

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ENSEIGNEMENT

PAR
PRISCILLA HOUDE

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES POUR FAVORISER LA RESPONSABILISATION CHEZ
DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT DANS UN
CONTEXTE D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE

AVRIL 2019

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier certaines personnes qui, de par leur présence et leur influence, ont marqué l'enseignante que je suis aujourd'hui. Il y a spécialement mes parents, qui m'ont considérée comme une enseignante depuis mon plus jeune âge. Ils ont passé de me taquiner avec mes petites manies d'enfant qui leur rappelait la maîtresse d'école, à m'épauler dans le parcours scolaire atypique que j'ai entrepris pour ma formation scolaire jusqu'à m'encourager et m'envelopper de positif par rapport à la carrière professionnelle en enseignement que j'ai entrepris depuis déjà près d'une décennie. Ils ont été les fondateurs de mon identité professionnelle et ma réussite actuelle est attribuable à la confiance en moi-même qu'ils m'ont aidée à bâtir, chacun à leur façon.

Merci à Guillaume, qui est une personne exceptionnellement bonne et qui a fait toute la différence du monde. Merci pour ton éternel optimisme et ta bonne humeur infatigable.

Je veux aussi remercier deux amis qui sont passés sur les bancs d'école en même temps que moi, eux aussi sur le tard pour différentes raisons, et qui de leur présence et leurs bons mots m'ont encouragée à persévérer. Il s'agit de Claudine et Philippe. Les discussions que nous avons eues sur l'éducation, teintées de votre inestimable compétence dans le domaine et de votre dévouement aux adolescents, m'ont grandement aidées à grandir en tant qu'enseignante et même, en tant que personne. Dans la même lignée, merci à Marie-Pier d'avoir fait un bout de chemin avec moi, nous avons su nous soutenir dans bon nombre d'épreuves qui ont surgies lors de nos études au deuxième cycle.

Surtout, je veux remercier des directeurs et des directrices. Certains d'établissements scolaires qui ont su croire en moi, même aux balbutiements de mes expériences en enseignement, dont Mme Sénéchal et M. Godin. Ce sont des personnes qui illustrent des modèles d'éducateurs pour moi. Une autre, qui a été ma directrice d'essai, qui a eu une rigueur sans pareille, une patience sans borne et un professionnalisme exemplaire, tout en étant une personne chaleureuse qui a respecté mon rythme, je vous remercie du fond du cœur Mme Lise-Anne St-Vincent.

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	II
TABLES DES MATIÈRES.....	III
LISTE DES FIGURES	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VI
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	VI
RÉSUMÉ	VII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	2
1. LES PRÉOCCUPATIONS ACTUELLES LIÉES À LA MOTIVATION ET À LA RESPONSABILISATION DES ÉLÈVES EN ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE ...	5
2. LA PLANIFICATION DES STRATÉGIES D’ENSEIGNEMENT AXÉES SUR UN PROCESSUS DE RESPONSABILISATION.....	7
3. LA RESPONSABILISATION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT	10
4. LES STRATÉGIES UTILISÉES POUR FAVORISER LA RESPONSABILISATION CHEZ LES ÉLÈVES	12
4.1 L’OPTION À L’ÉLÈVE	13
4.2 LE PLAN DE TRAVAIL.....	13
4.3 LES CENTRES DE TRAVAIL	14
5. SYNTHÈSE ET OBJECTIF DE L’INTERVENTION	15
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	17
1. MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE : LIENS ENTRE L’AUTO-DÉTERMINATION, SENTIMENT D’EFFICACITÉ ET MOTIVATION	18
2. LE SCHÉMA DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE VIAU	21
2.1 LES FACTEURS INFLUANT SUR LE MÉCANISME DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	22
2.2 LES DÉTERMINANTS DE LA MOTIVATION DANS LE SCHÉMA DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	26
2.3 LES INDICATEURS DE LA MOTIVATION.....	28

3. LA RESPONSABILISATION POUR SUSCITER DES PERCEPTIONS POSITIVES CHEZ L'APPRENANT.....	29
4. MOTIVER LES ÉLÈVES EN CLASSE DE FRANÇAIS.....	30
4.1 MOTIVER LES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EN CLASSE DE FRANÇAIS.....	32
4.2 LA RESPONSABILISATION : UNE STRATÉGIE D'INTERVENTION POUR FAVORISER LA MOTIVATION DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT DANS LE CONTEXTE DE CLASSE DE FRANÇAIS AU SECONDAIRE.....	34
5. SYNTHÈSE ET PRÉCISION DE L'OBJECTIF D'INTERVENTION	36

CHAPITRE 3 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE **40**

1. DESCRIPTION DU MILIEU ET DE LA DÉMARCHE GÉNÉRALE	40
2. DESCRIPTION DU SCÉNARIO A : STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT DE LA LATITUDE	42
3. DESCRIPTION DU SCÉNARIO B : L'UTILISATION DU PLAN DE TRAVAIL.....	42
4. DESCRIPTION DU SCÉNARIO C : LES CENTRES DE TRAVAIL COOPÉRATIFS	43
5. CUEILLETES DE DONNÉES ET D'OBSERVATIONS.....	44
5.1 LES TROIS FICHES D'APPRÉCIATION.....	44
5.2 LE JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE	46
5.3 L'ENTRETIEN DE GROUPE	47
6. SYNTHÈSES DES DONNÉES ET DES OBSERVATIONS RECUEILLIES	48

CHAPITRE 4 : DONNÉES ET OBSERVATIONS SUR L'INTERVENTION **49**

1. LES FICHES D'APPRÉCIATION REMPLIES PAR LES ÉLÈVES	50
1.2 LE SCÉNARIO A : LA LATITUDE DU MODÈLE CLASSE	50
1.2 LE SCÉNARIO B : LE PLAN DE TRAVAIL.....	53
1.3 LE SCÉNARIO C : LES CENTRES D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF.....	56
2. LE JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE	59
3. LES ENTRETIENS DE GROUPE SUIVANTS CHACUN DES TROIS SCÉNARIOS	61
4. SYNTHÈSE	64

CHAPITRE 5 : RÉFLEXION ET CONCLUSION..... **69**

1. RÉFLEXION SUR LES CONSTATS : LA PERCEPTION DU CONTRÔLE ET DU PLAISIR DANS LES ACTIVITÉS DE FRANÇAIS	70
2. RÉFLEXION SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : COMPRENDRE ET ADAPTER SES INTERVENTIONS AUTOUR DES BESOINS DES ÉLÈVES VIVANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT	71
3. LES LIMITES	72

RÉFÉRENCES..... **76**

ANNEXE 1 : FICHE D'APPRÉCIATION DU SCÉNARIO A SUR LA LATITUDE DU MODÈLE CLASSE 81

ANNEXE 2 : FICHE D'APPRÉCIATION DU SCÉNARIO B SUR LE PLAN DE TRAVAIL 82

ANNEXE 3 : FICHE D'APPRÉCIATION DU SCÉNARIO C SUR LES CENTRES D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF 83

ANNEXE 4 : LE JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE 84

ANNEXE 5 : ENTRETIEN DE GROUPE SUITE AU DÉROULEMENT DU SCÉNARIO A..... 87

ANNEXE 6 : ENTRETIEN DE GROUPE SUITE AU DÉROULEMENT DU SCÉNARIO B..... 88

ANNEXE 7 : ENTRETIEN DE GROUPE SUITE AU DÉROULEMENT DU SCÉNARIO C..... 89

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Illustration du continuum de l'auto-détermination et les formes de motivation de Deci et Ryan, (Bouzelata, 2013, p.36) _____ 19

Figure 2. La dynamique motivationnelle en contexte de classe (Viau, 1999, p.56) ____ 21

Figure 3. L'inéquation entre l'environnement de l'école secondaire et les besoins des adolescents (Viau, 1999, p.17) _____ 23

Figure 4. Bilan décroissant de la récurrence des raisons évoquées par les élèves dans les scénarios A, B et C selon l'importance décroissante du niveau de motivation ressenti_ 68

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Interprétation de la perception du niveau de motivation ressenti selon la ou les raison(s) évoquée(s) par les élèves dans le scénario A _____	51
Tableau 2. Interprétation de la perception du niveau de motivation ressenti selon la ou les raison(s) évoquée(s) par les élèves dans le scénario B _____	53
Tableau 3. Interprétation de la perception du niveau de motivation ressenti selon la ou les raison(s) évoquée(s) par les élèves dans le scénario C _____	57

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ÉLEF	État des lieux de l'enseignement du français
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

RÉSUMÉ

Ce projet est une réflexion sur une intervention qui a été réalisée dans le cadre des études à la maîtrise en enseignement du français langue maternelle de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce programme visant à engager l'étudiant dans un processus de développement des compétences professionnelles, la présente intervention vise à ce qu'une réflexion soit menée à propos d'éléments spécifiques liés au développement des compétences professionnelles de l'enseignante concernée.

L'intervention choisie pour l'essai cible des éléments de différents scénarios d'enseignement qui explorent la perception d'élèves vivant différentes difficultés de comportement en classe de français et le niveau de motivation ressenti à les accomplir. Les trois scénarios d'enseignement du français déployés dans le groupe d'élèves incorporent un processus de responsabilisation afin de solliciter un sentiment de contrôlabilité chez l'élève. En effet, dans le schéma de la dynamique motivationnelle de Viau (1994), la perception de contrôlabilité est un des trois déterminants de la motivation scolaire. Dans le profil actuel des classes de français ordinaires au Québec, on retrouve des élèves ayant des difficultés de comportement, ayant souvent plus de difficultés que les autres à demeurer attentifs, à maintenir leur attention et leurs efforts sur une tâche (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). Chez les élèves qui vivent des difficultés de comportement, la responsabilisation semble être une façon préventive d'intervenir (Royer, 2006) afin développer un sens de l'autonomie qui passe par un engagement dans le processus de décision (Bergeron, 2012). Ainsi, des stratégies d'enseignement favorisant la responsabilisation en ce qu'elles confèrent des choix afin d'augmenter une perception positive de la contrôlabilité détenue chez les élèves d'une classe de français dont plusieurs vivent des difficultés de comportement ont été présentées, et les impressions des élèves ont ensuite été recueillies. Entre autres, les élèves mentionnent se sentir davantage motivés lorsqu'ils ressentent pouvoir bénéficier d'un certain contrôle sur l'activité, par exemple en ayant un choix à faire sur le texte à lire, et lorsqu'ils ressentent du plaisir, notamment ils expriment en ressentir lors du travail en équipe.

Mots-clés : motivation, responsabilisation, autonomie, stratégie d'enseignement, contrôlabilité, difficultés de comportement, classe de français.

INTRODUCTION

Dans ma pratique, en contexte d'enseignement du français au secondaire, j'ai pu observer un manque de motivation des élèves, ce qui me préoccupe depuis quelques années. La question de la motivation scolaire est un enjeu fondamental en éducation puisqu'une baisse de motivation est un prédicteur du décrochage scolaire (Galand, 2004 ; Gurtner, Gulfi, Monnard et Schumacher, 2006). La motivation étant directement reliée au risque de décrocher (Galand, 2004), elle est un enjeu sur lequel il importe de se pencher. Au Québec, le décrochage scolaire est un élément qui préoccupe les intervenants du milieu de l'éducation. La plus récente donnée disponible sur le taux de décrochage scolaire est celle de 2013-2014, année pour laquelle le MELS (2017) recensait un taux de décrochage annuel, c'est-à-dire de sorties du système scolaire sans diplôme ni qualification, de 14,1% dans les écoles secondaires du Québec. C'est pourquoi, dans le but de mieux comprendre les raisons pour lesquelles un élève se retire volontairement de ses responsabilités scolaires, plusieurs auteurs (Viau, 1994, 2006 ; Bandura, 2003 ; Deci et Ryan, 2000, 2002 ; Vianin, 2006, Galand, 2006) ont cherché à comprendre le fonctionnement de la motivation dans le cadre scolaire. Viau (1994, 1999, 2007) illustre dans le schéma de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire que plusieurs facteurs internes et externes à l'élève peuvent influencer sa motivation.

La présente réflexion s'intéresse particulièrement à la composante de ce schéma de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 1999, 2007) qui concerne la perception de l'apprenant du niveau de contrôle qu'il détient sur une tâche, étant donné que l'enseignant peut influencer positivement sur cette perception avec des situations dans laquelle l'élève se responsabilise (McIntyre, 2010). Des stratégies favorisant la motivation des élèves peuvent être utiles aux enseignants de français au secondaire puisqu'ils sont préoccupés par le niveau de motivation des élèves (Viau, 1999), surtout en ce qui concerne les élèves qui vivent des difficultés de comportement (Gaudreau, 2011). En ce sens, il est question dans cet essai d'observer comment des élèves qui présentent des difficultés de comportement expliquent le niveau de motivation qu'ils ont ressenti lorsqu'ils ont été placés dans trois scénarios différents d'enseignement du français qui sollicitent leur responsabilisation.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Afin de comprendre comment les enseignants¹ peuvent intégrer des stratégies qui favorisent la motivation en classe de français ordinaire, notamment auprès des élèves présents qui vivent des difficultés de comportement, les déterminants du modèle de la motivation de Viau (2000) nous aideront à comprendre les différentes perceptions chez l'apprenant. Selon la définition de Viau, les trois déterminants de la motivation de l'apprenant sont la perception que l'apprenant a de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception du degré de contrôle qu'il peut avoir sur le déroulement et les conséquences d'une activité. La perception de contrôlabilité est celle qui retient notre attention puisque l'enseignant a le pouvoir de l'influencer en créant des situations dans lesquelles l'apprenant prend le contrôle, c'est-à-dire en le plaçant en situation où il se responsabilise (McIntyre, 2010). Dans le contexte de l'enseignement du français, notamment, les enseignants sont préoccupés par le manque de motivation des élèves (Chartrand et Lord, 2013). Placés dans des situations d'apprentissage où ils se sentent incapables, dans lesquelles la tâche de lecture ou d'écriture apparaît complexe et longue, les élèves qui ont pris l'habitude de la satisfaction rapide et du plaisir immédiat vu la stimulation qu'apportent leurs loisirs s'en retrouvent souvent démotivés (Viau, 1999). Par ailleurs, le phénomène de l'inclusion scolaire accentue les défis rencontrés par les enseignants de français puisqu'ils ont aussi à adapter leur enseignement à des élèves en difficultés de comportement dont les besoins nécessitent une intervention adaptée et personnalisée (Gaudreau, 2011).

La classe ordinaire de français regroupe plusieurs profils d'élèves et certains d'entre eux peuvent éprouver différentes difficultés, dont des difficultés de comportement. Ainsi, cette classe, bien qu'on l'appelle «ordinaire», mérite que l'on intègre les particularités de ces élèves dans la réflexion sur les stratégies d'enseignement efficaces à privilégier afin de stimuler la motivation de tous et chacun. Plusieurs enseignants témoignent être inquiets du niveau d'engagement et de motivation de leurs élèves, et ils se disent encore plus préoccupés du fait qu'ils sentent être au bout de leurs ressources afin d'améliorer la

¹ Dans ce texte, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

situation (Battaglia, 2013). Pour ainsi dire, le manque de motivation scolaire ainsi que les solutions envisageables est au cœur des préoccupations des enseignants de français du secondaire (Chartrand et Lord, 2013) et, il semblerait, encore plus lorsqu'il s'agit des élèves présentant des difficultés de comportement. Plus un élève a des difficultés de comportement, comme celle de collaborer aux consignes des adultes, plus il est à risque d'abandonner l'école (Royer, 2006). Afin d'accompagner et d'aider ces élèves plus fragiles sur le plan de la motivation, les enseignants peuvent miser sur des situations dans lesquelles les élèves ressentent avoir un haut degré de contrôlabilité, comme mentionné dans le schéma de la dynamique motivationnelle de Viau (2000) et pour ce faire, ils peuvent placer l'élève en position de se responsabiliser (McIntyre, 2010).

Il est donc souhaitable d'outiller les enseignants de français avec des stratégies pouvant favoriser la responsabilisation, ce qui se rapporte d'ailleurs aux compétences professionnelles un « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions », deux « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante », six « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » et sept « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » du MEQ (2001).

L'enseignant a un rôle à jouer par le choix des interventions, des commentaires ou des projets qu'il planifie sur la motivation de l'apprenant (McIntyre, 2010). Dans cette optique, l'enseignant conscient de l'influence de la perception de la contrôlabilité chez l'apprenant peut mettre en place des moyens pour l'apprenant de se responsabiliser dans un souci d'augmenter ou de maintenir sa motivation. D'ailleurs, Viau (1999) mentionne que pour qu'elle puisse accroître la motivation des élèves, une activité d'apprentissage doit respecter plusieurs conditions, dont celle de responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix. Ce travail de préparation d'activités qui revient à l'enseignant concerne d'ailleurs quelques-uns des compétences professionnelles prévues par le référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (2001), soit la compétence six « planifier, organiser et superviser le

mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » et la compétence sept qui consiste à « adapter ses interventions aux besoins des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ». Dans le contexte d'apprentissage de la langue française au secondaire, s'ajoute plus spécifiquement les compétences un : « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » et deux : « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001). En ce sens, l'enseignant de français au secondaire doit donc mobiliser son savoir-agir afin d'organiser et de structurer un environnement de classe dans lequel l'élève en apprentissage de la langue parlée et écrite rencontre des occasions de se responsabiliser afin qu'il soit davantage motivé.

Cet essai s'intéresse principalement aux stratégies que l'enseignant peut mettre en place à l'intérieur du cadre de la classe de l'enseignement du français au secondaire pour favoriser la responsabilisation. L'étude s'intéressera aux préoccupations des enseignants du français, qui rencontrent actuellement des défis de taille qui leur suscitent certes quelques inquiétudes, notamment au point de vue de la motivation des élèves. Viau (1998) mentionne d'ailleurs que l'écriture est le type d'activités sur lequel les élèves expriment avoir le moins de contrôle, ce qui mine leur motivation. Une planification des enseignements proactive, chaleureuse et basée sur une communication positive, prenant en compte un processus de responsabilisation de l'apprenant, sera ensuite présentée et amenée comme piste d'intervention envisageable afin de contribuer à augmenter ou maintenir la faible motivation des élèves en classe de français. Plus précisément, l'influence positive de la responsabilisation auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement sera abordée. Quelques stratégies d'intervention, tels que l'option à l'élève, le plan de travail et les centres de travail sont finalement définis et proposés.

1. Les préoccupations actuelles liées à la motivation et à la responsabilisation des élèves en enseignement du français au secondaire

Au Québec, les enseignants au secondaire rencontrent plusieurs défis liés à la conception des apprentissages motivants et signifiants pour les élèves. Mentionnons que des éléments reliés à certaines mentalités véhiculées dans la société auraient des répercussions au sein des élèves, notamment au point de vue de leur motivation. Entre autres, Viau (1999) mentionne que la stimulation exercée par des loisirs, tels les arcades, les cinémas à écran géant et les jeux vidéo fait en sorte que les jeunes sont moins motivés, qu'ils développent peu l'habitude du travail intellectuel, qu'ils ont le besoin de vivre le plaisir immédiat et qu'ils considèrent l'école comme une institution trop exigeante. D'autres facteurs liés plus spécifiquement à l'enseignement du français mettent en évidence certaines inquiétudes aux enseignants. Dans leur article rendant compte des résultats de l'enquête sur l'état des lieux dans l'enseignement du français (ÉLEF), Chartand et Lord (2013) font ressortir que les enseignants de français s'inquiètent de la grande quantité de cas d'élèves peu motivés, des groupes-classes très homogènes hétérogènes et d'un nombre trop élevé d'élèves dans les classes, ce qui nuirait fortement au développement des habiletés langagières des élèves. Puis, d'autres facteurs reliés aux caractéristiques des élèves incluent dans les classes peuvent s'ajouter aux inquiétudes vécues chez les enseignants. D'ailleurs, Gaudreau (2011) souligne que l'inclusion scolaire des élèves ayant des problèmes de comportement représente un défi de taille pour les enseignants, et que ces élèves représenteraient la clientèle la plus difficile pour une majorité d'enseignants. Le cas des élèves présentant des difficultés de comportement au secondaire est d'autant plus inquiétant puisque peu d'entre eux parviennent à décrocher un diplôme d'études secondaires. En effet, Royer (2006) soulève que parmi les élèves, ceux qui n'ont pas de difficultés avec les consignes des adultes sont beaucoup moins à risque d'abandonner l'école. Selon Royer (2006), près de la moitié, soit 42% des jeunes qui présentent des difficultés de comportement abandonnent l'école, alors que pour ceux qui ne présentent pas ces difficultés, le pourcentage d'abandon se situe plus près du quart, soit 26%. En classe de français, il arrive souvent que des tâches qui sont longues à réaliser soient exigées, type de tâche qui peut influencer négativement la motivation des élèves. Viau (1999) donne comme exemple le fait que certains jeunes se croient réellement incapables de lire une œuvre littéraire complète. D'ailleurs, les élèves

ayant des difficultés de comportement ont plus de difficultés que les autres à demeurer attentifs, à maintenir leur attention et leurs efforts sur une tâche (Massé, Desbiens et Lanaris, 2014). De plus, le français est une discipline pour laquelle plusieurs élèves éprouvent une très faible perception de compétence, notamment en ce qui concerne la grammaire (Viau, 1999), ce qui baisse aussi le niveau de motivation. Pour plusieurs élèves, un passé d'échecs accumulés face aux activités d'écriture les amène à abdiquer rapidement, à croire qu'il n'y a rien à faire et qu'ils demeureront de mauvais scripteurs (Viau, 1999).

Le désir du plaisir immédiat ressenti par plusieurs élèves habitués à des stimulations électroniques, le grand nombre d'élèves dans les classes, l'inclusion scolaire des élèves en difficultés de comportement, les contraintes qu'apportent la longueur des tâches de français et l'anticipation négative qu'elles font ressentir à plusieurs élèves sont autant d'éléments qui alourdissent actuellement la tâche de l'enseignant de français qui souhaite motiver et engager ses élèves. Ces facteurs font néanmoins partie du contexte dans lequel il œuvre et les conditions actuelles sont telles que l'enseignant doit innover et trouver des façons didactiques et pédagogiques qui rendront les apprentissages les plus attrayants, significatifs et accessibles possible et ce, pour chaque membre de la classe. Selon L'ÉLEF (Chartrand et Lord, 2013), les enseignants rencontrent, depuis plus de vingt-cinq ans, certaines difficultés à rendre les enseignements intéressants. En effet, des préoccupations didactiques sont à soulever puisque malgré des améliorations dans les programmes ministériels d'enseignement, comme un programme moins axé sur la répétition des mêmes notions d'années en années, Chartrand et Lord (2013) remarquent que les pratiques et les représentations des enseignants de français du secondaire sont sensiblement les mêmes. Les auteurs constatent, entre autres, que le recours à des procédés didactiques pourtant scientifiquement démontrés comme inefficaces, tels la dictée et les exercices répétés de grammaires, demeurent présents en classe alors que d'autres modalités qui ont fait leur preuve ne sont pas mises de l'avant, comme c'est le cas de la rédaction fréquente de courts textes. Chartrand et Lord (2013) concluent que le changement des prescriptions ministérielles et les connaissances issues de la recherche en didactique et en pédagogie du français seraient souhaitables à influencer sur les pratiques enseignantes. Il serait donc intéressant d'outiller l'enseignant sur des stratégies qui prennent en compte la motivation

de l'apprenant afin d'optimiser les chances d'engagement de l'élève et de l'accompagner dans sa réussite scolaire. Viau (1994, 2007, 2009) exprime d'ailleurs que c'est par l'intermédiaire de stratégies d'enseignement judicieusement élaborées que les enseignants ont le plus de chances d'améliorer la motivation des élèves.

2. La planification des stratégies d'enseignement axées sur un processus de responsabilisation

Le Conseil Supérieur d'Éducation (CSÉ) recommande, dans son rapport publié en 2001, une pédagogie axée sur des relations humaines positives au quotidien. Le CSÉ (2001) déplore le constat selon lequel l'école demeure, aux yeux des élèves du secondaire, froide, impersonnelle et marquée par une communication difficile. À ce sujet, Viau (1999) constate que l'école secondaire marque une inadéquation avec les besoins des adolescents : alors qu'ils ont besoin d'autonomie, d'indépendance, d'autodétermination et d'interactions sociales, l'école secondaire est caractérisée par un grand nombre, encore plus élevé qu'à l'école primaire, de règles de discipline, d'une réduction des possibilités à prendre des décisions, d'une augmentation d'évaluations contraignantes, d'une diminution de la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves et d'un regroupement des élèves par niveaux et non par intérêt. Le rôle de l'enseignant à l'intérieur de la classe s'avère crucial pour répondre aux besoins développementaux des élèves.

