

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLINE GAUTHIER

PERCEPTIONS D'ÉLÈVES À RISQUE DU SECONDAIRE SUR LES FACTEURS
EXPLICATIFS DU DÉVELOPPEMENT DE L'IMPUISSANCE APPRISE EN LIEN AUX
INTERACTIONS ENSEIGNANT-ÉLÈVE

DÉCEMBRE 2022

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	iv
REMERCIEMENTS	v
INTRODUCTION	1
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Décrochage scolaire.....	3
1.2 Rôle de l’enseignant sur l’engagement et le désengagement scolaire	5
1.3 Rôle de l’enseignant sur le développement de l’impuissance apprise	7
1.4 Questions de recherche.....	10
1.5 Pertinence scientifique et sociale.....	11
CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 Concept de perception	12
2.2 Engagement	13
2.2.1 Engagement scolaire	13
2.3 Élèves à risque	16
2.4 Impuissance apprise	19
2.4.1 Déficit motivationnel	20
2.4.2 Déficit cognitif	21
2.4.3 Déficit émotionnel	22
2.4.4 Théorie de l’attribution	22
2.4.5 Notion de non-contrôle	24
2.4.6 Traits de personnalité.....	25
2.4.7 Influence de l’âge, du genre et de la réussite scolaire sur l’impuissance apprise	26
2.4.8 Élèves provenant de familles d’accueil.....	26

2.5 Impuissance apprise et élèves à risque.....	27
2.6 Interactions enseignant-élève.....	28
2.7 Objectif de recherche	30
MÉTHODOLOGIE	32
3.1 Type de recherche	32
3.2 Participants.....	33
3.3 Outils de collecte de données	35
3.4 Déroulement	37
3.5 Analyse des données	37
ANALYSE DES RÉSULTATS	40
4.1 Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à l'impuissance apprise.....	40
4.2 Proportion du discours des participants en lien avec le rôle que les enseignants peuvent jouer sur les manifestations de l'impuissance apprise	45
4.3 Réactions des enseignants en lien avec les sous-thématiques de l'impuissance apprise	50
4.4 Qu'est-ce qu'un bon enseignant?.....	54
DISCUSSION	56
5.1 La passivité	56
5.2 La frustration	58
5.3 L'agressivité	59
5.4 L'abandon	61
5.5 L'engagement scolaire	62
CONCLUSION	64
RÉFÉRENCES	66

ANNEXE 1	72
Questionnaire d’entretien semi-directif sur l’impuissance apprise	72
ANNEXE 2	74
Carte mentale Manifestations de l’Impuissance apprise (analyse des résultats)	74
Carte mentale Réactions des enseignants du secondaire avec des élèves à risque	75
Carte mentale Rôle que les enseignants peuvent jouer sur les manifestations de l’impuissance apprise	76
Carte mentale Rôles de l’enseignant sur l’engagement scolaire des élèves à risque du secondaire	77
Carte mentale Qu’est-ce qu’un bon enseignant pour les élèves à risque du secondaire	78

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 1 : Attributions causales selon Ulusoy et Duy (2013)	23
Figure 1 : Conséquence de l'impuissance apprise selon Maadikkhah et Erfani (2014).....	24
Figure 2 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à la passivité.....	41
Figure 3 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à la frustration	42
Figure 4 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à l'agressivité.....	43
Figure 5 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à l'abandon	44
Figure 6 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à l'engagement scolaire	45
Figure 7 : Proportion du discours des participants en lien avec le rôle des enseignants sur la passivité.....	46
Figure 8 : Proportion du discours des participants en lien avec les rôles des enseignants sur la frustration.....	47
Figure 9 : Proportion du discours des participants en lien avec les rôles des enseignants sur l'agressivité.....	48
Figure 10 : Proportion du discours des participants en lien avec les rôles des enseignants sur l'abandon	49
Figure 11 : Proportion du discours des participants en lien avec les rôles des enseignants sur l'engagement scolaire	50
Figure 12 : Proportion du discours des participants en lien avec les réactions des enseignants associées à la passivité	51
Figure 13 : Proportion du discours des participants en lien avec les réactions des enseignants associées à la frustration.....	52
Figure 14 : Proportion du discours des participants en lien avec les réactions des enseignants associées à l'agressivité	53
Figure 15 : Proportion du discours des participants en lien avec les réactions des enseignants associées à l'abandon	54

REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier tous les participants ainsi que leurs parents à mon projet de recherche. Leur implication s'est avérée essentielle à la réussite de celui-ci et a été très précieuse pour moi. Je souhaite également remercier ma direction d'école, Madame Isabelle Soumis, pour son support et sa collaboration à mon projet de recherche. J'en profite pour remercier ma direction-adjointe, Madame Marie-Josée Lepage, pour son appui et pour avoir été un modèle de persévérance, de résilience et de courage pour moi.

Lorsqu'on m'a demandé qui je souhaitais avoir comme directeur ou directrice de recherche, un seul nom m'est venu en tête, Nadia Rousseau. Une professeure que j'avais eu le plaisir de côtoyer dans quelques cours lors de mon baccalauréat et qui m'avait donné l'impression d'être à l'écoute et compréhensive. J'avais la même vision qu'elle concernant les élèves en difficulté. Je me sens choyée aujourd'hui qu'elle ait accepté. Donc, je tiens évidemment à remercier ma directrice de recherche, Madame Nadia Rousseau, sans qui j'aurais probablement abandonné en chemin. Ayant vécu des situations familiales incontrôlables, elle a su comprendre ma détresse, mon désarroi et mon désengagement en m'apportant support moral et confiance.

Je tiens aussi à remercier mes parents qui m'ont toujours supportée dans mon parcours scolaire et m'ont toujours encouragée à aller plus loin et me dépasser. Ils me font sentir qu'ils sont fiers de moi et ça me rend plus forte.

Au moment d'écrire les mots qui suivent, je suis émue. Je remercie mes enfants, Océane, Coralie et Zackary, sans qui je n'aurais pas persévéré dans cette aventure. Ils ont été mon inspiration et ma force pour continuer malgré les événements. Les plus jeunes ne comprenaient pas toujours pourquoi maman devait aller « encore » à l'université ni pourquoi elle devait s'enfermer dans sa chambre derrière son ordinateur pendant des heures, mais ils ont respecté mon besoin de dépassement de soi et mon goût de transmettre mes connaissances. Ma plus vieille, à qui j'ai souvent demandé de garder sa sœur et son frère, n'a pas toujours eu le goût de le faire, mais elle ne m'a jamais fait sentir que je ne faisais pas la bonne chose. Merci mes enfants! J'espère que je vous aurai donné le goût de chercher, d'apprendre, de comprendre et de transmettre. Et surtout, j'espère que vous comprendrez qu'avec beaucoup de persévérance, les portes de l'avenir sont grandes ouvertes. C'est donc à vous, mes enfants, que je dédie cet essai.

INTRODUCTION

Les élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation sont souvent considérés comme étant sujets au désengagement scolaire pouvant mener au décrochage scolaire. Mais quelles sont les véritables raisons qui expliquent qu'ils en viennent à abandonner l'école? Enseignante depuis quinze ans, mes observations me portent à croire que certains acteurs du milieu de l'éducation estiment que ces élèves proviennent d'un milieu avec une autorité parentale déficitaire ou qu'ils reproduisent les mêmes modèles que leurs parents. Mais qu'en est-il du contexte scolaire dans lequel ils vivent? Est-il adéquat? Répond-il à leurs différents besoins? Ce contexte scolaire joue-t-il un certain rôle dans le désir des élèves de se désengager, voire de décrocher? Dans quelles mesures les enseignants influencent-ils, de près ou de loin, ce désengagement scolaire?

Certes, l'autonomie professionnelle de l'enseignant lui permet d'être le maître de sa classe avec tout ce que cela implique. À cet égard, conformément à la Loi sur l'instruction publique, celle-ci accorde le droit aux enseignants

de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié, ainsi que de choisir les instruments d'évaluation afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés (LIP, 2010, section 1, chap. 2, art. 19).

Mais qu'en est-il de la dimension affective de la profession, notamment l'investissement dans la relation maître-élève? Mes observations me portent à croire que certains enseignants ne

tiennent pas nécessairement compte de cette dimension, alors que mon expérience m'indique que la dimension affective peut jouer un très grand rôle sur l'engagement des élèves, plus particulièrement chez les élèves à risque.

Cet essai vise à mieux comprendre l'influence des interactions enseignant-élève en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire au secondaire sur l'engagement des élèves à risque.

PROBLÉMATIQUE

Afin de bien situer la problématique de l'essai, nous abordons d'abord le désengagement scolaire pouvant mener au décrochage scolaire. Par la suite, le rôle de l'enseignant sur l'engagement et le désengagement scolaire des élèves est explicité. Enfin, le rôle potentiel de l'enseignant sur le développement de l'impuissance apprise des élèves et, plus particulièrement, des élèves à risque, est abordé, suivi par la question de recherche.

1.1 Décrochage scolaire

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES, 2016), même si le taux de diplomation et de qualification au secondaire tend à vouloir augmenter depuis 2006, il reste que près du cinquième des élèves quittent le secondaire sans avoir dûment terminé leurs études. En effet, bon nombre de jeunes du secondaire quitte l'école sans avoir obtenu un diplôme d'études secondaires, voire une qualification.

Plusieurs chercheurs ont démontré la pertinence d'étudier le phénomène du décrochage scolaire. Comme le décrochage scolaire est une préoccupation sociale importante, des chercheurs se sont penchés sur les raisons du désengagement scolaire ainsi que sur des solutions potentielles. Parmi ceux-ci, Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) ont porté leur attention sur les facteurs personnels, familiaux et scolaires. Parmi les facteurs scolaires évoqués, la piètre qualité de

la relation maître-élève semble être en cause. À cet égard, Bergeron (2008) et Fournel (2013) insistent sur la relation avec les enseignants et son rôle très important sur la motivation à apprendre et le désir de rester à l'école. Ces chercheurs concluent que les élèves qui entretiennent des relations conflictuelles avec leurs enseignants ont plus de risque de décrocher de l'école. Pour Bergeron (2008), les décrocheurs identifient plusieurs causes de la dégradation de la relation avec des enseignants, notamment le manque de soutien des intervenants, les conflits avec les enseignants, les méthodes inadéquates d'enseignement ainsi que les attitudes dévalorisantes de certains enseignants. Fournel (2013) ajoute que cette dégradation peut être encore plus déterminante à l'adolescence alors que l'entrée au secondaire se traduit par un changement dans le rôle des enseignants. Alors que la relation maître-élève était plutôt amicale et chaleureuse au primaire, elle devient moins personnelle et moins positive au secondaire. Ceci s'explique, selon Fournel (2013), par le fait que les enseignants ont beaucoup plus d'élèves, « ce qui laisse moins de temps pour construire une relation de qualité » (p. 11).

La qualité de la relation entre l'enseignant et les élèves est un sujet qui a fait couler beaucoup d'encre ces dernières années. Voici déjà 30 ans, Violette (1991), à travers un sondage, évoquait les raisons motivant l'abandon scolaire des jeunes. Parmi toutes les raisons énumérées, on retrouvait les échecs répétés ayant mené à la démotivation, le manque de soutien de leur entourage – surtout des enseignants –, ainsi que les pratiques et les attitudes de ces derniers. Les décrocheurs évoquaient donc déjà une grande insatisfaction à l'égard de l'école. Parent et Paquin (1994) explique que « cette insatisfaction vient surtout du souvenir qu'ils ont de l'attitude des enseignants à l'égard des élèves et du travail, ainsi que de la piètre qualité de l'éducation qu'ils

estiment avoir reçue » (p. 701). Blaya (2010) avance que la plupart des décrocheurs évoquent des conflits avec leurs enseignants. Elle en conclut donc que le climat de classe et les interactions enseignants-élèves ont un effet sur l'engagement des élèves dans les tâches scolaires. En effet, comme le souligne Potvin et Dimitri (2012) lorsqu'un enseignant est disponible et compréhensif, cela améliore le niveau d'adaptation des élèves face aux défis scolaires. C'est, pour ces chercheurs un précieux facteur de protection face au décrochage scolaire. Poirier, Lessard, Fortin et Yergeau (2013) se sont intéressés, quant à eux, au lien causal entre la qualité du lien élève-enseignant et le risque de décrochage scolaire. Selon cette étude, « il appert que les élèves à risque de décrochage scolaire évaluent plus négativement la relation avec leur enseignant que les élèves non à risque, ce qui peut contribuer à augmenter la probabilité qu'ils quittent l'école avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires » (p. 14). Fallu et Janosz (2003) vont plus loin en affirmant qu'« en s'efforçant de créer une relation de qualité avec l'élève à risque, l'enseignant peut devenir la pierre angulaire vers un changement de comportement chez lui dans ses relations interpersonnelles, sa motivation scolaire, etc. » (p. 21). À la lumière de ces différentes études, il est clair que la qualité de la relation maître-élève peut jouer un rôle aggravant, mais elle peut aussi jouer un rôle de protection contre le décrochage scolaire, d'où la pertinence de s'intéresser à son rôle.

1.2 Rôle de l'enseignant sur l'engagement et le désengagement scolaire

L'enseignant peut jouer un rôle déterminant sur l'engagement scolaire des élèves. Espinosa (2001) a démontré que la dimension affective de la relation maître-élève influençait clairement l'investissement scolaire des élèves. Elle explique que « l'expérience scolaire se vit essentiellement

sur le mode relationnel; avec l'institution scolaire elle-même, le savoir enseigné en classe et la personne qui dispense ce savoir » (p. 2). Elle explique également que la relation entre les élèves et les enseignants « constitue un véritable lien intersubjectif fortement marqué par l'affectivité » (p. 3), c'est pourquoi nous nous attarderons plus particulièrement à ce dernier aspect.

On sait que l'engagement des élèves ayant des difficultés scolaires est parfois différent de ceux qui sont en réussite. À ce sujet, Espinosa (2001) expose les composantes de l'affectivité et fait une distinction entre les élèves en réussite et ceux en échec scolaire. Elle distingue les élèves ayant des difficultés scolaires en rapportant que pour ceux-ci, la dimension affective est très importante et que pour certains élèves, leur expérience scolaire se construit à travers leur relation à l'enseignant. Espinosa (2001) ajoute que les élèves à risque ont de grandes attentes à l'égard de leur relation à l'enseignant : c'est une réelle demande humaine et affective, car ils désirent « exister aux yeux de l'enseignant autrement que par le biais d'un parcours scolaire difficile et douloureux » (p. 7). Cette demande affective passerait par le savoir (les connaissances), selon Espinosa (2016). Elle soutient qu'en développant un lien de confiance avec l'enseignant, l'élève aura tendance à montrer qu'il est bon dans autre chose. De plus, celle-ci explique que pour qu'une relation enseignant-élève soit réussie, elle doit comporter les conditions suivantes : « l'élève doit se sentir concerné par l'activité d'apprentissage, il doit se sentir capable d'accomplir la tâche, l'enseignant doit être un aide à l'accession à l'autonomie et permettre l'acquisition de la norme d'internalité » (p. 151). Précisons que la norme d'internalité concerne la tendance des gens à trouver des raisons interne (liées à la personne elle-même) pour expliquer un comportement plutôt qu'à des raisons externe (liées à l'environnement dans lequel ils se trouvent). Toujours selon Espinosa (2016), la

principale caractéristique d'une relation enseignant-élève réussie est « une relation de confiance mutuelle et de respect, l'élève doit être engagé dans ses apprentissages et l'enseignant doit être ouvert et bienveillant » (p. 151). À cet égard, Rousseau, Deslandes et Fournier (2009) expliquent qu'une relation de confiance se bâtit à travers le temps pour les élèves en difficulté, et où l'enseignant devra « faire ses preuves » en démontrant clairement un intérêt pour la vie de ses élèves tant à l'école qu'à l'extérieur de celle-ci, et en s'assurant de garder pour lui les confidences de ses élèves. Toujours selon ces chercheuses, l'enseignant doit être authentique et se permettre de partager ses propres tranches de vie aux élèves. D'autres études, dont celle de Murdock (1999), révèlent que la façon dont les élèves perçoivent leurs relations avec les enseignants est le plus fort prédicteur de leur engagement et de leur assiduité à l'école. Certains, comme Giguère, Morin et Janosz (2011), pensent même qu'« entretenir une relation conflictuelle avec les enseignants soit l'un des facteurs contribuant au développement de l'inadaptation scolaire et de comportements déviants » (p. 29). Il appert également pour Vianin (2006) que « l'attitude de l'enseignant est capitale pour permettre à l'enfant de se montrer différent et de réussir aujourd'hui ce qu'il avait échoué hier » (p. 45). Outre le rôle de l'enseignant sur l'engagement de l'élève, son rôle semble également en relation avec le développement de l'impuissance apprise chez certains élèves.

1.3 Rôle de l'enseignant sur le développement de l'impuissance apprise

L'impuissance apprise (ou de la résignation acquise) est induite lorsqu'une personne est plongée de façon durable et répétée devant des situations pour lesquelles elle sent qu'elle n'a plus le contrôle et auxquelles elle ne peut échapper. Selon Vianin (2006), « le sentiment d'incapacité

[apprise] et de résignation se développe chez l'élève qui constate que les résultats obtenus sont incontrôlables par ses actions. Celui-ci développe alors une passivité importante face aux événements » (p. 41). Par exemple, lors d'échecs scolaires répétés, l'élève en vient à croire que, peu importe ce qu'il fasse, il ne réussira jamais. Ce sentiment sera plus facilement induit si l'élève a un passé scolaire difficile et douloureux. En effet, chez l'élève en difficulté particulièrement, celui-ci a « appris » que peu importe les efforts qu'il fournit, l'échec l'attend (Vianin, 2018). De plus, Gomez, Ryan, Norton, Jones et Galan-Cisneros (2015) précisent que les expériences négatives de la petite enfance peuvent conduire à un risque accru de l'impuissance apprise à l'âge adulte. En somme, l'élève qui développe l'impuissance apprise peut en venir à préférer rester passif devant un événement aversif qu'il juge incontrôlable pour ainsi attribuer un possible échec à sa passivité plutôt qu'à son incompetence, ce qui risque d'être beaucoup moins dommageable pour son estime personnelle.

