.».

Deuxièmement, la perception de la valeur d'une activité dépend du type de but poursuivi par l'élève. En ce sens, Viau parle de deux sortes de buts : les buts sociaux et les buts scolaires.

Les **buts sociaux** touchent « la relation qu'un élève établit avec les autres élèves et avec son enseignant » (Viau, 1997, p. 45). Ceci peut se définir par le besoin d'avoir des amis, de faire partie d'un groupe ou tout simplement d'établir des relations avec les autres.

Les **buts scolaires** ont trait principalement à l'apprentissage et à ses conséquences (Viau, 1994). Dweck (1989) distingue deux sortes de buts scolaires : les buts d'apprentissage (becoming smarter) et les buts de performance (looking smarter). En effet, poursuivre des buts d'apprentissage, c'est accomplir une activité dans le but d'apprendre, voire d'acquérir des nouvelles connaissances. Par exemple, un élève va faire des résolutions de problème dans le but de mettre en pratique ses connaissances et de développer de nouvelles stratégies de résolution. Dweck (1989) apporte une spécification intéressante : plus l'élève poursuit des buts d'apprentissage, plus celui-ci sera motivé. D'un autre côté, poursuivre des buts de performance, c'est faire une activité pour la réussir, mais surtout pour que les autres nous estiment et nous reconnaissent face à celle-ci. L'enfant accorde donc beaucoup d'importance aux notes, à la comparaison sociale et à la performance (Ames, 1992; Bouffard, Verzeau, Romano, Chouinard, Bordeleau et Filion, 1998, dans Chouinard et Roy, 2005). Par exemple, un élève poursuit des buts de performance s'il fait une résolution de problème pour montrer à son professeur qu'il est le meilleur, pour avoir une récompense ou pour le résultat final.

Finalement, peu importe le type de but poursuivi, un élève qui se fixe des buts (à moyen ou à long terme) aura plus de facilité à valoriser une activité, et ce, contrairement à un élève qui poursuit peu ou pas de but (court terme). Dans ce même ordre d'idée, Viau (1997) parle du concept de perspective future. Il le définit comme étant les buts qu'une personne se fixe sur une période de temps pouvant s'étaler du court, du moyen ou du long terme. «En contexte scolaire, le niveau de perspective future d'un élève influence sa

perception de la valeur d'une activité» (Viau, 1997, p. 48). En ce sens, un élève qui sait où il s'en va, qui a des aspirations et qui s'est fixé des buts pour y parvenir (moyen ou long terme), sera plus en mesure de percevoir la valeur d'une tâche, comparativement à un élève qui ne semble pas avoir de buts spécifiques ou qui a de la difficulté à se projeter dans l'avenir (court terme). Ce dernier n'a donc pas de point de référence pour juger de la valeur d'une activité, surtout si cette dernière n'apporte pas de satisfaction immédiate. Cela peut expliquer en partie le fait que certains élèves soient motivés à l'école, tandis que d'autres ne comprennent pas ce qu'ils vont y chercher.

Tout compte fait, la perception de la valeur d'une activité est donc en lien avec la signification et la portée que les élèves accordent à la tâche (Tardif et Chabot, 2000). Des recherches sur le sujet ont démontré que «plus un élève accorde de la valeur à un champ d'étude, plus il s'y engage et plus il persévère devant les difficultés. Ce qui influence positivement son rendement» (Pintrich, Marx et Boyle, 1993, dans Chouinard et Roy, 2005).

Déterminant 2 : La perception de sa compétence (perceived self-efficacy)

La perception de sa compétence à accomplir une tâche est une perception de soi par laquelle une personne va évaluer sa capacité de réussir une activité avant de l'entreprendre (Bandura, 1986; Viau, 1997). Ainsi, le jugement que la personne va poser face à une activité comportant un degré d'incertitude va influencer son sentiment de compétence et

immanquablement la décision de s'engager et de persévérer face à celle-ci. Est-ce que je suis capable de réussir adéquatement cette activité ? Est-ce que je suis compétent dans cette matière ? Voilà des exemples de questions qu'un élève peut se poser avant d'entreprendre une activité qui lui semble difficile. On dit que le jugement des parents et de l'enseignant va grandement influencer le sentiment de compétence chez l'enfant qui commence l'école (Dweck, 1989). Ceci montre bien que le rôle de chacun est crucial dans le développement de la perception de compétence chez l'enfant de cet âge.

Selon Bandura (1986), la perception qu'une personne a de sa compétence provient de quatre sources. Ces dernières influencent immanquablement les perceptions de l'élève face à une tâche à accomplir. Tout d'abord, il y a *les performances antérieures*, c'est-à-dire l'histoire scolaire de l'enfant : ses succès, ses échecs. Ensuite, on parle de *l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres*, c'est-à-dire que la démonstration faite par un enseignant ou un pair fait en sorte que l'enfant évalue à partir de celle-ci sa compétence à faire lui-même cette activité. Troisièmement, il y a *la persuasion*, c'est-à-dire la manière que l'enseignant ou tout autre intervenant va amener l'activité aux élèves et surtout comment il va convaincre l'élève de s'y engager pleinement (la rendre importante, stimulante, intéressante, etc.). Finalement, il y a *les réactions physiologiques et émotionnelles*, c'est-à-dire les réactions telles que réagir nerveusement, avoir chaud, avoir les mains moites, avoir un trou de mémoire, etc.

Pour Schunk (1982, 1983, 1984, dans Viau, 1997), la rétroaction (feed-back) serait un bon moyen d'améliorer le sentiment de compétence chez l'enfant. En effet, Schunk a mené plusieurs études par rapport à celle-ci. Il conclut en disant qu'il est possible d'améliorer l'opinion qu'un enfant a de sa compétence en lui donnant des rétroactions, surtout si celle-ci porte sur les aptitudes (ex. Tu réussis, car tu es bon en français).

Déterminant 3 : La perception de la contrôlabilité d'une activité

La perception de la contrôlabilité pourrait se définir comme étant «l'évaluation que font les élèves de leur possession des moyens jugés nécessaires pour réussir et de leur capacité à mettre ces moyens en oeuvre» (Chouinard et Roy, 2005, p. 77). Le degré de contrôle face à une tâche est donc différent pour chaque enfant. En ce sens, un enfant qui sent qu'il a un bon contrôle sur une activité, c'est-à-dire qu'il sait comment y arriver ou quelle stratégie utiliser, a donc une perception élevée de contrôlabilité. Par contre, un enfant qui ne sait pas trop comment faire ou qui doit suivre un modèle qui ne lui convient pas nécessairement aura une faible perception de contrôlabilité. L'environnement que l'on offre à l'élève serait une variable qui influence beaucoup la perception de contrôlabilité (Deci, Vallerand, Pelletier et Ryan, 1991, dans Viau et Louis, 1997).

Pour certains auteurs (Candy, 1991; McCombs, 1988; Tardif, 1992, cités dans Viau, 1997), deux facteurs peuvent influencer la perception de contrôlabilité de l'élève : la perception de sa compétence et les perceptions attributionnelles. En effet, occupant une

place prépondérante au sein du modèle de Viau, la perception de compétence semblerait influencer le degré de contrôle que l'élève a sur la tâche. Ayant été expliquée précédemment (voir déterminant 2), voici donc en quoi consistent les perceptions attributionnelles.

Perceptions attributionnelles

Weiner (1992, 1984, dans Viau, 1997) a mené plusieurs recherches concernant les perceptions attributionnelles. Ces travaux sur la motivation ont été menés auprès d'élèves. Ces recherches touchent donc directement le concept de motivation scolaire.

Weiner (1992, 1984, dans Viau, 1997) définit les perceptions attributionnelles ainsi : « le comportement d'une personne est influencé par la façon dont elle perçoit les causes de ce qui lui arrive » (p. 65). Par exemple, j'ai réussi ce travail, car je lui ai mis beaucoup d'efforts. Ainsi, un élève peut expliquer ses succès et ses échecs à l'aide de différentes causes : des causes internes (ses efforts, sa compétence, la fatigue, ses capacités intellectuelles, etc.) et des causes externes (les explications du professeur, l'influence de ses amis, les difficultés de l'activité en tant que telle, etc.).

Weiner classe l'ensemble de ses causes selon trois dimensions : le lieu de la cause (i.e. les causes internes / les causes externes), la stabilité de la cause (causes stables / causes modifiables) et finalement, le contrôle de la cause (causes contrôlables / causes

incontrôlables). Les travaux de Weiner (1984, 1992, dans Tardif et Chabot, 2000) ont démontré que les causes les plus fréquemment citées par les élèves sont les aptitudes intellectuelles, l'effort et la difficulté de la tâche.

De plus, on ne peut passer sous silence le concept de l'impuissance apprise lorsque nous parlons de la perception de contrôlabilité et de la perception attributionnelle. En fait, l'impuissance apprise est provoquée par la croyance que quoi que l'enfant fasse, il n'arrivera à rien en bout de ligne. Cette croyance peut être le résultat d'une série d'échecs ou le peu de succès vécus par l'enfant. Il est donc important de comprendre ce processus afin d'orienter nos interventions en classe auprès de ces élèves et faire en sorte que l'enfant sache s'apprécier et se faire confiance.

Finalement, Chouinard et Roy (2005) apportent une spécification intéressante à propos de la perception de compétence et de la perception de contrôlabilité : «l'importance de la diminution des perceptions de compétence et de contrôle ne devrait pas être sous-estimée puisqu'elle indique une altération des attentes de succès à l'école». (p. 80).

À la lumière de ces trois déterminants, voici une figure qui résume le modèle de Viau :

Perception de la valeur d'une activité	Perception de compétence	Perception de contrôlabilité
Utilité	Performances antérieures (échecs, réussites)	Perception de compétence
Buts - buts sociaux - buts scolaires/institutionnels (apprentissage, performance)	Observations (pairs, enseignants, etc.)	Perceptions attributionnelles - lieu de la cause - stabilité de la cause - contrôle de la cause
Perspective future	Persuasion Réactions physiologiques	L'impuissance apprise

Figure 6. Figure synthèse des composantes motivationnelles selon Viau (1994)

2.7 Indicateurs de la motivation scolaire

De leur côté, les indicateurs de la motivation sont des conséquences de la motivation. Ce sont donc les indicateurs qui permettent de mesurer le degré de motivation d'un élève face à une tâche à accomplir. En ce sens, plus les déterminants vont être positifs, plus les indicateurs de la motivation le seront à leur tour. Viau (1994) présente les quatre

principaux indicateurs de la motivation dans son modèle : le choix d'entreprendre une activité, la persévérance, l'engagement cognitif et finalement, la performance. Voici en quoi consiste chacun de ces indicateurs.

2.7.1 Le choix de faire l'activité

Tout d'abord, lorsqu'une activité est présentée à un élève, celui-ci a le choix de s'y investir pleinement ou tout simplement de l'éviter. Dans la plupart des cas, un élève motivé aura tendance à choisir d'entreprendre cette activité (stratégies d'apprentissage), et ce, contrairement à un élève démotivé qui, lui, fera en sorte de l'éviter ou de la repousser (stratégies d'évitement : perdre son temps, dessiner, regarder par la fenêtre, etc.). D'ailleurs, Dweck (1989) indique que la motivation scolaire influence non seulement le choix de faire l'activité, mais également l'intensité et la persistance avec laquelle l'élève va la réaliser.

2.7.2 La persévérance dans son accomplissement

La persévérance est un autre indicateur de la motivation. Ce terme est utilisé dans le sens de la ténacité (Viau, 1997). En fait, on la définit comme étant associée au temps ou à la durée que l'enfant va investir dans une tâche. Sachant que plus un enfant persévère à la tâche, plus il a de chances de réussir, celui-ci doit donc faire preuve de persévérance lorsqu'il s'engage dans une activité, qu'elle soit facile ou difficile, afin d'en arriver à un résultat satisfaisant. Or, l'idée de persévérance rejoint la notion d'effort que les enseignants

perçoivent comme un indice significatif de la motivation scolaire de leurs élèves (Tardif et Chabot, 2000).

2.7.3 L'engagement cognitif

Troisièmement, l'engagement cognitif est un autre indicateur de la motivation. Or, l'engagement cognitif se définit comme étant «l'utilisation par l'élève de stratégies d'apprentissage et de stratégies d'autorégulation lorsqu'il accomplit une activité» (Viau, 1997, p. 77).

Les stratégies d'apprentissage sont des moyens que les élèves prennent pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on leur enseigne (Weinstein et Meyer, 1991, dans Viau, 1997). De ce fait, les enfants utilisent plusieurs stratégies, tout comme les adultes, pour apprendre certaines notions. Par exemple, ces stratégies peuvent se traduire par des stratégies de mémorisation (apprendre par cœur, par répétition), des stratégies d'organisation (faire un schéma, un tableau, un dessin, une figure, etc.) et des stratégies d'élaboration (faire des inférences entre différents concepts pour ainsi créer des réseaux d'informations).

D'un autre côté, il y a les stratégies d'autorégulation. On dit que ces stratégies sont utilisées consciemment, systématiquement et constamment chez l'élève (Viau, 1997).

Zimmerman 1986 (dans Viau, 1997) propose trois catégories de stratégies d'autorégulation : les stratégies métacognitives (planification, monitoring et l'autoévaluation), les stratégies de gestion (l'organisation du travail dans le temps, le lieu d'apprentissage, les ressources humaines et matérielles) et finalement, les stratégies motivationnelles (stratégies utilisées par soi-même pour maintenir ou pour augmenter sa motivation).

Les élèves peu motivés auraient tendance à utiliser surtout les stratégies de mémorisation. Tandis que les élèves motivés utiliseraient davantage les stratégies d'organisation et d'élaboration (McCombs, 1988, dans Viau et Louis, 1997)

2.7.4 La performance

La performance est le quatrième indicateur de la motivation. Elle joue un rôle très important dans la dynamique motivationnelle. En fait, elle est la conséquence de la motivation et «pour la majorité des intervenants en milieu scolaire, la performance correspond au résultat observable de la motivation» (Viau, 1997, p. 93). Est-ce que j'ai réussi cette activité ? Suis-je arrivé au résultat demandé ? Est-ce un résultat satisfaisant ?