En effet, l'enseignant peut avoir une influence dans l'équation entre l'élève, sa responsabilisation et son engagement dans sa réussite scolaire (MELS, 2007). Dans sa gestion de classe, l'enseignant doit parvenir à réunir toutes les conditions reliées à la motivation scolaire pour maximiser l'engagement et la réussite des élèves (Viau, 1999). Selon Tremblay (2014), des pratiques proactives seraient à favoriser plutôt que des pratiques réactives. Les pratiques proactives sont celles qui visent la prévention et qui contiennent des directives établies clairement, renforçant positivement les comportements appropriés. Elles projettent l'établissement d'un environnement adapté aux particularités des élèves et tendent vers une communication positive, calme et efficace avec les élèves. À l'opposé, les pratiques réactives présentent des réponses coercitives à un mauvais comportement (Tremblay, 2014). À titre d'exemples, une pratique proactive pourrait être de prévoir un dîner récompense pour les élèves de la classe qui parviennent à respecter la

consigne de ponctualité pendant une certaine période de temps - établie d'avance - tandis qu'une pratique réactive en réponse à cette situation serait de retirer l'élève de classe ou d'appliquer une mesure punitive quelconque sur-le-champ lorsqu'un manque à la consigne de ponctualité survient. La préparation et la réflexion de l'enseignant sur les besoins des élèves, sur l'environnement de la classe et sur les approches pédagogiques à adopter est d'une grande importance afin d'éviter de tomber dans le piège d'une gestion de classe portée sur la punition et l'intervention négative par rapport à des comportements inappropriés. Dans le même sens, Royer (2006) recommande aux enseignants de travailler à l'aide d'un plan établi d'avance afin que leurs interventions, basées sur l'établissement de règles, d'encouragements, de l'utilisation du renforcement positif, du modelage et de la mise en avant d'autocontrôle soient efficaces. Ainsi, la préparation proactive, voire préventive de l'enseignant devrait être priorisée. D'ailleurs, l'intervention pédagogique est définie comme étant un geste posé par l'enseignant afin de régler une situation et, de par son aspect d'intentionnalité, elle se différencie de la réaction qui est faite sans réflexion et sans planification (Massé et coll., 2014).

La gestion de la classe, lorsqu'il est question des élèves présentant des difficultés de comportement, demande un degré encore plus élevé de compétences professionnelles que dans le cas d'une classe régulière (Evertson et Weinstein, 2006, cités par Gaudreau, 2011). Gaudreau (2011) déplore le fait que dans la formation des maîtres, au Québec, il n'y ait en moyenne que 4,9% du temps consacré à la gestion de la classe, alors qu'il est démontré que la prévention des comportements perturbateurs dépend d'une bonne gestion de la classe, notamment dans le cas des élèves qui présentent un trouble du comportement (Evertson et Weinstein, 2006 ; Kauffman, Mostert, Trent et Pullen, 2006, cités par Gaudreau, 2011). Les élèves qui présentent des difficultés de comportement ont des besoins particuliers et il importe à l'enseignant de prévoir une planification et une gestion de la classe qui les prennent en compte. Gaudreau (2011) explique que l'encadrement pédagogique peut, à lui seul, contribuer à augmenter ou à diminuer le nombre et l'intensité des problèmes de comportement qui réduit le temps consacré aux apprentissages en classe. Par exemple, Royer (2006) souligne que des réactions trop évidentes de la part des enseignants peuvent satisfaire les élèves qui jouiront de l'admiration de leurs pairs, dont ils ont besoin, et renforceront donc le mauvais comportement. À l'opposé, une application cohérente des

règlements réalisée dans un environnement prévisible et bienveillant réduit l'anxiété des élèves et les aide à développer une maîtrise de soi, une compréhension de leurs émotions et un contrôle sur leurs comportements (Royer, 2006). Dans la même optique, pour Massé et coll. (2014), il est impératif que l'élève avec des difficultés de comportement puisse se reposer sur des règles et des limites concrètes puisque leur absence représente un risque de débordement qui l'insécurise. Bien qu'ils puissent les contester, les élèves ont besoin de ces règles, sans quoi ils sentent qu'ils sont abandonnés à eux-mêmes.

Le climat et l'organisation de la classe influent sur les comportements des élèves qui présentent des difficultés de comportement. L'attitude de l'enseignant, les interventions qui sont choisies et la façon qu'il exerce l'autorité influencent le comportement de l'élève. L'enseignant doit prendre en considération les particularités des élèves ayant des difficultés de comportement afin de trouver un mode de gestion de classe qui répond à leurs besoins. Selon le MELS (2009), les élèves qui présentent des difficultés de comportement affichent une ou plusieurs de ces particularités au point de nuire au développement : un déficit de la capacité d'adaptation, des difficultés significatives d'interaction, une capacité d'attention et de concentration réduite ce qui les amènent à avoir une faible persistance à la tâche et des difficultés d'apprentissage. Le Gouvernement du Québec (2015) évalue que les élèves qui ont des difficultés de comportement sont à risque d'échec scolaire et d'une faible socialisation et qu'il faut adapter des mesures particulières pour répondre à leurs besoins. Le décrochage scolaire est un phénomène dont l'ampleur est non négligeable. La planification des apprentissages doit avoir pour objet la responsabilisation et l'autonomie de l'élève.

Le CSÉ (2001) recommande d'ailleurs que l'école soit un lieu où les élèves puissent rencontrer des adultes accueillants, justes et authentiques auxquels ils puissent se référer comme modèles, ce qui s'oppose au mode d'intervention réactif. L'adulte, dont l'enseignant, doit tenter de créer un climat sécurisant, dans lequel l'élève peut s'adapter facilement même s'il présente des difficultés d'adaptation, où il vivra des succès et où ses efforts seront récompensés. Les enseignants témoignent, dans le rapport remis au CSÉ (2001), qu'un mode d'intervention prônant le respect, l'humour, la tolérance et la douceur est un gage de succès auprès des élèves présentant des difficultés de comportement. De plus, ils privilégient une pédagogie qui passe par des projets accrocheurs qui misent sur les

compétences de chacun. Royer (2006) exprime d'ailleurs qu'étant donné la complexité des origines et des manifestations des comportements perturbateurs en classe et dans l'école, il serait bénéfique que l'enseignant planifie des modes d'intervention individualisés selon le besoin de chaque élève qui présentent des difficultés de comportement, ce qui se rapporte à une intervention proactive. Les outils permettant la responsabilisation des élèves misent d'ailleurs sur l'intervention individualisée et ciblée sur les besoins de chaque élève.

3. La responsabilisation des élèves présentant des difficultés de comportement

Selon la définition de Connac (2012), l'élève responsable est celui qui est en mesure de faire des choix informés, qui envisage les conséquences de ses actes et qui a des responsabilités inhérentes à la vie de classe. La responsabilisation des élèves présente une alternative intéressante à plusieurs situations problématiques qui surviennent auprès des élèves en difficultés de comportement. D'une première part, en ce qui a trait à la gestion de la classe, le fait de redonner à l'élève une part de responsabilité pourrait aider au climat positif. En effet, selon Archambault et Chouinard (2016), les élèves fréquentant des classes dans lesquelles ils ont participé aux prises de décisions adopteraient des attitudes plus respectueuses, maintiendraient un climat positif dans la classe, poseraient moins d'actes de vandalisme, ressentiraient un plus grand sentiment d'appartenance ce qui favoriserait une réduction de l'absentéisme et un plus grand engagement dans les apprentissages. Dans un style de gestion de classe autoritaire, les élèves qui sont habitués à obéir ne développent pas leur sens de l'autonomie, ils se conforment sans assumer leurs responsabilités, ce qui devient souvent problématique puisque les élèves remettent sans cesse en question l'autorité et tentent d'en repousser les limites (Massé et coll., 2014). D'autre part, en ce qui concerne les apprentissages, l'élève est considéré gagnant lorsqu'il en serait l'auteur. Connac (2012) mentionne que l'élève qui est responsable réalise les tâches scolaires avec davantage de sérieux. Le CSÉ (2001) souligne que l'évolution des conceptions de l'apprentissage place dorénavant l'apprenant comme acteur principal de ses apprentissages, alors que ce rôle relevait de l'enseignant, expliquant le passage d'un paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. L'enseignant doit conférer à l'élève un rôle actif : il est de son devoir de considérer les apprentissages en fonction des intérêts et de leur signification auprès de l'apprenant de façon à ce que ce dernier s'engage

dans ses apprentissages. Finalement, la responsabilisation des élèves joue un rôle dans la construction identitaire auprès des pairs. L'une des difficultés rencontrées par les élèves en difficulté de comportement est la socialisation (MELS, 2009). Dans son mémoire, Bergeron (2012) pose la question à savoir comment pourrait-il être possible d'apprendre à un élève à socialiser en l'obligeant à suivre des règles de classe qu'il ne comprend pas? Pour apprendre à socialiser, l'auteure prétend qu'il faut amener l'élève à réfléchir, analyser et proposer de lui-même des solutions, actions qui relèvent de la responsabilisation. Il faut placer l'élève comme acteur de la gestion des activités de la classe (Bergeron, 2012). Par exemple, il s'agirait, au lieu d'imposer les consignes d'une activité, de placer les élèves dans un contexte sans règle pour qu'ils réalisent d'eux-mêmes l'inefficacité de la situation et qu'ils décident ensemble d'instaurer certaines normes.

Dans l'optique où un cadre rigide et contraignant est à éviter avec les élèves qui présentent des difficultés de comportement, l'idée d'aider ces élèves à développer leur autonomie semble intéressante. Selon Connac (2012), l'autonomie est la capacité de faire ses propres choix et c'est un concept qui s'oppose à celui de la contrainte. L'élève autonome est celui qui parvient à prendre le contrôle de ce qu'il apprend, qui est l'acteur de ses études et qui dispose de libertés (Benson, 2001 ; Prince, 2009, cités dans Connac, 2012). Celui-ci est en mesure de faire des choix et est capable d'en assumer les conséquences.

Plusieurs éléments liés à la motivation de l'apprenant sont interpellés par un enseignement qui mise sur l'autonomie de l'élève. D'abord, l'élève a plus de chance de se sentir confortable sur le plan affectif dans un enseignement qui prône l'autonomie que dans celui qui est contrôlant. McIntyre (2010) souligne qu'un enseignement contrôlant aurait pour effet de miner la motivation des élèves alors qu'un enseignement qui prône l'autonomie la favoriserait. Puis, il semblerait que le soutien à l'autonomie répondrait à une perception positive de la compétence à réaliser une tâche et de sa valeur en raison du plaisir qu'elle peut procurer (Stefanou, Perencevich, Dicintio et Turner, 2004).

De plus, il est démontré qu'un enseignant qui aide les élèves à poursuivre leurs propres buts est plus près de ses élèves, obtient une meilleure relation avec eux et les amène à être davantage centrés sur la tâche (Ross et Bruce, 2007 cités dans Tremblay, 2014). Il ressort qu'un élève qui poursuit des buts dans son apprentissage est plus motivé et plus engagé et,

qu'au contraire, un élève qui poursuit des buts d'évitement est moins motivé et s'adapte moins bien en classe (Poulin, Duchesne et Ratelle, 2010), ce qui contribue à l'apparition des comportements perturbateurs. Archambault et Chouinard (2016) soulèvent que plus les élèves sont autonomes dans leurs apprentissages, plus une supervision extérieure (par un système d'émulation, par exemple) devient futile. Le fait de placer l'élève qui a des difficultés de comportement dans des situations où il doit prendre des décisions et les assumer apparaît donc comme une piste d'action intéressante. En effet, parmi les différents éléments de la motivation scolaire, il faut souligner que ceux qui concernent la perception qu'a l'élève de la tâche apparaissent comme plus problématiques chez l'élève qui présente des difficultés de comportement. Notamment, chez l'élève qui présente un trouble oppositionnel, rares sont les occasions où la tâche scolaire est perçue positivement puisqu'il s'objecte souvent aux demandes de l'adulte. À ce propos, Gheorghiev, Consoli, Marty et Cohen (2010) soulignent que le refus et l'opposition d'un sujet sont la réponse de sa méfiance et de sa rigidité face à certains interlocuteurs précis étant dans une position d'autorité, comme pourrait l'être l'enseignant. Ainsi, l'élève qui a de la difficulté devant l'autorité pourrait donc difficilement concevoir la tâche exigée à l'intérieur d'une consigne de classe de façon positive. Et cette perception de la tâche est un facteur d'importance pour la motivation. En effet, selon McIntyre (2010), la perception de la valeur d'une tâche influence de façon directe les chances que l'élève s'y engage et la perception de son importance aura une incidence sur le sentiment de l'élève à bien faire celle-ci.

Pour qu'une tâche représente un intérêt pour l'élève, il faut nécessairement que ce dernier puisse y avoir un regard, « qu'il puisse y mettre sa couleur ». Le CSÉ (2001) insiste sur le fait que la tâche doit être significative et pertinente pour chaque élève, ce qui passe par le fait d'offrir aux membres de la classe la possibilité de faire des choix et d'en assumer les responsabilités. Il existe des stratégies qui permettent de rencontrer ces conditions importantes afin de responsabiliser l'élève et, ainsi, favoriser les chances qu'il soit motivé.

4. Les stratégies utilisées pour favoriser la responsabilisation chez les élèves

Dans les écrits concernant l'apport de la responsabilisation sur la motivation, on met en évidence trois stratégies d'intervention offrant à l'élève la possibilité d'agir sur lui-même,

soit le fait de donner à l'élève des options, l'utilisation d'un plan de travail impliquant l'élève et les centres de travail coopératifs.

4.1 L'option à l'élève

Lorsque l'enseignant planifie des activités qui donnent à l'élève une impression d'avoir un certain contrôle, il fait en sorte que les élèves soient davantage concernés par les résultats obtenus car ils prennent conscience que ces résultats dépendent d'eux (Viau, 1999). En classe de français, il pourrait être possible de donner le choix ou de négocier avec les élèves des éléments tels que le choix des textes à lire, la longueur des textes à produire, les parties de textes à travailler, le thème de la prochaine communication orale, etc. Ce qu'il faut éviter, c'est qu'un élève en vienne qu'à abdiquer en croyant qu'il est incapable de réussir, quoi qu'il fasse. Cette situation, la résignation acquise (Viau, 1999), peut survenir dans un climat de classe où les situations pédagogiques et les évaluations sont imposées sans être adaptées au profil des élèves. Cette abdication de la part de l'élève est la forme la plus aiguë du sentiment de perte de contrôle qu'il peut ressentir. En suivant la logique de Viau (1999), l'élève qui démissionne de la sorte ne se sent aucunement imputable, concerné et impliqué dans ses résultats. En organisant la classe de façon à rendre minimale, voire absente la participation de l'élève dans les décisions, on lui enlève donc la part de responsabilité qui est pourtant si importante dans l'engagement scolaire (CSÉ, 2001).

4.2 Le plan de travail

Redonner l'option à l'élève passe certes par le fait de rendre possible le choix d'activités qu'il juge intéressantes et utiles, mais ce peut être, à plus grande échelle, le fait de lui procurer des occasions de devenir le maître de sa réussite. En effet, l'élève qui a le sentiment d'avoir un certain contrôle sur le déroulement des activités pédagogiques et sur ses résultats fait preuve de curiosité, relève les défis proposés, persévère dans ses apprentissages et s'engage plus (Viau, 1999). Pour conférer à l'élève le sentiment de contrôle sur les activités pédagogiques réalisées ainsi que sur les résultats qu'il obtient, on peut lui en remettre la responsabilité en recourant à l'outil du plan de travail. Connac (2012) définit le plan de travail comme un outil incitant l'autonomie et la responsabilisation de l'élève. Il s'agit d'un document individualisé à chaque élève, partagé entre l'élève,

l'enseignant et les parents, permettant de dresser un bilan des activités à faire et celles déjà complétées. Dans ce plan de travail, c'est l'élève qui planifie ses propres activités et qui évalue, après un temps déterminé, les éléments acquis et maîtrisés de ceux qui ne le sont pas. L'enseignant a comme rôle d'accompagner et d'orienter l'organisation et la planification du plan de travail en plus de co-évaluer, avec l'élève, le progrès réalisé. Le plan de travail est une méthode d'enseignement qui place l'élève en situation de contrôle et qui sollicite son sens des responsabilités puisqu'il lui confère le rôle d'organiser et d'actualiser le travail.

Le plan de travail est un outil de personnalisation qui est particulièrement intéressant en ce qu'il a comme immense avantage d'être adaptable à chaque profil d'élève, de l'élève surdoué comme à l'élève en difficulté (Connac, 2012).

4.3 Les centres de travail ²

Les centres de travail «*work stations*» consistent en un aménagement de la classe dans lequel tous les élèves sont en mesure de participer aux apprentissages, qu'importe leur niveau de compétence ou la vitesse à laquelle ils apprennent ou travaillent (Diller, 2003). Ils ont été érigés à partir de l'idée que pour favoriser la motivation intrinsèque d'un élève et pour maintenir son attention, les enseignants doivent lui procurer des choix, plaçant les apprentissages dans un contexte engageant sur le plan personnel et émotif (Jensen, 1998 cité dans Diller, 2003). Ce constat est à la base des travaux de Diller (2003) sur les centres de travail.

Un centre de travail est un lieu dans la classe où les élèves travaillent seuls ou interagissent les uns avec les autres en utilisant différentes tâches de travail afin d'accroître leurs connaissances. Une variété d'activités d'apprentissage ou de renforcement sont offertes. Le recours aux centres de travail crée un moment où les élèves peuvent se pratiquer à lire, écrire ou communiquer. Les centres de travail se démarquent de l'enseignement traditionnel en ce qu'il amène l'apprenant à prendre en charge ses apprentissages, à assumer la responsabilité de ses apprentissages. Il peut même arriver que l'enseignant ne

² Traduction libre à partir de l'ouvrage Diller, D. (2013). *Literacy Work Station : Making Centers Work*. Portland, États-Unis : Stenhouse Publishers.

puisse intervenir afin de laisser toute la place à l'interaction des élèves entre eux pour la construction des apprentissages (Diller, 2003). Dans une classe qui utilise les centres de travail, les élèves se déplacent d'un centre à l'autre afin d'apprendre en coopération avec les autres élèves, ce qui s'oppose à la classe où chacun apprend en restant assis au même endroit, c'est-à-dire une classe de type *seatwork*. Lorsqu'il choisit un centre de travail, il est demandé à l'élève de réaliser une certaine tâche, seul ou en équipe, parfois de discuter du travail à accomplir avec un camarade de classe, de raconter une histoire, de bouger ou d'expérimenter quelque chose de nouveau (Diller, 2003).

La variété des tâches proposées et l'engagement provenant des choix de l'élève quant au centre de travail préconisé à chaque cours sont ce qui assure le succès de ce type de stratégie (Diller, 2003). Il est aussi soulevé qu'une diminution marquée de comportements perturbateurs s'observent avec le recours aux centres de travail (Diller, 2003). D'ailleurs, Gaudreau (2011) mentionne que les stratégies d'intervention qui mettent à profit la contribution des pairs représentent un champ d'action très intéressant dans les milieux où les élèves présentant des difficultés de comportement vivent l'inclusion scolaire. Les groupes d'apprentissage coopératif et le tutorat par les pairs permettraient d'augmenter le temps consacré aux activités scolaires et de diminuer les risques que des élèves adoptent des comportements inappropriés en classe (Gaudreau, 2011).

5. Synthèse et objectif de l'intervention

La classe de français au secondaire comprend son lot de défis, dont celui, pour les enseignants, d'être en mesure de favoriser et de maintenir la motivation de tous les apprenants qui s'y trouvent (Viau, 1999). Dans un processus d'intervention proactive (Tremblay, 2014), la planification des enseignements se révèle un moment propice pour intégrer des stratégies visant le maintien ou l'augmentation de la motivation des élèves par le recours à leur responsabilisation, ce qui passe par le fait de les rendre imputables de leurs échecs et réussites ainsi qu'en les plaçant en situation où ils prennent des choix et les assument quant à la tâche à réaliser (Viau, 1999). Dans le processus de responsabilisation, il est important de tenir compte des besoins particuliers des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Notamment, bien qu'ils aient tendance à s'opposer à la tâche, ces élèves ont aussi besoin d'encadrement et de soutien, sans quoi ils vivent de l'insécurité

(Massé et coll., 2014). Certaines stratégies pédagogiques qui favorisent la responsabilisation des élèves existent, tels que le fait de donner l'option à l'élève, l'utilisation du plan de travail ou encore la mise en place des centres de travail. Dans cette perspective, notre projet vise à explorer l'influence de ces stratégies afin de mettre en évidence les éléments dans ceux-ci qui permettraient à un enseignant en classe de français d'orienter ses choix afin d'accompagner les élèves vers une plus grande responsabilisation, particulièrement ceux présentant des difficultés de comportement. Notre objectif d'intervention général se présente donc comme suit : selon la perception de l'enseignant et des élèves qui participent à une activité en classe de français, quels éléments des stratégies axées sur la responsabilisation sont relevés pour expliquer le niveau de motivation ressenti?

Afin de mieux circonscrire le projet d'intervention, nous approfondissons certains concepts essentiels dans le prochain chapitre. Ceux-ci sont liés à la motivation et la responsabilisation de l'apprenant, aux caractéristiques d'élèves présentant des difficultés de comportement et aux stratégies à utiliser pour amener ces élèves à une meilleure responsabilisation, et ce, en contexte d'enseignement au secondaire seront considérées.

CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL

Comme expliqué dans notre problématique, notre intention est d'explorer la perception de l'enseignante et des élèves quant aux éléments de stratégies d'enseignement axées sur la responsabilisation qui sont relevés pour expliquer le niveau de motivation ressenti. Plus particulièrement, nous portons un regard quant aux élèves présentant des difficultés de comportement en classe ordinaire de français au secondaire. Il importe donc de se pencher de manière plus approfondie sur les différentes stratégies d'enseignement qui peuvent être mises de l'avant par l'enseignant afin de soutenir les élèves à être motivés dans leurs apprentissages en classe de français du régulier, notamment auprès d'élèves présentant des difficultés de comportement qui y sont intégrés. Étant donné que les stratégies font partie des facteurs ayant le plus d'incidence sur la performance et l'engagement scolaire des élèves (MEQ, 2007), il se révèle pertinent d'explorer la perception de l'enseignant et des élèves quant aux éléments de différentes stratégies favorisant la responsabilisation pouvant expliquer le niveau de motivation ressenti.

Nombre d'études démontrent que la pédagogie de l'enseignant, la nature des contacts établis avec les élèves, son attitude et son ouverture sont parmi les éléments ayant le plus grand rôle dans la persévérance des élèves (Laporte, 2006). D'abord, il s'agit de relier quelques concepts liés à la motivation scolaire nous permettant de mieux comprendre son fonctionnement. Étant donné qu'il ressort que les élèves démotivés ressentent de l'ennui, un manque de compréhension du sens ou de l'intérêt de la tâche ainsi qu'un manque de capacité à la réaliser (Battaglia, 2013), il est à propos de se questionner sur des moyens de rendre la tâche utile, intéressante et accessible aux yeux de l'élève. Une avenue qui semble prometteuse est celle d'amener l'élève à réfléchir à ses actes et à leurs conséquences, de l'impliquer dans son parcours scolaire et dans sa réussite et à considérer sa part de responsabilité dans ses succès et ses échecs (Viau et Louis, 1997), ce qui se traduit par la responsabilisation de l'élève. Pour en arriver au concept de la responsabilisation, il faut d'abord prendre en compte la définition de la motivation dans le cadre scolaire élaborée par Deci et Ryan (1985) qui nous permet de constater l'importance du besoin d'autonomie de l'apprenant. La théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2007) nous amène

ensuite à réaliser que plus l'apprenant décèle qu'il possède des habiletés et du contrôle sur une activité, plus il y mettra des efforts. Ces assises nous conduisent au schéma de la dynamique motivationnelle de Viau (1994, 1997) qui permet de comprendre les composantes internes et externes de l'apprenant influant son niveau de motivation en contexte scolaire.

Ce chapitre se consacre au cadre conceptuel des effets de la responsabilisation sur la motivation scolaire. Ainsi, quelques concepts liés à la motivation en contexte scolaire sont présentés mais, surtout, le modèle théorique de Viau (1994, 1997) sert de pilier afin de montrer l'influence des perceptions de l'apprenant sur l'activité scolaire proposée. L'objectif général cible les élèves présentant des difficultés dans le cadre de la classe ordinaire de français. Ces difficultés seront expliquées d'après les recherches de Massé et coll. (2006), de Royer (2006) et d'Archambault et Chouinard (2016). Puis, les défis de la classe de français actuelle sera présentée en fonction de l'état de la situation comme décrite par Viau (1999) et Allaire et coll. (2013). Finalement, la réflexion mène à approfondir les connaissances quant aux trois stratégies d'enseignement retenues misant sur la responsabilisation et pouvant être mises en pratique en classe régulière de français afin de favoriser la motivation de tous les élèves s'y trouvant, notamment les élèves plus vulnérables en ce qu'ils présentent des difficultés de comportement. Ces trois stratégies d'enseignement sont la stratégie de la latitude provenant du modèle CLASSE d'Archambault et Chouinard (2016), le plan de travail inspiré de Connac (2012) et l'apprentissage coopératif recommandé par Massé et coll. (2016).

