







Université du Québec  
à Rimouski

**LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES HANDICAPÉS OU EN  
DIFFICULTÉ D'ADAPTATION OU D'APPRENTISSAGE INTÉGRÉS DANS UN  
PROGRAMME ARTS, LANGUES ET SPORTS (PALS) AU SECONDAIRE**

Mémoire présenté  
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation  
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR  
© GABRIELLE CHANTAL

**Août 2022**



**Composition du jury :**

**M. Olivier Michaud, président du jury, Université du Québec à Rimouski**

**M. Abdellah Marzouk, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**M. Jean-François Boutin, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski**

**Mme Yamina Bouchamma, examinatrice externe, Université Laval**

Dépôt initial le 17 mai 2022

Dépôt final le 16 août 2022



UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI  
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.



## **REMERCIEMENTS**

La réalisation de toutes les parties constitutives de ce mémoire fut un moment riche en apprentissages autant scientifiques que personnels. Je tiens donc à remercier tous ceux qui m'ont accompagnée à leur façon dans cette merveilleuse aventure. Merci à Abdellah Marzouk, mon directeur de recherche, qui m'a toujours gentiment offert de nombreux et précieux conseils à la lumière de sa grande expertise scientifique. Merci également à Jean-François Boutin, co-directeur de cette recherche, et à Thomas Rajotte pour l'aide opportune et très appréciée qu'ils ont apportée dans ce mémoire.

Je tiens également à remercier les élèves qui ont accepté de participer à cette recherche, sans lesquels, sa réalisation aurait été impossible. Travailler pour les élèves en difficulté est et sera toujours une vocation sérieusement prise à cœur.

Merci aussi à mon père, Michel, pour ses connaissances linguistiques hors pair et son dévouement toujours aussi grand pour aider ses enfants même lorsqu'ils sont rendus grands.

Enfin, un merci tout particulier à la merveilleuse et précieuse personne avec laquelle je partage ma vie, Mathieu, qui a su m'écouter, m'encourager et m'épauler de la meilleure façon qui soit pendant les deux dernières années.



## RÉSUMÉ

Les écrits scientifiques permettent de constater une différence notable entre la motivation scolaire des élèves inscrits dans des programmes à vocation particulière et celle des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA), où celle de ces derniers est plus faible que celle des élèves inscrits dans des programmes à vocation particulière en raison des difficultés scolaires qu'ils peuvent rencontrer (Viau, 1994). Cette recherche, à devis méthodologique mixte, réalisée à l'École secondaire Pointe-Lévy auprès d'élèves de la première année à la cinquième année du secondaire intégrés dans un programme arts, langues et sports (PALS), avait donc pour but de brosser un portrait de la motivation scolaire des élèves HDAA qui y sont intégrés. L'échantillon était composé de douze élèves pour la première partie et de onze élèves HDAA pour la deuxième partie.

D'abord, elle visait à mesurer les niveaux des sept types de motivation scolaire selon le genre, l'âge et le nombre d'années de fréquentation du programme des élèves ainsi que le type de sport pratiqué à l'aide de l'Échelle de motivation en éducation au secondaire (ÉMÉS 28) (Vallerand, 1991).

Cette étude avait également pour objectif de décrire l'impact des facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle des participants (Viau, 1994), leurs systèmes de conception et de perception (Barbeau, 1993) et d'expliquer leur niveau de motivation scolaire à l'aide d'entrevues semi-dirigées réalisées avec les mêmes élèves.

Par ailleurs, les principales théories ou modèles théoriques qui ont orienté cette recherche sont la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2017), la dynamique motivationnelle de Viau (1994) avec les facteurs externes qui l'influencent. Le modèle d'analyse des sources motivationnelles de Barbeau (1993) regroupant la théorie attentes-valeurs (Wigfield et Eccles 2000), la théorie des buts d'accomplissement (Elliot et Hulleman, 2017), les perceptions attributionnelles (Weiner, 2012) et la perception de compétence sous la forme de systèmes de conception et de perception complète le cadre conceptuel de cette étude.

Les résultats de cette recherche ont révélé que les élèves HDAA intégrés au PALS ayant participé à cette étude ont principalement une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée, ce qui correspond à une motivation autodéterminée. Il fut également observé que le PALS avait un impact positif sur la motivation scolaire de ces élèves en raison de la pratique de sport quotidienne, des relations sociales des élèves, du nombre de cours par jour et de la perception de compétence engendrée par l'accomplissement de défis scolaires et sportifs, et ce, malgré leurs difficultés scolaires. Aussi, les exigences du programme contribuent, pour un peu plus de la moitié des participants, à l'augmentation de leur motivation scolaire alors qu'elle est anxiogène pour d'autres. De plus, la majorité des participants possèdent des buts de maîtrise-évitement à l'école, accordent une grande valeur aux tâches liées aux matières scolaires et ont des buts de maîtrise-approche envers leur discipline sportive.

Mots-clés : motivation scolaire, sport-études, EHDAA, autodétermination, buts d'accomplissement, attentes-valeurs, dynamique motivationnelle, perception de compétence, méthodologie mixte

## ABSTRACT

Scientific publications indicate a noteworthy difference between students' school motivation participating in a specialized program and special need students' school motivation, where the latter have a lower motivation than their peer participating in a specialized program because of the school difficulties they may encounter (Viau, 1994). This mixed methodology research aimed to get an overview of students from first to fifth grade with handicaps, social maladjustments, or learning difficulties integrated into the *arts, langues et sports* program in l'École Pointe-Lévy located in Lévis. The sample of this study was made of twelve high school students with handicaps, adjustment or learning difficulties for the first part of the research and eleven of these students for the second part of this research.

First, the data collection tool we used was *L'Échelle de motivation en éducation au secondaire (ÉMÉ-S 28)* (Vallerand, 1991) with the aim to measure the seven types of students' school motivation considering their gender, their age, the sport they practise and the number of years of participating in that program.

Secondly, this research also aimed to describe external factors' impact on students' motivational dynamic (Viau, 1994) and their academic motivation through conception and perception systems (Barbeau, 1993) making semi-directed interviews with the same participants. Moreover, these interviews also helped explain the quantitative results about their motivation levels.

Furthermore, theoretical frameworks that helped orient this research are the Self-Determination Theory (Deci et Ryan, 2017), the motivational dynamic (Viau, 1994) with the external factors influencing it, and Barbeau's analysis model of motivational sources (1993) gathering the Achievement Goal Theory (Elliot and Hulleman, 2017), the Expectancy-Value Theory (Wigfield and Eccles, 2000), the Attribution Theory (Weiner, 2012) and the theoretical constructs about the perception of competence within conception and perception systems.

Finally, the research's results showed that students with learning and adjustment difficulties integrated into the *arts, langues et sports* program (PALS) have an extrinsic motivation with an identified regulation which is an auto determined motivation. The results also demonstrated that such programs have a positive impact on students' academic motivation because of the daily sport, social relations within this program, the number of classes by day and the improvement of perception of competence within scholars and sports challenges despite their academic difficulties. Also, the program's requirements help enhance most participants' school motivation, but they may create anxiety for some students. Additionally, participants of this research have mastery-avoidance goals for school, put values on school tasks and have mastery-approach goals for their sport.

Keywords: School Motivation, School Sports, Learning Difficulties, Self-Determination, Achievement Goal, Expectancy-Value, Perception of Competence, Mixed Methodology



## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	VII
RÉSUMÉ .....	IX
ABSTRACT .....	XI
TABLE DES MATIÈRES .....	XIII
LISTE DES TABLEAUX .....	XVII
LISTE DES FIGURES .....	XIX
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1-PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	4
1. Les programmes à vocation particulière au Québec.....	4
1.1 L'évolution de l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires et dans les programmes à vocation particulière .....	5
1.2 Contexte de la recherche .....	10
1.3 L'État de la question.....	13
1.3.1 La motivation scolaire et la perception de compétence des élèves inscrits dans des programmes à vocation particulière .....	13
1.3.2 La motivation scolaire et la perception de compétence chez les élèves HDAA.....	15
1.4 Problème de recherche .....	17
1.5 Questions de recherche.....	18
1.6 Objectif de recherche.....	18
1.7 Pertinence sociale .....	18
1.8 Pertinence scientifique.....	19
CHAPITRE 2-CADRE CONCEPTUEL.....	20
2.1 Le concept de la motivation scolaire .....	21
2.1.1 La conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie de l'autodétermination .....	22
2.1.1.1 Les principales mini-théories au sein de la théorie de l'autodétermination .....	25
2.1.1.2 La théorie de l'intégration organismique.....	25
2.1.1.3 La théorie de l'évaluation cognitive (partie I) .....	26
2.1.2 La conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie des buts d'accomplissement .....	27
2.1.3 La conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie attentes-valeurs .....	28
2.1.3.1 La perception de compétence au sein de la théorie attentes-valeurs .....	29
2.1.4 La dynamique motivationnelle de Viau .....	30
2.1.4.1 Les facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle.....	32

2.1.5	Le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau .....	33
2.2	L'intégration et l'inclusion scolaires au Québec .....	36
2.2.1	L'intégration scolaire : l'approche mainstreaming .....	36
2.2.2	L'inclusion totale .....	37
2.2.3	L'inclusion partielle .....	37
2.2.4	L'intégration scolaire dans le cadre de cette recherche .....	38
CHAPITRE 3-MÉTHODOLOGIE .....		40
3.	Choix méthodologique .....	40
3.1	Les participants .....	41
3.2	Le protocole de la recherche .....	43
3.3	Les outils de collecte de données .....	44
3.3.1	La partie quantitative.....	45
3.3.2	La partie qualitative.....	45
3.4	L'analyse des données quantitatives et qualitatives .....	46
3.4.1	L'analyse des données quantitatives .....	46
3.4.2	L'analyse des données qualitatives .....	46
3.5	Les critères de rigueur de la recherche .....	47
3.5.1	Pour la partie quantitative .....	48
3.5.2	Pour la partie qualitative .....	48
3.6	Considération éthique de la recherche .....	49
CHAPITRE 4-PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS QUANTITATIFS .....		52
4.1	Présentation des données quantitatives .....	52
4.1.1	Différence entre les genres .....	55
4.1.2	Différence entre les âges .....	57
4.1.3	Différence entre les types de sport pratiqué .....	59
4.1.4	Différence entre le nombre d'années de fréquentation du PALS.....	62
4.2	Discussion des résultats quantitatifs.....	65
4.2.1	Discussion des résultats portant sur les types et formes de motivation scolaire de l'ensemble des participants .....	65
4.2.2	La motivation scolaire et le genre des participants .....	68
4.2.3	La motivation scolaire et l'âge des participants .....	70
4.2.4	La motivation scolaire et le sport pratiqué par les participants .....	72
4.2.5	La motivation scolaire et le nombre d'années de fréquentation du PALS des participants .....	74
CHAPITRE 5-PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES DONNÉES QUALITATIVES .....		76
5.1	Présentation des données qualitatives portant sur les facteurs externes .....	76
5.1.1	Les facteurs externes liés à l'école .....	76

5.1.1.1	L'impact du programme d'étude sur la motivation scolaire des élèves .....	76
5.1.1.2	L'impact du soutien pédagogique ou individualisé reçu sur la motivation scolaire des élèves.....	78
5.1.1.3	L'impact de l'horaire d'école sur la motivation scolaire des élèves.....	80
5.1.1.4	L'impact des exigences du programme sur la motivation scolaire des élèves ..	83
5.1.2	Les facteurs externes liés à la classe.....	84
5.1.2.1	L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire des élèves.....	84
5.1.3	Les facteurs externes liés à la vie de l'élève.....	87
5.1.3.1	L'impact de l'occupation d'un emploi sur la motivation scolaire des élèves....	87
5.1.3.2	L'impact de la relation avec les amis sur la motivation scolaire des élèves.....	89
5.1.3.3	L'impact de la relation avec la famille sur la motivation scolaire des élèves ...	90
5.1.3.4	L'impact de la valorisation de l'école par l'entourage sur la motivation scolaire des élèves.....	91
5.2	Les résultats portant sur les systèmes de perception et de conception ainsi que sur l'engagement des élèves.....	93
5.2.1	Les systèmes de perception des élèves relatifs à l'importance accordée aux tâches scolaires.....	93
5.2.2	Les résultats portant sur les systèmes de perception des élèves relatifs à l'importance accordée aux tâches liées à la discipline sportive.....	96
5.2.3	Les systèmes de perception des élèves relatifs à la perception attributionnelle .....	98
5.2.3.1	La perception attributionnelle des élèves relatives aux causes de leur succès ..	98
5.2.3.2	La perception attributionnelle des élèves relatives aux causes de leur échec..	100
5.2.4	Les systèmes de perception des élèves relatifs à leur compétence.....	102
5.2.5	Les systèmes de conception relatifs à l'école et l'engagement scolaire des élèves.	105
5.2.6	Les systèmes de conception relatifs à la discipline sportive et l'engagement dans la discipline sportive des élèves .....	108
5.3	Conclusion des résultats qualitatifs .....	111
5.4	Discussion des résultats qualitatifs.....	112
5.4.1	Discussion des résultats portant sur les facteurs externes liés à la motivation scolaire des élèves.....	112
5.4.1.1	Les facteurs externes liés à l'école .....	112
5.4.1.2	L'impact du programme d'étude sur la motivation scolaire des élèves .....	113
5.4.1.3	L'impact d'un soutien pédagogique ou d'un suivi individualisé reçu sur la motivation scolaire des élèves .....	114
5.4.1.4	L'impact de l'horaire d'école sur la motivation scolaire des élèves.....	115
5.4.1.5	L'impact des exigences du programme sur la motivation scolaire des élèves	116
5.4.2	Les facteurs externes liés à la classe.....	118
5.4.2.1	L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire des élèves.....	118
5.4.3	Les facteurs externes liés à la vie de l'élève.....	120
5.4.3.1	L'impact de l'occupation d'un emploi sur la motivation scolaire des élèves..	120
5.4.3.2	L'impact des relations avec les amis sur la motivation scolaire.....	120

5.4.3.3	L'impact des relations avec la famille sur la motivation scolaire .....	122
5.4.3.4	La valorisation de l'école par l'entourage.....	123
5.4.4	Les systèmes de perception et de conception des élèves.....	124
5.4.4.1	Les systèmes de perception des élèves relatifs à la perception attributionnelle liée aux causes de l'échec et du succès .....	125
5.4.4.2	Les systèmes de perception des élèves relatifs à leur compétence.....	127
5.4.5	Les systèmes de perception et de conception des élèves.....	129
5.4.5.1	Les systèmes de perception et de conception des élèves relatifs à l'école .....	130
5.4.5.2	Les systèmes de perception et de conception des élèves relatifs à leur discipline sportive	133
CONCLUSION.....		136
BIBLIOGRAPHIE .....		142
ANNEXE I .....		150
ANNEXE II.....		152
ANNEXE III.....		155
ANNEXE IV .....		159
ANNEXE V.....		161
ANNEXE VI.....		162

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I. Le nombre d'élèves à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public du secondaire selon le type de programme particulier de formation et le type d'élève, année scolaire 2008-2009 (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019 a) .....	8
Tableau II. Le nombre d'élèves à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public du secondaire selon le type de programme particulier de formation et le type d'élève, année scolaire 2018-2019 (MEES, 2019 b) .....	9
Tableau III. La conceptualisation de la motivation scolaire selon le modèle 2 x 2 de la théorie des buts d'accomplissement (Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019) .....	28
Tableau IV. La distribution des participants selon les différentes variables étudiées (volet quantitatif) .....	43
Tableau V. Les résultats de tous les participants au sujet des trois formes de motivation scolaire .....	53
Tableau VI. Les résultats de tous les participants au sujet des sept types de motivation scolaire .....	54
Tableau VII. Le genre des élèves et les moyennes pour les trois formes de motivation scolaire .....	56
Tableau VIII. Le genre des élèves et les moyennes pour les sept types de motivation scolaire .....	56
Tableau IX. Les groupes d'âge des élèves et les moyennes pour les trois formes de motivation scolaire .....	58
Tableau X. Les groupes d'âge des élèves et les moyennes pour les sept types de motivation scolaire .....	59
Tableau XI. Les types de sport pratiqué par les élèves et les moyennes pour les trois formes de motivation scolaire .....	60
Tableau XII. Les types de sport pratiqué par les élèves et les moyennes pour les sept types de motivation scolaire .....	61
Tableau XIII. Le nombre d'années de fréquentation du PALS des élèves et les moyennes pour les trois formes de motivation scolaire .....	63
Tableau XIV. Le nombre d'années de fréquentation du PALS et les moyennes pour les sept types de motivation scolaire .....	64
Tableau XV. La répartition des garçons et des filles selon le type de sport pratiqué .....	73
Tableau XVI. L'impact du programme d'étude sur la motivation scolaire des élèves .....	77
Tableau XVII. L'impact du soutien pédagogique ou individualisé reçu sur la motivation scolaire des élèves .....	79

Tableau XVIII. L'impact de l'horaire d'école sur la motivation scolaire .....	81
Tableau XIX. L'impact des exigences du programme sur la motivation scolaire des élèves .....	83
Tableau XX. L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire des élèves .....	85
Tableau XXI. L'occupation d'un emploi et son impact sur la motivation scolaire des élèves .....	87
Tableau XXII. L'impact de la relation avec les amis sur la motivation scolaire des élèves .....	89
Tableau XXIII. L'impact de la relation avec la famille sur la motivation scolaire des élèves .....	90
Tableau XXIV. L'impact de la valorisation de l'école par l'entourage sur la motivation scolaire des élèves.....	92
Tableau XXV. Les systèmes de perception des élèves relatifs à l'importance accordée aux tâches scolaires .....	94
Tableau XXVI. Les systèmes de perception des élèves relatifs à l'importance accordée aux tâches liées à la discipline sportive .....	97
Tableau XXVII. La perception attributionnelle des élèves relatives aux causes de leur succès .....	99
Tableau XXVIII. La perception attributionnelle des élèves relatives aux causes de leur échec .....	101
Tableau XXIX. Les systèmes de perception des élèves relatifs à leur compétence .....	103
Tableau XXX. Les systèmes de conception relatifs à l'école et l'engagement scolaire des élèves .....	106
Tableau XXXI. Les systèmes de conception relatifs à la discipline sportive et l'engagement dans la discipline sportive des élèves .....	109

## **LISTE DES FIGURES**

Figure I. La causalité triadique réciproque de Bandura (1986) (Nagel, 2015, p.1) .....	22
Figure II. Les types de motivation et de régulation ainsi que leur position sur le continuum de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008, fig.1).....	24
Figure III. La conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie attentes-valeurs (Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019) .....	29
Figure IV. La dynamique motivationnelle de Viau (Viau et Louis, 1997, fig.1).....	32
Figure V. Les facteurs externes qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2004, fig.2).....	33
Figure VI. Le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire (Barbeau, 1993, p.20).....	35
Figure VII. Le continuum de l'intégration scolaire (Beauregard et Trépanier, 2010, fig.2.2) .....	36
Figure VIII . Les niveaux des sept types de motivation scolaire selon le genre des participants .....	57
Figure IX. Les niveaux des sept types de motivation scolaire selon l'âge des participants.	59
Figure X. Les niveaux des sept types de motivation scolaire selon le type de sport pratiqué des participants.....	61
Figure XI. Les niveaux des sept types de motivation scolaire selon le nombre d'années de fréquentation du PALS des participants.....	64



## **INTRODUCTION**

À la lecture des écrits scientifiques, la motivation scolaire des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (HDAA) est plus fragile que celle des élèves réguliers en raison de leur risque à vivre des échecs répétés (Viau, 1994). Cependant, celle des élèves participant à des programmes à vocation particulière tels que le sport-études se trouve positivement influencée par la participation à un tel programme (Houari, 2019 ; Kiliç, 2019 ; Malette, 2002 ; Primeau, 2000). Il était donc très à propos de se poser la question suivante à laquelle très peu d'écrits scientifiques permettent de répondre : « mais qu'en est-il de la motivation scolaire des élèves HDAA qui sont intégrés dans de tels programmes ? »

Aussi, les performances antérieures influencent grandement le processus motivationnel des élèves (Viau, 1994). Ce sont donc précisément les élèves HDAA qui requièrent de vivre des réussites dans un domaine autre que le domaine scolaire dans le but d'accroître leur perception de compétence et du pouvoir qu'ils ont sur les actions les menant à vivre des réussites scolaires, ainsi que l'envie d'aller à l'école pour pratiquer une activité qui les passionne. Après tout, qui n'a pas déjà vu sa motivation à fréquenter à l'école s'accroître par l'intérêt porté à une activité parascolaire, une activité spéciale réalisée dans un cours, une sortie scolaire ou toute autre activité sortant du cadre du curriculum ?

Constatant l'importance cruciale d'accroître la motivation scolaire des élèves HDAA et de contribuer à la cessation de cette forme d'élitisme encouragée dans les programmes à vocation particulière, où ce sont principalement les élèves les plus avantagés sur les plans socioéconomique et scolaire qui ont accès à ces sources de motivation et de perception de compétence, j'ai donc eu l'envie de contribuer à la production de connaissances scientifiques sur le sujet de la motivation scolaire des élèves HDAA intégrés dans un programme arts, langues et sports (PALS). Derrière cette production de connaissances scientifiques se cachait une motivation très intrinsèque à ouvrir la voie à ceux qui auraient perçu, tout comme moi, l'importance de mettre en place des conditions facilitantes à l'intégration de ces élèves dans de tels programmes et de continuer de les accueillir année après année en plus grand nombre.

Ce mémoire, divisé en cinq chapitres, précise le contexte relatif à la recherche, la revue des écrits scientifiques sur le sujet, les cadres théoriques retenus, la méthodologie et le protocole de cette recherche ainsi que les résultats et leur interprétation.

Plus précisément, le premier chapitre de ce mémoire aborde la problématique de la recherche en expliquant brièvement le principe des programmes à vocation particulière tels que le PALS et la problématique de la motivation scolaire des élèves HDAA, puis celle des élèves intégrés dans ces programmes à l'aide d'une recension des écrits scientifiques.

Par la suite, le deuxième chapitre conduit vers les assises théoriques retenues pour cette recherche, les concepts d'intégration et d'inclusion scolaires au Québec ainsi que l'intégration scolaire associée au contexte de cette recherche.

Le troisième chapitre porte sur les choix méthodologiques de cette recherche, le contexte dans lequel elle se déroule, les participants ciblés, le protocole précisant les caractéristiques liées à leur recrutement, les outils de collecte des données et les stratégies d'analyse de données utilisées, puis les critères de rigueur de la recherche ainsi que ses considérations éthiques.

Le quatrième chapitre présente, en premier lieu, les résultats des données quantitatives et en deuxième lieu, leur interprétation.

Le cinquième chapitre traite, pour sa part, des résultats des données qualitatives suivis de leur interprétation.

Enfin, la dernière section de ce mémoire porte sur la conclusion de cette recherche en faisant un bref rappel des résultats saillants obtenus dans cette étude et en proposant de nouvelles avenues de recherche possibles dans le futur.



## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

La problématique suivante se décrit en tenant compte de ces thèmes : une brève présentation des programmes ayant une vocation particulière, l'évolution de l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) dans les classes ordinaires et dans les programmes à vocation spécifique, un compte rendu de l'état de la question relatif à la motivation scolaire des élèves inscrits dans les programmes à vocation particulière ainsi que celle des élèves HDAA. En vertu de ces aspects, les objectifs poursuivis, le problème et les questions s'orienteront par la présente recherche. En toute fin, seront exposés la pertinence et les bien-fondés social et scientifique.

#### 1. LES PROGRAMMES A VOCATION PARTICULIERE AU QUEBEC

En 2009, il existait environ 800 projets particuliers dans les écoles primaires et secondaires au Québec que ce soient des écoles alternatives ou des adaptations du programme régulier dans des programmes à vocation particulière (Inchauspé, 2009). Les programmes à vocation particulière peuvent se présenter sous plusieurs formes et avoir plusieurs appellations selon les objectifs qui y sont visés et ce qui est offert à l'élève. Certains seront nommés *enrichissement, concentration, sport-études, art-études*, etc. De plus, plusieurs de ces projets sont reconnus par le ministère alors que d'autres ne le sont pas. Il convient alors d'apporter la distinction entre les programmes d'enrichissement ou de concentration telle que sportive, artistique ou linguistique qui ne sont pas nécessairement reconnus par le ministère de l'Éducation où les élèves ont la chance de s'investir dans une discipline quelconque tout en suivant le programme scolaire régulier ; et les programmes sport-études où les élèves y participants sont des élèves-athlètes identifiés au niveau *espoir, relève, élite* ou *excellence* par leur fédération sportive (Gouvernement du Québec, 2022). Dans le cadre de cette étude, il sera question d'un projet particulier nommé *Programme arts, langues et sports* présentant deux types de programmes différents : les concentrations artistiques, linguistiques et

sportives ; et un programme sport-études qui est reconnu par le ministère de l'Éducation (Centre de services scolaire des Navigateurs, 2021).

En ce moment, à titre indicatif, il est possible de dénombrer plus de 700 programmes Sport-études étant reconnus par le ministère de l'Éducation et répartis dans 50 écoles secondaires du Québec (ministère de l'Éducation du Québec, 2022). Ils ont pour objectif de « soutenir des élèves-athlètes, identifiés par leur fédération sportive, dans la pratique de leur sport et dans la réussite de leurs études au secondaire. Ils leur permettent de concilier leurs objectifs scolaires et sportifs, à la condition qu'ils accordent la priorité à leur réussite scolaire » (MEQ, 2022).

Que ce soit au sein de programmes de concentration, ou de programmes sport-études, l'élève qui y est inscrit bénéficie de cours réguliers durant la moitié de sa journée d'école et peut pratiquer sa discipline durant l'autre moitié de la journée. Ainsi, il doit atteindre les objectifs du curriculum comme les élèves réguliers, mais de façon condensée. L'élève inscrit dans un tel programme doit donc être conscient que le rythme d'apprentissage est accéléré (Gouvernement du Québec, 2022) et qu'il consiste en un défi ajouté à la performance liée à sa discipline.

Par ailleurs, les programmes à vocation particulière tels que les programmes sport-études exigent généralement certains critères d'admission. Chaque centre de services scolaire ou établissement scolaire a le loisir de choisir ses propres critères d'admission ou de réadmission. De plus, bien évidemment, la plupart des élèves qui y participent sont des élèves réguliers ; des élèves handicapés et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation y participent aussi à condition de respecter les critères d'admission mis en place.

### **1.1 L'évolution de l'intégration des élèves HDAA dans les classes ordinaires et dans les programmes à vocation particulière**

D'abord, les élèves HDAA sont des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007) pour qui leur place à l'école a grandement changé au cours des dernières décennies. Avant 1960, peu de centres

de services scolaires, anciennement appelés commissions scolaires, offraient des services à ces élèves (Goupil, 2014). Toutefois, c'est à partir de la création du Bureau de l'enfance exceptionnelle et de la déposition du Rapport Parent en 1964 que le concept d'instruction et d'égalité des chances pour les élèves réguliers et les élèves HDAA, dits exceptionnels à cette époque, est apparu (Goupil, 2014). De plus, ce rapport proposait un enseignement approprié à la condition des élèves HDAA ainsi que des possibilités de réadaptation (Goupil, 2014). Cependant, ces derniers qui bénéficiaient de soutien en adaptation scolaire étaient souvent regroupés selon leurs difficultés de façon homogène et il était plutôt difficile pour eux de réintégrer la classe ordinaire (Goupil, 2014). Un peu plus tard, en 1976, est proposé le modèle en cascade par le rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) dans lequel « les mesures spéciales sont utilisées uniquement lorsqu'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'élève dans un cadre régulier, car il faut scolariser l'élève dans le cadre le plus normal possible. » (Goupil, 2014, p. 7)

À partir des années 1990, il fut plutôt question d'inclusion scolaire que d'intégration (Goupil, 2014), l'intégration visant à accueillir les élèves HDAA en classe ou à l'école régulière (Beauregard et Trépanier, 2010) et l'inclusion visant aussi à les accueillir en classe ordinaire, mais en évitant toute forme de service ségrégué (Bergeron et St-Vincent, 2011). Par la suite, le ministère de l'Éducation du Québec a adopté la politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves*, visant entre autres à s'assurer que les élèves HDAA bénéficient d'adaptations notamment quant aux modalités d'enseignement, au matériel didactique et aux approches pédagogiques (MEQ, 1999). Quelques années plus tard, soit en 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport publie son plan d'action dans lequel il partage des lignes directrices permettant de faciliter l'inclusion des élèves HDAA dans les classes ordinaires tout en considérant les services en dehors de ces dernières possibles pour ces élèves selon leurs besoins (Bélanger, 2015). Dans le but de faciliter cette inclusion en

classe ordinaire, il prévoit entre autres la diminution du nombre d'élèves dans les classes au primaire et dans les classes du premier cycle du secondaire (Bélanger, 2015).

De surcroît, le nombre d'élèves HDAA inscrits à la formation générale des jeunes, que ce soit au public ou au privé, a augmenté depuis les dernières années. En effet, de l'année 1999-2000 à l'année 2006-2007, alors que le nombre d'élèves diminuait chaque année avec un taux de variation de - 8 % au préscolaire et au primaire et augmentait de 5 % au secondaire, le nombre d'élèves HDAA augmentait chaque année avec un taux de variation de 13 % (MELS, 2009). Il est possible qu'avec la mise en place de structures facilitantes pour les élèves HDAA et la reconnaissance de leurs besoins depuis les dernières décennies, ces élèves ne soient pas nécessairement plus nombreux qu'auparavant sur les bancs d'école, mais que leurs besoins soient tout simplement plus reconnus qu'ils l'étaient, ce qui pourrait expliquer l'augmentation de cette proportion.

Il est également à noter que, pour l'année 1999-2000, 56 % des élèves qui étaient HDAA étaient intégrés en classe ordinaire alors que pour l'année 2006-2007, il était question de 62 % d'entre eux (MELS, 2009). Des données plus récentes nous indiquent elles aussi une augmentation de ces jeunes en classe ordinaire. En effet, pour l'année 2012-2013, il y avait 183 116 élèves HDAA intégrés en classe ordinaire alors que pour l'année 2019-2020, il était possible d'en dénombrier 224 907 (Gouvernement du Québec, 2021), ce qui correspond à une augmentation de près de 23 % en l'espace de sept ans.

La proportion des élèves HDAA a évolué non seulement dans les classes ordinaires au courant des dernières décennies, mais également dans les programmes à vocation particulière. En effet, les deux tableaux suivants présentent le nombre d'élèves HDAA qui étaient intégrés dans différents programmes à vocation particulière en comparaison au nombre d'élèves réguliers pour les années 2008-2009 et 2018-2019.

**Tableau I. Le nombre d'élèves à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public du secondaire selon le type de programme particulier de formation et le type d'élève, année scolaire 2008-2009 (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019 a)**

	EHDAA	Réguliers	Total
Enrichissement en arts	399	7 067	7 466
Enrichissement en informatique	50	1 013	1 063
Enrichissement en langue	190	7 835	8 025
Enrichissement en sciences	97	1 299	1 396
Enrichissement en sport	774	9 927	10 701
Enrichissement multivolets	37	1 651	1 688
Intensif en langue	3	194	197
Programme d'éducation internationale	428	24 399	24 827
Programme de sport-études	95	4 607	4 702
Programme en art-études	209	3 958	4 167
Programme régulier	78 963	234 292	313 255
Total réseau public au secondaire	81 245	296 242	377 487

**Tableau II. Le nombre d'élèves à la formation générale des jeunes du réseau d'enseignement public du secondaire selon le type de programme particulier de formation et le type d'élève, année scolaire 2018-2019 (MEES, 2019 b)**

	EHDAA	Réguliers	Total
Enrichissement en arts	2 064	7 526	9 590
Enrichissement en informatique	386	1 498	1 884
Enrichissement en langue	489	4 825	5 314
Enrichissement en sciences	443	1 492	1 935
Enrichissement en sport	2 915	10 234	13 149
Enrichissement multivolets	84	745	829
Préparation à la formation professionnelle	1 562	217	1 779
Programme d'éducation internationale	1 610	28 588	30 198
Programme de sport-études	953	7 626	8 579
Programme en art-études	602	3 790	4 392
Programme régulier	90 293	156 586	246 879
Total réseau public au secondaire	101 401	223 127	324 528

Pour l'année 2008-2009, le nombre d'élèves HDAA inscrits en sport-études était de 95, ce qui correspond à 2,02 % du nombre d'élèves total alors que pour l'année 2018-2019, il correspondait à 953, ce qui correspond à 11,1 % du nombre d'élèves total. Il est donc possible de percevoir une augmentation de 9,08 % de ces élèves en sport-études. De plus, pour l'année 2008-2009, le nombre d'élèves HDAA inscrits en enrichissement en arts était de 399 alors que pour l'année 2018-2019, il était de 2 064, ce qui correspond à une augmentation de 19,33 %. De surcroît, le nombre d'élèves HDAA inscrits en enrichissement en langue était de 190 pour l'année 2008-2009 alors qu'il était de 489 pour l'année 2018-2019, ce qui représente une augmentation de 38,85 %. Enfin, le nombre d'élèves HDAA inscrits en enrichissement en sport pour l'année 2008-2009 était de 774 alors qu'il était de 2 915 pour l'année 2018-2019, ce qui correspond à une augmentation de 26,55 %.