La motivation a une influence sur le niveau de performance d'un élève. En effet, plus un élève est motivé à la tâche, plus il persévère dans son accomplissement, grâce aux

différentes stratégies d'apprentissage ou d'autorégulation qu'il utilise. Ceci a pour conséquence d'influencer son niveau de performance à la tâche. Ainsi, plus un élève est motivé, plus il a de chances de persévérer et donc d'avoir une performance élevée.

Toutefois, il ne faut pas oublier la relation inverse, c'est-à-dire l'influence qu'exerce la performance sur la motivation. En effet, la performance peut devenir pour l'élève une source d'informations qui influence ses perceptions (Viau, 1997). Ainsi, l'effet de performance sur les perceptions de l'élève peut être positif si la performance est satisfaisante, mais il peut être tout aussi négatif dans le cas d'un échec chez l'enfant. Voilà le danger de l'impuissance apprise chez l'enfant, définie un peu plus haut.

Bref, il est important de tenir compte de la dynamique motivationnelle de l'enfant dans son ensemble. En effet, par son caractère évolutif, la dynamique motivationnelle est appelée à changer selon les événements vécus par l'enfant. Il était donc nécessaire d'aborder chacune des sept composantes de ce modèle afin de comprendre la suite de ce projet de recherche.

Voici donc, dans les lignes qui suivent, les différentes questions auxquelles nous nous sommes attardées lors de ce projet de recherche.

2.8 Questions de recherche

Questions générales :

- 1) Quel est le niveau de motivation accordé par les garçons et les filles du 3^e cycle du primaire aux trois déterminants de la motivation scolaire reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement ?

- 2) Parmi les trois déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement, y a-t-il un ou des déterminant(s) qui semble(nt) influencer davantage le choix d'entreprendre une activité chez les garçons et les filles de 5^e année et de 6^e année (3^e cycle du primaire) du primaire ?

- 3) Existe-il un modèle de prédiction pour chacun des trois déterminants de la motivation scolaire?

- 4) Quelles sont les valeurs des corrélations des différentes variables à l'étude?

- 5) Est-ce que la compétence scolaire est associée au niveau de motivation scolaire de l'élève selon les trois déterminants à l'étude ?

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La section suivante présente la méthodologie utilisée de la recherche : le type de recherche choisi, l'approche méthodologique prônée, les participants de l'étude, l'instrument de mesure, la procédure de collecte des données ainsi que le type d'analyse utilisée.

3.1 Type de recherche

Cette étude s'intéresse à comprendre un phénomène particulier, soit la motivation scolaire chez des élèves du 3^e cycle du primaire, et par le fait même, de faire certaines comparaisons, entre autres selon le genre et le niveau scolaire des élèves.

L'approche méthodologique choisie dans le cadre de cette étude exploratoire est l'approche quantitative. Tel que mentionné dans la problématique de recherche, peu d'études quantitatives ont été réalisées auprès d'élèves du 3^e cycle du primaire concernant les déterminants de la motivation scolaire. Voilà ce qui justifie en partie le choix de la méthode utilisée.

Selon Boudreault (2000), en recherche quantitative, «les nouvelles connaissances s'expliquent par des données présentées principalement sous forme de nombres ; l'analyse de ces données contribue à fournir de nouvelles informations et permet soit de décrire, d'expliquer ou de prédire une situation ou un phénomène» (pp. 143-144). Dans ce contexte-ci, les données recueillies permettront donc de mesurer les déterminants de la motivation scolaire chez les garçons et les filles du 3^e cycle du primaire et, par le fait même, elles permettront de faire certaines comparaisons entre les perceptions des garçons et celles des filles, entre les élèves de 5^e année et de 6^e année.

En lien direct avec la problématique de recherche et les objectifs qui y sont rattachés, «le but de la recherche quantitative est de faire, à l'aide de données quantifiées, une démonstration éloquente de l'existence d'une relation entre plusieurs variables» (Boudreault, 2000, p. 153). Dans la présente recherche, ceci se traduit par la comparaison du niveau d'importance accordée à trois déterminants de la motivation scolaire par les garçons et les filles de 3^e cycle du primaire, et ce, à partir d'un questionnaire écrit.

3.2 Participants de l'étude

Les participants ont été recrutés dans deux écoles relativement similaires de la région Chaudières-Appalaches : quatre classes de 5^e année et quatre classes de 6^e année ont été ciblées. Pour participer à l'étude, les élèves devaient remplir certaines conditions. Tout d'abord, ils devaient être soit en 5^e année ou en 6^e année de classes régulières. De plus, ils

devaient avoir accepté *volontairement* de participer à l'étude et ils devaient avoir dûment rempli le formulaire de consentement des parents (voir «Formulaire de consentement écrit» en annexe 2).

Compte tenu de ces conditions, l'échantillon, de type non-aléatoire, est composé de 119 participants du 3^e cycle du primaire. À cet égard, 55 élèves de 5^e année (34 filles et 21 garçons) et 64 élèves de 6^e année (37 filles et 27 garçons) ont accepté de participer à l'étude. Voici un tableau présentant les différentes particularités de l'échantillon.

Tableau 1

Données descriptives de l'échantillon

Niveau scolaire	Filles	Garçons	Total
3 ^e cycle du primaire	71 (59,7 %)	48 (40,3 %)	119 (100 %)
5 ^e année	34 (28,6 %)	21 (17,6 %)	55 (46,2 %)
6 ^e année	37 (31,1 %)	47 (39,8 %)	84 (53,8 %)

3.3 Instrument de mesure

Plusieurs étapes sont requises avant d'en arriver à la collecte des données. En effet, la figure suivante présente la chronologie de la démarche empruntée dans le cadre de cette étude : à partir de l'analyse critique de la littérature jusqu'à la vérification des scores de fidélité.

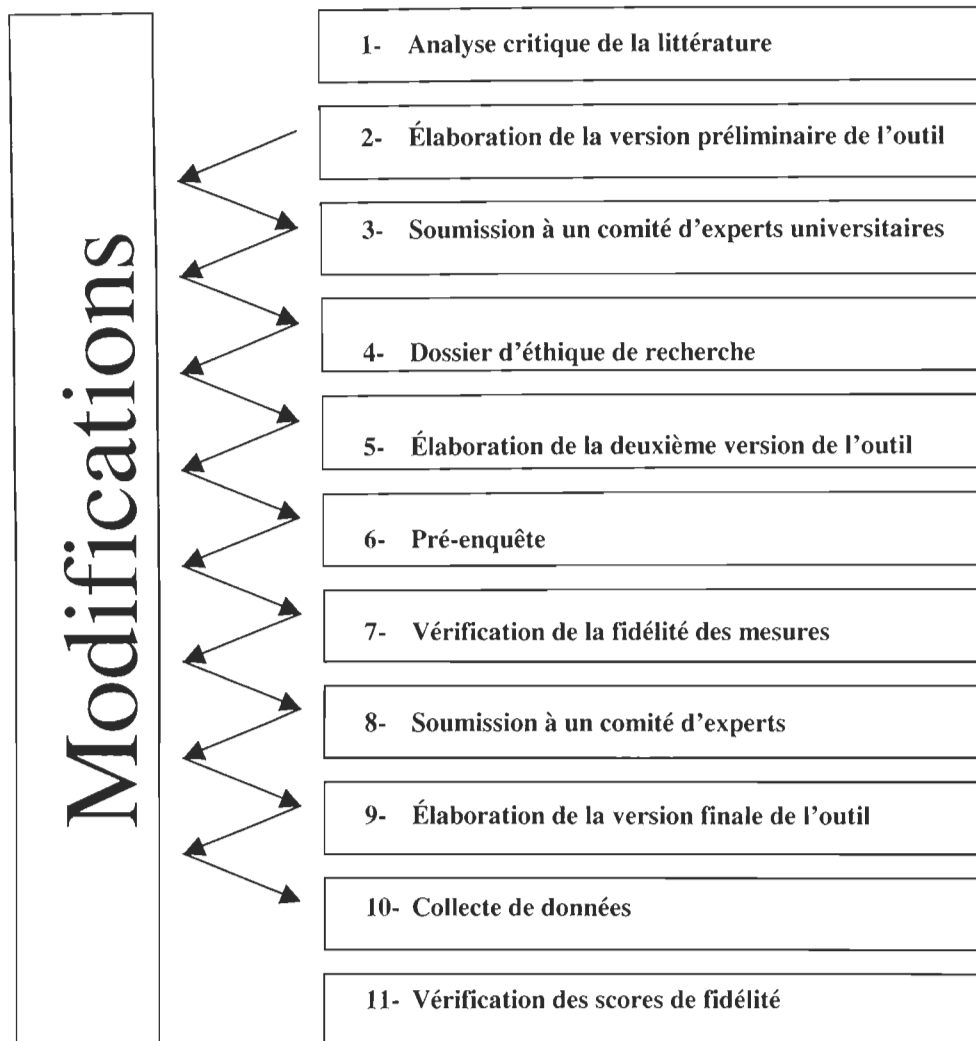


Figure 7. Chronologie de la démarche.

1- Analyse critique de la littérature

À la lecture d'études concernant la motivation scolaire, plusieurs outils de recherche ont été explorés. Or, parmi les instruments de mesure disponibles, peu de tests existent en ce qui a trait à la motivation scolaire associée aux activités d'enseignement et d'apprentissage au primaire (Barbeau, 1994; Blanchette, 2006; Boily, 2005; Bordeleau, 2000; Karsenti, 1998; Richard, 1997; Simard, 2002; Simard, 1999; Viau et Bouchard, 2000). Notre choix s'est donc arrêté sur un questionnaire élaboré par l'équipe de recherche de la commission scolaire Beauce-Etchemin. D'ailleurs, ce dernier a été utilisé dans le cadre d'une recherche de maîtrise dont le titre est *Analyse de profils motivationnels d'élèves du secondaire III* (Boily, 2005). S'inspirant du modèle de Viau (1994), l'«*Outil d'évaluation du profil motivationnel de l'élève du secondaire*» a été élaboré dans le but d'évaluer et d'analyser la perception des élèves du secondaire sur différentes dimensions de leur motivation scolaire. En lien direct avec notre problématique de recherche, ce questionnaire a donc été retenu pour la collecte des données. Pour ce faire, une demande a été effectuée aux auteurs de ce questionnaire, afin de nous permettre son utilisation dans le cadre de cette recherche.

L'équipe d'intervenants de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemin (Gaudreau, Leblanc et Laliberté, 2003) a développé cet outil de recherche afin de répondre

à des besoins cliniques d'interventions sur le terrain⁴. En lien avec l'ensemble des dimensions attribuées à la motivation scolaire, il a été conçu pour dresser le profil motivationnel de l'élève. Cet outil a été expérimenté sur le terrain par Samson et Julien (2005). Par la suite, une évaluation du point de vue de la fidélité et de la validité pour chacun des scores d'échelles a été effectuée par un spécialiste en mesure et évaluation (coefficient alpha pour 10 des 13 échelles associées aux dimensions : 0,65 à 0,84)⁵.

2- Élaboration de la version préliminaire de l'outil

La version du questionnaire proposée par Samson et Julien (2005) comprend 104 questions réparties selon treize dimensions de la motivation :

- 1- Attention et concentration (8 items ; $\alpha = 0,77$)
- 2- Projet personnel et perception de la valeur d'une activité (8 items ; $\alpha = 0,74$)
- 3- Perception de contrôle personnel (8 items ; $\alpha = \text{ND}$)
- 4- Perception de ma compétence (8 items ; $\alpha = 0,76$)
- 5- Aptitudes scolaires (8 items ; $\alpha = 0,84$)

⁴ Les informations recueillies sur l'outil de mesure développé par Gaudreau, Leblanc et Laliberté (2003) et repris par Samson et Julien (2005) du service de la recherche et du développement de la commission scolaire Beauce-Etchemin sont tirées d'un rapport de recherche sur le profil perceptuel de la motivation de l'élève. Ce dit rapport n'a fait l'objet d'aucune publication diffusée à l'externe.

⁵ Fait à noter, 10 des 13 échelles associées aux dimensions de la motivation scolaire ont fait l'objet d'analyses statistiques de coefficient alpha de Cronbach décrit dans le rapport. Toutefois, aucun coefficient alpha n'apparaît dans le rapport concernant les trois dimensions suivantes : (3) perception de contrôle personnel, (8) organisation du travail et (10) habitudes de vie.

N.B. Suite aux analyses statistiques réalisées, plusieurs corrections ont été apportées au questionnaire, entre autres par rapport à la structure de l'outil, aux trois échelles manquantes et à la formulation de certains items (enlever les formulations négatives). Ainsi, une deuxième validation est donc en cours et un rapport de recherche sera publié à l'externe dans l'année 2008 avec les nouvelles données recueillies.

- 6- Volonté et sens de l'effort (8 items ; $\alpha = 0,81$)
- 7- Gestion du temps et étude (8 items ; $\alpha = 0,75$)
- 8- Organisation du travail (8 items ; $\alpha = \text{ND}$)
- 9- Stratégies d'apprentissage (8 items ; $\alpha = 0,76$)
- 10- Habitudes de vie (8 items ; $\alpha = \text{Non disponible}$)
- 11- Activités parascolaires et sentiment d'appartenance (8 items ; $\alpha = 0,73$)
- 12- Appui des parents (8 items ; $\alpha = 0,65$ et $0,68$)
- 13- Relations avec les enseignants (8 items ; $\alpha = 0,77$ et $0,67$).

Cet outil permet donc de dresser un portrait de la perception des étudiants sur leur motivation scolaire, en regard de ces treize points.

Néanmoins, ayant été bâti au départ pour une clientèle de niveau secondaire, ce questionnaire a dû être adapté pour une clientèle de niveau 3^e cycle du primaire. De plus, les treize dimensions de ce questionnaire n'étaient pas toutes pertinentes dans le cadre de cette étude. Seules les questions relatives aux trois déterminants ciblés au départ ont donc été retenues et adaptées pour des élèves du primaire, soit «Projet personnel et perception de la valeur d'une activité», «Perception de ma compétence» et finalement, «Perception de contrôlabilité».

3- Soumission à un comité d'experts universitaires

Après avoir modifié et adapté les trois échelles retenues de la version originale du questionnaire «*Outil d'évaluation du profil motivationnel de l'élève du secondaire*», il a fallu faire valider le contenu auprès d'un comité formé d'experts la nouvelle version. L'exercice de validation du questionnaire a donc été réalisé par quatre professeurs-chercheurs en science de l'Éducation, dont certains sont experts dans le domaine de la motivation.