Maier et Seligman (1976) affirment que les paroles peuvent amplifier les pensées d'une personne. Par exemple, lorsqu'un enseignant fait ressortir à l'élève qu'il ne le croit pas capable de réussir une tâche, s'il diminue alors son barème de correction, voire ses attentes face aux résultats de l'élève. Devant un tel scénario, l'élève sent alors que ses actions ne risquent pas de changer le cours des choses et peut en venir à penser qu'il devrait abandonner tout de suite puisque, de toute façon, il ne réussira pas. L'effet pygmalion peut alors entrer en jeu. Il s'agit de la conformité de l'enfant aux représentations que se fait l'adulte de ses compétences (Vianin, 2006). Gans, Kenny et Ghany (2004) en précisent que les enseignants doivent « être conscients de l'effet de la stigmatisation » [traduction libre] (p. 293). En effet, il est reconnu que le fait d'apposer une

étiquette à un élève peut avoir des conséquences néfastes tout au long de son parcours scolaire. À cet égard, Bals (2017) soutient qu'une étiquette reste et devient indélébile. Toujours selon ce chercheur, les acteurs gravitant autour de l'élève à qui on a mis une étiquette risquent « de ne plus voir la personne et sa souffrance, mais seulement son étiquette et participer ainsi à son exclusion » (p. 162). Par conséquent, Bals (2017) recommande fortement de cesser cette pratique puisque l'élève peut en venir à se conformer à l'étiquette qui lui a été apposée. Ayant démontré que les élèves à risque sont plus susceptibles de développer de l'impuissance apprise de par leur vécu scolaire difficile et que ceux-ci sont une clientèle à ne pas négliger dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, il appert donc pertinent de travailler de concert avec les éducateurs gravitant autour d'eux afin d'éviter de les stigmatiser, sachant maintenant qu'une des conséquences négatives que cela peut provoquer chez les élèves à risque est l'impuissance apprise.

À la lumière de ce qui précède, nous avons démontré que l'enseignant peut jouer un rôle dans le développement de l'impuissance apprise. Un tel sentiment peut avoir des effets néfastes sur le parcours scolaire des élèves, notamment les élèves à risque, en ayant pour conséquence le désengagement scolaire, voire le décrochage scolaire. Il semble donc important de mieux comprendre comment l'impuissance apprise peut se développer, notamment chez les élèves à risque. Cette compréhension accrue pourrait permettre des recommandations concernant les actions à poser par l'enseignant ou les attitudes à adopter ou à proscrire par ce dernier afin d'éviter le développement de l'impuissance apprise.

1.4 Questions de recherche

Sachant que les élèves qui vivent des difficultés scolaires sont plus à risque de vivre de l'impuissance apprise, il s'avère pertinent de se poser les questions suivantes :

- Dans quelle mesure les élèves à risque du 1^{er} cycle du secondaire disent-ils avoir vécu des situations d'impuissance en classe?
- Comment les élèves à risque du 1^{er} cycle du secondaire, ayant vécu des situations d'impuissance, perçoivent-ils le rôle des interactions enseignant-élève dans une telle situation?

Il sera également intéressant de comparer les nuances qui pourraient émerger du discours des perceptions des élèves à risque provenant des classes ordinaires et d'adaptation scolaire afin de vérifier les facteurs explicatifs du sentiment d'impuissance apprise. Pour ce faire, il est pertinent de se poser la sous-question suivante :

- Existe-t-il des nuances dans le discours des perceptions des élèves à risque du 1^{er} cycle du secondaire fréquentant des classes ordinaires et de ceux provenant des classes d'adaptation scolaire?

1.5 Pertinence scientifique et sociale

À notre connaissance, aucune recherche ne s'est véritablement penchée sur la perception des élèves à risque du secondaire à l'égard du développement de l'impuissance apprise différenciée selon le contexte scolaire, soit la classe ordinaire et la classe d'adaptation scolaire. Il y a également très peu de recherches récentes sur la notion d'impuissance apprise, et presque aucune concernant précisément les élèves à risque en classe d'adaptation scolaire au secondaire. De ce point de vue, la pertinence scientifique prend tout son sens. De plus, les résultats de l'essai gagnent à être dévoilés en formation initiale et continue des enseignants. Contribuer, par cet essai, au développement d'élèves persévérants et motivés à l'école représente une pertinence sociale non négligeable.

CADRE CONCEPTUEL

La présente section s'attarde à la notion de perception ainsi qu'aux différents types d'engagement, dont l'engagement scolaire. Le concept d'élèves à risque est aussi explicité. Également, les définitions de classe ordinaire et d'adaptation scolaire sont formulées. Enfin, la notion d'impuissance apprise ainsi que le rôle potentiel de l'enseignant dans son développement sont abordés.

2.1 Concept de perception

Après une revue de la documentation scientifique, une analyse ainsi qu'une synthèse des données, Sokoty (2011) définit la perception comme étant « le résultat de la pensée qui révèle un ensemble de connaissances, de croyances, de représentations et de sentiments, traduisant le point de vue de l'individu sur une réalité dont il a la faculté de prendre conscience » (p. 68). Nous retiendrons cette définition dans cet essai.

Dans la présente étude, le concept de perception renvoie aux différents points de vue que les élèves à risque ont du rôle des interactions enseignant-élève dans le développement de l'impuissance apprise. Rappelons que le manque d'engagement des élèves à risque est un facteur important conduisant au développement de l'impuissance apprise et que l'enseignant peut jouer un très grand rôle, de par la qualité de ses interactions avec ceux-ci, au niveau de leur engagement

scolaire (Espinosa, 2016; Fall et Roberts, 2012; Hamre et Pianta, 2001; Murdock, 1999; Vianin, 2018). À cet égard, il est indispensable de bien définir ce qu'est l'engagement afin de bien saisir toute l'importance d'un tel concept dans le développement de l'impuissance apprise.

2.2 Engagement

Il existe plusieurs formes d'engagement. Fredricks, Blumenfeld et Paris (2004) définissent l'engagement comme le fait de s'impliquer dans quelque chose. Pour le bien du présent essai, c'est particulièrement l'engagement scolaire et le désir, ou non, d'accomplir les tâches en classe qui retiennent l'attention.

2.2.1 Engagement scolaire

L'engagement scolaire a longtemps été défini en regardant simplement si l'élève avait fait ses devoirs, s'il était présent et s'il participait activement en classe. Dès lors, seule la dimension comportementale de l'engagement était sollicitée (Archambault, 2007). Aujourd'hui, nous savons qu'il est important de porter une attention particulière à la dimension cognitive ainsi qu'à la dimension émotionnelle de l'engagement scolaire. En ce sens, Archambault (2007) précise que la dimension comportementale de l'engagement fait principalement référence aux conduites disciplinaires et à la participation dans les activités sociales et parascolaires. Toujours selon l'auteure, la dimension affective porte plutôt sur l'attrait pour l'école, la perception de l'utilité des matières scolaires et le sentiment d'appartenance envers l'école. Enfin, la dimension cognitive

repose sur l'investissement dans les apprentissages et les stratégies utilisées pour apprendre (Archambault, 2007).

Interpellée sur la situation du décrochage scolaire, Statistique Canada (2016) offre également une définition explicite de l'engagement scolaire qui repose sur deux indicateurs :

L'engagement scolaire est un indicateur combinant l'identification à la vie étudiante (qui couvre les rapports avec les enseignants, l'intérêt manifesté pour la matière de même que les comportements et les attitudes connexes) et la participation à la vie étudiante (qui couvre le travail scolaire de l'élève à l'école et à l'extérieur de l'école, y compris les heures consacrées aux devoirs, le respect des échéances, l'assiduité scolaire, etc.).

Comme en témoigne la définition d'Archambault (2007) ainsi que celle de Statistique Canada (2011), l'engagement scolaire outrepassa la simple présence en classe.

Selon Fall et Roberts (2012), les parents et les enseignants jouent un rôle de premier plan à l'égard de l'engagement des jeunes. En effet, ils affirment que « les facteurs contextuels, notamment le soutien des enseignants et le soutien des parents, influencent positivement les perceptions personnelles des élèves (contrôle perçu et identification avec l'école) et l'engagement scolaire (académique et comportemental) » [traduction libre] (p. 795). Ils ajoutent aussi que, lorsque les parents parlent souvent avec leurs enfants sur des sujets liés à l'école, ils contribuent à leur sentiment d'appartenance avec l'école et perçoivent ainsi plus facilement qu'ils ont un certain contrôle sur leur environnement. Rappelons également que le rôle des enseignants n'est pas non plus à négliger dans l'engagement des élèves. Comme le précise Espinosa (2001), l'engagement

scolaire est un enjeu qui affecte particulièrement les élèves en difficulté¹. Toujours selon elle, ceux-ci démontrent une dimension affective importante à ne pas négliger et ont de grandes attentes à l'égard de leur relation à l'enseignant. De ce fait, Espinosa (2016) explique que pour les élèves à risque cette relation se construit dans une relation de confiance dans laquelle l'enseignant est à l'écoute et sensible aux signaux des élèves en leur apportant des réponses véhiculant une certaine chaleur émotionnelle. Comme elle le mentionne, cette relation peut ressembler à un amour compassionnel où l'enseignant se montre empathique, bienveillant et ouvert avec les élèves. Espinosa (2016) énumère également les cinq composantes de l'affectivité dans l'apprentissage, soit : 1) l'attitude, qui est la capacité perceptive de voir, de penser et d'appréhender et qui dépend souvent des expériences antérieures; 2) les émotions, qui peuvent momentanément annuler les compétences et les capacités de l'élève et qui peuvent conduire celui-ci à adopter une attitude négative à l'égard de l'école; 3) le concept de soi, qui se développe face aux perceptions et aux croyances que l'élève a de lui-même et qui est primordial puisqu'avant de faire confiance aux autres, il doit commencer par avoir confiance en lui; 4) les attributions causales, qui peuvent être internes ou externes et qui résident dans le fait qu'un élève persiste davantage lorsqu'il croit que la cause de sa réussite est interne; et finalement, 5) la motivation, qui repose sur les expériences scolaires et sur la relation de confiance que l'enseignant a su établir avec l'élève. Étant donné que l'affectivité scolaire est vécue différemment chez les élèves à risque et que ceux-ci démontrent un niveau d'engagement scolaire moindre, il apparaît donc pertinent de bien définir à quoi renvoie l'appellation d'élèves à risque.

¹ Espinosa (2001, 2016) utilise le terme « élèves en difficulté » en référence aux élèves à risque.

2.3 Élèves à risque

Le concept d'élèves à risque est arrivé au tournant des années 2000 avec la réforme Marois. Dans cette étude, seuls les élèves à risque et en difficulté d'apprentissage et de comportement ont été retenus.

En 2007, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a donné une définition précise de la notion d'élèves à risque :

On entend par « élèves à risque » des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (p. 24).

Il est important de rajouter que toujours selon le MELS (2007), les élèves à risque comprennent également ceux ayant des difficultés d'apprentissage et de comportement, sans pour autant inclure les élèves handicapés (déficience intellectuelle, motrice, organique, langagière, visuelle, auditive, troubles envahissants du développement et troubles relevant de la psychopathologie) et les élèves ayant des troubles graves du comportement. Le Ministère précise également que les élèves en difficulté d'apprentissage au secondaire sont :

Ceux dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement et en mathématique conformément au Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2007, p. 24).

Les élèves présentant des difficultés du comportement sont aussi inclus dans les élèves susceptibles d'intéresser la présente recherche. Le MELS (2007) y réfère également sous l'appellation « trouble du comportement² », dont voici la définition officielle :

L'élève présentant des troubles du comportement est celui ou celle dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées avec des techniques d'observation ou d'analyse systémique, révèle un déficit important dans la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial (p. 24).

Au secondaire, les élèves présentant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage sont très souvent placés dans des classes spécialisées. Legendre (2005) définit la classe d'adaptation scolaire comme étant un « regroupement d'élèves qui nécessitent des mesures particulières pour réaliser les apprentissages de base » (p. 216) et la classe ordinaire comme étant « une classe où l'enseignement est dispensé selon les méthodes pédagogiques conçues pour la majorité des élèves » (p. 215). Au secondaire, la classe ordinaire est sous la responsabilité d'un enseignant ayant une formation générale dans une matière en particulier, alors que la classe spécialisée est sous la responsabilité d'un enseignant ayant une formation en adaptation scolaire et sociale.

Bien que le MELS (2007) offre peu de précision sur les facteurs de vulnérabilité, quelques chercheurs s'y sont intéressés. À ce titre, Potvin et Dimitri (2012) précisent qu'ils peuvent être liés à l'élève lui-même (sexe, faible rendement scolaire dans les matières de base, problèmes de comportement extériorisés, etc.), à sa famille (situation socioéconomique précaire, niveau de

² Précisons que l'appellation « trouble du comportement » est distincte de l'appellation « trouble grave du comportement », qui n'est pas incluse dans ce projet de recherche.

scolarisation des parents, plus particulièrement celui de la mère, défavorisation sociale, qualité du climat familial, etc.) ainsi qu'à l'enseignant et à l'école (climat de classe, qualité de la relation enseignant-élève, qualité des pratiques pédagogiques, climat de l'école, etc.). Les chercheurs tels que Sameroff (1998) et Japel (2008) vont dans le même sens et déterminent comme étant des facteurs de vulnérabilité la pauvreté, le niveau de scolarité des parents, le chômage des parents, les pratiques parentales inadéquates, les difficultés conjugales, le niveau de stress élevé, etc. L'accumulation de tels facteurs de vulnérabilité a un impact important sur le développement cognitif et la santé mentale des enfants (Sameroff, 1998). Japel (2008), qui s'est intéressée plus particulièrement à l'effet cumulatif des facteurs de risque chez l'adolescent, conclut que si celui-ci a été exposé antérieurement à plusieurs facteurs de vulnérabilité, il en résulte une diminution marquée du degré d'adaptation psychologique et du rendement scolaire pour cet adolescent. Tout comme Sameroff (1998), Japel (2008) tient à préciser que la présence d'un seul facteur n'est pas suffisante pour compromettre le développement d'un enfant. Selon elle, « c'est l'accumulation des facteurs et leur contribution additive à la trajectoire développementale de l'enfant qui risquent de compromettre cette dernière » (p. 7). Plus récemment, Paquette, Japel et Paradis (2016) ont poussé leurs recherches sur l'accumulation des facteurs de vulnérabilité pendant la petite enfance jouant un rôle important sur le rendement scolaire au primaire. Il ressort de leurs analyses que

un enfant ayant vécu très peu d'années en état de vulnérabilité durant l'enfance obtiendra des résultats supérieurs aux examens ministériels en sixième année et sera moins susceptible de redoubler que les enfants ayant vécu la majorité du temps en état de vulnérabilité (p. 19).

Sachant maintenant que l'effet des facteurs de vulnérabilité est cumulatif et que le temps passé avec de tels facteurs influence négativement le rendement scolaire, il devient pertinent

d'investiguer afin de savoir si l'impuissance apprise peut être plus facilement induite chez les élèves à risque. Voyons d'abord le concept d'impuissance apprise et, par la suite, le lien entre l'impuissance apprise et les élèves à risque.

2.4 Impuissance apprise

L'impuissance apprise ou la résignation acquise peut être définie comme ce que l'on ressent quand on pense que, quoi que l'on fasse, cela ne servira à rien (Maier et Seligman, 1976; Vianin, 2018). Si on regarde, plus précisément, l'impuissance apprise au niveau scolaire, cela nous porte à croire que ce sentiment est celui qu'un élève éprouve lorsqu'il « se trouve face à une tâche qui lui semble insurmontable et qui rend inutiles ses efforts » (Vianin, 2018, p. 88). Hersh, Stone et Ford (1996) avancent que « l'impuissance scolaire s'est produite lorsque les élèves concluent que leurs comportements n'auront aucun effet sur la performance. Ils évitent les défis et sont moins persistants » (p. 105). C'est lors d'expériences sur des chiens auxquels des chocs étaient donnés pour comprendre leurs différentes réactions à un stimulus incontrôlable que Maier et Seligman (1976) ont découvert que ce n'est pas le choc en soi qui cause l'impuissance, mais plutôt d'apprendre que ce choc est incontrôlable ou, du moins, d'en avoir la perception.

Par ailleurs, il est pertinent de croire que le sentiment d'impuissance apprise peut jouer un très grand rôle sur l'engagement cognitif. Ce sentiment peut apparaître autant chez un élève qui vit des échecs répétés que chez une personne âgée qui est consciente de sa perte d'autonomie. À cet égard, Hazif-Thomas et Thomas (2007) indiquent que « dans la démotivation, une perte est advenue

qui est irrémédiable et l'objet du désir est inaccessible, mais cette perception est court-circuitée par une adaptation anti-résiliente du sujet qui va se laisser gagner par l'indifférence plutôt que de vivre sa souffrance » (p. 116). Il appert donc que l'impuissance est un sentiment qui peut être induit à tout âge. Seul l'objet du désir est différent. Un élève convoitera la réussite alors que, pour la personne âgée, c'est l'autonomie qui est importante. Moins que les résultats espérés, c'est la notion de non-contrôle qui est donc au cœur du sentiment d'impuissance apprise. En effet, il appert que, lorsque le sujet se heurte à des échecs répétés, il développe alors un sentiment d'incontrôlabilité qui cause trois types de déficits décrits par Maier et Seligman (1976) et Ric (1996) comme étant motivationnel, cognitif et émotionnel.

2.4.1 Déficit motivationnel

Un déficit au niveau motivationnel s'explique par les expériences antérieures vécues par un individu qui peuvent déterminer si cette personne développera ou non de l'impuissance apprise (Maier et Seligman, 1976). Lorsqu'un individu a reçu suffisamment de renforcement positif au cours de sa vie, il comprend qu'un échec ne signifiera pas nécessairement qu'il vivra automatiquement un autre échec, cela fera en sorte que l'individu sera immunisé face aux événements aversifs incontrôlables. C'est ce que Maier et Seligman (1976) ont nommé « la théorie de la prévention » [traduction libre] (p. 7). Plusieurs auteurs s'entendent pour souligner que le développement de l'impuissance apprise implique une baisse de la motivation, ce qui induit inévitablement une baisse de l'engagement cognitif. À cet égard, Ric (1996) explique que « l'exposition à l'incontrôlabilité provoque une perturbation dans le fonctionnement du système

cognitif et entraîne une baisse générale de la motivation » [traduction libre] (p. 689). Selon Gomez et al. (2015), les apprentissages qui se produisent dans un environnement incontrôlable minent la motivation des individus à initier des réponses pouvant affecter les événements futurs. En résumé, les auteurs s'entendent pour dire qu'un déficit au niveau motivationnel qui résulte d'un sentiment d'impuissance apprise peut occasionner aussi une perturbation au niveau cognitif.