1. Motivation en contexte scolaire : liens entre l'auto-détermination, sentiment d'efficacité et motivation

On retrouve plusieurs définitions de la motivation dans les études sur la motivation en contexte scolaire. Dans la définition de la motivation de Deci et Ryan (1985), trois formes de motivation sont proposées et elles se différencient par le degré d'auto-détermination ressenti par l'individu. L'auto-détermination se définit comme la perception de libre choix et de cohérence interne sur l'activité proposée (Deci et Ryan, 2000). Les trois formes de motivation sont organisées selon un continuum comprenant la motivation intrinsèque, la

motivation extrinsèque et l'amotivation. La motivation intrinsèque signifie que l'individu réalise une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure, la motivation extrinsèque représente le cas d'un individu qui s'engage dans une activité pour en obtenir une récompense externe ou encore pour éviter un désagrément puis l'amotivation correspond à l'absence de toute motivation chez l'individu (Deci et Ryan, 2000). Dans le continuum de Deci et Ryan (2000), chaque forme de motivation est associée à un degré d'auto-détermination, c'est-à-dire un degré plus ou moins élevé de la perception de plaisir et de liberté ressentie par l'individu face à la tâche. La figure 1 est une illustration de ce continuum de la motivation (Bouzelata, 2013, p. 36) :

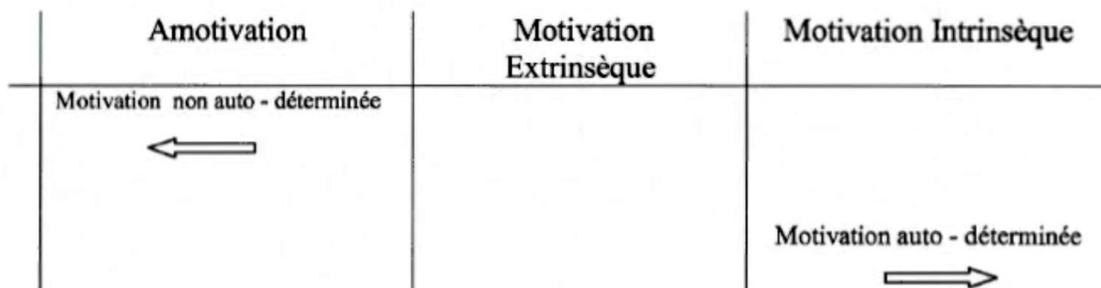


Figure 1. Illustration du continuum de l'auto-détermination et les formes de motivation de Deci et Ryan, (Bouzelata, 2013, p.36)

La théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan apporte comme élément que plus le besoin d'autonomie de l'individu est satisfait, c'est-à-dire le degré de liberté de choix qu'il détient, plus une relation positive sur la motivation est observable (Bouzelata, 2013).

Bandura (2007) a démontré que les croyances d'efficacité personnelle de l'individu influencent le choix de ses activités et son degré de motivation. Bandura (2007) a développé la théorie de l'efficacité personnelle qui stipule que la perception de l'individu sur ses habiletés à exercer un contrôle adéquat de ses actions affecte la somme d'efforts dépensés dans une situation d'apprentissage. Pour Bandura (2007), les réalisations

satisfaisantes de l'individu constituent le facteur le plus important dans la construction de croyances d'être efficace, ou d'efficacité personnelle. La théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2007) démontre donc que plus un individu perçoit qu'il a l'habileté à exercer un contrôle sur une action, plus il y mettra d'effort. Les études de Bandura ont aussi mis en relief l'importance de la nature des buts recherchés lors d'une situation d'apprentissage dans l'optique où la nature des buts recherchés par l'apprenant détermine son comportement lors de la situation d'apprentissage. Dans la théorie des buts de Bandura (2007), l'apprenant est sollicité soit vers des buts d'apprentissage, soit vers des buts de performance. Les buts d'apprentissage représentent l'engagement dans une tâche avec comme seul objectif celui de s'approprier les connaissances et les compétences la concernant (Poulin, Duchesne et coll., 2010 ; Bouzelata, 2013), et ces buts s'orientent vers une motivation intrinsèque. Les buts de performance sont ceux qui relèvent de la recherche de reconnaissance sociale, de la comparaison et la compétition (Poulin, Duchesne et coll., 2010) et ils concernent une motivation extrinsèque (Bandura, 1997). Dans son contexte d'apprentissage, l'élève adopte des buts qui peuvent être de maîtrise, d'évitement ou de performance (Galand *et coll.*, 2006). Les buts de maîtrise sont ceux poursuivis afin de comprendre et d'apprendre et ce sont ceux qui sont directement reliés à un engagement soutenu dans la scolarité (Galand, Philippot et coll., 2006). Par exemple, un élève qui désire approfondir ses connaissances et exerce ses habiletés dans une discipline donnée, dans l'unique but d'apprendre, sera orienté vers un but de maîtrise. Les buts d'évitement apparaissent lorsqu'un élève se sent incompetent face à la tâche, ils sont orientés vers la remise de la tâche à plus tard et ils s'accompagnent souvent d'une anxiété face à l'opinion des autres (Poulin, Duchesne et coll., 2010). Bon nombre de comportements inappropriés naissent de ces buts d'évitement puisque l'élève qui les poursuit n'est pas centré sur la tâche et cherche à faire autre chose, ce qui peut bien souvent passer par le fait de vouloir discuter, rire, en bref, à s'occuper autrement qu'à la réalisation de la tâche (Massé et coll., 2006). Les buts de performance sont motivés par le désir de compétition, de supériorité et de démonstration de sa compétence. Ce cas pourrait être représenté par un élève qui poursuit la quête d'obtention des meilleurs résultats académiques de sa classe. La théorie des buts et de l'efficacité personnelle de Bandura met en évidence donc le constat qu'un apprenant qui perçoit détenir les habiletés pour contrôler la tâche d'apprentissage et qui

croit en sa capacité d'atteindre ses buts constitue un déterminant important de la motivation à agir et à persévérer, d'autant plus lorsqu'il s'agit de buts d'apprentissage et non de buts de performance.

2. Le schéma de la dynamique motivationnelle de Viau

Dans la définition de Viau (1994), la motivation apparaît lorsqu'un événement déclenche une série de relations entre les perceptions de l'apprenant et les sept composantes motivationnelles. Le modèle de Viau (1994) sert à observer comment une composante issue du contexte scolaire (par exemple, une tâche d'apprentissage) influence les sept composantes de la motivation qui sont regroupées selon qu'elles soient des déterminants, donc des sources de la motivation ou des indicateurs, donc des conséquences de la motivation. Les composantes de la motivation scolaire qui font partie des déterminants sont les perceptions de l'élève face à la valeur de l'activité, à sa compétence à la réaliser et au niveau de contrôlabilité qu'il en détient. Les composantes de la motivation qui font partie des indicateurs sont l'engagement moteur, le choix, la performance et la persévérance. Les facteurs reliés au contexte de classe, à l'école, à la société et aux acteurs sociaux sont autant d'éléments qui peuvent influencer les déterminants et les indicateurs de la motivation. Le schéma présenté dans la figure 2 illustre les facteurs relatifs au contexte la classe dans la dynamique motivationnelle de Viau (1997, p.56) :

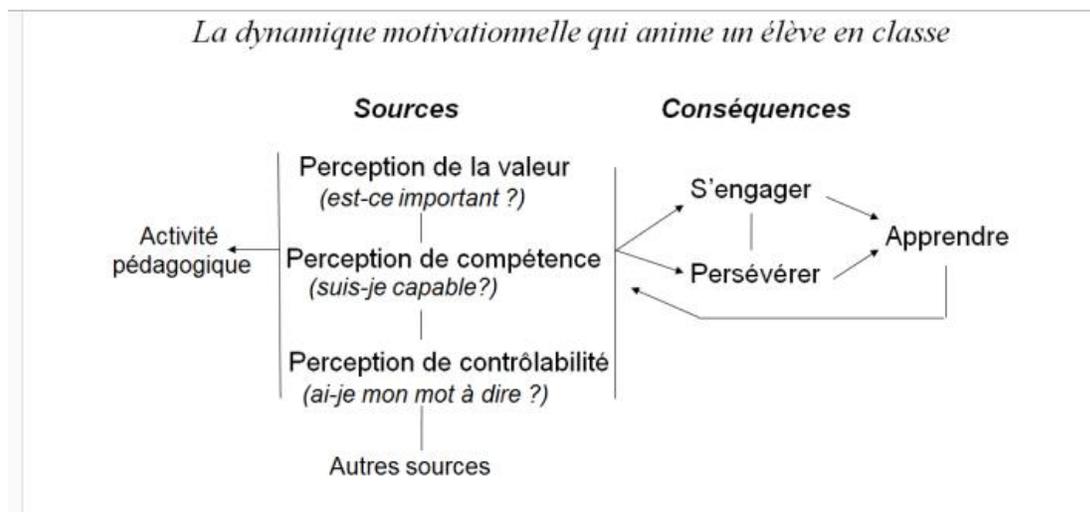


Figure 2. La dynamique motivationnelle en contexte de classe (Viau, 1999, p.56)

2.1 Les facteurs influant sur le mécanisme de la dynamique motivationnelle

Les facteurs du schéma de Viau (1994, 2007) reliés au contexte de classe, à l'école, à la société et aux acteurs sociaux ont un effet sur les déterminants et les indicateurs de motivation.

2.1.1 Facteurs sociaux

Certains facteurs relatifs à la société sont impliqués dans le système de la motivation et, selon Viau (1997), ils peuvent fortement contribuer à réduire la volonté des élèves à s'engager dans leurs études et à faire preuve de persévérance. Les éléments relatifs à la société qui peuvent provoquer cet effet sont, entre autres, des valeurs touchant la consommation et les loisirs ainsi que certaines lois en vigueur dans le système d'éducation. En effet, Viau (1999) considère que les élèves d'aujourd'hui vivent dans un environnement où l'accès aux loisirs et aux divertissements est très accessible de sorte que les adolescents sont habitués au plaisir immédiat et qu'ils perdent l'habitude du travail intellectuel, notamment lorsqu'il concerne des tâches qui s'étale sur une longue durée. De plus, Viau (1999) estime que la loi sur l'obligation scolaire pourrait aussi être un facteur nuisant à la motivation de l'élève puisque le fait de les contraindre à fréquenter le système scolaire jusqu'à 16 ans pourrait en décourager plusieurs.

2.1.1 Facteurs reliés à la vie personnelle de l'élève

Les facteurs de la vie personnelle des adolescents ont des répercussions importantes sur la motivation dont ils font preuve à l'école. Le milieu familial, les amis et le travail rémunéré, notamment, sont des aspects de leur vie qui ont un effet sur l'école (Viau, 1999). En ce qui concerne la vie familiale, il est à souligner que le manque de disponibilité des parents qui travaillent, des structures familiales difficilement conciliables avec la vie scolaire de l'enfant et un modèle parental qui ne valorise pas les études peuvent être des éléments qui réduisent la motivation scolaire (Viau, 1999). De plus, les adolescents qui accordent une place prépondérante à l'opinion de leurs amis auront tendance à avoir une faible perception de l'importance de l'école si tel est le cas chez leurs amis (Viau, 1999). Finalement, les adolescents qui travaillent sont sujets à manquer de temps pour réaliser leurs travaux et à avoir de la difficulté à se concentrer à l'école, ce qui diminuera leur motivation (Viau, 1999).

2.1.3 Facteurs reliés à l'école

Selon Viau (1999), l'école agit sur la motivation des élèves de par les valeurs qu'elle met en place ainsi que par le niveau d'adéquation qu'elle opère par rapport à leurs besoins. Les écoles mettant en place des systèmes d'encadrement basés sur l'obéissance et la discipline influencent moins positivement la motivation des élèves que celles qui prônent, dans leur projet éducatif, des valeurs comme la responsabilisation et le développement de l'autonomie des élèves (Viau, 1999). En se basant sur les recherches datant de 1994 de Maehr, Viau (1999) met de l'avant le fait que plusieurs inadéquations apparaissent entre les besoins des adolescents en âge de fréquenter les établissements scolaires du secondaire et leur fonctionnement. Le tableau de la figure 3 rend compte qu'alors qu'à l'adolescence, les élèves ont un besoin considérable d'autonomie, d'indépendance, d'autodétermination et d'interactions sociales, l'école secondaire offre moins de possibilités d'interactions qu'au primaire, en plus d'avoir davantage d'exigences disciplinaires et d'évaluations :

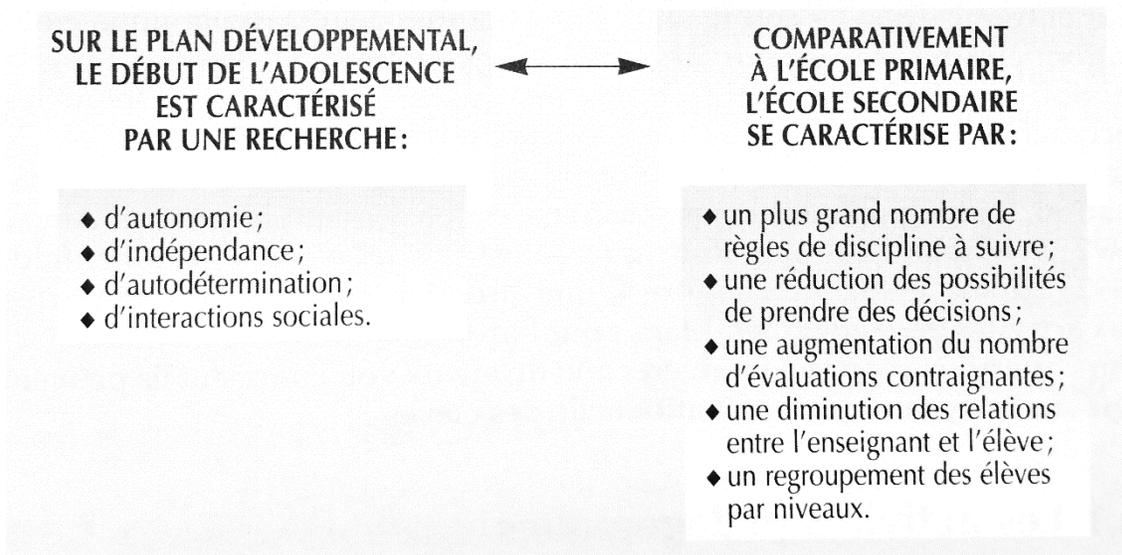


Figure 3. L'inéquation entre l'environnement de l'école secondaire et les besoins des adolescents (Viau, 1999, p.17)

2.1.4 Facteurs reliés à la classe

D'après Viau (1999), les facteurs relatifs à la classe sont ceux sur lesquels les enseignants ont le plus de contrôle car c'est par l'entremise d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ainsi que par le système de gestion de la classe qu'ils peuvent influencer de façon positive la dynamique motivationnelle des élèves. En ce qui a trait aux activités d'enseignement, Viau (1999) observe que l'enseignant qui utilise des stratégies dynamiques, claires et significatives qui impliquent la participation des élèves suscitera davantage leur motivation, à l'instar d'une utilisation trop fréquente d'exposés magistraux. Puis, pour ce qui est des stratégies d'apprentissage, Viau (1999) souligne qu'elles se doivent d'être significatives aux yeux des élèves, qu'elles doivent être diversifiées, offrir des possibilités d'interactions avec les pairs, représenter un lien d'interdisciplinarité en plus de représenter un défi réaliste pour eux. De plus, il faut notamment retenir que les constatations de Viau (1999) convergent pour définir qu'une activité d'apprentissage réussie responsabilise l'élève en lui permettant de faire des choix. L'évaluation est aussi un élément clé dans la classe puisqu'elle peut engendrer des buts qui se détournent de ceux d'apprentissage auprès des élèves. L'évaluation axée sur la performance risque de produire un effet de compétition dans la classe et ainsi miner la motivation de plusieurs élèves, surtout les plus faibles, qui ont une faible perception de leur capacité à performer. L'objectif de l'évaluation devrait se centrer sur des processus d'apprentissage, ce qui a un effet beaucoup plus positif sur la perception que les élèves ont de l'activité et sur la capacité à la réaliser. Dans ce contexte, les élèves sont portés à attribuer principalement leurs succès ou leurs échecs aux efforts qu'ils ont déployés plutôt qu'à leurs capacités intellectuelles, sur lesquelles ils sentent n'avoir aucun contrôle, dans le contexte d'une évaluation portée sur la performance (Viau, 1999). Par exemple, en classe de français, une dictée individuelle notée sur le nombre d'erreurs d'orthographe risque d'instaurer un climat de compétition alors qu'une dictée coopérative qui requiert un travail de recherche et de mise en place de stratégies d'analyse grammaticale qui s'opère au travers d'interactions suscitera l'envie de s'impliquer. Puis, le climat et le système de classe sont aussi des aspects à prendre en compte dans la dynamique motivationnelle de l'élève. La classe qui fonctionne avec récompenses et sanctions pourrait nuire à la motivation intrinsèque des élèves en ce qu'elle détourne les élèves à s'engager dans un objectif d'apprendre et, qu'au contraire, elle les

encourage à déployer des efforts dans le seul but d'obtenir la récompense (Viau, 1999). En classe de français, ce cas peut être représenté lorsque les élèves ont à reprendre une partie de texte nécessitant du peaufinage et que l'enseignant promet un congé de devoir à ceux qui se prêtent à l'exercice. Les élèves procéderont donc à la tâche pour obtenir la récompense au lieu de s'y engager dans l'objectif d'approfondir leurs habiletés rédactionnelles. Viau remarque finalement que la personnalité de l'enseignant, sa façon de communiquer avec les élèves et la manière avec laquelle il transmet ses connaissances est un des principaux facteurs de motivation pour les élèves (Viau, 1999). L'enseignant de français doit être passionné par sa matière et il doit réussir à communiquer à ses élèves le goût de la lecture, de l'écriture et de la communication orale. La communication et les liens que l'enseignant établit avec les élèves sont aussi des éléments déterminants dans la motivation des élèves (Viau, 1999). Pour être motivé, l'élève doit ressentir qu'il a le soutien et la confiance de son enseignant (Filisetti, Wentzel et coll., 2006). L'enseignant doit miser sur l'instauration d'un climat de classe sécurisant ainsi que sur une bonne relation enseignant-élève. La relation enseignant-élève de bonne qualité serait celle qui est basée sur une proximité, une bonne communication, qui est chaleureuse et qui présente peu de conflit (Tremblay, 2014). Viau (1994) mentionne qu'il est important d'éviter de créer des situations gênantes ou dégradantes qui peuvent amener les élèves à croire que leurs échecs démontrent leur ignorance ou leur manque de talent. Une bonne relation entre l'enseignant et l'élève influence la réussite scolaire (Myers et Piante, 2008 cités dans Tremblay, 2014). Pour Archambault et Chouinard (2016), une bonne gestion de classe exige une constance dans l'application des règles, une sensibilité à ce qui se passe en classe, des interventions discrètes qui se déroulent autant que possible dans l'humour, une tolérance de la part de l'enseignant et le respect des élèves. Parce que les jeunes en difficultés de comportement ont particulièrement besoin de relations interpersonnelles positives qui procurent sécurité et protection affective, les élèves en difficultés de comportement ont besoin qu'on leur offre une structure dans laquelle le rôle de l'enseignant n'est pas de contrôler, mais d'instaurer un environnement respectueux, sécurisant et prévisible (Royer, 2006).

2.2 Les déterminants de la motivation dans le schéma de la dynamique motivationnelle

Les déterminants qui sont à la source de l'apparition de la motivation sont au nombre de trois et ils concernent les perceptions de l'apprenant. On y retrouve la perception de la valeur de la tâche d'apprentissage aux yeux de l'apprenant, celle de la compétence qu'il pressent détenir à effectuer la tâche et, finalement, le niveau de contrôlabilité qu'il possède par rapport à la tâche.

2.2.1 Perceptions de l'élève sur la valeur de l'activité

La perception qu'a l'élève de la tâche a une incidence sur sa motivation à la réaliser. Selon McIntyre (2010), la perception de la valeur et de l'importance d'une tâche influence de façon directe les chances que l'élève s'y engage et sur les efforts qu'il mettra afin de bien la réaliser. Il faut aussi mentionner que le plaisir anticipé ou actuel à réaliser l'activité, son utilité future ainsi que les coûts associés (échec, anxiété, déceptions) sont des variables qui conditionnent aussi l'apprenant à effectuer une tâche (McIntyre, 2010). La perception de la valeur de la tâche s'apparente à la définition de la motivation intrinsèque de Lieury et Fenouillet (2006) qui correspond à la situation dans laquelle un individu réalise une tâche à cause du plaisir, par curiosité ou pour l'intérêt qu'elle lui représente. Une motivation intrinsèque amène un comportement d'autodétermination (Bandura, 1997), c'est-à-dire que l'individu aura tendance à s'attribuer la cause de son activité à lui-même. Au contraire, une motivation extrinsèque, correspondant au cas où un individu effectue une activité pour en retirer quelque chose de plaisant ou éviter quelque chose de déplaisant, amène l'individu à attribuer la cause de son activité à des facteurs externes, tels l'école, et il ressentira moins autodéterminé (Lieury et Fenouillet, 2006). Selon Joassart (2004), la perception que se fait l'élève de l'utilité de la tâche représente l'intérêt, l'importance qu'accorde cet élève à une tâche donnée dans la construction de son identité. L'utilité de la tâche, ce serait donc les bénéfices, les avantages que l'élève conçoit pouvoir en soutirer. Par exemple, un élève qui veut devenir un agent touristique éventuellement trouvera fort utile un projet d'univers social qui consiste à présenter les caractéristiques d'un pays.

2.2.2 Perception de l'élève sur sa compétence à réaliser la tâche

Pour avoir envie de produire une tâche, l'apprenant doit percevoir positivement sa capacité à réaliser celle-ci, c'est-à-dire qu'il doit croire qu'il est capable de l'accomplir (McIntyre, 2010). Plus un élève a une perception élevée de ses compétences pour une tâche donnée, plus il y met de l'énergie, plus il persiste en cas de difficultés et moins l'échec est dommageable pour sa motivation future (Bandura 2007).

2.2.3 Perception de l'élève sur le niveau de contrôlabilité qu'il détient à réaliser l'activité

Parmi les déterminants de la motivation du schéma de la dynamique motivationnelle selon Viau (1997), on retrouve finalement la perception de contrôlabilité. La perception de contrôlabilité se définit comme étant la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité. Cette perception se déploie en trois axes, soit : la tendance qu'a l'apprenant à expliquer ses succès et échecs par des causes qui lui sont internes, la perception de la responsabilité que l'apprenant s'accorde par rapport à ses succès et ses échecs et le besoin de l'apprenant d'initier et de réguler lui-même ses actions (Viau,1997). Selon Viau (1994), pour parvenir à influencer positivement la perception de la contrôlabilité d'un élève lors de l'accomplissement d'une activité, il faut amener les élèves à se sentir capables de contrôler leur apprentissage et à s'attribuer leurs propres succès et échecs. Par exemple, Viau (1994) propose de demander aux élèves pourquoi ils réussissent ou ils échouent dans une matière donnée. La perception de contrôlabilité a un effet direct sur les conséquences d'une activité pédagogique (Viau, 1997) et, tout comme les deux autres déterminants, elle est ce qui incite un élève à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau, 1997). Nous retenons que les perceptions de l'élèves sur la valeur de l'activité, sa compétence à la réaliser et le niveau de contrôlabilité qu'il possède influencent sa motivation. Le modèle de Viau (1994, 1997), surtout en ce qui a trait à la composante reliée à la perception de contrôlabilité de l'apprenant, nous amène à réaliser que, d'une part, lorsqu'un individu se sent imputable des conséquences d'une situation il tend à davantage s'y investir et que, d'une autre part, son besoin de réguler de lui-même ses actions est satisfait. Ainsi, des stratégies d'enseignement qui viseraient sur la responsabilisation de l'apprenant pourraient s'avérer efficaces afin de maintenir et de

favoriser la motivation des élèves, ce qui est important dans le contexte actuel des classes de français ordinaires du secondaire actuellement.