4- Dossier d'éthique de recherche

Afin de pouvoir distribuer les questionnaires dans les écoles, une demande a été faite au comité d'éthique de la recherche (CÉR) de l'Université du Québec à Rimouski (voir «Certificat d'éthique étudiant» en annexe 1). En effet, une présentation écrite du projet de recherche a été effectuée auprès de ce comité, et ce, afin que celui-ci approuve la poursuite du projet de recherche faisant appel à des sujets humains. Le projet a donc été accepté : il est conforme aux normes établies par le comité.

5- Élaboration de la deuxième version de l'outil

Suite à l'évaluation du questionnaire par le comité d'experts, des modifications ont été apportées à la présente version selon les commentaires recueillis. En effet, certaines précisions ont été apportées quant au vocabulaire utilisé et quant à la précision des énoncés.

Voici quelques exemples de modifications qui ont été apportées : nous avons remplacé le terme «parcours d'apprentissage» par «études et compétences» (item 3), nous avons enlevé le terme «attestation» et gardé seulement le mot «diplôme» (item 7), le terme «épreuve» a été changé pour le terme «examen» (items 25 et 29), etc.

6- Pré-enquête

Par la suite, une pré-enquête a été effectuée dans une classe de 6^e année. Sur une classe de 28 élèves, 24 ont accepté de participer à l'enquête et, par le fait même, ont obtenu le consentement écrit d'un parent. Afin de tester la version pilote de l'instrument, le questionnaire a donc été distribué à ces élèves. Dans un premier temps, les consignes ont été lues et des précisions sur la manière de répondre aux questions ont été données aux élèves. Par la suite, les élèves ont dû répondre au questionnaire individuellement. Dans un deuxième temps, un retour en groupe a été effectué. Le but de cette dernière étape de validation était de vérifier auprès des élèves leur niveau de compréhension par rapport à la clarté des consignes, au vocabulaire utilisé et à la pertinence des items proposés.

7- Vérification de la fidélité des mesures

C'est donc à partir des données recueillies lors de la pré-enquête que nous avons pu vérifier, grâce à des analyses statistiques, si cet instrument était rigoureux (alpha de Cronbach) du point de vue de fidélité. Les résultats se sont avérés relativement positifs. En

ce sens, les trois déterminants à l'étude possèdent un bon niveau de consistance interne tel qu'évalué par le coefficient de Cronbach :

Tableau 2

Coefficients alpha de Cronbach des trois déterminants de la motivation scolaire (pré-enquête)

	Alpha de Cronbach
Déterminant 1 : PVA ⁶	0,78
Déterminant 2 : PCP ⁷	0,88
Déterminant 3 : PCT ⁸	0,68

Considérant les résultats de ces analyses, le questionnaire a donc été utilisé pour la cueillette de données.

8- Soumission à un comité d'experts

À partir de la consultation faite auprès des élèves et aux analyses statistiques effectuées à partir des données recueillies, l'équipe de recherche a revu le questionnaire

⁶ PVA : Perception de la valeur d'une activité

⁷ PCP : Perception de sa compétence

⁸ PCT : Perception de contrôlabilité

dans son ensemble. Les élèves semblaient avoir compris les consignes et les questions sans ambiguïté. De ce fait, aucun changement majeur n'a donc été apporté au questionnaire.

9- Élaboration de la version finale de l'outil

La version finale du questionnaire comporte 34 questions (voir «Questionnaire de l'élève» en annexe 3). La première partie du questionnaire est composée de quatre questions, deux de type socio-démographiques (sexe et niveau scolaire) et deux sur le rendement scolaire (en français et en mathématiques), permettant d'identifier le profil des répondants.

La seconde partie comprend 30 questions. Pour l'ensemble des questions, une échelle nominale de type Likert à quatre niveaux est utilisée : (1) «Totalemt en désaccord», (2) «Plutôt en désaccord», (3) «Plutôt en accord» et (4) «Totalemt en accord». Pour chaque énoncé, l'élève doit encercler la réponse qui correspond le plus à son opinion.

Ces questions sont présentées sous forme d'énoncés regroupés en trois échelles de déterminants de la motivation scolaire : 1) la perception de la valeur d'une activité, 2) la perception de sa compétence et 3) la perception de contrôlabilité.

1) Perception de la valeur d'une activité (PVA)

Pour ce qui est de ce premier déterminant, nous retrouvons un total de 10 questions. L'élève doit se prononcer sur différents énoncés liés à la valeur d'une activité (ex. : «Je crois que ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie»). Le coefficient alpha de Cronbach du déterminant de la valeur d'une activité est de 0,674⁹. Fait à noter, un certain nombre d'items (items PVA 5 et PVA 6), dont le contenu faisant référence à des éléments de non-motivation scolaire, ont fait l'objet d'une inversion d'échelle de cotation des réponses dans le fichier SPSS pour fin d'analyse statistique.

2) Perception de compétence (PCP)

En ce qui a trait au deuxième déterminant, nous retrouvons 12 items. L'élève doit se prononcer sur différents aspects reliés à son sentiment de compétence (ex. : «En général, je trouve que je suis assez intelligent pour réussir en classe»). Le coefficient alpha de Cronbach concernant la perception de sa compétence est de 0,851. Fait à noter, un certain nombre d'items (items PCP 11-12-13-17-18-19-20-21), dont le contenu faisant référence à des éléments de non-motivation scolaire, ont fait l'objet d'une inversion d'échelle de cotation des réponses dans le fichier SPSS pour fin d'analyse statistique.

⁹ Sous les conseils d'un expert universitaire en mesure et évaluation, il a été convenu de retirer les questions PVA 3 et PVA 8 qui présentaient des statistiques d'items problématiques. La valeur du coefficient alpha de Cronbach a augmenté de 0,59 à 0,67.

3) Perception de contrôlabilité (PCT)

Le troisième déterminant compte huit items. L'élève doit se prononcer sur différents énoncés en lien avec son sentiment de contrôlabilité (ex. : «Lorsque j'ai de bons résultats, je crois que c'est grâce à mes actions»). Le coefficient alpha de Cronbach concernant ce déterminant est de 0,33. Considérant les résultats des analyses de ce déterminant, celui-ci ne sera pas retenu dans le cadre de la recherche. En effet, malgré le retrait des items PCT 27 et PCT 29, le coefficient alpha de Cronbach passe de 0,33 à 0,49. Il est donc considéré comme faible. À cet égard, il a été décidé de le retirer. Fait à noter, un certain nombre d'items (items PCT 23-24-25 et 26), dont le contenu faisant référence à des éléments de non-motivation scolaire, ont fait l'objet d'une inversion d'échelle de cotation des réponses dans le fichier SPSS pour fin d'analyses statistiques. Rappelons que la valeur du coefficient alpha de Cronbach n'était pas disponible pour cette échelle dans l'étude de Samson et Julien (2005).

10- Collecte de données

Compte tenu que les étapes de la construction d'un questionnaire telles que proposées par Sabourin, Valois et Lussier (2000) ont été respectées (le questionnaire a été soumis à un comité d'experts et a été validé auprès d'un échantillon restreint pour tester la version pilote de l'instrument de mesure) et que les modifications nécessaires ont été effectuées, ce questionnaire a pu être distribué, tel que convenu, dans les classes de 5^e année et de 6^e année.

11- Vérification des scores de fidélité

Tel qu'effectué lors de la pré-enquête, les données ont été analysées du point de la fidélité. Voici donc les alphas de Cronbach pour chacun de ces trois déterminants.

Tableau 3

Coefficients alpha de Cronbach des trois déterminants de la motivation scolaire avec le retrait d'items

	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach avec items retirés
Déterminant 1 : PVA ¹⁰	0,59	0,67*
Déterminant 2 : PCP ¹¹	0,85	0,85**
Déterminant 3 : PCT ¹²	0,33	0,49***

* Les items 3 et 8 ont été retirés, car ces items avait un alpha de Cronbach < .20 (Crocker et Algina, 1986).

** Aucun item n'a été retiré.

*** Les items 27 et 29 ont été retirés, car ces items avaient un alpha de Cronbach < .20 (Crocker et Algina, 1986).

Considérant les résultats ci-dessus, seulement le déterminant 1 (PVA : Perception de la valeur d'une activité) et le déterminant 2 (PCP : Perception de sa compétence) seront retenus pour fin d'analyse.

¹⁰ PVA : Perception de la valeur d'une activité

¹¹ PCP : Perception de sa compétence

¹² PCT : Perception de contrôlabilité

En effet, le déterminant 3 (PCT : Perception de contrôlabilité) ne permet pas d'aller plus loin dans l'analyse des données étant donné son résultat non-représentatif. Ce dernier sera donc exclu des prochaines analyses¹³.

3.4 Procédures

En mai 2006, nos intentions de recherche ont été soumises à deux directions d'école de la région Chaudières-Appalaches de milieux urbains. Une rencontre a donc été effectuée, afin d'expliquer le projet de recherche et de préciser les différents objectifs poursuivis (voir «Présentation du projet» en annexe 2). Après avoir eu l'approbation du projet par les directions d'école et les enseignants, nous sommes allés présenter le projet aux élèves de 5^e et de 6^e année, et ce, pendant les heures de classe. Une lettre décrivant le projet (voir «Consentement des parents et des élèves» en annexe 2) ainsi qu'une lettre de consentement écrit a donc été remis aux élèves (voir «Formulaire de consentement écrit» en annexe 2). Sur une base volontaire, 119 élèves de 5^e année et de 6^e année de classes régulières ont donc accepté de participer à l'étude.

¹³ Suite à la collecte de données avec la version finale du questionnaire, il a été porté à notre attention par les responsables du projet à la Commission scolaire Beauce-Etchemin que le déterminant 3 a aussi été retiré des analyses. En effet, le coefficient alpha de Cronbach en est ressorti trop faible. Il est à noter que la perception de contrôlabilité (PCT) a été retirée de l'étude. Les questions et les objectifs de recherche reliés à cette variable ont donc été retirés du chapitre «Résultats » et du chapitre «Discussion » pour la raison mentionnée ci-haut.

La collecte de données s'est donc déroulée en juin 2006. Le questionnaire a été complété une seule fois par chacun des élèves ayant accepté de participer, et ce, lors d'une période d'environ 30 minutes.

Tous les questionnaires ont été codifiés par un numéro afin de conserver la confidentialité des répondants. De plus, les données quantitatives, recueillies à partir d'une échelle ordinale de type Likert à quatre niveaux, allant de «Totalement en désaccord» à «Totalement en accord», ont été saisies et codées à l'aide du logiciel SPSS. Les réponses seront donc présentées sous forme de statistiques, de pourcentages et de moyennes.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le chapitre qui suit présente les résultats de recherche sur la motivation scolaire. En effet, à partir des données recueillies auprès des élèves de 5^e année et de 6^e année, plusieurs analyses ont été effectuées. Dans le présent chapitre, les résultats seront mis en perspective et ils seront présentés à l'aide de tableaux.

Tout d'abord, le tableau 4 traite du niveau de compétence des élèves du 3^e cycle dans deux matières scolaires de base, soit le français et les mathématiques. À cet égard, on remarque d'une part que 72,2 % des élèves disent cheminer avec facilité en français. De ce nombre, 21,8 % des élèves du 3^e cycle mentionnent cheminer très facilement dans cette matière et 50,4 % des élèves disent cheminer facilement. D'autre part, on compte 26,9 % des élèves disent cheminer avec difficulté. Parmi ceux-ci, 24,4 % des élèves ont besoin d'un soutien particulier et 2,5 % disent cheminer très difficilement.

Pour ce qui est des données reliées aux mathématiques, 68,1 % des participants disent cheminer avec facilité. Parmi ceux-ci, 29,4 % mentionnent cheminer très facilement, alors que 38,7 % disent cheminer facilement. Par ailleurs, 32,0 % des élèves révèle

cheminer avec difficulté. De ce nombre, 26,1 % disent avoir besoin d'un soutien particulier et 5,9 % mentionnent cheminer très difficilement.

Tableau 4

Niveau de compétence en français et en mathématiques des élèves de 5^e et de 6^e année (N=119)

	N	<u>Chemine avec facilité</u>		<u>Chemine avec difficulté</u>	
		A Très facilement	B Facilement	C Besoin d'un soutien particulier	D Très difficilement
Français	118	26 (21,8 %)	60 (50,4 %)	29 (24,4 %)	3 (2,5 %)
Mathématiques	119	35 (29,4 %)	46 (38,7 %)	31 (26,1 %)	7 (5,9 %)

Le tableau 5 présente les données portant sur *la perception de la valeur d'une activité* (PVA) chez les élèves du 3^e cycle du primaire. L'examen de ce dernier permet de constater que pour la majorité des énoncés, les élèves du 3^e cycle du primaire sont *plutôt en accord* ($\underline{M} = 3,24$; $\underline{ET} = 0,41$) pour dire que les activités faites en classe ont une utilité et que celles-ci permettent à l'élève d'atteindre certains buts.

Par exemple, à l'item PVA 1 «*J'ai une idée assez précise de ce que j'aimerais faire plus tard*», l'orientation des réponses ($\underline{M} = 3,13$; $\underline{ET} = 0,66$) montre qu'en général les élèves sont «*Plutôt en accord*» (valeur de 3) avec cet énoncé. De plus, à l'item PVA 10 «*Je crois que ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie*», l'orientation des réponses ($\underline{M} = 3,66$; $\underline{ET} = 0,59$) se situe entre le fait d'être «*Plutôt en accord*» (valeur de 3) et «*Totalement en accord*» (valeur de 4) avec cet énoncé.

Pour ce qui est du Test-t, ce calcul a pour but de vérifier l'égalité des moyennes d'un item (ex. PVA 1 : $\underline{M} = 3,13$) par rapport à la moyenne de l'échelle totale des items ($\underline{M} = 3,24$) en excluant sa propre valeur. Parmi les huit items composant l'échelle de la perception de la valeur d'une activité (PVA), sept items ont un écart significatif avec la moyenne. Parmi les items, deux sont inférieurs à la moyenne (PVA 5 et 9) et huit sont supérieurs à la moyenne (PVA 1-2-3-4-6-7-8 et 10)¹⁴.