2.4.2 Déficit cognitif

Un déficit au niveau cognitif est aussi provoqué par le sentiment d'incontrôlabilité. En effet, comme un événement incontrôlable génère une frustration, cela retarde la solution de problème cognitif. Maier et Seligman (1976) expliquent que « l'état psychologique produit par l'incontrôlabilité peut miner l'initiation de la réponse de façon générale » [traduction libre] (p. 12). Ce manque de contrôle peut produire une difficulté à apprendre que les actions qui ont été posées ont réussi et peut retarder la perception du contrôle. Les individus apprennent alors à éviter. Par exemple, à l'école, un élève peut décider de devenir passif lors d'une tâche. Il peut préférer ne rien faire plutôt que de subir un échec. Ces élèves en viennent à croire que peu importe ce qu'ils feront, ils ne réussiront pas. À cet égard, Maier et Seligman (1976) affirment que « le succès ou l'échec est, selon eux, indépendant de leurs compétences ou actions, ils ont du mal à percevoir que les réponses étaient efficaces » [traduction libre] (p. 13). En préférant rester passifs et en ne réalisant pas la tâche, ils protègent leur estime personnelle en ayant comme excuse pour un échec éventuel leur passivité plutôt que leurs difficultés. Un cercle vicieux peut alors s'installer. Le désengagement

ainsi provoqué conduira à limiter les apprentissages faits par les élèves. Également, les auteurs s'entendent sur le développement d'un troisième déficit, cette fois-ci au niveau émotionnel.

2.4.3 Déficit émotionnel

Le sentiment d'incontrôlabilité peut aussi provoquer un déficit au niveau émotionnel. Maier et Seligman (1976) estiment que « la perturbation émotionnelle est un résultat fréquent du sentiment d'impuissance apprise » [traduction libre] (p. 16). En effet, les individus qui développent de l'impuissance apprise peuvent aussi développer un éventail de comportements inadaptés devant l'échec, comme la passivité ou l'agressivité. À cet égard, Ulusoy et Duy (2013) expliquent que « l'impuissance apprise provoque des dégâts en menant à lâcher plutôt que d'essayer et amène des problèmes émotionnels comme la dépression et l'anxiété » [traduction libre] (p. 1441). Également, d'autres chercheurs comme Sutherland et al. (2004) sont aussi convaincus qu'un élève qui vit un sentiment d'impuissance apprise peut le conduire non seulement à un comportement scolaire inadapté, mais aussi à une psychopathologie comme l'anxiété, la dépression et l'idéation suicidaire. Selon certaines recherches, il appert que l'individu peut lui-même s'attribuer l'échec. On appelle cela la théorie de l'attribution.

2.4.4 Théorie de l'attribution

Kerr (2001) explique la théorie de l'attribution selon le fait que l'élève peut attribuer ses performances médiocres à des situations innées. Burden et Burdett (2005) vont dans le même sens

en expliquant que l'attribution peut être interne et en ajoutant que « la motivation à apprendre de quelqu'un est l'attitude envers la tâche à laquelle il est confronté, ses pensées et ses émotions comme apprenant et la façon dont il s'y prend pour surmonter les problèmes auxquels il est confronté » [traduction libre] (p. 100). Dans le même sens, Maadikhah et Erfani (2014) stipulent que certains croient que le problème n'a pas de solution, alors que d'autres croient que le problème a une solution, mais qu'ils sont incapables de le résoudre. Cette interprétation différente a conduit les experts à de nouveaux facteurs appelés lieu de contrôle interne et externe. La capacité et l'effort représentent les dimensions interne et la difficulté de la tâche et la chance représentent les dimensions externes (Ulusoy et Duy 2013). Toujours selon ces mêmes chercheurs, « les étudiants qui souffrent d'impuissance apprise ont tendance à attribuer l'échec à l'interne » [traduction libre] (p. 1441).

Le tableau 1 résume les attributions causales selon ces chercheurs.

Attributions internes	Attributions externes
Capacité	Difficulté de la tâche
Efforts	Chance

Tableau 1 : Attributions causales selon Ulusoy et Duy (2013)

En somme, les attributions causales internes conduisent à un sentiment de non-contrôle. C'est ce sentiment qui est au cœur de l'impuissance apprise.

2.4.5 Notion de non-contrôle

L'impuissance apprise est causée par le sentiment d'incontrôlabilité d'un événement. À ce titre, Ric (1996) stipule que « la privation de contrôle a pour effet d'intensifier une motivation à exercer son contrôle sur les événements » (p. 681), d'où le fait que certains individus ont appris à contrôler par leur passivité. Plusieurs chercheurs s'entendent également sur le fait que l'impuissance apprise est comparable à la dépression. À cet égard, Overmier et Blancheteau (1987) expliquent que « la résignation constitue un excellent modèle de dépression en ce qui concerne ses causes, ses symptômes, sa prévention et sa guérison » (p. 83). Maadikhah et Erfani (2014) y voient là un cercle vicieux où l'impuissance apprise mène au désespoir, ce qui entraîne un manque d'efforts et, par conséquent, l'échec, et qui induit inévitablement le sentiment d'impuissance (voir figure 1).

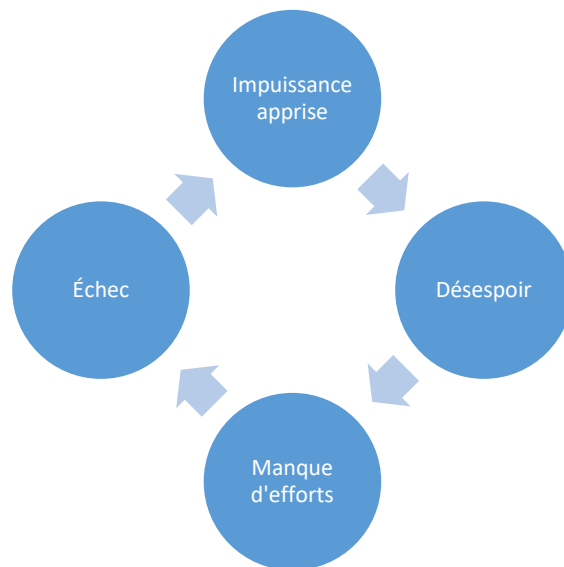


Figure 1 : Conséquence de l'impuissance apprise selon Maadikkhah et Erfani (2014)

Mais pourquoi certains élèves développent-ils ce sentiment et d'autres non? Certains chercheurs se sont penchés sur la question et ont investigué le développement de l'impuissance apprise en relation aux différents traits de personnalité des élèves.

2.4.6 Traits de personnalité

En s'inspirant des travaux réalisés par le U.S. Air Force à la fin des années 1950, Tupes et Cristal (1961) ont été les premiers à avancer qu'il existait cinq grands facteurs à la personnalité d'un individu. Digman (1990) et Goldberg (1993) les ont définis plus précisément comme étant l'ouverture, la conscience professionnelle, l'extraversion, l'agréabilité et le névrosisme. Plus récemment, Maadikhah et Erfani (2014) ont amené l'idée que l'impuissance apprise pouvait se développer différemment selon les traits de personnalité de la personne. En effet, les conclusions de leur recherche nous informent que lorsqu'un individu réalise un test de personnalité et qu'il obtient un score élevé au niveau de ces cinq traits de personnalité, il est beaucoup plus susceptible de présenter de l'impuissance apprise lorsqu'il se retrouve en situation d'incontrôlabilité. Mais est-ce que cette situation d'incontrôlabilité est vécue différemment selon l'âge des élèves? Le développement de l'impuissance apprise se fait-il différemment chez une fille et un garçon? La section suivante tente d'apporter quelques réponses à ces questions.

2.4.7 Influence de l'âge, du genre et de la réussite scolaire sur l'impuissance apprise

Valas (2001) démontre que ce sont les garçons qui sont le plus facilement influencés par une situation incontrôlable, puisque ce sont eux qui développent le plus de comportements en lien avec l'impuissance apprise comme la passivité ou l'agressivité. La différence entre les genres s'explique, toujours selon Valas (2001), lors d'échec ou de menace de celui-ci, comme étant « chez le garçon, le développement d'une attitude passive alors que chez la fille, on observe une baisse de l'estime de soi et une tendance dépressive » [traduction libre] (p. 84).

En ce qui concerne l'âge, Valas (2001) mentionne que plus les élèves sont âgés, plus la démotivation est sérieuse. En ce sens, il démontre que « les élèves plus âgés attribuent les succès à la capacité plutôt qu'à l'effort et au secondaire, ces élèves réalisent que leurs capacités sont une condition nécessaire à l'efficacité de leurs efforts » [traduction libre] (p. 85). La théorie d'attribution interne est donc un facteur de plus en plus important avec l'âge et, comme mentionné précédemment, avec les expériences scolaires vécues antérieurement. Outre le genre et l'âge des élèves, le parcours familial semble également jouer un rôle dans le développement de l'impuissance apprise, et ce, encore plus chez les élèves provenant de familles d'accueil.

2.4.8 Élèves provenant de familles d'accueil

Gomez et al. (2015) ont mené des travaux de recherche sur les jeunes adultes provenant de familles d'accueil. Ils ont cherché à savoir si ceux-ci étaient plus susceptibles de présenter de

l'impuissance apprise. Fait étonnant, ils ont trouvé que « le taux de stress post-traumatique était deux fois supérieur chez ces jeunes adultes que les vétérans américains » [traduction libre] (p. 508) Les résultats de leur recherche mettent en évidence que les expériences stressantes vécues lors de la petite enfance peuvent conduire à un risque accru d'impuissance apprise à l'âge adulte. Nous pouvons donc penser que ces jeunes adultes n'ayant pas eu un parcours de vie traditionnel pourraient plus facilement développer un sentiment d'impuissance apprise. À cet égard, rappelons que Gomez et al. (2015) stipulent que les apprentissages se produisant dans un environnement incontrôlable peuvent miner la motivation des individus à agir de façon à changer le cours des événements futurs. Certes la famille contribue aux expériences de vie des enfants et des adolescents, mais l'école, notamment les enseignants, jouerait également un rôle au regard de l'impuissance apprise.

2.5 Impuissance apprise et élèves à risque

Certains travaux tendent à démontrer que la notion d'incontrôlabilité est vécue plus particulièrement par les élèves ayant des troubles spécifiques d'apprentissage tels que la dyslexie, car ils n'ont pas de contrôle sur leur trouble (Tsovili, 2004). Selon l'auteure, les enfants dyslexiques développent des émotions qui fluctuent entre la colère et l'indifférence parce qu'ils croient qu'ils n'ont pas de contrôle sur ce qu'ils lisent. Elle ajoute également que ce sentiment de non-contrôle peut développer de l'anxiété chez ces élèves. L'anxiété serait la conséquence et non la cause du manque de compétence et des mauvaises performances (Tsovili, 2004). D'ailleurs, l'impuissance apprise peut non seulement créer de l'anxiété, mais aussi une forme de dépression (Burden et

Burdett, 2005). Ces chercheurs appellent cela une des « cicatrices » de la dyslexie. Conséquemment, pour tenter d'avoir un certain contrôle et pour éviter de menacer l'estime de soi en situation d'échec, Ric (1996) explique que l'élève aura tendance à minimiser son investissement dans la tâche de manière à expliquer un éventuel échec par un manque d'efforts plutôt qu'un manque de capacités. Dans le même esprit, l'étude de Sutherland et al. (2004) conclut que l'impuissance apprise contribue à l'échec scolaire. Il est donc pertinent de croire que les élèves à risque peuvent avoir vécu de l'impuissance apprise à un moment ou à un autre dans leur parcours scolaire. La problématique a soulevé le fait que l'enseignant peut jouer un rôle déterminant dans l'engagement scolaire, notamment à l'égard de la relation maître-élève, dans le parcours scolaire de ses élèves. Voyons maintenant l'influence de ce rôle sur le développement de l'impuissance apprise.

2.6 Interactions enseignant-élève

Hamre et Pianta (2001) ont réalisé une recherche expliquant qu'une relation chaleureuse avec les enseignants prédit la performance sociale et scolaire, permet le développement et l'utilisation de liens sociaux efficaces et favorise le soutien et les perceptions plus positives de l'école. Rudasill et Rimm-Kaufman (2009) estiment que la proximité, le respect et les bons soins de l'enseignant permettent de diminuer les conflits à l'école. Sutherland et al. (2004) renchérissent en stipulant que, lorsque les interactions entre l'enseignant et l'élève deviennent coercitives, l'évitement peut se produire. Toujours selon ces derniers, le renforcement positif a certainement un effet favorable sur l'élève qui le reçoit. Ces chercheurs croient que certains enseignants feraient

trop de renforcement positif et que d'autres n'en feraient pas assez. Ils portent notre attention sur le fait que l'impuissance apprise peut être engendré par les interactions enseignant-élève même si le renforcement n'est pas nécessairement négatif. En effet, lorsque le renforcement ne se produit que très rarement, « l'élève a du mal à reconnaître la contingence réponse-renforcement » [traduction libre] (p. 171). Les travaux de Sutherland et al. (2004) traitent aussi des conséquences de ce manque de renforcement positif. En effet, selon eux, cela peut « conduire à un manque de confiance en soi, une augmentation du besoin d'approbation externe, une perception que l'élève a peu de contrôle sur les résultats dans la vie et finalement, à une baisse de la motivation » [traduction libre] (p. 173). Par contre, Sutherland et al. (2004) font également la distinction entre le fait de féliciter l'élève et en faire l'éloge. À cet égard, ces chercheurs nous font remarquer que « ceux qui reçoivent des éloges sont plus susceptibles de manifester de l'impuissance apprise après un échec comparativement à ceux qui reçoivent des félicitations pour leurs efforts » [traduction libre] (p. 175). Toujours selon Sutherland et al. (2004), il appert être préférable de porter les félicitations sur le processus et les efforts plutôt que sur les résultats obtenus puisque les premiers sont modifiables, alors les derniers entretiennent des attentes élevées qui peuvent induire l'impuissance apprise lors d'échecs. Les conclusions de leur recherche suggèrent quatre comportements qu'un enseignant devrait avoir afin d'éviter l'impuissance apprise en classe : 1) augmenter le taux d'opportunité de réponses; 2) faire preuve d'une qualité de renforcement, surveiller le taux de celui-ci et faire attention à ne pas trop retarder le renforcement; 3) créer un environnement dépourvu de critiques sévères dans lequel l'élève devrait atteindre un niveau académique approprié; et 4) modéliser la réponse appropriée lors des tâches difficiles. Tout récemment, Archambault et Olivier (2018) ajoutaient que certaines stratégies pédagogiques employées par l'enseignant étaient

beaucoup plus efficaces que d'autres pour augmenter le niveau d'engagement des élèves. À cet égard, les auteures précisent que l'utilisation « des stratégies pédagogiques interactives, le recours à une approche de résolution de problème et l'utilisation de pratiques qui soutiennent l'autonomie des élèves » (p. 39) va permettre à ces derniers de jouer un rôle plus actif dans leurs apprentissages en fonction de leurs intérêts et de s'organiser efficacement pour la réalisation d'une tâche, ce qui est la base de toute forme d'engagement.

2.7 Objectif de recherche

Afin de bien comprendre les objectifs de cet essai, il appert pertinent de rappeler les questions de recherche.

- Dans quelle mesure les élèves à risque du 1^{er} cycle du secondaire disent-ils avoir vécu des situations d'impuissance en classe?
- Comment les élèves à risque du 1^{er} cycle du secondaire, ayant vécu des situations d'impuissance, perçoivent-ils le rôle des interactions enseignant-élève dans une telle situation?

Cet essai tentera également de comprendre les nuances qui pourraient se trouver entre les élèves à risque du secondaire en classe ordinaire et ceux qui proviennent de la classe d'adaptation scolaire.

Considérant la plus grande vulnérabilité des élèves à risque de même que l'influence des interactions enseignant-élève dans le développement de l'impuissance apprise, cet essai propose de répondre à trois objectifs.

- Décrire les expériences d'impuissance apprise vécues par les élèves à risque du 1^{er} cycle du secondaire en classes ordinaires et en classes d'adaptation scolaire.
- Décrire les facteurs explicatifs en lien avec les interactions enseignant-élève lors de ces expériences.
- Comparer les nuances dans les perceptions des élèves à risque des classes ordinaires à celles des élèves à risque des classes d'adaptation scolaire.

Malheureusement, la pandémie de COVID-19 a frappé en mars 2020. Cet événement a mis un frein à la collecte de données de cet essai. Évidemment, les questions de recherche ainsi que les objectifs de recherche présentés ci-hauts n'ont pu être entièrement répondu. Le prochain chapitre présente la méthodologie associée à cette recherche. Le type de recherche, les sources de données, les outils de collecte de données ainsi que le traitement et l'analyse de ces dernières sont présentés. Les objectifs ayant été modifiés à cause de la pandémie, de même que les raisons de ces modifications seront également présentées.

MÉTHODOLOGIE

Afin de bien cerner le type de méthodologie associée à cette étude, le type de recherche est explicité. Par la suite, le choix des participants à l'étude est décrit de même que les moyens éthiques retenus pour s'assurer du consentement des participants. Les outils de collecte de données suivent, ainsi que le déroulement et l'analyse des données.

3.1 Type de recherche

Cette étude de cas contrastée exploratoire et descriptive repose sur un devis qualitatif. D'une part, la recherche exploratoire vise à combler un vide scientifique et à produire des connaissances sur des phénomènes inconnus (Trudel, Simard et Vonarx, 2007). Dans une approche inductive, ce type de recherche permet de décrire un phénomène peu connu afin d'en faciliter la compréhension (Fortin et Gagnon, 2016). Comme mentionné précédemment, l'impuissance apprise est un concept psychopédagogique pour lequel très peu de recherches récentes ont été réalisées, notamment pour tenter de décrire ce sentiment ainsi que les causes et les conséquences d'un tel sentiment chez les élèves du secondaire. D'autre part, la recherche descriptive permet de fournir une image précise d'un phénomène particulier (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), comme dans le cas qui nous concerne ici, l'impuissance apprise. Quant à l'étude de cas contrastée, Fortin et Gagnon (2016) stipulent qu'elle permet d'explorer plus en profondeur un individu dans le contexte d'une situation de la vie réelle. Le cas contrasté de la présente étude renvoie au contexte de classe, soit les classes ordinaires

et les classes d'adaptation scolaire. Le devis qualitatif, quant à lui, ouvre la voie au développement d'une compréhension approfondie des perceptions des élèves à risque des classes ordinaires et de l'adaptation scolaire sur l'impuissance apprise. En effet, la recherche qualitative permet de « découvrir ce que les personnes pensent dans un contexte particulier, comment elles agissent et pourquoi elles le font ainsi » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 16). L'étude descriptive qualitative s'avère donc la méthodologie idéale servant à décrire les expériences personnelles et les réponses des individus en rapport à un événement ou à une situation particulière (Sandelowski, 2000). Les choix des participants figurant à l'étude sont explicités dans la section suivante.