## 1.2 Contexte de la recherche

Cette recherche prend naissance dans un contexte où les élèves HDAA sont de plus en plus nombreux à être intégrés dans des programmes à vocation particulière et dans les classes ordinaires, tout comme il a été mentionné précédemment. L'inclusion totale ou partielle de ces élèves en classe ordinaire est plus facilement réalisable si certaines conditions facilitantes sont mises en application, ce qui apporte malheureusement aussi son lot de contraintes et d'obstacles. Aussi, l'accueil des élèves dans les programmes à vocation particulière est lui aussi accompagné de conditions facilitantes et d'obstacles. Il convient donc de les identifier clairement dans le but de bien cerner le contexte de cette recherche.

D'abord, les enseignants et les directions d'école peuvent rencontrer des obstacles relatifs à l'intégration et l'inclusion scolaire des élèves HDAA bien que les politiques concernant ces concepts soient bien définies et que les enseignants soient formés à l'université à ce sujet (Bergeron et St-Vincent, 2011). Plus précisément, les principaux obstacles qui sont déclarés par les enseignants concernent le manque de formation et de ressources humaines, financières et matérielles (Bergeron et St-Vincent, 2011). En effet, « cela n'est pas sans rappeler la situation des enseignants québécois qui expriment, par l'intermédiaire de différentes tribunes médiatiques, leur sentiment d'impuissance relativement à l'intégration et le désir d'obtenir plus de ressources pour les EHDAA » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p.288). D'ailleurs, certaines limites sont également mentionnées de la part des directions d'école au sujet de l'inclusion scolaire. Elles déplorent elles aussi le manque de ressources humaines et matérielles et le manque de formation. Aussi, la difficulté à aménager les horaires des enseignants ainsi que le manque de soutien de la part des centres de services scolaires sont déplorés par les directions d'école (Bélanger, 2004).

De plus, l'intégration et l'inclusion scolaires peuvent être vécues difficilement, non seulement par le personnel scolaire, mais également par les élèves HDAA. En effet, bien

qu'ils soient intégrés ou inclus en classe ordinaire et qu'ils reçoivent la plupart des services au sein de celle-ci, plusieurs de ces élèves se sentent exclus en raison de leur différence :

*pire encore, sans même se voir exclus physiquement de la classe ordinaire, plusieurs élèves ayant des besoins particuliers souffrent de leur différence. Sentiment d'être jugés, sentiment de ne pas être à la hauteur, faible sentiment de compétence... Plusieurs gardent des traces indélébiles de leur expérience scolaire (Ysseldyke, Algozzine et Thurlow, 2000 ; Espinosa, 2003 cités de Prud'homme, Vienneau, Ramel et Rousseau, 2011, p.14).*

En contrepartie, certaines conditions facilitent l'intégration et l'inclusion scolaire des élèves HDAA. En effet, selon Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher (2018), l'offre de services et de mesures telles que les activités parascolaires et le suivi ou l'aide professionnelle contribueraient à une meilleure inclusion des élèves présentant des difficultés comportementales au sein de la classe ordinaire. De plus, les activités parascolaires permettraient de « soutenir la motivation scolaire et l'intégration sociale des élèves » présentant des difficultés de comportement (Gaudreau, Verret, Massé, Nadeau et Picher, 2018, p. 575), ce qui peut contribuer à justifier l'importance d'intégrer les élèves HDAA dans des programmes comme le PALS.

Aussi, bien que l'offre d'activités comme les activités culturelles et sportives puissent favoriser l'inclusion scolaire des élèves HDAA, il est possible de supposer qu'elles puissent être moins accessibles pour ces derniers. En effet, en prenant exemple sur les programmes à vocation particulière, comme les programmes sport-études, il est probablement plus ardu pour un élève HDAA que pour un élève régulier de conserver sa place dans un tel programme un étant donné du rythme d'apprentissage accéléré jumelé à ses difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Cependant, pour le moment, il existe très peu de connaissances spécifiques sur le sujet.

Par ailleurs, cette recherche s'insère dans un contexte où certains critères d'admission sont exigés dans les programmes à vocation particulière. Pour ce qui est du programme arts,

langues et sports (PALS) dont il sera question dans cette recherche, les élèves inscrits dans une concentration particulière doivent obligatoirement avoir une moyenne générale d'au moins soixante-dix pour cent, être en réussite dans toutes les matières scolaires, puis avoir un résultat supérieur ou égal à soixante-dix pour cent en français et en mathématique (CSSDN, 2021). Pour les élèves inscrits dans le sport-études, il est nécessaire de présenter des résultats de soixante pour cent dans tous les volets de toutes les matières scolaires (CSSDN, 2021).

En ce qui a trait aux conditions facilitantes et aux obstacles de l'accueil des élèves dans les programmes à vocation particulière, une enquête réalisée par Perreault (2005) avait pour objectif d'évaluer l'expérience des participants à un programme sport-études en documentant la façon dont ils arrivaient à concilier leur vie scolaire et sportive, puis en évaluant les services qui leur étaient offerts (Perreault, 2005). Les résultats ont révélé que la majorité des élèves arrivaient à bien concilier l'école et le sport et qu'ils possédaient généralement un bon niveau de satisfaction scolaire. Toutefois, certains acteurs du milieu, tels que plusieurs élèves, enseignants et parents, ont soulevé des lacunes dans le programme telles que les manques d'encadrement scolaire, de rattrapage et de tutorat. Les élèves ont également soulevé qu'il était difficile d'accéder aux récupérations pour assurer leur réussite dans certaines matières à cause de plusieurs conflits d'horaire avec les entraînements sportifs (Perreault, 2005). En outre, si ces résultats ont été obtenus avec des élèves dits réguliers ou sans distinction avec les élèves HDAA qui pouvaient y être intégrés, cette réalité peut probablement être associée à celle des élèves HDAA intégrés dans un tel programme en raison des difficultés scolaires qu'ils vivent.

Enfin, cette recherche, portant sur la motivation scolaire des élèves HDAA intégrés dans un programme à vocation particulière, prend place dans un contexte où le nouveau référentiel de compétences professionnelles en enseignement sorti en 2020 fait la démonstration de l'importance de la motivation scolaire dans l'acquisition des savoirs et des apprentissages chez les élèves. En effet, la huitième compétence du référentiel s'intitule *Soutenir le plaisir d'apprendre* et propose entre autres au personnel de l'école, aux parents

et à tout autre agent d'éducation œuvrant auprès des élèves de les amener à développer un sentiment d'appartenance à l'école et de valoriser l'apprentissage (MEQ, 2020), ce qui est directement lié à l'effet positif observé des programmes sports-études (Perreault, 2005) et des activités sportives et sociales en milieu scolaire (Kiliç, 2019), soit celui d'augmenter la motivation à aller à l'école des élèves y participant.

### **1.3 L'État de la question**

Les prochaines sous-sections présentent l'état de la question au sujet de la motivation scolaire et de la perception de compétence des élèves inscrits dans des programmes à vocation particulière et celles des élèves HDAA.

#### **1.3.1 La motivation scolaire et la perception de compétence des élèves inscrits dans des programmes à vocation particulière**

Après la consultation de plusieurs recherches portant sur le sujet notamment celles de Houari (2019), Kiliç (2019), Malette (2002) et Primeau (2000), il est possible de constater que les programmes à vocation particulière et la pratique du sport en milieu scolaire ont une influence positive sur la motivation scolaire et la perception de compétence des élèves qui y sont inscrits.

D'abord, Houari avait pour objectif dans son projet de maîtrise de « décrire, selon les perceptions des enseignants, la motivation des élèves des programmes sport-études » (Houari, 2019, p.32). Les résultats de sa recherche ont démontré que les élèves sont motivés scolairement, car certains travaillent fort pour ne pas être expulsés du programme. Ils sont également motivés par le fait de pratiquer leur sport quotidiennement et par les défis qu'ils ont à relever à l'école et dans leur discipline. Par ailleurs, selon les enseignants qui ont été interrogés, le fait de réussir des défis dans la discipline sportive a un effet positif sur la motivation scolaire, car ils comprennent qu'en faisant des efforts, ils peuvent réussir également à l'école. Aussi, ils ont un sentiment d'appartenance envers leur discipline et leur programme, ce qui influence positivement leur motivation scolaire. Ils sont également engagés dans leurs études et posent des questions, ce qui contribue à les placer en réussite

scolaire et à maintenir leur motivation scolaire. Il s'avère aussi qu'ils ont une certaine liberté de choisir le sport qu'ils désirent pratiquer, ce qui permet de répondre à leur besoin d'autonomie, ce dernier ayant un impact positif sur la motivation intrinsèque. De surcroît, ils ont des objectifs personnels et professionnels en lien avec leur discipline, ce qui contribue également à développer cette forme de motivation. Toutefois, toujours selon les enseignants, certains élèves se sont montrés « amotivés » lorsqu'il est question d'un échec scolaire. Ils peuvent en vivre d'autres par la suite et ainsi perdre confiance en eux.

Par ailleurs, une étude dans le cadre d'une maîtrise menée par Vouilloz, en Suisse, s'est intéressée à la motivation scolaire des élèves du primaire pratiquant des activités théâtrales en classe. Cette étude visait à vérifier si l'activité théâtrale pouvait être un facteur social facilitant les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale, ces perceptions permettant d'avoir une influence positive sur les motivations intrinsèque et autodéterminée. Les résultats de l'étude ont démontré que 85 % des élèves ayant participé aux activités théâtrales avaient augmenté leur index de motivation alors qu'il s'agissait de 54 % des élèves n'ayant pas participé aux activités théâtrales qui avaient augmenté leur index de motivation. De plus, les activités théâtrales ont contribué à diminuer la motivation extrinsèque non autodéterminée de 88 % des élèves ayant participé aux activités théâtrales, alors que celle des élèves n'ayant pas participé aux activités théâtrales s'est vue diminuer pour 49 % d'entre eux (Vouilloz, 2009).

Pour ce qui est des programmes offrant une concentration en musique ou une concentration linguistique, les données empiriques sur la motivation des élèves inscrits dans ces programmes sont très rares, voire presque inexistantes. Toutefois, les résultats de la recherche de Benoît (2005), dans le cadre de son projet de maîtrise portant sur la motivation d'élèves de neuvième et dixième années à s'inscrire dans un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario, ont démontré que les participants avaient développé une motivation intrinsèque entre autres parce qu'ils avaient le défi d'apprendre un instrument ou une nouvelle pièce, ce qui leur procurait un sentiment d'accomplissement pour certains. De plus, les résultats ont démontré que les besoins

d'autonomie et de compétence pouvaient être comblés dans ce programme, ce qui influence la motivation scolaire des élèves.

En ce qui concerne la perception de compétence, influençant directement la motivation scolaire (Viau, 1994 ; Barbeau, 1993), elle a tendance à être plus élevée auprès des élèves qui sont inscrits dans des programmes à vocation particulière. En effet, ce type de programme, aidant à développer des compétences et des habiletés dans une discipline en particulier, contribue à améliorer la conception de soi chez l'élève. Par ailleurs, une conception de soi positive sera directement liée à une accentuation des efforts, une persévérance devant les difficultés et une meilleure utilisation des stratégies développées pour arriver à ses fins (Martinot, 2001).

Enfin, dans son projet de maîtrise portant sur la motivation perçue des étudiants qui ont participé à un sport compétitif et poursuivi leurs études dans un programme scolairement exigeant, Primeau (2000) affirme que la plupart des étudiants ont répondu que le sport les aidait à gérer les échecs lorsqu'ils en vivaient, puis à développer le désir de s'améliorer et de persévérer devant les difficultés. De plus, les étudiants ont affirmé que le sport les aidait à augmenter leur estime de soi et à développer leur confiance en eux.

### 1.3.2 La motivation scolaire et la perception de compétence chez les élèves HDAA

Les élèves HDAA, étant plus souvent confrontés à des situations d'échecs scolaires, sont plus à risque de présenter une faible motivation scolaire que les élèves réguliers. Viau (1994) explique ce phénomène par le fait que les performances antérieures d'un élève, soit les échecs ou les réussites, influencent l'image qu'il possède de lui-même. Ainsi, un élève ayant vécu plusieurs échecs peut ressentir une certaine insécurité à réaliser et réussir une nouvelle tâche présentée par son enseignant. Ce sentiment d'insécurité expliqué par un faible niveau de perception de compétence peut alors entraîner un évitement ou un abandon rapide devant une tâche, ce qui témoigne d'une diminution de la motivation scolaire chez l'élève (Viau, 1994).

Par ailleurs, dans le cadre du projet de maîtrise de Blanchette (2006) portant sur les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans fréquentant

les classes d'adaptation scolaire, les résultats ont démontré que lorsque les participants de l'étude ont affirmé qu'ils se sentaient enfin « capables de... », leur motivation et leur persévérance étaient grandement améliorées. La situation inverse présentait des résultats totalement contraires aux précédents : devant les échecs scolaires récurrents, les « participants ont avoué qu'ils avaient renoncé à croire en leurs capacités » (Blanchette, 2006, p.71). Ces résultats peuvent être expliqués par ce qu'affirme Bandura au sujet des perceptions de compétence. Selon lui, la perception de compétence affecte la motivation d'un individu à agir (Bandura, 2012). En effet, l'humain ne sera pas motivé à agir ou à persévérer s'il ne croit pas que ses actions lui permettront d'atteindre l'objectif désiré (Bandura, 2012). Ainsi, les performances antérieures de l'élève sont source première de sa perception de compétence et de sa motivation scolaire, ce qui peut contribuer à expliquer et à comprendre la réalité motivationnelle des élèves HDAA.

De surcroît, Bandura propose des sources à la perception de compétence qui sont les performances antérieures, l'observation de l'exécution d'une activité par des pairs, la persuasion et les réactions physiologiques et émotives (Bandura, 1997). L'étude de Lent et Hackett (1987) a démontré que les élèves possédant un handicap avaient une perception de compétence plus faible parce qu'ils avaient moins accès aux dites sources de la perception de compétence (Lent et Hackett, 1987, cités de Bandura, 1997).

De plus, le rendement scolaire influençant la motivation scolaire des élèves (Gagné et Archambault, 1985), il est possible de constater que le taux de décrochage scolaire est plus élevé chez les élèves HDAA (MEES, 2015). En effet, pour l'année 2011-2012, les élèves HDAA représentaient 20 % des élèves inscrits au secondaire, alors qu'ils constituaient 46,8 % des élèves décrocheurs (MEES, 2015). Aussi, durant cette même année, les élèves HDAA représentaient 63,6 % des élèves de troisième secondaire qui sortaient sans diplôme ni qualification (MEES, 2015). Par ailleurs, pour l'année 2008-2009, 57,6 % des élèves HDAA sortaient du système scolaire sans diplôme ni qualification alors que 10 ans plus tard, il est question de 25,1 % d'entre eux (MEQ, 2022). Pour leur part, Vallerand et Sénécal (1992) expliquent l'abandon des études par des échecs scolaires vécus à répétition

influençant négativement les sentiments d'autodétermination et de compétence scolaire. Ces échecs entraînent une diminution de la motivation intrinsèque et extrinsèque autodéterminée ainsi qu'une hausse de la motivation extrinsèque non autodéterminée et de l'amotivation (Vallerand et Sénécal, 1992).

En bref, les élèves HDAA, contrairement aux élèves réguliers inscrits dans les programmes à vocation particulière, sont davantage à risque de présenter une faible motivation scolaire et un faible niveau de perception de compétence, c'est pourquoi il est tout indiqué de s'intéresser à la situation de ces élèves intégrés dans un PALS.

#### **1.4 Problème de recherche**

Bien que plusieurs études présentent des résultats pertinents concernant la pratique du sport en milieu scolaire, les programmes à vocation particulière et la motivation scolaire, très peu d'études se sont intéressées à la motivation scolaire des élèves HDAA, et ce, encore moins à celle des élèves HDAA intégrés dans des programmes à vocation particulière. Les études présentées précédemment se sont concentrées sur les élèves de manière générale sans faire de distinction entre les élèves réguliers et les élèves HDAA. Elles ont également traité entre autres de douance et de performance scolaire, ce qui ne s'accorde pas à la situation des élèves HDAA.

De plus, bien que l'intégration des élèves HDAA ait évolué au cours des dernières décennies et que le système scolaire les inclut dans des classes ordinaires et dans des programmes à vocation particulière visant un apprentissage accéléré, nous avons peu d'informations sur les impacts que ces programmes peuvent avoir sur ces élèves.

D'ailleurs, certains auteurs partagent le même discours concernant la motivation scolaire des élèves à risque. Ces derniers seraient plus sujets à avoir une faible motivation scolaire en raison d'un accès plus ardu que leurs confrères à des situations permettant de développer leur perception de compétence (Viau, 1994 ; Hampton et Mason, 2003). D'autre part, nous savons également que les élèves participant à des activités sportives ou artistiques à l'école ou inscrits dans des programmes à vocation particulière sont plus susceptibles de

présenter un niveau élevé de motivation scolaire. Il convient donc d'investiguer davantage sur la motivation scolaire des élèves HDAA intégrés dans un programme à vocation particulière.

### **1.5 Questions de recherche**

Cette présente recherche vise à répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les formes et les types de motivation scolaire des élèves HDAA intégrés au PALS selon le genre, l'âge, le type de sport pratiqué et le nombre d'années de fréquentation du programme ?
- Quel est l'impact des facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle des élèves HDAA intégrés au PALS sur leur motivation scolaire ?
- Quels sont les systèmes de perception et de conception relatifs à l'école et à leur discipline sportive des élèves HDAA intégrés au PALS ?

### **1.6 Objectif de recherche**

Cette recherche vise à brosser un portrait de la motivation scolaire des élèves HDAA inscrits au PALS. Elle vise donc à mesurer les niveaux des trois formes et des sept types de motivation scolaire selon le genre, l'âge, le type de sport qu'ils pratiquent et le nombre d'années de fréquentation du programme des élèves. De plus, elle a pour objectif de décrire l'impact des facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle des élèves sur leur motivation scolaire et de décrire leurs systèmes de conception et de perception.

### **1.7 Pertinence sociale**

Cette recherche est pertinente sur le plan social, car elle aura certains impacts auprès des élèves HDAA, les enseignants en formation et les directions d'école. Tout d'abord, elle permettra aux élèves participant à cette recherche de prendre connaissance et de comprendre les multiples dimensions de la motivation scolaire qui les poussent à agir et à persévérer dans leurs apprentissages. De plus, elle permettra aux enseignants en formation de développer

leurs connaissances quant à la motivation de ces élèves inscrits dans des programmes à vocation particulière et de connaître les sources de cette motivation. De surcroît, les directions d'école seront également informées de la situation des élèves HDAA quant à leur motivation scolaire et de l'impact des facteurs externes sur cette dernière. Enfin, les résultats de cette recherche pourraient contribuer à l'instauration de conditions favorables à l'intégration des élèves HDAA dans de tels programmes et à l'amélioration ou au maintien de leur motivation scolaire.

### **1.8 Pertinence scientifique**

Plusieurs recherches ont porté sur la motivation scolaire des élèves de manière générale et de ceux inscrits dans des programmes à vocation particulière. Cependant, très peu d'entre elles traitaient spécifiquement des élèves HDAA inscrits dans des programmes à vocation particulière. Cette recherche permettra donc de contribuer à la production de connaissances scientifiques sur le sujet en plus de permettre, d'un point de vue théorique, d'enrichir la conceptualisation de la motivation scolaire en expliquant les résultats de la recherche par plusieurs modèles théoriques existants. En effet, elle permettra de mettre en relation les différentes théories retenues pour cette recherche lors de l'interprétation des résultats et d'appuyer ces derniers par certaines données empiriques et éléments conceptuels. De plus, contrairement aux recherches s'étant intéressées motivation scolaire des élèves HDAA ou des élèves inscrits dans des programmes à vocation particulière, cette étude-ci produira à la fois des données quantitatives et qualitatives, ces dernières visant à apporter une complémentarité aux données quantitatives obtenues.

## **CHAPITRE 2**

### **CADRE CONCEPTUEL**

Le présent chapitre a pour objectif de présenter les principaux concepts utilisés dans le cadre de cette recherche. Les définitions de la motivation de manière générale et de celle de la motivation scolaire ainsi que les principales théories qui s'y rattachent sont présentées. Plus précisément, il s'agit de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2017) avec deux de ses six mini-théories, de la théorie des buts d'accomplissement (Elliot et Hulleman, 2017) et de celle des attentes-valeurs (Wigfield et Eccles, 2000). La dynamique motivationnelle de Viau (1994) et les facteurs externes qui l'influencent ainsi que le modèle d'analyse des sources motivationnelles de Barbeau (1993) sont également expliqués. Enfin, sont aussi abordés les concepts d'intégration et d'inclusion scolaires et la conceptualisation de l'intégration scolaire au Québec.

#### **2. LE CONCEPT DE LA MOTIVATION**

Tout d'abord, avant de traiter des principales théories concernant la motivation scolaire, il convient de comprendre le concept de motivation de manière générale. Les définitions suivantes sont complémentaires les unes aux autres et c'est pour cette raison qu'elles sont retenues dans le cadre de cette recherche. En premier lieu, Bandura (1997) aborde le concept de la motivation d'un point de vue agentique et cognitif. En effet, pour Bandura, la motivation consiste en une prise de conscience faite par l'individu. Elle provient donc d'un processus cognitif et est issue de l'individu même, où ce dernier a la possibilité d'anticiper les conséquences de ses actes grâce à l'établissement de liens entre les événements (Bandura, 2009). De plus, l'individu est un agent de sa motivation, car il fait « en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle » (Bandura, 2009, p.17). Cette définition ressemble à celle de Nuttin qui considère, lui aussi, l'individu comme étant à l'origine de sa motivation et de ses actions. Toutefois, il ajoute que la motivation correspond à un « aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le monde. [...] La motivation

concerne la direction active du comportement vers certaines catégories préférentielles de situations ou d'objets » (Nuttin, 1980, p.13). Il s'agit donc d'« une structure cognitivo-dynamique qui dirige l'action vers des buts concrets » (Nuttin, 1980, p.13). Enfin, Vallerand et Thill (1993) proposent une définition de la motivation qui traite également de la direction du comportement de l'individu, tout en ajoutant certains éléments. Leur définition est la suivante : « le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993 cités de Carré, 2009, p.4).

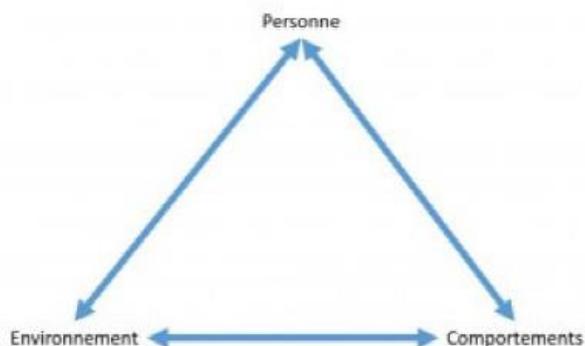
## **2.1 Le concept de la motivation scolaire**

Tout d'abord, voici la définition de la motivation scolaire selon Viau, inspirée des définitions de Schunk, de Zimmerman et de Pintrich et Schrauben (Viau, 1994). La motivation scolaire consiste en un « état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1994, p.7). De plus, toujours selon Viau, la motivation scolaire est à l'origine, d'abord et avant tout, de l'élève et de ses caractéristiques individuelles provenant du domaine cognitif (son intelligence et ses connaissances antérieures), du domaine conatif (son style cognitif et son style d'apprentissage) et du domaine affectif (ses émotions, son anxiété et sa motivation) (Viau, 1994). En outre, la construction de la motivation scolaire passerait par le traitement cognitif, réalisé par l'élève, de ses expériences pour établir des liens entre les événements antérieurs et anticiper les événements futurs (Schunk, 1989 ; Bandura, 1986 cités de Viau, 1994).

Cette définition de la motivation scolaire présentée ci-dessus est retenue dans le cadre de cette recherche, car elle est appuyée sur des postulats sociocognitifs, ces derniers correspondant au cadre de référence de cette recherche. En effet, dans la définition de Viau et dans l'approche sociocognitive de Bandura, les caractéristiques liées à l'individu, à l'environnement dans lequel il est placé et à ses comportements sont en constantes interactions et chacun de ces éléments a une influence sur les deux autres (Viau, 1994) pour former ce qu'appelle Bandura une causalité triadique réciproque (Nagel, 2015) (voir figure

I), également appelée *déterminisme réciproque* par Viau (1994). À l'intérieur de cette triade se trouvent trois types de facteurs : les facteurs internes à la personne, contenant entre autres le traitement motivationnel des événements et des expériences vécues, les facteurs déterminants du comportement et les caractéristiques de l'environnement (Nagel, 2015). Par ailleurs, le socio-cognitivism, tel que Bandura le décrit, reconnaît la primauté agentique chez l'individu, car il est un agent de ses actions, que ce soit de façon individuelle ou collective (Bandura, 2002). C'est donc le déterminisme réciproque (ou la causalité triadique) et l'aspect agentique du socio-cognitivism, utilisés dans les théories de Bandura et de Viau, qui encouragent le choix de ce cadre de référence pour cette recherche, car ils permettent de prendre en considération les événements externes aux élèves et l'influence qu'ils ont sur leur motivation scolaire, tout en considérant les participants comme étant les acteurs principaux de leur motivation scolaire.

**Figure I. La causalité triadique réciproque de Bandura (1986) (Nagel, 2015, p.1)**



### 2.1.1 La conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie de l'autodétermination

Tout d'abord, la théorie de l'autodétermination est une théorie fondée par Deci et Ryan proposant une approche organismique dans laquelle les environnements psychologique et social de la personne sont pris en considération dans le but de comprendre et d'expliquer ce qui lui permet d'être pleinement fonctionnelle et de réussir (Deci et Ryan, 2017). Les trois besoins psychologiques de base, soit les besoins de compétence, de proximité sociale et

d'autonomie (Deci et Ryan, 2017) forment la pierre angulaire de cette théorie selon laquelle la satisfaction ou la frustration de ces besoins entraîneraient des conséquences positives ou négatives relatives au bien-être de l'individu et à ses formes de motivation dans des contextes précis (Deci et Ryan, 2017). Il est à noter ici que la théorie n'a pas été élaborée dans le cadre du contexte scolaire, mais elle est souvent utilisée dans ce contexte.

Cette théorie permet aussi de schématiser les différentes formes de motivation selon le degré d'autodétermination et le type de régulation sous la forme d'un continuum (voir figure II).

Plus précisément, les formes de motivation sont l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. L'amotivation concerne l'absence de motivation tandis que la motivation intrinsèque est présente lorsque l'élève possède un réel plaisir et un intérêt à réaliser l'activité (Vallerand, Carbonneau et Lafrenière, 2009) et que son engagement est volontaire. D'autre part, la motivation extrinsèque est présente lorsque l'élève réalise une activité pour atteindre un but détaché de l'action (Vallerand, Carbonneau et Lafrenière, 2009) ; c'est une motivation instrumentale (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011).

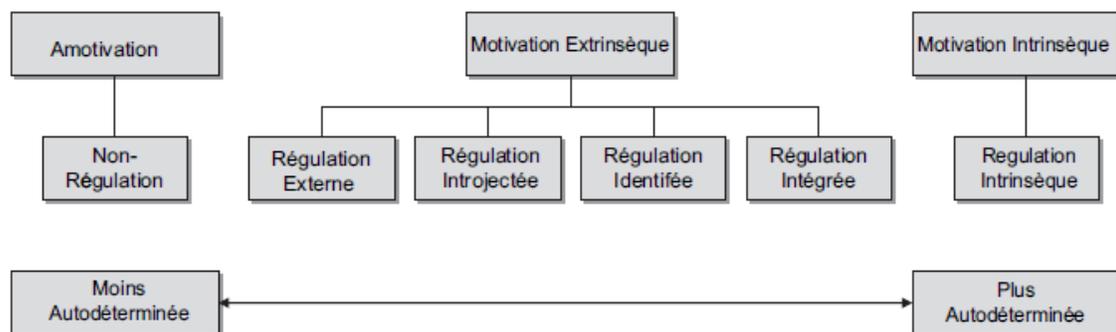
Par ailleurs, il y a plusieurs types de régulation : la non-régulation qui est associée à l'amotivation ; la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée, qui sont associées à la motivation extrinsèque et dont les différences seront explicitées dans la prochaine sous-section, et la régulation intrinsèque qui est associée à la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2008).

En ce qui a trait aux différents types de motivation intrinsèque, bien qu'ils ne soient pas identifiés dans le continuum présenté dans la figure II, ils sont reliés à la connaissance, l'accomplissement et la stimulation. La motivation intrinsèque à la connaissance fait référence à la satisfaction et au plaisir ressentis lorsqu'un apprentissage est réalisé (Sénécal, Vallerand et Pelletier, 1992). La motivation intrinsèque à l'accomplissement se rapporte plutôt au plaisir ressenti lorsque la personne a le sentiment d'accomplir quelque chose, alors

que la motivation intrinsèque à la stimulation concerne le plaisir ressenti lorsque l'individu réalise une activité et qu'il est passionné par cette dernière (Sénécal, Vallerand et Pelletier, 1992).

En bref, « les différentes formes de motivation se trouvent sur un continuum d'autonomie reflétant le degré d'intériorisation et d'intégration de la valeur que l'élève attribue à une action et qui l'incite à s'y engager » (Fréchette-Simard et al., 2019, p.508). Une motivation intrinsèque est donc liée à un degré élevé d'autodétermination. Pour leur part, les motivations extrinsèques avec des régulations externe et introjectée sont associées à de faibles niveaux d'autodétermination alors que les motivations extrinsèques avec des régulations identifiées et intégrées sont associées à des niveaux d'autodétermination un peu plus élevés que les deux autres types de motivation extrinsèque. Cependant, la régulation intégrée n'est pas prise en considération dans cette recherche, car elle n'est pas mesurée dans l'Échelle de motivation en éducation au secondaire (ÉMÉ-S 28) de Vallerand (1991). Ainsi, la motivation extrinsèque la plus autodéterminée dans cette recherche correspond à la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée. De plus, l'amotivation est directement liée à un faible niveau d'autodétermination. En somme, les motivations qui sont intrinsèques et autodéterminées sont directement liées à l'intention de persévérer dans les tâches scolaires (Sénécal, Vallerand et Pelletier, 1992) alors que l'amotivation est directement liée à l'intention de ne pas persévérer dans le cadre de ces dernières (Barbeau, 1994).

**Figure II. Les types de motivation et de régulation ainsi que leur position sur le continuum de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2008, fig.1)**



### 2.1.1.1 Les principales mini-théories au sein de la théorie de l'autodétermination

Six mini-théories soutiennent la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2017) : la théorie de l'évaluation cognitive parties I et II (Deci et Ryan, 2017), la théorie de l'intégration organismique, la théorie des besoins psychologiques, la théorie des orientations de causalité et la théorie du contenu des buts (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011). Cependant, seulement deux d'entre elles sont retenues pour analyser les résultats de cette recherche : la théorie de l'intégration organismique et la théorie de l'évaluation cognitive (partie I) parce qu'elles permettent d'expliquer les effets de certains facteurs externes sur la motivation scolaire et de comprendre les nuances différenciant les types de motivation extrinsèque. Par ailleurs, bien que la théorie des besoins psychologiques ne soit pas écartée, elle n'est pas explicitement présentée puisqu'elle fait partie de la conceptualisation générale de la théorie de l'autodétermination présentée précédemment.

### 2.1.1.2 La théorie de l'intégration organismique

À priori, la théorie de l'intégration organismique explique les différents types de motivation extrinsèque et les processus d'intériorisation des comportements et des valeurs reliées à ces comportements menant à une motivation autodéterminée (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011). Cette mini-théorie permet donc de différencier les types de régulation reliée aux motivations extrinsèques. De plus, le degré d'intériorisation de ces comportements dépend de la satisfaction des besoins psychologiques de base (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011).

Brièvement, la régulation externe consiste en l'adoption d'un comportement en fonction de contingences externes comme les punitions ou les récompenses (Deci et Ryan, 2017). La régulation introjectée fait plutôt référence à un premier niveau d'assimilation, mais le comportement est tout de même régi par des sources externes à l'individu. Ce type de régulation serait également « caractérisé par un conflit interne entre la demande de l'introjection et le manque de désir de la personne de la réaliser » (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011, p.282). La régulation identifiée est le deuxième niveau d'intériorisation du

comportement dans lequel l'individu comprend que son comportement a des conséquences positives sur lui. C'est dans ce même niveau d'intériorisation qu'il choisit délibérément de l'adopter. À partir de ce niveau, la motivation extrinsèque serait autodéterminée. Enfin, pour ce qui est de la régulation intégrée, il s'agit de la forme de motivation extrinsèque la plus autodéterminée (Deci et Ryan, 2017). L'individu adopte un certain comportement, car il fait désormais partie de ses valeurs sans, toutefois, en retirer un plaisir personnel (Deci et Ryan, 2008 ; Guay et al., 2010, Ryan et Deci, 2000 cités par Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019).