¹⁴ Pour la description des items composant la perception de la valeur d'une activité (PVA), voir le questionnaire à l'annexe 3.

Tableau 5

Niveau d'accord des répondants concernant la «Perception de la valeur d'une activité (PVA)» (N=119)

Items	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Moyenne (écart-type)	Test-t
PVA 1	0 (0 %)	19 (16,0 %)	66 (55,5 %)	34 (28,6 %)	3,13 (ET = 0,66)	-1,874
PVA 2	2 (1,7 %)	8 (6,7 %)	52 (43,7 %)	57 (47,9 %)	3,38 (ET = 0,69)	2,608**
PVA 4	3 (2,5 %)	6 (5,0 %)	51 (42,9 %)	59 (49,6 %)	3,39 (ET = 0,70)	2,891**
PVA 5	26 (21,8 %)	25 (21,0 %)	45 (37,8 %)	23 (19,3 %)	2,55 (ET = 1,04)	-8,976***
PVA 6	5 (4,2 %)	7 (5,9 %)	28 (23,5 %)	79 (66,4 %)	3,52 (ET = 0,79)	4,971***
PVA 7	1 (0,8 %)	9 (7,6 %)	39 (32,8 %)	70 (58,8 %)	3,50 (ET = 0,68)	5,336***
PVA 9	6 (5,0 %)	28 (23,5 %)	70 (58,8 %)	15 (12,6 %)	2,79 (ET = 0,72)	-8,354***
PVA 10	1 (0,8 %)	4 (3,4 %)	29 (24,4 %)	85 (71,4 %)	3,66 (ET = 0,59)	9,175***
Moyenne	91 (6,4 %)	285 (20,1 %)	491 (34,6 %)	554 (39,0 %)	3,24 (ET = 0,41)	

** p < .01

*** p < .001

Le tableau 6 présente les données portant sur *la perception de sa compétence* (PCP). L'orientation des réponses des élèves du 3^e cycle du primaire (i.e. les garçons et les filles de 5^e année et de 6^e année) semble vouloir démontrer qu'ils sont *plutôt en accord* ($\underline{M} = 3,06$; $\underline{ET} = 0,53$) pour dire qu'ils se sentent en général compétents dans les différentes matières scolaires et qu'ils ont confiance en leur capacité de réussir à l'école.

Par exemple, à l'item PCP 15 «*Je pense que mes professeurs me trouvent capable de réussir à l'école*», les réponses des élèves ($\underline{M} = 3,61$; $\underline{ET} = 0,56$) se situent en moyenne entre «*Plutôt en accord*» (valeur de 3) et «*Totalement en accord*» (valeur de 4) avec cet énoncé. De plus, à l'item PCP 16 «*Mes amis disent que je suis bon à l'école et je suis d'accord avec eux*», l'orientation des réponses ($\underline{M} = 2,96$; $\underline{ET} = 0,78$) montrent qu'en général les élèves sont «*Plutôt en accord*» (valeur de 3) avec cet énoncé.

Pour ce qui est du Test-t, ce calcul a pour but de vérifier l'égalité des moyennes d'un item (ex. PVA 11 : $\underline{M} = 2,59$) par rapport à la moyenne de l'échelle totale des items ($\underline{M} = 3,06$) en excluant sa propre valeur. Parmi les 12 items composant l'échelle de la perception de la valeur de sa compétence (PCP), huit items ont un écart significatif avec la moyenne. Parmi les items, huit sont inférieurs à la moyenne (PCP 11-13-16-17-18-19-20 et 22) et quatre sont supérieurs à la moyenne (PCP 12-14-15 et 21)¹⁵.

¹⁵ Pour la description des items composant la perception de sa compétence (PCP), voir le questionnaire à l'annexe 3.

Tableau 6

Niveau d'accord des répondants concernant la «Perception de sa compétence (PCP)»

(N=119)

Items	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord	Moyenne (écart-type)	Test-t
PCP 11	12 (10,1 %)	46 (38,7 %)	37 (31,1 %)	22 (18,5 %)	2,59 (0,91)	-7,588***
PCP 12	9 (7,6 %)	12 (10,1 %)	28 (23,5 %)	70 (58,8 %)	3,34 (0,94)	3,861***
PCP 13	15 (12,6 %)	14 (11,8 %)	47 (39,5 %)	43 (36,1 %)	2,99 (1,00)	-0,852
PCP 14	2 (1,7 %)	17 (14,3 %)	51 (42,9 %)	49 (41,2 %)	3,24 (0,76)	3,523***
PCP 15	1 (0,8 %)	1 (0,8 %)	41 (34,5 %)	75 (63,0 %)	3,61 (0,56)	9,7***
PCP 16	6 (5,0 %)	20 (16,8 %)	66 (55,5 %)	27 (22,7 %)	2,96 (0,78)	-1,74
PCP 17	15 (12,6 %)	26 (21,8 %)	46 (38,7 %)	31 (26,1 %)	2,79 (0,98)	-4,148***
PCP 18	12 (10,1 %)	39 (32,8 %)	41 (34,5 %)	27 (22,7 %)	2,70 (0,94)	-5,761***
PCP 19	8 (6,7 %)	36 (30,3 %)	26 (21,8 %)	47 (39,5 %)	2,96 (1,00)	-1,502
PCP 20	6 (5,0 %)	31 (26,1 %)	37 (31,1 %)	44 (37,0 %)	3,01 (0,92)	-0,926
PCP 21	1 (0,8 %)	9 (7,6 %)	25 (21,0 %)	84 (70,6 %)	3,61 (0,67)	8,99***
PCP 22	4 (3,4 %)	34 (28,6 %)	46 (38,7 %)	35 (29,4 %)	2,94 (0,83)	-2,294*
Moyenne	91 (6,4 %)	285 (20,1 %)	491 (34,6 %)	554 (39,0 %)	3,06 (0,53)	

* p < .05

*** p < .001

Le tableau 7 résume les résultats obtenus en ce qui a trait à la *perception de la valeur d'une activité* (PVA) chez les garçons et les filles de 5^e année et de 6^e année (3^e cycle). Le score moyen de la perception de la valeur d'une activité (PVA) des filles de 5^e année ($\underline{M} = 3,32$; $\underline{ET} = 0,37$) et celui des garçons de 5^e année ($\underline{M} = 3,17$; $\underline{ET} = 0,42$) ne présentent aucune différence significative au Test-t ($t = 1,422$). Pour ce qui est des élèves de 6^e année, le score moyen des filles ($\underline{M} = 3,18$; $\underline{ET} = 0,32$) et celui des garçons ($\underline{M} = 3,27$; $\underline{ET} = 0,55$) ne présentent pas non plus de différence significative au Test-t ($t = -0,772$). Finalement, le score moyen des filles du 3^e cycle ($\underline{M} = 3,25$; $\underline{ET} = 0,35$) et celui des garçons du 3^e cycle ($\underline{M} = 3,23$; $\underline{ET} = 0,50$) indiquent que de façon générale, les garçons comme les filles ont un score moyen qui correspond au fait d'être *plutôt en accord* avec les énoncés liés à la perception de la valeur d'une activité (PVA).

Si l'on regarde de plus près les résultats obtenus entre les élèves de 5^e année et les élèves de 6^e année selon leur sexe, on constate qu'il n'existe pas de différence significative ($t = 1,680$) entre les filles de 5^e année ($\underline{M} = 3,32$; $\underline{ET} = 0,37$) et les filles de 6^e année ($\underline{M} = 3,18$; $\underline{ET} = 0,32$). Or, aucune différence significative ($t = -0,741$) ressort en ce qui a trait à la perception de la valeur d'une activité chez les garçons de 5^e année ($\underline{M} = 3,17$; $\underline{ET} = 0,42$) et ceux de 6^e année ($\underline{M} = 3,27$; $\underline{ET} = 0,55$).

Tableau 7

Différences des moyennes des items «Perception de la valeur d'une activité (PVA)» chez les garçons et les filles de 5^e année et 6^e année (N=119)

	Filles		Garçons		Total		Test-t
	N = 71		N = 48		N = 119		Diff. F/G
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>t</u>
3 ^e cycle	3,25	(0,35)	3,23	(0,50)	3,24	(0,41)	0,264
5 ^e année	3,32	(0,37)	3,17	(0,42)	3,26	(0,39)	1,422
6 ^e année	3,18	(0,32)	3,27	(0,55)	3,22	(0,43)	-0,772
Test-t <u>t</u>	1,680		-0,741		0,537		
Diff. 5/6 année							

Le tableau 8 présente les résultats obtenus en ce qui a trait à la *perception de sa compétence* (PCP) chez les garçons et les filles de 5^e année et de 6^e année. De façon générale, le score moyen des filles du 3^e cycle (M = 3,02; ET = 0,51) et celui des garçons du 3^e cycle (M = 3,13; ET = 0,55) correspondent au fait d'être *plutôt en accord* avec les énoncés liés à la perception de sa compétence (PCP).

Tableau 8

Score moyen des items «Perception de sa compétence (PCP)» chez les garçons et les filles de 5^e année et 6^e année (N=119)

	Filles		Garçons		Total		Test-t
	N = 71		N = 48		N = 119		Diff. F/G
	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>M</u>	<u>ET</u>	<u>t</u>
3 ^e cycle	3,02	(0,51)	3,13	(0,55)	3,06	(0,53)	-1,141
5 ^e année	3,11	(0,54)	2,92	(0,56)	3,04	(0,55)	1,283
6 ^e année	2,93	(0,48)	3,29	(0,49)	3,08	(0,51)	-2,988**
Test-t	<u>t</u>	1,513	-2,485*		-0,471		
Diff. 5/6 année							

* p < .05

** p < .01

À la lumière de ces résultats, on remarque certaines différences significatives entre les élèves de 5^e année et les élèves de 6^e année selon leur sexe. En effet, suite à l'utilisation d'un Test-t (égalité des moyennes), on constate qu'il n'existe pas de différence significative entre les garçons (M = 2,92; ET = 0,56) et les filles de 5^e année (M = 3,11; ET = 0,54). Par contre, pour ce qui est des élèves de 6^e année, on remarque que les garçons de 6^e année (M = 3,29; ET = 0,49) ont un score moyen plus élevé que les filles de 6^e année (M = 2,93; ET = 0,48). Cette différence est significative (t = -2.988; p < .01). Ayant un score plus élevé que les filles à cette échelle, on peut donc dire que les garçons de 6^e année se perçoivent plus compétents que leurs pairs féminines.

De plus, si l'on regarde de plus près les résultats obtenus entre les élèves de 5^e année et les élèves de 6^e année selon leur niveau scolaire, on constate qu'il n'existe pas de différence significative ($t = 1,513$) entre les filles de 5^e année ($M = 3,11$; $ET = 0,54$) et les filles de 6^e année ($M = 2,93$; $ET = 0,48$). Par contre, une différence significative ($t = -2,485^*$) ressort en ce qui a trait à la perception de sa compétence chez les garçons de 5^e année et ceux de 6^e année. En ce sens, les garçons de 5^e année ($M = 2,92$; $ET = 0,56$) ont un score moyen moins élevé que les garçons de 6^e année ($M = 3,29$; $ET = 0,49$). C'est donc dire que les garçons de 6^e année auraient un sentiment de compétence plus élevé que ceux de 5^e année.

Le tableau 9 illustre les résultats obtenus suite à des analyses de corrélation faites entre les différentes variables étudiées¹⁶. Or, il n'existe pas de corrélations significatives entre les différentes variables, sauf pour les variables suivantes.

La corrélation de Pearson entre la compétence en français et la compétence en mathématiques est significative ($r = .232$; $p < .05$). Ceci signifie que plus la compétence en français est élevée chez les élèves, plus la compétence en mathématiques est élevée.

¹⁶ Le sexe, le niveau scolaire, la compétence en français, la compétence en mathématiques, la perception de la valeur d'une activité (PVA) et la perception de sa compétence (PCP).

Tableau 9

Tableau de corrélations (corrélation de Pearson)

	1	3	4	5	6
1 Sexe					
3 Compétence en français	-.127				
4 Compétence en mathématiques	-.159	.232*			
5 PVA ¹⁷	-.026	.205*	-.012		
6 PCP ¹⁸	-.105	.471***	.551***	.314**	

* p < .05

** p < .01

*** p < .001

¹⁷ PVA : Perception de la valeur d'une activité¹⁸ PCP : Perception de sa compétence

Aussi, la corrélation de Pearson entre la compétence en français et la perception de la valeur d'une activité ($r = .205$; $p < .05$) démontre que plus la compétence en français est élevée chez l'élève, plus le score moyen pour la perception de la valeur d'une activité (PVA) est élevé.

Il en est de même pour la corrélation entre la compétence en français et la perception de sa compétence ($r = .471$; $p < .001$), qui montre que plus la compétence en français est élevée chez l'élève, plus le score moyen pour la perception de sa compétence (PCP) est élevé.

De plus, la corrélation entre la compétence en mathématiques et la perception de sa compétence ($r = .551$; $p < .001$) dévoile que plus l'élève est compétent en mathématiques, plus son score moyen pour la perception de sa compétence (PCP) est élevé.

La corrélation entre la perception de la valeur d'une activité et la perception de sa compétence ($r = .314$; $p < .01$) montre que plus le score moyen est élevé pour la perception de la valeur d'une activité (PVA), plus le score moyen pour la perception de sa compétence (PCP) est élevé à son tour.

Le tableau 10 présente les résultats obtenus suite à des analyses de régression séquentielle effectuées à partir des variables suivantes : le sexe, le niveau scolaire, la compétence en français et la compétence en mathématiques. Ces analyses permettent de vérifier si une ou plusieurs variables (le sexe, le niveau scolaire, la compétence en français ou la compétence en mathématiques) peuvent faire ressortir le meilleur modèle de prédiction associé à chacune des échelles de déterminant de la motivation scolaire. Pour ce faire, les analyses ont été effectuées pour les deux échelles de la motivation scolaire, soit la perception de la valeur d'une activité (PVA) et pour la perception de sa compétence (PCP).