3.2 Participants

Puisque les élèves à risque semblaient induire plus facilement le sentiment d'impuissance apprise en classe, ceux-ci ont donc été ciblés. Au départ, l'étudiante-chercheuse souhaitait valider s'il existe une différence significative entre les élèves à risque provenant des classes d'adaptation scolaires et ceux provenant des classes ordinaires. Il aurait été également intéressant de valider les différences entre les garçons et les filles. C'est pourquoi quatre élèves (deux filles et deux garçons) provenant des classes d'adaptation scolaire avaient été ciblés ainsi que quatre élèves (deux filles et deux garçons) provenant des classes ordinaires. Toutefois, un élément de taille s'est présenté lors de la collecte des données. En effet, en mars 2020, toutes les écoles du Québec fermaient leurs portes pour une durée indéterminée à cause de la COVID-19. La fermeture s'est prolongée jusqu'en septembre 2020. À cette date, les élèves qui avaient été choisis avaient changé de niveau scolaire et peut-être aussi d'âge. Par conséquent, ils ne convenaient plus aux critères de sélection des

participants. L'étudiante-chercheuse accompagnée de sa directrice de recherche a convenu de se contenter des quatre participants qui avaient déjà été rencontrés en entrevue avant la fermeture des écoles.

Les participants à cette recherche ont été recrutés à l'intérieur d'une école secondaire de la Mauricie en milieu rural. Par souci d'hétérogénéité des participants, l'étudiante-chercheuse souhaitait recueillir les points de vue et la participation d'élèves du 1^{er} cycle (12-14 ans) provenant de classes ordinaires et d'élèves du 1^{er} cycle (12-14 ans) provenant de classes d'adaptation scolaire ayant vécu une situation d'impuissance en classe. La première étape de la sélection des participants a consisté à demander à la direction d'école de cibler certains élèves à risque du 1^{er} cycle du secondaire ayant possiblement vécu des situations d'impuissance en classe. Après avoir discuté des manifestations possibles de l'impuissance apprise en classe, la direction a pu déterminer certains élèves qui témoignent de ces manifestations dans leur façon de réagir lorsqu'ils se retrouvent face à une tâche scolaire. Au besoin, la direction d'école a validé ses choix avec les enseignants des élèves sélectionnés. Une fois les élèves ciblés, une brève rencontre a eu lieu entre eux et l'étudiante-chercheuse afin de leur expliquer la démarche de la recherche, leur lire et leur remettre une lettre d'information et de consentement à signer par eux et leurs parents.

L'échantillon de cette recherche comprend donc trois filles et un garçon. De ceux-ci, trois élèves provenaient d'une classe d'adaptation scolaire et un élève provenait d'une classe ordinaire. L'étudiante-chercheuse a su mettre en lumière les nuances pouvant émaner des élèves de la classe d'adaptation scolaire de celles provenant de la classe ordinaire. Cependant, ces nuances ne sont

probablement pas représentatives compte tenu du faible nombre de participants. Également, il n'a pas été possible de déterminer si une différence résidait entre les perceptions des filles et celles des garçons puisqu'un seul garçon a été interviewé.

3.3 Outils de collecte de données

Cette recherche exploratoire mise sur une collecte de données reposant sur l'entrevue individuelle semi-dirigée. Selon Fortin et Gagnon (2016), ce type d'entrevue permet d'« établir un contact direct entre le chercheur et les participants à l'intérieur d'un environnement naturel » et « fournit au sujet l'occasion d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité » (p. 201). Ce type d'entrevue est une méthode qualitative servant à recueillir les sentiments, les pensées et les expériences des participants sur des thèmes donnés (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, l'entretien semi-directif permet au chercheur de saisir le point de vue d'un individu, sa compréhension d'un sujet en particulier ainsi que sa vision du monde afin de le rendre explicite et d'en apprendre davantage sur un sujet donné (Baribeau et Royer, 2012, p. 26). Toujours selon Baribeau et Royer (2012), l'entretien semi-dirigé est un outil de collecte de données adéquat pour approfondir la connaissance et étudier le domaine de l'éducation. Beaupré et al. (2017) décrivent ce type d'entretien comme étant une entrevue comportant des questions ouvertes et fermées servant à guider l'interviewé selon un protocole préparé par le chercheur. Ces mêmes auteurs nomment des avantages à l'entrevue semi-dirigée. En effet, elle permet « d'obtenir des données liées aux expériences personnelles des interviewés » et « de s'adapter aisément aux fluctuations et aux imprévus » (p. 164). À cet égard, les questions orales étant plus flexibles que le questionnaire écrit,

l'intervieweur peut commencer par poser des questions plus générales et, progressivement, avoir recours à des questions plus précises selon les réponses données par l'interviewé (Fortin et Gagnon, 2016). Il est reconnu qu'un autre avantage à ce type de collecte de données est que, lorsque les interviewés sentent qu'ils peuvent parler ouvertement, ils ont plus facilement tendance à collaborer à la recherche (Beaupré et al., 2017).

Le protocole d'entrevue a été élaboré en s'appuyant sur les manifestations de l'impuissance apprise telles que présentées dans le cadre de référence. L'étudiante-chercheuse a ainsi constitué une banque de questions qui se rapportaient directement aux objectifs de la recherche. Comme le mentionnent Fortin et Gagnon (2016), il est de mise de soumettre le questionnaire à l'appréciation d'une personne experte, en l'occurrence la directrice de recherche, pour vérification. Après les corrections apportées pour donner suite à ses commentaires, le questionnaire a été prétesté afin de vérifier son efficacité et sa valeur auprès d'un échantillon semblable à celui qui allait être investigué (Fortin et Gagnon, 2016). La mise à l'essai du protocole a été effectuée par un élève des classes ordinaires et par un élève des classes d'adaptation scolaire. Les modifications qui en ont découlé, par exemple l'obligation de définir le terme *passivité* puisque les élèves ne le comprenaient pas, ont été apportées avant sa passation aux participants à la recherche. Le protocole d'entrevue final comprend 18 questions et est disponible à l'annexe 1. Il s'appuie sur les quatre principales manifestations de l'impuissance apprise (Maier et Seligman, 1976), soit la passivité, la frustration, l'agressivité et l'abandon, induisant le sentiment de non-contrôle (Vianin, 2006) et créant les trois déficits vus dans le cadre conceptuel comme étant motivationnel, cognitif et émotionnel (Maier et Seligman, 1976; Ric, 1996).

3.4 Dérroulement

Une fois que la version définitive du questionnaire a été réalisée, l'entrevue semi-dirigée a eu lieu avec les quatre participants recrutés.

Les participants identifiés par la direction d'école ont participé à la collecte de données de façon volontaire. Le contexte de la pandémie de COVID-19 a influencé le nombre de participants, puisque l'école a fermé ses portes lors de la collecte de données. L'étudiante-chercheuse a rencontré quatre élèves (trois provenant de la classe d'adaptation scolaire et un provenant de la classe ordinaire). L'étudiante-chercheuse a réalisé une seule rencontre d'environ trente minutes par élève à la convenance du participant et de son enseignant. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement pour fin d'analyse.

3.5 Analyse des données

Dans le cadre de cette recherche exploratoire, l'analyse des données repose principalement sur une démarche déductive. Selon Fortin et Gagnon (2016), la recherche qualitative reposant sur un raisonnement déductif permet de partir d'une théorie, dans le cas présent l'impuissance apprise, de formuler des hypothèses de recherche permettant de prédire des relations. Dans ce cas-ci, l'impuissance apprise entraverait l'engagement scolaire chez les élèves à risque et, plus particulièrement, chez les élèves à risque provenant des classes d'adaptation scolaire. En complémentarité à l'analyse déductive, les données ont également fait l'objet d'une analyse

inductive, notamment les verbatims où la liste de codes prédéterminés n'était pas suffisante. Ainsi, une fois les entretiens transcrits, le codage des données s'est effectué sur l'ensemble des verbatims afin de permettre de bien décrire le sens des propos des participants. « Le codage qualitatif est un processus qui consiste à reconnaître, dans les données, les mots, les thèmes ou concepts récurrents et à leur attribuer des symboles ou des marqueurs, appelés “codes” » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 360). Cet exercice a pour but de classer et de résumer les données pour en faciliter l'analyse. Une grille de code créée en fonction du cadre théorique sur l'impuissance apprise a donc été utilisée. L'annexe 2 présente les arbres thématiques qui découlent du processus complet d'analyse. Pour réaliser l'analyse du discours de cette recherche, le logiciel Mindmaster a été utilisé.

L'interprétation des résultats, quant à elle, a été effectuée de façon simultanée avec l'analyse des données. À cet égard, Fortin et Gagnon (2016) expliquent que cette interprétation se produit au cours d'un « processus de va-et-vient à mesure que le chercheur s'imprègne du contenu des données » (p. 365). Toujours selon les auteures, cette étape inclut également la « vérification des conclusions quant à leur vraisemblance, leur rigueur et leur confirmation » (p. 365).

La recherche présente tous les critères liés à la rigueur en recherche qualitative. Tout d'abord, étant dans le milieu de l'éducation depuis plusieurs années, cela a exigé moins d'efforts afin de paraître crédible aux yeux des participants. En effet, le fait d'être engagé de façon prolongée sur le terrain permet au chercheur de « mieux comprendre ce qui s'y passe et de cerner les différents points de vue des participants, ce qui peut aider à renforcer le climat de confiance » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 377). Dans le cas présent, l'étudiante-chercheuse est à l'emploi de la même école

secondaire depuis plus d'une dizaine d'années. Dès lors, les élèves rencontrés ont pu être rassurés puisqu'ils la croisent régulièrement dans les corridors de l'école.

Ensuite, afin de tirer des conclusions valables à propos d'un phénomène, dans le cas présent la perception du vécu de l'impuissance des élèves en classe, le procédé de triangulation a été effectué avec les données. Fortin et Gagnon (2016) stipulent que cette technique permet d'assurer une crédibilité aux données recueillies. Il s'agit de combiner d'autres méthodes de collecte d'informations avec celle qui est déjà employée. Dans cette étude, les données d'un élève provenant de la classe ordinaire et les données des élèves provenant de la classe d'adaptation scolaire ont été triangulées avec la théorie déjà existante. La technique de triangulation des données permet également de vérifier que les données sont stables et les résultats constants. À cet égard, le critère de fiabilité a été respecté. Bien que la généralisation ne soit pas possible vu le nombre peu élevé de participants, le critère de transférabilité est tout de même respecté puisque les conclusions de cette étude peuvent éventuellement s'appliquer à d'autres groupes similaires, ici les élèves à risque au secondaire issus d'une école secondaire en milieu rural. Finalement, l'étudiante-chercheuse a enregistré les entretiens avec les élèves afin de rester neutre lors de la collecte des données. Les résultats reflétant les données et non le point de vue de l'étudiante-chercheuse, la recherche respecte donc le critère de confirmabilité d'une étude qualitative.

ANALYSE DES RÉSULTATS

L'impuissance apprise a été examinée sous l'angle de cinq grandes manifestations qui y sont associées dans la documentation scientifique. En effet, Maier et Seligman (1976) et, plus tard, Viannin (2006), précisent que ce sentiment peut induire de la passivité, de la frustration, de l'agressivité, de l'abandon et, par conséquent, du désengagement scolaire. À travers ces cinq thématiques, l'analyse des données recueillies dans le cadre de cet essai a permis de définir quatre sous-thèmes pour chacune des catégories, soit les comportements dérangeants, le temps dédié à la tâche, la persévérance et la motivation. Ainsi, les comportements dérangeants réfèrent à tous les gestes qu'un élève peut faire pour déranger l'enseignant et/ou les autres élèves de la classe. Pour ce qui est du temps dédié à la tâche, nous y retrouvons toutes les données concernant le temps qu'un élève consacre à la tâche scolaire qu'il doit effectuer. Au sujet de la persévérance, toutes les données qui concernent les efforts fournis lors de la tâche ont ici été prises en compte. Finalement, les données concernant la mise en actions des élèves, actions qui ont été prises ou non par les élèves pour mener à terme la tâche scolaire.

4.1 Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à l'impuissance apprise

Lors de l'entretien, les élèves étaient amenés à décrire des gestes qu'ils ont posés ou qu'ils ont déjà vus chez d'autres élèves concernant la passivité. Après l'analyse des données et comme en

témoigne la figure 2, il s'avère que plus du tiers de la proportion du discours des participants (35 %) fait état des comportements dérangeants en classe. Le temps dédié à la tâche et celui à la mise en action représente chacun le quart des propos (25 %). Enfin, 15 % des propos concernent la persévérance. Les propos des participants révèlent que, lorsqu'un élève est passif, il a beaucoup moins tendance à se mettre en action. Il consacre alors moins de temps à la tâche et manifeste moins de persévérance. Il a alors plus tendance à avoir des comportements dérangeants en classe. Donc, quand les jeunes parlent de passivité, ils précisent que, pour éviter la tâche, ils lui consacrent moins de temps (*passer le moins de temps possible sur la tâche, regarde sa feuille et ne fait rien, plus long avant de commencer*), est alors moins persévérant (*n'essaie pas d'en faire plus, n'essaie pas de persévérer*) et a tendance à ne pas se mettre en action (*ne rien faire, ne veulent pas travailler, ne veulent pas poser de questions*), et se met à déranger (*ne pas faire ce qui est demandé, n'aisaient et dérangeaient la classe, lançaient des effaces, faisaient tout pour déranger*).

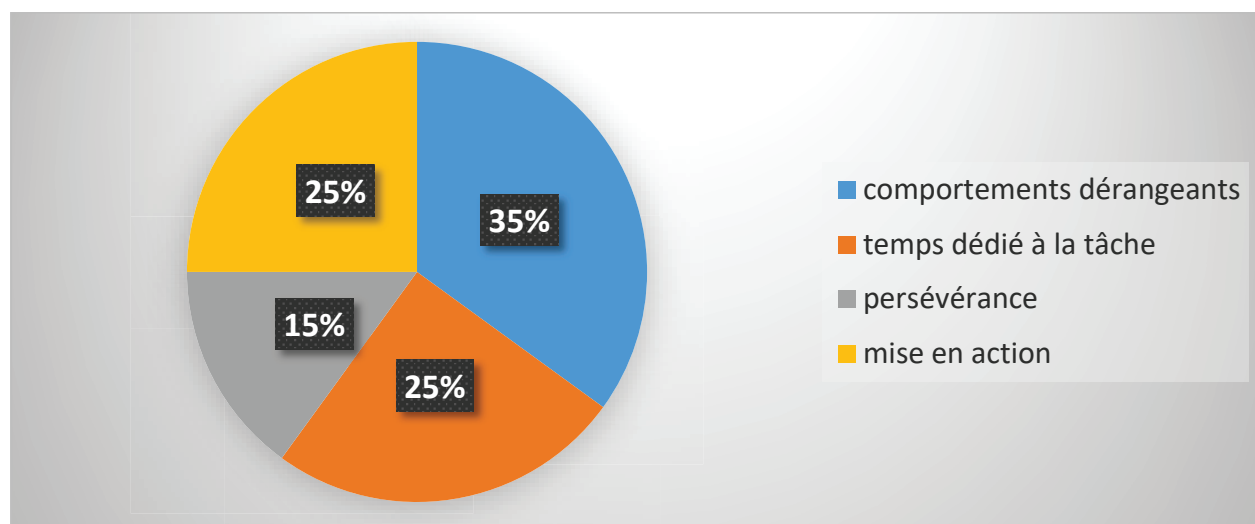


Figure 2 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à la passivité

Lors du même entretien, les élèves étaient amenés à raconter des situations où ils ont été témoins de frustration ou fait l'expérience de frustration face à une tâche. Comme en témoigne la figure 3, la frustration amène une proportion plus élevée de discours se rapportant aux comportements dérangeants (35 %) (*être de mauvaise humeur, frustré de devoir recommencer, ne répond pas à la prof, un élève qui lance ses cahiers, il déchire la feuille*) suivi de près par des propos liés à la mise en action (29 %) (*ça lui tente pas de continuer, ça lui tente plus de rien faire, un élève qui part du mauvais pied*) et à la persévérance scolaire (24 %) (*écrire n'importe quoi, ne fait pas d'efforts, ça ne me tente comme pas*). Le temps dédié à la tâche ne réfère ici qu'à 12 % de la proportion du discours concernant la frustration.

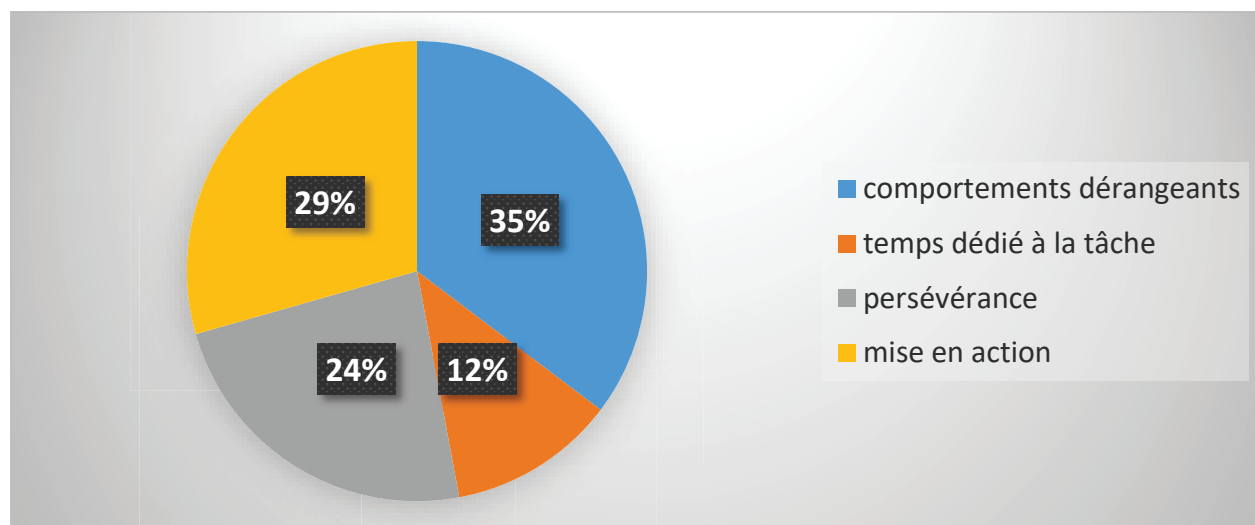


Figure 3 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à la frustration

Comme en témoigne la figure 4, concernant la catégorie agressivité, presque l'entièreté du discours (90 %) concerne uniquement les comportements dérangeants (*donner des coups, sacrer devant la prof, décide de sortir de la classe, ils sont enragés*). Toujours en lien avec l'agressivité,

seuls quelques propos abordent la mise en action (10 %) (*il fait comme s'il travaillait, mais dès que le prof regarde pu, il range ses affaires*).