### 2.1.1.3 La théorie de l'évaluation cognitive (partie I)

La première partie de la théorie de l'évaluation cognitive (Deci et Ryan, 2017), pour sa part, permet de préciser les facteurs sociaux et environnementaux ayant un impact positif ou négatif sur la motivation intrinsèque (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011). Les événements externes, comme les récompenses et les punitions, présentent deux aspects fonctionnels ayant un impact sur la motivation intrinsèque, soit un aspect informationnel et un aspect contrôlant (Deci, Ryan, Pelletier et Sarrazin, 2011). L'aspect informationnel renvoie à l'information obtenue par la rétroaction provenant de l'événement externe à la suite d'un comportement, ce qui satisfait ou diminue la perception de compétence de l'individu (Deci, Ryan, Pelletier et Sarrazin, 2011). Quant à l'aspect contrôlant d'un événement externe, il réfère à la perception que possède un individu sur le locus de causalité (interne ou externe) de son comportement, ce qui satisfait ou diminue son sentiment d'autonomie (Deci et Ryan, 2017). Par exemple, une récompense peut être perçue comme étant la seule raison de réaliser un comportement ou, encore, l'individu peut croire qu'il n'a pas d'autres choix que d'adopter ce comportement et se sent contraint à le faire, ce qui entraîne une frustration du besoin d'autonomie. Les aspects informationnels et contrôlants des événements externes permettent alors d'expliquer leur influence sur la satisfaction des besoins de compétence et d'autonomie et leur impact sur la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2017).

### 2.1.2 La conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie des buts d'accomplissement

La théorie des buts d'accomplissement (*achievement goal theory*) sur laquelle Ames, Dweck, Legget, Hulleman et Fryer ont mis à contribution leurs savoirs (Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019) est appuyée sur la prémisse suivante : « les élèves poursuivent des buts qui orientent la façon d'envisager une tâche ou une activité, les motifs qui poussent à s'y engager, et les réponses affectives, cognitives et comportementales qui surviennent en cours d'exécution » (Elliot et Church, 1997 cités de Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019, p. 504).

Selon cette théorie, il y a deux types de but qui sont poursuivis par l'élève : le but de maîtrise et le but de performance. Le but de maîtrise concerne l'intérêt de l'élève à apprendre et à développer des compétences alors que le but de performance concerne la démonstration de la compétence et la supériorité par rapport aux autres. Ce dernier but peut avoir des effets plus négatifs dans la réussite de l'élève notamment en raison de l'anxiété de performance qu'il peut entraîner (Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019). Aussi, un élève peut être motivé à se surpasser tout en détenant des buts de maîtrise. En fait, ce qui différencie principalement ces deux types de buts est que les buts de maîtrise sont liés à la comparaison à soi-même alors que les buts de performance sont surtout rattachés à la comparaison à autrui (Elliot et Hulleman, 2017).

Par ailleurs, un axe approche-évitement a par la suite été ajouté à la théorie des buts d'accomplissement pour décrire la relation avec les buts de maîtrise et de performance (Elliot et Hulleman, 2017) formant ainsi un modèle 2 x 2. Lorsque l'élève tente de se rapprocher d'un résultat désirable, il se situe du côté de l'*approche* sur l'axe, tandis que, lorsqu'il tente de s'éloigner d'un résultat indésirable, il se situe du côté de l'*évitement* sur l'axe. Aussi, un troisième axe a été ajouté à cette théorie, engendrant un modèle 3 x 2. Ce nouvel axe fait référence aux standards de réussite et de performance d'une tâche, soit les standards relatifs à la tâche ou les standards relatifs à soi-même (Elliot et Hulleman, 2017). Cependant, ce troisième axe ne sera pas pris en considération dans le cadre de cette recherche, car il ne

permet pas de répondre à ses questions. Qui plus est, le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau, qui sera présenté plus tard et qui regroupe les principales assises théoriques de cette recherche, s'intéresse principalement aux types de buts poursuivis par l'élève et non aux standards de réussite et de performance.

Le tableau présenté ci-dessous illustre concrètement les deux axes compris dans le modèle 2 x 2 de la théorie des buts d'accomplissement. Il est possible de constater que l'état motivationnel de l'élève comprend l'évitement d'un échec ou l'approche du succès. De plus, le type de but est également catégorisé de maîtrise ou de performance. Ainsi, les buts et les états motivationnels peuvent s'agencer, engendrant ainsi quatre buts différents : le but de maîtrise-approche, le but de performance-approche, le but de maîtrise-évitement et le but de performance-évitement.

**Tableau III. La conceptualisation de la motivation scolaire selon le modèle 2 x 2 de la théorie des buts d'accomplissement (Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019)**

		Types de buts	
		Maîtrise	Performance
État motivationnel	Approche du succès	Buts de maîtrise-approche	Buts de performance-approche
	Évitement de l'échec	Buts de maîtrise-évitement	Buts de performance-évitement

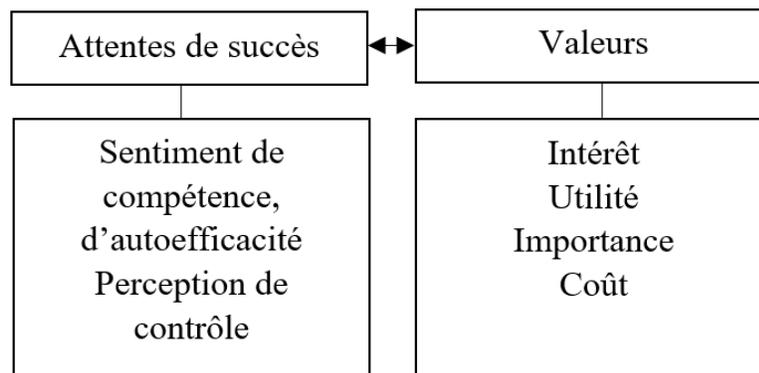
### 2.1.3 La conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie attentes-valeurs

La théorie attentes-valeurs concerne les attentes de succès et la valeur attribuée aux apprentissages (voir figure III) (Barron et Hulleman, 2015 cités de Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019). Les attentes de succès réfèrent aux perceptions de compétence et d'auto-efficacité et de contrôle de l'élève. D'ailleurs, la prochaine sous-section traitera du concept

de perception de compétence au sein de cette théorie. Pour ce qui est de la valeur attribuée aux apprentissages, elle concerne l'intérêt, l'utilité, l'importance et le coût de réalisation de la tâche.

Dans cette théorie, la valeur qu'un élève porte à une tâche influencera son niveau de motivation pour la réaliser. De surcroît, il y a quatre indicateurs de la valeur. Pour débiter, il y a l'intérêt qui peut être individuel ou situationnel. Lorsqu'il est individuel, il possède une connotation intrinsèque et lorsqu'il est situationnel, il est plutôt contextuel et éphémère. Ensuite, l'utilité fait référence à ce en quoi la tâche sera utile d'un point de vue instrumentaliste pour l'atteinte des objectifs à court ou à long terme. Par la suite, l'importance joue également un rôle sur la valeur que l'élève portera à la tâche. Elle est semblable à l'utilité, mais elle est davantage liée à l'atteinte de buts personnels. Enfin, le coût correspond aux aspects négatifs perçus liés à la réalisation de la tâche (Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019).

**Figure III. La conceptualisation de la motivation scolaire selon la théorie attentes-valeurs (Fréchette-Simard, Plante et Dubeau, 2019)**



#### 2.1.3.1 La perception de compétence au sein de la théorie attentes-valeurs

Il convient de porter une attention particulière à la perception de compétence au sein de la théorie attentes-valeurs et de bien la définir, car elle occupe une place importante dans l'analyse et l'interprétation des données de cette recherche. Tout d'abord, plusieurs

chercheurs emploient différents termes reliés à la perception de compétence, tels que *sentiment de compétence* ou bien *sentiment d'efficacité personnelle*. Certaines distinctions peuvent habiter ces concepts, bien qu'ils soient très intimement liés, voire utilisés à titre de synonyme. Toutefois, dans le cadre de cette recherche, le terme perception de compétence est privilégié, car il s'agit du terme utilisé par Viau (1994) et Barbeau (1993).

Selon Bandura, la perception de compétence ne correspond pas au nombre d'habiletés qu'un individu possède, mais plutôt à la croyance de ce qu'une personne peut faire dans plusieurs circonstances différentes (Bandura, 1997). Plus précisément, elle correspond à « une perception de soi par laquelle cette personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate » (Bandura, 1986 ; Schunk, 1991, 1989, 1987 cités de Viau, 1994, p.55). Quoique ce concept soit intimement lié aux attentes de succès dans la théorie attentes-valeurs, il convient de le différencier de ces dernières. En effet, les attentes de succès renvoient à l'évaluation de la possibilité de réussir une tâche alors que la perception de compétence renvoie à l'évaluation de ses propres capacités à la réussir (Viau, 1994). Ainsi, un élève peut se sentir à la hauteur devant une tâche, sans, nécessairement, s'attendre à la réussir.

Par ailleurs, Bandura propose quatre sources de la perception de compétence : les performances antérieures, qui réfèrent à l'histoire scolaire de l'élève ; l'observation de l'exécution d'une activité par d'autres personnes, comme les pairs ou les enseignants ; la persuasion, qui réfère entre autres aux encouragements verbaux que peuvent offrir les intervenants à l'élève avant l'exécution d'une tâche ; et les réactions physiologiques et émotives (Bandura, 1997 ; Bandura, 1986 cités de Viau, 1994).

#### 2.1.4 La dynamique motivationnelle de Viau

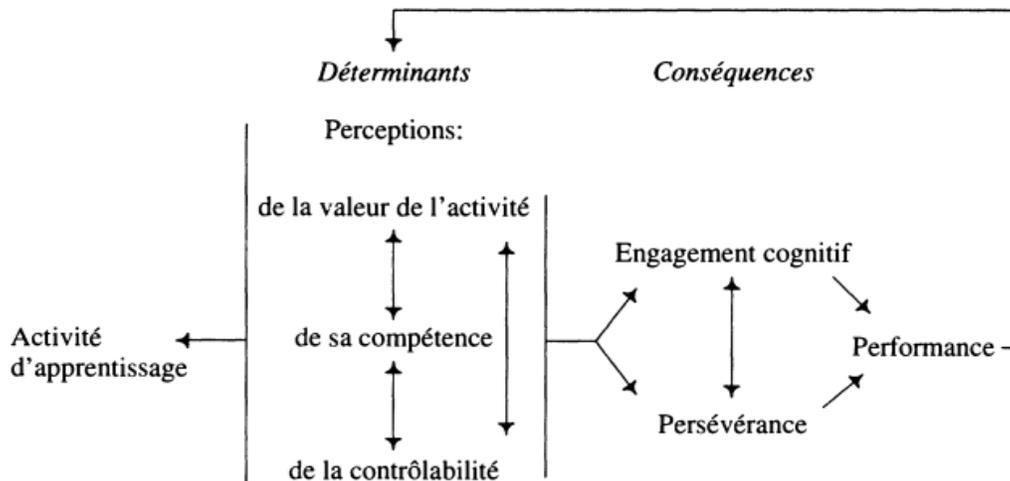
En ce qui concerne la dynamique motivationnelle de Viau, la motivation scolaire des élèves est influencée par trois types de perception qui ont pour fonction d'être les déterminants de la motivation scolaire (Viau, 1994 ; 1998). Ces trois perceptions sont la perception de la valeur de l'activité, la perception de la compétence de l'élève à l'accomplir et sa perception

de contrôlabilité sur le déroulement et sur les conséquences de l'activité (Viau, 1994 ; 1998) (voir figure IV). La perception de la valeur de l'activité se compose du jugement de l'élève sur l'utilité d'une activité selon les buts poursuivis (Viau, 1994). La valeur que donnera l'élève à une activité dépend fortement de ses buts d'apprentissage (Viau, 1994). Quant à la perception de compétence, elle correspond au degré de certitude ou d'incertitude que possède l'élève envers ses capacités à accomplir une tâche ou une activité (Viau, 1994). Enfin, la perception de contrôlabilité correspond à la perception que possède l'élève envers le « degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire » (Viau, 1994, p.64). Ces trois perceptions s'apparentent aux concepts liés aux attentes de succès et à la valeur de l'activité au sein de la théorie attentes-valeurs.

De plus, les déterminants de la motivation scolaire sont influencés par le contexte dans lequel se vit l'apprentissage. Il s'agit de plusieurs éléments qui peuvent avoir une incidence sur la motivation scolaire, tels que les activités d'apprentissage, la relation maître-élève, les conflits entre les élèves, etc. (Viau, 1994).

Enfin, les trois perceptions au sein de la dynamique motivationnelle ont un impact sur la persévérance et l'engagement cognitif que l'élève décide de fournir. Ces derniers ont ensuite un impact sur la performance scolaire de l'élève, qui, elle, a également un impact sur les déterminants de la motivation scolaire, ce que Viau appelle le *déterminisme réciproque* (Viau, 1994 ; Viau et Louis, 1997).

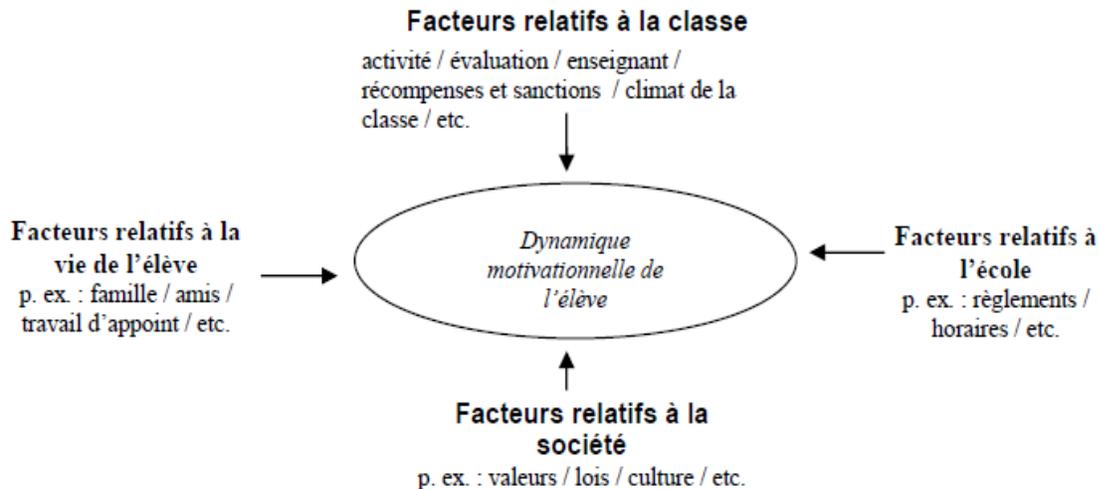
**Figure IV. La dynamique motivationnelle de Viau (Viau et Louis, 1997, fig.1)**



#### 2.1.4.1 Les facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle

De plus, Viau distingue différents types de facteurs ayant un impact sur la dynamique motivationnelle de l'élève. Selon Viau (2004), il y a les facteurs relatifs à la vie de l'élève, ceux relatifs à la classe, ceux relatifs à l'école et ceux relatifs à la société. En ce qui a trait aux facteurs relatifs à la vie de l'élève, les relations avec les amis et la famille ainsi que la présence d'un emploi rémunéré y sont regroupées. Pour ce qui est des facteurs relatifs à la classe, notons que les activités d'apprentissage, les évaluations, le climat de la classe, les sanctions et les récompenses, l'enseignant et sa relation avec les élèves font partie de ce type de facteurs. En ce qui a trait aux facteurs liés à l'école, les règlements de l'école et l'horaire y sont compris. Puis, pour ce qui est des facteurs relatifs à la société, les valeurs, les lois et la culture en font partie. Dans le cadre de cette recherche, toutes les catégories de facteurs externes seront prises en considération, à l'exception des facteurs liés à la société, car ils ne permettent pas d'atteindre les objectifs qu'elle vise.

**Figure V. Les facteurs externes qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'élève (Viau, 2004, fig.2)**



### 2.1.5 Le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau

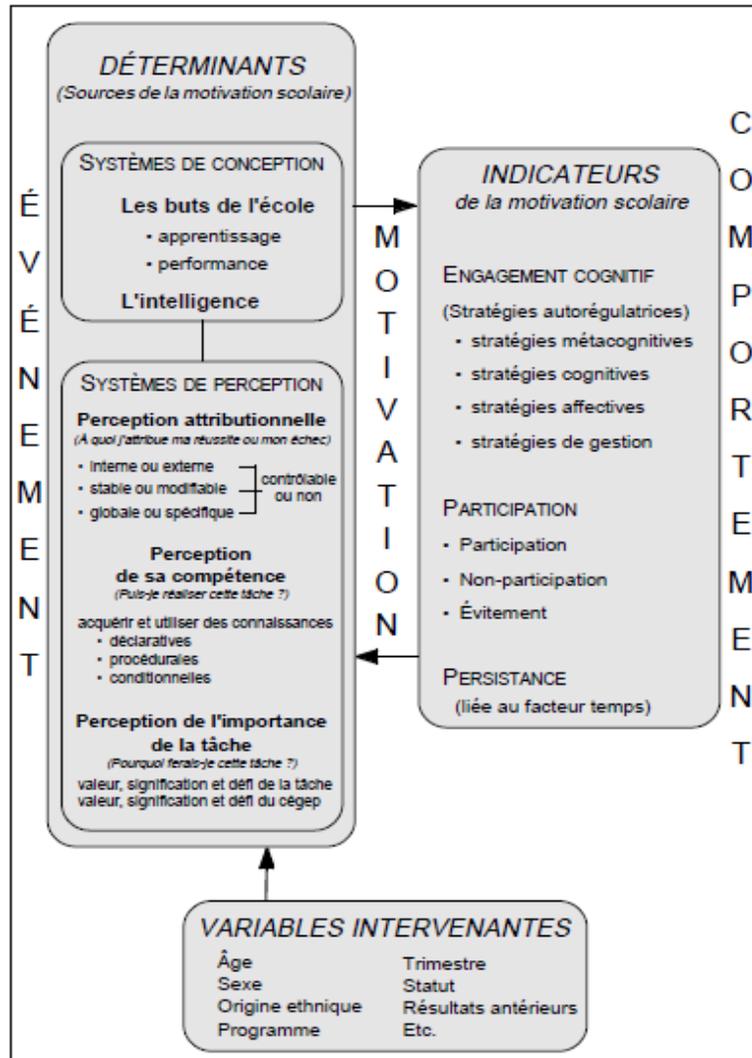
Pour sa part, Barbeau (1993) propose un modèle intégrateur tirant ses origines de certains postulats de l'approche sociocognitive, tout comme le cadre de référence de cette recherche, et regroupant la théorie attentes-valeurs ainsi que la théorie des buts d'accomplissement présentées précédemment. Ce modèle permet également d'étaler les déterminants, les diverses variables et les indicateurs relatifs à la motivation scolaire (voir figure VI).

D'abord, les déterminants sont composés de deux ensembles de facteurs de la motivation scolaire : le système de conception et le système de perception (Barbeau, 1993). Le système de conception correspond aux buts que détient l'élève envers l'école comme les buts de maîtrise et les buts de performance, faisant référence à la théorie des buts d'accomplissement. Ce système contient également la conception de l'intelligence que détient l'élève envers lui-même (la conception de soi) (Barbeau, 1993).

Pour ce qui est du système de perception, il réfère à la perception attributionnelle de l'échec et du succès, la perception de compétence et la perception de l'importance accordée à la tâche. La perception attributionnelle correspond à ce à quoi l'élève attribue son succès ou son échec (Barbeau, 1993). La cause se qualifie de trois façons différentes : par son lieu d'origine, sa stabilité et le contrôle qu'une personne exerce sur elle (Weiner, 2012). Par exemple, un élève peut attribuer son échec à un manque d'effort, ce qui réfère à une cause interne à lui-même, car les efforts proviennent de lui, et non de son environnement ; c'est une cause modifiable, car il sait qu'avec de l'étude, il peut arriver à modifier la situation ; et c'est une cause contrôlable, car il sait qu'il a le contrôle sur les efforts qu'il a à déployer pour réussir. De plus, une quatrième catégorie a été ajoutée au modèle de Weiner, soit la spécificité ou la globalité de la cause (Barbeau, 1993). Par exemple, un élève peut attribuer son échec à son manque d'aptitude ou d'habileté dans une matière, mais attribuer son échec à un manque d'effort dans une autre matière, ce qui représente une cause spécifique et non globale. En bref, la cause du succès ou de l'échec peut donc être interne ou externe à l'élève, stable ou modifiable, contrôlable ou incontrôlable et globale ou spécifique (Barbeau, 1993).

De plus, la perception de compétence, telle qu'expliquée précédemment, réfère à l'évaluation que l'élève fait de lui-même vis-à-vis de sa capacité à accomplir une tâche. Qui plus est, la perception de l'importance de la tâche fait référence à la valeur et la signification que l'élève lui attribue telle qu'expliquée par la théorie attentes-valeurs.

**Figure VI. Le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire (Barbeau, 1993, p.20)**



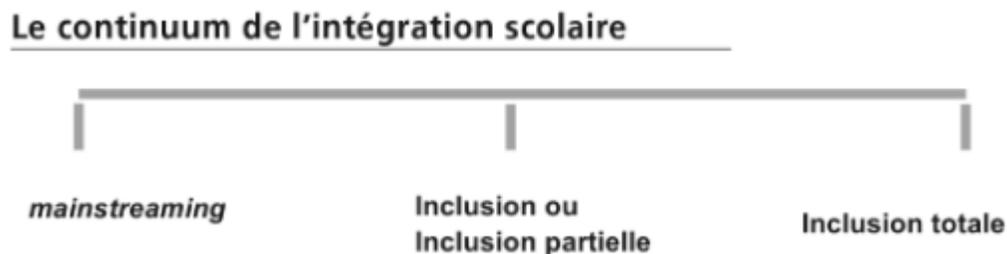
En bref, bien que ce modèle soit similaire à celui de la dynamique motivationnelle de Viau (1994), il occupe une place plus importante au sein de cette étude, car il permet de regrouper plusieurs théories et éléments théoriques sous forme de grandes catégories, soit les systèmes de perception et de conception, qui font l'objet d'une attention particulière dans notre étude.

## 2.2 L'intégration et l'inclusion scolaires au Québec

Tout d'abord, le concept d'intégration scolaire correspond à l'accueil des élèves HDAA dans l'école et aux actions mises en place pour leur permettre de participer, de s'insérer et de faire partie de l'école ou de la classe ordinaire (Robert, Rey-Debove et Roy, 2009 cités de Beaugard et Trépanier, 2010). De plus, l'intégration scolaire a pour but de « permettre aux élèves en difficulté ou handicapés de participer aux activités de l'ensemble des élèves tout en tenant compte de leurs besoins » (Beaugard et Trépanier, 2010, p.37).

Il existe trois paradigmes actuels entourant la scolarisation des élèves HDAA. En effet, on retrouve les concepts d'intégration scolaire, d'inclusion partielle et d'inclusion totale. Ces trois approches, telles que présentées dans la figure VII, peuvent être placées sous la forme d'un continuum.

**Figure VII. Le continuum de l'intégration scolaire (Beaugard et Trépanier, 2010, fig.2.2)**



### 2.2.1 L'intégration scolaire : l'approche *mainstreaming*

L'approche d'intégration *mainstreaming* correspond à la scolarisation des élèves HDAA dans le cadre le plus normal possible (Gottlieb, 1981 ; Council for Exceptional Children, 1976, cités de Doré, Wagner et Brunet, 1995). Ainsi, un élève HDAA peut vivre une scolarisation, entre autres, en classe ordinaire, en classe spéciale, ou même à domicile. Le point d'ancrage de ce concept est que le retrait de l'élève de la classe normale ne doit se faire que lorsqu'elle ne peut plus répondre à ses besoins (Gottlieb, 1981 ; Council for Exceptional Children, 1976, cités de Doré, Wagner et Brunet, 1995). De plus, l'intégration scolaire

s'appuie sur le principe que la scolarisation en classe ordinaire n'est pas la norme pour tous les élèves HDAA (Vienneau, 2002).

Au Québec, c'est le système en cascade, depuis la déposition du rapport COPEX inspiré du modèle américain, qui correspond au modèle d'intégration scolaire (*mainstreaming*). Ce dernier correspond à une cascade dans laquelle « les mesures spéciales sont utilisées uniquement lorsqu'il n'est pas possible de répondre aux besoins de l'élève dans un cadre régulier, car il faut scolariser l'élève dans le cadre le plus normal possible » (Goupil, 2014, p.7). De plus, l'intégration de ces élèves doit correspondre à leurs capacités et à leurs besoins individuels, puis « être en mesure de faciliter [leurs] apprentissages ou [leur] insertion sociale, sans entraîner de contraintes excessives ni léser les droits des autres élèves du groupe » (Gaudreau, 2010, p.10).

### 2.2.2 L'inclusion totale

Le concept d'inclusion totale réfère à la pleine participation de tous les élèves, sans égard à leur handicap ou leurs difficultés d'apprentissage au sein de la classe ordinaire et de la vie scolaire, et ce, en abolissant les services ségrégués et en transférant les ressources dans la classe (Bergeron et St-Vincent, 2011). Dans ce cas, l'école et les enseignants acceptent les différences des élèves et s'y adaptent notamment en variant les approches pédagogiques (Bergeron et St-Vincent, 2011) et en exerçant un enseignement pédagogiquement différencié (Thomazet, 2008). Au sein de cette approche de scolarisation des élèves HDAA, les personnes-ressources qui œuvrent auprès de ces élèves n'exercent pas leur travail en dehors de la classe avec eux, mais plutôt à l'intérieur de la classe ordinaire (Thomazet, 2008). L'inclusion consiste en une forme d'intégration, mais à temps plein pour tous les élèves dans la classe ordinaire, ce qui correspond à une intégration totale (Vienneau, 2002 ; Darvill, 1989, cités de Bélanger, 2004).

### 2.2.3 L'inclusion partielle

L'inclusion partielle se situe entre l'intégration *mainstreaming* et l'inclusion totale. Elle concerne « le maintien de services ségrégués pour certains élèves tout en privilégiant le

placement milieu ordinaire pour que l'élève puisse atteindre ses objectifs d'apprentissage » (Bergeron et St-Vincent, 2011, p.278).

Au Québec, il s'agit surtout d'un mélange entre l'inclusion totale et l'intégration *mainstreaming*, ce qui revient à l'inclusion partielle (Bergeron et St-Vincent, 2011). En effet, tantôt nous utilisons le système en cascade pour regrouper les élèves, et tantôt ce sont les écoles et les enseignants qui doivent s'adapter en raison de la diversité dans les classes ordinaires en tentant de s'éloigner de la stigmatisation, puis en prônant une approche socioconstructiviste (Bergeron et St-Vincent, 2011) dans laquelle l'apprentissage passe d'abord et avant tout par le contact avec autrui (ministère de l'Éducation du Québec, 2004).

#### 2.2.4 L'intégration scolaire dans le cadre de cette recherche

Dans le cadre de cette recherche, les élèves HDAA, dont il sera question, sont non seulement intégrés dans le PALS, mais ils sont également intégrés en classe ordinaire. Plusieurs d'entre eux se situent au premier niveau du modèle en cascade où il s'agit de l'enseignant qui est le premier responsable de la prévention, du dépistage, de l'évaluation et de la correction des difficultés mineures des élèves. Par ailleurs, étant donné qu'il s'agit d'élèves HDAA, plusieurs d'entre eux bénéficient de soutien et de mesures d'appui seulement à l'intérieur de la classe ordinaire, ce qui correspond à de l'inclusion. Cependant, certains élèves HDAA intégrés au PALS bénéficient d'un soutien pédagogique ou individualisé tel que des rencontres de tutorat, rencontres avec l'éducateur spécialisé et rencontres en orthopédagogie, ce qui correspond aux deuxième et troisième niveaux du modèle en cascade. Ainsi, puisque certains services sont réalisés à l'extérieur de la classe et d'autres à l'intérieur, il est possible d'affirmer qu'il s'agit d'inclusion partielle.

En somme, les concepts de la motivation et de la motivation scolaire ainsi que de la causalité triadique de Bandura, tels que définis précédemment, permettent d'étaler les points d'ancrage sociocognitivistes de cette présente recherche. Par ailleurs, la théorie de l'autodétermination sera utilisée dans le cadre de la première question de la recherche dans la partie quantitative. Les facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle de

Viau seront, pour leur part, nécessaires pour répondre à la deuxième question de la recherche dans la partie quantitative. Aussi, les théories des buts d'accomplissement et des attentes-valeurs, ainsi que le concept de la perception de compétence au sein de cette dernière théorie seront regroupés dans le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau et permettront tous de répondre à la troisième question de cette recherche dans la partie qualitative. Enfin, les concepts liés à l'intégration et l'inclusion scolaires permettent de mettre en lumière le contexte lié aux participants de cette recherche.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Les prochaines sections ont pour objectif de présenter les choix méthodologiques privilégiés, les raisons qui ont guidé ces choix, le contexte dans lequel se déroule la recherche, les participants qu'elle cible, le protocole précisant les caractéristiques liées à leur recrutement, les outils de collecte des données, les stratégies d'analyse de données utilisées, les critères de rigueur de la recherche ainsi que ses considérations éthiques.

#### **3. CHOIX METHODOLOGIQUE**

Tout d'abord, cette recherche adopte un devis mixte, présentant une démarche quantitative suivie d'une démarche qualitative permettant l'approfondissement de la première partie de la recherche. La partie quantitative permet d'abord de répondre au premier objectif de la recherche qui est de mesurer les formes et types de motivation scolaire des élèves HDAA intégrés au PALS, de manière générale et en fonction de différentes variables étudiées. Par la suite, la partie qualitative se veut interprétative, car l'objectif est de décrire les facteurs externes qui influencent la dynamique motivationnelle des élèves et leurs systèmes de conception et de perception ainsi que leur engagement. Le choix d'un tel devis de recherche repose entre autres sur le fait qu'il permet une triangulation des données. En effet, les données obtenues quantitativement apportent un complément aux données qualitatives obtenues. Selon Pinard, Potvin et Rousseau (2004), la triangulation des méthodes permet de récolter des données sur un même objet à l'aide de diverses sources d'informations. Tel est le cas dans cette recherche.

Par ailleurs, l'épistémologie de nature positiviste de la partie quantitative de cette recherche permet d'étudier la réalité qui peut être divisée en variables, et ce, indépendamment du chercheur et du contexte (Savoie-Zajc, 2018 ; Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). L'épistémologie de nature interprétative de la partie qualitative de cette étude, quant à elle, permet la construction de savoirs en fonction des acteurs et du contexte auquel ils

appartiennent et de tenir compte de leur réalité globale (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). Les choix méthodologiques de cette recherche permettent alors de récolter des données mesurables au sujet de la motivation scolaire des élèves et de les combiner à des données qualitatives favorisant la compréhension de ce qui influence cette motivation scolaire et le contexte relatif aux données quantitatives. Selon Miles et Huberman (2003), une des forces des données qualitatives est qu'elles peuvent « compléter, valider, expliquer, éclairer ou réinterpréter des données quantitatives colligées sur le même terrain » (Miles et Huberman, 2003, p. 28), ce qui est le cas dans le cadre de cette recherche.

En outre, la forte présence d'un devis qualitatif a été choisie, car comme toute recherche qualitative, l'objectif n'est pas d'obtenir le plus grand nombre d'informations possibles, mais plutôt les informations nécessaires pour refléter et comprendre une réalité vécue (Poisson, 1991). Enfin, tout comme les recherches antérieures portant sur la motivation scolaire des élèves intégrés dans des programmes à vocation particulière, cette recherche use des perceptions des élèves comme principale source d'information.

### **3.1 Les participants**

Les participants de cette recherche sont des élèves HDAA intégrés dans le PALS de l'école secondaire Pointe-Lévy située dans le centre de services scolaire des Navigateurs sur la Rive-Sud de Québec. Ces participants, âgés de douze à seize ans, sont des élèves de la première année à la cinquième année du secondaire. Pour participer à cette recherche, le seul critère exigé consistait à être un élève inscrit au PALS de cette école et à avoir un plan d'intervention actif. Pour l'année 2020-2021, soixante-douze élèves inscrits au PALS possédaient un plan d'intervention actif. L'ensemble de ces élèves était ciblé dans le but de réaliser la partie quantitative de cette recherche. Cependant, en raison du contexte scolaire atypique lié à la Covid-19, nous avons enregistré un faible taux de participation de la part des élèves visés ; il s'est avéré que seulement douze d'entre eux ont pu participer au volet quantitatif de cette recherche et onze de ces mêmes élèves, au volet qualitatif.

Par ailleurs, plusieurs variables liées aux participants, soit leur genre, leur âge, le type de sport qu'ils pratiquent et leur nombre d'années de fréquentation du PALS, ont été considérées pour la partie quantitative de cette recherche dans le but d'expliquer et de comparer les moyennes obtenues pour les types de motivation scolaire. En ce qui a trait à la variable liée au genre des participants, elle était distribuée de façon équitable au sein de l'échantillon. En effet, six participants étaient des garçons et six, des filles. De plus, le type de sport pratiqué par les participants était lui aussi distribué de manière équitable au sein de l'échantillon, soit six participants pratiquant un sport d'équipe et six, un sport individuel. En ce qui concerne l'âge des participants, sept d'entre eux étaient âgés de douze à quatorze ans alors que cinq d'entre eux étaient âgés de quinze à seize ans. Finalement, sept d'entre eux étaient inscrits au PALS depuis un à deux ans et cinq d'entre eux étaient inscrits au PALS depuis trois à cinq ans.

**Tableau IV. La distribution des participants selon les différentes variables étudiées (volet quantitatif)**

Variables	Nombre de participants
Genre	
Garçons	6
Filles	6
Âge	
12 à 14 ans	7
15 à 16 ans	5
Type de sport pratiqué	
Sport d'équipe	6
Sport individuel	6
Nombre d'années de fréquentation du PALS	
1 à 2 ans	7
3 à 5 ans	5

### **3.2 Le protocole de la recherche**

En premier lieu, le recrutement des participants pour cette recherche s'est fait par l'envoi d'un courriel présentant le projet de recherche à tous les parents des élèves HDAA inscrits au PALS (voir annexe I). Un formulaire de consentement était également ajouté en pièce jointe à ce courriel (voir annexe II). Les élèves dont les parents consentaient à la participation de leur enfant à cette recherche devaient retourner le formulaire de consentement signé de manière électronique.