2.3 Les indicateurs de la motivation

Les perceptions de l'élève quant à l'utilité de la tâche, de sa compétence à la réaliser et au contrôle qu'il en détient forment les déterminants à la source de la motivation selon le schéma de Viau (1999), il s'agit maintenant de déterminer de quelle façon se manifeste la dynamique motivationnelle par le biais des trois indicateurs pouvant témoigner de la motivation d'un élève dans la réalisation d'une tâche scolaire. Il s'agit de son engagement cognitif, la persévérance dont il fait preuve ainsi que son rendement.

2.3.1 L'engagement cognitif

L'engagement cognitif représente le degré d'effort mental que l'élève déploie lors de l'exécution d'une activité pédagogique. Lorsqu'un élève est cognitivement engagé, il procède à l'utilisation de stratégies d'apprentissage telles que l'organisation, la répétition, la compilation, de stratégies métacognitives comme la planification et l'autorégulation, de stratégies de gestion du temps et des ressources et de stratégies affectives comme l'éveil et le maintien de la concentration (Viau, 1999).

2.3.2 La persévérance

Les élèves font preuve de persévérance lorsqu'ils consacrent le temps nécessaire pour effectuer leurs travaux de façon rentable. Plus un élève octroie du temps de qualité, sans perte de temps, à réaliser ses travaux, plus ses chances de réussite augmentent, ce qui fait de cet indicateur un signe précurseur de réussite (Viau, 1999).

2.3.3 Le rendement

Le rendement est défini différemment selon qu'il s'agisse du regard du gestionnaire, de l'enseignant ou de l'élève. Il peut s'agir du résultat, mais il faut prioriser une conception du rendement comme de la démonstration d'un apprentissage réalisé. Ainsi, le rendement joue un rôle majeur dans la dynamique motivationnelle puisqu'il représente la conséquence des apprentissages et qu'il influence ainsi la perception de l'individu (Viau, 1999).

3. La responsabilisation pour susciter des perceptions positives chez l'apprenant

Dans la définition de Viau de la dynamique motivationnelle (1999), on comprend que les perceptions de l'apprenant sont ce qui détermine son niveau de motivation dans la tâche. Ainsi, on peut comprendre que des perceptions positives de la valeur de l'activité, du niveau de contrôlabilité détenu et de la compétence à réaliser la tâche chez l'apprenant pourront favoriser sa motivation à produire la tâche. En tant qu'enseignant, il doit nécessairement y avoir une réflexion sur des stratégies à mettre en place pour favoriser des perceptions positives afin de susciter la motivation chez les apprenants. Une stratégie qui peut apparaître intéressante et qui agit surtout sur le plan de la perception du niveau de la contrôlabilité est celle d'amener l'apprenant à se responsabiliser. Rappelons que la perception de la contrôlabilité signifie, d'une première part, la capacité de l'apprenant à s'imputer les conséquences des décisions prises et, d'une deuxième part, la réponse au besoin de réguler ses propres actions (Viau, 1999). Or, selon la définition de Glasser (1973), l'individu responsable est celui qui pèse les «pour» et les «contre» des choix qui s'offrent et qui en assume les conséquences, qu'elles soient ou non agréables. En mettant en parallèle ces deux concepts, on comprend que l'individu responsable est celui qui est en mesure d'attribuer les résultats de ses décisions à nul autre que lui-même, ce qui correspond à la définition de la perception de contrôlabilité de Viau (1999). Archambault et Chouinard (2016) notent que l'apprenant qui attribue les causes de ce qui lui arrive à des facteurs extérieurs qui lui échappent, comme la chance, la difficulté de la tâche ou le manque d'aide est nettement moins motivé que celui qui attribue ce qui lui arrive au niveau d'efforts qu'il a mis ou aux habiletés qu'il détient. Les deux auteurs (2016) recensent que les élèves adoptent des comportements autogérés conscients lorsqu'ils se sentent responsables de ce qui leur arrive et qu'ils comprennent que leur succès ou leur échec est en grande partie dus à des causes qui leur sont internes, donc l'utilisation et la mobilisation de connaissances et de stratégies métacognitives. Le fait d'amener l'apprenant à se responsabiliser apparaît alors comme un moyen d'intervention encourageant la perception de contrôlabilité à être positive, et, de cette façon, au maintien ou à l'augmentation de la motivation. Nous parlerons ici de responsabilisation, qui correspond au processus de rendre un individu responsable, de le conscientiser sur les conséquences de ses actes (Massé et coll., 2006). L'utilisation de stratégies favorisant la responsabilisation des élèves sont pertinentes à

mettre en place en partant qu'en se sentant responsables, les élèves se sentent davantage en situation de contrôle. Étant donné que la perception de contrôlabilité se définit entre autres par l'habileté de l'apprenant à concevoir sa part de responsabilité dans son cheminement scolaire ainsi qu'au pouvoir qu'il détient sur les activités, elle est donc étroitement en lien avec la responsabilisation de l'apprenant, soit à sa capacité d'assumer ses responsabilités dans les décisions et les conséquences des tâches reliées aux apprentissages scolaires. L'enseignant a bien entendu un rôle à jouer en ce sens par le choix des interventions, des commentaires ou des projets qu'il planifie sur la motivation de l'apprenant (McIntyre, 2010), car il peut mettre en place des moyens pour permettre à l'apprenant de se responsabiliser, et ce, dans un souci d'augmenter ou de maintenir sa motivation. Pour Archambault et Chouinard (2016), la responsabilisation répond à plusieurs besoins de l'élève adolescent, notamment celui d'autonomie au sens de faire les choses pour des motifs personnels ce qui engage significativement l'apprenant. Viau (1999) mentionne que pour qu'elle puisse accroître la motivation des élèves, une activité d'apprentissage doit respecter plusieurs conditions, dont celle de responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.

4. Motiver les élèves en classe de français

Selon le schéma de la dynamique motivationnelle de Viau (1999), plusieurs facteurs liés à la société, à l'école et à la classe influent sur la motivation. Nous considérons que ces facteurs ont une influence sur la motivation des élèves dans la classe de français de la même façon.

D'abord, Viau (1999) remarque que les loisirs actuels étant très stimulants, comme la télévision, les vidéoclips, les jeux vidéo, les jeunes ont pris l'habitude du plaisir immédiat et que l'habitude du travail, notamment lorsqu'ils représentent une tâche de longue haleine comme peut l'être une production écrite de plusieurs mots, représente un défi de taille. Puis, au point de vue de l'école, Viau (1999) relate plusieurs inadéquations entre les besoins des adolescents et la structure scolaire. Les adolescents qui vivent une période de leur où l'indépendance, les relations avec les autres et l'autonomie sont importantes fréquentent pourtant une institution dans laquelle un très grand nombre de règles leur sont imposées, où très peu d'occasions de faire des choix existent et où les relations entre l'enseignant et

les élèves sont moins développées qu'à l'école primaire. En classe de français, cette situation amène les enseignants de français à devoir appliquer un grand nombre de règlements, ce qui peut miner la perception d'autonomie et d'indépendance des élèves de la classe. Les stratégies d'enseignement en classe de français sont aussi, comme l'organisation scolaire, rarement prévues afin de répondre aux besoins d'indépendance et d'autonomie des élèves puisque les choix de lecture ou encore les sujets de situations d'écriture sont plus souvent imposés qu'au choix de l'élève. Enfin, le facteur de la classe dans le schéma de Viau (1999) concerne les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation mises de l'avant par les enseignants qui peuvent être démotivants. Par exemple, en classe de français, des élèves peuvent trouver que l'enseignant utilise des moyens d'enseigner qui sont ennuyants et peu diversifiés, qu'il varie peu les tâches données aux élèves, qu'il ne transmet pas sa passion de lire et d'écrire. Certaines tâches apparaissent trop longues ou trop difficiles aux yeux des élèves, comme c'est le cas de la lecture d'un roman qui comporte plusieurs pages, la compréhension d'un texte littéraire métaphorique dont les inférences sont ardues à construire ou la rédaction d'une production écrite de plusieurs mots. Aussi, des évaluations trop difficiles peuvent nuire à la perception de compétence des élèves et réduire leur motivation. Somme toutes, Viau (1999) constate qu'un bon nombre d'élèves sont démotivés en classe de français puisqu'ils trouvent l'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe ennuyante, qu'ils ne voient pas l'utilité des tâches qui leur sont soumises ou qu'ils ne croient pas en leurs habiletés langagières et rédactionnelles. Sur ce, Allaire et coll. (2013) constatent que l'apprentissage des compétences reliées au français, c'est-à-dire les compétences à lire, à écrire et à communiquer oralement est exigeant tant au plan linguistique que cognitif. Par exemple, pour des élèves en classe de français qui débudent en tant que scripteurs, produire un texte constitue une tâche complexe qui peut être démotivante et c'est pourquoi l'enseignant de français doit prendre en considération les facteurs qui peuvent contribuer au développement et au maintien de la motivation (Allaire et coll., 2013). Parce que la classe de français représente certains obstacles au maintien et à la présence de la motivation des élèves, les enseignants de français se doivent de réfléchir à offrir des tâches qui sauront favoriser des perceptions positives chez les élèves. Comme piste d'intervention et afin d'augmenter le niveau d'engagement des élèves, Allaire et coll. (2013) proposent d'utiliser

des tâches qui soient diversifiées sur des sujets qui sont leur sont familiers et proches de leurs centres d'intérêt. De plus, les auteurs constatent que les élèves s'investissent davantage dans les activités, notamment en écriture, lorsqu'on leur donne la possibilité de choisir les sujets qui font du sens pour eux. Le fait de permettre à l'élève de vivre des occasions de prendre des décisions, qui fait partie du processus de responsabilisation, correspond donc à une stratégie d'intervention pertinente dans le contexte d'enseignement du français.

4.1 Motiver les élèves présentant des difficultés de comportement en classe de français

La motivation auprès des élèves présentant des difficultés de comportement est particulièrement inquiétante puisque peu d'entre eux parviennent à décrocher un diplôme d'études secondaires. Selon Royer (2006), près de la moitié (42%) des jeunes qui ont des difficultés de comportement abandonnent l'école, alors que pour ceux qui ne présentent pas ces difficultés, le pourcentage d'abandon se situe plus près du quart (26%). Pour comprendre le phénomène, il s'agit d'abord de connaître les caractéristiques de ces élèves qui présentent des difficultés de comportement. La définition des difficultés de comportement doit être, selon Massé et coll. (2006), distinguée de celle de troubles de comportement. Les élèves présentant des difficultés comportementales manifesteront des signes de désobéissance répétée, de mensonge ou de crise, signes qui apparaissent dans un contexte donné. Ces manifestations n'impliquent pas nécessairement que le jeune soit vulnérable, mais plutôt que son environnement présente des conditions adverses ou qu'il vive des conflits avec des personnes qui sont significatives pour lui Massé et coll. (2006). Quant aux troubles de comportement, ils désignent des problèmes d'adaptation plus importants en ce qu'ils sont chroniques, difficiles à corriger de façon significative et persistants. En milieu scolaire, ces troubles se manifestent par une série de comportements inadaptés et extériorisés tels que le déficit d'attention, l'hyperactivité, le trouble oppositionnel et les troubles des conduites ou intériorisés comme la dépression et trouble de l'humeur, etc. (Massé et coll., 2006). Les actions des jeunes présentant des troubles de comportement apportent des problèmes importants pour le milieu scolaire apparaissent : violence, usage de drogues et décrochage scolaire Massé et coll. (2006). Aussi, ces élèves

représentent un grand défi pour les enseignants qui ne se sentent pas suffisamment outillés pour intervenir auprès d'eux (Massé et coll., 2006).

Au sein de la classe, certaines mesures sont à privilégier auprès élèves qui présentent des difficultés de comportement. Plusieurs auteurs (Massé et coll., 2014 ; Archambault et Chouinard, 2016) s'entendent sur le fait que les mesures punitives pour établir le respect des règles engagent des conflits qui rendent l'intervention inefficace. Ce que les auteurs préconisent, c'est un climat de classe dans lequel l'enseignant impose ses limites et fait régner l'ordre dans le respect des élèves Massé et coll. (2006). Cet enseignant dit «leader» n'impose pas ; tout en étant ferme, il amène l'élève à chercher des solutions qui lui paraissent acceptables et à manifester des comportements appropriés (Massé et coll., 2014). Pour Massé et coll. (2014), le rôle de l'enseignant est de faciliter le développement social, affectif et physique des élèves et de les amener à assumer la responsabilité de leurs actes, ce qui peut seulement être rendu possible dans un contexte coopératif de classe. Notamment avec les élèves qui ont des difficultés de comportement, l'enseignant doit trouver une façon de permettre aux élèves de travailler avec leurs pairs et de contrôler eux-mêmes leurs comportements, ce qui est évidemment impossible dans un mode de classe contrôlant et punitif (Massé et coll., 2014). L'entraînement à la responsabilité ou l'utilisation de stratégies d'intervention mettant de l'avant le processus de responsabilisation est un des moyens pouvant permettre aux élèves d'apprendre à autoréguler leur comportement (Massé et coll., 2014). Pour y parvenir, il s'agit, pour l'enseignant, de mettre en place des conditions et des occasions à travers lesquelles on habitue les élèves à comprendre le sens des règlements et les notions de choix et de liberté afin qu'ils en arrivent à trouver avantageux d'adopter un bon comportement (Massé et coll., 2014).

Ainsi, auprès de ces élèves qui présentent des difficultés de comportement, les interventions positives doivent prendre nettement plus de place que les mesures correctives (Royer, 2006). Toute discipline punitive, rigide, qui utilise le blâme et le rejet ainsi que les punitions excessives seraient à proscrire puisqu'elles contribueraient à aggraver les comportements inadéquats (Gaudreau, 2011). Selon Royer (2006), une routine dans laquelle les attentes et les limites sont clairement établies diminue les risques d'apparition de comportements dérangeants. Cette routine se construit autour d'interactions positives

entre l'élève et l'enseignant, d'encouragements suffisants, de réponses systématiques aux comportements inappropriés et d'un enseignement impliquant un niveau élevé d'engagement de la part de l'élève (Royer, 2006). Pour réussir à ce que l'élève s'engage, le recours à des stratégies relevant de la responsabilisation peut s'avérer efficace. Selon Massé et coll. (2006), la notion de responsabilité sous-tend celles de volonté et d'engagement : un individu responsable étant en mesure d'exercer sa volonté pour faire des choix et s'engageant à tout mettre en place pour les réaliser. Partant du principe que l'on désire que l'élève apprenne à se donner des limites par lui-même, on doit donc mettre de côté un système autoritaire basé sur le pouvoir. En effet, dans l'entraînement à la responsabilité, il faut privilégier des interventions non coercitives qui évitent la punition mais qui font appel à la réflexion pour les élèves sur des conséquences déjà établies (Massé et coll., 2014).

Selon Bandura (2003, cité dans Gaudreau, 2011), l'enfant apprend davantage de nouveaux comportements en observant des modèles de comportement qui font l'objet de récompenses et non de punitions. C'est pourquoi l'enseignant doit miser, dans sa planification et dans ses interventions auprès de la classe, sur une formule qui soit proactive et non réactive. L'enseignant doit agir à titre de modèle et ne pas oublier que l'élève en difficultés de comportement sera porté à imiter ses comportements. L'entraînement à la responsabilité, en ce qu'il fait appel à un système où des règles sont déjà établies de façon préventive et dans lequel l'élève doit s'engager à prendre des décisions, respecte ce type d'intervention et il répond aux besoins de l'élève qui présentent des difficultés de comportement.

4.2 La responsabilisation : une stratégie d'intervention pour favoriser la motivation des élèves présentant des difficultés de comportement dans le contexte de classe de français au secondaire

Les élèves qui vivent un désengagement et une démotivation à l'école adoptent des comportements d'évitement qui, dans le pire des cas, peut amener à l'absentéisme et à l'abandon scolaire (Archambault et Chouinard, 2016). Les enseignants se doivent de connaître les différents comportements d'évitement que l'on retrouve chez les élèves qui

sont démotivés et désengagés afin de pouvoir intervenir. Dans la recension d'Archambault et Chouinard (2016) les comportements d'évitement s'organisent selon cette gradation: le manque d'efforts, le refus de suivre les consignes, la résistance à l'aide, le désintérêt, les comportements oppositionnels, les actes de délinquance, l'absentéisme et l'abandon. Les trois stratégies d'enseignement qui sont ici retenues ont en commun qu'elles permettent aux élèves qui présentent de tels comportements puissent vivre une occasion de se responsabiliser, de faire des choix, de s'impliquer dans leurs apprentissages pour favoriser leur engagement.

4.2.1 Stratégie de la latitude

Le modèle CLASSE d'Archambault et Chouinard (2016) peut aider les enseignants travaillant auprès d'élèves démotivés, désengagés ou avec des difficultés de comportement puisqu'il propose des pratiques visant à soutenir la motivation et l'engagement des élèves. Le modèle CLASSE propose six dimensions d'intervention qui sont : les conceptions transmises aux élèves, la latitude dont ils disposent, l'ambiance dans laquelle s'effectuent les apprentissages, les situations d'apprentissage, le soutien offert aux élèves et les encouragements qui leur sont consentis (Archambault et Chouinard, 2016). Afin d'intervenir pour responsabiliser l'élève, la notion de latitude de ce modèle d'intervention apparaît particulièrement intéressant. En effet, la latitude correspond au fait de placer les élèves au centre de leurs apprentissages en leur donnant l'occasion de prendre des décisions, d'effectuer des choix, ce qui encourage leur engagement (Archambault et Chouinard, 2016). La latitude du modèle CLASSE regroupe des pratiques pédagogiques ayant pour effet de responsabiliser les élèves en leur permettant de prendre des décisions à propos de ce qui les intéresse et, en classe de français, Archambault et Chouinard (2016) exposent qu'il pourrait s'agir, pour l'enseignant, de choisir entre un résumé écrit ou oral ou de choisir le texte à lire. Le fait de redonner l'option à l'élève est donc une première stratégie relevant du processus de responsabilisation qui sera observée dans cette étude.

4.2.2 Stratégie du plan de travail

La notion de responsabilité est étroitement liée à celle de pouvoir et, notamment auprès des élèves qui présentent des difficultés de comportement, les réactions et prises de décisions instantanées de la part de l'enseignant peuvent être une source de conflits et d'opposition

(Massé et coll., 2006). Selon Massé et coll. (2014), le rôle de la discipline dans la classe n'est pas pour l'enseignant le fait d'implanter une autorité arbitraire, mais elle passe par le fait d'amener les élèves à faire de bons choix et à comprendre pourquoi il est nécessaire de les faire. Il faut donc, de la part de l'enseignant, accepter de céder une partie du pouvoir à l'élève afin de procurer aux élèves des occasions de prendre des décisions, de faire des choix et de vivre avec les conséquences, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Pour Massé et coll. (2014), cela signifie donc pour l'enseignant de provoquer des contextes dans lesquels les élèves feront des choix, même s'il n'est pas en accord avec ceux-ci, tout en essayant de mettre les conditions pour les amener à faire les bons. Une des stratégies d'enseignement pouvant mettre en place ces conditions, participant encore une fois à la responsabilisation, est celle du plan de travail. Le plan de travail permet à l'élève d'élaborer, conjointement avec l'enseignant, la planification des activités et l'horaire du temps (Connac, 2012). Étant donné que l'enseignant a ici comme rôle celui de conseiller, d'orienter et d'accompagner l'élève dans l'organisation et la planification du travail, cette stratégie met en place un environnement où l'élève apprend à prendre les bonnes décisions. Le plan de travail constituera ainsi une deuxième stratégie d'enseignement relevant de l'entraînement à la responsabilité qui sera observée.

4.2.3 Stratégie de l'apprentissage coopératif

Une façon pour les élèves d'apprendre à assumer leurs responsabilités est de les placer dans des situations où ils ont à comprendre l'effet de leurs décisions à l'égard des autres (Massé et coll., 2014). Lorsque les élèves doivent travailler auprès d'autres élèves de la classe, ils apprennent à fonctionner comme membre d'une collectivité, ils développent des habiletés sociales et leur sens de l'entraide mais, surtout, ils pratiquent leur sens des responsabilités (Massé et coll., 2014). C'est pourquoi l'apprentissage coopératif sous forme de centres de travail est une troisième stratégie visant à favoriser la motivation des élèves par le biais de la responsabilisation.

5. Synthèse et précision de l'objectif d'intervention

L'enseignant de français qui a devant lui des élèves pouvant ressentir un faible degré de motivation doit comprendre comment la motivation fonctionne en contexte scolaire et il doit, surtout, savoir quelles stratégies d'enseignement sont à privilégier afin de susciter,

voire d'améliorer le niveau de motivation ressentie chez les élèves. Les recherches sur la motivation sont très nombreuses, et plusieurs d'entre elles découlent de la théorie de l'auto-détermination de Deci et Ryan (1985) qui fait ressortir l'importance du besoin d'autonomie pour accroître une perception positive de la motivation. La théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2007) abonde aussi dans ce sens puisqu'elle représente le fait que plus un individu ressent du contrôle sur une activité, ce parce qu'il s'y sent compétent, par exemple, plus il sera enclin, ou motivé, à y déployer des efforts. Bandura (2007) nous aide aussi à comprendre que chez l'apprenant, la motivation est à son degré le plus élevé lorsque l'apprenant poursuit des buts d'apprentissage, et non des buts d'évitement ou de performance. Selon ces données, il se trace déjà que l'enseignant devrait tenter de mettre en place des stratégies d'enseignement qui misent sur l'implication de l'élève dans ses apprentissages ainsi que sur l'augmentation de son sentiment de contrôle dans la tâche. Avec le schéma de la dynamique motivationnelle de Viau (1994), la motivation est exprimée d'après les facteurs pouvant l'influencer, d'après les éléments qui la déterminent et aussi en fonction des manifestations de sa présence ou de son absence. L'enseignant de français peut puiser dans le schéma de la dynamique motivationnelle plusieurs éléments permettant de comprendre la manifestation de la motivation. En premier lieu, les facteurs de ce schéma permettent de comprendre quels éléments de l'environnement de l'élève peuvent avoir une influence sur sa motivation. Par exemple, Viau (1994) mentionne les facteurs sociaux dans lesquels on retrouve les loisirs et les occupations, les facteurs de la vie personnelle desquels on compte les relations amicales et familiales, les facteurs reliés au fonctionnement de l'école et ceux reliés à la classe. Plusieurs de ces facteurs permettent de comprendre les causes d'un manque de motivation des élèves en classe de français. Par exemple, de longues tâches d'écriture peuvent apparaître trop fastidieuses chez des élèves habitués, de par leurs loisirs, à une satisfaction plus rapide des efforts déployés. Les facteurs reliés à la classe sont ceux qui touchent le plus l'enseignant puisqu'ils sont relatifs aux stratégies d'enseignement utilisées, à la relation entre l'élève et l'enseignant ainsi qu'au climat de classe. Puis, le schéma de Viau (1994) nous permet de comprendre les trois perceptions qui déterminent le niveau de motivation de l'élève, à savoir la perception qu'il a de l'utilité de l'activité, de sa compétence à la réaliser et du niveau de contrôlabilité qu'il en détient. Finalement, la dynamique motivationnelle de Viau (1994) comprend trois

indicateurs que l'enseignant de français peut utiliser afin de comprendre le niveau de motivation de ses élèves. Ces indicateurs de la motivation sont le degré d'effort mental déployé dans la tâche, le temps octroyé pour la réaliser et enfin, le rendement en découle. Les études de Deci et Ryan (1985), de Bandura (2007) et celles de Viau (1994, 1997) ont en commun qu'elles permettent à l'enseignant de comprendre le processus de la motivation chez les apprenants.

En somme, ces auteurs qui se sont penchés à comprendre la motivation en contexte scolaire ont mis de l'avant que le besoin d'autonomie (Deci et Ryan, 1985 et Viau, 1997) et le sentiment de contrôle (Viau, 1997 et Deci et Ryan, 1985) de l'apprenant sont des déterminants de la motivation. Afin de miser sur ce besoin d'autonomie ainsi que sur la perception de contrôle que peut ressentir l'élève, l'enseignant qui souhaite favoriser la motivation peut faire appel à des stratégies d'enseignement misant sur la responsabilisation (Archambault et Chouinard, 2016). Dans les compétences professionnelles que doit maîtriser l'enseignant selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2001), on retrouve notamment la sixième compétence qui consiste à « planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Ainsi, dans les tâches qui sont confiées à l'enseignant, il y a celle qui consiste à coordonner l'organisation de la classe afin de prioriser apprentissages. Ainsi, l'enseignant, dans sa préoccupation quant au fonctionnement du groupe-classe, peut aménager des stratégies d'enseignement ralliant la responsabilisation de ces derniers dans l'intention d'en favoriser la motivation. L'enseignant doit aussi être en mesure de répondre à la septième compétence qui concerne les élèves présentant diverses difficultés en étant en mesure d'« adapter ses interventions aux besoins des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap ». En classe de français ordinaire, des élèves présentant diverses difficultés sont présents et parmi ces difficultés, on recense des difficultés comportementales. Ainsi, il importe à l'enseignant de français de pouvoir prévoir les meilleures stratégies d'enseignement pour tous ses élèves, dont les élèves qui ont des difficultés de comportement. Or, il apparaît que chez ces élèves, le recours au processus de responsabilisation se révèle d'autant plus pertinent puisqu'il est recommandé

d'utiliser des interventions visant à développer leur responsabilité et leurs habiletés sociales (Massé et coll., 2014).