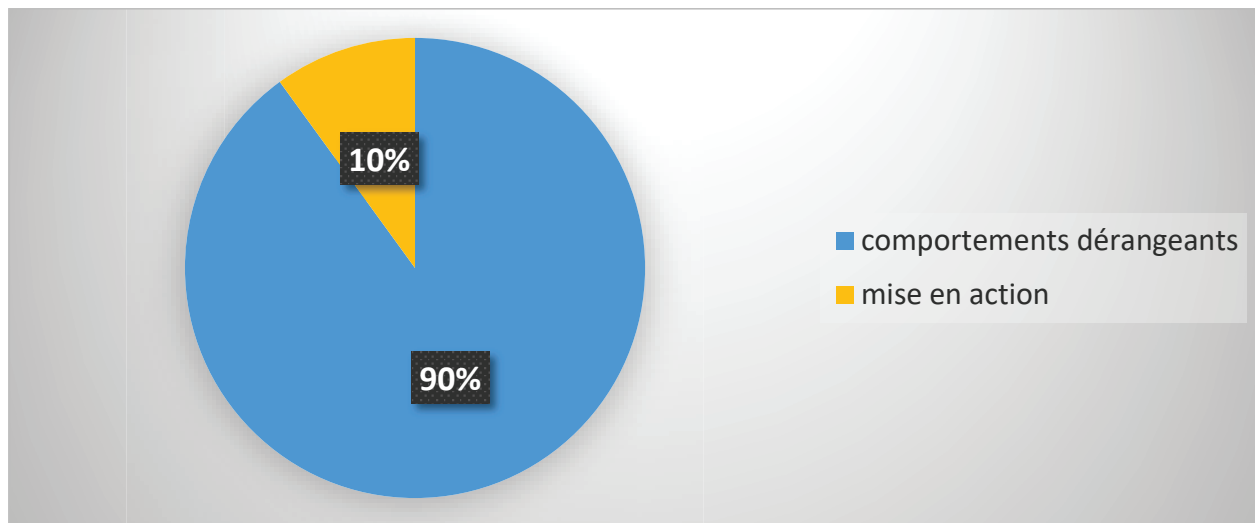


Figure 4 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à l'agressivité

Comme la figure 5 le démontre, la catégorie abandon renvoie, dans 50 % du discours, à la persévérance (*c'était dur, j'étais fatigué, ça ne me tentait plus trop, il était tanné de faire la même affaire*). Ce sont 29 % des propos qui se rapportent à la mise en action (*je trouve ça long, je trouve ça plate, je ne voulais pu le faire*). Enfin, quelques propos abordent le temps dédié à la tâche (14 %) (*il a mis son cahier de côté, il a arrêté de travailler*) et les comportements dérangeants (7 %) (*je ne voulais plus coopérer*).

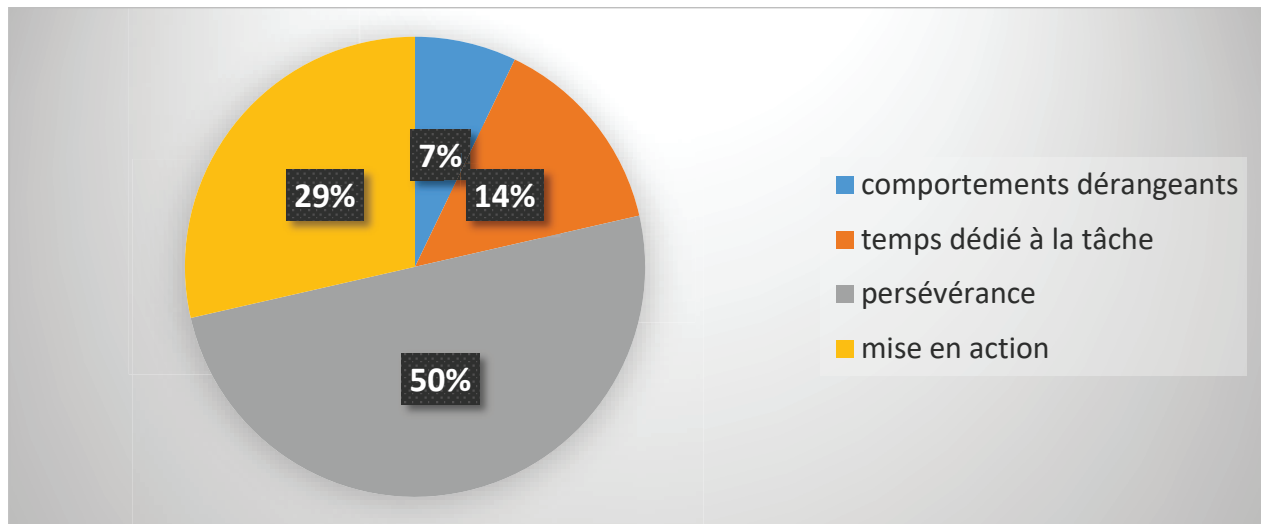


Figure 5 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à l'abandon

Finalement, la dernière catégorie des manifestations de l'impuissance apprise est l'engagement scolaire. Les données de la figure 6 démontrent que c'est encore une fois la persévérance qui occupe la plus grande proportion du discours (50 %) (*il faut essayer quand même, il ne faut pas abandonner facilement, apprendre de ses erreurs*). Vient au deuxième rang la mise en action (22 %) (*t'as trop souvent été comme ça, donc tu doubles ton année, tu vas être encore plus frustré et tu vas recommencer ton année avec les mêmes émotions*). Enfin, les comportements dérangeants (*ça te tente pas de coopérer, quand tu ressens une de ces émotions-là, ça pourrait comme se déchaîner sur les autres*) et le temps dédié à la tâche (*il faut étudier plusieurs fois, tu ne vas rien faire du cours*) occupent le troisième rang avec une proportion égale du discours (14 %) des élèves.

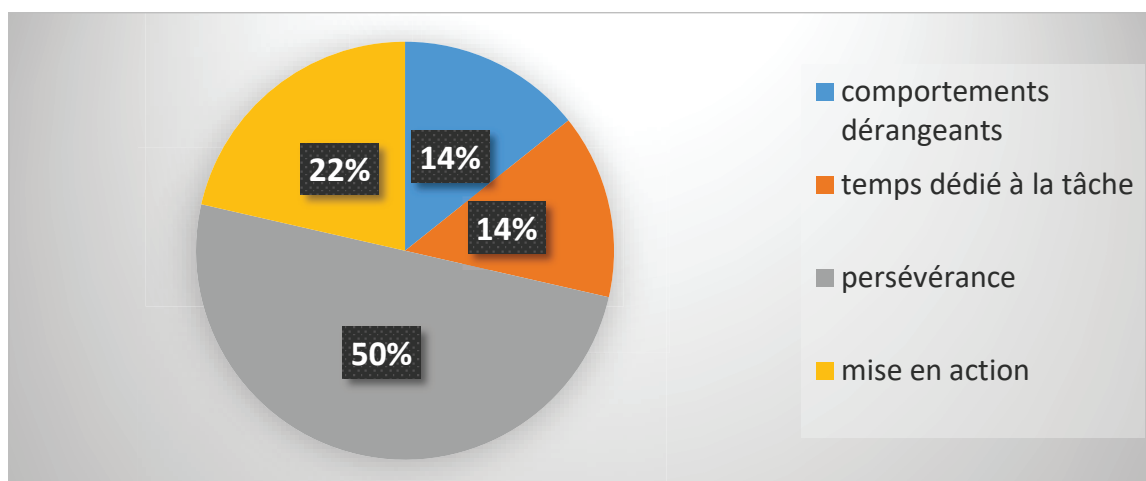


Figure 6 : Proportion du discours des participants en lien avec les sous-thématiques associées à l'engagement scolaire

4.2 Proportion du discours des participants en lien avec le rôle que les enseignants peuvent jouer sur les manifestations de l'impuissance apprise

Lors des entretiens, les élèves ont exprimé le fait que les enseignants avaient certains rôles à jouer. Notamment, quelques-uns ont mentionné qu'avoir de bonnes qualités humaines était essentiel. D'autres ont plutôt partagé que c'était les compétences pédagogiques qui étaient plus importantes pour un enseignant. Enfin, certains ont mentionné qu'aucun rôle ne pouvait être joué par les enseignants sur les manifestations de l'impuissance apprise. Les graphiques qui suivent représentent les proportions du discours des participants au regard des différentes manifestations de l'impuissance apprise en lien avec les interactions maître-élèves.

La figure 7 démontre qu'en présence de passivité, une grande proportion du discours (57 %) des participants fait état que ce sont les encouragements (*nous encourager, nous dire qu'on est bon*)

qui permettraient de contrer l'impuissance apprise. Ensuite, près du tiers du discours (29 %) fait état de l'influence des compétences pédagogiques (*insister pour qu'on travaille, nous pousser à travailler mieux, essayer de nous convaincre de travailler*) sur l'impuissance apprise. Une plus petite proportion du discours (14 %) se rapporte plutôt à l'absence de rôle d'influence de l'enseignant sur les manifestations de la passivité (*le prof ne joue pas de rôle, c'est plus un choix personnel*). Aucun propos n'aborde les qualités humaines en relation avec la passivité.

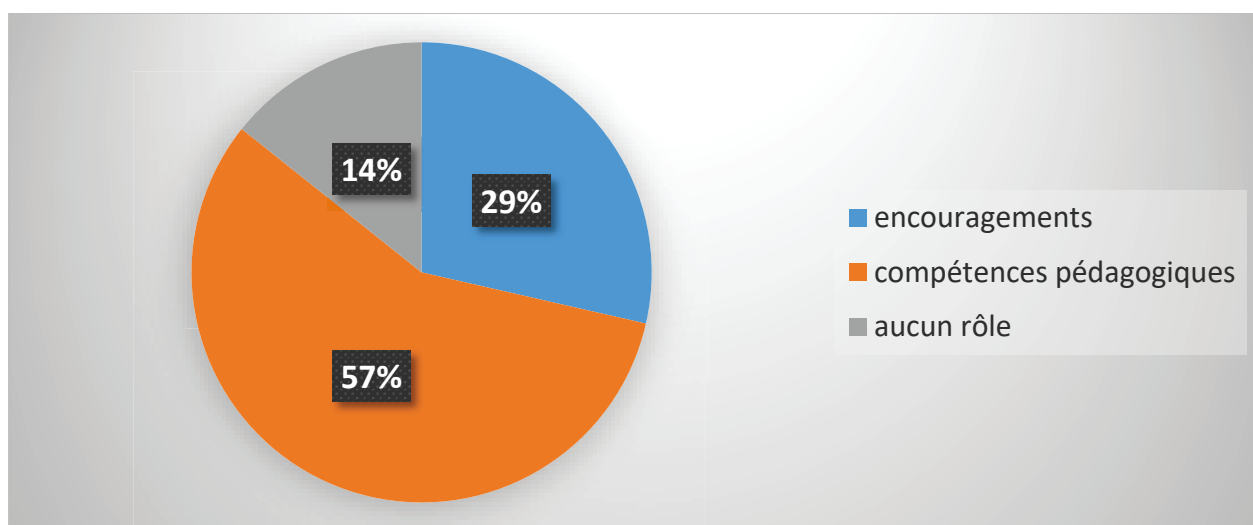


Figure 7 : Proportion du discours des participants en lien avec le rôle des enseignants sur la passivité

Lorsqu'on décortique le discours des participants concernant la frustration (figure 8), il ressort que les enseignants peuvent influencer les élèves. Ainsi, les qualités humaines (78 % du discours) (*être neutre, essayer de le calmer, lui demander pourquoi il est fâché, lui demander ce qu'il pourrait faire pour arrêter d'être fâché*) de même que les compétences pédagogiques (22 % du discours) (*le prof doit expliquer ce qu'il attend de lui [l'élève], les aider à trouver une réponse*) joueraient un rôle sur les manifestations de la frustration des élèves.

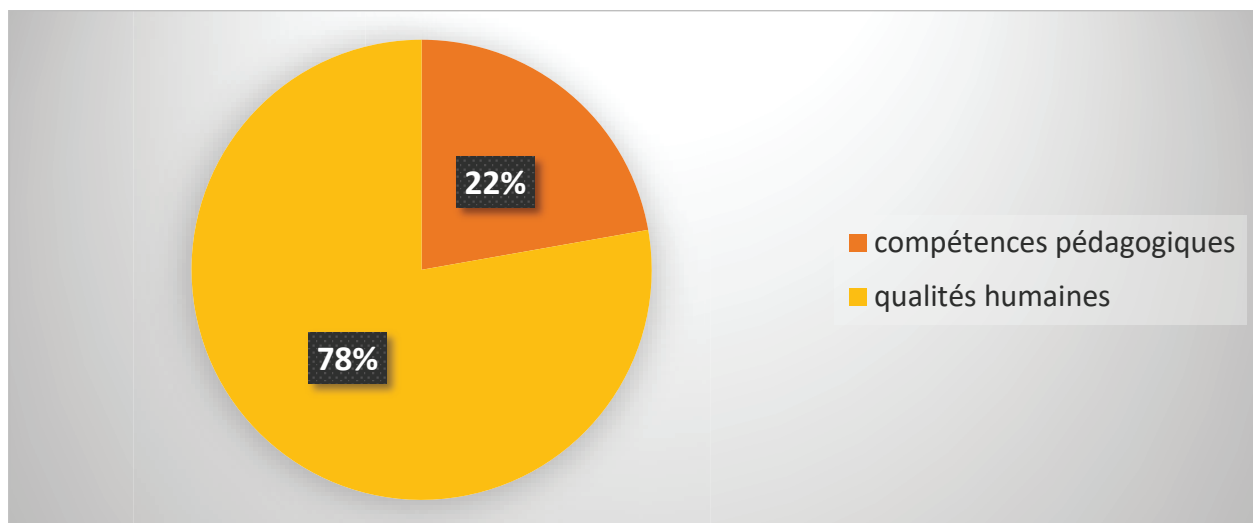


Figure 8 : Proportion du discours des participants en lien avec les rôles des enseignants sur la frustration

Comme l'illustre la figure 9, les résultats qui se rapportent à l'agressivité sont sensiblement les mêmes que ceux se rapportant à la frustration. Les propos traduisent le rôle que jouent les enseignants sur l'agressivité. Ainsi, les enseignants doivent d'abord avoir de bonnes qualités humaines (50 % du discours) (*parler calmement à l'élève, ne pas monter le ton, utiliser les bons mots*) et de bonnes compétences pédagogiques (33 % du discours) (*pousser les élèves à travailler, encercler des pages [morceler la tâche] c'est plus motivant*). Enfin, il demeure que, pour certains élèves (17 % du discours), les enseignants n'auraient pas de rôle à jouer sur les manifestations de l'agressivité chez les élèves (*le prof ne joue pas de rôle, c'est l'élève*).

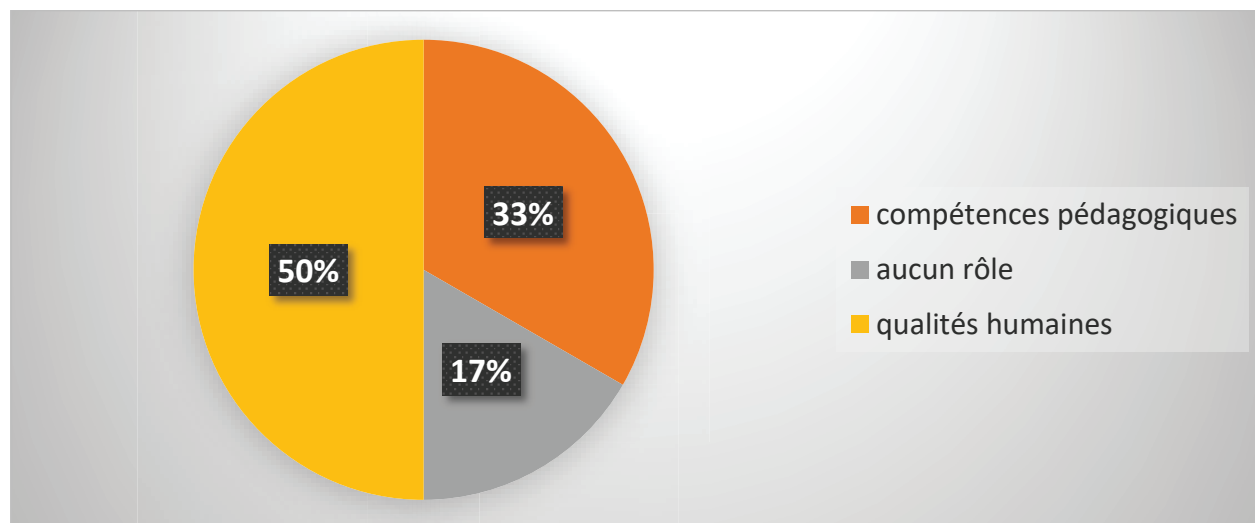


Figure 9 : Proportion du discours des participants en lien avec les rôles des enseignants sur l'agressivité

La figure 10 démontre que les participants reconnaissent le rôle des enseignants sur l'abandon des élèves. En effet, plus de la moitié du discours (60 %) aborde les compétences pédagogiques (*réexpliquer tout doucement, montrer comment faire, les faire persévérer*), alors que 40 % du discours aborde les encouragements (*le prof doit encourager, doit dire à l'élève qu'il est capable et qu'il va réussir*). Aucun propos partagé ne portait sur les qualités humaines.