Tableau 10

Régression séquentielle sur les variables sexe, niveau scolaire, compétence en français et compétence en mathématiques prédicteurs des déterminants de la motivation scolaire (N=119)

Échelle	Modèle retenu	β	Changement de R^2 (%)	dl	F
PCP	Compétence en mathématiques	.543	49.0	2	87.182***
	Compétence en français	.370	11.3		

*** $p < .001$

Pour ce qui est de l'échelle de perception de la valeur d'une activité (PVA), aucun résultat ne ressort significatif. De ce fait, aucune variable ne permet de prédire le niveau de la perception de la valeur d'une activité chez les élèves. Il n'y a donc aucun modèle de prédiction issu des analyses faites avec les variables ci-haut mentionnées.

Les résultats sont différents du côté de l'échelle de perception de sa compétence (PCP). En effet, le modèle de prédiction est composé de deux variables, soit la compétence en mathématiques et la compétence en français. Selon les analyses effectuées, la variable «compétence en mathématiques» explique 49,0 % de la variance. En ce sens, plus un élève serait compétent en mathématiques, plus celui-ci devrait avoir une perception de sa compétence élevé (49,0 % de la variance de ce modèle). De plus, si on ajoute la variable

«compétence en français» (11,3 %) à ce modèle, cela explique au total 60,3 % de sa variance. Ainsi, plus un jeune est compétent en mathématiques et en français, plus il a de chances d'avoir une perception élevée de sa compétence.

CHAPITRE V

DISCUSSION

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans cette section, nous discuterons des résultats de l'étude en fonction de leur analyse. Pour ce faire, nous reviendrons dans un premier temps sur les objectifs de la recherche, et ce, afin de proposer des pistes d'analyse et de faire des liens avec d'autres études qui ont été faites sur le sujet.

La motivation scolaire apparaît comme un facteur prépondérant dans l'engagement et la réussite des élèves (Bouffard, Vezeau et Simard, 2006; Viau, 1994). Parmi les différents déterminants en lien avec la motivation scolaire d'un élève, trois ont été étudiés dans le cadre de cette étude : la perception de la valeur d'une activité (PVA), la perception de sa compétence (PCP) et la perception de contrôlabilité (PCT).

Considérant l'importance attribuée à ces déterminants dans la dynamique motivationnelle et sachant que ce ne sont pas les capacités réelles d'un élève qui déterminent en grande partie sa conduite lors d'une activité en classe, mais bien la perception qu'il a de celles-ci (Covington, 1984; Weiner, 1984, dans Viau, 1994), il nous a paru pertinent de nous intéresser aux perceptions des élèves de 5^e année et de 6^e année sur ces aspects.

Pour ce faire, trois objectifs généraux ont été poursuivis. Cette étude avait d'abord pour but d'**étudier** la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire, en regard de trois déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement (soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence). Elle voulait aussi **vérifier** la présence de différences de la motivation scolaire selon le genre et le niveau scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire, quant à l'importance accordée aux trois déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement. Finalement, le troisième objectif de cette recherche était de **vérifier** les liens entre les différentes variables à l'étude (modèle de prédiction et corrélations).

À première vue, les résultats de recherche démontrent qu'il ne semble pas y avoir un déterminant qui influence davantage l'élève dans le choix d'entreprendre une activité d'enseignement et d'apprentissage, et ce, tant chez les élèves de 5^e année que chez les élèves de 6^e année. En effet, les deux déterminants (PVA et PCP) semblent avoir la même importance dans la dynamique motivationnelle des élèves. Toutefois, certains éléments se distinguent selon nos différentes variables à l'étude (genre / année scolaire).

5.1 Objectif général 1

Étudier la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire, en regard de trois déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement (soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence).

5.1.1 Perception de la valeur d'une activité (PVA)

En ce qui a trait à la perception de la valeur d'une activité, les élèves semblent être d'accord pour dire que les activités faites en classe sont intéressantes (PVA 9) et qu'elles leur sont utiles (PVA 10). Ces activités leur permettent d'atteindre les buts qu'ils se sont fixés à court, à moyen ou à long terme (PVA 2-3-4 et 7).

De plus, les répondants sont d'accord pour dire que c'est important d'aller à l'école (PVA 7). Celle-ci va leur permettre d'acquérir des connaissances, d'aller chercher les compétences nécessaires à leur vie adulte et donc d'obtenir un diplôme leur permettant d'avoir un emploi. L'école est donc pour eux un moyen pour les aider à atteindre leurs buts et à réaliser leurs projets futurs.

L'étude de Richard (1997) confirme nos résultats de recherche. En effet, dans son étude faite auprès d'une vingtaine d'élèves de 4^e, 5^e et 6^e années du primaire, l'auteure mentionne que tant les élèves en difficulté d'apprentissage que les élèves sans difficulté s'entendent pour dire que les exercices faits en classe sont importants pour deux raisons : la réussite éducative et la réussite dans la vie. Ainsi, les élèves semblent être conscients de l'importance attribuée à leur réussite immédiate (apprentissage), mais aussi pour leur réussite professionnelle (métier, avenir).

À la lumière de ces résultats, il semble donc important de prendre en considération la perception qu'a un élève de la valeur des activités faites en classe, c'est-à-dire l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les objectifs qu'il poursuit, car ceci peut avoir un impact sur l'engagement et les efforts que ces derniers pourront fournir à la tâche (Viau, 1994).

De son côté, Simard (1999) a réalisé une étude auprès de 15 jeunes âgés entre 13 et 19 ans sur la mise en place d'un programme d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M.). À partir des résultats obtenus suite à l'implantation de ce programme de recherche, l'auteur en vient aux mêmes conclusions que celles de notre recherche. En effet, il confirme l'importance attribuée à la perception qu'un élève a face à la valeur d'une activité. Or, cette étude met l'accent, entre autres, sur l'importance du rôle de l'enseignant face à la perception de la valeur d'une activité chez l'élève. Il précise que ce dernier peut influencer positivement ce déterminant. Pour ce faire, l'enseignant doit choisir des activités intéressantes, pertinentes aux yeux des élèves et finalement, établir des objectifs clairs et réalistes (Simard, 1999). De plus, il ajoute que la valeur que l'enseignant va lui-même accorder à l'activité et la façon dont il va la présenter aux élèves peut influencer grandement la perception que l'élève aura de la tâche à accomplir (Simard, 1999; Tardif, 1992). Par exemple, un enseignant qui transmet sa passion pour les expériences scientifiques, sera empreint d'idées et d'arguments pouvant convaincre les jeunes à embarquer dans son projet. Ainsi, en prenant conscience de cette dynamique, l'enseignant doit donc mettre toutes les chances de son côté pour faciliter la réussite de ses élèves.

Parallèlement aux résultats de Simard (1999), Karsenti (1998) a réalisé une étude qui porte sur l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves. Suite aux données recueillies auprès de quatre enseignantes et de 246 élèves de 6^e année, cet auteur constate lui aussi l'importance du rôle de l'enseignant auprès de ces élèves. En lien avec notre déterminant à l'étude, soit la perception de la valeur d'une activité, il mentionne que pour rendre les activités significatives et intéressantes aux yeux des élèves, l'enseignant doit dans un premier temps s'intéresser lui-même à la matière ou à l'activité présentée et transmettre cet intérêt à ses élèves (Karsenti, 1998). De plus, pour rendre les activités intéressantes et attrayantes, plusieurs pratiques sont rapportées: questionner les élèves, piquer leur curiosité, utiliser du support visuel (affiche, vidéo, rétroprojecteur, carte, etc.), faire manipuler les élèves avec des objets réels, présenter une activité sous forme de jeu, proposer des projets, etc. Finalement, montrer l'utilité de la tâche (rattacher à un but précis) et faire un lien avec ce que l'enfant connaît déjà (connaissances antérieures) seraient d'autres bonnes pratiques pédagogiques qui favoriseraient l'engagement et la réussite de l'élève face à une tâche à accomplir.

Or, plus les élèves gravitent les années du primaire, plus la motivation scolaire diminue et plus cette baisse se traduit par la diminution des attentes de succès et du déclin de la valeur qu'ils accordent aux activités (Chouinard, 2001; Simard, 2002). En effet, les recherches de Steinberg (1996) (dans Beaulieu, 2007) rapportent que «*la motivation des élèves décline tout au long de leur scolarité, particulièrement lors du passage des élèves du primaire vers le secondaire*» (p. 64). Les élèves de 5^e année et de 6^e année sont donc ciblés

par cet énoncé. Ces derniers ont donc besoin de voir l'utilité des activités et surtout de les rattacher à un but précis. Ils ne le font plus parce qu'il est dit de le faire ou pour faire plaisir au professeur. Le côté «ludique» est moins présent. Il est important pour eux de comprendre pourquoi ils apprennent telle chose et en quoi cet apprentissage va leur servir dans l'avenir. Fait intéressant à noter, Malette (2002) a réalisé une étude comparative du développement de la motivation scolaire entre des élèves du 2^e cycle du primaire inscrits dans un programme d'éducation internationale et des élèves inscrits dans un programme d'éducation régulier. Malette (2002) rapporte aussi ce constat : *«Par exemple, dès la 4^e année les élèves commencent à perdre leur intérêt envers l'école. Or, s'ils s'en désintéressent, il est possible qu'ils aient le sentiment d'effectuer les activités scolaires de plus en plus par obligation et non par choix et par plaisir»* (p. 43).

De toute évidence, cette étude nous permet de dire que la perception de la valeur d'une activité est une composante de la motivation scolaire qui apparaît déterminante chez les élèves du 3^e cycle du primaire. Or, il est possible qu'un enseignant puisse l'influencer positivement (Simard, 1999; Tardif, 1992). En effet, par ses façons de faire et d'agir, il a une grande influence sur les actions de ses élèves (intérêt, motivation, engagement). Il doit donc prendre conscience de ces éléments et prendre le temps de présenter les activités en classe en les rattachant à un but pour situer les jeunes, et ce, peu importe le cycle du primaire.

5.1.2 Perception de ma compétence (PCP)

En ce qui concerne le deuxième déterminant à l'étude, les résultats montrent que les élèves se trouvent, dans l'ensemble, assez compétents pour réussir à l'école. En ce sens, ils pensent avoir les capacités intellectuelles nécessaires pour réussir les différentes tâches demandées (PCP 14, 16 et 22). La perception de compétence est très importante chez l'élève (voir le chapitre 2 «Cadre théorique»), car si un élève ne se sent pas compétent ou assez intelligent au départ pour réussir une tâche, il se découragera plus rapidement qu'un autre élève, confiant en ses capacités (Viau, 1994).

Par contre, à l'item PCP 12 (*Souvent, je commence à étudier et je me dis : «Ah, de toute façon je vais couler !»*), les résultats de notre étude nous montrent aussi que les élèves craignent l'échec scolaire et qu'ils peuvent se décourager devant une activité difficile (défi trop élevé). Ceci pourrait s'expliquer par les différentes sources liées à la perception de compétence élaborées au chapitre 2, soit : les performances antérieures (succès ou échecs passés), une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude, l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres, la persuasion (le manque d'encouragement) et finalement, les réactions physiologiques et émotives (réaction de nervosité) (Bandura, 1986).

D'un autre côté, nos résultats de recherche démontrent que les élèves pensent que les enseignants croient en leur capacité de réussir à l'école (PCP 15). Or, ces résultats s'avèrent positifs en ce qui concerne la perception de compétence chez l'élève. En effet, la

vision de l'enseignant est importante pour l'élève. En ce sens, un élève, convaincu que son enseignant croit en ses capacités de réussir, sera plus encouragé face à une tâche, et ce, contrairement à un élève qui ne sent pas l'appui de son enseignant sur sa capacité de réussir une tâche (Karsenti, 1998). Le sentiment de compétence a donc un effet direct sur l'engagement et la persévérance que l'élève fournira face à une tâche à accomplir. De ce fait, un élève qui a une bonne opinion de sa compétence choisit de s'engager et de persévérer dans les activités proposées (Dweck, 1989; Viau, 1994).

Cela dit, la rétroaction prend donc tout son sens pour permettre à un élève de se sentir compétent à l'école (Karsenti, 1998). Les encouragements de l'enseignant et des parents s'avèrent être très importants pour le développement du sentiment de compétence à accomplir des activités scolaires chez l'enfant (Viau, 1994). En ce sens, lorsqu'on sent qu'un adulte a confiance en ses capacités et à ses savoir-faire, cela donne de la confiance à l'élève et le pousse indubitablement à s'engager pleinement devant la tâche. À cet effet, Bouffard, Vezeau, et Simard (2006) ajoutent ceci : *«Des attentes positives de ses parents envers son rendement scolaire informent l'enfant sur la compétence qu'ils lui reconnaissent ce qui en retour influence la conception qu'il a de ses propres capacités»* (p. 397).

Bref, plus l'élève a une bonne opinion de sa compétence, plus celui-ci va s'engager et persévérer face à une tâche à accomplir. L'expérience scolaire vécue par l'élève est

toutefois déterminante en ce qui a trait au sentiment de compétence. Par exemple, un élève qui vit constamment des difficultés en mathématiques aura tendance à éviter ces tâches et même à détester cette matière, car elle s'avère source de découragement et d'échec (Viau, 1994).

Tout compte fait, la présente étude ne nous permet pas de déterminer lequel des deux déterminants est le plus important pour les élèves du 3^e cycle, car ces derniers semblent avoir le même niveau de motivation scolaire associée aux deux déterminants. C'est d'ailleurs dans ce sens que l'étude de Simard (2002) vient appuyer nos résultats de recherche :

La motivation scolaire revêt un rôle crucial dans l'engagement et la réussite des élèves et se compose de plusieurs dimensions dont les plus importantes, examinées dans la présente étude, sont les perceptions de compétence, les buts d'apprentissage, et la valeur accordée à la matière par les élèves. (p. 68)

Les résultats en lien avec notre premier objectif de recherche, qui était *d'étudier la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire en regard des trois déterminants à l'étude*, nous permettent donc de dire que les élèves accordent une importance considérable aux deux déterminants retenus suites aux analyses et qu'il est essentiel, tant pour les élèves que pour les enseignants, d'en prendre conscience et d'en tenir compte dans le processus d'enseignement-apprentissage.

5.2 Objectif général 2

Vérifier la présence de différences de la motivation scolaire chez les garçons et les filles (sexe) de 5^e et 6^e année du primaire (niveau scolaire), quant à l'importance accordée aux trois déterminants reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement (soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de sa compétence).