Par la suite, un sondage *Doodle* était envoyé aux parents des participants afin qu'ils choisissent avec leur enfant un moment parmi ceux proposés pour la tenue d'une rencontre

virtuelle. Ensuite, un lien *Google Meet* ainsi qu'une confirmation du moment de la rencontre étaient envoyés par courriel aux parents et à l'élève par l'entremise de son adresse de courriel scolaire. Lors de cette rencontre d'une durée d'au plus quarante-cinq minutes, l'élève devait en premier lieu répondre au questionnaire d'une durée de dix à vingt minutes sur la motivation scolaire. Avant la passation du questionnaire, les objectifs de la recherche et du présent questionnaire étaient expliqués à l'élève. Ce dernier était aussi informé de la possibilité de poser des questions à tout moment afin de clarifier des énoncés du questionnaire pendant sa passation. De plus, les parties constituantes du questionnaire étaient présentées et expliquées à l'élève, puis celui-ci était acheminé à l'élève par courriel ou par *Google Disque* à sa convenance. Les micros de l'élève et de l'étudiante-chercheuse étaient coupés afin d'optimiser la concentration de l'élève lors de la passation du questionnaire. L'étudiante-chercheuse était présente pour répondre aux questions de l'élève au besoin et pour superviser le déroulement. Par la suite, l'élève retournait par courriel la copie du questionnaire rempli et l'étudiante-chercheuse s'assurait ensuite qu'il n'y avait aucune question oubliée avant de poursuivre la rencontre.

Enfin, l'élève passait une entrevue semi-dirigée d'une durée approximative de vingt minutes. Le but de l'entrevue, les aspects liés à l'anonymat, à la confidentialité et à la non-diffusion des enregistrements audio étaient expliqués à l'élève avant la réalisation de l'entrevue. De plus, tous les entretiens ont été enregistrés sur une bande audio et retranscrits sous forme de compte rendu de manière intégrale.

### **3.3 Les outils de collecte de données**

Dans le cadre de cette recherche, deux outils de collecte de données ont été utilisés. Pour la partie quantitative, il s'agit d'un questionnaire portant sur la motivation scolaire, puis pour la partie qualitative, d'entrevues semi-dirigées.

### 3.3.1 La partie quantitative

Pour le volet quantitatif, l'outil de collecte de données utilisé consiste en l'Échelle de la motivation en éducation au secondaire (ÉMÉ-S 28) (Vallerand, 1991) adaptée de l'Échelle de la motivation en éducation au collégial (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989) (voir annexe III). Cet outil a permis de mesurer les trois types de motivation intrinsèque liée : à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation. La motivation extrinsèque était jaugée selon les trois types de régulation : externe, introjectée et identifiée. Puis, l'amotivation a également été mesurée. Cependant, l'outil ne permettait pas de mesurer la motivation extrinsèque avec une régulation intégrée, celle-ci correspondant à la motivation extrinsèque la plus autodéterminée. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, le type de motivation extrinsèque le plus autodéterminé qu'il était possible de mesurer correspondait à celui lié à une régulation identifiée.

### 3.3.2 La partie qualitative

Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées pour recueillir des données qualitatives dans le but de construire une compréhension en profondeur des éléments influençant la motivation scolaire des élèves. Lors de cette partie de la recherche, l'outil de collecte de données utilisé était un guide d'entretien constitué de 20 questions permettant d'aborder entre autres les facteurs externes à la motivation scolaire et les systèmes de conception et de perception des élèves (voir annexe IV). Par ailleurs, cet outil a été choisi dans le dessein de laisser les élèves répondre librement aux questions et d'obtenir le maximum d'informations possible sans nécessairement tenir compte de l'ordre dans lequel les renseignements sont fournis par les participants (Boutin, Goyette et Léssard-Hébert, 1996) et de leur permettre de soulever des thèmes qu'ils jugeaient importants auxquels l'étudiante-chercheuse n'aurait pas pensé auparavant.

En outre, les entrevues semi-dirigées ont permis d'illustrer concrètement, à l'aide des informations relatives aux facteurs externes et aux déterminants de la motivation scolaire, les données obtenues lors de la partie quantitative. De plus, le questionnaire des entrevues semi-

dirigées était appuyé sur le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1993) et sur les facteurs externes à la motivation scolaire de Viau (1994).

### **3.4 L'analyse des données quantitatives et qualitatives**

Voici les deux méthodes qui ont été utilisées dans le but d'analyser les données de la recherche pour les parties quantitative et qualitative.

#### **3.4.1 L'analyse des données quantitatives**

En ce qui a trait à la partie quantitative de cette recherche, les données obtenues à partir des questionnaires ont été analysées dans le but de calculer la moyenne des sept types de motivation scolaire ciblés. De plus, il s'agissait d'une méthode quantitative descriptive dans laquelle l'objectif était de « de fournir une image précise du phénomène ou d'une situation particulière » (Robert, 1988 cité par Boudreault et Cadieux, 2018). En raison du faible échantillon de cette recherche, les données quantitatives obtenues n'ont fait l'usage que d'une analyse descriptive. Ainsi, le logiciel SPSS a été utilisé dans le but de calculer les moyennes de chaque item du questionnaire et de chaque type et forme de motivation scolaire, et ce, pour tous les participants et selon toutes les variables retenues pour cette partie de la recherche.

#### **3.4.2 L'analyse des données qualitatives**

Pour la partie qualitative de cette recherche, la méthode d'analyse de données choisie consistait en l'analyse de contenu. Cette méthode est divisée en trois étapes : « la préanalyse, l'exploitation du matériel, ainsi que le traitement des résultats, l'inférence et l'interprétation » (Wanlin, 2007, p. 249). Ainsi, après avoir réalisé la transcription des comptes rendus des entretiens semi-dirigés, il a été nécessaire de créer une grille d'analyse permettant de regrouper les réponses selon les questions et les concepts qu'elle ciblait. Pour les résultats portant sur les facteurs externes à la motivation scolaire, des catégories émergentes ont été élaborées à partir des réponses des participants, cette approche étant inductive. Puis, pour les

questions portant sur les systèmes de perception et de conception ainsi que sur l'engagement à l'école et dans la discipline, il était plus à propos de regrouper les réponses des participants dans des catégories préétablies, cette méthode correspondant à une approche déductive. Les approches utilisées, inductive et déductive, ont toutes deux permis de sortir de leur contexte les réponses des participants et de les regrouper en catégories dans le but d'avoir une vue d'ensemble de leurs réponses.

De plus, le choix d'utiliser une analyse de contenu inductive a permis de ne pas forcer des codes, ou catégories, préexistant sur les données récoltées, mais plutôt de créer des codes se rattachant davantage aux données (Miles et Huberman, 2003).

L'analyse déductive a, pour sa part, permis de regrouper les réponses des participants selon les catégories existantes au sein des théories choisies dans le cadre conceptuel de cette recherche. Par exemple, toutes les réponses se rattachant à des buts d'accomplissement à l'école ont été classées dans les catégories suivantes : buts de maîtrise-approche, buts de maîtrise-évitement, buts de performance-approche et buts de performance-évitement.

Enfin, la dernière étape de l'analyse de données consistait à faire des inférences de manière contrôlée en s'appuyant sur les données et sur les écrits scientifiques (Wanlin, 2007). Cette dernière étape consistait à expliquer les données qualitatives obtenues et à émettre des hypothèses explicatives par les résultats d'autres recherches, par le cadre conceptuel adopté pour cette recherche et par les données quantitatives obtenues précédemment.

### **3.5 Les critères de rigueur de la recherche**

Pour toutes recherches quantitatives, il est nécessaire de respecter les critères de fidélité et de validité (Boudreault et Cadieux, 2018) ; et pour la recherche qualitative, il convient de respecter les critères de rigueur suivants : la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la confirmation (Savoie-Zajc, 2018). Les prochaines sous-sections présenteront donc comment ces critères ont été respectés.

### 3.5.1 Pour la partie quantitative

En ce qui concerne la partie quantitative de cette recherche, la fidélité et la validité de l'outil de collecte de données, soit le questionnaire, devaient être respectées. D'abord, la fidélité concerne la capacité à mesurer la même chose peu importe l'évaluateur et la validité s'agit de la capacité à bien mesurer ce que l'on désire mesurer (Boudreault et Cadieux, 2018). Étant donné que le questionnaire est un outil ayant déjà été développé et testé à l'aide de trois études différentes réalisées par Vallerand, Blais, Brière et Pelletier (1989), il a été pris en considération que ces critères étaient déjà respectés. De plus, le questionnaire a été préexpérimenté auprès de trois élèves avant de réaliser la collecte de données dans le but de vérifier que tous les items contenus dans celui-ci étaient clairs et compréhensibles pour les participants. Certaines questions de l'entrevue ont donc été reconstruites et reformulées à la suite de la préexpérimentation.

### 3.5.2 Pour la partie qualitative

Pour la partie qualitative, le critère de crédibilité, correspondant à la validité interne et au retour aux participants (Proulx, 2019), est respecté, car lors des entrevues semi-dirigées, les propos des participants ont parfois été reformulés dans le but de vérifier s'ils étaient en concordance avec la compréhension de l'étudiante-chercheuse.

De plus, le critère de transférabilité, qui réfère à la validité externe et à l'applicabilité des résultats dans des situations similaires (Kemp, 2012 cité de Proulx, 2019), est respecté, car les données obtenues et l'interprétation des résultats peuvent très bien s'appliquer à d'autres écoles offrant des programmes à vocation particulière et y accueillant des élèves HDAA. Le contexte dans lequel se déroule la recherche est explicitement présenté de même que les caractéristiques et les variables relatives aux participants. Aussi, le type de motivation scolaire prédominant obtenu lors de la partie quantitative est également mentionné et pris en considération pour l'analyse des données qualitatives dans le but d'avoir un portrait très précis de la situation motivationnelle de l'élève.

De surcroît, le critère de fiabilité est respecté. Ce critère correspondait au fait que si l'étude était reproduite dans les mêmes conditions par un autre chercheur, les résultats seraient probablement similaires (Proulx, 2019). Les données obtenues lors de la partie qualitative ont été analysées rigoureusement. Elles ont été retranscrites intégralement sous forme de comptes rendus, et ce, malgré les erreurs liées au français oral, dans le dessein de conserver l'exactitude des propos des participants et de l'étudiante-chercheuse. Par ailleurs, aucun commentaire positif ou négatif n'a été émis dans le but de ne pas influencer les réponses des participants. Aussi, le critère de confirmation, qui correspond à l'adoption d'une position neutre et objective de la part de l'étudiante-chercheuse (Proulx, 2019), a également été respecté, car l'analyse de données qualitatives a été réalisée de manière objective et rigoureuse grâce aux analyses de contenu inductives et déductives. De plus, les données ont été interprétées à l'aide de plusieurs cadres théoriques prédéfinis et d'écrits scientifiques. Enfin, les significations qui ont émergé des données ont été vérifiées par les directeurs de recherche pour évaluer leur vraisemblance, leur solidité et leur certitude.

### **3.6 Considération éthique de la recherche**

La présente recherche devait respecter certaines conditions en ce qui a trait à l'éthique de la recherche. D'abord, la confidentialité devait être respectée (FQRSC, 2002) et elle l'a été en conservant en lieu sûr les informations relatives aux participants. Seules la direction de recherche et l'étudiante-chercheuse avaient accès à ces informations. De plus, l'anonymat devait également être respecté (FQRSC, 2002). Cet aspect a été respecté dès la transcription des comptes rendus. Les noms des élèves ne sont pas apparus dans ces derniers ni dans les questionnaires portant sur la motivation scolaire, car ils ont été changés par des numéros.

De surcroît, un formulaire de consentement (voir annexe II) a été envoyé électroniquement à tous les parents des participants pour que parents et élèves puissent consentir à la participation à la recherche. De ce fait, ils ont été informés que l'élève pouvait se retirer de la recherche à tout moment. Il était également nécessaire d'informer les parents et les participants des risques et avantages liés à la participation à cette recherche (Hobeila, 2018). Ils ont donc été informés des moyens qui pouvaient être fournis par l'étudiante-

chercheuse pour pallier les risques encourus en participant à celle-ci. De surcroît, un certificat d'éthique (voir annexe V) fourni par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski a été obtenu avant d'entreprendre la préexpérimentation des outils de collecte de données et la collecte des données. Enfin, un courriel faisant office de consentement a été fourni par la direction de l'école et le centre de services scolaire (voir annexe VI) où la recherche se déroulait.



## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS QUANTITATIFS

Ce chapitre-ci vise à présenter, en premier lieu, les résultats quantitatifs suivis de l'interprétation de ces derniers.

#### 4.1 Présentation des données quantitatives

Cette section présente l'analyse descriptive des résultats des élèves obtenus lors de la passation du questionnaire sur la motivation scolaire à l'aide l'Échelle de motivation en éducation au secondaire (ÉMÉ-S 28) de Vallerand (1991). L'objectif derrière cette analyse est de comparer les moyennes obtenues selon les différentes variables étudiées. Les résultats de l'analyse concernent les moyennes des trois formes et des sept types de motivation scolaire, puis les liens entre elles et les variables liées au genre, l'âge, le type de sport pratiqué et le nombre d'années de fréquentation du programme. Pour ce faire, le logiciel SPSS a été utilisé dans le but de calculer les moyennes de chaque item du questionnaire et de chaque type et forme de motivation scolaire.

Les moyennes de chaque type et forme de motivation scolaire ont été calculées en additionnant les scores des 12 élèves pour chaque item se rapportant à la forme ou au type de motivation ciblé, puis en divisant ce nombre par le nombre total de données pour cette catégorie. De plus, les scores des élèves pour chaque item se situaient sur une échelle de Likert d'un à quatre.

En ce qui concerne les résultats de cette recherche, de manière générale, les élèves HDAA intégrés au PALS qui ont participé à cette recherche ont principalement une motivation scolaire extrinsèque avec une moyenne de 2,97. En seconde place se trouve la motivation intrinsèque avec une moyenne de 2,66, qui est quelque peu inférieure à celle de la motivation extrinsèque. Pour ce qui est de l'amotivation, elle correspond à la moyenne la plus basse des trois formes de motivation scolaire avec une moyenne de 1,25.

Cependant, bien que l'ensemble des participants présente une moyenne plus élevée pour la motivation extrinsèque, les résultats inscrits dans le tableau V mettent en évidence que la moyenne la plus élevée obtenue parmi les participants est relative à la motivation extrinsèque avec une moyenne de 3,58, suivie d'une moyenne maximale de 3,75 pour la motivation intrinsèque et d'une moyenne maximale de 2,50 pour l'amotivation. De plus, la moyenne la plus basse obtenue parmi tous les résultats correspond à celle de l'amotivation avec une moyenne de 1,00, suivie de la motivation intrinsèque avec une moyenne de 1,25 et, enfin, la motivation extrinsèque avec une moyenne de 2,33. Cela signifie que l'élève le moins motivé extrinsèquement a obtenu un score de 2,33 alors que les scores minimaux sont plus bas pour les deux autres types de motivation.

Par ailleurs, les écarts-types des trois formes de motivation présentées dans le tableau nous indiquent que les résultats obtenus sont moins fluctuants pour la motivation extrinsèque que pour les deux autres formes de motivation. Enfin, les médianes présentées dans le tableau V nous montrent que la donnée centrale la plus élevée parmi les résultats obtenus est liée à la motivation extrinsèque.

**Tableau V. Les résultats de tous les participants au sujet des trois formes de motivation scolaire**

	Amotivation	Motivation extrinsèque	Motivation intrinsèque
Moyenne	1,25	2,97	2,66
N	12	12	12
Écart-type	0,44	0,38	0,77
Minimum	1,00	2,33	1,25
Maximum	2,50	3,58	3,75
Médiane	1,00	3,00	2,46

Plus précisément, le tableau VI nous permet d'observer que la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée constitue le type de motivation scolaire le plus prédominant

avec une moyenne de 3,29. En deuxième position, nous retrouvons la motivation extrinsèque avec une régulation externe représentée par une moyenne de 3,02. En troisième position se retrouve la motivation intrinsèque à la connaissance avec une moyenne de 2,92. Ensuite se situe la motivation extrinsèque avec une régulation introjectée qui indique une moyenne de 2,58 suivie de la motivation intrinsèque à la stimulation avec une moyenne de 2,31. Puis enfin, l'amotivation se retrouve en dernière place avec une moyenne de 1,25.

**Tableau VI. Les résultats de tous les participants au sujet des sept types de motivation scolaire**

	Amotivation	Motivation extrinsèque			Motivation intrinsèque		
		Ext. <sup>1</sup>	Intro.	Ident.	Accomp. <sup>2</sup>	Conn.	Stimu.
Moyenne	1,25	3,02	2,58	3,29	2,75	2,92	2,31
N	12	12	12	12	12	12	12
Écart-type	0,44	0,63	0,73	0,56	0,85	0,83	0,80
Minimum	1,00	1,75	1,25	2,00	1,25	1,25	1,25
Maximum	2,50	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	3,50
Médiane	1,00	3,13	2,75	3,38	2,50	3,00	2,38

Cependant, bien que la moyenne des pointages de tous les participants pour la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée soit la plus élevée, les moyennes

<sup>1</sup> Dans le but d'alléger le tableau ci-dessus et les prochains tableaux, les termes *externe*, *introjectée* et *identifiée* sont inscrits de façon abrégée et réfèrent aux types de régulation.

<sup>2</sup> Dans le but d'alléger le tableau ci-dessus et les prochains tableaux, les termes *accomplissement*, *connaissance* et *stimulation* sont inscrits de façon abrégée et réfèrent aux types de motivation intrinsèque.

individuelles maximales les plus élevées correspondent aux motivations intrinsèques à l'accomplissement et à la connaissance. De plus, elles cadrent également avec les motivations extrinsèques comportant une régulation externe et avec une régulation identifiée, présentant chacune des moyennes de 4,00.

De plus, les données du tableau VI nous permettent de constater que la moyenne la plus basse obtenue pour la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée est de 2,00, ce qui correspond au pointage minimal le plus élevé parmi tous les types de motivation. De plus, après l'amotivation, la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée présente l'écart-type le moins grand, ce qui veut dire que les scores obtenus fluctuent moins pour ce type de motivation. Enfin, il est également possible de constater que, parmi les résultats inscrits dans le tableau VI, la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée présente la donnée centrale la plus élevée parmi tous les autres types de motivation.

#### 4.1.1 Différence entre les genres

Concernant les différences entre les genres, les données issues du tableau VII indiquent que les garçons et les filles ont une moyenne plus élevée pour la motivation extrinsèque, en comparaison avec la moyenne de la motivation intrinsèque et de celle de l'amotivation, étant de 2,92 pour les garçons et de 3,01 pour les filles. La motivation intrinsèque est la deuxième forme de motivation la plus élevée pour les deux groupes d'élèves, étant un peu plus forte pour les filles. En effet, elle est de 2,79 pour les filles et de 2,53 pour les garçons. Enfin, que ce soit les garçons ou les filles, la moyenne de l'amotivation correspond à la moyenne la plus faible, bien qu'elle soit, elle aussi, un peu plus élevée pour les filles. En effet, pour l'amotivation, ces dernières ont une moyenne de 1,38 alors que les garçons ont une moyenne de 1,13.

**Tableau VII. Le genre des élèves et les moyennes pour les trois formes de motivation scolaire**

Genre	Moyenne amotivation	Moyenne motivation extrinsèque	Moyenne motivation intrinsèque
Garçons	1,13	2,92	2,53
Filles	1,38	3,01	2,79

De plus, la moyenne des garçons concernant la motivation extrinsèque avec une régulation externe est plus grande que celle des filles. En effet, la moyenne est de 3,17 pour les garçons et de 2,88 pour les filles. Cependant, les filles présentent une moyenne plus élevée que les garçons pour la motivation extrinsèque avec régulation identifiée. La moyenne des filles pour ce type de motivation est de 3,50 alors qu'elle est de 3,08 pour les garçons. Pour ce qui est de la motivation extrinsèque avec une régulation introjectée, il y a très peu de différence entre les garçons et les filles. En effet, la moyenne des filles pour ce type de motivation est de 2,67 alors qu'elle est de 2,50 pour les garçons (voir tableau VIII).

**Tableau VIII. Le genre des élèves et les moyennes pour les sept types de motivation scolaire**

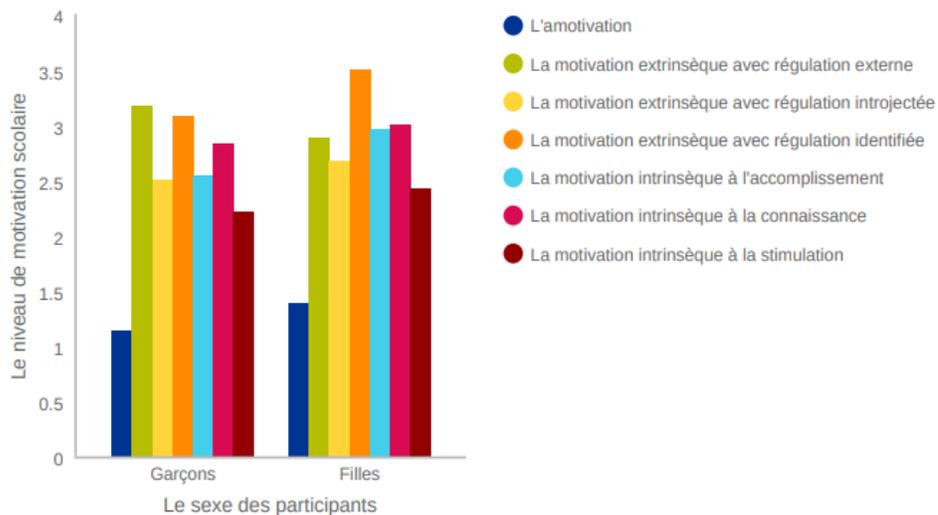
Genre	Amotivation	Motivation extrinsèque			Motivation intrinsèque		
		Ext.	Intro.	Ident.	Accomp.	Conn.	Stimu.
Garçons	1,13	3,17	2,50	3,08	2,54	2,83	2,21
Filles	1,38	2,88	2,67	3,50	2,96	3,00	2,42

Pour ce qui est des trois types de motivation intrinsèque, les filles présentent une moyenne plus grande que les garçons pour chacun de ces types. En effet, concernant la motivation intrinsèque à l'accomplissement, les filles ont une moyenne de 2,96 alors que la moyenne est de 2,54 pour les garçons. De plus, les filles détiennent une moyenne de 3,00 et les garçons ont une moyenne de 2,83 pour la motivation intrinsèque à la connaissance. Enfin,

pour la motivation intrinsèque à la stimulation, les filles présentent une moyenne de 2,42 et les garçons, une moyenne de 2,21 (voir tableau VIII).

Enfin, il est possible de constater que la motivation scolaire des garçons participant à cette recherche correspond principalement à la motivation extrinsèque avec une régulation externe alors que, pour les filles, elle se rattache surtout à la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée.

**Figure VIII . Les niveaux des sept types de motivation scolaire selon le genre des participants**



#### 4.1.2 Différence entre les âges

Dans le cadre de cette recherche, les âges des participants ont été divisés en deux groupes comprenant 6 participants chacun. Le premier groupe d'âge correspond aux élèves âgés de 12 à 14 ans inclusivement et le deuxième, aux élèves âgés de 15 à 16 ans inclusivement. Dans les deux groupes d'âge, la moyenne pour la motivation extrinsèque correspond à la moyenne la plus élevée. En effet, la moyenne s'élève à 3,01 pour les élèves âgés de 12 à 14 ans et elle s'élève à 2,92 pour les élèves âgés de 15 à 16 ans. Encore une fois, la motivation intrinsèque est la deuxième forme de motivation la plus élevée, l'étant davantage chez les élèves âgés de

12 à 14 ans. La moyenne de cette forme de motivation correspond à 2,74 pour ces derniers et elle est de 2,58 pour les élèves âgés de 15 à 16 ans. Enfin, l'amotivation est la forme de motivation pour laquelle la moyenne est la moins élevée pour les deux groupes d'âge et varie très peu pour ces deux groupes (voir tableau IX).

**Tableau IX. Les groupes d'âge des élèves et les moyennes pour les trois formes de motivation scolaire**

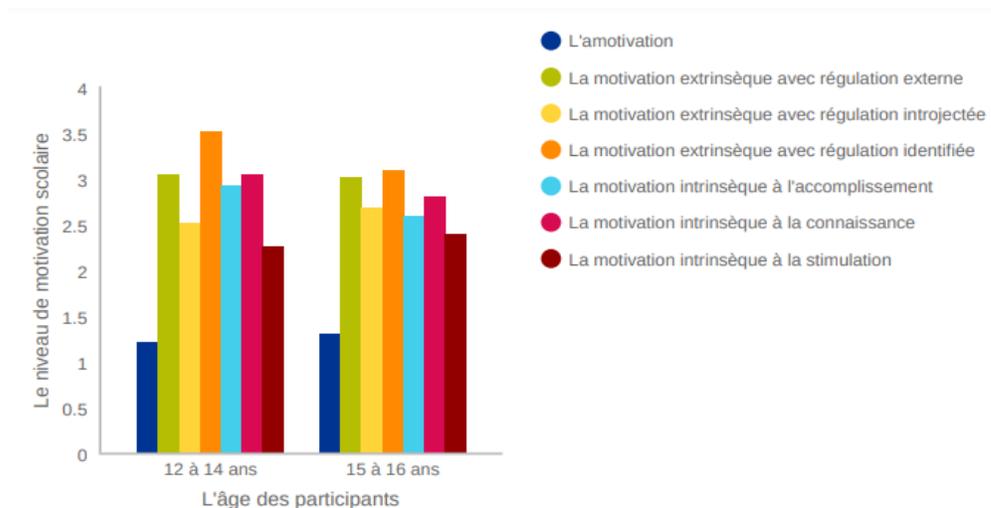
Groupes d'âge (ans)	N	Moyenne amotivation	Moyenne motivation extrinsèque	Moyenne motivation intrinsèque
[12 à 14]	6	1,21	3,01	2,74
[15 à 16]	6	1,29	2,92	2,58

Par ailleurs, les données inscrites dans le tableau X indiquent que les participants âgés de 12 à 14 ans ont une moyenne nettement plus élevée que les participants âgés de 15 à 16 ans en ce qui a trait à la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée, cette dernière étant le type de motivation dont la moyenne est la plus élevée pour les deux groupes d'âge. En effet, les élèves de 12 à 14 ans présentent une moyenne de 3,50 et les élèves de 15 à 16 ans, une moyenne de 3,08 pour ce type de motivation. Concernant l'amotivation et la motivation extrinsèque avec une régulation externe, les moyennes sont semblables pour les deux groupes d'âge. De plus, les élèves âgés de 15 à 16 ans possèdent une moyenne plus élevée que les élèves âgés de 12 à 14 ans pour la motivation extrinsèque avec une régulation introjectée et la motivation intrinsèque à la stimulation. Cependant, les élèves de 12 à 14 ans ont une plus grande moyenne pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement et la motivation intrinsèque à la connaissance.

**Tableau X. Les groupes d'âge des élèves et les moyennes pour les sept types de motivation scolaire**

Groupes d'âge (ans)	Amotivation	Motivation extrinsèque			Motivation intrinsèque		
		Ext.	Intro.	Ident.	Accomp.	Conn.	Stimu.
[12 à 14]	1,21	3,04	2,50	3,50	2,92	3,04	2,25
[15 à 16]	1,29	3,00	2,67	3,08	2,58	2,79	2,38

**Figure IX. Les niveaux des sept types de motivation scolaire selon l'âge des participants**



#### 4.1.3 Différence entre les types de sport pratiqué

Dans le but de faciliter l'analyse et la comparaison des moyennes selon le sport pratiqué par les élèves, les sports ont été divisés en deux grandes catégories, soit les sports d'équipe et les sports individuels. Ces deux catégories comprenaient 6 participants chacune. Les résultats inscrits dans le tableau XI mettent en exergue que la motivation extrinsèque correspond à la moyenne la plus élevée pour les élèves pratiquant un sport d'équipe, bien qu'elle soit

inférieure à celle des élèves pratiquant un sport individuel. En effet, la moyenne de cette forme de motivation pour les élèves pratiquant un sport d'équipe correspond à 2,89 alors qu'elle s'élève à 3,04 pour les élèves pratiquant un sport individuel. Pour ce dernier groupe d'élèves, la motivation intrinsèque est la forme de motivation dont la moyenne est la plus élevée, cette dernière étant de 3,15. Enfin, l'amotivation demeure la forme de motivation dont la moyenne est la plus basse, soit de 1,33 pour les élèves pratiquant un sport d'équipe et de 1,17 pour les élèves pratiquant un sport individuel.

**Tableau XI. Les types de sport pratiqué par les élèves et les moyennes pour les trois formes de motivation scolaire**

Types de sport	Moyenne amotivation	Moyenne motivation extrinsèque	Moyenne motivation intrinsèque
Sport d'équipe	1,33	2,89	2,17
Sport individuel	1,17	3,04	3,15

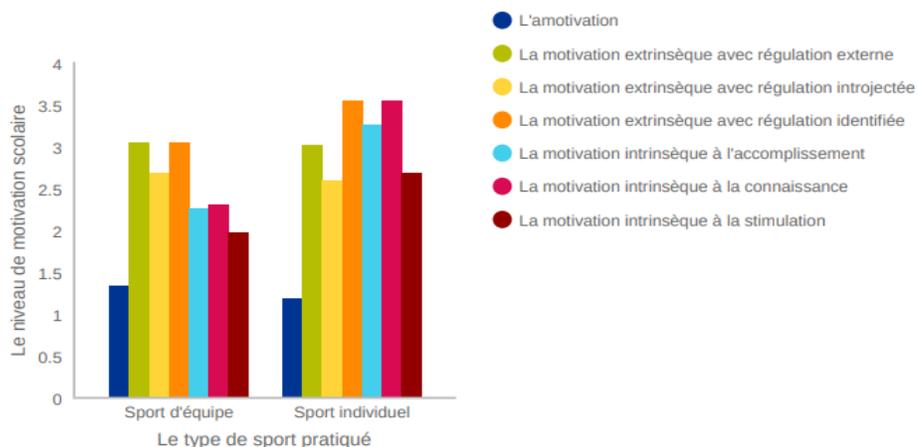
Par ailleurs, le tableau XII permet de comparer les moyennes relatives aux sept types de motivation des élèves pratiquant un sport d'équipe et des élèves pratiquant un sport individuel. Les élèves pratiquant un sport individuel présentent des moyennes plus élevées que les élèves pratiquant un sport d'équipe en ce qui concerne les trois types de motivation intrinsèque. En effet, ils présentent une moyenne de 3,25 pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement alors que ceux pratiquant un sport d'équipe ont une moyenne de 2,25. Ils ont aussi une moyenne de 3,54 pour la motivation intrinsèque à la connaissance alors que ceux pratiquant un sport d'équipe présentent une moyenne de 2,29. De plus, ils possèdent une moyenne de 2,67 pour la motivation intrinsèque à la stimulation alors que, pour les élèves pratiquant un sport d'équipe, elle s'élève à 1,96. De surcroît, les types de motivation dont les moyennes sont les plus élevées pour les élèves pratiquant un sport d'équipe correspondent aux motivations extrinsèques avec une régulation externe et avec une régulation identifiée, ces deux moyennes s'élevant à 3,04. Enfin, pour les élèves pratiquant un sport individuel, la motivation extrinsèque avec une régulation externe correspond, pour eux aussi, à un des types

de motivation dont la moyenne est la plus élevée avec une moyenne de 3,54, cette dernière étant plus élevée que celle de leurs confrères. Aussi, la motivation intrinsèque à la connaissance est un des types de motivation dont la moyenne est la plus élevée avec une moyenne beaucoup plus grande que ceux pratiquant un sport d'équipe, soit de 3,54 contre 2,29.

**Tableau XII. Les types de sport pratiqué par les élèves et les moyennes pour les sept types de motivation scolaire**

Types de sport	Amotivation	Motivation extrinsèque			Motivation intrinsèque		
		Ext.	Intro.	Ident.	Accomp.	Conn.	Stimu.
Sport d'équipe	1,33	3,04	2,68	3,04	2,25	2,29	1,96
Sport individuel	1,17	3,00	2,58	3,54	3,25	3,54	2,67

**Figure X. Les niveaux des sept types de motivation scolaire selon le type de sport pratiqué des participants**



#### 4.1.4 Différence entre le nombre d'années de fréquentation du PALS

Bien que la variable correspondant au nombre d'années de fréquentation du PALS et celle correspondant à l'âge des participants puissent être intimement liées, elles ne correspondent tout de même pas au même échantillon de participants. En effet, il est possible de dénombrer six élèves âgés de 12 à 14 qui sont inscrits au PALS depuis un à deux ans, un élève âgé de 15 à 16 ans qui est inscrit au PALS depuis un à deux ans et cinq élèves âgés de 15 à 16 ans qui sont inscrits au PALS depuis trois à cinq ans. Dans le but de faciliter l'analyse et la comparaison entre les différents nombres d'années de fréquentation du PALS des élèves et leurs moyennes pour chaque forme et type de motivation scolaire, les nombres d'années de fréquentation ont été regroupés en deux grandes catégories, soit d'un à deux ans inclusivement et de trois à cinq ans inclusivement. La première catégorie contient sept participants alors que la deuxième en contient cinq.