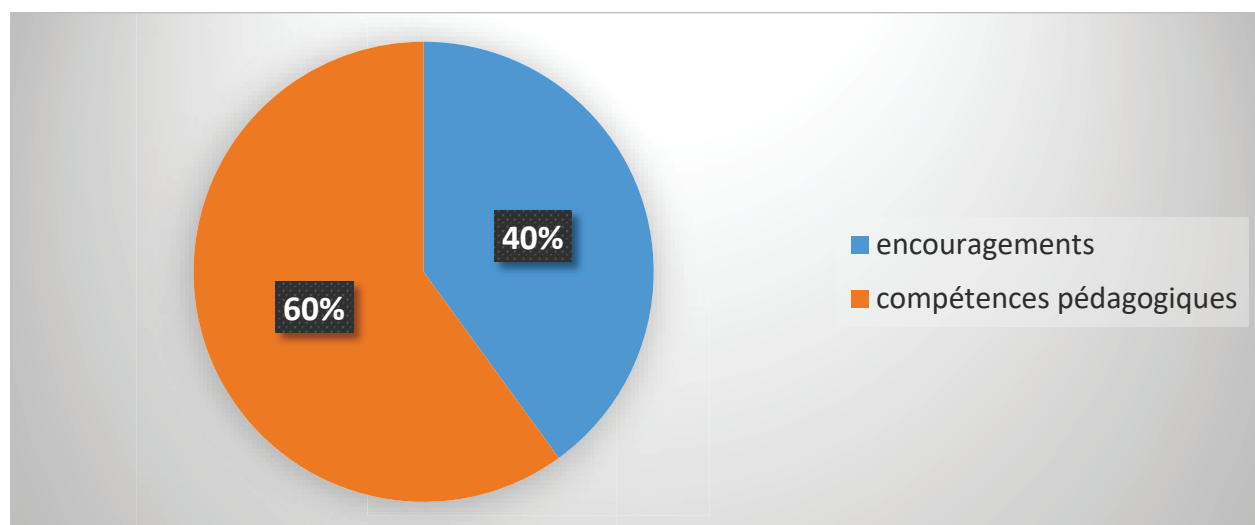


Figure 10 : Proportion du discours des participants en lien avec les rôles des enseignants sur l'abandon

En ce qui concerne les rôles des enseignants sur l'engagement scolaire (figure 11), 50 % des propos des participants portent sur les compétences pédagogiques de l'enseignant (*nous aider dans notre travail, avertir les élèves, être plus strict, essayer de donner des défis*) et près du tiers (33 %) portent plutôt sur les encouragements. Quelques propos du discours (17 %) se rapportent aux qualités humaines des enseignants (*être attentive, être à l'écoute, ne pas stresser*). Certains participants ont rajouté que les enseignants devaient les encourager (*dire que t'es bon, nous encourager*). Il s'avère intéressant de constater que, pour les participants à l'entretien, les enseignants ont toujours un rôle à jouer sur l'engagement scolaire puisqu'aucun n'a mentionné que les enseignants n'avaient pas de rôle à jouer.

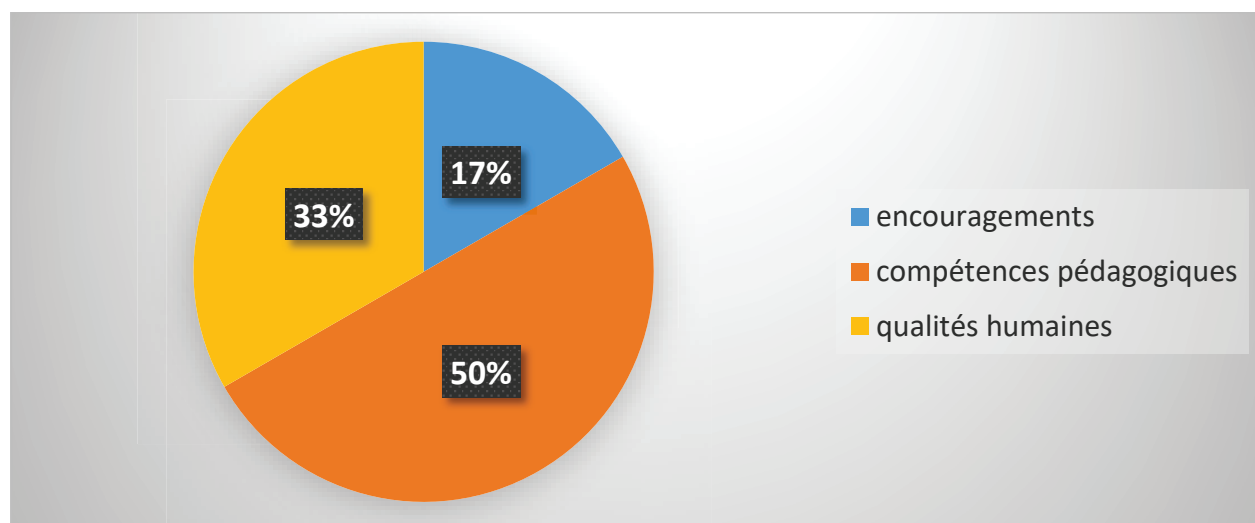


Figure 11 : Proportion du discours des participants en lien avec les rôles des enseignants sur l'engagement scolaire

4.3 Réactions des enseignants en lien avec les sous-thématiques de l'impuissance apprise

Lors de l'analyse des données, un élément nouveau est apparu. En effet, les élèves ont souvent nommé des réactions d'enseignants face aux manifestations de l'impuissance apprise. Il appert intéressant de s'y attarder.

Concernant la passivité (figure 12), les élèves ont décrit des comportements négatifs ou passifs observés chez certains enseignants (34 %) (*se fâche, ne va pas vraiment s'en occuper*). Ils ont également fait part de l'aide extérieure qui est demandée par les enseignants (33 %) (*va le sortir de la classe, prend les gros moyens et l'envoie au local de retrait*). Selon les élèves, les compétences pédagogiques semblent également avoir un rôle dans les réactions des enseignants (33 %) (*lui*

demande s'il a besoin d'aide, les avertit). Comme en témoigne la figure 11, ces propos occupent des proportions quasi égales.

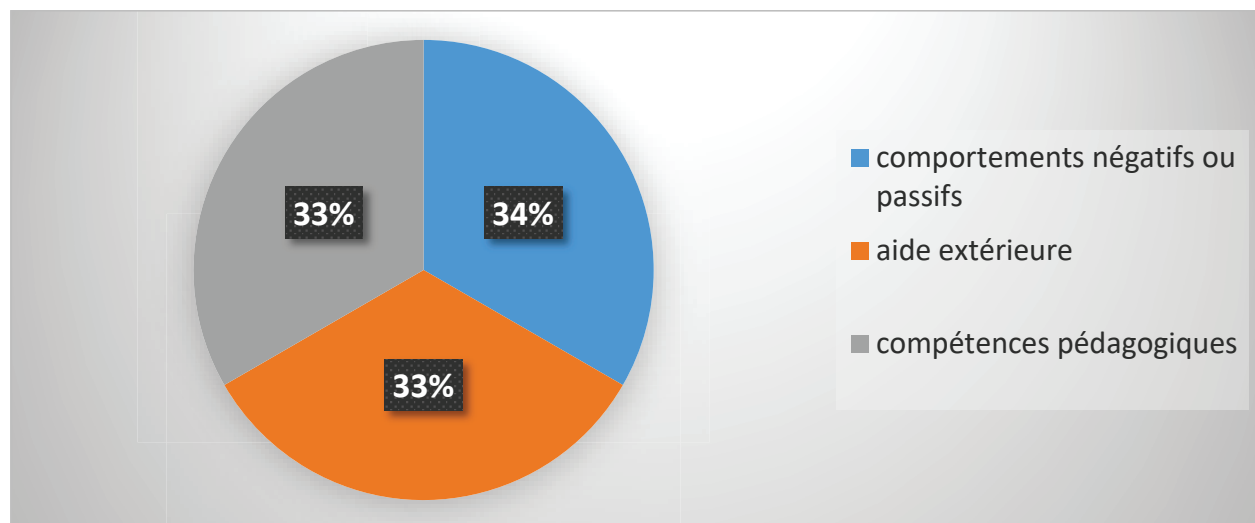


Figure 12 : Proportion du discours des participants en lien avec les réactions des enseignants associées à la passivité

La figure 13 fait état de la manifestation de frustration de l'impuissance apprise. Les qualités humaines des enseignants ont été mentionnées par les participants. En effet, 38 % des propos du discours des élèves mentionnent que les qualités humaines des enseignants sont importantes ici (*essaie d'être le plus calme possible, les aide à se calmer, juste parler avec l'élève*). Les compétences pédagogiques semblent importantes à ce stade des manifestations de l'impuissance apprise. Plus du tiers des propos du discours des participants (37 %) aborde les compétences pédagogiques des enseignants (*les aide à faire leurs tâches, essaie qu'il fasse le travail correctement, essaie qu'il s'assoit et qu'il fasse ce qu'il a à faire*). Le quart (25 %) du discours des participants mentionne que de l'aide extérieure est souvent demandée (*les envoie avec l'éducatrice, l'envoyer au local de retrait*). Cependant, les participants n'ont pas mentionné de comportements

négatifs ou passifs de la part des enseignants, ce qui permet d'affirmer que les enseignants ne demeurent pas passifs et n'ont pas de réactions négatives face à un élève frustré selon les perceptions des participants à la collecte de données.

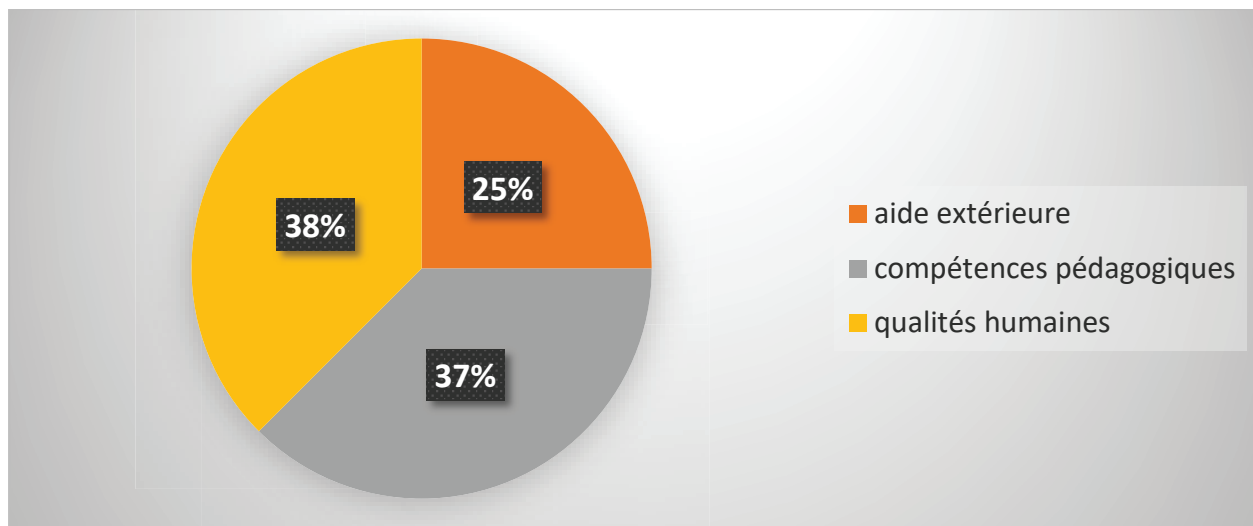


Figure 13 : Proportion du discours des participants en lien avec les réactions des enseignants associées à la frustration

En ce qui concerne les réactions de l'enseignant associées à l'agressivité des élèves (figure 14), la moitié des propos du discours des participants (50 %) mentionne que les enseignants optent pour des comportements négatifs ou passifs face à un élève agressif (*se fâche, il est fâché, ne peut pas juste se concentrer sur lui parce qu'il y en a une vingtaine d'autres élèves à gérer*). Le tiers des propos du discours (33 %) aborde le fait que les enseignants font appel à l'aide extérieure à ce stade (*l'envoie au local de retrait ou dans le corridor, l'envoyer au local de retrait pour plusieurs jours*). Également, 17 % des propos du discours des élèves mentionnent les qualités humaines des enseignants qui peuvent aider les élèves agressifs (*laisser l'élève se calmer dehors de la classe et aller lui parler ensuite*).

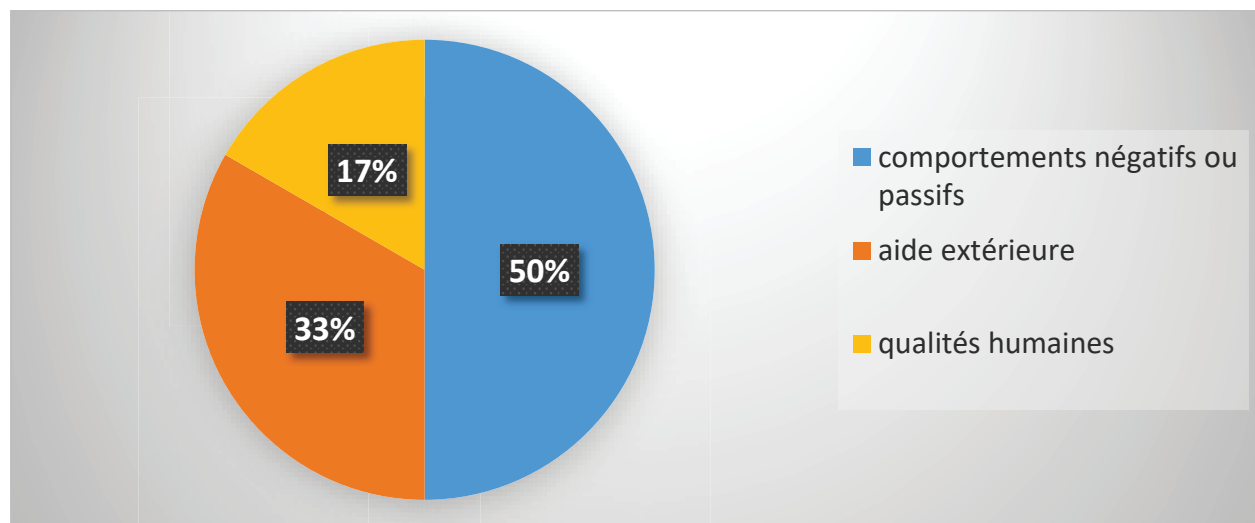


Figure 14 : Proportion du discours des participants en lien avec les réactions des enseignants associées à l'agressivité

La figure 15 démontre que les réactions des enseignants face à la manifestation d'abandon sont essentiellement liées aux compétences pédagogiques. En effet, 50 % des propos du discours des participants abordent les compétences pédagogiques des enseignants (*donner des avertissements, le prof demande si t'es avancé, va expliquer ce qu'elle voit*). Également, la moitié des propos du discours (50 %) mentionne l'aide extérieure qui est demandée par les enseignants (*l'envoyer dans le corridor ou au local de retrait, une intervention du directeur, envoyer voir l'éducatrice*). Il appert intéressant de constater qu'à ce stade des manifestations de l'impuissance apprise, seules les compétences associées à l'enseignement de l'enseignant jouent un rôle sans inclure la dimension humaine selon la perception des participants à la collecte de données.

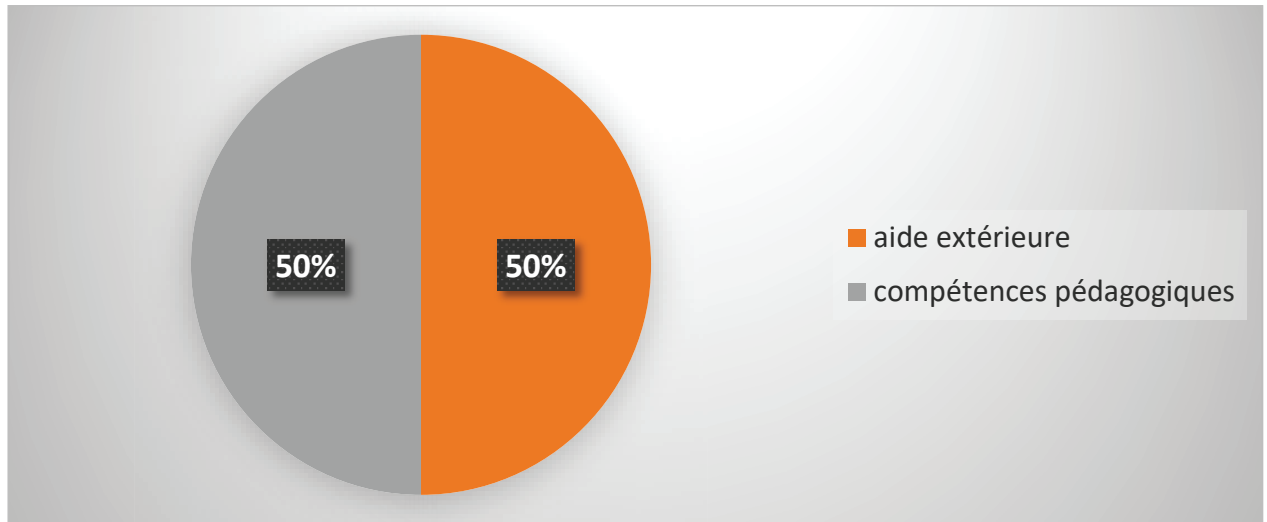


Figure 15 : Proportion du discours des participants en lien avec les réactions des enseignants associées à l'abandon

4.4 Qu'est-ce qu'un bon enseignant?

Enfin, comme dernière question lors de l'entretien, les élèves étaient amenés à donner leur point de vue sur ce qu'est « un bon enseignant » selon eux. Voici donc une liste exhaustive des résultats à cette question.

Compétences pédagogiques	Compétences pédagogiques et qualités humaines	Qualités humaines
Nous explique ce qu'on a à faire	Est juste et égal avec tout le monde	Fait ce qui nous fait plaisir, ce qu'on lui demande
Connaît sa matière	Essaye de faire le meilleur pour nous	Me rassure
On ne travaille pas tout le temps, il nous donne des petites pauses des fois		Gentil avec nous
Quelqu'un qui t'aide à trouver les réponses		Nous écoute quand on a des problèmes, on peut se confier
Qui donne des conséquences		Est là pour nous
		Ne s'énerve pas pour n'importe quoi
		M'encourage
		Pas trop sérieux, drôle

Comme en témoigne cette liste, les qualités humaines des enseignants semblent être plus importantes que les compétences pédagogiques pour les élèves en réponse à cette question. À cet égard, la grande majorité des réponses obtenues en font mention.