5.2.1 Perception de la valeur d'une activité (PVA)

a) sexe

Nos résultats de recherche démontrent qu'il n'y a aucune différence significative entre la perception de la valeur d'une activité chez les garçons et chez les filles. En effet, les garçons et les filles accordent sensiblement la même importance par rapport à leur intérêt manifesté pour l'école, à l'importance des activités faites en classe et finalement face aux buts que l'école va leur permettre d'atteindre (projet personnel).

Même si nos résultats de recherche ne nous permettent pas d'aller plus loin, d'autres recherches semblent avoir obtenu des résultats intéressants. Parmi celles-ci, l'étude de Simard (2002), effectuée auprès de 406 élèves du 4^e année, 5^e année et 6^e année du primaire, apporte des éléments pertinents par rapport aux différents types de buts poursuivis chez les garçons et les filles. En effet, comme nous l'avons vu précédemment (chapitre 2), la perception de la valeur d'une activité est influencée par différents types de buts : les buts sociaux et les buts scolaires (buts d'apprentissage et les buts de performance). Selon cette auteure (Simard, 2002), les garçons poursuivraient des buts de performance plus élevés que

les filles. Ainsi, les garçons s'engageraient dans une activité pour avoir de la reconnaissance, pour obtenir une récompense, des félicitations ou un privilège quelconque, et ce, comparativement aux filles.

De plus, en dépit de nos résultats, Gagnon (1999) apporte une nuance qui s'avère complémentaire à notre étude. En effet, selon le sexe des élèves, elle note de son côté qu'une différence existerait en ce qui a trait à la représentation que ces jeunes ont de l'avenir. En ce sens, les filles, peu importe leur milieu social et leur performance scolaire, auraient des aspirations scolaires et professionnelles plus élevées que les garçons, c'est-à-dire qu'elles se feraient une idée dès le primaire des différentes possibilités d'avenir qui les intéresseraient (Gagnon, 1999). De leur côté, les garçons seraient beaucoup plus nombreux à penser que l'avenir est encore loin et qu'ils auront bien le temps d'y penser. Tout compte fait, la vision d'avenir qu'ont les garçons et les filles est un indice qui peut déterminer le niveau d'engagement et le degré de persévérance que chacun y mettra face à une tâche. Comme le précise Viau (1994), le niveau de perspective future influence directement la perception de la valeur d'une activité. Voilà un élément qui n'est pas ressorti lors de notre collecte de données, mais qui est toutefois important de souligner, car les enseignants et les parents peuvent agir sur cette variable et tenter d'encourager un enfant à se fixer des buts à court, moyen ou long terme.

D'ailleurs, comme il a été mentionné précédemment, plus un élève considère une activité en classe comme importante, plus il s'engage et persévère, mais pour ce faire, il

doit immanquablement comprendre l'objectif de l'activité et le rattacher à un but (Viau, 1994).

b) niveau scolaire

Nos résultats de recherche démontrent qu'il n'y a aucune différence significative entre la perception de la valeur d'une activité chez les garçons et les filles de 5^e année et de 6^e année. En effet, les élèves du 3^e cycle du primaire (5^e année et 6^e année) accordent sensiblement la même importance par rapport à leur intérêt manifesté pour l'école, à l'importance des activités faites en classe et finalement face aux buts que l'école va leur permettre d'atteindre (projet personnel).

Ayant un échantillon qui s'étend de la 4^e année à la 6^e année du primaire, l'étude de Bouffard, Vezeau, et Simard (2006) apporte des résultats de recherche allant plus loin que les nôtres. En fait, selon eux, la valeur accordée à une activité est plus élevée chez les élèves de 4^e année que chez ceux de 6^e année, mais semblable à celle rapportée par les élèves de 5^e année. Ceci pourrait expliquer le fait que la motivation tend à diminuer avec les années (Karsenti, 1998).

5.2.2 Perception de ma compétence (PCP)

a) sexe

Certaines différences significatives apparaissent par rapport à la perception qu'ont les garçons et les filles face à leur compétence. En effet, les résultats de la présente recherche nous forcent à faire certaines nuances concernant l'opinion des garçons et celle des filles.

Aucune différence significative ressort quant à la perception de sa compétence chez les garçons de 5^e année et les filles de 5^e année. Par contre, nos résultats diffèrent en ce qui concerne les garçons et les filles de 6^e année. En effet, ces derniers ont des niveaux de perception de compétence (PCP) différents. Ce déterminant en ressort plus élevé chez les garçons de 6^e année, comparativement aux filles de 6^e année. Le sentiment de compétence serait donc plus important chez les garçons.

L'étude de Beaulieu (2007), effectuée auprès de 683 élèves du 2^e et 3^e cycle du primaire, rapporte les résultats suivants concernant la perception de compétence en mathématiques : il ressort que le genre de l'élève, masculin ou féminin, prédit de façon significative le niveau de compétence perçue. En effet, les garçons se percevraient compétents à un plus haut degré que les filles. Par contre, les résultats de cette étude s'avèrent non significatifs concernant le niveau scolaire.

De plus, Simard (2002) présente aussi certaines différences entre la perception des garçons et celles des filles quant à leur perception de compétence. D'abord, les résultats de leur étude montrent que les garçons ont des perceptions de compétence plus élevées en mathématiques qu'en français. Peu importe la matière, les garçons poursuivraient des buts de performance plus élevés que les filles. Les buts qu'ils poursuivent peuvent donc expliquer le fait que leur sentiment de compétence est plus élevé que celui des filles.

b) niveau scolaire

Si l'on regarde maintenant du point de vue des niveaux scolaires, aucune différence significative n'a été soulevée par rapport aux filles de 5^e année et celles de 6^e année. Par contre, les résultats sont différents concernant les garçons de 5^e année et les garçons de 6^e année. En ce sens, les garçons de 6^e année ont une perception de leur compétence plus élevée que les garçons de 5^e année.

Peu d'études semblent s'être attardées à la perception qu'ont les élèves de 5^e année et de 6^e année quant à leur perception de compétence. Ceci pourrait donc faire l'objet d'une étude ultérieure.

Tout compte fait, le deuxième objectif de cette étude nous permet donc d'affirmer que même si les élèves du 3^e cycle sont d'accord pour dire que la perception de la valeur d'une activité est importante, ni le fait d'être un garçon ou une fille (genre), ni le fait d'être

en 5^e ou 6^e année (niveau scolaire) ne ressort significatif. Toutefois, en ce qui concerne la perception de sa compétence, nous pouvons dire que le fait d'être un garçon (genre) et d'être en 6^e année (niveau scolaire) semblent augmenter le sentiment de compétence.

5.3 Objectif général 3

Vérifier les liens entre les différentes variables l'étude (modèle de prédiction et corrélations).

a) Vérifier le modèle de prédiction pour chacun des déterminants à l'étude.

5.3.1 Perception de la valeur d'une activité (PVA)

Suite à des analyses de régression séquentielle, aucune différence significative n'est ressortie de l'étude en ce qui a trait à la perception de la valeur d'une activité. De ce fait, aucune variable ne peut prédire qu'un élève aura un haut niveau de perception de la valeur d'une activité.

5.3.2 Perception de ma compétence (PCP)

Par contre, les résultats s'avèrent différents du point de vue de la perception de sa compétence. En effet, les analyses démontrent que la compétence en mathématiques est le meilleur prédicteur de la perception de sa compétence. En ce sens, plus un élève est compétent en mathématiques, plus sa perception de sa compétence sera élevée.

Plus un élève a des expériences scolaires positives, c'est-à-dire qu'il vit des succès, plus ce dernier aura tendance à se sentir compétent dans cette matière (Viau, 1994). Mais pourquoi les mathématiques ressortent davantage que le français ? Aucune étude ne semble s'être arrêtée sur la question. Il serait intéressant de comprendre, dans une étude future, si d'autres facteurs associés à la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire peuvent influencer le sentiment de compétence chez les jeunes.

Fait à noter, l'étude de Richard (1997), effectuée auprès de 20 élèves de 4^e, 5^e et 6^e années du primaire, fait état de la perception qu'ont les élèves face aux mathématiques. En fait, ces résultats de recherche pourraient expliquer pourquoi le fait d'avoir de bons résultats en mathématiques peut influencer la perception de compétence d'un élève. En ce sens, l'auteure mentionne que les mathématiques sont perçues par la majorité des élèves (4^e-5^e et 6^e année) comme une matière très importante dans la vie de tous les jours et dans leur vie future. Ainsi, sachant leur niveau d'importance, ceci pourrait justifier le fait que plus l'élève réussit en mathématiques, plus l'élève se sent compétent à l'école.

b) Vérifier les corrélations entre les différentes variables à l'étude.

Finalement, d'autres liens ont pu être faits grâce aux analyses de corrélation qui ont été effectuées par rapport aux deux déterminants à l'étude. En ce sens, plus l'élève accordera de l'importance à la perception de la valeur d'une activité, plus il accordera de

l'importance à la perception de sa compétence. Ces deux déterminants seraient donc interreliés. Autrement dit, plus un élève perçoit l'utilité de la tâche qu'il entreprend, plus ce dernier va s'investir pour la réussir. Il fera donc les efforts pour y parvenir et ceci affectera inmanquablement sa performance et son sentiment de compétence face à cette activité ou cette matière scolaire.

L'étude de Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles et Wigfield (2002) rapporte les mêmes résultats. En effet, ils confirment que la perception de compétence et la perception de la valeur d'une activité sont interreliées. En d'autres termes, plus l'élève se sent compétent face à une activité, plus il va accorder de la valeur à l'activité. Le contraire est tout aussi valable : un enfant qui ne se sent pas compétent dans telle sorte d'activité développera un sentiment négatif envers celle-ci et aura tendance, par conséquent, à l'éviter ou à la déprécier. Les expériences vécues de l'enfant, les feed-back, ainsi que la valorisation que l'enseignant fera de l'activité peut donc avoir un impact important sur l'engagement, la persévérance et l'implication que l'élève mettra à la tâche.

Finalement, il en ressort aussi que plus un élève est compétent en mathématiques ou en français, plus ce dernier accordera de l'importance aux deux déterminants. Il va donc de soi que plus un élève va vivre des expériences positives en mathématiques ou en français et plus qu'il réussira dans ces domaines, plus celui-ci s'engagera activement dans les activités d'apprentissage et d'enseignement. Le contraire est tout aussi valable.

À la lumière de cet objectif de recherche, nous pouvons dire que nos résultats confirment la thèse que plus l'élève est compétent en mathématiques ainsi qu'en français, plus son niveau de perception de sa compétence (PCP) va être élevé. Considérant le fait que d'avoir une perception de sa compétence élevée a une incidence sur la réussite éducative, la persévérance scolaire et en dernier lieu sur le décrochage scolaire, il est important dès la première année du primaire de mettre l'accent à développer des activités d'enseignement-apprentissage significatives en mathématiques et en français.

CONCLUSION

Cette étude a permis de connaître les différentes perceptions des élèves du 3^e cycle du primaire qui peuvent influencer leur motivation scolaire quant aux activités d'apprentissage et d'enseignement vécues en classe. En effet, 119 élèves de 5^e année et de 6^e année du primaire ont été invités à remplir un questionnaire portant sur trois déterminants de la motivation scolaire : la perception de la valeur d'une activité (PVA), la perception de sa compétence (PCP) et la perception de contrôlabilité (PCT). Certaines comparaisons ont pu être établies entre le sexe des élèves (garçons et filles) et leur niveau scolaire (5^e année et 6^e année).

À la lumière de cette recherche, nous continuons de croire que le désengagement des jeunes face à l'école est un phénomène préoccupant et que la motivation scolaire peut avoir un impact important face à la réussite. En effet, plus un jeune s'engage activement dans les différentes activités d'apprentissage et d'enseignement en classe, plus celui-ci a de chances de réussir et de persévérer dans ses études (Viau, 1994). Pour ce faire, il ressort de l'étude qu'il est important que ces activités soient significatives pour l'élève, c'est-à-dire que l'élève puisse comprendre l'utilité de la tâche afin de la rattacher à un but précis. De plus, il est important que l'élève vive des expériences scolaires positives, afin qu'il se sente compétent, encouragé et surtout capable de réussir.

Bien que la littérature soit abondante dans le domaine de la motivation scolaire, nous avons tenté, par cette recherche exploratoire, d'apporter des éléments nouveaux à partir d'une approche quantitative. En effet, rares sont les recherches de ce type à avoir étudié trois déterminants de la motivation scolaire reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement chez des garçons et des filles du 3^e cycle du primaire. Malgré le fait que certains concepts soient à retravailler dans une éventuelle recherche, cette dernière nous a fait comprendre l'importance de la motivation dans le cheminement scolaire de l'enfant et nous a fait prendre conscience que certaines différences significatives existent entre la perception des garçons et celle des filles du 3^e cycle du primaire. En effet, nos résultats ont démontré que la perception de compétence était plus élevée chez les garçons de 6^e année, et ce, comparativement aux filles de 6^e année et aux garçons de 5^e année. Cette donnée peut donc amener les enseignants à se questionner sur l'importance que peut avoir le sentiment de compétence des élèves lors des activités d'apprentissage et d'enseignement vécues en classe.

La motivation scolaire doit continuer de faire partie de nos préoccupations quotidiennes, car celle-ci influence inmanquablement le niveau d'engagement de l'élève face à une tâche, sa vision de l'école et, par conséquent, ses possibilités face à l'avenir. En effet, sachant que la motivation scolaire tend à diminuer avec les années (Chouinard, 2001; Karsenti, 1998; Simard, 2002) et que cette baisse se vit particulièrement lors du passage des élèves du primaire vers le secondaire (Steinberg, 1996, dans Beaulieu, 2007), des réflexions et des actions doivent être mises en branle pour aider nos élèves. Chaque recherche

effectuée dans ce domaine est donc un petit pas de plus pour améliorer nos pratiques pédagogiques et idéalement, pour permettre de «raccrocher» certains jeunes à l'école. De toute évidence, le rôle d'enseignant ne s'arrête pas à transmettre des connaissances aux élèves. En réalité, son rôle est de rendre les apprentissages significatifs, de donner le goût aux jeunes d'aller plus loin, de les aider à se fixer des buts réalistes et de leur fournir les outils leur permettant de réaliser leurs rêves.

Inspirées des travaux de Viau (1994), des résultats de la présente étude et de notre expérience comme intervenante dans le monde scolaire, voici quelques pistes de réflexion didactiques pouvant être utiles aux enseignants et qui se dégagent de notre recherche.