Les résultats montrent que les élèves inscrits au PALS, qu'ils y soient inscrits depuis un à deux ans ou depuis trois à cinq ans, ont une moyenne pour la motivation scolaire extrinsèque plus grande que pour les deux autres formes de motivation scolaire. Cette moyenne pour les élèves inscrits au PALS depuis un à deux ans est de 2,95 alors qu'elle est de 2,98 pour les élèves inscrits au PALS depuis trois à cinq ans, ce qui correspond à des moyennes très peu différentes. Concernant la motivation intrinsèque, les deux groupes d'élèves ont encore une fois une moyenne semblable. En effet, elle s'élève à 2,52 pour les élèves inscrits depuis un à deux ans et à 2,85 pour les élèves inscrits de trois à cinq ans. Enfin, pour les deux groupes, la moyenne pour l'amotivation correspond à la moyenne la moins élevée bien qu'elle soit plus grande pour les élèves inscrits au PALS depuis un à deux ans. Cette moyenne est de 1,39 pour les élèves inscrits depuis un à deux ans alors qu'elle est de 1,05 pour les élèves inscrits depuis trois à cinq ans.

**Tableau XIII. Le nombre d'années de fréquentation du PALS des élèves et les moyennes pour les trois formes de motivation scolaire**

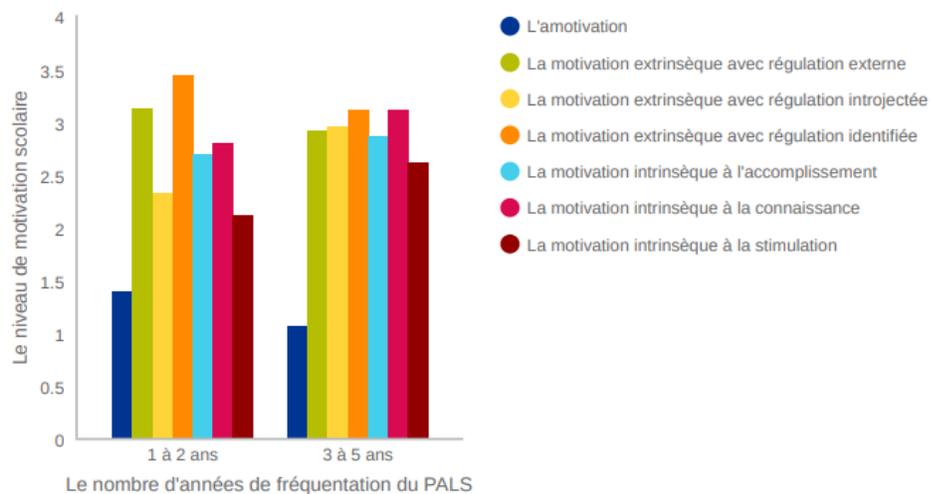
Nombre d'années	Moyenne amotivation	Moyenne motivation extrinsèque	Moyenne motivation intrinsèque
[1 ; 2]	1,39	2,95	2,52
[3 ; 5]	1,05	2,98	2,85

De surcroît, les participants fréquentant le PALS depuis un à deux ans présentent une moyenne plus élevée relativement à la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée pour une moyenne de 3,43. Pour leur part, les élèves fréquentant le PALS depuis trois à cinq ans possèdent une moyenne plus élevée pour la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée et pour la motivation intrinsèque à la connaissance avec une moyenne de 3,10 pour ces deux types de motivation. Alors que les élèves fréquentant le PALS depuis un à deux ans présentent une moyenne plus élevée que l'autre groupe d'élèves pour les motivations extrinsèques avec une régulation identifiée et avec une régulation externe ainsi que pour l'amotivation, les élèves fréquentant le PALS depuis trois à cinq ans ont des moyennes plus élevées dans les autres types de motivation, dont les trois types de motivation intrinsèque. En effet, la moyenne de ces élèves pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement est de 2,85, pour la motivation intrinsèque à la connaissance, elle est de 3,10 et, pour la motivation intrinsèque à la stimulation, elle est de 2,60. Pour les élèves inscrits au PALS depuis un à deux ans, ces moyennes sont respectivement de 2,68, 2,79 et 2,10.

**Tableau XIV. Le nombre d'années de fréquentation du PALS et les moyennes pour les sept types de motivation scolaire**

Nombre d'années	Amotivation	Motivation extrinsèque			Motivation intrinsèque		
		Ext.	Intro.	Ident.	Accomp.	Conn.	Stimu.
[1 à 2]	1,39	3,11	2,32	3,43	2,68	2,79	2,11
[3 à 5]	1,05	2,90	2,95	3,10	2,85	3,10	2,60

**Figure XI. Les niveaux des sept types de motivation scolaire selon le nombre d'années de fréquentation du PALS des participants**



En somme, bien que les sous-sections précédentes aient permis de noter certaines différences relatives à la motivation scolaire des élèves selon les variables étudiées, aucun test statistique n'a pu être réalisé en raison de la taille de l'échantillon de cette recherche. Ainsi, seule une analyse descriptive a pu être effectuée pour comparer les moyennes avec les différentes variables de l'échantillon. Il est donc malheureusement impossible de généraliser ces données à l'ensemble de la population.

## 4.2 Discussion des résultats quantitatifs

Cette section présente l'interprétation des résultats en deux parties distinctes. La première section traite de la discussion des résultats concernant les formes et les types de motivation scolaire prédominants auprès de l'ensemble des élèves ayant participé à la passation du questionnaire sur la motivation scolaire. La deuxième section, pour sa part, porte sur la discussion des résultats à l'égard des formes et types de motivation scolaire pour les quatre variables étudiées, soit le genre, l'âge, le type de sport pratiqué et le nombre d'années de fréquentation du PALS des participants. Les données de ces deux sections sont interprétées à l'aide des écrits en provenance de la recherche scientifique en éducation. Par ailleurs, bien que l'échantillon de cette recherche ne permette pas de généraliser les données à l'ensemble de la population, ni même à l'ensemble des élèves HDAA inscrits au PALS, cette interprétation des données permet tout de même d'expliquer et de comprendre les moyennes obtenues relatives aux sept types et aux trois formes de motivation scolaire.

### 4.2.1 Discussion des résultats portant sur les types et formes de motivation scolaire de l'ensemble des participants

Comme il a été présenté précédemment, les résultats de l'étude montrent que les élèves HDAA inscrits au PALS ayant répondu au questionnaire sur la motivation scolaire possèdent principalement une motivation scolaire extrinsèque, affichant une moyenne de 2,97 alors que la moyenne est de 2,66 pour la motivation intrinsèque et de 1,25 pour l'amotivation. Cela traduit donc qu'ils seraient, certes, motivés à aller à l'école, mais les facteurs qui encourageraient leur motivation scolaire seraient probablement externes à eux. Par ailleurs, les résultats mettent aussi en lumière que les participants possèdent principalement une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée avec une moyenne de 3,29 pour ce type de motivation. Selon Deci et Ryan (2017), l'individu qui présente une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée adopte un certain comportement, car ce dernier concorde avec ses valeurs, et l'individu comprend l'importance de l'adopter. Il s'agit d'un des types de motivation extrinsèque le plus autonomes et volontaires (Deci et Ryan, 2017), donc un des

plus autodéterminés sur le continuum de l'autodétermination (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019). Cependant, à cette étape-ci, sur le continuum de l'autodétermination, l'individu n'a toutefois pas analysé la relation de ce comportement avec d'autres aspects de son identité (Deci et Ryan, 2017), ce qui diffère de la motivation intrinsèque, qui, elle, porte davantage sur l'identité et le développement personnel de l'individu.

De plus, les élèves ayant participé à cette étude posséderaient une motivation scolaire moyennement autodéterminée étant donné que la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée se trouve au centre sur le continuum de l'autodétermination tout en tendant légèrement vers l'autodétermination. Rappelons-le, les besoins psychologiques de base, qui sont l'autonomie, la compétence et le besoin de proximité sociale, influenceraient le degré d'autodétermination des individus (Deci et Ryan, 1985, 1991 cités de Deci et Ryan, 2000). Rappelons également que le besoin d'autonomie fait référence à la croyance que possède l'individu envers son pouvoir d'agir, alors que le besoin de compétence se rapporte à la croyance que possède un individu envers l'efficacité de ses actions avec son environnement (Standage, Ntoumanis et Duda, 2003). Pour ce qui est du besoin de proximité sociale, il se rapporte au développement et à la recherche de relations avec les autres dans un contexte social donné (Standage, Ntoumanis et Duda, 2003). Ainsi, si les participants de cette étude présentent un niveau de motivation scolaire moyennement autodéterminé, il se pourrait que les besoins psychologiques de base tels que décrits par la théorie de l'autodétermination soient moyennement comblés. De plus, certains facteurs sociaux, dont les environnements qui soutiennent l'autonomie et qui permettent de développer un niveau de motivation plus autodéterminé que les environnements contrôlants (Deci et Ryan, 1995, 1991, cités par Standage, Ntoumanis et Duda, 2003), sont à l'origine de la satisfaction des besoins psychologiques de base. Dans les environnements qui soutiennent l'autonomie, l'individu a une plus grande facilité à se percevoir comme étant l'acteur central de ses comportements alors que, dans les environnements contrôlants, l'individu se sent davantage contrôlé par des forces externes comme les punitions ou les récompenses. Il se pourrait alors que la motivation scolaire des élèves HDAA inscrits au PALS et les comportements qui lui sont relatifs soient

régis par des facteurs externes aux élèves. Par exemple, les amis, la famille, les exigences du programme et l'horaire d'école pourraient tous être des éléments qui influenceraient et expliqueraient leur forte tendance à posséder une motivation extrinsèque avec des régulations identifiées et externe. En effet, certaines études ont démontré que les menaces, les récompenses, les évaluations et les dates limites seraient à l'origine d'une motivation extrinsèque, car les élèves perçoivent le locus de contrôle comme étant externe à eux-mêmes (Deci et Ryan, 2000).

Par ailleurs, il y a une probabilité de lier l'environnement compétitif de la discipline sportive et la motivation principalement extrinsèque des élèves de cet échantillon. En effet, selon Standage, Ntoumanis et Duda (2003), les climats de performance, où la comparaison sociale est présente, seraient négativement liés au développement de la motivation intrinsèque et des trois besoins psychologiques de base. L'environnement compétitif possiblement présent au sein de leur discipline sportive pourrait donc être une des causes explicatives du haut niveau de motivation extrinsèque des élèves HDAA inscrits au PALS.

Enfin, il est important de noter que les élèves participant à cette étude ne sont pas du tout amotivés à aller à l'école. En effet, ils ont obtenu une moyenne de 1,25 pour l'amotivation, ce qui est très faible en comparaison aux moyennes relatives aux deux autres formes de motivation. Il convient également de prendre en considération que le participant ayant obtenu la moyenne la plus élevée pour l'amotivation a obtenu une moyenne de 2,5, ce qui représente une moyenne assez minime comparativement aux autres formes de motivation scolaire. Ces résultats sont cependant très surprenants étant donné que les sujets visés par cette recherche sont des élèves HDAA, ces derniers étant plus à risque que leurs confrères de vivre certains obstacles ou échecs scolaires. Il aurait pu tout à fait être plausible que les difficultés scolaires rencontrées par les élèves HDAA participant à cette recherche aient un impact négatif sur les déterminants de leur niveau de motivation scolaire, mais cela ne semble pas être le cas.

Ainsi, si les élèves participant à cette étude ne sont pas amotivés, il se pourrait fort bien que des facteurs externes et internes influencent leur motivation scolaire et que leur participation à un programme à vocation particulière ait un grand impact positif sur leur motivation scolaire, même s'il s'agit d'élèves à risque de vivre des difficultés scolaires. Cela pourrait signifier que les programmes à vocation particulière, comme le PALS, constitueraient un déterminant positif sur la motivation scolaire des élèves HDAA plus prépondérant que leur performance scolaire. Le fait que les élèves HDAA inscrits au PALS soient motivés à aller à l'école serait en pleine concordance avec les données obtenues dans les études de Houari (2019), Kiliç (2019), Malette (2002) et Primeau (2000), qui ont montré que les programmes à vocation particulière avaient un impact positif sur la motivation scolaire des élèves, même si leurs données étaient qualitatives et ne traitaient pas particulièrement des élèves HDAA.

#### 4.2.2 La motivation scolaire et le genre des participants

Il apparaît également que les filles participant à cette étude ont principalement une motivation scolaire extrinsèque avec une régulation identifiée, pour une moyenne de 3,50, alors que celle des garçons serait surtout extrinsèque avec une régulation externe, affichant une moyenne de 3,17, ce qui fait en sorte que les filles seraient légèrement plus autodéterminées que les garçons selon le continuum de la théorie de l'autodétermination. Cela dit, les filles seraient possiblement davantage motivées à adopter certains comportements dont elles connaissent la valeur. Par exemple, il se pourrait qu'elles soient motivées à faire leurs devoirs, non pas car elles éprouvent un réel plaisir à les faire, mais bien car elles seraient davantage conscientes de leur utilité, et accepteraient donc de les faire. De plus, il se pourrait que les garçons aient plus de difficulté à combler leurs besoins psychologiques de base alors que ce serait le contraire pour les filles, ce qui permettrait d'expliquer les différences relatives à leur type de motivation scolaire prédominant. En effet, selon Deci et Ryan (2008), l'individu aura plus de facilité à intérioriser les comportements qui sont régis par des facteurs externes si les besoins psychologiques de base sont satisfaits. Dans la situation inverse, l'intériorisation et

l'intégration des comportements se feront plus difficilement (Deci et Ryan, 2008) au détriment du développement de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2000).

De plus, les filles présentent des moyennes plus élevées que les garçons pour les trois types de motivation intrinsèque avec des moyennes de 2,96 pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement, 3,00 pour la motivation intrinsèque à la connaissance et 2,42 pour la motivation intrinsèque à la stimulation, ce qui démontrerait encore une fois que les filles ayant rempli le questionnaire seraient légèrement plus autodéterminées que les garçons. Cela signifie probablement qu'elles seraient plus motivées que les garçons à accomplir certaines tâches scolaires ou simplement à aller à l'école, car elles éprouveraient, plus que leurs confrères, un réel plaisir à apprendre de nouvelles choses, ce qui réfère à la motivation intrinsèque à la connaissance (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Aussi, elles aimeraient, possiblement plus que les garçons, aller à l'école pour le plaisir que leur procure l'occasion de relever de nouveaux défis et pour rechercher des expériences de compétences, ce qui réfère à la motivation intrinsèque à l'accomplissement (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Puis, il est possible qu'elles aimeraient, plus que les garçons, aller à l'école pour les sensations ressenties et le plaisir procuré lors d'une activité, ce qui réfère à la motivation intrinsèque à la stimulation (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989). Ces différences entre les filles et les garçons au sujet de leur motivation intrinsèque peuvent être expliquées par l'influence des stéréotypes sexuels présents depuis plusieurs décennies dans les écoles primaires et secondaires. En effet, les filles présentent une plus forte tendance que les garçons à se conformer aux rapports sociaux liés au genre, ce qui fait en sorte qu'elles reproduisent les stéréotypes sexuels à l'école (Baudelot et Establet, 1992 ; Felouzis, 1990, cités de Bouchard, St-Amand et Tondreau, 1997). Toutefois, deux paradigmes sociologiques expliquent l'adhésion des filles aux stéréotypes sexuels : elles peuvent le faire par conformité ou par contestation (Duru-Bellat, 1990, cité de Bouchard, St-Amand et Tondreau, 1997) afin de s'orienter graduellement vers une certaine forme d'indépendance et d'autonomie à l'âge adulte (Bouchard et St-Amand, 2005). Pour leur part, les garçons adopteraient les stéréotypes sexuels qui leur sont conférés, soit ceux liés à une distanciation de l'école, ce qui les rendrait plus à risque de vivre des difficultés scolaires (Bouchard, St-Amand et Tondreau, 1997).

#### 4.2.3 La motivation scolaire et l'âge des participants

Les résultats démontrent que les élèves âgés de 12 à 14 ans et les élèves âgés de 15 à 16 ans ayant participé à cette étude présentent une moyenne plus élevée pour la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée avec une moyenne de 3,50 pour les élèves de 12 à 14 ans et une moyenne de 3,08 pour les élèves de 15 à 16 ans. Les deux groupes d'âge adopteraient certains comportements scolaires, car ils comprendraient que ces derniers sont importants pour eux sans, toutefois, ressentir un plaisir personnel à les adopter.

Cependant, les élèves plus jeunes ayant participé à cette recherche, soit ceux âgés de 12 à 14 ans, ont une moyenne plus élevée que les élèves âgés de 15 à 16 ans pour la motivation scolaire intrinsèque. En effet, les élèves plus jeunes ont une moyenne de 2,74 alors que les élèves plus vieux ont une moyenne de 2,58 pour cette forme de motivation scolaire. Plus précisément, les élèves plus jeunes ont des moyennes plus élevées pour les motivations intrinsèques à la connaissance et à l'accomplissement. En effet, ils ont une moyenne de 2,92 pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement alors que les élèves plus vieux ont une moyenne de 2,56 pour ce type de motivation. Aussi, ils affichent une moyenne de 3,04 pour la motivation intrinsèque à la connaissance alors que, pour les plus vieux, il s'agit d'une moyenne de 2,79. Cela signifie que les élèves plus jeunes de cet échantillon seraient plus motivés que leurs confrères à réaliser une tâche dans le but d'apprendre et de relever un défi.

Ces résultats démontrent que les élèves perdraient probablement de la motivation intrinsèque au fur et à mesure qu'ils vieillissent et que les élèves plus jeunes seraient davantage autodéterminés que les élèves plus vieux. Il se pourrait que les exigences du programme, de leur discipline et de leurs vies personnelle et professionnelle s'accroissent avec le temps, ce qui pourrait expliquer cette diminution de la motivation intrinsèque. En effet, lorsque les exigences externes dans l'environnement de ces élèves sont augmentées, il est possible que les besoins psychologiques de base, soit l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale ne soient pas satisfaits, ce qui peut avoir une incidence sur la motivation intrinsèque des élèves. De plus, selon Deci et Ryan (2008), les résultats d'une

méta-analyse confirment que les facteurs externes, comme les récompenses, diminuent la motivation intrinsèque des individus surtout lorsque la personne est déjà motivée intrinsèquement par une activité. Ainsi, les facteurs externes des élèves plus âgés au niveau secondaire pourraient avoir une incidence sur la diminution de leur motivation intrinsèque si ces derniers étaient motivés intrinsèquement au début de leur secondaire. En effet, les élèves plus âgés, contrairement aux élèves plus jeunes, ont plus souvent un travail rémunéré, des exigences sportives et scolaires plus élevées et des conditions à respecter en vue d'une éventuelle admission dans un programme d'études collégiales.

De plus, les résultats de l'étude de Pelletier (2005) ont démontré que les élèves plus âgés inscrits dans un programme sport-études et art-études pouvaient vivre une démotivation en raison d'un niveau de fatigue élevé, des journées chargées et des apprentissages réalisés de façon accélérée. Cela pourrait alors contribuer à expliquer les résultats de cette présente étude, soit que les élèves plus jeunes présentent des moyennes plus élevées que les élèves plus vieux au sujet des motivations intrinsèques à l'accomplissement et à la connaissance. Par ailleurs, les résultats de cette présente étude corroborent ceux de l'étude de Sadi (2013) qui ont exposé que les élèves plus jeunes, soit ceux de la quatrième année du primaire, sont plus motivés et autodéterminés que les élèves de cinquième année et de sixième année du primaire, puis que les élèves de cinquième année étaient également plus motivés que les élèves de sixième année.

D'autre part, même si la perception de compétence sera présentée et analysée de façon détaillée dans le prochain chapitre, elle pourrait contribuer à expliquer les différences relatives à la motivation scolaire intrinsèque des élèves selon leur âge. Il est possible que la perception de compétence des élèves du secondaire inscrits dans un programme sport-études puisse diminuer avec l'âge, car les jeunes élèves n'ont pas encore été confrontés à la compétition autant que les élèves plus vieux, puis à des athlètes et à des élèves plus performants qu'eux. Ainsi, à mesure que l'élève vit des échecs et rencontre des défis de taille, la perception de compétence pourrait diminuer au fil des années, diminuant ainsi la motivation intrinsèque. Alors, étant donné que le besoin de compétence ne serait pas

suffisamment satisfait à mesure qu'il vieillit et vit diverses expériences, la motivation intrinsèque pourrait diminuer. Par ailleurs, il se pourrait que l'élève qui vieillit soit davantage en mesure de faire une évaluation réaliste de ses capacités contrairement à un élève plus jeune qui n'a pas encore vécu d'échecs ou de défis. Les résultats de cette recherche et l'hypothèse ci-présente qui permettrait de les expliquer concordent avec l'étude de Bouffard, Vezeau et Simard (2006), qui ont montré que les élèves de quatrième année du primaire avaient une perception de compétence plus élevée que les élèves de sixième année, mais pas plus élevée que celle des élèves de cinquième année.

Enfin, il convient de prendre en considération qu'en plus de posséder une motivation intrinsèque plus élevée que les élèves plus vieux, les élèves plus jeunes de cet échantillon possèdent des moyennes plus élevées en ce qui a trait aux motivations extrinsèques avec une régulation externe et avec une régulation identifiée que leurs confrères. En effet, ils ont une moyenne de 3,04 pour la motivation extrinsèque avec une régulation externe, ce qui est légèrement plus élevé que celle des élèves plus vieux qui ont une moyenne de 3,00 pour ce type de motivation scolaire. Aussi, ils ont une moyenne de 3,50 pour la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée alors que les élèves plus vieux ont une moyenne de 3,08 pour ce type de motivation. L'écart de ces deux moyennes pour ce dernier type de motivation scolaire, étant un des types de motivation scolaire extrinsèque le plus autodéterminés (Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019), est assez considérable. Cela voudrait dire que les élèves plus jeunes seraient plus autodéterminés que leurs confrères et accompliraient probablement, plus que ces derniers, des actions de manière autonome et volontaire (Deci et Ryan, 2017) en connaissant la valeur associée aux comportements adoptés.

#### 4.2.4 La motivation scolaire et le sport pratiqué par les participants

L'analyse des résultats nous permet de constater que les élèves participant à cette étude et pratiquant un sport individuel ont une plus grande motivation intrinsèque que les autres participants pratiquant un sport d'équipe. En effet, les élèves pratiquant un sport individuel présentent des moyennes plus élevées pour la motivation extrinsèque avec une régulation

identifiée ainsi que pour la motivation intrinsèque à la connaissance avec des moyennes de 3,54 pour ces deux types de motivation. En contrepartie, les élèves pratiquant un sport d'équipe auraient surtout des motivations extrinsèques avec une régulation externe et avec une régulation identifiée, pour des moyennes de 3,04 concernant ces deux types de motivation. De surcroît, les élèves pratiquant un sport individuel possèdent de plus grandes moyennes que les autres élèves pour les trois types de motivation intrinsèque avec des moyennes de 3,25 pour la motivation intrinsèque à l'accomplissement, 3,54 pour la motivation intrinsèque à la connaissance et 2,67 pour la motivation intrinsèque à la stimulation. Ces résultats laisseraient supposer que les élèves pratiquant un sport individuel auraient un plus grand niveau d'autodétermination que les élèves pratiquant un sport d'équipe. Cette situation étant similaire à celle des filles, il a donc été vérifié si les filles étaient plus nombreuses à pratiquer un sport individuel que les garçons. Il s'est avéré que les filles étaient effectivement plus nombreuses que les garçons à pratiquer un sport individuel et que ces derniers étaient plus nombreux à pratiquer un sport d'équipe que les filles (voir tableau XV). Il est donc difficile de déterminer laquelle de ces deux variables, entre le genre et le type de sport pratiqué, permet d'expliquer les différences relatives aux motivations intrinsèques en raison du faible échantillonnage.

**Tableau XV. La répartition des garçons et des filles selon le type de sport pratiqué**

	Garçons	Filles
Sport d'équipe	4	2
Sport individuel	2	4

Cependant, il est tout à fait à propos de penser que les élèves pratiquant un sport individuel puissent développer davantage une motivation intrinsèque et une motivation autodéterminée que les élèves pratiquant un sport d'équipe. En effet, la satisfaction des besoins psychologiques de base pourrait expliquer le niveau d'autodétermination des élèves pratiquant un sport individuel. Ces derniers pourraient avoir une meilleure satisfaction des

besoins d'autonomie et de compétence. Cependant, il serait surprenant que les élèves pratiquant un sport individuel satisfassent plus leur besoin d'appartenance sociale que les élèves pratiquant un sport d'équipe en raison de la non-appartenance à une équipe sportive.

De plus, concernant la satisfaction du besoin de compétence qui est lié au développement de la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2000), il existerait deux façons de développer sa perception de compétence. La première serait de manière autoréférencée, c'est-à-dire, en se comparant à soi-même et en évaluant ses standards internes ou ses objectifs personnels (Gernigon, 1998). La deuxième consisterait en une manière référencée qui comprend alors une comparaison sociale (Gernigon, 1998). Les élèves pratiquant un sport d'équipe pourraient donc être plus sujets à développer une perception de compétence référencée alors que les élèves pratiquant un sport individuel pourraient être davantage sujets à le faire de manière autoréférencée, ce qui pourrait expliquer pourquoi les élèves pratiquant un sport individuel ont une plus grande motivation intrinsèque.

#### 4.2.5 La motivation scolaire et le nombre d'années de fréquentation du PALS des participants

En ce qui a trait au nombre d'années de fréquentation du PALS, les résultats de l'étude démontrent que les élèves inscrits depuis trois à cinq ans ont une motivation intrinsèque supérieure aux élèves inscrits depuis un à deux ans avec une moyenne supérieure pour chacun des types de motivation intrinsèque. Cependant, pour les deux groupes, la motivation extrinsèque demeure la forme de motivation la plus élevée avec des moyennes très peu différentes. En effet, les élèves inscrits depuis un à deux ans ont une moyenne de 2,95 alors que les élèves inscrits depuis trois à cinq ans ont une moyenne de 2,98 pour la motivation extrinsèque. De plus, la moyenne la plus élevée pour les deux groupes d'élèves est celle de la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée avec des moyennes de 3,43 pour les élèves inscrits depuis un à deux ans et de 3,10 pour les élèves inscrits depuis trois à cinq ans, ce qui signifie probablement que les deux groupes d'élèves comprendraient que les facteurs externes influençant leur comportement ont des conséquences sur eux et accepteraient la valeur de ces comportements bien que ces derniers ne fassent pas totalement partie de leur

identité (Deci et Ryan, 2011). Cependant, les élèves inscrits depuis trois à cinq ans ont également une moyenne pour la motivation intrinsèque à la connaissance très élevée, étant elle aussi de 3,10. Par ailleurs, les élèves inscrits depuis un à deux ans ont des moyennes plus élevées que leurs confrères pour les trois types de motivation extrinsèque et l'amotivation. Il est donc possible de constater, à la lumière de ces résultats, que les élèves inscrits depuis trois à cinq ans seraient plus autodéterminés que les élèves inscrits depuis un à deux ans.

Pour conclure, les élèves participant à cette recherche possèdent principalement une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée. Bien qu'il s'agisse de la motivation extrinsèque, la régulation identifiée représente une des régulations les plus autodéterminées dans les types de motivation extrinsèque. De plus, au sein de cet échantillon, les filles, les élèves âgés de 12 à 14 ans et les élèves inscrits au PALS depuis trois à cinq ans présentent des moyennes élevées en ce qui a trait à la motivation intrinsèque. Ils ont donc des niveaux d'autodétermination relativement élevés. Selon Deci et Ryan (2008), les motivations intrinsèques entraînent des conséquences positives à long terme sur l'individu. En effet, selon les deux auteurs, elles sont entre autres associées à une meilleure santé mentale, de meilleurs résultats scolaires, une plus grande persistance dans les activités scolaires et sportives et un engagement accru. De plus, les besoins psychologiques de base, soit les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale, sont des prédicteurs importants à la forme que prendra la motivation d'un individu et permettent de comprendre et d'expliquer les résultats quantitatifs de cette étude.

## **CHAPITRE 5**

### **PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES DONNÉES QUALITATIVES**

Cette section présente les résultats obtenus lors de la réalisation des entretiens semi-dirigés des onze participants, ce qui correspond au deuxième objectif de cette recherche. On y examine la question des facteurs externes, influençant la dynamique motivationnelle des élèves, liés à l'école, leur classe et leur vie. Ensuite, les résultats portant sur les systèmes de conception et de perception des élèves ainsi que leur engagement scolaire sont examinés.

#### **5.1 Présentation des données qualitatives portant sur les facteurs externes**

Voici donc, les résultats portant sur l'impact des facteurs externes liés à l'école, la classe et la vie de l'élève sur la motivation scolaire.

##### **5.1.1 Les facteurs externes liés à l'école**

L'impact des facteurs externes sur la motivation scolaire des élèves qui sera examiné dans les prochaines sous-sections concerne le programme d'étude, le soutien individualisé ou pédagogique, l'horaire et les exigences du programme.

##### **5.1.1.1 L'impact du programme d'étude sur la motivation scolaire des élèves**

Tous les participants ont mentionné que le PALS avait un impact positif sur leur motivation scolaire. Cependant, cet impact positif n'est pas lié aux mêmes motifs pour tous les participants. En effet, bien que l'impact du PALS sur la motivation scolaire des élèves soit majoritairement lié à la pratique du sport, certains élèves ont mentionné que le PALS les motivait, car ils pouvaient se surpasser dans un programme plus exigeant sur le plan scolaire. De plus, quatre élèves ont mentionné qu'ils étaient motivés par le PALS, car ils pouvaient être avec leurs amis dans le programme. Il est à noter que, pour le tableau XVI et pour les tableaux suivants présentant les données qualitatives obtenues, les participants peuvent se retrouver dans plus d'une catégorie.

**Tableau XVI. L'impact du programme d'étude sur la motivation scolaire des élèves**

<b>Réponses</b>	<b>Fréquence des réponses</b>
L'élève est motivé par le PALS, car il peut pratiquer son sport	6
L'élève est motivé par le PALS, car il se surpasse dans un programme académiquement plus exigeant	2
L'élève est motivé par le PALS, car il est avec ses amis	4

Les données résumées dans le tableau XVI révèlent que six participants ont affirmé qu'ils étaient motivés par le PALS, car ils pouvaient pratiquer leur sport. Parmi ces participants, une participante a mentionné que le sport lui permettait de bouger et d'être plus concentrée.

*Bien, tu bouges. Faque genre, ça te permet de faire du sport en même temps, être en bonne condition physique. Le sport, ça a des bienfaits sur ton cerveau. Juste le fait que tu n'es pas assis toute la journée devant ton bureau, tu bouges, puis tout. Ça aide. On est jeune, on veut bouger. (participante #8)*

*Faire du sport, ça m'aide genre à plus avoir de motivation. (participant #12)*

De plus, parmi ces participants, deux élèves ont affirmé qu'ils avaient hâte d'aller à l'école le matin pour pratiquer leur sport durant la journée.

*Dès que je me lève, j'ai tout le temps hâte d'aller nager en après-midi. Faque, comme ça, même si en avant-midi ça va un peu mal, je sais qu'en après-midi, ça va bien aller. (participant #3)*

Aussi, comme présentés dans le tableau XV, deux participants sont motivés par le PALS car ils peuvent se surpasser dans un programme académiquement plus exigeant.

*Euh... la motivation au PALS. Je ne sais pas trop. Mais tsé, le PALS est un programme accéléré donc, c'est sûr qu'admettons que j'ai l'impression qu'on apprend plus vite faque c'est peut-être le fait que je me surpasse à apprendre plus*

*vite, puis à quand même réussir. Je ne sais pas trop comment expliquer, mais le fait d'être capable de réussir même si c'est un programme accéléré... Je pense que c'est ça... puis de réussir à m'en sortir puis passer tout le temps. (participante #10)*

Un de ces deux participants a aussi mentionné que le PALS le motivait, car il devait travailler plus fort s'il voulait rester dans son équipe sportive.

*Ça a un bon impact parce que nos coachs veulent qu'on ait une moyenne générale de soixante-dix. Comparé au hockey, c'est soixante, eux autres, minimum. C'est pour ça. Notre discipline, c'est une des plus exigeantes au niveau des notes, donc ça me donne un but en plus. [L'exigence] Bien, elle me motive parce que je veux rester dans l'équipe. (participant #2)*

#### 5.1.1.2 L'impact du soutien pédagogique ou individualisé reçu sur la motivation scolaire des élèves

Dans le cadre de cette étude, le soutien pédagogique ou individualisé reçu pouvant avoir un impact sur la motivation scolaire a été abordé. Six élèves, soit la majorité des participants, ont affirmé qu'ils bénéficiaient de soutien pédagogique ou individualisé les aidant à rester motivés à aller à l'école, alors que trois participants ont mentionné qu'ils n'en bénéficiaient pas et que deux participants ont mentionné en bénéficier, mais pas dans le but de rester motivés à aller à l'école.