Au final, la distinction entre les perceptions des élèves à risque du secondaire en classe ordinaire et d'adaptation scolaire que l'étudiante-chercheuse voulait faire n'a pas pu se faire en raison des défis de recrutement en contexte de pandémie. Cependant, les propos de l'élève provenant de la classe ordinaire sont tout à fait en cohésion avec ceux des élèves provenant de la classe d'adaptation scolaire.

DISCUSSION

À la lumière des résultats présentés, plusieurs constats retiennent l'attention. Ainsi, nous abordons la passivité, la frustration, l'agressivité, l'abandon, l'engagement scolaire ainsi que les caractéristiques qui font qu'un enseignant est considéré comme étant un bon enseignant.

5.1 La passivité

Tout d'abord, un élève qui est passif devant une tâche va avoir tendance à utiliser des comportements dérangeants. De ce fait, il se mettra beaucoup moins en action et, par conséquent, diminuera le temps dédié à la tâche. Ainsi, la persévérance face à la tâche sera affectée. En ce sens, « le rejet ou l'évitement des situations de formation est le signe du désengagement et se manifeste par la passivité en classe, le manque de persévérance [...] l'abandon » (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004, p. 4). De plus, comme le soulignent Chouinard, Plouffe et Roy (2004), les élèves présentant des troubles (apprentissage, comportement ou autres) sont plus susceptibles de présenter une motivation moins enviable comparativement aux élèves ordinaires. Le premier constat n'est donc pas surprenant à cet égard, mais étonnamment, la majorité du discours des participants laisse croire que les enseignants n'ont pas de rôle à jouer pour éviter cette manifestation de l'impuissance apprise. En effet, selon les participants, la passivité semble être quelque chose d'intrinsèque à un individu et ne peut pas être modifiée par quelqu'un d'autre sans que la personne elle-même ait décidé de le faire. En ce sens, Trachsel (2014) affirment que, malgré une pédagogie différenciée,

les élèves peuvent se montrer passifs et désengagés face à leurs apprentissages. Il s'avère donc que les enseignants n'ont pratiquement pas de pouvoir sur un élève passif, selon les participants à la recherche, s'il n'a pas d'abord lui-même décidé de se mettre en action. Il semble intéressant de faire un lien avec le fait que lorsque les enseignants font face à la passivité des élèves, ils demandent très souvent une aide extérieure, soit environ le tiers des interventions (par exemple, demande l'aide de l'éducatrice ou le local de retrait). Bien que leurs compétences pédagogiques et leurs qualités humaines soient importantes pour espérer que les élèves s'engagent dans leurs apprentissages, elles semblent vaines pour en venir à bout. À ce sujet, Moufida et Akila (2015) ont porté leurs recherches sur la formation des enseignants lorsqu'ils se retrouvent devant des élèves en difficulté d'apprentissage. Il en est ressorti que « pour les (65 %) d'entre elles [des enseignantes], il est difficile d'intervenir auprès des élèves qui s'avèrent en difficulté et qu'elles tentent d'aider avec les séances de rattrapage qui restent inefficaces, ce qui les amène à "laisser tomber", faute de moyens et d'outils adaptés » (p. 102). Harris (1994), quant à lui, énumère les démarches qu'un enseignant devrait avoir face à un élève passif : aider l'étudiant à comprendre, le rassurer, expliquer qu'il est là pour lui, l'élève doit comprendre la nature de son apprentissage. Cela fait référence aux compétences pédagogiques et aux qualités humaines d'un enseignant. Cependant, Harris (1994) mentionne également les démarches qui se rapportent aux élèves passifs eux-mêmes : ils doivent connaître les attentes de leur enseignant et apprendre à travailler de façon efficace pour ainsi commencer à s'engager dans leurs apprentissages. Afin d'éviter la manifestation de la passivité chez l'élève à risque du secondaire, il semble donc important que les enseignants adoptent ces comportements pour tenter de contrer le sentiment d'impuissance apprise. Certains de ces comportements ont justement été mentionnés par les participants à la recherche.

5.2 La frustration

Il appert qu'un élève qui est frustré devant une tâche va avoir tendance à adopter des comportements dérangeants. Il va alors avoir moins tendance à se mettre en action face à la tâche, ce qui va diminuer son niveau de persévérance et, par le fait même, le temps dont il consacrerà à la tâche. Lorsqu'on demande aux élèves la perception qu'ils ont du rôle qu'un enseignant peut jouer sur la frustration d'un élève face à une tâche, la grande majorité du discours porte sur les qualités humaines qu'un enseignant doit avoir. À cet égard, ils mentionnent que l'enseignant doit demeurer neutre et tenter de calmer l'élève en question en l'amenant à s'exprimer et à réfléchir sur pourquoi il est frustré et comment il pourrait cesser d'être frustré. À ce sujet, Dumoulin et Milici (2016) évoquent le développement de relations positives entre l'enseignant et l'élève. Elles mentionnent qu'« afin de permettre une bonne gestion de classe, l'établissement d'un lien de confiance semble indispensable. Ainsi, le maintien d'un respect mutuel, d'une écoute permet l'établissement d'un climat de confiance primordial à une gestion efficace » (p. 19). Selon les élèves, les compétences pédagogiques ne serviraient pas à grand-chose ici. Cependant, lorsqu'on leur demande leurs perceptions en lien avec les réactions des enseignants associées à la frustration, le discours change un peu. En effet, les élèves mentionnent que les enseignants utilisent leurs qualités humaines ainsi que leurs compétences pédagogiques afin de contrer le sentiment de frustration vécu par l'élève. Autre point apporté, si l'utilisation des qualités humaines et des compétences pédagogiques ne fonctionnent pas, les enseignants n'hésitent pas à demander une aide extérieure. Donc, bien que les enseignants ne semblent pas jouer de rôle sur la manifestation de la frustration chez l'élève, il s'avère intéressant de constater qu'ils tentent de comprendre pourquoi l'élève est frustré en

l'amenant, d'abord, à réfléchir et s'exprimer sur son sentiment de frustration avec les qualités humaines dont les enseignants disposent et, ensuite, à diminuer ce sentiment toujours avec ses qualités humaines, mais aussi avec ses compétences pédagogiques, par exemple, en expliquant bien la tâche à faire. En résumé, selon les élèves, les enseignants tentent d'agir pour contrer la manifestation. S'ils n'y parviennent pas, ils demandent une aide extérieure.

5.3 L'agressivité

La perception des participants interrogés fait état qu'un élève agressif est un élève qui utilise des comportements dérangeants et qui ne se met pratiquement pas en action devant une tâche. Les qualités humaines des enseignants sont encore une fois très sollicitées face à un élève agressif, selon les résultats. Les compétences pédagogiques sont aussi importantes afin de désamorcer l'agressivité face à la tâche. Cependant, une petite proportion du discours des participants mentionne que les enseignants n'ont plus de rôle à jouer à ce stade de la manifestation. Autre fait intéressant concernant les réactions des enseignants associées à l'agressivité, c'est que contrairement aux réactions associées à la frustration, où l'enseignant ne se fâchait pas et n'utilisait pas des comportements négatifs ou passifs face à l'élève, lors d'une manifestation d'agressivité, les réactions associées diffèrent. En effet, la moitié de la proportion du discours des participants évoque que les enseignants utilisent des comportements négatifs, voire passifs, face à un élève agressif. L'aide extérieure prend la place des qualités humaines à ce stade. Donc, un enseignant qui fait face à un élève agressif devant sa tâche va avoir tendance à faire appel plus rapidement à une aide extérieure plutôt que d'utiliser ses qualités humaines ainsi que ses compétences pédagogiques.

D'une part, les enseignants préfèrent retirer l'élève de la situation afin d'obtenir un retour au calme plus rapidement. À cet égard, Fournier (2014) déclare que « le retrait de l'élève de la situation est à envisager, et ce, pour lui donner un temps d'arrêt pour retrouver son calme loin des regards des autres élèves et des éléments pouvant renforcer et stimuler les comportements » (Couture et Nadeau, 2014, cités dans Fournier, 2014, p. 32). D'autres parts, les enseignants vont avoir également plus tendance à utiliser des comportements négatifs ou rester carrément passifs devant un élève agressif. À ce sujet, Bergeron (2006) a porté ses recherches sur l'effet des pratiques des enseignants sur les conduites agressives réactives des élèves. Ses résultats ont démontré qu'« une gestion de classe prévisible et constante face à l'application des règles a une influence directe sur les conduites agressives réactives des élèves en diminuant leur incidence » (p. 76). À l'inverse, une gestion de classe négative et punitive augmenterait l'incidence des conduites agressives réactives des élèves (Bergeron, 2006). Elle en est également venue à la conclusion que les pratiques pédagogiques qui sont conformes aux courants cognitifs et constructivistes tendent à diminuer l'incidence des conduites agressives réactives de la part des élèves (Bergeron, 2006).

Il existe entre autres des stratégies d'ordre sensoriel, visuel ou auditif par exemple, des stratégies de gestion du temps et de ressources matérielles dont la planification et l'organisation, des stratégies de mémorisation comme la répétition, l'organisation et l'élaboration, des stratégies de compréhension comme la création de liens de cause à effet et des stratégies de gestion du stress (Archambault et Chouinard, 1996, citées dans Bergeron, 2006, p. 28).

Concernant le courant constructiviste, l'enseignant y est vu comme un guide au service de l'élève qui doit lui-même construire ses connaissances en étant actif et en étant placé au centre de la démarche d'apprentissage. « Le courant constructiviste prône l'utilisation de 30 pratiques pédagogiques comme l'apprentissage coopératif, l'apprentissage par projet et l'apprentissage par

la découverte. Finalement, ce courant, tout comme le courant cognitif, met l'accent sur l'enseignement de la démarche de résolution de problèmes et sur son utilisation en tant que stratégie pédagogique » (Vienneau, 2005, cité dans Bergeron, 2006, p. 30).

5.4 L'abandon

Un élève qui abandonne la tâche est un élève qui ne persévère pas. Il ne se met pas en action devant la tâche, lui accorde de moins en moins de temps et opte plutôt pour des comportements dérangeants en classe. Selon nos résultats, les qualités humaines qu'un enseignant a ne semblent pas jouer de rôle face à un élève qui abandonne. Il appert intéressant de constater que ce sont les compétences pédagogiques qui prennent le dessus. De plus, les participants ont mentionné à plusieurs reprises que les encouragements répétés de l'enseignant peuvent aider à ne pas abandonner. Cependant, lorsque cela ne suffit pas, les enseignants ont recourt à une aide extérieure. Donc, les enseignants ne restent pas passifs devant un élève qui désire tout abandonner. Ils tentent d'utiliser leurs compétences pédagogiques ainsi que des encouragements, mais s'ils ne voient pas de changement, ils vont référer l'élève à un autre professionnel afin de l'aider à persévérer. Comme si lorsque les compétences en enseignement ne suffisent plus, on doit demander automatiquement l'aide d'un collègue au lieu d'utiliser les qualités humaines et de créer un lien avec l'élève pour tenter de l'empêcher d'abandonner. Selon Chouinard et al. (2005), le niveau d'encouragement qui est donné aux élèves est plus élevé chez les élèves de niveau primaire que ceux de niveau secondaire. Cela serait dû au fait qu'au primaire, la relation enseignant-élève est plus stable, puisqu'il y a un seul titulaire de classe et que celui-ci « connaît bien ses élèves et que ces derniers

ont développé une relation stable avec [...] lui » (p. 57). Au secondaire, ce sont plusieurs enseignants qui se partagent les groupes d'élèves. En ayant plus d'intervenants, la relation enseignant-élève est donc moins stable. Il pourrait être intéressant de comparer la classe du primaire à la classe d'adaptation scolaire puisque le nombre d'intervenants y est aussi réduit.

5.5 L'engagement scolaire

Nos résultats mettent en évidence qu'un élève qui est engagé est persévérant devant une tâche. Il va se mettre en actions et accorder le temps nécessaire à la réalisation de la tâche. Il peut quand même avoir des comportements dérangeants en classe, mais c'est une minorité d'entre eux. Les participants à la recherche ont mentionné que les qualités humaines et les encouragements ont une certaine importance, mais que ce sont les compétences pédagogiques qui jouent le plus grand rôle sur l'engagement scolaire. Fait intéressant, lors des manifestations des composantes de l'impuissance apprise, les qualités humaines des enseignants sont beaucoup sollicitées. Les compétences pédagogiques viennent bien souvent au second plan. Cependant, lorsqu'on parle de l'engagement scolaire, c'est le contraire. Ce sont les compétences pédagogiques qui sont mises de l'avant par les participants et les qualités humaines ne semblent pas faire partie des priorités. À cet égard, Archambault et Olivier (2018) proposent des stratégies pour favoriser l'engagement des élèves et celles-ci sont aussi axées sur le niveau de la gestion des comportements et des apprentissages, ce qui correspond aux compétences pédagogiques des enseignants. Elles affirment que « promouvoir l'engagement affectif et cognitif doit se faire en amont. Un élève qui a de bonnes méthodes de travail et qui s'intéresse aux activités proposées s'investira en retour » (p. 45).

À la lumière de ce qui précède, il apparaît judicieux d'insister sur l'importance de la prévention du développement de l'impuissance apprise afin d'éviter le désengagement des élèves. Le concept même d'impuissance apprise de même que les façons de bien réagir dans les situations où le sentiment d'impuissance apprise est présent devraient faire partie intégrante de la formation initiale et continue des enseignants.

CONCLUSION

Cet essai devait permettre de poser un regard sur les perceptions des élèves à risque du secondaire provenant de la classe ordinaire et d'adaptation scolaire sur les facteurs explicatifs du développement de l'impuissance apprise en lien avec les interactions enseignants-élèves. Cependant, un des objectifs de recherche a dû être revu suite à la pandémie de COVID-19. En effet, obtenir une comparaison entre les perceptions des élèves à risque du secondaire en classe ordinaire et en classe d'adaptation scolaire n'a pas été possible dû au nombre restreint de participants à la recherche.

C'est à partir d'une approche qualitative que nous avons interrogé quatre élèves participants afin de recueillir leurs propos concernant les différentes composantes du développement de l'impuissance apprise.

Cette recherche exploratoire devait permettre de comprendre les perceptions des élèves à risque et de les différencier selon leur genre et selon le type de classe qu'ils fréquentent. Bien qu'une des limites de cette étude soit le faible nombre de participants, il appert néanmoins que les perceptions des élèves à risque du secondaire sont similaires, qu'ils proviennent de la classe ordinaire ou de la classe d'adaptation scolaire. Il n'a pas été possible de différencier les perceptions selon le genre des élèves dû au petit nombre de participants.

Cette étude apporte un nouveau regard en rapport aux perspectives des élèves. Également, il permettra aux futurs enseignants de se sensibiliser au sujet de l'impuissance apprise ainsi que de se renseigner au sujet des facteurs explicatifs du développement de l'impuissance apprise en lien avec les interactions enseignants-élèves. À cet égard, la prévention de l'impuissance apprise, qui repose sur les qualités humaines et les compétences pédagogiques des enseignants, plus précisément, sur leur gestion de classe ainsi que sur leurs pratiques pédagogiques, apparaît essentielle.

RÉFÉRENCES

- Archambault, I. (2007). *Continuité et discontinuité dans le développement de l'engagement scolaire chez les élèves du secondaire: une approche centrée sur la personne pour prédire le décrochage*. Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal.
- Archambault, I. et Olivier, E. (2018). *L'engagement des élèves à l'école : Définir et intervenir*. Dans N. Rousseau et G. Espinosa. *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*, p. 85-107.
- Bais, M. (2017). *Le métier d'aider*, Michel Dorais. Montréal, QC: vlb éditeur, 2015. [Notice]. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 34(1), 161-163.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative: usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
- Beaupré, P., Laroui, R., et Hébert, M. H. (2017). *Le chercheur face aux défis méthodologiques de la recherche: freins et leviers*. Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, J. (2008). *Les relations avec les enseignants, la motivation à apprendre et le désir de décrocher : analyse contrastée en fonction du milieu socioéconomique*. (Université de Montréal, Montréal).
- Bergeron, M. (2006). L'effet des pratiques des enseignants sur la cognition sociale des élèves du primaire et leurs conduites agressives proactives ou réactives. Mémoire, Université de Montréal.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires: l'école en difficulté*. Bruxelles: De Boeck.
- Bouffard, T., Mariné, C., et Chouinard, R. (2004). Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 3-8.
- Burden, R. et Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *British Journal of special education*, 32(2), 100-104.
- Chouinard, R., Bowen, F., Cartier, S. C., Desbiens, N., Laurier, M., Plante, I., et Butler, D. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC).

- Chouinard, R., Plouffe, C., et Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Couture, C. et Nadeau, M.-F. (2014). Les méthodes d'intervention comportementales. Dans L. Massé, N. Desbiens, et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 209-228). Montréal, Qc : Gaëtan Morin Éditeur.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Dumoulin, A. et Milici, M. (2016). *L'enseignant face aux élèves ayant des difficultés de comportement: Perceptions, modes de gestion et effets sur le climat de classe* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).
- Espinosa, G. (2001, septembre). *Élèves en réussite et élèves en difficulté scolaire : Deux façons de vivre son rapport à l'« objet scolaire »?* Communication présentée au IV^e Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et Formation-AECSE, Lille, France.
- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en Éducation*, 26, p. 143-154.
- Fall, A. M. et Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787-798.
- Fallu, J. S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élève-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de Psychoéducation*, 32(1), 7-29.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D., et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Fournel, M. (2013). *L'influence de la relation maître-élève sur le risque d'abandonner l'école*. (Université de Montréal, Montréal).