Les activités d'apprentissage et d'enseignement devraient :

- **être signifiantes pour l'élève**

Une activité doit être signifiante pour les garçons et pour les filles, c'est-à-dire qu'elle doit correspondre à leurs goûts, à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt. Pour ce faire, il est important que l'enseignant questionne régulièrement ses élèves pour pouvoir recueillir cette information et, ainsi, leur proposer des activités qui tiennent compte de leur réalité.

- **représenter un défi pour l'élève**

Sachant qu'il est important de faire vivre des réussites à l'élève, une activité doit comporter un défi réalisable et stimulant. Les activités ne doivent pas être trop faciles, ni trop difficiles. Toutefois, l'élève doit apprendre à faire des efforts pour réussir et l'enseignant doit l'accompagner dans la réalisation de celles-ci en lui donnant des consignes claires, des pistes de recherche, un temps d'exécution raisonnable et un support constant.

- **être utiles**

L'élève doit être capable de voir l'utilité de la tâche demandée. Pour ce faire, l'enseignant doit expliciter l'utilité de l'activité et faire des liens avec d'autres matières, d'autres apprentissages réalisés, son vécu, sa vie future, etc. Bref, l'élève doit être capable de rattacher l'activité à un but à court, moyen ou long terme.

- **être variées**

Une activité ne devrait pas toujours être faite de la même façon. Pour ce faire, l'enseignant peut varier sa manière de la présenter, mais aussi sa manière de la faire vivre à ses élèves. Une activité peut être vécue seule, en dyade, en équipe, etc. Aussi, elle peut faire appel à des recherches informatiques, à des livres, à différentes manipulations, etc. Bref, il y a un éventail de possibilités qui peut faire la différence dans la dynamique de classe. Questionner les élèves sur les différentes façons de faire les activités peut aussi être un bon

moyen de les engager activement dans leur processus d'apprentissage. Varier ces façons d'enseigner et ces activités en classe permettent aussi d'aller chercher autant les garçons, que les filles dans leur style d'apprentissage.

- **permettre à l'élève de faire des choix**

Certaines activités d'apprentissage et d'enseignement doivent permettre à l'élève de faire des choix. Par exemple, plusieurs aspects d'une activité peuvent être laissés au choix de l'élève : le sujet du travail, le matériel à utiliser, les membres de l'équipe, le mode de présentation du travail, etc. C'est donc à l'enseignant de voir les différentes possibilités selon l'activité présentée et de varier ces manières de faire. L'enseignant doit donc faire preuve d'ouverture pour impliquer le plus possible ses élèves.

Limites de la recherche

Tout d'abord, dû au nombre de participants à l'étude et dû à son échantillon de type non-aléatoire, cette recherche ne peut dresser un portrait représentatif et généralisable de la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire. Les données servent plutôt à mieux comprendre l'importance attribuée à deux déterminants de la motivation scolaire reliés aux activités d'apprentissage et d'enseignement vécues en classe, par un groupe de garçons et de filles du 3^e cycle du primaire.

De plus, considérant les faibles résultats obtenus concernant le déterminant 3 (Perception de contrôlabilité), seuls les déterminants 1 (Perception de la valeur d'une activité) et 2 (Perception de sa compétence) ont été retenus pour l'analyse des données. Or, nous n'avons pu dresser un portrait représentatif, ni faire de liens entre les trois déterminants du modèle de motivation en contexte scolaire de Viau (1994). De ce fait, lors d'une étude future, la perception de contrôlabilité devra être retravaillée afin de nous amener plus loin dans l'analyse des résultats et nous permettre par le fait même d'évaluer plus en détail l'impact de ce dernier sur la motivation scolaire des garçons et des filles du 3^e cycle du primaire.

Pour la réalisation ultérieure d'études quantitatives sur le sujet, il serait pertinent de construire un instrument de mesure valide qui tiendrait compte des trois déterminants associés aux activités d'apprentissage et d'enseignement, soit la perception de la valeur d'une activité, la perception de compétence et la perception de contrôlabilité et surtout, qui s'adresserait à des élèves de niveau primaire. En effet, sachant qu'il existe très peu de questionnaires français validés spécifiquement conçus pour une population composée d'élèves de 3^e cycle du primaire, il serait pertinent de bâtir un tel outil.

Pour conclure, il pourrait être tout aussi intéressant de cibler, dans une éventuelle recherche, des élèves du 1^{er} cycle et du 2^e cycle du primaire. Ceci pourrait permettre de dresser un portrait complet de la réalité des élèves du primaire et dans un même temps, permettre de voir l'évolution de la motivation scolaire dans le cheminement de l'élève. Par

le fait même, il serait utile, selon les trois cycles du primaire, de cibler des activités d'apprentissage et d'enseignement susceptibles de motiver et d'engager pleinement les élèves à la tâche. Tout compte fait, ceci pourrait nous aider à comprendre la réalité de nos élèves et nous permettre d'agir le plus tôt possible en tant qu'acteur de sa réussite.

Rapport-Gratuit.com

BIBLIOGRAPHIE

André, B. (1998). *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Éducation.

Baby, A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative : Synthèse de la clôture*. [En ligne]. Adresse URL : www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice-Hall.

Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège Bois-de-Boulogne.

Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997a). La motivation scolaire de mes élèves : j'y vois ... moi aussi ! Comment intervenir pour améliorer la motivation scolaire. *Apprentissage et socialisation*, 18 (1-2), 75-87.

Barbeau, D., Montini, A., & Roy, C. (1997b). *Tracer les chemins de la connaissance*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Beaulieu, È. (2007). *L'incidence de facteurs relationnels sur la motivation scolaire d'élèves des deuxième et troisième cycles du primaire*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Blanchard, C., Otis, N., Pelletier, L., & Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, XXX, no. 1, 105-123.

Blanchette, M. (2006). *Les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans une école secondaire de la Commission Scolaire des Premières Seigneuries*. Lévis : Université du Québec à Rimouski.

Boily, M-C. (2005). *Analyse de profils motivationnels d'élèves du secondaire III*. Mémoire de maîtrise en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Bordeleau, L. (2000). *Le développement de la motivation des élèves en début de scolarisation*. Thèse de doctorat en psychologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Bouchard, S., & Gingras, M. (2007). *Introduction aux théories de la personnalité 3^e édition*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Boudreault, P. (2000). La recherche quantitative. Dans Karsenti, T., Savoie-Zajc., L. (Éds). *Introduction à la recherche en éducation* (141-170). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.

Bouffard, T., Vezeau, C., & Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles et selon les matières. *Enfance*, 4, 395-409.

Brodeur, N. (2005). *Étude exploratoire de la maîtrise du langage dans les interactions maître-élèves sur la motivation des garçons à vouloir réussir à l'école*. Mémoire de maîtrise en communication. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES). (1994). *Les stéréotypes sexuels et l'abandon au secondaire*. [En ligne]. Adresse URL :

<http://www.ulaval.ca/cpires/pdf/CRIRES3.pdf>

Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES). (1996). *Intervention pédagogique auprès des élèves à risque du primaire : perspectives et prospectives*. Québec : Université Laval, CRIRES.

Chouinard, R. (2001). Les changements annuels de la motivation envers les mathématiques au secondaire selon l'âge et le sexe des élèves. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 33, 25-37.

Chouinard, R., & Roy, N. (2005). Dans L. DeBlois, & D. Lamothe (Éds). *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (75-83). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1996). *Contre l'abandon au secondaire : Rétablir l'appartenance scolaire*. Sainte-Foy : Conseil Supérieur de l'Éducation.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1999a). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Sainte-Foy : Conseil Supérieur de l'Éducation.

Conseil Supérieur de l'Éducation (1999b). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles « Synthèse »*. [En ligne]. Adresse URL :

<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Panorama1999-11-1-SY/index.html>

Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to Classical and Modern Test Theory*. New York: CBS College Publishing.

Direction générale de la recherche appliquée (2000). *Le décrochage : définition et coûts*.

[En ligne]. Adresse URL :

<http://www11.hrsdc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdcc/ra/publications/recherche/2000-000063/r-01-01f.pdf>

Dubuc, Y. (2001). *Effets d'un programme d'intervention à composantes métacognitives et motivationnelles sur la perception de compétence et le rendement scolaire en lecture d'élèves à risque de première année*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Dweck, C. S. (1989). Motivation. Dans Lesgold, A., Glaser, R. *Foundations for a Psychology of Education*. (87-136). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Fortin, L., Marcotte, D., Royer, E., & Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans DeBlois, L., Lamothe, D., (Éds). (2005). *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (51-64). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminants entre les décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25 (2), 359-374.

Fortin, L., Royer, E., Potvin, P., Marcotte, D., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (3), 219-231.

Gagnon, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire : Filles et garçons face à l'école*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.

Gingras, G. (1995). *Prévenir le décrochage scolaire : guide pratique à l'intention des élèves, des parents et des intervenants*. Montréal : Lidec.

Huart, T. (2001). *Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes*. [En ligne]. Adresse URL :

<http://www.ulg.ac.be/pedaexpe/pub/cahiers/cahiers7-8/c0078221.pdf>

Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Changes in Children's Self-Competence and Values : Gender and Domain Differences across Grades One through Twelve. *Child Development*, 73 (2), 509-527.

Janosz, M., Fallu, J.-S., & Deniger, M.-A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. Dans Vitaro, F., & Gagnon, C. (Éds.). *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (116-126). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. (1993). *Analyse de la relation entre le style d'enseignement et le changement de motivation scolaire au collégial*. Mémoire de maîtrise en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Karsenti, T. (1998). *Étude de l'interaction entre les pratiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse de doctorat en éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Lajoie, G. (2003). *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Québec : Septembre éditeur.

Leblanc, P., Goudreau, R., & Laliberté, S. (2005). «*Profil motivationnel de l'élève – Version élève*» (version adaptée par Samson, A., & Julien, A.). Québec : Commission scolaire de la Beauce-Etchemin.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation 3^e édition*. Montréal : Guérin éditeur.

Lemery, J-G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

Malette, S. (2002). *Étude comparative du développement de la motivation scolaire entre les élèves inscrits dans un programme d'éducation internationale et les élèves inscrits dans un programme d'éducation régulier au niveau primaire*. Québec : Université Laval.

McCombs, L.B., & Pope, E.J. (2000). *Motiver ses élèves* (Traduit par M. Aussanaire-Garcia). Paris : De Boeck Université.

Ménard, L. (1997). *Un modèle de motivation dans un contexte scolaire : utilisée en partie dans une communauté d'apprentissage*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.protic.net/profs/menardl/reflexion/unmodle.htm>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1992a). *Chacun ses devoirs : plan d'action sur la réussite éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1992b). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La motivation des élèves au primaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Prendre le virage du succès*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Bulletin statistique de l'éducation : Le décrochage scolaire*. [En ligne]. Adresse URL : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Bulletin/bulletin_14.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécois. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Indicateurs de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Indicateurs de l'Éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Historique*. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=historique>

Papillon, S., & Rousseau, P. (1995). *La prévention de l'abandon scolaire. Effets d'un programme de support à la motivation*. Monographie no 45. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

Parent, G. (1991). *Le décrochage scolaire : la moitié oubliée, rapport de recherche*. Comité sur le décrochage scolaire au secondaire de la Commission scolaire de Malartic.

Potvin, P., Fortin, P., & Lessard, A. (2006). Le décrochage scolaire. Dans Massé, L., Desbiens, N., & Lanaris, C., (Éds.). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (67-78). Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.

Potvin, P., & Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Québec : Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES).

Richard, J. (1997). *La motivation scolaire d'élèves du deuxième cycle du primaire*. Mémoire de maîtrise en éducation. Rimouski : Université du Québec à Rimouski.

Rivard, C. (1991). *Les décrocheurs scolaires : les comprendre, les aider*. Ville Lasalle : Éditions Hurtubise HMH Ltée.

Rivière, B. (2002). *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Québec : Les Éditions Logiques.

Rousseau, M., & Bertrand, R. (2005). Qu'entend-on « réellement » par décrochage scolaire ? Dans DeBlois, L., Lamothe, D. (Éds.). *La réussite scolaire : Comprendre et mieux intervenir* (17-26). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Sabourin, S., Valois, P., & Lussier, Y. (2000). L'utilisation des questionnaires en recherche. Dans Bouchard, S., Cyr, C. (Éds.). *Recherche psychosociale : pour harmoniser recherche et pratique* (263-304). Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Schunk, D.H., & Pintrich, P.R. (2002). *Motivation in Education 2e edition*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Simard, G. (2002). *Le profil motivationnel d'élèves du primaire et leurs jugements de l'efficacité des stratégies de motivation et leur perception du soutien de l'enseignant*. Thèse de doctorat en psychologie. Montréal : Université du Québec à Montréal.

Simard, S. (1999). *Programme d'intervention sur les déterminants et les indicateurs de la motivation (P.I.D.I.M)*. Mémoire de maîtrise en éducation. Chicoutimi : Université du Québec à Chicoutimi.

Talbot, C. (2006). *Validation d'un modèle motivationnel de l'engagement scolaire au primaire*. Moncton : Université de Moncton.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport à la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport à la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.

Tardif, J., & Chabot, G. (2000). *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*. [En ligne]. Adresse URL :

<http://www.gnb.ca/0000/publications/servped/Monographie2.pdf>

Tavris, C., & Wade, C. (1999). *Introduction à la psychologie : Les grandes perspectives*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.

Vallerand, R.J., & Senécal, C. B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et socialisation*, 15 (1), 49-62.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire*. Bruxelles : DeBoeck Université.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : DeBoeck Université.

Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. [En ligne]. Adresse URL : <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE25-1/CJE25-1-viau.pdf>

Viau, R., & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'Éducation*, 22, (2), 144-157.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement : théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Violette, M. (1991). *L'école...facile d'en sortir, mais difficile d'y revenir : enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

ANNEXE 1

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

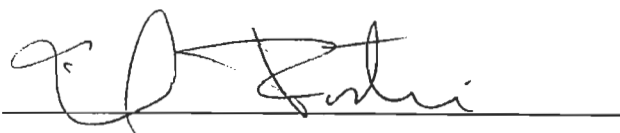
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire du projet :	Josiane Pedneault
Nom du programme :	Maîtrise en sciences de l'éducation
Nom du directeur et du codirecteur :	Jean-Claude Huot, directeur Martin Gendron, codirecteur
Titre du projet :	Les déterminants de la motivation scolaire vus par les garçons et les filles du troisième cycle du primaire.
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-38-92
Durée prévue du projet :	de décembre 2005 à septembre 2006



Michel Fortier, président du CÉR-UQAR

ANNEXE 2

LETTRES ET FORMULAIRES DE CONSENTEMENT

Bonjour,

Je suis une étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis). Je désire solliciter votre collaboration pour participer à un projet de recherche portant sur la motivation scolaire des élèves du troisième cycle du primaire.