L'objectif de cette intervention consiste donc à observer, selon la perception de l'enseignant et des élèves du secondaire présentant des difficultés de comportement, les éléments en utilisant des stratégies qui favorisent la responsabilisation, qui semblent influencer positivement ou négativement sur la motivation, et ce, dans un contexte d'apprentissage du français des élèves.

Pour y parvenir, nous visons à utiliser trois stratégies qui favorisent la responsabilisation dans une classe qui comprend plusieurs élèves ayant des difficultés de comportement :

1- La latitude qui consiste à remettre à l'élève certains choix dans l'implantation de l'activité éducative proposée, comme celui du texte à lire;

2- Le plan de travail qui permet à l'élève et à l'enseignant de participer à la planification du temps et des modalités des tâches d'une ou plusieurs périodes;

3- Les centres d'apprentissages coopératifs dans lesquels les élèves choisissent le centre, donc l'activité qu'il réalise et exerce un apprentissage en coopération avec les autres élèves.

Le chapitre suivant décrit plus en détails l'intervention qui a eu lieu afin d'observer les éléments ressortant afin d'expliquer le niveau de motivation ressenti chez les élèves, selon leurs perceptions et celles de l'enseignante, pour chacune des trois stratégies expliquées.

CHAPITRE 3 : APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Notre intervention vise à déterminer, selon les perceptions des élèves et de l'enseignant, quels éléments des trois stratégies d'enseignement suivantes qui responsabilisent l'élève, la stratégie de la latitude, le recours plan de travail et les centres de travail coopératifs, influent de manière positive ou négative sur le niveau de motivation des élèves ayant des difficultés de comportement dans l'apprentissage du français langue maternelle.

Ce chapitre présente le fonctionnement de l'intervention dans le temps, les lieux et l'organisation ainsi que les méthodes de cueillette de données qui ont permis une réflexion quant aux éléments significatifs ressortis. Afin d'être en mesure de comprendre de quelle façon des élèves qui vivent un processus de responsabilisation se perçoivent davantage motivés en contexte de classe de français, nous leur avons fait vivre trois scénarios dans lesquels ils devaient prendre des décisions et assumer des responsabilités. Le déroulement de chacun de ces trois scénarios en classe est présenté. Afin de recueillir leurs impressions, les élèves ont eu ensuite à remplir une fiche d'appréciation. Cet outil a été priorisé puisqu'il permettait de circonscrire les perceptions et les avis des élèves. Puis, un entretien de groupe a eu lieu à la suite de chacun des trois scénarios mettant en place des stratégies d'apprentissage misant sur la responsabilisation de l'élève pour permettre une meilleure expression des idées. Afin d'être en mesure de comprendre, selon les perceptions de l'enseignant, de quelle manière l'utilisation de stratégies favorisant la responsabilisation influent sur la motivation à apprendre le français, un journal de bord de l'observateur a été utilisé afin de consigner et colliger les informations soulevées lors du déroulement de chacun des trois scénarios pédagogiques.

1. Description du milieu et de la démarche générale

L'intervention a eu lieu de la mi-janvier à la mi-juin 2017 et elle s'inscrivait dans le cadre du deuxième stage obligatoire du programme de maîtrise en enseignement du français, langue maternelle, de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ce stage a été réalisé dans une école secondaire à Laval, en milieu de travail, c'est-à-dire que nous connaissions les

élèves du groupe et en étions l'enseignante titulaire depuis le mois de septembre 2016. Un groupe de dix-huit élèves de deuxième secondaire, comprenant huit filles et dix garçons âgés entre 13 et 15 ans, ont vécu l'intervention qui a eu lieu d'abord à la fin de la deuxième étape, puis à deux reprises lors de la troisième étape de l'année scolaire. Les élèves du groupe ont déjà vécu certaines situations où ils avaient à prendre des choix puisque l'enseignante titulaire utilisait déjà ce type de stratégie. Toutefois, le projet de vivre ces trois scénarios d'enseignement spécifiques, jusqu'alors inconnus visait à solliciter leur responsabilisation et il leur a été présenté par l'enseignante titulaire puisqu'il était important de préciser que leurs perceptions seraient recueillies. Les élèves de la classe sont en présence de cette enseignante depuis déjà quatre mois et ce, à raison de deux à trois périodes sur quatre à chaque jour. Une certaine relation de confiance est donc installée et ce projet, du fait qu'il sollicite que les élèves fassent des choix, ne se situe pas dans une sphère de complète nouveauté pour eux. La première intervention s'est déroulée sur la moitié d'une période, soit 45 minutes, la deuxième intervention sur cinq périodes (une semaine) et la dernière intervention, sur une période de 60 minutes. Le groupe d'élèves étaient considéré à effectif réduit, puisque les élèves qui le formaient présentaient des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (comprenant des difficultés de comportement) pouvant bénéficier d'un accompagnement supplémentaire. En effet, tous les élèves du groupe vivent certaines difficultés de comportement tels que des déficits d'attention avec ou sans hyperactivité, des problèmes d'opposition, des problèmes de concentration, des problèmes d'organisation et de l'absentéisme. Le soutien offert par l'école se traduit par le fait que l'enseignante titulaire est en charge d'enseigner au groupe les disciplines du français, des mathématiques, de l'éthique et de la culture religieuse ainsi que de l'univers social, ceci, en plus de fournir un suivi auprès de chaque élève passant par une collaboration avec le service de psychoéducation de l'école et les parents. De plus, il faut mentionner que ce programme ne comporte aucune modification quant au programme du secteur régulier de deuxième secondaire, si ce n'est que le nombre réduit d'élèves présents dans la classe. Il a été déterminé en équipe école que la titularisation du groupe soit assurée par une personne réputée comme étant formée au champ de l'adaptation scolaire étant donné que les élèves le formant présentent des difficultés de comportement, mais il s'agit d'élèves appartenant tout de même au secteur régulier.

2. Description du scénario A : stratégie d'enseignement de la latitude

Le premier scénario de l'expérimentation prend appui sur l'aspect de la latitude du modèle CLASSE d'Archambault et Chouinard (2016). Le modèle CLASSE regroupe les six dimensions d'intervention sur lesquelles l'enseignant doit se reposer, soit (C) les conceptions transmises, (L) la latitude proférée aux élèves, (A) l'ambiance qui règne lors des apprentissages, (S) les situations d'apprentissage proposées, (S) le soutien apporté et (E) l'évaluation des progrès. Étant donné que nous désirions examiner les perceptions émanant d'un processus de responsabilisation, la dimension de la latitude de ce modèle est celle qui a été particulièrement observée. Ainsi, il s'agissait de donner de la latitude à l'élève, de le placer au centre de ses apprentissages en lui conférant un contexte où il pouvait prendre des décisions ou faire des choix. Le premier scénario s'est tenu à la fin de la deuxième étape, en février 2017, lors d'une séquence d'enseignement portant sur le récit policier. Des compréhensions de textes avaient précédemment été réalisées en groupe. À ce moment, un premier exercice portant sur la structure du récit policier devait être réalisé de façon individuelle. Dans le cadre de l'intervention, nous demandions aux élèves du groupe de choisir entre écrire ou lire un court récit policier, de façon individuelle. Lorsque les élèves terminaient cette activité, voulant mettre en pratique leur compréhension sur la structure du récit policier, activité d'une durée maximum de 60 minutes, une fiche d'appréciation était distribuée afin de pouvoir observer leurs perceptions par rapport à leur motivation à réaliser l'activité d'apprentissage en français, sachant qu'un choix leur a été conféré lors de cette période. La fiche d'appréciation servait à consigner le niveau de motivation ressenti par chaque élève (très peu motivé, peu motivé, relativement motivé ou très motivé) ainsi que les raisons qui justifiaient ce niveau de motivation. Les élèves devaient répondre à quelques questions visant à observer, d'abord, quel niveau de motivation ils avaient ressenti face à la tâche qui leur était demandée de réaliser en cochant le niveau approprié puis, les éléments qui pouvaient expliquer le degré coché. La fiche d'appréciation du scénario A est présentée dans l'annexe n°1.

3. Description du scénario B : l'utilisation du plan de travail

Le deuxième scénario de l'expérimentation qui met en scène le recours au plan de travail a été réalisé pendant l'avant-dernière semaine de mars 2017, soit au début de la troisième

étape. Le plan de travail est un outil d'organisation et de planification dans le temps conjointement élaboré entre l'élève et l'enseignante (Connac, 2012) qui a comme objectif de remettre à l'élève la possibilité d'assumer les conséquences de ses décisions, c'est-à-dire à lui faire vivre une situation dans laquelle il se responsabilise. Ainsi, l'enseignante présente aux élèves les différentes tâches qui doivent être réalisées au cours de la semaine et elle élabore, avec chaque élève, un horaire du temps personnalisé. Étant donné que l'enseignement de la classe nécessitait certaines interventions didactiques de groupe ou magistrales, un horaire dans lequel les plages horaires restantes et qui étaient donc disponibles pour du travail individuel a été remis aux élèves, parallèlement à une liste des tâches d'apprentissage individuelles qui devaient être réalisées. Une fiche d'appréciation servant à analyser les perceptions des élèves quant à leur niveau de motivation leur était remise le vendredi, c'est-à-dire après qu'ils aient pu vivre le plan de travail pendant cinq jours en classe de français. La fiche d'appréciation les questionnait par rapport au niveau de motivation généralement ressenti lors de l'exécution des tâches d'apprentissage durant cette semaine en leur demandant de cocher la case qui représentait leur situation (très peu motivé, peu motivé, relativement motivé ou très motivé) suite à la question Scénario B « Lorsqu'on t'a demandé de procéder à un plan de travail pour organiser et planifier les activités de français de la semaine, étais-tu motivé(e) à réaliser les activités? Coche la case qui présente ton niveau de motivation.» Finalement, la fiche leur demandait d'indiquer les raisons qu'ils accordaient à ce niveau de motivation. La fiche d'appréciation du scénario B est présentée dans l'annexe n°2.

4. Description du scénario C : les centres de travail coopératifs

Le troisième et dernier scénario de l'expérimentation prend comme assise scientifique le fait que les élèves doivent apprendre en concert avec d'autres pairs, ou autrement dit fonctionner ensemble en tant que collectivité, afin qu'ils mettent à l'épreuve leurs habiletés sociales et de communication pour s'exercer à prendre des responsabilités, au sens où leurs décisions ont des conséquences sur les autres et qu'ils ont à les assumer (Massé et coll., 2014). Le scénario C a eu lieu au début du mois d'avril et il mettait les élèves de la classe en situation d'apprentissages coopératifs en créant, pendant une seule période, trois ateliers de travail qui devaient se réaliser en équipe de six élèves. D'abord, les élèves devaient

choisir l'atelier auquel ils participeraient, en respectant la consigne que lorsqu'un atelier comprenait déjà six inscriptions, il n'était plus possible de s'y inscrire. La nature de chaque atelier de travail était différente, au sens où il y avait un atelier de négociation grammaticale, un atelier de compréhension de lecture et un atelier d'écriture. Les trois ateliers nécessitaient un travail coopératif dans lequel chaque membre devait s'investir. À noter que deux élèves du groupe ont préféré ne pas s'installer en travail d'équipe puisqu'ils disaient préférer travailler seul à ce moment-là. Il leur a été permis de lire un roman prévu dans la séquence de façon individuelle puisque la lecture d'un roman permettait aussi de travailler une compétence du français, soit ici la compétence en lecture. Au terme de l'atelier qui durait 60 minutes, les élèves ont été invités à remplir la fiche d'appréciation sur le niveau de motivation perçu en cochant la case appropriée (très peu motivé, peu motivé, relativement motivé ou très motivé) d'après la question suivante : «Lorsqu'on t'a demandé de choisir un atelier d'apprentissage coopératif parmi trois possibilités lors d'une période de français, étais-tu motivé(e) à réaliser l'activité? Coche la case qui représente ton niveau de motivation». Puis, quelques questions portant sur les motifs étant, à leur avis, à la cause de ce niveau de motivation leur était posée. La fiche d'appréciation du scénario C est présentée dans l'annexe n°3.

5. Cueillettes de données et d'observations

Le but de l'intervention étant de connaître, en fonction des perceptions des élèves, quels éléments des trois stratégies d'enseignement prônant la responsabilisation expliquaient leur niveau de motivation à réaliser une tâche de français, les élèves devaient remplir, à la fin de chaque scénario, une fiche d'appréciation. Ces fiches sont ici présentées.

5.1 Les trois fiches d'appréciation

Dans chacune des trois fiches, la première question qui était posée aux élèves servait à situer le niveau de motivation perçu. Ainsi, à la fin de chacun des scénarios pédagogiques, les élèves devaient répondre de façon individuelle à une fiche d'appréciation dans laquelle la première question qui leur est posée consiste en :

Scénario A « Lorsqu'on t'a demandé de choisir entre l'écriture ou la lecture d'un récit policier, étais-tu motivé(e) à réaliser l'activité? »

Scénario B «Lorsqu'on t'a demandé de procéder à un plan de travail pour organiser et planifier tes activités de français de la semaine, étais-tu motivé(e) à te prêter à l'exercice?»

Scénario C «Lorsqu'on t'a demandé de choisir l'atelier d'apprentissage coopératif de ton choix parmi plusieurs possibilités dans le cadre d'une période de français, étais-tu motivé(e) à réaliser l'activité?»

Ces fiches d'appréciation sont présentées dans les annexes n°1, n°2 et n°3.

À cette première question, les élèves ont une case à cocher parmi les quatre choix suivants :

- Très peu motivé(e)
- Peu motivé(e)
- Relativement motivé(e)
- Très motivé(e)

Ces premières questions sont suivies d'une deuxième question très simple qui permet de comprendre de quelle façon les élèves s'expliquent le niveau de motivation qu'ils ont coché puisqu'on leur demande «pourquoi?»

La troisième question de chacun des trois scénarios sert à comprendre quels éléments de l'activité sont à la cause du niveau de motivation ressenti. Elle est identique pour les fiches d'appréciation des scénarios A, B et C et elle se formule ainsi :

«Quels éléments de l'activité expliquent le niveau de motivation que tu as ressenti?»

La quatrième question reformule ce qui s'est passé dans chacun des scénarios en mettant l'accent sur ce qui en fait une stratégie misant sur la responsabilisation et elle sert à vérifier si l'élève s'est senti motivé à apprendre et à expliquer pourquoi.

Scénario A «Est-ce que tu te sens motivé(e) à apprendre quand on te laisse choisir entre une activité d'écriture ou de lecture. Explique.»

Scénario B «Est-ce que tu te sens motivé(e) à apprendre quand on te laisse organiser et planifier tes activités de français à réaliser durant une semaine? Explique.»

Scénario C «Est-ce que tu te sens motivé(e) à apprendre quand on te laisse choisir entre plusieurs possibilités d'ateliers en apprentissage coopératif lors d'une période de français? Explique.»

Finalement, pour les élèves qui terminent plus rapidement, deux questions servant à alimenter la discussion de groupe sont laissées dans un encadré sans que les élèves soient obligés d'y noter quoi que ce soit. L'enseignante leur a indiqué de réfléchir, s'ils ont terminé d'écrire leurs réponses aux questions précédentes, aux deux questions qui seront soulevées pendant la discussion.

«Quels sont éléments qui ont augmenté ton engagement?»

«Quels sont éléments qui ont augmenté ta motivation?»

5.2 Le journal de bord de l'enseignante

Le but de l'intervention était aussi de connaître, en fonction des perceptions, des réflexions et des observations de l'enseignante, de quelle manière les trois stratégies d'enseignement prônant la responsabilisation influent sur la motivation des élèves. Afin de compiler les perceptions de l'enseignante, le journal de bord est l'outil qui a été retenu puisqu'il représente un document rédigé par une personne et qu'il permet de consigner les actions accomplies, les impressions et les découvertes (Legendre, 2005) en plus d'être un outil amenant son usager à la vigilance et à la réflexivité (Baribeau, 2005). Dans ce journal de bord, l'enseignante y rend compte des observations et réflexions recueillies lors de chacun des trois scénarios A, B et C de l'expérimentation. Dans le journal de bord, l'enseignante note : les questions que les élèves soulèvent, les réactions qu'ils ont, l'ambiance de la classe, les aspects de chacun des scénarios pédagogiques qui fonctionnent et ceux qui seraient à modifier, les éléments de la planification qui seraient à supprimer ou à améliorer et, bien sûr, ses propres impressions quant au niveau de motivation des élèves, aux comportements et attitudes des différents élèves et au degré de réussite pédagogique atteint. Ces observations ont été annotées en trois temps, soit lors de la présentation des consignes de l'activité, lors de son déroulement et lors de l'analyse réflexive professionnelle qui suit le déroulement de l'activité. Le journal de bord est présenté dans l'annexe n°4.

5.3 L'entretien de groupe

Afin de recueillir un maximum de données quant aux perceptions des élèves des éléments d'une stratégie d'enseignement qui leur font vivre une expérience de responsabilisation qui favorisent leur motivation et de dresser un meilleur portrait avec ceux déjà obtenus, un dernier outil de collecte de données a été utilisé. Cet outil consiste en un entretien de groupe avec les dix-huit élèves le formant et il a été prévu immédiatement après la réalisation de chacun des scénarios, soit en février, mars et juin 2017. Étant donné le contexte dans lequel le groupe formé reçoit l'enseignement d'une enseignante titulaire, il a été possible de rencontrer les élèves immédiatement après la réalisation de chacun des scénarios, même si la période de français était terminée. Il était préférable de réaliser l'entretien de groupe le plus tôt possible après que les élèves aient vécu un des scénarios, afin que leurs perceptions soient plus fraîches dans leur mémoire et, ainsi, les plus représentatives possible. Cet entretien a duré 20 minutes. L'enseignante posait deux questions à l'ensemble de la classe et recueillait ensuite les réponses en donnant la parole aux élèves qui levaient volontairement leur main pour répondre. Les élèves recevaient comme consignes de s'exprimer à tour de rôle et de ne pas interrompre les propos d'un élève qui s'exprimait. Afin de ne pas fausser les données, l'enseignante s'assurait de laisser tous les élèves s'exprimer sans les interrompre ou sans reformuler leurs idées. Les deux questions qui leur étaient posées étaient les suivantes :

1. « Quels éléments dans l'enseignement de français récemment vécu ont augmenté votre engagement? » Dans la même veine, cette question vise à déterminer quels éléments relatifs au processus de responsabilisation peuvent être perçus comme déplaisants chez les élèves. La question peut aussi servir à observer si des contradictions apparaissent dans les réponses fournies par les élèves.

2. « Quels éléments dans l'enseignement de français récemment vécu ont augmenté votre motivation? » La motivation et l'engagement sont deux concepts très apparentés (Archambault et Chouinard, 2016). La motivation est ce qui pousse une personne à s'engager, elle détermine donc le niveau d'engagement. Ainsi, cette question concernant l'engagement, présente dans la fiche d'appréciation, s'avère utile et pertinente afin d'observer comment les élèves s'expliquent le niveau de motivation ressenti à réaliser une

tâche de français. Elle permet de recueillir les contextes, les types de tâches, les conditions d'apprentissage, les conditions d'enseignement ou tout autre facteur pouvant déterminer, selon la perception des élèves, qu'une tâche sera motivante à réaliser.

Puis, afin de recueillir les commentaires personnels des élèves, l'enseignante proposait aux élèves une période plénière pendant laquelle ils pouvaient s'exprimer librement sur ce qu'ils venaient de vivre. Lors de la dernière séance d'entretien de groupe qui suivait l'élaboration du scénario C, on demandait aux élèves dans l'entretien de comparer « quels éléments des trois expériences de français récemment vécues avez-vous appréciés? » Cette question visait à observer quels éléments relatifs au processus de responsabilisation ressortaient comme étant des facteurs perçus comme favorables ou agréables par rapport à la réalisation des tâches d'apprentissage de français. De plus, cette question servait à enrichir la collecte des données d'autres éléments pouvant éventuellement expliquer le fait de se percevoir comme étant motivé chez les membres de la classe. La compilation de l'entretien de groupe du scénario A est présenté dans l'annexe n°5, celle du scénario B dans l'annexe n°6 et, finalement celle du scénario C dans l'annexe n°7.

6. Synthèses des données et des observations recueillies

Dans le prochain chapitre, les différents résultats cumulés dans les fiches d'appréciation, le journal de bord et les discussions de groupe sont présentés, synthétisés et observés afin de comprendre les éléments perçus comme influant positivement et négativement la motivation dans chacun des trois scénarios présentés. Rappelons que ces scénarios ont été élaborés d'après les stratégies d'enseignement faisant appel à la responsabilisation des élèves puisque l'objectif était de porter un regard sur les perceptions des élèves et de l'enseignante par rapport aux éléments des différentes stratégies d'enseignement reliées à la responsabilisation sur la motivation des élèves.

CHAPITRE 4 : DONNÉES ET OBSERVATIONS SUR L'INTERVENTION

Dans ce quatrième chapitre, il s'agit de présenter les données recueillies et les observations suite à l'intervention vécue à l'égard des perspectives des élèves et de celles de l'enseignante qui a orchestré l'implantation des trois scénarios d'enseignement en classe. Les perceptions des élèves ont été recensées à l'intérieur de trois fiches d'appréciation qui ont suivies la réalisation de chacun des scénarios, ainsi que trois entretiens de groupe qui se sont déroulées lorsque les élèves ont terminé de remplir leur fiche d'appréciation. Les commentaires des élèves qui sont ressortis de ces échanges ont été notés par l'enseignante. Puis, les perceptions de l'enseignantes ont aussi été amassées à la suite du déroulement des trois scénarios d'enseignement, sous forme de journal de bord.

Rappelons que l'objectif principal de cette intervention était de réfléchir sur des éléments ressortant dans les perceptions des élèves et de l'enseignante par rapport à l'influence que l'utilisation des stratégies qui favorisent la responsabilisation pouvait avoir sur la motivation dans l'apprentissage du français, et ce, chez des élèves du secondaire qui présentent des difficultés de comportement en classe ordinaire. L'intervention a été réalisée auprès de tous les élèves de la classe étant donné que chaque élève présentait une difficulté de comportement à un degré variable tels que des déficits d'attention avec ou sans hyperactivité, des problèmes d'opposition, des problèmes de concentration, des problèmes d'organisation, des problèmes intériorisés comme un manque de gestion du stress et de l'humeur ou encore des périodes d'absentéisme. Pour être en mesure d'examiner les perceptions des élèves et de l'enseignante, trois scénarios impliquant des processus de responsabilisation ont été proposés dans la classe de français, soit celui de la latitude dans lequel les élèves ont un choix à faire sur la compétence qu'ils travaillent pendant la période (écriture ou lecture), celui du plan de travail dans lequel les élèves planifient et organisent leur temps et les activités de français à réaliser en classe et à la maison pendant une semaine et finalement, celui des ateliers de travail coopératifs dans lequel les élèves choisissent parmi plusieurs ateliers de français celui qu'ils préfèrent, en plus d'être placés en situation d'apprentissage en coopération avec d'autres camarades de classe. Les fiches d'appréciation des élèves, les commentaires notés par l'enseignante dans les entretiens de groupe, puis le journal de bord de l'enseignante qui ont servi, à la suite des trois scénarios,

à analyser les perceptions ressenties par les élèves et l'enseignante sont ici récoltées et analysées.

1. Les fiches d'appréciation remplies par les élèves

Les fiches d'appréciation sont remplies individuellement par les élèves à la suite de la réalisation de chacun des scénarios. Quand l'enseignante réalise que tous les élèves ont répondu à la fiche d'appréciation, elle fait un retour avec eux sur les deux questions, soit une concernant le niveau de motivation ressenti face et l'autre, les éléments expliquant ce niveau, qui leur ont été posées sous forme d'échanges et de discussion.