**Tableau XVII. L'impact du soutien pédagogique ou individualisé reçu sur la motivation scolaire des élèves**

<b>Réponses</b>	<b>Fréquence des réponses</b>
L'élève ne bénéficie pas de soutien pédagogique l'aidant à rester motivé à aller à l'école	3
L'élève bénéficie de soutien pédagogique l'aidant à rester motivé à aller à l'école	6
Orthopédagogue	2
Éducateur spécialisé	1
Aide aux devoirs	1
Midis-études	1
Tutorat	2
Récupérations	3
Psychologue	1
Soutien perçu de la part des enseignants	2
Soutien perçu de la part des entraîneurs	2
Oui, mais pas pour rester motivé	2
Éducateur spécialisé	1
Orthopédagogue	1
Récupérations	2

Le tableau XVII illustre les différents types de soutien pédagogique ou individualisé aidant les participants à rester motivés à aller à l'école. Parmi les élèves qui ont affirmé bénéficier de soutien pédagogique ou individualisé les aidant à rester motivés à aller à l'école, trois élèves ont mentionné qu'ils allaient en récupération, deux ont affirmé qu'ils

rencontraient l'orthopédagogue, et deux ont affirmé qu'ils bénéficiaient d'un service de tutorat. L'aide aux devoirs, les midis-études, l'accès à la psychologue et à l'éducateur spécialisé puis le soutien perçu de la part des enseignants et des entraîneurs ont également été nommés par les participants comme étant un soutien dont certains bénéficiaient pour les aider à rester motivés à aller à l'école.

Parmi les élèves qui ont mentionné qu'ils bénéficiaient de soutien pédagogique ou individualisé, mais pas dans le but de rester motivés à aller à l'école, deux ont mentionné qu'ils allaient en récupération, un élève a mentionné qu'il rencontrait l'orthopédagogue et un a mentionné qu'il rencontrait l'éducateur spécialisé.

Par ailleurs, certains participants ayant mentionné ne pas bénéficier de soutien pédagogique ou individualisé les aidant à rester motivés à aller à l'école ont affirmé qu'ils gagneraient à bénéficier d'un soutien tel que les récupérations. De plus, une participante a mentionné qu'elle aurait besoin d'un soutien à la gestion du stress afin de rester motivée à aller à l'école.

*Bien, je pense que ça serait la gestion de mon stress. Vraiment. Parce que sinon, on dirait que je me dis : « Je serais capable », mais avec l'anxiété ou le stress, c'est comme si, je ne sais pas comment l'expliquer. C'est comme si ça vient dessus, j'ai de la misère à réussir entre autres. (participante #11)*

#### 5.1.1.3 L'impact de l'horaire d'école sur la motivation scolaire des élèves

L'impact de l'horaire d'école sur la motivation scolaire des élèves en ce qui a trait aux périodes liées aux matières scolaires et aux moments dédiés à la discipline sportive a été examiné. De manière générale, la grande majorité des participants a mentionné que leur horaire d'école contribuait positivement à leur motivation scolaire.

**Tableau XVIII. L'impact de l'horaire d'école sur la motivation scolaire**

Réponses	Fréquence des réponses
<b>L'horaire influence positivement la motivation scolaire</b>	
Le nombre de cours par jour (3)	8
L'agencement des cours et des moments dédiés à la discipline sportive convient parfaitement à l'élève	7
La stabilité de l'horaire	3
La durée de la journée d'école	2
L'horaire permet de dépenser de l'énergie	2
L'horaire permet à l'élève d'être plus concentré	3
<b>L'horaire influence négativement la motivation scolaire</b>	
Ça diminue la motivation, car l'élève est fatigué en après-midi	1

Comme indiqué dans le tableau XVIII, sept élèves ont affirmé que l'agencement des cours et des moments dédiés à la pratique du sport leur convenait parfaitement, et ce, que la discipline sportive soit placée en avant-midi ou en après-midi dans l'horaire.

*Bien, moi, j'ai la discipline l'après-midi puis mes cours le matin. Puis, je me dis si je veux aller à ma discipline, il faut que je passe à travers mon avant-midi, mais il faut que je fasse tous mes cours si je veux y aller. Faque c'est ce qui me motive à y aller. (participant #3).*

De plus, huit élèves ont expliqué que leur horaire d'école augmentait leur motivation scolaire, car ils n'ont que trois périodes d'école par jour.

*Euh... bien, moi ça me motive énormément parce que je sais que j'ai juste trois périodes. (participante #10)*

Par ailleurs, trois élèves ont mentionné qu'ils étaient motivés par leur horaire, car ils savaient que le lendemain, ils vivraient une journée structurée comme la précédente.

*C'est motivant parce que je me dis que le lendemain ça se répète aussi.* (participant #2)

En outre, d'autres motifs pour lesquels l'horaire d'école influence positivement la motivation scolaire des élèves ont été mentionnés. En effet, deux élèves ont affirmé que leur horaire d'école avait un impact positif sur leur motivation scolaire en raison de la durée des journées d'école. De plus, deux élèves ont mentionné que c'était en raison de l'énergie pouvant être dépensée par le fait qu'ils commençaient ou terminaient la journée avec leur sport. En effet, un de ces participants a expliqué qu'il pouvait être concentré l'avant-midi durant ses cours et dépenser de l'énergie lors de la pratique de son sport l'après-midi alors que deux autres participants ont expliqué que la pratique du sport dans le cadre de leur programme favorisait leur concentration en classe.

*Puis ça, j'aime mieux ça comme ça parce que ça me permet de garder plus d'énergie pour l'après-midi pour ma discipline. Aussi, c'est moins difficile pour la [concentration].* (participant #6)

*Bien parce que ça m'aide à plus me concentrer. Faire du sport, ça m'aide genre à plus avoir de motivation.* (participant #12)

Cependant, une participante, ayant affirmé aimer pouvoir dépenser son énergie le matin, a mentionné que cela pouvait toutefois avoir un impact négatif sur la motivation scolaire.

*La seule affaire, c'est vu que c'est le matin, bien l'après-midi, tu es plus fatiguée. Faque c'est sûr que ça affecte un peu tes notes, mais comme juste le fait que tu arrives et que tu ne vas pas devoir faire un cours de math à sept heures et demie le matin, juste ça, je pense que ça motive tes jeunes.* (participante #8)

#### 5.1.1.4 L'impact des exigences du programme sur la motivation scolaire des élèves

Les élèves ont également eu l'occasion de s'exprimer sur l'impact sur la motivation qu'engendrait l'exigence d'atteindre la moyenne générale de soixante pour cent ou de soixante-dix pour cent dans le but de conserver leur place dans le programme. La plupart des participants ont mentionné que cette exigence contribuait positivement à leur motivation scolaire.

**Tableau XIX. L'impact des exigences du programme sur la motivation scolaire des élèves**

Réponses	Fréquence des réponses
Ça augmente la motivation scolaire.	6
C'est stressant et ça diminue la motivation scolaire.	4
Ça dépend des situations.	1

Comme les données dans le tableau XIX le démontrent, six participants, soit un peu plus de la moitié, ont mentionné que cette exigence contribuait à augmenter leur motivation scolaire. Par exemple, un élève a mentionné que cette exigence lui donnait une motivation pour travailler fort afin d'obtenir de bons résultats scolaires dans le but de conserver sa place au PALS.

*C'est sûr que, quand j'ai des notes plus basses que soixante-dix, ça me déçoit. Je me dis : « Bien là, il faut que je me force un peu parce que si je reste tout le temps en bas de ça, je ne pourrai pas toujours rester au PALS », mais tsé en même temps, ça me donne un « boost ». Je me dis : « Faut que je travaille plus, la prochaine fois je vais l'avoir ». (participante #1)*

Cependant, quatre participants ont expliqué que cette exigence diminuait leur motivation scolaire, car elle était considérée comme étant trop stressante.

*Ça, c'est le point qu'ils devraient ajuster je trouve parce que soixante-dix pour cent, tsé il y en a qui font beaucoup d'efforts puis ils n'y arrivent pas. Puis c'est vraiment plate. Moi sérieusement, ça m'a beaucoup stressée cette année parce que non seulement oui ça me poussait, mais en même temps je trouvais que des fois je me posais des questions : « Est-ce que j'ai assez profité de mon secondaire 1 ? » Mes notes me stressaient tellement que je n'ai pas assez bien performé. Tsé à cause de ça, j'ai dû aller voir une neuropsy qui est aussi ma psychologue. Faque ouais, c'est un petit « tough » je trouve, le soixante-dix par contre. ( participante #4)*

Enfin, une participante a mentionné que l'impact dépendait des situations et des moments. Parfois, cette moyenne était motivante, parfois elle était démotivante pour l'élève en question.

*Bien ça me stresse vraiment beaucoup. Faque des fois, il y a des hauts et des bas. Des fois, ça me motive. Des fois, ça me motive un peu moins. ( participante #11)*

### 5.1.2 Les facteurs externes liés à la classe

Le seul facteur relatif à la classe dont l'impact sur la motivation scolaire sera discuté concerne le climat de la classe.

#### 5.1.2.1 L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire des élèves

Le but poursuivi en abordant ce facteur externe était de déterminer si les participants s'entendaient bien avec leurs camarades de classe, si le climat de leur classe était un climat favorable à la motivation scolaire et quel impact il avait sur leur motivation scolaire.

**Tableau XX. L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire des élèves**

<b>Réponses</b>	<b>Fréquence des réponses</b>
L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire est positif	6
L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire est neutre ou a peu d'impact	3
L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire est négatif	2

Comme illustré dans le tableau XX, un peu plus de la moitié des participants, soit six participants, a mentionné que le climat de la classe avait un impact positif sur leur motivation scolaire. Cependant, plusieurs motifs soutenant cet énoncé ont été énumérés. En effet, une participante a mentionné que le climat de la classe était motivant, car les élèves avaient tous des affinités, dont celle de pratiquer une discipline sportive. D'autres participants ont mentionné que c'était en raison que les autres élèves de la classe présentaient une forte motivation scolaire. Alors que d'autres ont expliqué que c'était en raison qu'ils s'entendaient bien avec leurs camarades de classe.

*Oui, vraiment. C'est tous des gens sportifs, bien, pour la plupart. Puis, oui c'est du monde avec de l'énergie, mais qui sont vraiment motivés à aller à l'école parce que je pense que pas que c'est des gens qui... tsé il n'y a personne qui ne voulait pas finir son secondaire 5, c'était des gens motivés qui voulaient réussir. (participante #9)*

De plus, comme indiqué dans le tableau XX, trois élèves ont affirmé que le climat de la classe avait un impact neutre ou peu d'impact sur leur motivation scolaire. En effet, tous les trois ont rapporté qu'ils étaient motivés même si certains de leurs camarades de classe ne l'étaient pas.

*Il y en a, tsé, des fois, qui ont l'air vraiment pas motivés, qui n'étudient pas pantoute. Je les regarde et je les laisse faire parce que, regardes, moi, je ne suis pas de même, puis si, eux, c'est dans cette direction qu'ils veulent aller, bien c'est ça. Qu'ils aillent faire des cours d'été. C'est ça, qu'ils ne se soient pas assez donnés cette année-là. Moi, ce n'est pas mon problème, puis si, eux, [ils] sont pas motivés, bien c'est ça. (participante #10)*

De surcroît, comme les données du tableau XX l'indiquent, deux participants ont affirmé que le climat de la classe diminuait leur motivation scolaire ; les élèves de la classe n'étant pas accueillants.

Par ailleurs, bien que les participants aient mentionné que le climat de classe avait un impact positif, neutre ou négatif sur leur motivation scolaire, certaines nuances ont été apportées par des participants. Par exemple, un élève, ayant mentionné que le climat de la classe avait un impact positif sur sa motivation scolaire, a affirmé que plusieurs élèves dans sa classe n'étaient pas motivés, mais que les bonnes relations qu'il possédait avec ses camarades de classe arrivaient à le motiver.

*Bin, j'ai un ami de foot dans ma classe. Puis sinon, je connais beaucoup de monde. Je m'entends bien avec mes camarades, mais le climat de classe bien c'est bordélique cette année. Cette année, ce n'est pas une année tranquille. [...] Cette année, je ne sais pas combien de personnes dans la classe qui ne pourront pas revenir au PALS non plus l'année prochaine. C'est un peu bordélique cette année, mais je m'arrange avec. J'ignore puis je travaille. (participant #2)*

Enfin, de manière générale, les facteurs les plus nommés par les élèves influençant positivement leur motivation scolaire touchent l'existence des relations positives avec les camarades et les affinités avec ceux-ci. Ainsi, même si le climat de la classe est considéré comme étant non favorable à la motivation scolaire, les relations et les affinités avec les camarades prévalent sur cet aspect.

### 5.1.3 Les facteurs externes liés à la vie de l'élève

Les facteurs externes liés à la vie de l'élève qui ont été abordés concernent l'occupation d'un emploi, la relation avec les amis, la relation avec la famille et la valorisation de l'école par l'entourage.

#### 5.1.3.1 L'impact de l'occupation d'un emploi sur la motivation scolaire des élèves

Les participants ont été interrogés afin de savoir s'ils occupaient ou non un emploi, le nombre d'heures travaillées et l'impact que représentait cet emploi sur leur motivation scolaire. D'abord, cinq participants n'occupent aucun emploi. Cependant, pour ce qui est des six autres participants, ils occupent un emploi et ce dernier présente différents impacts sur leur motivation scolaire.

**Tableau XXI. L'occupation d'un emploi et son impact sur la motivation scolaire des élèves**

<b>Réponses</b>	<b>Fréquence des réponses</b>
L'élève n'a pas d'emploi	5
L'emploi a un impact positif sur la motivation scolaire	2
L'emploi a un impact négatif sur la motivation scolaire	1
L'emploi n'a pas d'impact sur la motivation scolaire	2

Les données illustrées dans le tableau XXI démontrent que parmi les six élèves qui occupent un emploi, deux d'entre eux ont affirmé que leur emploi n'avait aucun impact sur leur motivation scolaire. De plus, deux élèves ont mentionné que leur emploi affectait leur temps d'étude, mais que cela n'avait pas d'impact sur leur motivation scolaire.

*C'est sûr que des fois je travaillais un petit peu trop même si j'allais à l'école. Puis, quand c'était rendu [le temps] d'étudier, je n'avais plus vraiment le temps. Mais ça n'affectait pas tant ma motivation d'école. (participant #7)*

Par ailleurs, deux élèves ont mentionné que leur emploi avait un impact positif sur leur motivation scolaire. Une des deux élèves ne travaillait que trois heures par semaine et a affirmé que son emploi la motivait à terminer sa journée d'école pour aller travailler avec des enfants.

*Bien, quand je travaillais, je me disais : « Go, ---, c'est bientôt... après tu travailles, tu vas voir des jeunes. » Puis, je suis vraiment sociable avec des jeunes, j'adore travailler avec des jeunes. C'est comme si ça me disait : « Après tu vas aller voir des jeunes, tu vas t'amuser, ça va être le fun. Donne le dernier coup qu'il faut donner puis tu vas y arriver. » (participante #11)*

L'autre élève travaillait 16 à 26 heures par semaine et a affirmé que son emploi le motivait, car il savait qu'il ne pourrait pas travailler s'il n'avait pas de bonnes notes. Il a aussi expliqué qu'il espérait ne pas occuper cet emploi dans le futur, ce qui l'encourageait à travailler fort à l'école.

Enfin, une seule élève a affirmé que son emploi avait un impact négatif sur sa motivation scolaire. En effet, cette élève a expliqué qu'elle travaillait de 10 à 15 heures et que son travail avait un impact sur son sommeil, puis sur sa motivation à accomplir les devoirs et à assister aux cours.

*Bien, mes shifts, tsé, je travaille dans un dépanneur, je finis à dix heures [le soir]. Faque si admettons, je travaille un mercredi ou un dimanche soir, le lendemain je vais être plus fatiguée, surtout qu'avec le PALS, on commence vraiment plus tôt que la majorité des écoles. Faque ça me laisse moins d'heures de sommeil. [...] Genre, j'arrive à l'école puis tout ce que je voudrais c'est aller me coucher et non écouter en cours. Faque ça baisse ma motivation à écouter en cours. [...] Parce que dans*

*le fond, tu arrives de l'école et il faut que tu partes tout de suite travailler faque ça t'enlève du temps pour faire tes devoirs et tes études. (participante #8)*

### 5.1.3.2 L'impact de la relation avec les amis sur la motivation scolaire des élèves

En ce qui a trait à l'impact des relations avec les amis sur la motivation scolaire, de manière générale, les élèves entretiennent des relations positives avec leurs amis et cela a un impact positif sur leur motivation scolaire.

**Tableau XXII. L'impact de la relation avec les amis sur la motivation scolaire des élèves**

<b>Réponses</b>	<b>Fréquence des réponses</b>
La relation a un impact positif sur la motivation scolaire	9
La relation a un impact négatif sur la motivation scolaire	2

À la lumière des résultats inscrits dans le tableau XXII, il est possible de constater qu'une forte majorité des participants, soit neuf participants, a mentionné que la relation avec les amis avait un impact positif sur leur motivation scolaire. Cependant, plusieurs raisons expliquant cet impact positif ont été nommées par les participants. En effet, deux élèves ont mentionné que cet impact positif était causé par l'entraide entre amis. Deux autres participants ont expliqué que cet impact positif était causé par les encouragements verbaux que les amis leur faisaient. De plus, d'autres participants, plus précisément cinq, ont expliqué que la relation avec leurs amis les motivait à aller à l'école, car ils aimaient retrouver leurs amis à l'école. Par ailleurs, une participante a mentionné que l'impact positif résidait dans les efforts qu'elle devait faire à l'école afin de rester dans le programme en compagnie de ses amis.

*Je me dis que quand je vais à l'école, je m'en vais les retrouver. Ce n'est pas juste pour les matières et apprendre que je m'en vais là. C'est aussi pour être avec mes amis. (participant #3)*

*Bien, c'est surtout que comme admettons chacun a des difficultés dans différentes matières, on peut tous s'entraider pour monter nos notes. Comme en histoire et en math. J'avais un ami qui avait de la misère en math, je l'ai aidé un peu et il m'a aidé en histoire. (participant #2)*

Cependant, deux élèves ont mentionné qu'ils avaient une relation négative avec leurs amis et que cela avait un impact négatif sur leur motivation scolaire. En effet, elles ont expliqué qu'elles avaient vécu des épisodes négatifs avec des amis, voire du rejet de leur part ou de la difficulté à s'intégrer dans d'autres groupes d'amis.

#### 5.1.3.3 L'impact de la relation avec la famille sur la motivation scolaire des élèves

En ce qui a trait à l'impact de la relation familiale sur la motivation scolaire des élèves, la plupart des participants ont affirmé entretenir une relation positive avec leur famille et que cela avait un impact positif sur leur motivation scolaire.

**Tableau XXIII. L'impact de la relation avec la famille sur la motivation scolaire des élèves**

Réponses	Fréquence des réponses
La relation a un impact positif sur la motivation scolaire	9
La relation a un impact neutre sur la motivation scolaire	1
L'impact de la relation dépend de la situation	1

Comme l'illustre le tableau XXIII, une forte majorité de participants, soit neuf participants, a mentionné l'énoncé précédent. Parmi ces élèves, trois ont mentionné que c'était parce que leurs parents les aidaient dans leurs devoirs et dans leurs apprentissages. Puis, sept élèves ont expliqué que cet impact positif sur leur motivation scolaire était causé par les encouragements verbaux que leur offrait leur famille.

*Bien, ils essaient toujours de m'aider le plus possible à l'école. Puis, ils vont tout le temps, quand j'ai des devoirs genre, s'asseoir à côté de moi pour les faire, pour m'aider. Puis, c'est ça. (participant #3)*

Cependant, une participante a mentionné qu'il pouvait y avoir des hauts et des bas, mais que cela n'avait pas vraiment d'impact sur sa motivation scolaire.

*Bien là, ça a des hauts et des bas. Comme, admettons, avec ma mère, des fois, je vais me chicaner avec, puis il va y avoir un moins bon climat puis tout. Mais la plupart du temps, ça va bien. [...] Pour vrai, je pense, pas grand-chose [que ça a comme impact] parce que c'est ça, même s'il y a des bas, ce n'est pas comme si mes parents se séparaient. Faque, ça n'a pas plus d'impact. (participante #8)*

Par ailleurs, un élève a répondu que cela pouvait dépendre des situations, car le climat familial pouvait varier. En effet, il a mentionné que, lorsqu'il se chicanait avec ses parents ou qu'il se faisait réprimander par ceux-ci, cela pouvait diminuer un peu sa motivation scolaire.

*Bien c'est sûr que quand je fais des niaiseries, puis [que] je me fais chicaner, ça me rend un petit peu plus triste. Faque j'ai un petit peu moins de motivation à l'école. Un peu, pas tant que ça non plus. (participant #7)*

#### 5.1.3.4 L'impact de la valorisation de l'école par l'entourage sur la motivation scolaire des élèves

De manière générale, la famille des participants valorise l'école et cela a un impact positif sur la motivation scolaire des élèves. Cependant, pour ce qui est de l'opinion des amis envers l'école et de son impact sur la motivation scolaire des participants, les résultats diffèrent.

**Tableau XXIV. L'impact de la valorisation de l'école par l'entourage sur la motivation scolaire des élèves**

Réponses	Fréquence des réponses
L'opinion des amis a un impact positif sur la motivation scolaire	4
L'opinion des amis n'a pas d'impact sur la motivation scolaire	5
L'opinion des amis a un impact négatif sur la motivation scolaire	1
L'opinion de la famille a un impact positif sur la motivation scolaire	10
L'opinion de la famille n'a pas d'impact sur la motivation scolaire	1

Comme le tableau XXIV l'indique, dix participants ont affirmé que la famille valorisait l'école et que cela avait un impact positif sur leur motivation scolaire.

*Oui, surtout ma famille. Selon eux, c'est important d'aller à l'école longtemps pour avoir un bon travail. Euh, bien... Ils disent... Les arguments qu'ils me disent, je trouve [que] c'est valable, c'est des bons arguments. Je me dis que je devrais faire pareil. (participant #3)*

De plus, un seul participant a indiqué que l'opinion de sa famille envers l'école n'avait pas d'impact sur sa motivation scolaire.

*À vrai dire, j'ai quand même mon idée de combien c'est important l'école. Même si quelqu'un me disait : « Ha lâche l'école, ce n'est pas le fun », je ne vais pas arrêter, je vais continuer parce que je sais que je veux faire de quoi que j'aime plus tard. Je vais continuer. (participante #1)*

Pour ce qui est de l'opinion des amis, pour la plupart des participants, soit elle a un impact positif sur la motivation scolaire, soit elle n'a aucun impact sur la motivation. Tels qu'illustrés dans le tableau XXIV, quatre participants ont affirmé que l'opinion des amis avait un impact positif sur leur motivation scolaire.

*Bien, j'ai des amis aussi un peu comme moi. On a un but, on aime l'école, on aime apprendre. Tsé, comme moi et mes amis, ce n'est pas une question d'arrêter l'école ou pas. On va à l'école, c'est tout, puis on aime ça. Puis, mes amis aussi sont comme moi, ça m'encourage. (participante #9)*

De plus, cinq participants ont affirmé que l'opinion des amis n'avait pas d'impact sur leur motivation scolaire.

*Non, je ne pense pas parce que j'ai ma propre opinion. Oui, c'est mes amis, mais je pense ce que je pense. (participant #3)*

Cependant, une seule participante a mentionné que l'opinion de ses amis avait un impact négatif sur sa motivation scolaire.

*Bien, je pense qu'à force d'entendre tout le temps des trucs négatifs sur l'école, tu es moins motivé. Tu viens avec la même façon de penser. (participante #8)*

## **5.2 Les résultats portant sur les systèmes de perception et de conception ainsi que sur l'engagement des élèves**

Les systèmes de perception et de conception inscrits dans le modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1993) seront abordés dans les prochaines sous-sections. Il sera d'abord question des systèmes de perception relatifs à l'importance accordée aux tâches scolaires et aux tâches liées à la discipline, des perceptions attributionnelles du succès et de l'échec et des perceptions de compétence. Il sera ensuite question des systèmes de conception relatifs à l'engagement scolaire et aux buts d'accomplissement.

### **5.2.1 Les systèmes de perception des élèves relatifs à l'importance accordée aux tâches scolaires**

En ce qui a trait à l'importance liée aux tâches scolaires, près de la moitié des participants a affirmé que l'importance qu'elle y accordait dépendait de la situation alors que le même

nombre de participants a affirmé que les tâches scolaires étaient jugées importantes, utiles ou pertinentes.

**Tableau XXV. Les systèmes de perception des élèves relatifs à l'importance accordée aux tâches scolaires**

Réponses	Fréquence des réponses
Les tâches sont jugées importantes/utiles/pertinentes	5
L'importance accordée aux tâches dépend de la situation	5
L'élève ne trouve pas les tâches importantes/utiles/pertinentes	1

Les données du tableau XXV indiquent que cinq élèves ont affirmé qu'ils considéraient les tâches scolaires comme étant importantes, utiles ou pertinentes. Cependant les participants ont justifié différemment cet énoncé. En effet, un participant a indiqué qu'elles étaient importantes dans le but de retenir la matière alors qu'un autre participant a expliqué qu'elles étaient utiles pour s'améliorer. De plus, un élève a dit qu'il les considérait comme étant importantes afin d'éviter des reprécipitations s'il ne les faisait pas. Un autre participant a mentionné qu'elles étaient utiles pour obtenir de bons résultats afin de rester dans le programme. De surcroît, une participante a mentionné qu'elle les trouvait utiles et pertinentes pour apprendre et qu'elle ressentait un réel plaisir à apprendre. Enfin, deux participants ont expliqué qu'ils se fiaient au jugement de l'enseignant en se disant qu'elles seraient sûrement utiles ultérieurement si l'enseignant leur proposait ces tâches.

*Utiles parce que je sais que s'ils nous disent de faire ça, mes profs, c'est que ça va m'aider un moment donné dans mes examens ou à un autre moment. (participant #3)*

*Ouais, c'est utile. [...] Bin parce que ça me permet de réussir mes examens puis ça va pouvoir me permettre de continuer à rester à cette école-là. (participant #6)*

*Bien pour apprendre, je pense ? Oui, passer mon cours, mais j'aime ça m'instruire. Je sais que ça va m'être utile d'une façon ou d'une autre. [Je les trouve utiles et pertinentes], oui. Mais c'est sûr qu'il y en a des fois que je me dis.. comme arts plastiques admettons, je suis moins artistique, mais tsé je vais toujours les faire pareil parce que je suis à l'école pas pour rien. Je veux dire, si je n'aimais pas ça, l'école, je ne serais pas à l'école. (participante #9)*

Par ailleurs, cinq élèves ont mentionné que l'importance qu'ils accordaient aux tâches scolaires dépendait des matières et des tâches. Les facteurs expliquant la variation de l'importance accordée aux tâches scolaires consistent en la compréhension de la matière, puis l'appréciation et le type d'activité proposée (projet ou devoir). En effet, un participant a mentionné que s'il ne comprenait pas la matière, il avait tendance à percevoir les tâches comme étant plus importantes afin de développer une compréhension envers celle-ci. Deux autres participants ont expliqué que l'importance accordée aux tâches scolaires dépendait de l'appréciation de la matière. En effet, s'ils apprécient cette matière, ils ont tendance à accorder plus d'importance aux tâches lui étant liées. En outre, deux participants ont mentionné qu'ils accordaient davantage d'importance aux tâches scolaires si ces dernières étaient des projets ou des activités préparatoires à des projets, contrairement à si elles étaient des devoirs.

*Bin ça dépend c'est quoi qu'il nous donne. Admettons qu'il nous donne un devoir dans des pages de cahier, je trouve ça moins intéressant que s'il nous donne un petit document pour préparer une activité qu'on va faire en classe ou des trucs comme ça. (participant #7)*

*Si je comprends la matière, l'importance va être moins grande, je la comprends. C'est moins important. Mais si, admettons, il y a des trucs que je ne comprends pas, je vais plus aller en récupération pour savoir c'est quoi que je dois faire vraiment ou poser des questions au professeur. (participant #2)*

Enfin, une seule élève a expliqué qu'elle ne trouvait pas les tâches pertinentes. Cependant, il a été possible de comprendre dans son discours que cela dépendait de la tâche et de la situation, puis qu'elle considérait tout de même l'importance des devoirs pour assimiler la matière. De plus, la modalité du travail, soit celle en équipe, permet de fluctuer positivement sa motivation scolaire.

*Mais, je ne sais pas dans le fond, parce que oui [les devoirs] t'aident à assimiler la matière puis tout, mais je ne les fais pas vraiment, puis je n'ai jamais vraiment étudié. Puis comme, je passe dans tout à part math cette année. [Les travaux d'équipe], ça c'est le « fun » parce que justement c'est en équipe, mais toute seule, bof. Mais les devoirs, je peux comprendre. Ça, je peux comprendre, il faut assimiler la matière puis tout. Mais sinon pas vraiment. (participante #8)*

#### 5.2.2 Les résultats portant sur les systèmes de perception des élèves relatifs à l'importance accordée aux tâches liées à la discipline sportive

Les participants de cette recherche ont également eu l'occasion de se prononcer sur les systèmes de perceptions concernant l'importance qu'ils accordent aux tâches liées à leur discipline sportive. Les données du tableau XXVI permettent de constater que parmi les huit participants ayant pu se prononcer sur cet aspect, six participants sur huit ont mentionné qu'ils considéraient les activités liées à leur discipline sportive comme étant importantes, utiles, pertinentes ou intéressantes alors que deux participants ont mentionné que cela dépendait des activités proposées.

**Tableau XXVI. Les systèmes de perception des élèves relatifs à l'importance accordée aux tâches liées à la discipline sportive**

Réponses	Fréquence des réponses
L'élève considère que les activités liées à la discipline sportive sont importantes/utiles/pertinentes/intéressantes	6
L'importance perçue des activités par l'élève dépend des activités qui sont proposées	2

Les six élèves ayant affirmé qu'ils considéraient que les activités liées à leur discipline sportive étaient importantes, utiles, pertinentes ou intéressantes ont fourni des explications variées. En effet, le dépassement de soi, la compétition avec les autres, la progression dans la discipline, l'évitement d'être moins habile que les autres, la réduction du stress avant les compétitions, l'appréciation des activités et la satisfaction d'avoir réussi sont des raisons qui ont été nommées par ces derniers. Par ailleurs, certains de ces motifs sont relatifs à différents buts d'accomplissement qui seront analysés ultérieurement.

*Quand même beaucoup. Mais c'est sûr que mes sauts hors glace je les fais un petit peu moins parce que des fois j'aime bien ça prendre du repos, mais j'accorde ça quand même beaucoup. Oui. [...] [elles sont] utiles, pertinentes, intéressantes, tout. Parce que si tu veux progresser il faut que tu t'entraînes autant sur la glace que hors glace parce que rien n'arrive comme ça. (participante #4)*

Enfin, une élève a affirmé qu'elle accordait de l'importance aux activités liées à sa discipline, car certaines permettent de réduire le stress avant les compétitions.

*Oui, c'est pertinent. Je disais tantôt que c'était en nage synchronisée. On ne fait pas juste de l'eau. On fait des séances pour apprendre à se relaxer parce que les compétitions, on est beaucoup stressé à cause des examens et tout avec l'école.*

*Faque les « coachs », tsé une fois aux deux semaines, ils nous font une séance pour nous apprendre à visualiser et nous détendre. (participante #1)*

Par ailleurs, deux élèves ont mentionné que l'importance des activités proposées dans la discipline sportive dépendait de celles-ci. Ces deux élèves préfèrent réaliser leur sport que de pratiquer les activités qui lui étaient reliées telles que la musculation ou la course.

*Bien tsé, c'est sûr qu'aller courir dehors, c'est utile pour avoir plus de cardio. Genre admettons je suis dans un programme, je ne suis pas dans une équipe, je suis [là] juste pour m'amuser. C'est comme le programme de base. Admettons que notre coach nous fait faire de grosses courses, 10 kilomètres, admettons je me dis, tsé, aller courir dehors 3 kilomètres, je comprends, mais 10 kilomètres, je trouve ça un peu trop exagéré. Parce que je sais que je ne ferai pas carrière dans le hockey. En plus, déjà courir, ça me dit rien. (participant #7)*

### 5.2.3 Les systèmes de perception des élèves relatifs à la perception attributionnelle

Dans le cadre de cette recherche, les élèves ont également eu l'occasion de parler de leurs systèmes de perception relatifs à leur perception attributionnelle, cette dernière concernant ce à quoi ils attribuent leurs succès ou leurs échecs.

#### 5.2.3.1.1 La perception attributionnelle des élèves relatives aux causes de leur succès

Pour commencer, voici les résultats relatifs à la perception attributionnelle des participants des causes de leur succès que ce soit relié à leur discipline ou à l'école.

De manière générale, la plupart des participants a affirmé que les causes de leur succès étaient le travail et l'effort. Cependant, d'autres participants ont affirmé que la cause de leur succès pouvait dépendre de la situation, d'autres ont mentionné qu'il s'agissait d'un mélange de facteurs et un participant a expliqué qu'il s'agissait de la chance en plus d'être due aux efforts.

**Tableau XXVII. La perception attributionnelle des élèves relatives aux causes de leur succès**

Réponses	Fréquence des réponses
La cause du succès dépend de la situation	2
Les causes du succès sont le travail et l'effort	7
La cause du succès est la chance	1
Les causes du succès sont un peu de tout : le travail, l'effort, la chance et le talent	2

Tels qu'illustrés dans le tableau XXVII, sept participants ont affirmé que les deux principales causes de leur succès étaient le travail et l'effort. En effet, plusieurs ont affirmé qu'ils mettaient beaucoup d'efforts dans leurs études pour réussir, et ce, surtout puisqu'ils éprouvent des difficultés scolaires, ce qui accentue leur sentiment de fierté lorsqu'ils réussissent. De surcroît, un de ces participants a également attribué son succès à de la chance en plus de l'attribuer à des efforts.