Comme vous le savez, la motivation scolaire est une préoccupation constante dans le monde de l'éducation tant par les enseignants, que les parents. En effet, sachant que la motivation est un élément déterminant de la réussite éducative, il semble pertinent de se pencher sur la question afin de mieux la comprendre et par le fait même, de mieux agir sur celle-ci. C'est pourquoi cette étude vise trois objectifs généraux.

Dans un premier temps, cette étude a pour objectif de **mesurer le profil motivationnel des élèves du troisième cycle du primaire.**

Dans un même temps, cette étude vise à **comparer le profil motivationnel des garçons et des filles.** En effet, considérant que les garçons et les filles n'ont pas les mêmes attitudes face à l'école et qu'une différence du point de vue de la réussite éducative apparaît en faveur des filles, il nous semble important de s'arrêter sur cet élément dans le cadre de cette recherche.

La participation souhaitée de la part des élèves sera de compléter une seule fois un questionnaire à choix multiples (totalement d'accord, plutôt d'accord, plutôt en désaccord et totalement en désaccord) sur différents thèmes associés à la motivation scolaire. Le questionnaire comprend 24 questions construites sous la forme d'un sondage.

Il est important de noter que lorsqu'un étudiant universitaire réalise une recherche, l'université exige de ce dernier d'obtenir le consentement écrit des participants et s'assure de la protection, du respect et de la confidentialité des informations. De plus, lorsque les

QUESTIONNAIRE DE L'ÉLÈVE

Département des sciences de l'éducation

Université du Québec à Rimouski

Campus de Lévis

Équipe de recherche :

Josiane Pedneault, B.Sc., Université du Québec à Rimouski

Jean-Claude Huot, Ph.D., Université du Québec à Rimouski (directeur)

Martin Gendron, Ph.D., Université du Québec à Rimouski (co-directeur)

Ce questionnaire a pour but de comprendre tes sources de motivation à l'école. De ce fait, tes réponses nous aiderons à réfléchir et à avancer dans le domaine de la motivation scolaire au primaire.

Avant de commencer le questionnaire, nous te demandons de répondre aux questions suivantes en cochant la réponse qui correspond à ton choix.

1- Je suis : une fille un garçon

2- Je suis dans une classe de : 5^e année 6^e année

3- Sur ton dernier bulletin, quelle lettre as-tu obtenue en FRANÇAIS :

- «A» qui signifie que *Je chemine très facilement.*
- «B» qui signifie que *Je chemine bien.*
- «C» qui signifie que *Je chemine, mais j'ai besoin d'un soutien particulier.*
- «D» qui signifie que *Je chemine difficilement, malgré le fait que je reçois un soutien particulier.*

4- Sur ton dernier bulletin, quelle lettre as-tu obtenue en MATHÉMATIQUES :

- «A» qui signifie que *Je chemine très facilement.*
- «B» qui signifie que *Je chemine bien.*
- «C» qui signifie que *Je chemine, mais j'ai besoin d'un soutien particulier.*
- «D» qui signifie que *Je chemine difficilement, malgré le fait que je reçois un soutien particulier.*

CONSIGNES AUX ÉLÈVES

- 1) **N'écris pas ton nom** sur le questionnaire.

- 2) Lis **attentivement** chaque question.

- 3) **Encerle** le chiffre qui correspond à ton choix. Par exemple :
 - si tu es **totalemment en désaccord** avec ce qui est dit, tu encercles le chiffre 1.
 - si tu es **plutôt en désaccord** avec ce qui est dit, tu encercles le chiffre 2.
 - si tu es **plutôt en accord** avec ce qui est dit, tu encercles le chiffre 3.
 - si tu es **totalemment en accord** avec ce qui est dit, tu encercles le chiffre 4.

- 4) Il est très important que tu répondes **au meilleur de ta connaissance à toutes les questions** qui te sont présentées. Il n'y a pas de bonne réponse ou de mauvaise réponse. Nous voulons seulement connaître ton opinion par rapport à ta motivation scolaire.

- 5) N'encerle qu'**un seul chiffre par question**.

- 6) Si tu changes une réponse, assure-toi d'avoir **bien effacé** ta première réponses.

Voici deux exemples de la façon de répondre aux questions :

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
1. De façon générale, j'aime aller à l'école.	1	2	3	④
2. Il m'arrive souvent de ne pas déjeuner avant d'aller à l'école.	1	②	3	4

À la question 1, Laurence a encerclé le chiffre 4, parce qu'elle est totalement en accord avec cette question. Si elle avait été plutôt en désaccord avec celle-ci, elle aurait encerclé le chiffre 2.

À la question 2, Justin a encerclé le chiffre 2, car il est plutôt en désaccord. Selon lui, il ne lui arrive pas souvent de ne pas déjeuner, cela lui arrive que rarement.

Nous te remercions de ta collaboration !

Encerle le chiffre qui correspond à ton choix.

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
1. J'ai une idée assez précise de ce que j'aimerais faire plus tard.	1	2	3	4
2. Je sais pourquoi je viens à l'école, j'ai un but à atteindre, un projet personnel à réaliser.	1	2	3	4
3. Je me suis déjà informé des études et des compétences que je dois posséder pour faire le métier ou la profession qui m'intéresse.	1	2	3	4
4. Cela m'encourage à faire des efforts lorsque je constate que mes apprentissages me rapprochent de mon but.	1	2	3	4
5. De façon générale, je vais à l'école parce que je suis obligé (loi, parents, direction, etc.).	1	2	3	4
6. Si j'avais un travail à temps plein, je laisserais l'école sans avoir obtenu de diplôme.	1	2	3	4
7. C'est important pour moi d'aller à l'école pour obtenir un diplôme.	1	2	3	4
8. Je m'absente de l'école seulement lorsque j'y suis sérieusement obligé.	1	2	3	4

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
9. Dans la majorité des matières, j'aime bien ce que j'apprends, je m'intéresse à ce qu'on m'enseigne.	1	2	3	4
10. Je crois que ce que j'apprends à l'école peut m'être utile dans la vie.	1	2	3	4
11. Souvent, je n'atteins pas les objectifs que je me suis fixés par rapport à mes résultats scolaires.	1	2	3	4
12. Souvent, je commence à étudier et je me dis: « Ah, de toute façon, je vais couler ! »	1	2	3	4
13. En classe, je pose rarement des questions parce que j'ai peur que les autres se moquent de moi.	1	2	3	4
14. En général, je me trouve assez intelligent pour réussir à l'école.	1	2	3	4
15. Je pense que mes professeurs me trouvent capable de réussir en classe.	1	2	3	4
16. Mes amis disent que je suis bon à l'école et je suis d'accord avec eux.	1	2	3	4
17. Pour arriver à bien comprendre, j'ai généralement besoin de plus d'explications que les autres.	1	2	3	4

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
18. J'ai de la difficulté à mémoriser de nouvelles connaissances (ou bien je ne comprends pas, ou bien j'ai de la difficulté à m'en rappeler).	1	2	3	4
19. J'ai eu des difficultés scolaires (apprentissage) au primaire.	1	2	3	4
20. Même si j'étudie, je considère que mes résultats sont peu satisfaisants.	1	2	3	4
21. Quand je lis, j'ai de la difficulté à comprendre.	1	2	3	4
22. Je réussis facilement dans la majorité des matières.	1	2	3	4
23. Quand je suis en difficulté, j'ai tendance à dire que c'est la faute des autres (les explications de mon enseignant ne sont pas claires, les autres me dérangent, ...).	1	2	3	4
24. En général, quand je n'aime pas une matière, je ne réussis pas bien.	1	2	3	4
25. Quand je réussis moins bien un examen, c'est en général parce que je n'ai pas eu de chance ou que l'examen était difficile.	1	2	3	4

	Totalement en désaccord	Plutôt en désaccord	Plutôt en accord	Totalement en accord
26. Peu importe ce que je fais, j'ai de la difficulté à réussir.	1	2	3	4
27. Lorsque j'ai de mauvais résultats, je crois que je suis le seul responsable de mes échecs.	1	2	3	4
28. Lorsque j'ai de bons résultats, je crois que c'est grâce à mes actions (j'étudie, je fais mes travaux, etc.).	1	2	3	4
29. Quand j'ai un échec à un examen, c'est en général parce que je n'ai pas travaillé en classe et que je n'ai pas étudié.	1	2	3	4
30. Je me sens capable de relever les défis scolaires que mes enseignants me proposent (ex. faire mes devoirs à temps, apprendre mes leçons).	1	2	3	4

Merci de votre collaboration !

participants sont mineurs, les parents doivent obligatoirement donner leur consentement écrit.

Les informations recueillies seront donc traitées de façon confidentielle et anonyme. Pour ce faire, un numéro de code remplaçant le nom de la personne sera inscrit sur les questionnaires afin d'assurer cette confidentialité.

Si vous désirez obtenir davantage d'informations sur cette étude, nous serons heureux de répondre à vos questions.

Merci de votre attention,

Josiane Pedneault
Étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Rimouki
Campus de Lévis



**Département des sciences de l'éducation
Campus de Lévis**

Consentement des parents et des élèves

Lévis, le 29 mai 2006

Chers parents,

Cette année, l'école X s'associe à un projet réalisé par une étudiante de maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis). Comme vous le savez, la motivation scolaire est une préoccupation constante dans le monde de l'éducation tant par les enseignants, que les parents. Elle est un élément déterminant de la réussite éducative. Dans le cadre de ce projet, des élèves de 5^e année et de 6^e année nous aideront à mieux comprendre leur réalité par rapport aux déterminants de la motivation scolaire.

La participation souhaitée de la part des élèves sera de compléter un questionnaire lors d'une période prévue à l'horaire (pendant les heures de classe). Le questionnaire comprend 32 questions à choix multiples construites sous la forme d'un sondage. Le temps nécessaire pour le compléter est d'environ 30 minutes.

Il est important de noter que lorsqu'un étudiant universitaire réalise une recherche, l'université exige de ce dernier d'obtenir le consentement écrit des participants et s'assure de la protection, du respect et de la confidentialité des informations. De plus, lorsque les participants sont mineurs, les parents doivent obligatoirement donner leur consentement écrit.

Les informations recueillies seront donc traitées de façon confidentielle et anonyme. Pour ce faire, un numéro de code remplaçant le nom du participant sera inscrit sur les questionnaires afin d'assurer cette confidentialité.

Si l'élève souhaite participer au projet et que ses parents sont d'accord, nous vous demandons de compléter et de signer le formulaire de consentement. Sans ce consentement écrit de la part d'un parent, l'élève ne pourra pas participer au projet.

Si vous désirez obtenir davantage d'informations sur cette étude, je serai heureuse de répondre à vos questions. Merci à l'avance de votre collaboration.

Mme Josiane Pedneault

Étudiante à la maîtrise
Université du Québec à Rimouski (Campus de Lévis)

Note : Ce projet d'étude est supervisé par les professeurs Jean-Claude Huot et Martin Gendron de l'Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis.

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ÉCRIT

Titre du projet de recherche : Les déterminants de la motivation vus par les garçons et les filles du troisième cycle du primaire.

Nom de l'étudiante : Josiane Pedneault (Université du Québec à Rimouski – Campus de Lévis)

Supervisée par : Jean-Claude Huot, professeur (UQAR – Campus de Lévis)
Martin Gendron, professeur (UQAR – Campus de Lévis)

Votre signature atteste que vous avez clairement compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet de recherche et indique que vous acceptez qu'il y participe. Vous êtes libres de vous retirer en tout temps de l'étude sans aucune conséquence. Vous ne devez jamais hésiter à demander des éclaircissements ou de nouveaux renseignements au cours du projet.

CONSENTEMENT ÉCRIT DE L'ÉLÈVE :

J'accepte de participer à ce projet selon les conditions mentionnées ci-haut.

Nom du participant : _____

Signature du participant : _____

Date : _____

CONSENTEMENT ÉCRIT D'UN PARENT :

J'autorise la participation de mon enfant à ce projet selon les conditions mentionnées ci-haut.

Nom de l'enfant: _____

Nom du parent (ou tuteur): _____

Signature du parent (ou tuteur): _____

Date : _____

ANNEXE 3

LETTRES DE CONSENTEMENT ET QUESTIONNAIRE

Consentement d'utilisation du questionnaire
« Outil d'évaluation du profil motivationnel de l'élève du secondaire »

_____, le décembre 2005

Dans le cadre d'un projet de mémoire portant sur : « Les déterminants de la motivation scolaire chez les garçons et les filles du troisième cycle du primaire », j'autorise **Josiane Pedneault**, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), à utiliser l'outil de recherche « *Outil d'évaluation du profil motivationnel de l'élève du secondaire* » construit par une équipe d'intervenants de la Commission scolaire Beauce-Etchemin.

Anne Julien

Psychologue et chargée de projets
Service de la recherche et du développement
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
Tél: 1-418-228-5541 poste 2510

«Outil d'évaluation du profil motivationnel de l'élève du secondaire»
(Commission scolaire de la Beauce-Etchemin, Service de la recherche et du développement, Version 2005)

13 novembre 2007

Par la présente, j'autorise Madame **Josiane Pedneault**, étudiante à la maîtrise à l'Université du Québec à Rimouski (campus de Lévis), à publier l'outil de recherche «*Outil d'évaluation du profil motivationnel de l'élève du secondaire*» qu'elle a modifié selon les besoins de sa recherche et selon une clientèle de niveau primaire. Cette autorisation s'applique pour la publication de son mémoire de maîtrise et toute autre publication tirée de ce mémoire pouvant prendre la forme d'un article à être publié dans une revue professionnelle ou scientifique.

Date : 13-11-07

Anne Julien

Psychologue et chargée de projets
Service de la recherche et du développement
Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
Tél. 1-418-228-5541 poste 2460