- Fournier, C. (2014). *Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., et Ghany, D. L. (2004). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Giguère, V., Morin, A. J. S., et Janosz, M. (2011). L'influence de la relation maîtres-élèves sur le développement de comportements déviants et délinquants à l'adolescence. *Revue de Psychoéducation*, 40(1), 25-50.
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist*, 48, 26-34.
- Gomez, R. J., Ryan, T. N., Norton, C. L., Jones, C., et Galán-Cisneros, P. (2015). Perceptions of learned helplessness among emerging adults aging out of foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(6), 507-516.
- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Harris, R. (1994). D'un apprentissage passif à un apprentissage actif. *Cahiers de l'APLIUT*, 13(4), 20-30.
- Hazif-Thomas, C. et Thomas, P. (2007). La démotivation du sujet âgé. *Gérontologie et société*, 30(2), 115-135.
- Hersh, C. A., Stone, B. J., et Ford, L. (1996). Learning disabilities and learned helplessness: A heuristic approach. *International Journal of neuroscience*, 84(1-4), 103-113.
- Japel, C. (2008). Risques, vulnérabilité et adaptation: Les enfants à risque au Québec. *Institut de recherche en politiques publiques*.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent: *Renouveau pédagogique*.
- Kerr, H. (2001). Learned helplessness and dyslexia: a carts and horses issue? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3^e éd.). Montréal: Guérin.

- Loi sur l'instruction publique. (2010). *LRQ, chapitre I-13.3* (article 19).
- Maadikhah, E. et Erfani, N. (2014). Predicting Learned Helplessness Based on Personality. *Interciencia*, 39(5), 339-343.
- Maier, S. F. et Seligman, M. E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of experimental psychology: general*, 105(1), 3.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2016). *Diplomation et qualification par commission scolaire au secondaire, Édition 2016*. Québec : Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/statistiques/indicateurs-de-leducation/diplomation-et-qualification-au-secondaire/>
- Moufida, M. et Akila, K. (2015). *Les élèves en difficulté d'apprentissage scolaire et la formation des enseignants en question*. *LAPSI*, 12, 93-104.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.
- Overmier, J. B. et Blancheteau, M. (1987). La « résignation apprise »: données actuelles et perspectives d'étude. *L'année psychologique*, 87(1), 73-92.
- Paquette, K., Japel, C., et Paradis, H. (2016). L'association entre l'état de vulnérabilité psychosociale pendant l'enfance et le rendement scolaire au primaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(2), 1-25.
- Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 697-718.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L., et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23.
- Potvin, P. et Dimitri, M. M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. Tiré de *Écoles et stratégies*, Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
- Ric, F. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain: Une présentation théorique. *L'année psychologique*, 96(4), 677-702.

- Rousseau, N., Deslandes, R., et Fournier, H. (2009). La relation de confiance maître-élève: perception d'élèves ayant des difficultés scolaires. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 44(2), 193-211.
- Rudasill, K. M. et Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2), 107-120.
- Sameroff, A. J. (1998). Environmental risk factors in infancy. *Pediatrics*, 102(Supplement E1), 1287-1292.
- Sandelwolski, M. (2000). What happened to qualitative description? *Research in Nursing et Health*, 23(4), 334-340.
- Sokoty, K. H. (2011). Les besoins de changement selon les perceptions de l'infrastructure pédagogique de l'école secondaire publique en Côte d'Ivoire par les acteurs scolaires ivoiriens. Thèse de doctorat.
- Statistique Canada (2016). *Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada*, 81-004-X, 8(4). <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2011004/def/academic-academique-fra.htm>
- Sutherland, K. S., Singh, N. N., Sutherland, K. S., Conroy, M., et Stichter, J. P. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29(2), 169-181.
- Trachsel, N. (2014). *De l'élève en difficultés scolaires à l'apprenant: recherche en classe de formation spéciale* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique BEJUNE).
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire? *Recherches qualitatives*, 38-45.
- Tsovili, T. D. (2004). The relationship between language teachers' attitudes and the state-trait anxiety of adolescents with dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 27(1), 69-86.
- Tupes, E. C. et Christal, R. E. (1961). *Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings*. Technical Report ASD-TR-61-97, Lackland Air Force Base, TX: Personnel Laboratory, Air Force Systems Command.
- Ulusoy, Y. et Duy, B. (2013). Effectiveness of a Psycho-Education Program on Learned Helplessness and Irrational Beliefs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1440-1446.
- Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment: Effects of age, gender and academic achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 71-90.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire: comment susciter le désir d'apprendre?* De Boeck Supérieur.

Vianin, P. (2018). *Le bien-être de l'élève et l'autoefficacité : comment passer de la résignation à la contrôlabilité?* Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 85-107). Presses de l'Université du Québec.

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

ANNEXE 1

Questionnaire d'entretien semi-directif sur l'impuissance apprise

1. Classe d'adaptation scolaire classe ordinaire
2. Quel âge as-tu?
3. T'est-il déjà arrivé d'être passif devant une tâche donnée par tes enseignants? As-tu déjà remarqué si d'autres élèves étaient passifs devant une tâche?
 - Synonyme de passif : qui se contente de subir, n'agit pas, ne prend pas d'initiative.
4. Peux-tu me donner un exemple? Comment a réagi ton enseignant?
5. Est-ce que tu crois que les enseignants peuvent jouer un rôle dans le fait que certains élèves soient passifs devant une tâche? Pourquoi?
6. T'est-il déjà arrivé d'être frustré devant une tâche? As-tu déjà remarqué si d'autres élèves étaient frustrés devant une tâche?
 - Synonyme de frustré : déçu, se sentant trahi, sentiment d'insatisfaction.
7. Peux-tu me donner un exemple? Comment a réagi ton enseignant?
8. Est-ce que tu crois que les enseignants peuvent jouer un rôle dans le fait que certains élèves soient frustrés devant une tâche? Pourquoi?
9. T'est-il déjà arrivé d'être agressif devant une tâche? As-tu déjà remarqué si d'autres élèves étaient agressifs face à une tâche?
 - Synonyme d'agressif : qui a tendance à attaquer, à rechercher la lutte.
10. Peux-tu me donner un exemple? Comment a réagi ton enseignant?

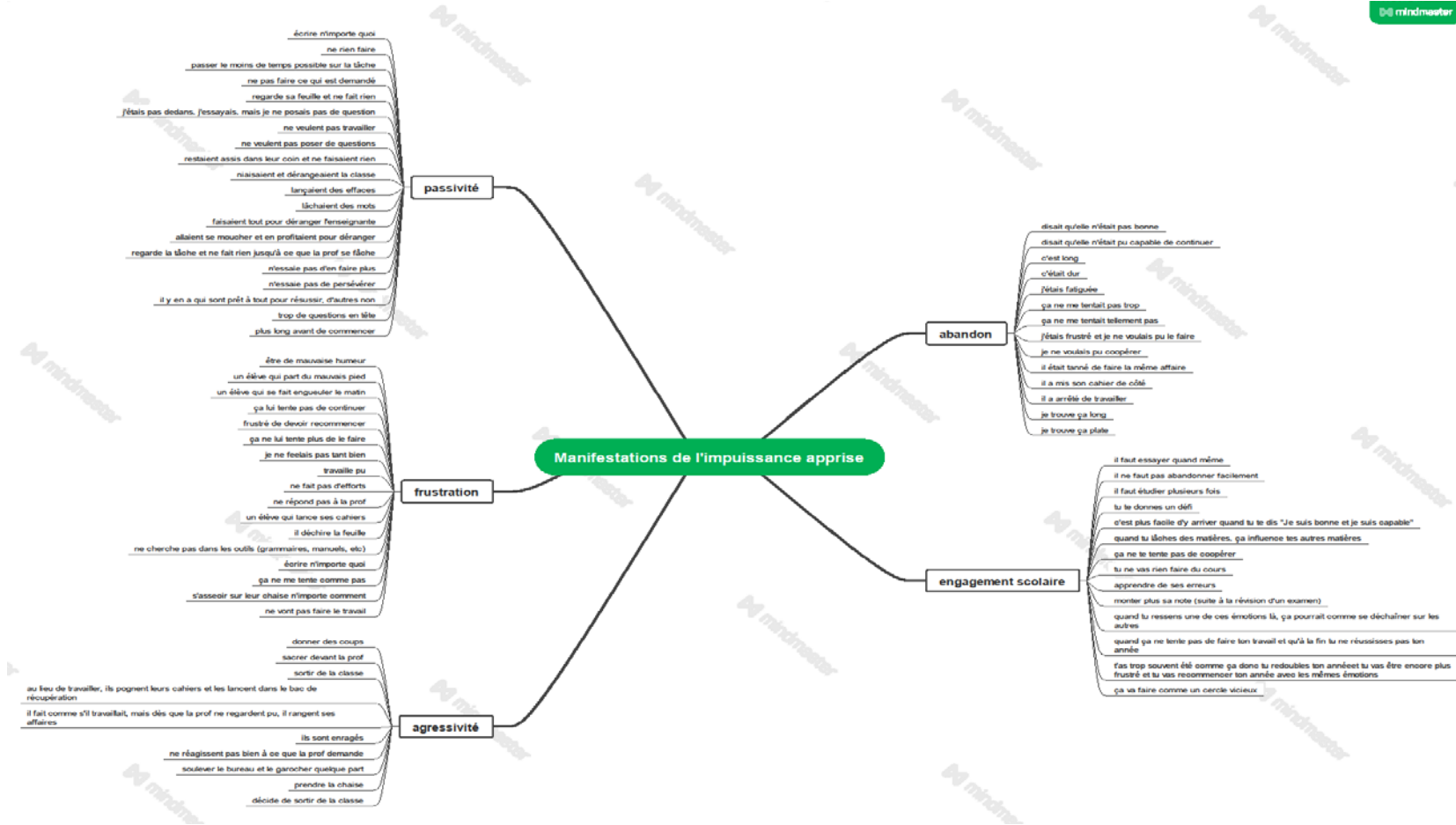
11. Est-ce que tu crois que les enseignants peuvent jouer un rôle dans le fait que certains élèves soient agressifs face à une tâche?
12. T'est-il déjà arrivé de vouloir abandonner face à une tâche? As-tu déjà remarqué si d'autres élèves abandonnaient face à une tâche?
 - Synonyme d'abandonner : renoncer à, ne plus vouloir de.
13. Peux-tu donner un exemple? Comment a réagi ton enseignant?
14. Est-ce que tu crois que les enseignants peuvent jouer un rôle dans le fait que certains élèves veulent abandonner face à une tâche?
15. Crois-tu que toutes ces manifestations peuvent jouer un rôle dans l'engagement scolaire des élèves?
16. Crois-tu que les enseignants peuvent jouer un rôle dans l'engagement scolaire de leurs élèves?
17. J'aimerais également savoir ce qu'est un bon enseignant pour toi? Quelles sont les qualités d'un bon enseignant?
18. Avant de terminer l'entretien, j'aimerais savoir si tu as d'autres commentaires à faire ou si tu voulais rajouter quelque chose sur le sentiment d'impuissance devant une tâche scolaire?

Merci beaucoup de ton implication à ma recherche!

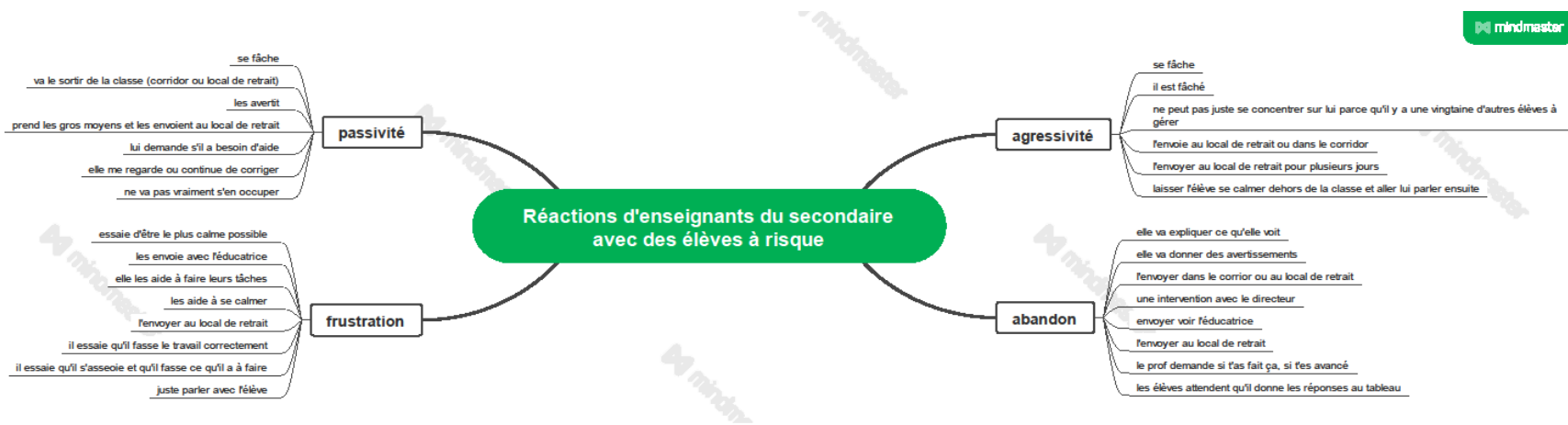
ANNEXE 2

Carte mentale Manifestations de l'Impuissance apprise (analyse des résultats)

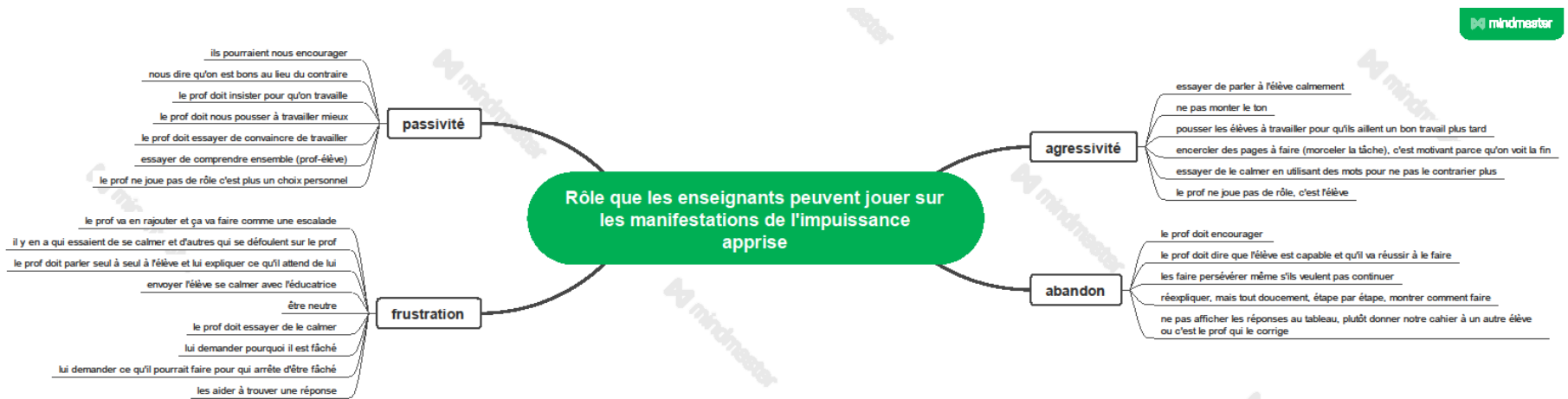
mindmeister



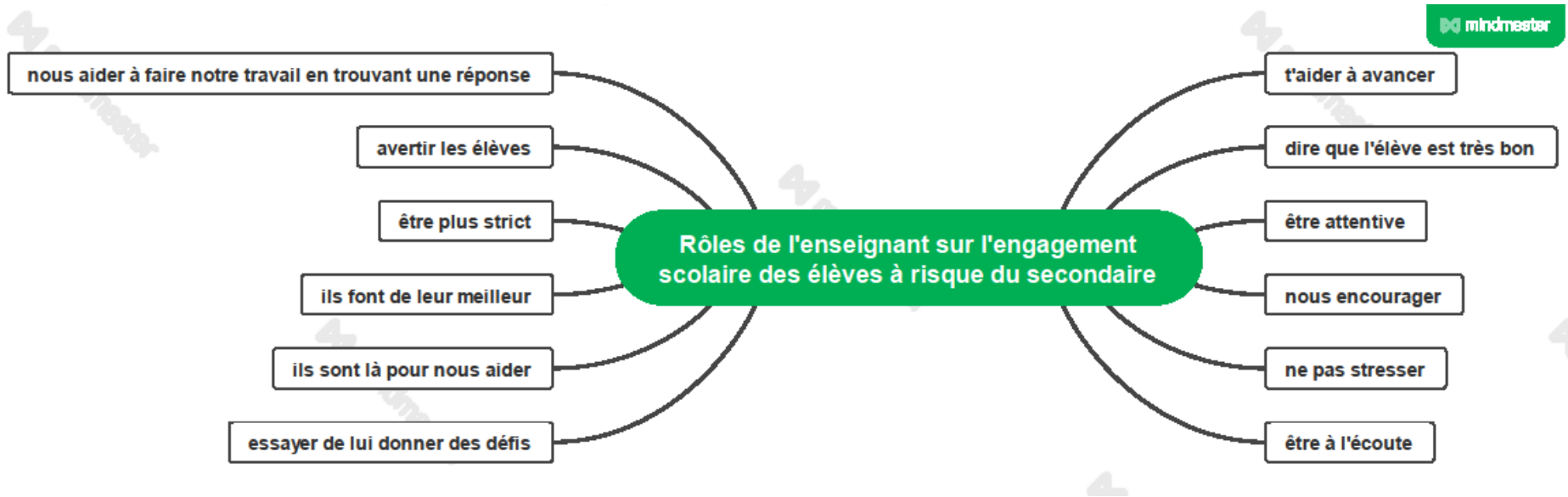
Carte mentale Réactions des enseignants du secondaire avec des élèves à risque



Carte mentale Rôle que les enseignants peuvent jouer sur les manifestations de l'impuissance apprise



Carte mentale Rôles de l'enseignant sur l'engagement scolaire des élèves à risque du secondaire



Carte mentale Qu'est-ce qu'un bon enseignant pour les élèves à risque du secondaire

mindmeister

Qu'est-ce qu'un bon enseignant pour les élèves à risque du secondaire

qualités d'un bon enseignant

- il fait ce qu'on lui demande, ce qui nous fait plaisir
- il nous explique
- il est égal avec tout le monde
- il va me rassurer
- il connaît sa matière
- gentille avec nous
- nous écoutent quand on a des problèmes, on peut se confier
- va être là pour nous autre
- va essayer de faire le meilleur pour nous
- nous fait prendre des petites pauses, moins de travail
- ne s'énerve pas pour n'importe quoi
- il est évolué
- il t'aide davantage à trouver une réponse
- t'encourage à continuer
- pas trop sérieux en ne donnant pas trop d'affaire à faire
- qui n'est pas trop chiant
- qu'on a le goût de faire sa matière parce qu'on a une bonne relation avec
- ne donne pas tout le temps des conséquences