1.2 Le scénario A : la latitude du modèle CLASSE

Dans le modèle CLASSE, le «L» représente le mot *latitude* et au sens d'Archambault et Chouinard (2016), cela signifie de donner aux élèves la possibilité de faire des choix, de les aider à planifier leur temps ou leur apprendre à consigner leur progrès afin de combler leur besoin d'autonomie. Dans le cadre de cette intervention qui a eu lieu le 7 février 2017, le moyen retenu d'offrir de la latitude aux élèves a été celui de leur permettre de choisir entre la lecture ou l'écriture d'un court récit policier. On observe que dans la fiche d'appréciation de cette activité, sur les seize élèves présents : quatre ont coché s'être senti(e) «très motivé(e)», six élèves ont coché «relativement motivé(e)» et finalement, six élèves ont coché la case «peu motivé(e)» et aucun n'a choisi «très peu motivé(e)». Les éléments nommés par les élèves peuvent se regrouper sous la forme de perceptions positives ou négatives qu'ils ont soit du contrôle détenu sur les deux activités proposées, sur leur compétence à les réaliser ou sur le plaisir qu'ils éprouvent. Toutes les raisons évoquées par les élèves ont été assemblées dans une table de valeur. La plupart du temps, les élèves répondaient par un ou deux éléments, donc il est possible que pour un même élève, on retrouve plus d'un élément de l'activité qui est utilisé pour expliquer le niveau de motivation ressenti. Le tableau qui suit présente les éléments que les élèves ont nommés pour justifier leur niveau de motivation perçu dans le fait de choisir l'activité de français dans le scénario A :

Tableau 1. Interprétation de la perception du niveau de motivation ressenti selon la ou les raison(s) évoquée(s) par les élèves dans le scénario A

Niveau de motivation ressenti	Raison évoquée	Perception d'avoir du contrôle	Perception d'être compétent	Perception d'avoir du plaisir	Perception de poursuivre des buts d'apprentissage
Très motivé(e)	Parce que je peux décider par quoi je commence. Je termine par le plus difficile pour avoir plus de temps.	√			
Très motivé(e)	Parce que je pouvais choisir ce que j'aimais le plus. J'ai préféré commencer par la chose la plus amusante pour me détendre et ensuite terminer par la chose qui me donne des difficultés pour m'améliorer.	√			√
Très motivé(e)	J'étais très motivée car je savais déjà ce que j'allais écrire. J'aime écrire des histoires et j'aime qu'on me laisse le choix, ça me motive.	√		√	
Très motivé(e)	J'étais très motivée car j'aime qu'on me laisse le choix d'écrire ou de lire. Comme j'adore les émissions policières, ça me tentait vraiment d'écrire une histoire sur le sujet.	√		√	
Relativement motivé(e)	J'étais motivée car je pouvais choisir. J'aimais le sujet d'écriture en plus (le policier).	√		√	
Relativement motivé(e)	J'avais le choix de lire ou d'écrire, quand j'ai un choix ça me motive.	√			
Relativement motivé(e)	J'étais relativement motivé car j'aime les récits policiers. Moi, j'aime bien créer des petites histoires, j'étais content de pouvoir choisir l'écriture.			√	
Relativement motivé(e)	J'aime lire mais surtout j'aime écrire pour pouvoir inventer, ça fait ressortir ma créativité. J'ai plus de facilité en écriture et écrire a été mon choix, ce qui a facilité ma tâche.		√	√	
Relativement motivé(e)	Pour ma part, j'aime mieux quand je peux choisir de lire un texte. J'ai toujours aimé mieux lire qu'écrire, car j'ai de la difficulté à écrire. Je fais des fautes tandis que pour lire, je n'ai pas de problème.		√		

Relativement motivé(e)	J'étais motivé car je peux choisir de lire, c'est plus facile pour moi et je peux ainsi me concentrer sur mes forces.		✓		
Peu motivé(e)	Je n'aime pas la matière mais vu qu'on me laisse choisir, ça me motive un peu.	✓		X	
Peu motivé(e)	Je n'aime pas ce qu'on me demande de faire en français. C'était un peu moins pire car on m'a laissé choisir et j'aime bien écrire.	✓		✓	
Peu motivé(e)	Ce n'est pas le type d'activités que j'aime faire en classe, même si on me laisse un choix.			X	
Peu motivé(e)	Je ne peux pas me concentrer quand je lis, je pense toujours à autre chose. J'aurais préféré que ce soit au moins un texte de sciences fiction.		X	X	
Peu motivé(e)	Je n'aime ni lire, ni écrire en français. J'ai tout de même pu choisir quelque chose où je me sens à l'aise et pour lequel j'ai moins de difficultés.	✓	✓	X	
Peu motivé(e)	Aucune des tâches proposées ne m'attiraient. J'ai choisi lire car j'apprends des choses en lisant.			X	✓
TOTAL	Perceptions -	Positive : 9 Négative : 0	Positive : 5 Négative : 1	Positive : 6 Négative : 5	Positive : Négative : 0

Au terme des réponses livrées par les élèves dans la première fiche d'appréciation, les éléments qui ressortent quant aux perceptions ressenties par les élèves après avoir vécu une classe de français où on les laissait choisir entre écrire ou lire un texte pour expliquer leur niveau de motivation sont presque à parts égales des perceptions positives du contrôle et du plaisir éprouvé. Une perception positive de la compétence à réaliser la tâche de français est aussi souvent nommée. On entend souvent que pour pallier au manque de plaisir à lire ou à écrire (je n'aime pas le français,), ils ont apprécié avoir pu faire un choix (mais j'ai apprécié pouvoir choisir). Ils se sont dit un peu plus motivés que d'habitude puisqu'on leur laissait le choix ou parce qu'ils pouvaient réaliser celle des deux tâches pour laquelle ils ont le plus de facilité et s'y sentent les plus compétents. La perception positive de contrôle et du plaisir sont celles qui sont ressorties le plus souvent, alors que la perception négative

que l'on retrouve la plus fréquemment est celle du manque de plaisir. Les réponses aux questions de la fiche du scénario A permettent de comprendre que les élèves se sentent motivés pour la majorité dans le cadre d'une activité leur donnant un choix sur la tâche à réaliser, mais que cette motivation est que très rarement fortement ressentie. Ainsi, il est intéressant de voir que le scénario de la latitude, qui remet à l'élève l'option de lire ou d'écrire un court récit policier, semble contribuer à la perception d'avoir du contrôle et d'être compétent à réaliser une tâche qui a été choisie. Effectivement, une partie d'élèves mentionnent se sentir motivés puisqu'ils peuvent bénéficier de ce qu'on leur procure un choix et certains expriment même avoir apprécié pouvoir choisir ce qu'ils aiment, ou encore ce en quoi ils ont besoin de travailler pour s'améliorer soit en lecture ou en écriture.

1.2 Le scénario B : le plan de travail

Le deuxième scénario introduisant une stratégie d'enseignement sollicitant la responsabilisation des élèves était celui du plan de travail qui a eu lieu dans la semaine du 20 au 24 mars 2017. Les élèves avaient une liste de tâche de français à réaliser à l'intérieur d'une plage horaire. Le travail à la maison était encouragé en cas de manque de temps en classe. L'enseignante était disponible pour aider les élèves à organiser leur horaire du temps dans quelques cas. La fiche d'appréciation qui accompagnait ce scénario a été distribuée la dernière journée de la semaine d'école, après que les élèves aient vécu la classe de français avec le plan de travail. Le tableau 2 représente les éléments ressortis dans cette fiche où on demandait aux élèves le niveau de motivation ressenti face à l'organisation et la planification des tâches de français sous la forme d'un plan de travail pendant une semaine :

Tableau 2. Interprétation de la perception du niveau de motivation ressenti selon la ou les raison(s) évoquée(s) par les élèves dans le scénario B

Niveau de motivation ressenti	Raison évoquée	Perception d'avoir du contrôle	Perception d'être compétent	Perception d'avoir du plaisir	Perception de poursuivre des buts d'apprentissage
Très motivé(e)	Cette activité m'a permis de prendre mes travaux plus au sérieux. J'étais motivée car il y avait beaucoup de choses à compléter et je voulais me prouver				√

	que j'étais capable de les finir, comme une adulte.				
Très motivé(e)	J'ai aimé pouvoir planifier ma semaine, décider ce que j'allais faire à la maison et ce que j'allais faire à l'école.	✓			
Très motivé(e)	Je me sentais bien car j'avais du contrôle, je pouvais aller à mon rythme. Je contrôlais mes choses moi-même.	✓			
Relativement motivé(e)	J'aime avoir le choix, mais trop, ça me stresse. C'était trop de pages, je me sens mieux quand c'est peu de pages et je sais que je suis capable de les finir.	✓	X		
Relativement motivé(e)	Je trouve plus facile et plus rapide de m'organiser moi-même. Par contre, je n'aimais pas le dossier sur la science-fiction. Ça ne m'intéresse pas.		✓	X	
Relativement motivé(e)	J'ai aimé pouvoir commencer par ce que je veux. Ça me rassure de planifier mon propre travail. Je peux faire ce que je veux.	✓			
Relativement motivé(e)	J'ai tellement aimé pouvoir m'organiser moi-même chaque jour! Lire quand je veux, écrire quand je veux! Je décide du nombre de pages moi-même, et ça me motive.	✓			
Relativement motivé(e)	J'étais contente, car si je ne comprenais pas quelque chose, je pouvais attendre d'être à la maison pour regarder sur Internet. Les choses à faire étaient faciles.		✓		✓
Relativement motivé(e)	J'étais motivée de pouvoir faire les activités dans l'ordre que je veux, et avoir tout le temps nécessaire. J'aimais commencer par le plus facile, pour m'encourager.	✓	✓		
Relativement motivé(e)	Peu importe ce qu'on fait, j'aime dix fois plus le français que les maths. Pour moi, c'est plus facile. Et je n'ai pas été obligée de faire des devoirs le jour de ma fête.		✓	✓	
Peu motivé(e)	Je n'aime pas travailler, ni à la maison, ni à l'école. Répartir le temps, je n'aime pas ça.	X		X	
Peu motivé(e)	J'ai un peu aimé ça, parce que j'aime le français. Répartir le travail, ça m'aide à mieux m'organiser et c'est motivant.			✓	✓

Peu motivé(e)	Les activités de français ne m'intéressent pas.			X	
Peu motivé(e)	Je n'aime pas le français, j'ai de la difficulté. Mais, j'aimais avoir la chance de finir plus vite.	√	X		
Peu motivé(e)	Je déteste lire, mais je sais que c'est important. J'étais un peu motivée car je veux réussir dans mes examens, mais je suis démotivée car j'ai trop de devoirs.			X	√
Peu motivé(e)	J'étais stressée car je pensais ne pas avoir le temps de tout terminer. Mais j'ai aimé pouvoir faire mes choses moi-même.	√	X		
TOTAL	Perceptions -	Positive : 8 Négative : 1	Positive : 4 Négative : 3	Positive : 2 Négative : 5	Positive : 4 Négative : 0

Légende : √ = perception positive ; X = perception négative

On peut constater que parmi les élèves qui ont exprimé se sentir motivé(e)s par le fait de planifier et d'organiser les tâches de français pendant toute une semaine, plusieurs expliquent ce haut niveau de motivation par le fait d'avoir détenu du contrôle. Ressentir être compétent et avoir le désir d'apprendre viennent ensuite. Par contre, les élèves qui expriment s'être sentis relativement ou peu motivé(e)s par l'activité se l'expliquent du fait qu'ils n'aiment pas le français pour la majorité, alors que pour quelques-uns, c'est qu'ils se percevaient incapables de répondre à toutes les attentes des tâches de français exigées dans la semaine. La perception de contrôle sur l'activité est la perception la plus souvent nommée et dans seulement un cas, elle est reliée à un sentiment négatif. La perception négative qui revient le plus souvent est celle du manque de plaisir à réaliser des tâches de français. Les éléments retenus pour expliquer la présence ou l'absence de la motivation concernent le fait que les élèves disent se sentir motivés car ils peuvent décider ou parce qu'ils sentent qu'ils apprennent à devenir responsables, alors que ceux qui ne se sentent pas motivés disent manquer d'intérêt. Il est intéressant de mentionner que pour la première fois, la perception de contrôle est ressortie de façon négative chez deux élèves qui n'ont pas apprécié avoir à s'organiser pendant toute une semaine. Ils expriment avoir ressenti qu'ils perdaient le contrôle. Dans le cas de la semaine vécue avec une organisation des

tâches de français sous forme de plan de travail, les éléments qui semblent avoir contribué à la motivation des élèves sont le sentiment de contrôle et l'impression d'apprendre, alors que ceux qui ont nuit sont l'impression de perdre le contrôle et le manque d'intérêt.

1.3 Le scénario C : les centres d'apprentissage coopératif

Le troisième et dernier scénario introduisant une stratégie d'enseignement sollicitant la responsabilisation des élèves était des centres d'apprentissage coopératif qui s'est tenu au début du mois d'avril 2017. Par le biais de deux ateliers d'apprentissage en coopération et d'un atelier de lecture individuelle, ateliers que chacun des élèves pouvaient choisir, une troisième stratégie suscitant la responsabilisation des élèves a été vécue dans le groupe. La fiche d'appréciation qui accompagnait ce scénario a été distribuée dans le dernier quinze minutes de la même période à laquelle les centres d'apprentissage ont eu lieu. Cette fois-ci, dix-sept élèves sont présents et disponibles pour remplir la fiche d'appréciation qui suit l'activité. Sur les dix-sept élèves, six ont coché «très motivé(e)» ; huit élèves ont coché «relativement motivé(e)» ; trois ont coché la case «peu motivé(e)». Les raisons qui sont ici émises pour expliquer le niveau de perception perçue sont, pour les perceptions positives : le fait d'avoir eu le contrôle sur le choix de l'activité, le plaisir de travailler en équipe, le fait d'aimer prendre part à certaines activités reliées français et le fait d'avoir l'impression d'apprendre. À noter que contrairement aux deux autres scénarios, aucun éléments utilisés par les élèves pour expliquer leur niveau de motivation ne concerne le sentiment de compétence, il n'apparaît donc pas dans le tableau 3. Les perceptions négatives évoquées par les élèves sont celles de ne pas avoir du plaisir à faire une tâche de français et de ne pas avoir apprécié comment s'est déroulé le travail en équipe. Toutes les raisons que les élèves ont soumises sont présentes dans le tableau 3 :

Tableau 3. Interprétation de la perception du niveau de motivation ressenti selon la ou les raison(s) évoquée(s) par les élèves dans le scénario C

Niveau de motivation ressenti	Raison évoquée	Perception d'avoir du contrôle	Perception d'avoir du plaisir dans le travail en équipe	Perception d'avoir de l'intérêt pour le(s) tâches de français	Perception de poursuivre des buts d'apprentissage
Très motivé(e)	Cette activité m'a plus car j'ai pu la choisir et j'aime le travail en équipe.	√	√		
Très motivé(e)	J'ai appris à développer mes choix et c'est amusant de travailler en équipe.		√		√
Très motivé(e)	J'aime écrire des dictées et être en groupe permet de créer des liens collectifs et d'échanger des idées. J'aime apprendre de nouvelles choses. De plus, j'ai eu le choix de faire une activité que j'aime.		√	√	√
Très motivé(e)	J'ai aimé le fait que les autres personnes pouvaient m'aider et me donner des trucs. On pouvait s'entraider et partager nos idées sur les réponses.				√
Très motivé(e)	Faire des activités avec les autres m'aide beaucoup à apprendre, et en plus c'est amusant quand ça peut être fait en équipe, en petit groupe pour s'entraider. C'est vraiment motivant le travail coopératif.		√		√
Très motivé(e)	J'ai vraiment aimé pouvoir choisir par quoi commencer. Je me prépare mentalement à apprendre.	√			√
Relativement motivé(e)	Vu que la journée venait juste de commencer, j'ai aimé faire un travail coopératif, il y a moins de travail à faire. C'est mieux que de travailler seul, ça me motive plus.		√		√
Relativement motivé(e)	Je pouvais choisir l'atelier que je voulais faire. Même si je n'aime pas le français, je me suis senti quand même motivé.	√			
Relativement motivé(e)	Cette activité m'a permis d'apprendre et de m'améliorer en lecture, c'est important pour les années suivantes. Ça aide le travail en groupe, on apprend des opinions des autres.				√

Relativement motivé(e)	J'étais avec un groupe, ce qui me motive. C'est une activité que j'avais choisie, on préfère largement le travail qu'on choisit.	✓	✓		
Relativement motivé(e)	Je peux apprendre à d'autres, comme ils peuvent aussi m'enseigner des choses. J'aime vraiment pouvoir choisir ce que je préfère.	✓			✓
Relativement motivé(e)	J'ai aimé l'activité car j'étais en équipe. Je pouvais partager mes réponses et je me sentais à l'aise.		✓		
Relativement motivé(e)	Les activités me semblaient relaxantes, surtout pour une première période de la journée. J'ai choisi de lire seule une BD, j'étais vraiment motivée. J'ai aimé pouvoir choisir l'atelier qui me tentait le plus.	✓		✓	
Relativement motivé(e)	J'étais motivé car j'aime bien faire des dictées, encore plus en groupe. Je n'ai pas aimé que les personnes de mon groupe rient. Au début j'étais motivé, mais ensuite non car je n'étais pas avec les bonnes personnes.	✓	X		
Peu motivé(e)	Ce n'est pas intéressant, les activités sont nulles. J'ai dû lire un vieux livre ennuyant.			X	
Peu motivé(e)	J'étais motivé un peu puisque j'ai pu choisir, j'étais libre d'apprendre et j'étais dans une petite équipe, c'était agréable.	✓	✓		✓
Peu motivé(e)	Je n'aime pas la matière mais ça m'a un peu motivé de pouvoir choisir.	✓			
TOTAL	Perceptions -	Positive : 9 Négative : 0	Positive : 8 Négative : 1	Positive : 2 Négative : 1	Positive : 9 Négative : 0

Légende : ✓ = perception positive ; X = perception négative

De façon très marquée, le plaisir de travailler en équipe est souvent nommé chez les élèves qui ont senti être motivés ou relativement motivés par les centres d'apprentissage coopératif. Les réponses émises dans cette fiche sont très semblables d'un élève à l'autre : «j'aime être en groupe», «c'est amusant de travailler en équipe», «j'aime faire des travaux d'équipe». En très grande partie, on constate donc que le travail avec d'autres camarades

est apprécié et qu'il semble être ce qui explique un niveau de motivation élevé pour l'activité étant donné que quatorze élèves sur dix-sept ont ressenti un haut niveau de motivation, soit être très ou relativement motivés. On peut constater que la perception de pouvoir choisir et celle d'avoir du plaisir dans le travail en équipe sont les deux perceptions qui ressortent le plus afin d'expliquer le niveau de motivation des élèves qui ont ressenti être motivés et qu'elles sont majoritairement nommées de pair dans leurs affirmations. Pour les élèves qui ont nuancé leur réponse ou qui ne se sentaient pas motivés, c'est la perception du déplaisir à la tâche de français qui est utilisée dans leur justification.

2. Le journal de bord de l'enseignante

Les trois scénarios d'enseignement mobilisant la responsabilisation à l'intérieur de la classe de français qui ont été vécus par les élèves ont suscité chez eux certaines impressions quant au niveau de motivation ressenti. Les élèves ont expliqué avoir ressenti tel ou tel autre niveau de motivation à l'aide d'éléments présents dans chacune des activités. En tant qu'enseignante ayant piloté l'enseignement, les perceptions ressenties ont été consignées dans le cadre d'un journal de bord qui a suivi le déroulement des scénarios A et C, et qui a été fait pendant le déroulement du scénario B. Les notes manuscrites prises sont présentées dans les annexes n°4, n°5 et n°6. Seront ici présentées les constatations que l'on peut tirer des différents rapports réalisés à titre d'enseignante observatrice.

Dans le scénario A, où les élèves pouvaient choisir entre la lecture ou l'écriture d'un court récit policier, il a été noté que les élèves semblaient, au début, trouver étrange qu'on leur laisse le choix. Un moment d'attente et d'incompréhension de la situation s'est fait sentir. Cette réaction non anticipée a mené l'enseignante à la conclusion qu'elle devait, pour ce premier scénario, accompagner les élèves à réfléchir et à prendre une décision, à faire un choix. Pour ce faire, la modélisation d'une réflexion a semblé tout indiqué. Ensuite, il est remarqué que plusieurs élèves hésitent et changent d'idée après quelques minutes. Même si se décider a été plus long que prévu et que plusieurs ne semblent pas confiants d'avoir choisi la bonne chose, tous ont fini par statuer. Une fois la décision prise, les élèves travaillent bien, c'est-à-dire de façon active. Il est observé que les élèves semblent pour la plupart contents d'eux-mêmes lorsqu'ils ont terminé. Deux commentaires d'élèves attirent l'attention de l'enseignante et sont notés dans le journal : une élève mentionne avoir choisi

l'activité dans laquelle elle apprendra le plus, et une autre élève exprime beaucoup d'enthousiasme, car elle est heureuse de pouvoir mettre ses idées à l'écrit. Ce journal de bord note donc positivement le plaisir éprouvé par les élèves, aucun commentaire négatif de leur part n'y apparaît. À noter qu'au moment de l'année où l'intervention a lieu, les élèves et l'enseignante ont bâti une communication basée sur l'ouverture et le respect et que les élèves ont l'habitude d'exprimer ce qu'ils pensent. L'enseignante croit que les élèves ne se sont pas privés d'exprimer leur réelle opinion. L'enseignante remarque qu'il pourrait y avoir une amélioration à apporter puisqu'il y a eu de l'inconfort chez les élèves, probablement vu l'aspect de nouveauté ressenti en début de la période. Un malaise s'est fortement fait ressentir par un court moment d'inaction des élèves, en plus de leur regard interrogateur.

Dans le scénario B, trois prises de notes sont réalisées étant donné que la stratégie d'enseignement impliquait un plan de travail s'étalant sur une semaine entière. Le 20 mars 2017, l'enseignante remarque que l'annonce du plan de travail sollicite généralement plus des émotions négatives que positives chez les élèves. Les réactions des élèves font ressentir à l'enseignante que ce projet est mal reçu par les élèves. Certains ont des regards inquiets et d'autres expriment explicitement qu'ils se sentent stressés. Les élèves s'observent et tentent de prendre le pouls de la classe, ils essaient de voir comment les autres élèves vont réagir, ils regardent si les autres sont aussi inquiets qu'eux peuvent l'être suite à cette nouvelle. Un inconfort et de l'inquiétude se fait ressentir, mais nous avons un sentiment de confiance que c'est un bon moment de l'année pour tenter une telle expérience puisqu'il s'agit du milieu de l'étape et que les élèves n'ont pas à s'inquiéter d'une répercussion sur leurs résultats aux évaluations. Deux jours plus tard, soit le 22 mars, nous observons que les élèves semblent motivés et fournissent beaucoup d'efforts dans les tâches qui sont à réaliser. Toutefois, chez les élèves que nous avons évalués plus à risque de se sentir démotivés, aucun travail ne se fait. L'enseignante qui est la titulaire du groupe et qui voit ces élèves de deux à trois périodes par jour a remarqué qu'il peut arriver chez les élèves de la classe qui vivent des difficultés d'apprentissage ou qui ont des résultats académiques très faibles de ne pas réaliser les tâches demandées lors d'un cours, malgré plusieurs interventions faites pour éviter cette situation. Le 25 mars, l'enseignante remarque qu'au terme de la semaine, les élèves plus performants du groupe ont exprimés certaines

inquiétudes quant à l'atteinte des attentes pour chacune des tâches à réaliser, mais qu'ils y sont finalement parvenus et qu'ils affichent un sentiment de fierté. Les élèves qui sont les plus faibles en français ont travaillé encore moins que d'habitude pendant cette semaine. En les questionnant, nous comprenons que cela est dû au fait qu'ils sentaient ne pas bénéficier de l'aide nécessaire et qu'ils leur apparaissaient inutile d'aller poser des questions à leur enseignante. Le constat de l'enseignante est que cette stratégie gagnerait à être répétée en misant sur l'autonomie des élèves et que dans un processus d'autonomie, il faut davantage travailler le fait de déceler ses difficultés et d'adopter de meilleures stratégies pour y pallier, comme celle d'utiliser les ressources de la classe qui sont mises à leur disposition.

Dans le scénario C, activité où les élèves ont eu à choisir un atelier d'apprentissage coopératif ou de lecture, il a été écrit dans le journal que l'enseignante se sent très confortable avec ce type d'enseignement pour l'avoir souvent piloté, dans ce groupe comme dans d'autres dans les années précédentes. Il est constaté que cette activité se révèle un succès. Toutefois, l'enseignante est déçue du fait que les élèves semblent plus préoccupés à se placer avec des camarades qu'ils apprécient qu'à réellement opter pour les centres qu'ils préfèrent. Certaines négociations entre les élèves ont lieu, mais tout se passe dans le respect et l'ambiance de classe est agréable. Un enthousiasme général se fait sentir dans la classe. Le travail est effectué de façon appliquée pour tous et il semble que les tâches demandées sont prises au sérieux. Toutes les consignes sont respectées et la qualité du travail est présente. Plusieurs sourires et la bonne humeur sont observés. Malgré que nous circulons et soyons disponible pour aider les élèves, ces derniers s'entraident et répondent mutuellement à leurs questions sans nous solliciter.