*Fier, parce que je sais que j'ai un peu de misère, faque dès que je réussis, je suis heureux parce que c'est le « fun » de réussir quelque chose qui est difficile. [...] Du travail. Parce que je le sais que quand je travaille plus, que je vais avoir de meilleures notes. Je travaille, puis des fois, je m'empêche de faire d'autres trucs pour m'assurer de bien réussir. (participant #3)*

*Heureux, parce que, par exemple, si je réussis un examen difficile à l'école ou admettons [dans] ma discipline un exercice plus difficile à faire, puis quelque chose comme ça, je suis content parce que j'ai quand même de la difficulté à l'école. Puis, quand je réussis quelque chose, je suis vraiment heureux. (participant #6)*

De plus, deux participants ont mentionné que la cause de leur succès dépendait de la situation. En effet, un de ces participants a mentionné que les causes du succès différaient

selon la matière. Si cette dernière est plus difficile, la cause du succès sera davantage reliée au travail, mais si la matière est plus facile, la cause sera surtout liée au talent. Une autre participante a expliqué que les causes du succès à l'école étaient liées au talent et à la chance alors que dans la discipline sportive, elles étaient reliées au travail et à la pratique.

*À l'école, c'est pas mal de la chance puis un peu de talent dans les gènes, « I guess », je sais pas. Puis au volley, c'est de la pratique, pour vrai, parce qu'avant j'avais peur du ballon, maintenant, je suis rendue bonne. Faque je pense que c'est de la pratique puis du talent. (participante #8)*

Enfin, deux participants ont mentionné que les causes du succès pouvaient être un mélange de plusieurs éléments, soit le travail, la pratique, la chance et le talent.

*C'est vraiment un mélange d'efforts, de travail, de chance, un peu de talent là.. dans les sports. À l'école, je ne pense pas qu'on ait besoin de talent pour réussir parce que, bin tsé, il y en a que c'est plus naturel. Mais tsé, quand on a plus de misères, si on étudie puis on fait l'effort pour ça, je pense que ça peut marcher. (participante #1)*

### 5.2.3.2 La perception attributionnelle des élèves relatives aux causes de leur échec

Les élèves ont également eu l'occasion de s'exprimer sur leur perception attributionnelle relative aux causes de leur échec. Les données du tableau XXVIII indiquent que de manière générale, les deux grandes catégories de causes pouvant expliquer l'échec qui ont été nommées par les participants consistent en un manque d'étude, de travail, d'effort ou de sérieux et une difficulté de compréhension, de mémorisation ou de concentration.

**Tableau XXVIII. La perception attributionnelle des élèves relatives aux causes de leur échec**

Réponses	Fréquence des réponses
Un manque d'étude, de travail, d'efforts ou de sérieux	4
Une difficulté de compréhension, de mémorisation ou de concentration	4
Le stress	1
Les causes de l'échec dépendent de la situation	1

Tout d'abord, quatre participants ont mentionné que la ou les causes de leur échec consistaient en un manque d'étude, de travail, d'efforts ou de sérieux.

*À un manque de sérieux. Souvent, c'est ça. [...] Ma première compétition, je n'étais pas sérieux. Puis je me suis rendu compte que j'avais tout raté, que je n'avais pas fait ce qu'il fallait faire. Depuis là, je suis tout le temps sérieux dans tout.*  
(participant #3)

*Souvent le manque d'effort. Genre j'aurais dû me forcer, mais je ne l'ai pas fait.*  
(participant #2)

De plus, quatre participants ont affirmé que la ou les causes de leur échec naissaient d'une difficulté de compréhension, de mémorisation ou de concentration.

*Je pense que dans mon cas, ce n'est pas le manque de travail. [...] Mais je sais que je peux commencer au moins deux semaines en avance, puis à l'examen, on dirait que ça bogue, puis je ne me rappelle plus de rien, mais je sais que dans mon cas, ce n'est pas le manque d'étude ni le manque de travail parce que je sais que je donne tout.* (participante #10)

*Je me sens un peu découragée. Ouin, peut-être des fois, un peu moins bonne parce que, tsé, je vois mes amis puis qu'ils ont admettons réussi, puis là je suis comme un*

*peu découragée. Manque de concentration peut-être un peu ? Tsé on se lève le matin de bonne heure, à sept heures cinquante, c'est quand même difficile d'être concentrée. (participante #9)*

De surcroît, une participante a mentionné que la cause principale de son échec était le stress.

*Je peux me sentir frustré envers moi ou un peu triste parce que j'ai travaillé dedans. C'est sûr que j'aimerais ça mieux passer. [...] Je pense que ça serait le stress [...] parce que des fois je me mets trop de pression. Puis, je commence à oublier les affaires que j'ai étudiées. Puis, bien c'est ça. (participant #6)*

Enfin, une participante a expliqué que la ou les causes de son échec dépendaient de la situation.

*Bin ça dépend. Vraiment, ça change à chaque fois. Des fois, c'est à cause que j'ai un peu moins étudié. Des fois, c'est à cause que je suis fatiguée. Ce n'est pas tout le temps pour la même chose. [...] De manière générale....Je ne sais pas. (participante #1)*

#### 5.2.4 Les systèmes de perception des élèves relatifs à leur compétence

Dans le cadre de cette recherche, les élèves ont pu s'exprimer au sujet de leur perception de compétence en expliquant comment ils se sentaient devant de nouveaux défis que ce soit à l'école ou dans leur discipline sportive. De manière générale, l'ensemble des participants se sent à la hauteur devant de nouveaux défis à l'école et dans leur discipline sportive.

**Tableau XXIX. Les systèmes de perception des élèves relatifs à leur compétence**

Réponses	Fréquence des réponses
L'élève se sent à la hauteur devant les nouveaux défis	9
L'élève se sent stressé devant les nouveaux défis	1
La perception de compétence dépend du défi proposé	4

Le tableau XXIX met en relief les différents sentiments de compétence exprimés par les élèves devant un nouveau défi. Il est possible de constater que neuf participants se sentent à la hauteur d'accomplir de nouveaux défis lorsqu'ils se présentent à eux.

*Bin, ça ne me dérange pas. Je me sens... j'ai le goût de les faire parce que j'aime ça. J'aime me sentir accomplie après les avoir faits. [...] Euh... bien parce que j'aime ça apprendre de nouvelles choses, faque quand j'ai travaillé full fort sur un projet, bien j'aime ça remettre un projet et être fière de qu'est-ce que j'ai fait. Tsé j'ai appris de nouvelles choses. [...] Je pense que je me sens à la hauteur, ouais.*  
(participante #9)

Parmi les élèves ayant affirmé se sentir à la hauteur devant les nouveaux défis à relever, une élève a mentionné qu'elle vivait une autre forme de sentiment devant ceux-ci. En effet, elle a expliqué que même si elle se sentait à la hauteur devant les nouveaux défis, elle se sentait parfois stressée.

*Un peu stressée. [...] Parce que je veux réussir à atteindre mon objectif ou le défi. [...] Oui, oui. Je sais que je suis capable, mais je suis un petit peu stressée souvent.*  
(participante #4)

De plus, quatre participants, parmi ceux ayant affirmé se sentir à la hauteur devant les nouveaux défis, ont également exprimé que leur perception de compétence pouvait varier selon la nature du défi proposé.

*Ça dépend le défi est de quelle ampleur. Tsé, je voyais des fois des matières [en science], je me disais : « Je n'y arriverai pas, c'est trop, il y a trop de calculs » parce que moi au début de l'année, j'avais choisi ATS qui était les sciences plus faibles, puis on a nous a tous mis dans STE. Tsé, je me disais : « Je ne devais même pas être là-dedans. » C'est sûr que c'était frustrant un peu pour moi, mais dans la natation, je suis prête à relever des défis. J'aime ça en relever faque donnez-moi-en, je pense. Mais à l'école, tsé, des fois, il y en a que je trouve plus rageants que d'autres. (participante #10)*

De surcroît, d'autres raisons permettant de justifier leur perception de compétence devant les nouveaux défis ont été nommées par les participants. D'abord, certains ont expliqué qu'ils croyaient en leurs capacités à accomplir le défi, car ils faisaient confiance au jugement de la personne qui le leur donne.

*Bien, je me dis que s'ils me le proposent c'est que je suis supposé le réussir. Bin... parce que si je suis là, c'est que je suis capable de le faire. Puis, ils ne vont pas me proposer quelque chose qui va être sûr que je vais rater. Ils vont me le proposer parce que je devrais être capable de le faire. (participant #3)*

Parmi ces élèves, une élève a mentionné qu'elle se sentait excitée par les défis en raison de la nouveauté qu'ils représentent et du plaisir ressenti à les relever.

*Bien, c'est nouveau. C'est excitant, tsé, une nouvelle chose. Ce n'est pas tout le temps dans la routine. Faque je me sens excitée et j'ai hâte de savoir si je réussis ou pas. [...] Ça dépend desquels. Mais habituellement, si on me propose ce défi-là, c'est sûrement parce qu'avec de l'effort, je suis capable de le relever. (participante #1)*

De plus, une participante a mentionné qu'elle désirait réussir le défi, car elle se sentait en compétition avec les autres élèves.

*Bin, c'est comme si la compétition embarquait. Dans ma tête je me dis : « Ok. S'il t'ont donné ce défi-là, c'est parce que tu es capable de le réussir. » Faque là, je me donne, je me donne, je me donne. Je vais faire un exemple en gym, admettons que c'est un appareil qui met un défi, il y a d'autres appareils, bien je passe beaucoup à cet appareil-là parce que je me dis : « Je veux le réussir, s'il y a d'autres mondes, si tout le monde le réussit, pas moi, bien, je ne vais pas m'avoir assez donnée » faque je passe beaucoup [de temps] là pour essayer vraiment de réussir peut-être avant les autres ou pendant, ou avec les autres. (participante #11)*

Au surplus, deux élèves ont affirmé qu'ils se sentaient contents devant de nouveaux défis et qu'ils savaient qu'ils pourraient y arriver, mais que pour ce faire, ils devaient travailler très fort.

*Souvent, je suis quand même content parce que je me dis un autre défi à relever. Ça va être un nouvel objectif puis quand je n'en ai pas, bin, je me dis : « C'est comme dire que je serais le meilleur et que je n'aurais pas de défi à relever ». Ce n'est pas vrai, ça me donne toujours un nouveau défi. [...] Ouais. Je me dis que rien n'est vraiment impossible. [Il y en a pour lesquels] il faut travailler plus. Comme pour la matière que je connais déjà, je travaille un peu moins, mais pour les nouveaux défis, il faut que je travaille plus. (participant #2)*

#### 5.2.5 Les systèmes de conception relatifs à l'école et l'engagement scolaire des élèves

Les élèves ont également eu l'occasion de faire part de leurs buts d'accomplissement relatifs à l'école ainsi que sur leur engagement scolaire, soit les efforts fournis à l'école. De manière générale, la plupart des participants considèrent qu'ils fournissent des efforts à l'école et ont tenu des propos permettant de comprendre qu'ils détiennent des buts de maîtrise-évitement à l'école.

**Tableau XXX. Les systèmes de conception relatifs à l'école et l'engagement scolaire des élèves**

Réponses	Fréquence des réponses
L'élève considère qu'il met des efforts	8
L'élève a des buts de maîtrise-approche	1
L'élève a des buts de maîtrise-évitement	7
L'élève a des buts de performance-approche	0
L'élève a des buts performance-évitement	0
Les buts et l'effort dépendent de la situation	2
L'élève ne fournit aucun effort	1

Tout d'abord, huit élèves, soit la majorité des participants, ont affirmé qu'ils mettaient beaucoup d'efforts dans leurs études, et ce, pour des raisons reliées à des buts d'accomplissement qui varient selon les participants. En effet, les données du tableau XXX mettent en relief les différents buts d'accomplissement recherchés par les participants. Il est possible de constater qu'aucun des participants ne présente des buts de performance-approche et de performance-évitement. Cependant, parmi les huit participants qui ont affirmé qu'ils mettaient des efforts dans leurs études, sept d'entre eux présentent des buts de maîtrise-évitement. En effet, à l'exception d'une participante, ils ont tous mentionné soit qu'ils ne voulaient pas échouer leur année, soit qu'ils ne voulaient pas être exclus du programme.

*Parce que je veux rester dans cette école-là parce que j'aime vraiment ça. Puis, si je réussis à passer mes notes, puis avoir de bons résultats, ça peut me permettre de rester justement à cette école-là. (participant #6)*

*Hum.. Parce que je veux pouvoir passer mon année... Ce n'est pas couler puis pouvoir... ouais c'est ça. Avoir les meilleures notes possible et ne pas couler mon année. C'est pas mal ça le pourquoi. (participante #1)*

La participante ayant présenté des buts de maîtrise-évitement n'étant pas directement liés à la passation de son année scolaire ou à la conservation de sa place dans le programme a expliqué qu'elle mettait des efforts à l'école afin de faire un métier qu'elle aimerait faire plus tard.

*Parce que c'est important, l'école, si tu veux avoir un bon métier plus tard. Puis, bien un moment donné, tu n'as pas le choix d'apprendre. Sinon, tu vas être pogné à faire un métier que tu n'aimes pas ! (participante #4)*

De plus, parmi les élèves qui ont expliqué qu'ils mettaient des efforts dans leurs études afin de conserver leur place dans le programme, trois d'entre eux ont mentionné qu'ils s'engageaient parce qu'ils présentaient des difficultés scolaires. Ainsi, pour arriver à obtenir de bons résultats, ils doivent fournir plus d'efforts que certains de leurs camarades.

*Euh... bien, pas vraiment, mais je ne suis pas très bon à l'école faque je mets beaucoup d'efforts pour réussir. (participant #12)*

*Oui, beaucoup. Je n'ai pas tant de facilité, puis en plus au PALS, ça va plus vite. Mais, oui, j'en mets beaucoup. (participante #9)*

Qui plus est, parmi les élèves qui ont affirmé fournir des efforts dans leurs études, une des participantes a présenté des buts de maîtrise-approche. En effet, elle a expliqué qu'elle fournissait des efforts parce qu'elle aimait apprendre et ressentir la satisfaction d'avoir réussi ses cours. De plus, cette même participante aime relever des défis à l'école afin de se sentir accomplie.

*Euh... bien parce que j'aime apprendre, c'est pas juste parce que je veux rester au PALS. J'aime apprendre. [...] Puis, j'aime avoir la satisfaction d'avoir réussi mes cours même si ce n'est pas avec des 90. J'aime ça réussir mon cours. (participante #9)*

En outre, deux élèves ont mentionné que les efforts qu'ils fournissaient à l'école pouvaient dépendre de la situation. Un élève a expliqué que les matières scolaires étaient à l'origine de la variation de l'effort fourni, car il accordait plus d'importance aux matières dans lesquelles il a plus de difficulté. Une autre élève a expliqué que c'était en raison des difficultés de concentration et, donc, de motivation pour faire les devoirs à la maison.

Enfin, une seule participante a affirmé qu'elle ne fournissait pas d'efforts à l'école, car cela n'était pas motivant.

*Non. [...] Bien, je ne révise pas vraiment avant les examens ou tsé admettons avec la Covid cette année, les cours en ligne, c'était so-so. On n'écoutait pas vraiment. (participante #8)*

#### 5.2.6 Les systèmes de conception relatifs à la discipline sportive et l'engagement dans la discipline sportive des élèves

Les participants ont également eu l'occasion de s'exprimer sur les systèmes de conception relatifs aux buts d'accomplissement qu'ils détiennent dans leur discipline sportive. De plus, ils ont pu s'exprimer sur leur engagement dans leur discipline sportive, soit sur les efforts qu'ils y investissent. De manière générale, l'ensemble des participants a affirmé qu'il mettait des efforts dans la discipline sportive et a tenu des propos permettant de comprendre qu'il détenait des buts de maîtrise-approche dans celle-ci.

**Tableau XXXI. Les systèmes de conception relatifs à la discipline sportive et l'engagement dans la discipline sportive des élèves**

Réponses	Fréquence des réponses
<b>L'élève considère qu'il met des efforts dans sa discipline sportive</b>	10
L'élève a des buts de maîtrise-approche	9
L'élève a des buts de maîtrise-évitement	2
L'élève a des buts de performance-approche	2
L'élève a des buts de performance-évitement	1
<b>Les buts d'accomplissement et l'engagement de l'élève dépendent de la situation</b>	2

Les données du tableau XXXI mettent en exergue le fait que la plupart des participants présentent des buts de maîtrise-approche. En effet, neuf d'entre eux fournissent, de manière générale, des efforts lors des entraînements, car ils ont le désir de performer, de s'améliorer, de progresser, de se dépasser et d'être à leur meilleur. Par ailleurs, bien qu'ils aient mentionné que performer était important pour eux, il ne s'agit pas ici de compétition avec les pairs, mais bien d'une amélioration de leurs capacités et de leurs compétences dans leur discipline sportive.

*Parce que j'aime ça performer, j'aime ça monter de niveau. Je me fixe des objectifs faque je veux les atteindre. Faque, je me force beaucoup autant dans l'école que dans le sport. (participante #4)*

*[Lorsque l'entraîneur donne des défis], je me dis que je vais donner mon maximum pour être le meilleur possible. (participant #12)*

*[On fait] des « drills », on se pratique à faire des services, des manchettes, des touches, station de jeu. [...] [Les exercices de drill sont] très intéressants. Il faut*

*que tu assimiles comment ça marche, puis il faut tout le temps que tu t'améliores dans ton sport. (participante #8)*

En outre, une des participantes a mentionné que les efforts fournis pouvaient dépendre de la situation. Cependant, sa réponse laisse percevoir qu'elle détient des buts de maîtrise-évitement, car elle veut éviter des conséquences indésirables telles que des blessures. De surcroît, cette même élève détient des buts de maîtrise-approche, car elle a choisi sa discipline sportive dans le but de se surpasser ; en plus de détenir des buts de performance-évitement, car elle se sent en compétition avec les autres lorsqu'elle doit relever un défi dans sa discipline sportive.

De plus, une participante, ayant démontré qu'elle détenait des buts de maîtrise-approche, a clairement laissé percevoir qu'elle détenait des buts de maîtrise-évitement. En effet, elle a expliqué que si elle ne faisait pas les tâches demandées dans la discipline sportive, elle craignait d'être moins bonne.

*Bien, elles sont quand même très importantes parce que je sais que si je ne les fais pas, je vais sûrement être un petit peu moins bonne ou... les faire, ça m'apporte une satisfaction d'avoir réussi. (participante #9)*

En outre, deux élèves possédant des buts de maîtrise-approche présentent également des buts de performance-approche. En effet, un de ces élèves accorde une importance aux tâches liées à sa discipline sportive, car il aime s'améliorer pour pouvoir compétitionner avec ses amis et l'autre s'investit dans ses entraînements dans le but de performer lors des compétitions.

*[Les tâches sont] importantes. À comparer au début quand je n'étais pas au PALS, je vois une amélioration de ce que ça me donne quand je fais ce qui est demandé. Je trouve que c'est le fun [l'amélioration], car ça me permet de me dépasser, puis un peu de compétitionner avec mes amis pour voir comment on va. (participant #3)*

*Bin, surtout pour des préparations de compétitions. Là je suis vraiment à mon max, aux compétitions aussi. Puis les entraînements aussi, plus que je donne, plus que ça m'améliore. (participante #1)*

### **5.3 Conclusion des résultats qualitatifs**

À la lumière des résultats présentés dans ce chapitre, il est possible de conclure que la plupart des élèves sont motivés par le PALS, car ils peuvent pratiquer leur discipline sportive quotidiennement. De plus, de manière générale, ils sont motivés par le fait qu'ils profitent de cette occasion d'être avec leurs amis et qu'ils peuvent se surpasser dans leur discipline sportive. Ils sont également motivés par le fait de n'avoir que trois périodes d'école par jour et, pour certains, de pouvoir dépenser leur énergie afin d'être plus concentrés dans leurs cours.

Par ailleurs, bien que certains des participants aient affirmé bénéficier de soutien pédagogique ou individualisé leur permettant de rester motivés à aller à l'école, l'ensemble des participants sont déjà motivés intrinsèquement et extrinsèquement à aller à l'école.

De plus, la moyenne générale de soixante pour cent ou de soixante-dix pour cent à atteindre afin de conserver sa place dans le programme contribue pour certains élèves HDAA à augmenter la motivation scolaire en leur permettant de se mobiliser davantage dans leurs apprentissages. Alors que pour d'autres, cela contribue à diminuer leur motivation scolaire, car cette exigence serait anxiogène pour ces élèves.

Dans un autre cadre, les relations avec les amis et avec la famille ainsi que le climat de la classe ont des impacts positifs sur la motivation scolaire de ces élèves. De plus, si pour certains, le climat de la classe est négatif et les amis ne valorisent pas l'école, la plupart des élèves HDAA inscrits au PALS participant à cette recherche sont suffisamment motivés scolairement pour ne pas laisser ces facteurs influencer négativement leur motivation scolaire.

En outre, les élèves participant à cette recherche accordent, de manière générale, une importance plus grande aux tâches liées à leur discipline sportive. De plus, presque tous les participants attribuent les causes de leur succès et de leur échec à des causes internes et contrôlables que ce soit dans leur discipline sportive ou dans les matières scolaires.

Enfin, bien que les participants de cette recherche semblent s'investir dans leur discipline sportive et dans les matières scolaires, ils semblent toutefois accorder légèrement plus d'importance à leur discipline sportive. De plus, ils présentent également, de manière générale, des buts de maîtrise-évitement à l'école et des buts de maîtrise-approche dans leur discipline sportive.

#### **5.4 Discussion des résultats qualitatifs**

Dans cette section, les résultats qualitatifs de cette recherche seront abordés et analysés à la lumière des données empiriques issues des écrits scientifiques et à l'aide des théories issues du cadre conceptuel de cette recherche. En premier lieu, seront discutés les résultats portant sur les facteurs externes à la motivation scolaire. Puis, en deuxième lieu, seront discutés ceux portant sur les systèmes de perception et de conception des élèves ainsi que sur leur engagement à l'école et dans la discipline sportive.

##### **5.4.1 Discussion des résultats portant sur les facteurs externes liés à la motivation scolaire des élèves**

Les résultats relatifs aux facteurs externes à la motivation scolaire seront approfondis dans cette sous-section. Tout d'abord, il sera question des facteurs externes relatifs à l'école, ceux relatifs à la classe et ceux relatifs à la vie de l'élève.

###### **5.4.1.1 Les facteurs externes liés à l'école**

Les facteurs externes liés à l'école seront déclinés de la façon suivante : le programme d'étude, le soutien pédagogique ou individualisé, l'horaire d'école et les exigences du programme d'étude.

#### 5.4.1.2 L'impact du programme d'étude sur la motivation scolaire des élèves

Comme il a été présenté dans la section précédente, les élèves HDAA intégrés au PALS ayant participé à cette recherche sont généralement motivés d'aller à l'école afin de pratiquer leur discipline sportive. La pratique du sport représente donc, pour ces élèves, une raison d'aller à l'école. Ces résultats corroborent ceux de Pelletier (2005) qui, dans son mémoire de maîtrise portant sur le sens attribué par les élèves à leur expérience dans un programme sports-arts-études, ont fait ressortir que la principale raison de l'inscription de ces élèves dans un tel programme concernait l'appréciation de leur discipline qu'elle soit artistique ou sportive. Ces résultats corroborent également ceux de Cloes, Schelings, Ledent et Piéron (2002), qui ont découvert qu'un des principaux motifs à la participation des élèves dans un programme sports-études consistait à l'amusement et au plaisir de pouvoir pratiquer leur sport quotidiennement. Nos résultats peuvent être expliqués par la valeur que les élèves perçoivent de leur activité sportive. Selon la théorie attentes-valeurs, la valeur perçue d'une activité par les élèves fait partie des éléments influençant l'effort, l'engagement et la persistance dans une activité donnée (Wigfield et Eccles, 2000), ce qui correspond aux indicateurs de la motivation scolaire (Viau, 1994).

De plus, certains élèves sont motivés par leur programme d'étude, car ils peuvent se surpasser dans un programme scolairement plus exigeant. Ces résultats corroborent aussi ceux de Pelletier (2005) ayant fait ressortir dans son mémoire que les élèves s'inscrivaient dans un programme sports-arts-études en raison du rythme accéléré du programme et ceux de Cloes, Schelings, Ledent et Piéron (2002) affirmant que « la réussite des études imposées pour la poursuite du programme sportif [contribuerait] à stimuler les jeunes sportifs. » (Cloes, Scheling, Ledent et Piéron, 2002, p.70) Par ailleurs, les deux élèves de cette présente recherche ayant affirmé être motivés à se surpasser dans un programme scolairement exigeant possèdent tous deux une motivation scolaire autodéterminée. En effet, ces deux participants présentent une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée, ce qui correspond au type de motivation extrinsèque le plus autodéterminé. Une des deux élèves possède également une motivation intrinsèque à la connaissance. Étant donné que la

deuxième participante présente une moyenne élevée pour la motivation intrinsèque à la connaissance, elle serait fortement motivée à apprendre pour le simple plaisir d'apprendre. Ces types de motivation tendant vers l'autodétermination et la motivation scolaire influencée positivement par les défis d'un programme scolairement plus exigeant peuvent être expliqués par la satisfaction du besoin de compétence issu de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2017).

De surcroît, certains participants ont mentionné que le PALS avait un impact positif sur leur motivation scolaire, car ils pouvaient être en compagnie de leurs amis. Ces résultats corroborent encore une fois ceux de Cloes, Scheling, Ledent et Piéron (2002), qui affirment qu'un des principaux motifs à la participation des élèves à un programme sports-études consiste en la participation des amis à ce programme. Cette dernière permettrait de répondre à un besoin psychologique de base, soit celui de la proximité sociale, pouvant engendrer ainsi l'augmentation de la motivation scolaire.

#### 5.4.1.3 L'impact d'un soutien pédagogique ou d'un suivi individualisé reçu sur la motivation scolaire des élèves

Pour ce qui est de l'impact du soutien pédagogique ou d'un suivi individualisé reçu sur la motivation scolaire des élèves, un peu plus de la moitié des participants bénéficie d'un soutien pédagogique ou individualisé dans le but de les aider à rester motivés à aller à l'école. Parmi ces six participants, quatre d'entre eux présentent une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée, ce qui correspond au type de motivation extrinsèque le plus autodéterminé. Le soutien pédagogique ou le suivi individualisé peuvent donc influencer positivement la motivation scolaire des élèves. Par exemple, le soutien pédagogique, comme les récupérations, le tutorat et les rencontres en orthopédagogie, pourrait aider l'élève à améliorer sa compréhension de la matière et à augmenter par le fait même ses résultats scolaires, favorisant alors sa motivation scolaire.

Par ailleurs, ces résultats peuvent être expliqués, selon la théorie de l'évaluation cognitive au sein de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (Deci, Ryan, Pelletier

et Sarrazin, 2011), par le fait que ce type de soutien contribuerait à satisfaire le besoin de compétence chez l'élève, renforçant ainsi une motivation autodéterminée chez ce dernier.

De plus, deux participants ont mentionné qu'ils bénéficiaient d'un soutien pédagogique ou d'un suivi individualisé, mais cela n'avait pas pour but de les aider à rester motivés à aller à l'école. Parmi ces deux élèves, un des participants est principalement motivé intrinsèquement à la connaissance et à l'accomplissement. Cela signifie que certains élèves n'ont pas du tout besoin d'un soutien externe à leur motivation scolaire, car ils seraient déjà motivés intrinsèquement.

Enfin, bien que certains participants aient mentionné ne pas avoir besoin de soutien pédagogique ou individualisé afin de rester motivé à aller à l'école, il se pourrait qu'ils ne soient tout simplement pas au courant des services offerts dans leur milieu scolaire. Plusieurs élèves ont également mentionné qu'ils ne bénéficiaient pas de service de récupération tout simplement parce qu'ils ne s'y présentaient pas, mais qu'ils gagneraient à y aller. Dans l'étude de Perreault (2005) portant sur l'évaluation de l'expérience des participants à un programme sports-études, un manque de concordance avait été dénoté entre les services offerts aux élèves et la connaissance de ces derniers. Ainsi, si certains élèves HDAA inscrits au PALS ne bénéficient pas de soutien individualisé ou de soutien pédagogique, cela ne veut pas dire qu'ils n'en ont pas besoin pour autant.

#### 5.4.1.4 L'impact de l'horaire d'école sur la motivation scolaire des élèves

L'horaire d'école des participants exerce une influence positive sur la motivation scolaire des élèves HDAA intégrés au PALS participant à cette recherche. En effet, tous les participants ont mentionné, pour diverses raisons, que l'horaire avait un impact positif sur leur motivation scolaire à l'exception d'une participante, cette dernière ayant expliqué qu'elle devenait fatiguée en après-midi.

Plusieurs élèves sont motivés par leur horaire en raison de la durée des journées d'école et du nombre de périodes dédiées à leurs matières scolaires. Cela peut être expliqué par le

fait que ces élèves ne seraient peut-être pas autant motivés scolairement s'ils avaient cinq périodes d'école par jour.

De plus, d'autres élèves sont motivés par leur horaire d'école, car le fait de pouvoir pratiquer leur discipline sportive leur permet de dépenser de l'énergie et d'être plus concentrés lorsqu'ils sont en classe par la suite. Aussi, certains participants de cette recherche ont affirmé présenter un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et avoir besoin de bouger afin d'être davantage concentrés en classe ; le PALS permettrait donc de répondre à ce besoin.

#### 5.4.1.5 L'impact des exigences du programme sur la motivation scolaire des élèves

Comme présentées dans la section précédente, les exigences du programme, spécialement celle d'obtenir une moyenne générale de soixante pour cent ou de soixante-dix pour cent dans le but de conserver leur place dans le programme, influence négativement la motivation scolaire de quatre participants alors qu'elle influence positivement celle de six participants.

Tout d'abord, les travaux de Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan (2011) permettraient d'expliquer pourquoi cette exigence peut influencer négativement la motivation scolaire de certains participants. Selon ces auteurs, la théorie de l'évaluation cognitive au sein de la théorie de l'autodétermination, explique que les rétroactions de l'environnement à la suite d'un comportement chez un individu, ont un aspect contrôlant et informationnel ayant un impact sur la motivation intrinsèque. En effet, pour que la motivation intrinsèque se développe, les récompenses obtenues pour un comportement ne doivent pas être contrôlantes, cela permettant de soutenir son besoin d'autonomie ; et l'information obtenue à la suite de ce comportement doit permettre à l'individu de soutenir son besoin de compétence. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, l'exigence de devoir atteindre une moyenne générale de soixante pour cent ou de soixante-dix pour cent dans le but de conserver sa place dans le programme pourrait donc renvoyer à une conséquence contrôlante et miner la réponse au besoin de compétence si cette exigence n'était pas satisfaite par l'élève.

De plus, selon les mêmes auteurs, la théorie de l'intégration organismique au sein de la théorie de l'autodétermination permet de comprendre les éléments influençant le développement d'une motivation intrinsèque ou d'une motivation extrinsèque autodéterminée. En effet, le besoin d'autonomie primerait sur les autres besoins, soit ceux de compétence et d'appartenance sociale (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011). Alors, en plus de miner le besoin de compétence pour les élèves ayant du mal à atteindre la moyenne générale, cette dernière pourrait contribuer à miner leur besoin d'autonomie par son caractère contrôlant et possiblement nuire au développement de leur motivation intrinsèque.

De surcroît, il est également important de prendre en considération le fait que les élèves ayant mentionné que cette exigence avait un impact négatif sur leur motivation scolaire ont expliqué qu'elle consistait en un élément anxiogène dans leur parcours scolaire.

En ce qui a trait aux quatre participants ayant mentionné l'impact négatif des exigences du programme sur leur motivation scolaire, un d'entre eux présente une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée et un autre participant présente une motivation intrinsèque à la connaissance, ce qui correspond pour ces deux participants à une motivation autodéterminée. Selon la théorie de l'intégration organismique, le premier élève aurait compris que les « facteurs externes qui régissent son comportement [dont la moyenne générale de soixante pour cent ou de soixante-dix pour cent à atteindre] peuvent avoir des conséquences importantes pour lui et accepte de les faire siens » (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan 2011, p. 282). De plus, la motivation scolaire du deuxième élève pourrait être orientée vers des buts intrinsèques, dont ceux de développer une maîtrise de la matière et des connaissances en prépondérance à celui d'obtenir une récompense extrinsèque à l'obtention de bons résultats scolaires.

En outre, ce qui permettrait d'expliquer que certains élèves sont motivés par cette exigence, est qu'ils seraient encouragés à étudier et à fournir des efforts non pas pour développer une maîtrise de la matière, mais surtout pour conserver leur place au sein du programme. Cependant, parmi la majorité des participants ayant affirmé que cette exigence les motivait, trois présentent une motivation intrinsèque à la connaissance et deux présentent

une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée, ce qui correspond à des types de motivation autodéterminée. De plus, un participant présente une motivation extrinsèque avec une régulation introjectée, ce qui correspond à une motivation extrinsèque non autodéterminée. Cet impact positif sur leur motivation scolaire pourrait être expliqué par le fait que ces élèves arriveraient à atteindre cette moyenne générale et que cet événement permettrait de satisfaire leur besoin de compétence. Par ailleurs, dans l'étude réalisée dans le cadre du projet de maîtrise de Houari (2019) portant sur les perceptions d'enseignants quant à la motivation scolaire des élèves inscrits à un programme sports-études, les résultats démontraient que les élèves étaient eux aussi motivés à travailler afin de conserver leur place dans le programme.