3. Les entretiens de groupe suivants chacun des trois scénarios

Après que les élèves aient rempli la fiche d'appréciation, un court échange a eu lieu entre eux et l'enseignante. Avant que la discussion ne commence, nous leur demandons de réfléchir à leur perception du niveau de motivation et d'engagement ressenti pour chacun des scénarios A, B et C. Ainsi, entre le moment où ils ont fini de répondre aux questions de la fiche d'appréciation et celui où ils discutent avec l'enseignante, deux pistes de réflexion leur sont proposées et nous leur demandons de s'y pencher pendant environ cinq

minutes, de façon individuelle et en silence. Les deux pistes de réflexion sont présentées ainsi :

Quels sont les éléments qui ont augmenté ton engagement?

Quels sont les éléments qui ont augmenté ta motivation?

Au terme des échanges, nous pouvons encore une fois diviser les réponses des élèves selon le scénario d'enseignement qui recourt à une stratégie de responsabilisation qu'ils viennent de vivre.

Ainsi, dans le scénario A qui est celui de la latitude, et rappelons que la latitude octroyée était de laisser aux élèves la possibilité de soit écrire ou lire un récit policier, les élèves ont exprimé que ce qui a augmenté leur engagement dans la tâche, c'est le fait de pouvoir choisir l'activité qui est soit la préférée, soit la plus facile. Ils ont aussi nommé que le sujet du récit policier est un élément ayant suscité leur engagement. Pour ce qui est des éléments qui ont favorisé leur motivation, les élèves répondent qu'il s'agit d'avoir eu l'occasion d'écrire sur un sujet qu'ils connaissaient et aussi, encore une fois, le fait d'avoir eu le choix d'opter pour la tâche la plus facile, la plus simple ou la plus amusante. Quelques élèves ont aussi nommé avoir poursuivi des buts d'apprentissage, c'est-à-dire de prendre la tâche qui leur semblait la moins aisée afin d'apprendre. Lorsqu'ils sont devant un choix, les élèves disent se sentir plus libres et ressentir que la tâche est plus agréable. Ces réponses sont en adéquation avec les perceptions ressorties dans les fiches d'appréciation. Elles ont permis d'observer que les élèves qui ont un choix à faire sont généralement plus enclins à réaliser la tâche et qu'ils perçoivent davantage de contrôle, de plaisir et d'engagement à apprendre.

Dans le scénario B, qui correspondait à une semaine entière de périodes de français planifiées et organisées par les élèves sous la forme du plan de travail, les commentaires des élèves divulgués lors des échanges sont, tout comme ceux des fiches d'appréciation, plus nombreux et élaborés. Ce scénario s'étalant sur une plus longue période de temps, il est possible que les élèves aient ressenti davantage d'émotions et de perceptions. Lors de la discussion qui a suivi le scénario B, les élèves ont dit qu'ils se sont sentis engagés étant donné que les élèves pouvaient partager plus facilement le matériel, et ce, vu qu'ils ne

réalisaient pas tous la même tâche au même moment, étant donné qu'ils avaient la possibilité de commencer par la tâche la plus facile ou les plus courtes. Fait intéressant, certains commentaires d'élèves témoignaient d'un désir des élèves d'acquiescer de la débrouillardise et de l'autonomie en procédant à la planification de leur travail. Au contraire, quelques élèves ont dit qu'en ayant trop de tâches à faire, même si elles étaient réparties sur un temps proportionnel à leur réalisation, ont ressenti qu'ils ne seraient pas capables de tout terminer. Ils ont exprimé que les émotions qui les habitaient étaient le stress et l'impression d'incapacité. Pour ce même scénario, lorsque les élèves ont dû s'exprimer sur les éléments les ayant motivés, ils ont répondu qu'ils appréciaient pouvoir aller à leur rythme et gérer leur temps de sorte à ne pas avoir de travail à faire à la maison. Certains ont mentionné qu'étant donné qu'ils aiment les classes de français, ils étaient motivés d'avance. D'autres ont répété que la lourdeur de la tâche les a démotivés. Dans le cadre du plan de travail, les échanges entre les élèves et l'enseignante ont permis de confirmer les mêmes perceptions soulevées dans les fiches d'appréciation, à savoir que le plan de travail sollicite la perception de liberté et de contrôle chez les élèves d'une façon positive, alors que chez d'autres il s'exerce l'effet contraire, c'est-à-dire que le cadre habituel leur manque et qu'ils ne se sentent pas compétents à réaliser toutes les tâches demandées en les planifiant d'eux-mêmes. Dans un deuxième ordre, le plaisir de la tâche ainsi que la satisfaction du besoin d'autonomie sont des éléments nommés par les élèves.

Après le déroulement du scénario C, qui est le dernier scénario vécu par les élèves et qui se déroulait en tant qu'ateliers de travail en apprentissage coopératifs, les élèves ont encore une fois pu discuter de leurs perceptions avec leur enseignante. Les commentaires qui reviennent le plus souvent sont ceux, tout comme dans les fiches d'appréciation de ce scénario, qui concernent le plaisir de travailler en équipe. Afin d'expliquer leur engagement, les élèves parlent d'aimer le travail en groupe ou, dans un seul cas, préférer la lecture individuelle. Pour justifier le niveau de motivation ressenti, les élèves soulèvent que le travail en groupe permet d'apprendre sans écrire, en faisant des liens à partir de ce que les autres ont compris ou tout simplement parce que c'est plus agréable d'être avec des gens. Aussi, il a été nommé le fait que le choix permet de choisir une tâche dans laquelle on se sent compétent ou qu'on se plaît à réaliser.

En somme, les trois échanges de groupe se sont avérés fructueux en ce sens où les élèves ont bien communiqué leurs perceptions et où les données recueillies sont nombreuses et variées. Dans les trois scénarios, on peut observer une concordance entre les réponses que les élèves ont fourni dans leurs fiches d'appréciation et celles livrées dans la discussion de groupe.

4. Synthèse

À la lumière des perceptions des élèves et de l'enseignante qui ont été ici recueillies, quelques observations peuvent être mises de l'avant. Étant donné que chacun des scénarios d'enseignement déployés faisait appel à des moyens différents de solliciter la responsabilisation, il n'est pas étonnant que les élèves y aient réagi différemment. Ainsi, les constats seront faits en trois temps selon les trois scénarios présentés.

Les fiches d'appréciation, le journal de bord de l'enseignante et la discussion menée après l'élaboration du scénario A ont permis de comprendre que dans le groupe de deuxième secondaire dans lequel l'intervention a eu lieu, lorsqu'on laisse aux élèves le choix de deux tâches de français, il semblerait que les élèves expliquent le niveau de motivation ressenti, qu'il soit fort ou faible, dans une majorité de cas par ce qu'on pourrait classer sous la catégorie du plaisir à la tâche. En effet, la perception de plaisir, ou de déplaisir, est l'élément nommé avec la plus grande récurrence pour expliquer le niveau de motivation ressenti. En second ordre de récurrence, les élèves ont utilisé des éléments se rapportant à la perception d'avoir apprécié détenir du contrôle sur la tâche pour expliquer leur niveau de motivation. Pour justifier la présence ou l'absence de motivation, les élèves n'utilisent pas tout à fait les mêmes éléments. L'impression positive de pouvoir apprendre apparaît dans une majorité de réponses, puis la perception d'avoir un intérêt, ou non pour la tâche de français et, finalement, la perception d'avoir du contrôle et de l'apprécier, ou non. Malgré qu'elle ait observé un certain inconfort des élèves lors des premières minutes, à titre d'enseignante, nous avons aussi relevé un niveau d'enthousiasme et de plaisir auprès des élèves. Ce qui a particulièrement attiré notre attention, c'est que certains élèves aient choisi une activité plus difficile dans l'objectif d'apprendre et de s'améliorer. Toutefois, nous avons perçu que ce n'était le cas de seulement quelques élèves. Lors des échanges entre les élèves et l'enseignante, il a été soulevé que ce qui a favorisé leur motivation, c'est

d'avoir pu choisir une tâche facile ou amusante. Aussi, quelques commentaires vont dans le sens que le choix permet d'opter pour l'activité qui permet le plus d'apprendre. Lorsque nous avons donné le choix du type d'activité de français qu'ils pouvaient effectuer, les élèves se sont pour la plupart sentis motivés, pour la majorité des cas aux degrés très et relativement motivé(e)s, et il apparaît avec le bilan des fiches d'appréciation, du journal de bord de l'enseignante et de la discussion de groupe, que les éléments qui ressortent le plus afin de comprendre le niveau de motivation ressenti sont le fait d'avoir pu choisir une tâche amusante (perception de plaisir) ou facile (perception d'être compétent). Afin d'expliquer la présence de motivation, dans le journal de bord et lors des échanges, il ressort aussi que certains élèves se sont sentis motivés puisqu'ils avaient la possibilité d'apprendre (perception de poursuivre des buts d'apprentissage).

Quand on leur permet de planifier et d'organiser leur horaire du temps, comme il en a été le cas avec le scénario B, les élèves, tant dans la fiche d'appréciation que dans les échanges avec l'enseignante, nomment majoritairement apprécier le fait d'avoir du contrôle sur les tâches de français de la semaine, pour différentes raisons. Notamment, ils nomment aimer pouvoir tenter d'éviter à avoir du travail à la maison, pouvoir partager de façon plus efficace les outils de la classe ou encore de pouvoir décider de l'ordre d'exécution des activités. À quelques reprises, le sentiment d'être compétent et celui de pouvoir apprendre est nommé par les élèves. Peu souvent, la perception du plaisir est utilisée pour expliquer le niveau de motivation. Tout comme dans le scénario précédent, une grande majorité d'élèves ont dit s'être sentis motivés, à différents niveaux alors que très peu d'élèves ne se sont pas sentis démotivés. Pour ceux qui ne se sentaient pas motivés, la perception de ne pas avoir de plaisir est celle qui revenait dans le plus de réponses, puis celle de ne pas se sentir compétent et finalement, celle de ne pas apprécier avoir le contrôle. Dans le journal de bord de l'enseignante, ce sont justement ces élèves, quoique moins nombreux que ceux qui ont ressenti de la motivation, qui ont attiré l'attention. Notamment, le plan de travail semble avoir été, selon notre perception, une occasion pour certains élèves d'expliquer le manque d'engagement dans les tâches de français demandées par différents éléments externes comme le manque d'aide ou le manque d'encadrement. Un seul élève semble avoir vécu un stress dû à un sentiment d'incompétence que pouvait représenter la lourdeur de la tâche. Dans les échanges qui se sont déroulés lorsque les cinq journées réservées au

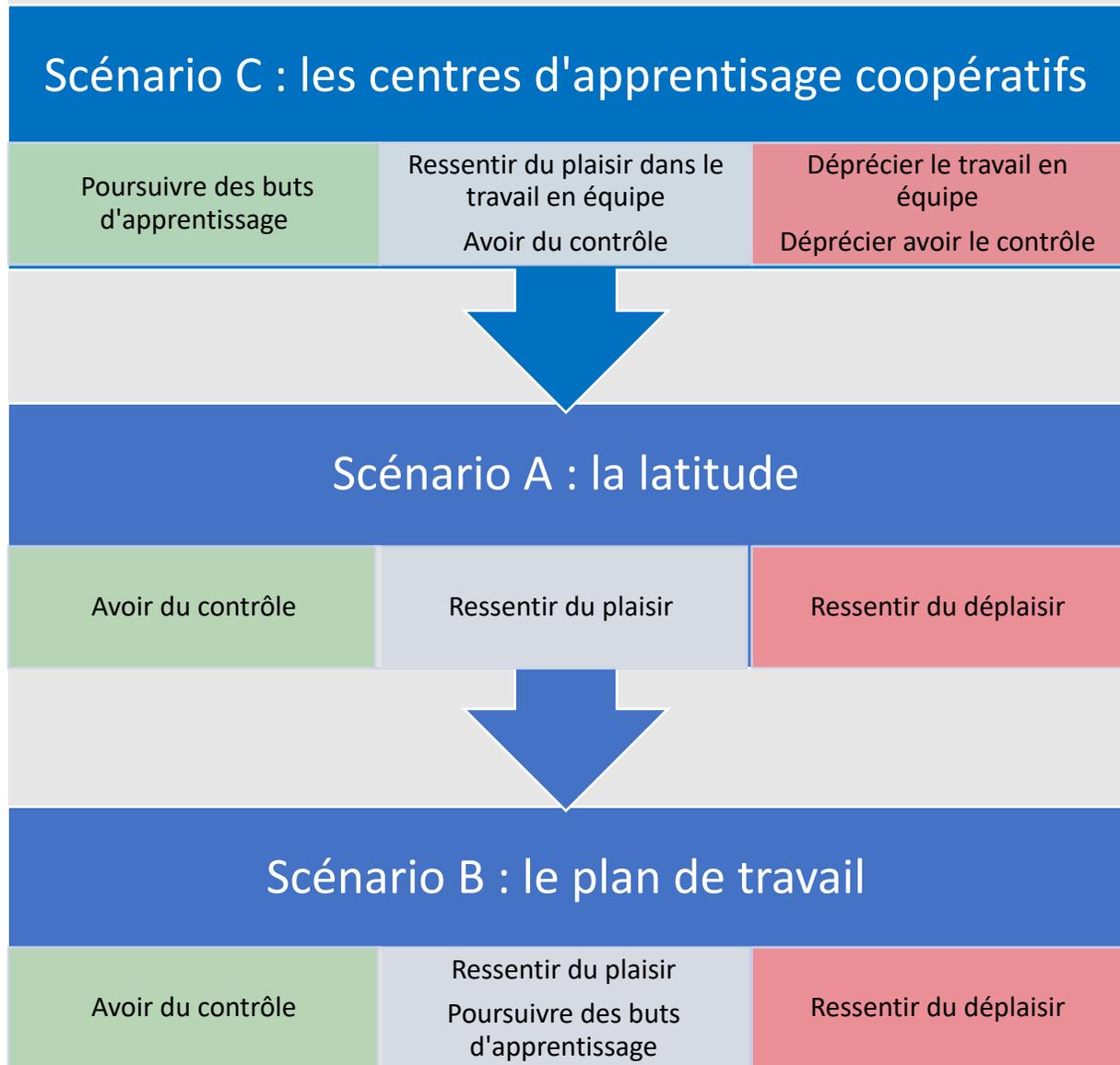
déroulement du plan de travail se soient écoulées, les commentaires reçus par les élèves allaient surtout dans le sens que les élèves ont apprécié pouvoir gérer leur temps, aller à leur rythme et qu'au final, ils ont constaté que ce genre d'exercice représentait un défi qui une fois relevé, leur procurait un sentiment de fierté et une impression d'avoir acquis de l'autonomie. Quelques élèves ont dit avoir vécu un stress, car ils n'étaient pas certains de pouvoir tout finir. Le scénario B du plan de travail apparaît être celui qui a le plus suscité une perception de contrôlabilité sur la tâche auprès des élèves. Tant au niveau de leurs perceptions que de celles de l'enseignante, le scénario B est celui qui a le plus sollicité la responsabilisation des élèves puisqu'ils s'attribuent les conséquences de leurs décisions. En effet, ils mentionnent reconnaître que ce sont leurs propres choix qui ont menés aux résultats à la fin de la semaine. Rappelons que le plan de travail a comme objectif de remettre à l'élève la possibilité d'assumer les conséquences de ses décisions, c'est-à-dire à lui faire vivre une situation dans laquelle il se responsabilise (Connac, 2012). Chez des élèves qui ne se perçoivent pas compétents, il peut être plus difficile de s'attribuer la faute de certaines tâches non complétées ou moins bien réalisées, et c'est peut-être pourquoi dans une activité comme le plan de travail où l'élève est fortement impliqué dans le processus de décision, certains vivent une pression et un stress.

Pour ce qui est du dernier scénario C qui est celui des ateliers en apprentissage coopératif, nous avons constaté que les élèves s'y sont sentis motivés parce qu'il s'agissait de travail en équipe. Nous avons aussi prélevé que le choix des élèves était dicté selon les camarades avec qui ils se plaçaient davantage que par leurs propres préférences. Dans la discussion de groupe, les élèves ont encore une fois mentionné s'être sentis motivés par l'activité car le travail en équipe permet d'apprendre, de partager et de s'amuser. Ainsi, l'élaboration du scénario C permet d'observer que lorsque les élèves ont un choix à faire en ce qui concerne des tâches différentes qui se déroulent en équipe, ils se sentent en très grande partie motivés par la perception de plaisir que le travail avec les pairs procure.

Cette intervention avait comme objectif de comprendre quels éléments de stratégies d'enseignement impliquant la responsabilisation ressortent dans les perceptions des élèves et de l'enseignant afin d'expliquer le niveau de motivation ressenti par les élèves. Les perceptions des élèves d'avoir du plaisir à réaliser la tâche, ce que l'enseignante a aussi

observé, est celle qui est le plus souvent utilisée pour expliquer un haut niveau de motivation en contexte d'apprentissage dans des situations mobilisant la responsabilisation, tout scénarios confondus. Les perceptions de trouver la tâche à sa hauteur, donc la perception d'être compétent, revient aussi très souvent. Dans le scénario B, qui est celui qui laisse le plus de place au processus de choix de l'élève par l'instauration d'un plan de travail qui s'étale sur une semaine entière, la perception positive d'apprendre et de se développer est aussi mentionné en proportion importante. Le tableau suivant résume la récurrence des éléments mentionnés par les élèves afin d'expliquer le niveau de motivation ressenti. Dans le cas où des éléments sont nommés à des récurrences très semblables, ils ont été tous les deux mentionnés dans le tableau.

Figure 4. Bilan décroissant de la récurrence des raisons évoquées par les élèves dans les scénarios A, B et C selon l'importance décroissante du niveau de motivation ressenti



Légende :

- Élément ayant la plus forte récurrence afin d'expliquer une perception positive de la motivation
- Élément(s) ayant la deuxième plus grande récurrence afin d'expliquer une perception positive de la motivation
- Élément(s) ayant le plus ressorti(s) pour expliquer une perception négative de la motivation

Le prochain chapitre présente de quelle manière les différents constats qui ressortent de cette intervention sur les stratégies d'enseignement favorisant la responsabilisation quant au niveau de motivation des élèves ont permis d'enrichir la réflexion sur le développement des compétences professionnelles en tant qu'enseignante au secondaire.

CHAPITRE 5 : RÉFLEXION ET CONCLUSION

Ce projet avait comme objectif de comprendre les éléments qu'un élève ayant des difficultés de comportement relève pour expliquer le niveau de motivation qu'il ressent lorsqu'il réalise une tâche dans laquelle on lui confère l'occasion de se responsabiliser. Dans cette intervention, ces éléments d'explication ont été observés selon les perceptions des élèves et celles de leur enseignante. L'intention derrière l'utilisation de stratégies d'enseignement reliées à un processus de responsabilisation était de faire en sorte que les élèves ayant des difficultés de comportement se sentent motivé(e)s à réaliser les apprentissages en classe ordinaire de français. Les activités d'apprentissage vécues par les élèves du groupe étaient organisées autour du fait qu'elles impliquaient une décision, un choix, afin de leur faire vivre une expérience de responsabilisation. Selon la définition de la dynamique motivationnelle de l'apprenant de Viau et Bouchard (2000), on retrouve trois déterminants : la perception qu'il a de la valeur de l'activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception du degré de contrôle qu'il peut avoir sur le déroulement et les conséquences d'une activité. À noter que les déterminants représentent ce qui incite un élève à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but (Viau et Louis, 1997), par exemple celui de terminer une tâche d'écriture fastidieuse en classe de français. Dans la perception de la contrôlabilité de Viau et Bouchard (2000), on retrouve trois axes, soit : la tendance qu'a l'apprenant à expliquer ses succès et échecs par des causes qui lui sont internes, la perception de la responsabilité que l'apprenant s'accorde par rapport à ses succès et ses échecs et le besoin de l'apprenant d'initier et de réguler lui-même ses actions (Viau et Louis, 1997). Des stratégies d'enseignement favorisant la responsabilisation ont été au cœur de cette intervention afin de permettre aux élèves de percevoir leur part de responsabilité dans le déroulement d'une tâche de français. La perception de la contrôlabilité, qui est un des déterminants de la motivation dans la dynamique motivationnelle de Viau et Bouchard (2000), est étroitement en lien avec la responsabilisation de l'apprenant, à sa capacité d'assumer ses responsabilités dans les décisions et les conséquences des tâches reliées aux apprentissages scolaires.

1. Réflexion sur les constats : la perception du contrôle et du plaisir dans les activités de français

Le sentiment d'avoir choisi, d'avoir pu bénéficier d'un certain contrôle sur l'activité à réaliser est majoritairement ressortie comme un élément pouvant expliquer un haut niveau de motivation (soit très ou relativement motivé(e)) chez les élèves de notre intervention pour deux des trois scénarios, soit celui de la latitude et celui du plan de travail. Il est intéressant de voir que cet élément d'apprécier avoir du contrôle a même été utilisé quelques fois pour expliquer qu'une activité a été moins désagréable qu'anticipé : « Je n'aime pas la matière mais ça m'a un peu motivé de pouvoir choisir ». Dans le troisième scénario, l'élément ayant majoritairement ressorti est celui de poursuivre des buts d'apprentissage, surtout de par l'aide des pairs ou autrement dit, par l'entremise du travail en équipe : « Faire des activités avec les autres m'aide beaucoup à apprendre, et en plus c'est amusant quand ça peut être fait en équipe, en petit groupe pour s'entraider. C'est vraiment motivant le travail coopératif. » L'élément du plaisir est aussi ressorti à une récurrence considérable puisqu'il s'agit de l'élément qui arrive en deuxième place pour expliquer un haut niveau de motivation dans les trois scénarios. De surcroît, c'est aussi l'élément, à savoir de ne pas vivre du plaisir à réaliser la tâche, qui ressort majoritairement pour expliquer un faible niveau de motivation encore une fois dans les trois scénarios. Le scénario C est celui pour lequel un plus grand nombre d'élève dit avoir ressenti un fort niveau de motivation. Ce scénario est particulier et il se distingue des autres en ce qu'il fait appel au travail avec des pairs. D'ailleurs, l'élément d'avoir du plaisir à travailler en équipe revient presque aussi souvent que celui d'apprécier avoir du contrôle afin d'expliquer un haut niveau de motivation. Lors de la discussion avec leur enseignante, les commentaires qui reviennent le plus souvent sont ceux, tout comme dans les fiches d'appréciation de ce scénario, qui concernent le plaisir de travailler en équipe.

Les échanges entre les élèves et l'enseignante ont permis de confirmer les mêmes perceptions soulevées dans les fiches d'appréciation, à savoir que les activités de français vécues et mettant l'élève en position de se responsabiliser sollicitent la perception de liberté et de contrôle chez les élèves d'une façon positive. À noter qu'une seule fois, l'élément de contrôlabilité est utilisé comme perception négative. En effet, dans le scénario B dans lequel les élèves devaient organiser et élaborer une semaine de tâches d'apprentissage en

classe de français, la perception d'avoir du contrôle a été déplaisante car certains élèves ont exprimé ne pas apprécier qu'on leur soutire la sécurité conférée dans le cadre habituel, ne se sentant pas compétents à réaliser toutes les tâches demandées en les planifiant d'eux-mêmes. En plus de favoriser la motivation de plusieurs élèves pendant quelques périodes où les scénarios ont eu lieu en classe de français, toute la réflexion engendrée par cette intervention, de sa pertinence à l'articulation de ses fondements théoriques jusqu'à sa préparation, son élaboration et l'observation des résultats obtenus a fortement contribué au développement de certaines compétences professionnelles chez l'enseignante qui l'a menée.

2. Réflexion sur le développement des compétences professionnelles : comprendre et adapter ses interventions autour des besoins des élèves vivant des difficultés de comportement

Cette réflexion avait aussi comme objectif le développement des compétences professionnelles (MEQ, 2001) chez l'enseignante qui l'a menée. Quatre compétences semblent avoir été davantage sollicitées dans le cadre de la présente intervention. En premier lieu, il s'agit de la compétence sept « adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » puisque la principale préoccupation de cette intervention était d'incorporer dans le déroulement de certaines classes de français des stratégies d'enseignement visant à favoriser la motivation d'élèves du groupe présentant des difficultés de comportement, comme des déficits d'attention, de l'hyperactivité, des problèmes d'anxiété, de concentration ou encore d'opposition. De plus, il nous a ensuite fallu observer les perceptions des élèves vivant un contexte d'apprentissage sollicitant leur responsabilisation de façon. À quelques occasions, l'enseignante a jugé qu'il était nécessaire d'apporter quelques adaptations pour aider les élèves à réaliser leurs apprentissages. Par exemple, pendant le scénario C où les élèves devaient travailler en capsules d'apprentissage coopératif, deux élèves ne se sentaient pas en mesure de joindre une équipe et ont désiré travailler seuls. L'enseignante a évalué que ces élèves participeraient tout de même aux apprentissages même s'ils n'étaient pas placés en équipe, elle a donc misé sur la souplesse et la latitude (Archambault et Chouinard, 2016) en prenant la décision d'autoriser le travail individuel à ces deux élèves. En deuxième lieu, la compétence six « planifier, organiser et

superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » a elle aussi pu être davantage développée par cette intervention puisque chaque scénario comprenait une réflexion sur l'organisation du groupe-classe afin que chaque élève s'y sente bien et que ses apprentissages soient favorisés. Nécessairement, puisque l'objectif était d'observer comment des stratégies d'enseignement favorisant la responsabilisation pouvait favoriser la perception des élèves sur leur niveau de motivation, l'enseignante se devait de réfléchir d'avance, de planifier et de prévoir une organisation de la classe qui soit fonctionnelle et propice aux apprentissages, en plus de la superviser une fois que le scénario avait lieu. En troisième lieu, étant donné que l'enseignante a dû préparer des documents pour les élèves, qu'elle a dû animer des discussions, par exemple celles sur les perceptions ressenties des élèves face aux scénarios qu'ils ont vécus, et ainsi s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un langage exempt d'erreurs à des élèves, de surcroît en contexte de classe de français, elle a participé au développement de la compétence deux « communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante ». Finalement, en construisant des scénarios d'enseignement adaptés aux élèves quant à leur actuel niveau de connaissances et de leur champ d'intérêts, comme il en a été le cas avec la tâche de lecture ou d'écriture d'un récit policier, genre littéraire apprécié par les élèves de la classe, l'enseignante a favorisé le développement de la compétence un « agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions ». Cette intervention a certainement participé au développement de certaines compétences professionnelles. Toutefois, il faut préciser que dans l'analyse des résultats, certains éléments sont à nuancer afin d'en faire une interprétation appropriée.

3. Les limites

Dans le constat de nos résultats, qui sont que sur deux des trois scénarios, soit ceux de la latitude et du plan de travail, la perception positive de la motivation est expliquée par les élèves par le fait d'avoir pu bénéficier d'un certain contrôle sur l'activité à réaliser, certaines limites sont à considérer. D'abord, il faut mentionner que dans la classe, certains élèves ne vivent pas de difficultés de comportement, mais ils ont été classés dans ce groupe

à effectif réduit plutôt pour des besoins particuliers concernant leur rythme d'apprentissage, ou encore un retard scolaire. Les difficultés scolaires peuvent engendrer différents enjeux quant au désir ou non d'avoir du contrôle sur une tâche d'apprentissage en français, enjeux que cette intervention n'a pas permis d'isoler. Ensuite, il faut mettre en perspective le fait que l'enseignante est la titulaire de la classe, ce qui génère une certaine proximité. Le temps passé par l'enseignante avec les élèves du groupe est beaucoup plus important que dans le cadre du secteur régulier. En effet, l'enseignante rencontre le groupe deux ou trois périodes par jour alors que les élèves d'une classe ordinaire de français rencontrent leur enseignant(e) à raison de trois ou quatre périodes par semaine. Dans le contexte de cette intervention, les élèves sont ensemble dans chacun de leurs cours et ils passent de deux à trois périodes avec l'enseignante chaque jour. Les élèves ont pu développer une confiance envers cette enseignante, ressentir un sentiment de sécurité et d'appartenance puisqu'ils sont habitués à l'environnement de la classe ce qui pourrait expliquer qu'ils se sont prêtés aux scénarios d'enseignement d'une façon différente qu'il en aurait été dans le cadre d'une classe de français du secteur régulier. Aussi, il est important de préciser que sur la fiche d'appréciation que les élèves ont remplie à la fin de chacun des trois scénarios, deux questions leur étaient posées, soit une concernant le niveau de motivation ressenti et l'autre demandant les éléments expliquant ce niveau. Le choix de poser deux questions a été fait afin de recueillir un maximum de perceptions. Toutefois, il est possible que le fait d'avoir posé deux questions ait amené certains élèves à être confus quant aux attentes de l'enseignante et qu'ainsi, les perceptions et les sensations qu'ils y ont inscrites ne soient pas réellement celles ressenties. Finalement, il faut aussi signaler qu'il est plausible que le processus de prise de décision puisse parfois entraîner une perception négative de la perception de sa compétence et, ainsi, avoir un effet négatif sur la motivation (Archambault et Chouinard, 2016). Effectivement, lors du scénario B pendant lequel les élèves devaient procéder à un plan de travail pour une semaine de cours de français, certains élèves ont exprimé ne pas se sentir motivés car ils ne se sentaient pas aptes à prendre en charge une aussi grande responsabilité. En gardant en tête les limites de cette intervention, surtout au point de vue de la constitution du groupe dans laquelle elle a eu lieu, de la fiche d'appréciation et du niveau d'autonomie exigé qui était peut-être trop élevé dans certains

des scénarios d'enseignement, il est intéressant de réfléchir sur d'éventuelles pistes de recherche qu'elle pourrait amener.

4. Les prospectives

Afin d'amener un développement des compétences professionnelles encore plus approfondi, il serait possible d'observer comment des stratégies d'enseignement incluant les autres déterminants du schéma de la dynamique motivationnelle de Viau (1994) peuvent favoriser la motivation des apprenants en classe de français. En effet, cette intervention se concentrait à observer les éléments ayant expliqué le niveau de motivation ressenti chez des élèves qui ont vécu divers scénarios d'enseignement mettant de l'avant la responsabilisation. Ces scénarios avaient comme objectif de permettre aux élèves de la classe d'accroître la perception de contrôlabilité qu'ils avaient sur la tâche. La perception de contrôlabilité n'est qu'une seule des trois perceptions représentées par les déterminants de la motivation dans le schéma de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire de Viau (1994). Les deux autres déterminants, soit ceux de la valeur d'une activité et de la perception de la compétence à la réaliser, pourraient également être pris en compte dans les situations d'enseignement proposées à des élèves en classes de français qui comporte des élèves ayant des difficultés de comportement. En effet, à plusieurs reprises, les éléments mentionnés par les élèves afin d'expliquer un haut niveau de motivation concernaient le plaisir à réaliser la tâche et le fait de travailler en équipe. Notamment dans le scénario C où les élèves ont été invités à apprendre en contexte de travail coopératif, les élèves ont souvent mentionné qu'ils se plaisent et apprennent beaucoup quand ils sont jumelés à des pairs pour réaliser un exercice. Ainsi, une perspective de recherche pourrait être de mettre en parallèle des activités qui, en plus d'offrir une opportunité de faire des choix, place les élèves en situation de réaliser des apprentissages d'une manière coopérative. Par ailleurs, le travail coopératif favorise la socialisation des élèves en leur procurant une occasion de prendre des décisions communes, ce qui collabore aussi au processus de responsabilisation (Massé et coll., 2014). De cette façon, les élèves pourraient à la fois vivre un contexte de choix individuel et un contexte de choix social. Ils auraient alors à faire preuve d'un niveau encore plus élevé d'autonomie et de responsabilisation en ce que les choix à faire dans un contexte social sont plus difficiles (Archambault et Chouinard, 2016). Il serait ainsi très intéressant de se pencher sur le niveau de motivation

ressenti chez des élèves qui vivent des situations d'enseignement planifiées dans le but de favoriser une perception positive de la contrôlabilité, certes, mais aussi de la valeur de l'activité, ce qui passe entre autres par le plaisir ressenti à la réaliser qui peut être sollicité lors d'un travail avec les pairs, par exemple, ainsi qu'à la perception de sa compétence à l'accomplir.

RÉFÉRENCES

- Allaire, S., Thériault, P., Gagnon, V., et Normandeau, L. (2013). *Étude de cas multiples sur le développement de l'écriture dans les classes du secondaire utilisant le blogue*. (Rapport de recherche préparé à l'intention du Service de la recherche et de l'évaluation du ministère de l'Éducation, de Loisir et du Sport). Récupéré du dépôt de publications de l'UQAC : <http://constellation.uqac.ca/2450/1/Rapport-Blogue-Sec-v8.pdf>
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Battaglia, N. (2013). La motivation dans la classe de langue. *Symposium de recherche*, 82, p. 95-103.
- Bandura, A. (2007), *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. (J. Lecompte trad.) Paris, De Boeck. (Ouvrage original publié en 1997 sous le titre *Self-efficacy, the exercise of control*. New-York, Freeman.)
- Baribeau, C. (2005) *Guide pédagogique pour la fabrication et l'exploitation du journal en classe*. Trois-Rivières, Canada : PPMF Recherches.
- Bergeron, L. (2012). *Description et analyse des interventions soutenant le développement de l'autodétermination d'élèves ayant des difficultés ou des troubles d'apprentissage : le cas d'une dyade orthopédagogue-enseignante œuvrant en école alternative*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré du dépôt de publications numériques de l'UQTR : <http://depot-e.uqtr.ca/7410/1/030768913.pdf>
- Bouzelata, R. (2013). *Étude des conditions favorisant la motivation pour la pratique du volleyball dans les cours d'éducation physique au secondaire* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 2013). Récupéré du dépôt de publications numériques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/5468/1/M12702.pdf>
- Chartrand, S. G. et Lord, M.A. (2013). L'enseignement du français au secondaire a peu changé depuis vingt-cinq ans. *Québec français*, 168, 86-88.
- Connac, S. (2012). Analyse de contenu des plans de travail : vers la responsabilisation des élèves? *Revue des sciences de l'éducation*, 38 (2), 323-349.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *Les élèves en difficultés de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir. Avis à la Commission de l'enseignement primaire*. Récupéré du site du Conseil supérieur de l'éducation : http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New-York, Plenum.

- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000) Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 58-78.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, University of Rochester Press.
- Desgroseilliers, P. (2004). La motivation scolaire : l'affaire de tout le monde. *Teacher*, 16 (6), 7.
- Diller, D. (2013). *Literacy Work Station : Making Centers Work*. Portland, Stenhouse Publishers.
- Filisetti, L., Wentzel, K. et Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie*, 155 (2). 6
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves, *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (1), 125-142.
- Galand, B. (2006). La motivation en situation d'apprentissages : les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue française de pédagogie*, 155, 5-8.
- Galand, B, Philippot P. et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie*, 155, 57-72.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 122-144.
- Glasser, W. (1973) *Des écoles sans déchet*. Paris, France, Fleurus.
- Gheorghiev, C., Consoli, A., Marty, F. et Cohen, D. (2010). Une clinique de l'opposition à l'adolescence : du symptôme à la nosographie. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 58 (8), 507-512.
- Gurtner, J. L., Gulfi, A. Monnard, I. et Shumache. J. (2006). Est-il possible de prédire l'évolution de la motivation pour le travail scolaire de l'enfance à l'adolescence? *Revue française de pédagogie*, 155, 21-33.
- Joassart, C. (2004). *Les déterminants de la valeur perçue de la formation par les futurs enseignants : Étude exploratoire*. Louvain-la-Neuve, France : Université de Louvain.
- Laporte, K. (2006). *Perceptions des cours de français de garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré du dépôt de publications numériques de l'UQÀM : <http://www.archipel.uqam.ca/3090/1/M9594.pdf>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

- Lieury, A. et Fenouillet, F. (2006). *Motivation et réussite scolaire* (2^e éd.). Paris, France, Dunod.
- Massé, L., Desbiens, N., Lanaris, C. (2006, 2014). *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (1^e et 2^e éd.). Montréal, Canada, Gaëtan Morin éditeur.
- McIntyre, M. (2010). *Point de vue des élèves et de leurs enseignants sur l'utilité des stratégies motivationnelles*, (thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQÀM : <http://www.archipel.uqam.ca/3339>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise* (version approuvée). Récupéré du site du MELS : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-larecherche/detail/article/la-formation-a-lenseignement-les-orientations-les-competencesprofessionnelles/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2006). *La formation à l'enseignement — Les orientations, les compétences professionnelles*. Récupéré du site du MELS : <http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) — Récupéré du site du MELS* : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2007). *Motivation, soutien et évaluation : les clés de la réussite des élèves. Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires.* — Récupéré du site du MELS : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/MotivationSoutienEvaluation_ClesReussteEleves_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2009). *Agir autrement en mathématique pour la réussite des élèves en milieu défavorisé* — Récupéré du site du MELS : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/SIAA_Math_reference_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2017). *Taux annuel de sorties sans qualification (décrochage annuel), selon le sexe, ensemble du Québec, de 1999-2000 à 2013-2014* (données officielles) — Récupéré du site du MELS : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Graphique_decrochage_series_hist_2013-2014.pdf

- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR) (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. — Récupéré du site du MELS : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/SIAA_Math_reference_FR.pdf
- Poulin, R., Duchesne, S. et Ratelle, C. (2010). Profils de buts d'apprentissage et caractéristiques personnelles des élèves au début du secondaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 42 (1), 44-54.
- Prot, B. (2010). *J'suis pas motivé, je fais pas exprès! : [les clés de la motivation scolaire]*. Paris, France, L'Harmattan.
- Royer, É. (2006). *Le chuchotement de Galilée : permettre aux jeunes difficiles de réussir à l'école*. Québec, Canada, École et comportement.
- Stefanou, C.R., Perencevich, K.C., Dicintio, M. et Turner, J.C. (2004). Supporting Autonomy in the Classroom : Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership. *Educational Psychologist*, 39 (2), 97-110.
- Tremblay, J. (2014). *Associations entre les pratiques de gestion du comportement, le sentiment d'auto-efficacité, la relation maître-élève et le stress à enseigner aux élèves présentant des troubles du comportement en classe ordinaire au secondaire*, (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada). Récupéré du dépôt de publications numériques de l'UQTR : <http://depot-e.uqtr.ca/7410/1/030768913.pdf>
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- Viau, R., Bouchard, J. (2000) Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès des élèves du secondaire. *Canadian Journal of Education*, 25 (2), 16-26.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Canada, Éditions du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève. *Québec français*, 110, 45-47
- Viau, R. Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Canadian Journal of Education*, 22 (2), 144-157
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent, Canada, Éditions du Renouveau pédagogique.

Viau, R. (2007) *La motivation en contexte scolaire* (4^e éd.). Bruxelles, Belgique, De Boeck Universités.

**ANNEXE 1 : FICHE D'APPRÉCIATION DU SCÉNARIO A SUR LA LATITUDE DU
MODÈLE CLASSE**

Fiche d'appréciation du scénario A
Choisir de lire ou d'écrire un récit policier

Nom : _____ Date : _____

Lorsqu'on t'a demandé de choisir entre l'écriture ou la lecture d'un récit policier, étais-tu motivé à réaliser l'activité? Coche la case qui représente ton niveau de motivation.

Très peu motivé(e)

Peu motivé(e)

Relativement motivé(e)

Très motivé(e)

Pourquoi?

Quels éléments de l'activité expliquent le niveau de motivation que tu as ressenti?

Est-ce que tu te sens motivé(e) à apprendre quand on te laisse choisir entre une activité d'écriture ou de lecture? Explique.

DISCUSSION

Quels sont les éléments qui ont augmenté ton engagement?

Quels sont les éléments qui ont augmenté ta motivation?

ANNEXE 2 : FICHE D'APPRÉCIATION DU SCÉNARIO B SUR LE PLAN DE TRAVAIL

Fiche d'appréciation du scénario B

Le plan de travail : planifier et répartir les activités proposées dans les périodes de classe et le travail à la maison pendant une semaine

Nom : _____ Date : _____

Lorsqu'on t'a demandé de procéder à un plan de travail pour organiser et planifier tes activités de français de la semaine, étais-tu motivé(e) à te prêter à l'exercice? Coche la case qui représente ton niveau de motivation.

Très peu motivé(e)

Peu motivé(e)

Relativement motivé(e)

Très motivé(e)

Pourquoi?

Quels éléments de l'activité expliquent le niveau de motivation que tu as ressenti?

Est-ce que tu te sens motivé(e) à apprendre quand on te laisse organiser et planifier les activités de français à réaliser durant une semaine? Explique.

DISCUSSION

Quels sont les éléments qui ont augmenté ton engagement?

Quels sont les éléments qui ont augmenté ta motivation?

**ANNEXE 3 : FICHE D'APPRÉCIATION DU SCÉNARIO C SUR LES CENTRES
D'APPRENTISSAGE COOPÉRATIF**

Fiche d'appréciation du scénario C

Participer à un centre d'apprentissage coopératif

Nom : _____ Date : _____

Lorsqu'on t'a demandé de choisir l'atelier d'apprentissage coopératif de ton choix parmi plusieurs possibilités dans le cadre d'une période de français, étais-tu motivé(e) à réaliser l'activité? Coche la case qui représente ton niveau de motivation.

Très peu motivé(e)

Peu motivé(e)

Relativement motivé(e)

Très motivé(e)

Pourquoi?

Quels éléments de l'activité expliquent le niveau de motivation que tu as ressenti?

Est-ce que tu te sens motivé(e) à apprendre quand on te laisse choisir entre plusieurs possibilités d'ateliers en apprentissage coopératif lors d'une période de français? Explique.

DISCUSSION

Quels sont les éléments qui ont augmenté ton engagement?

Quels sont les éléments qui ont augmenté ta motivation?

ANNEXE 4 : LE JOURNAL DE BORD DE L'ENSEIGNANTE

Journal de bord

Mercredi 11 février p.1

« Choix de la tâche: écrire ou lire un récit policier »

- * les élèves semblent trouver étrange d'avoir le choix
- * les élèves me regardent et attendent comme une indication de ma part
- * Je dois expliciter un raisonnement possible qui pourrait conduire à un des deux choix.
- * Certains débutent une tâche et changent d'idée après quelques minutes
- * Chaque élève est en posture de travail active
- * Plusieurs élèves sont contents d'avoir terminé une des tâches pour pouvoir débuter l'autre
- * Une élève me dit qu'elle a changé d'idée car elle apprendra davantage en commençant par lire un texte
- * Une autre élève me dit qu'elle est contente car elle a une idée dans sa tête qu'elle a hâte d'écrire

Journal de bord Scénario B

20 mars

- les élèves n'ont pas la réaction attendue quand je leur annonce qu'ils pourront faire leur horaire de la semaine.
- Une élève qui je sais vit un stress de performance me dit que c'est mon travail et que c'est à moi de le faire
- Je sens un vent de panique dans la classe!
- je trouve que c'est un bon moment dans l'année pour tenter l'expérience puisqu'on est au début d'une étape et nous commençons de nouveaux apprentissages
- Quelques élèves sont sans réaction et observent autour d'eux, on dirait qu'ils cherchent comment réagir.
- J'ai l'impression que c'est nouveau et inquiétant pour eux!

22 mars

- J'observe que les élèves chez qui le degré de motivation n'est pas problématique redouble d'efforts pour tout terminer alors que chez les élèves qui n'aiment pas l'école / sont à risque de décrocher, presque aucun travail ne se fait cette semaine

25 mars

- les élèves "performants" m'ont fait part de leurs inquiétudes et inconfort plusieurs fois cette semaine, mais au terme de la semaine ils ont terminé les activités prévues et ils sont fiers
- les élèves "faibles" ont encore moins travaillé que d'habitude. J'ai l'impression qu'ils manquent de confiance en eux.
- J'ai entendu souvent "oui mais je ne pouvais pas le faire, je n'avais pas d'aide".
- L'activité devrait être répétée et installée en misant sur l'autonomie pour fonctionner!

Journal de bord Scénario C Juin 2017

- Je suis à l'aise avec les centres d'apprentissage coopératif pour les avoir faits plusieurs fois! Peut-être cela explique le succès de l'activité?
- Les élèves souhaitent davantage se placer avec leurs amis que choisir l'activité qu'ils préfèrent, ce qui donne lieu à des négociations entre les élèves.
- L'ambiance de classe est agréable, tous semblent enthousiastes dans la réalisation de l'activité.
- Le travail se fait de façon appliquée et je sens une implication de tous les élèves
- C'est sérieux!
- Les attentes et consignes sont très bien respectées!
- Sourires, bonne humeur.
- Je circule mais aucune question ne m'est posée. Les élèves se répondent entre eux.

ANNEXE 5 : ENTRETIEN DE GROUPE SUITE AU DÉROULEMENT DU SCÉNARIO A

Discussion scénario A

Discussion

① Quels sont les éléments qui ont augmenté engagement?

- Le fait qu'on a un choix, donc je choisirai mon préféré.
- Je choisirai celui où j'ai plus de facilité
- le sujet du policier

② Quels sont les éléments qui ont augmenté motivation?

- Écrire sur un sujet que je connais
- J'ai choisi une activité que j'aime et qui est plus simple pour moi. la
- J'ai choisi celui que je trouve le plus amusant: la lecture

③ Commentaires personnels

- * C'est bon d'écrire un policier
- * C'est bien avoir un choix ça simplifie les choses

④ Est-ce que dans le choix entre lire et écrire vous vous sentez motivés à apprendre?

- J'ai choisi le plus plaisant, pour moi c'est l'écriture car je peux faire aller ma créativité
- Des choix ça me motive car j'avais choisir le plus dur pour m'améliorer.
- J'avais envie de faire les deux pour apprendre

→ * Les profs ne nous demandent jamais notre avis donc c'est bien

* Nous laisser le choix ça nous permet de se concentrer sur les choses plus simples

* Pour moi ça ne change rien car je me sens engagé dans ma réussite

* c'est le fun, je me sentais libre, ce qui est rare à l'école.

ANNEXE 6 : ENTRETIEN DE GROUPE SUITE AU DÉROULEMENT DU SCÉNARIO B

Scénario B

(A) +++

① Quels sont les éléments ont augmenté l'engagement?

- * Moi je savais que j'aurais les outils informatiques étant donné que tout le monde ne faisait pas la même activité
- * Je commence par les plus courtes et plus faciles et ça me motive à vouloir tout finir et je veux même aller en récip par finir
- * Je me sens débrouillarde et comme une grande personne.

② Quels éléments ont augmenté la motivation?

- * Aller à mon rythme ça me motive
- * J'adore le français donc je suis plus motivée en
- * Ma motivation a diminué car je savais ^{maths} que j'aurais du travail à faire à la maison
- * J'étais motivée afin de ne pas avoir de travail à faire à la maison
- * Je veux finir le plus vite possible pour me débarrasser

- * J'avais trop choses
- * J'avais l'impression d'avoir trop de leçons
- * C'était trop et je pensais aux autres matières
- * Je trouvais ça stressant
- * J'avais l'impression d'être moins accompagnée pour répondre à mes questions

③ Est-ce que dans le plan de travail vous vous sentez motivés à apprendre?

- * Je sens que j'ai plus appris mais je ne saurais l'expliquer
- * Je me concentre sur les choses plus facile et je laisse les plus difficile donc ça nuit
- * Je réfléchis plus donc j'apprends plus. Je suis à l'aise et + confortable
- * Je me sens moins accompagnée dans le travail individuel.

Commentaires personnels j'apprends moins.

- * Même si ça planifie et que ça n'aide pas, c'est apprécié qu'on nous laisse le choix.
- * Je trouve ça bien de pouvoir répartir ma semaine, ça me permet de me prendre en main mais ça m'insecurise et je deviens anxieuse.
* C'est bien, ça aide à évaluer mon autonomie.
- * Ça ne change pas grand chose - tout ce que je veux c'est de l'aide
- * Les récaps me motivent et je me sens rassurée pour mes devoirs
- * Ça me motive car ça me conscientise à ma réussite scolaire
- * L'important est d'avoir des explications

ANNEXE 7 : ENTRETIEN DE GROUPE SUITE AU DÉROULEMENT DU SCÉNARIO C

Engagement

Discussion Scénario C

- * Je voulais finir l'activité parce que c'était attrayant: travail d'équipe + choisir!
- * Travail d'équipe j'aime ça
- * J'ai aimé être dans un petit groupe
- * J'avais envie de lire car mon livre est bon.

Motivation

- * Je pouvais écouter et non écrire. J'aime les activités auditives!
- * Un travail de coopération ça me motive. Je peux créer des liens.
- * Avec les éléments de réponses des autres je peux apprendre
- * J'étais motivé à apprendre car j'ai de la difficulté en écriture
- * J'étais motivée car j'ai choisi une activité où je suis bonne

* Très peu bavards

③ → à cause du travail. Comparaison d'équipe

③ → je sentais que j'avais plus de choix

③ → à cause qu'on était en petit groupe.

③ → je me sentais attiré par toutes les activités.

③ → à cause du travail en équipe.

③ → à cause du travail en équipe.