#### 5.4.2 Les facteurs externes liés à la classe

Dans cette sous-section, l'impact sur la motivation scolaire des élèves des facteurs externes liés à la classe sera discuté. Le seul facteur lié à la classe qui sera abordé dans le cadre de cette recherche concerne le climat de la classe.

##### 5.4.2.1 L'impact du climat de la classe sur la motivation scolaire des élèves

Comme il a été présenté précédemment, le climat de la classe influence positivement la motivation scolaire d'une majorité de participants, ces derniers ayant affirmé entretenir des relations positives avec leurs camarades de classe. Ces résultats corroborent ceux de Cloes, Schelings, Ledent et Piéron (2002) où des directeurs d'établissements scolaires offrant un programme sports-études et des élèves participant à un tel programme ont affirmé que le climat de la classe était généralement positif, puis que les élèves apprenaient à vivre en groupe et à créer des relations d'amitié avec d'autres sportifs. Les résultats de cette présente étude pourraient être expliqués par le fait que le climat de la classe agit comme facteur de protection à la démotivation scolaire chez les élèves HDAA intégrés au PALS, car il permettrait de soutenir le besoin de proximité sociale. De plus, la participation des à des activités sportives en milieu scolaire favorise grandement le sentiment d'appartenance à un groupe et la motivation scolaire (Langlois, 2013 ; Lapointe, Laberge et Dusseault, 2012 ;

Simard, 2014 cités de Gonin, Dusseault et Hébert, 2015). Aussi, les résultats de l'étude de Houari (2019) démontrent que le sentiment d'appartenance serait un élément crucial incitant les élèves à fournir des efforts à l'école et à rester motivés.

De surcroît, parmi les six élèves ayant mentionné que le climat de la classe avait un impact positif sur leur motivation scolaire, trois élèves présentent une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée, puis un élève présente une motivation intrinsèque à la connaissance et à l'accomplissement, ce qui correspond à une motivation autodéterminée pour ces quatre élèves. Il est donc possible d'expliquer ce résultat par le fait que, selon la théorie de l'intégration organismique au sein de la théorie de l'autodétermination, gagner l'approbation des pairs, au sein d'un climat de classe considéré comme étant positif par l'élève, constitue un élément important pour l'intériorisation des comportements à adopter dans le cadre d'une motivation autodéterminée (Deci et Ryan, 2002 cités de Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan Deci, 2011) en plus de répondre au besoin de proximité sociale.

Cependant, deux participantes ont affirmé que le climat de la classe avait un impact négatif sur leur motivation scolaire et ont expliqué cela par les relations négatives qu'elles entretenaient avec leurs camarades de classe. De plus, ces deux élèves présentaient les types de motivation extrinsèque les moins autodéterminées. En effet, une de ces participantes présentait une motivation extrinsèque avec une régulation externe alors que l'autre participante présentait une motivation extrinsèque avec une régulation introjectée. Il est possible de présumer que les relations négatives avec les camarades de classe influencent négativement la motivation scolaire des élèves par le fait qu'elles ne peuvent satisfaire le besoin d'appartenance sociale. Ces résultats pourraient être expliqués également par le fait que les élèves HDAA sont plus sujets à vivre de l'isolement social et à éprouver certaines difficultés à accéder aux relations d'amitié (Kalubi et al. 2015).

Par ailleurs, les trois participants, qui ont affirmé que le climat de la classe n'entraînait aucune répercussion sur leur motivation scolaire, présentaient une motivation intrinsèque à la connaissance. Ces trois élèves, ayant expliqué que leurs camarades n'étaient pas motivés et que le climat de la classe n'était pas favorable aux apprentissages, seraient donc

suffisamment motivés intrinsèquement et de façon autodéterminée pour ne pas laisser ce facteur influencer négativement leur motivation scolaire.

#### 5.4.3 Les facteurs externes liés à la vie de l'élève

Dans cette sous-section, l'impact des facteurs externes liés à la vie de l'élève sur sa motivation scolaire sera discuté. Il sera question de l'occupation d'un emploi, les relations avec les amis, les relations avec la famille et la valorisation de l'école par l'entourage.

##### 5.4.3.1 L'impact de l'occupation d'un emploi sur la motivation scolaire des élèves

Comme il a été mentionné dans la section précédente portant sur la présentation des données qualitatives, cinq des participants de cette recherche n'occupent pas d'emploi pendant leurs études. Un élément commun à la plupart des participants est qu'ils présentent une motivation intrinsèque à la connaissance. En effet, quatre de ces participants présentent ce type de motivation alors qu'un seul d'entre eux présente une motivation extrinsèque avec une régulation externe. Il est possible de déduire que ces élèves accordent une haute importance à leurs études et à leur discipline, ce qui expliquerait le fait qu'ils n'occupent pas d'emploi pendant leurs études et que leur motivation n'est pas compromise par un emploi.

Pour ce qui est de la participante pour qui l'occupation d'un emploi présente un impact négatif sur la motivation scolaire, elle présente une motivation scolaire extrinsèque avec une régulation introjectée, ce qui correspond à une motivation non autodéterminée. Il est possible qu'en raison de l'absence d'une motivation autodéterminée chez cette élève que celle-ci choisisse d'occuper un emploi de dix à quinze heures par semaine pendant les études, ce dernier présentant par la suite un impact négatif sur la motivation scolaire. En effet, cette participante a également mentionné qu'elle n'était pas motivée à aller à l'école et à écouter en classe, car son emploi lui occasionnait de la fatigue.

##### 5.4.3.2 L'impact des relations avec les amis sur la motivation scolaire

Comme il a été présenté dans la section précédente portant sur la présentation des résultats qualitatifs, neuf participants sur onze ont affirmé qu'ils entretenaient des relations positives

avec leurs amis et que cela avait un impact positif sur leur motivation scolaire. Selon Deci et Ryan (2017), la satisfaction des trois besoins psychologiques de base dont celui de proximité sociale permet de prédire le développement d'une motivation intrinsèque autodéterminée. Cette proposition issue de la théorie de l'autodétermination est en pleine concordance avec les résultats de cette recherche, où la grande majorité des participants affirment qu'ils entretiennent des relations positives avec leurs amis et que cela a un impact positif sur leur motivation scolaire, où tous les participants ayant une motivation intrinsèque autodéterminée ont affirmé le dernier énoncé ; puis où les deux seules participantes, ayant mentionné ne pas entretenir des relations positives avec leurs amis et que cela avait un impact négatif sur leur motivation scolaire, présentent toutes deux une motivation scolaire extrinsèque non autodéterminée.

Cependant, en ce qui a trait aux élèves ayant évoqué l'impact positif des relations avec leurs amis sur la motivation scolaire, leurs types de motivation scolaire sont plutôt variables. En effet, bien que les participants ayant une motivation scolaire intrinsèque autodéterminée fassent partie de ce lot d'élèves, quelques autres participants de celui-ci présentent une motivation extrinsèque autodéterminée et d'autres présentent une motivation extrinsèque non autodéterminée. Ce qui peut expliquer la variabilité au sujet des types de motivation scolaire au sein de ce groupe de participants est que selon la théorie de la relation motivationnelle de Deci et Ryan (2017), étant la sixième mini théorie de la théorie de l'autodétermination, la qualité des relations interpersonnelles influence le développement de la motivation intrinsèque. En effet, les relations interpersonnelles doivent permettre de répondre aux autres besoins psychologiques de base dans la relation soit ceux de compétence et d'autonomie. Dans cette étude, les types de relation amicale qu'entretiennent les élèves et la satisfaction des besoins de base au sein de celles-ci n'ont pas été examinés.

Par ailleurs, ce qui peut également expliquer cette variabilité est que selon la théorie de l'évaluation cognitive de Deci et Ryan, étant la première mini théorie sous-jacente à la théorie de l'autodétermination, la satisfaction des besoins de compétence et d'autonomie sont

davantage des prédictors du développement de la motivation intrinsèque que la satisfaction du besoin de proximité sociale (Deci, Ryan, Pelletier et Sarrazin, 2011).

Enfin, ce qui permet d'expliquer que des élèves ayant une motivation extrinsèque autodéterminée, plus précisément une motivation extrinsèque identifiée, ont affirmé que les relations positives avec leurs amis avaient un impact positif sur leur motivation scolaire consiste en la théorie de l'intégration organismique, étant la deuxième mini théorie sous-jacente à la théorie de l'autodétermination. En effet, selon cette sous-théorie, la valorisation et l'adoption de comportements par des personnes significatives aux yeux d'un individu semblent être les principaux motifs qui permettront à une personne n'étant pas motivée intrinsèquement par ces comportements de les adopter, et ce, dans le but de gagner l'approbation de ces personnes. À l'inverse des élèves motivés intrinsèquement, le besoin de proximité sociale serait, pour les élèves motivés extrinsèquement, un ingrédient essentiel à l'intériorisation d'un comportement (Ryan et Deci, 2002 cités de Deci, Ryan, Pelletier et Sarrazin, 2011), comme celui d'apprécier l'école ou de s'y engager.

#### 5.4.3.3 L'impact des relations avec la famille sur la motivation scolaire

Tout comme l'impact des relations avec les amis sur la motivation scolaire, la grande majorité des participants de cette recherche ont affirmé entretenir des relations positives avec leur famille et que cela avait un impact positif sur leur motivation scolaire. Les neuf participants ayant affirmé cet énoncé connaissent probablement un climat familial et un soutien parental où les besoins psychologiques de base sont satisfaits. Le premier besoin psychologique de base qui serait satisfait est le besoin de proximité sociale. Les parents de ces élèves peuvent représenter une sécurité et des personnes de référence pour ces derniers, ce qui satisfait leur besoin de relation avec autrui. Selon Deci et Ryan (2017), trois dimensions relatives à l'éducation offerte par les parents sont essentielles à la prédiction d'une meilleure interaction efficace des enfants avec leur environnement, soit le soutien à l'autonomie, la structure et l'implication des parents. Selon Grolnick, Ryan et Deci (1991), l'implication des parents dans la vie de leur enfant combiné avec un climat parental soutenant l'autonomie de l'enfant, font en sorte que l'enfant possède de meilleures ressources internes à l'autonomie et à la

performance, résultant alors de meilleurs sentiments de compétence et d'autonomie chez ce dernier (Deci et Ryan, 2017). Il serait plausible que les relations familiales des élèves de cette recherche permettent de répondre aux trois besoins psychologiques, engendrant alors de cette façon un impact positif sur leur motivation scolaire.

En contrepartie, les deux seuls participants n'ayant pas affirmé que leurs relations familiales avaient un impact positif sur leur motivation scolaire ont expliqué que celles-ci comportaient des hauts et des bas. Par ailleurs, ces deux élèves présentent une motivation extrinsèque non autodéterminée, ce qui permet de croire que les relations familiales ont réellement un impact direct sur la motivation scolaire des élèves.

#### 5.4.3.4 La valorisation de l'école par l'entourage

Comme il a été présenté dans la section précédente, la grande majorité des participants, soit dix sur onze, ont affirmé que leur famille avait une opinion favorable envers l'école et que cela avait un impact positif sur leur motivation scolaire. En ce qui a trait à la valorisation de l'école par les amis, quatre participants ont affirmé que leurs amis aussi valorisaient l'école et que cela avait un impact positif sur leur motivation scolaire, trois d'entre eux présentant une motivation scolaire autodéterminée. Cependant, cinq participants ont mentionné que l'opinion de leurs amis n'avait aucun impact sur leur motivation scolaire, ne laissant pas l'opinion de leurs amis influencer la leur. De plus, une participante a affirmé que ses amis ne valorisaient pas l'école et que cela avait un impact négatif sur sa motivation scolaire, cette dernière présentant une motivation scolaire non autodéterminée.

Ces résultats peuvent être expliqués par le fait que les perceptions que possèdent les élèves au sujet de la valeur accordée par la société, notamment les amis, la famille et les enseignants, envers l'école influencent l'importance qu'ils accorderont aux tâches scolaires (Stipek, 1984 cité de Barbeau, 1993). Un milieu familial qui encourage l'école permet donc d'accroître l'engagement de l'élève envers l'école (Barbeau, 1993), cet engagement étant un indicateur de la motivation scolaire (Viau, 1994) ; d'accroître le rendement scolaire de

l'élève ; de diminuer le taux d'absentéisme ; et de favoriser une attitude positive envers l'école (Kalubi, 2015).

De plus, tout comme il a été expliqué lors de la discussion de l'impact des relations avec les amis sur la motivation scolaire, selon la théorie de l'intégration organismique, la valorisation d'un comportement par des personnes signifiantes aux yeux de l'élève, comme ses amis ou sa famille, est un élément crucial pour l'intériorisation d'un comportement (Ryan et Deci, 2002 cités de Deci, Ryan, Pelletier et Sarrazin, 2011), comme celui de valoriser l'école à son tour et de s'y engager.

Ainsi, il est possible de constater que les élèves participant à cette recherche sont entourés de personnes qui valorisent l'école, plus particulièrement leur famille, ce qui leur permet d'accroître la valeur qu'ils accordent à l'école. Selon les dires de ces élèves, leur entourage leur offrirait une assistance dans la réalisation de leurs tâches scolaires en plus de les encourager à demeurer persévérants. Cela pourrait expliquer pourquoi la motivation de l'ensemble des participants est une motivation extrinsèque avec une régulation identifiée, cette dernière tendant vers l'intériorisation des comportements à adopter et la perception qu'ils sont importants pour eux même s'ils ne sont pas totalement intégrés à leur système de valeurs (Sarrazin, Pelletier, Deci et Ryan, 2011).

#### 5.4.4 Les systèmes de perception et de conception des élèves

Dans cette section, il sera question des systèmes de perception et de conception des élèves. En premier lieu, seront abordés les systèmes de perception relatifs à la perception attributionnelle des élèves. En deuxième lieu, seront abordés les systèmes de perception relatifs à la compétence. En troisième lieu, il sera question d'une discussion des systèmes de perception et de conception dans le but de décrire et de mettre en relation les valeurs attribuées aux tâches, les buts d'accomplissement et l'engagement des élèves d'abord à l'école, puis dans leur discipline sportive.

#### 5.4.4.1 Les systèmes de perception des élèves relatifs à la perception attributionnelle liée aux causes de l'échec et du succès

Tout d'abord, la plupart des participants ont affirmé qu'ils attribuaient leur succès au travail et à l'effort. Associer la réussite aux efforts fournis pour réussir se résume à assumer que l'origine de la cause du succès est interne à l'élève. Cela veut dire que l'élève est la principale cause des comportements qu'il adopte, cela ayant un effet positif sur son engagement et sa persévérance scolaire (Barbeau, 1993). De plus, cela signifie que la cause du succès peut être contrôlable, car elle dépend des comportements adoptés par l'élève, puis qu'elle est globale, signifiant qu'elle varie peu selon le contexte (Barbeau, 1993). Sept des neuf élèves ayant attribué leur succès principalement à leurs efforts sont des élèves qui possèdent une motivation scolaire autodéterminée. Cela est en pleine concordance avec le fait qu'un élève qui s'attribue son succès aura plus de chance de réussir et de s'engager dans ses études qu'un élève qui attribue son succès à une cause externe et sur laquelle il n'a aucun contrôle (Barbeau, 1993).

Par ailleurs, cinq participants, dont quatre attribuant leurs succès principalement aux efforts, associent leurs échecs à une cause incontrôlable, bien qu'elle soit interne. En effet, ils attribuent leur échec à une difficulté de compréhension, de mémorisation ou à du stress. Il s'agit ici d'associer son échec à un manque d'habileté plutôt qu'à une utilisation non efficiente de stratégies d'apprentissage. De plus, selon les résultats de cette recherche, il semblerait qu'il est plus aisé pour les élèves d'associer des réussites que des échecs à une cause contrôlable et interne à soi-même.

De surcroît, certains participants attribuent leur succès à une cause spécifique. Une de ces élèves a expliqué que la cause de son succès à l'école était due à la chance alors que dans sa discipline sportive, elle était due au travail, à la pratique et aussi au talent. Il est donc possible de constater que la cause est interne, spécifique et contrôlable en ce qui a trait à sa discipline, mais qu'elle est incontrôlable en ce qui a trait à l'école. Cette participante a également une motivation scolaire non autodéterminée, ce qui est en pleine concordance avec

ses perceptions attributionnelles, celles-ci n'étant pas optimales pour favoriser sa motivation scolaire.

Par ailleurs, selon Blouin (1985, 1988 cité de Barbeau, 1993) et Weiner (1984, 1985 cité de Barbeau, 1993), les comportements scolaires sont directement influencés par les émotions vécues par les élèves devant l'échec et le succès. Ainsi, un élève ressentant de la fierté à la suite d'une réussite sera davantage motivé, prendra confiance en lui-même et utilisera des processus métacognitifs sachant qu'ils lui permettent de performer et lui créent un sentiment positif (Borkowski et al., 1990 cités de Barbeau, 1993). Tout comme dans cette recherche, tous les élèves ayant attribué leur succès aux efforts et au travail ont affirmé qu'ils se sentaient fiers d'eux-mêmes lorsqu'ils réussissaient, car ils savaient que leurs efforts avaient été utiles en plus de se considérer comme des élèves pouvant éprouver naturellement plus de difficultés scolaires. Ces résultats corroborent le postulat de Weiner (2012) dans lequel il explique que plus une tâche est difficile à réaliser, plus l'élève se sent fier de l'accomplir et plus la cause de son succès réfère à une cause interne.

En contrepartie, une élève, qui avait une motivation scolaire non autodéterminée et qui associait ses succès et ses échecs à des causes internes, mais pas toujours contrôlables, a expliqué qu'elle se dévalorisait lorsqu'elle vivait un échec. Il est possible de constater qu'elle possède un sentiment d'impuissance et de non-contrôle prédominant devant les échecs, ce qui peut entraîner une diminution de la motivation et de l'estime de soi (Miller et Seligman, 1980 cités de Barbeau, 1993). En outre, les élèves ayant associé leurs échecs principalement à une cause qu'ils pouvaient contrôler, soit le manque d'effort, ressentaient, certes, un sentiment négatif devant l'échec ; mais à l'inverse de la dernière participante, ils adoptaient un comportement proactif devant ces derniers. En effet, la plupart ont affirmé qu'ils se demandaient ce qu'ils pouvaient faire différemment la prochaine fois, ce qui correspond à l'adoption de bonnes stratégies métacognitives.

Enfin, ces résultats sont, pour la plupart, cohérents avec les théories inscrites dans le modèle de Barbeau (1993). Bien qu'il soit question d'élèves HDAA pour qui les efforts peuvent être perçus comme étant inutiles à la suite d'échecs répétés ou de confrontation à des

difficultés scolaires, ils arrivent en grande majorité à associer les efforts aux causes du succès et le manque d'effort aux causes de l'échec, ce qui est le contraire pour les élèves en difficultés d'apprentissage. En effet, il arrive que ces derniers croient qu'ils ont un degré très faible de contrôlabilité sur les résultats qu'ils obtiendront et leur performance (Viau, 1994). En contrepartie, les élèves de cette étude possèdent, pour la plupart, des perceptions attributionnelles, que ce soit dans les matières scolaires ou dans leur discipline sportive, favorables à leur motivation scolaire étant donné qu'elles sont internes, modifiables et contrôlables (Viau, 1994).

#### 5.4.4.2 Les systèmes de perception des élèves relatifs à leur compétence

En ce qui a trait à la perception de compétence des participants, la plupart admettent qu'ils se sentent compétents et capables de réaliser les nouveaux défis qui leur sont proposés, que ce soit à l'école ou dans leur discipline. En effet, tel qu'il a été présenté dans la partie portant sur la présentation des résultats des données qualitatives, neuf participants ont affirmé cet énoncé. Parmi ces participants, deux savent qu'ils doivent toutefois mettre beaucoup d'efforts pour y arriver. Ces deux élèves, pour qui leur motivation est autodéterminée, soit de manière intrinsèque à la connaissance, soit de manière extrinsèque avec une régulation identifiée, réussissent à trouver une motivation devant les nouveaux défis même si ces derniers peuvent être difficiles à relever en raison de leurs possibles difficultés scolaires. On peut présumer que les attentes qu'ils ont envers leur réussite scolaire sont des prédicteurs importants d'une réussite scolaire et d'un sentiment élevé de compétence. En effet, selon Wigfield et Eccles (2000), les attentes de réussite et la valeur attribuée aux tâches seraient des prédicteurs plus importants d'une réussite scolaire que les résultats antérieurs obtenus. Par exemple, un participant a expliqué qu'il se sentait capable de relever de nouveaux défis et qu'il savait qu'il se devait d'avoir une bonne motivation et de croire en ses capacités devant eux, étant conscient que les attentes de succès influencent grandement sa motivation et le succès devant les nouveaux défis.

Par ailleurs, une autre participante a expliqué qu'elle aimait relever des défis, car elle se sentait en compétition avec les autres et souhaitait généralement réussir le défi avant ou

en même temps que ses camarades. Cette participante a une motivation extrinsèque avec une régulation externe, ce qui correspond à une motivation non autodéterminée et qui est totalement cohérent avec les propos tenus par cette participante.

Il est donc intéressant de constater que ces participants possèdent une bonne perception de compétence devant les nouveaux défis. Ce qui permet de comprendre ces résultats, c'est que selon Barbeau (1993), ces systèmes de perception, reliés à la valeur attribuée à la tâche et à la perception de compétence, influencent directement les indicateurs de la motivation scolaire, soit l'engagement cognitif, la participation et la persistance de ces comportements dans le temps. Ces indicateurs, dont l'engagement, exercent donc une influence directe sur la réussite scolaire. En effet, selon la dynamique motivationnelle de Viau (1994), lorsqu'un élève motivé s'engage dans sa réussite scolaire et qu'il parvient à performer, cette performance scolaire contribue à renforcer sa perception de compétence, qui elle, présente en retour un impact sur sa motivation scolaire. C'est ce que Viau nomme le déterminisme réciproque où les indicateurs de la motivation scolaire peuvent avoir à la fois le rôle de causes et de conséquences (Viau, 1994).

Il est également intéressant de constater que bien qu'il soit question d'élèves HDAA, la participation à un programme arts, langues et sports semble permettre de contrer ce que Chouinard, Plouffe et Roy (2004) expliquent au sujet des échecs répétés. Selon ces derniers, les échecs répétés, surtout pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, entraînent une perception négative quant aux chances de réussir. Ces élèves parviendraient à croire que les efforts investis dans le passé n'ont servi à rien et à diminuer leurs attentes de succès pour les tâches à venir. Cette situation ne semble pas être le cas pour les élèves de la présente étude probablement en raison du rôle important que jouerait le PALS sur leur motivation scolaire. En effet, Charlebois-Tejeda (2018) explique dans son mémoire que la perception de compétence joue un rôle médiateur entre l'activité physique pratiquée régulièrement et le rendement scolaire. Selon les résultats de sa recherche, l'activité physique modérée à l'école serait une solution incontournable pour favoriser la motivation scolaire des élèves, car elle permettrait de développer leur perception de compétence.

En contrepartie, quatre élèves ont admis que leur perception de compétence devant les nouveaux défis pouvait dépendre de la tâche, de son niveau de difficulté ou de la matière. De plus, une de ces élèves a expliqué que sa perception de compétence et ses attentes de succès devant les nouveaux défis dépendaient du domaine auquel ils étaient reliés, soit sportive ou scolaire. Cette participante a expliqué qu'elle était toujours prête à relever de nouveaux défis dans sa discipline, mais que dans certaines matières scolaires, elle ne se sentait pas toujours à la hauteur et accordait une moins grande valeur à ces défis. Ces résultats sont totalement cohérents à ce que Wigfield et Eccles (2000) expliquent au sujet des attentes et des valeurs reliées à différents domaines : la valeur attribuée aux activités par les élèves dépend de leur intérêt dans celles-ci. Selon une étude réalisée par ces deux auteurs, les activités sportives et les mathématiques auraient tendance à être mieux évaluées et à moins perdre d'importance au fil des années par les élèves.

De plus, ce qui pourrait également expliquer la variation de la valeur et des attentes de succès est que les élèves ayant affirmé cet énoncé sont des élèves plus âgés dans l'échantillon, soit des élèves de 15 et 16 ans. Il se pourrait qu'ils aient, au fil du temps, passé d'une vision dichotomique de leur perception de compétence, en se considérant comme bons ou mauvais, à une vision nuancée et différenciée selon les domaines dans lesquels ils étaient meilleurs et ceux dans lesquels ils éprouvent davantage de difficultés (Harter, 1983, cité de Wigfield et Eccles, 2000). Il est également possible que la valeur attribuée à ces défis, pouvant varier selon leur intérêt, fasse varier les attentes de succès vis-à-vis de ceux-ci. Ces résultats concordent avec ceux de Wigfield et Eccles (2000) qui expliquent qu'à mesure que les élèves vieillissent, la valeur attribuée aux activités et les attentes de succès diminuent en raison notamment d'une plus grande comparaison sociale augmentant au fil des années et d'une évaluation plus réaliste de leurs capacités.

#### 5.4.5 Les systèmes de perception et de conception des élèves

Dans cette section-ci, il sera question des systèmes de perception et de conception des élèves relatifs à la valeur qu'ils attribuent aux tâches, leurs buts d'accomplissement et leur engagement relativement à l'école puis à leur discipline. L'intégration des deux systèmes,

soit celui de perception et de conception, favorise la mise en relation des résultats obtenus au sujet de ces trois variables, ces dernières étant théoriquement reliées au sein du modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire de Barbeau (1993).

#### 5.4.5.1 Les systèmes de perception et de conception des élèves relatifs à l'école

Tout d'abord, comme il a été mentionné dans la section portant sur la présentation des résultats qualitatifs de cette recherche, cinq participants considèrent les tâches scolaires comme étant utiles, pertinentes et importantes alors que la perception de la valeur des tâches scolaires fluctue pour cinq autres participants et qu'une participante ne les perçoit pas positivement. Les cinq participants de cette recherche ayant affirmé détenir une perception positive de la valeur des activités scolaires présentent tous une motivation scolaire autodéterminée. De surcroît, trois des élèves pour qui cette valeur diffère selon les contextes, les tâches proposées et les matières scolaires présentent une motivation scolaire non autodéterminée alors que deux de ces participants présentent une motivation scolaire autodéterminée. Enfin, la participante ayant affirmé qu'elle ne jugeait pas les tâches scolaires comme étant utiles, pertinentes ou importantes présente une motivation scolaire non autodéterminée. On peut donc présumer que les perceptions négatives de la valeur d'une activité sont positivement corrélées avec la motivation extrinsèque non autodéterminée et, qu'à l'inverse, les perceptions positives de la valeur d'une activité sont négativement corrélées avec ce type de motivation scolaire.

De plus, pour que la perception de la valeur d'une tâche soit positive, il faut que l'élève perçoive la tâche comme étant utile à l'atteinte des buts qu'il se fixe (Viau, 1994). Ces buts divisés en deux grandes catégories, soit les buts sociaux et les buts scolaires (Wentzel, 1992, cité de Viau, 1994), sont tous deux importants pour favoriser la motivation scolaire des élèves. Cependant, les buts scolaires, ayant trait à l'apprentissage et à ses conséquences, sont davantage pertinents pour prédire le type de motivation scolaire de l'élève (Viau, 1994). Dans cette recherche, les élèves percevant positivement les tâches scolaires détiennent principalement des buts scolaires qu'ils soient de source interne ou externe.

En effet, les tâches scolaires sont perçues positivement par certains participants, car elles leur permettent d'atteindre les buts scolaires qu'ils se sont fixés, soit ceux d'assimiler la matière et de s'améliorer. Ces données vont dans le même sens que celles portant sur l'engagement scolaire des élèves obtenues dans le cadre de cette recherche. Par exemple, une de ces participantes a mentionné qu'elle fournissait des efforts dans les tâches scolaires, car ces dernières lui permettaient d'apprendre. En effet, elle a admis qu'elle ressentait un plaisir à apprendre et une satisfaction quand elle réussissait. Il s'agit ici d'un but de maîtrise-approche ayant un impact positif non seulement sur la valeur perçue des tâches scolaires, mais également sur l'engagement scolaire de l'élève.

De plus, quatre élèves ont affirmé être engagés dans leurs études afin de conserver leur place dans le programme. Deux d'entre eux ont expliqué que la valeur portée aux activités pouvait dépendre de la matière ou du niveau de maîtrise de celle-ci. Les deux autres participants ont mentionné qu'ils jugeaient positivement les tâches scolaires et qu'elles étaient importantes pour rester dans le programme ou pour éviter des représailles si elles n'étaient pas accomplies. Bien que la valeur portée aux tâches varie pour deux de ces participants, ces derniers affirment tout de même comprendre leur utilité et leur importance. Un des quatre élèves a même affirmé qu'il ne voulait pas être coupé de sa discipline s'il n'effectuait pas ses travaux. Bien qu'il s'agisse ici de buts de maîtrise-évitement pour ces élèves, l'intention de conserver leur place dans le programme joue un rôle favorable sur la valeur portée aux activités scolaires et leur engagement scolaire. Il est donc possible de comprendre que ces élèves possèdent des buts scolaires extrinsèques, que les tâches scolaires leur permettent de les atteindre et que le fait de devoir travailler pour conserver leur place dans le programme renforce la perception de la valeur de certaines tâches scolaires.

Par ailleurs, les élèves qui ne détiennent pas de buts scolaires peuvent avoir plus de difficultés à valoriser les tâches scolaires qui leur sont proposées (Viau, 1994), tel est le cas pour la participante ne valorisant pas les tâches scolaires. Cette dernière a également mentionné durant l'entretien qu'elle était en situation de retard scolaire. Il est donc probable qu'elle ait décidé d'abandonner les buts scolaires qu'elle s'était fixés en réalisant l'ampleur

du défi auquel elle était confrontée. De plus, cette élève a également mentionné qu'elle n'était pas engagée dans ces études, ces résultats étant tout à fait cohérents avec ceux portant sur sa perception de la valeur des tâches scolaires.

De surcroît, concernant les élèves pour lesquels la valeur des tâches scolaires varie selon le contexte, la matière, l'intérêt porté à ces dernières ou même leur niveau d'habileté à leur égard, les trois élèves, ayant une motivation scolaire non autodéterminée, réussissent tout de même à trouver certaines tâches scolaires pertinentes. Ces résultats ne sont pas surprenants. En effet, les types de buts poursuivis par les élèves et les stratégies utilisées pour les atteindre ne sont pas les mêmes selon les matières scolaires (Young, Arbretton et Midgley, 1992 cités de Viau, 1994). Ainsi, il est possible que les élèves de cette recherche ne détiennent pas des buts de maîtrise pour chaque matière scolaire ou encore qu'ils ne perçoivent pas toutes les matières scolaires comme étant utiles aux buts qu'ils se sont fixés. Tel est le cas pour le participant ayant affirmé investir plus d'efforts dans les matières qu'il juge plus difficiles et moins d'efforts dans celles où il a de la facilité.

Par ailleurs, d'autres motifs ont été mentionnés par des participants engagés dans leurs études. Une participante a mentionné qu'elle s'y était engagée pour ne pas échouer son année scolaire alors qu'une autre participante a expliqué que c'était dans l'optique de pratiquer un métier qu'elle aimerait plus tard. Bien qu'une d'entre elles présente des buts de maîtrise-évitement, elle est tout de même engagée dans ses études, ce qui est un bon indicateur de sa motivation scolaire. De plus, l'autre participante possède des buts à long terme, ce qui est primordial à l'engagement scolaire (Viau, 1994).

Enfin, selon Viau (1994), « les activités scolaires qui demandent du travail, de la persévérance et un engagement cognitif sont très peu attirantes pour les élèves dépourvus de buts » (Viau, 1994, p.48). Cette réalité se rattache probablement à celle des élèves HDAA pour qui le travail, l'engagement cognitif et la persévérance sont davantage exigés pour assurer leur réussite scolaire. Il est alors intéressant de constater que bien qu'il s'agisse d'élèves HDAA, cette réalité n'est pas totalement la leur. Il est donc possible de présumer que le PALS joue un rôle important dans la fixation de buts scolaires, qu'ils soient liés à la

performance ou à l'apprentissage. Nous pouvons également conclure que les buts scolaires, qu'ils soient des buts de maîtrise-approche pour une participante ou de maîtrise-évitement pour la plupart des participants, ont un impact positif sur leur engagement scolaire.

#### 5.4.5.2 Les systèmes de perception et de conception des élèves relatifs à leur discipline sportive

Tout comme les tâches relatives aux matières scolaires, les tâches relatives à la discipline sportive sont perçues comme étant utiles, pertinentes et importantes pour la plupart des participants ayant pu s'exprimer sur le sujet. Ce qui motive ces élèves à percevoir ces tâches positivement réside dans les types de buts d'accomplissement qu'ils possèdent, que ce soient des buts de maîtrise ou de performance. En effet, la plupart des élèves ayant pu s'exprimer sur le sujet ont affirmé qu'ils accordaient beaucoup d'importance aux tâches liées à la discipline et qu'ils s'y engageaient. Tous ceux ayant affirmé cet énoncé ont expliqué que les tâches leur permettaient de s'améliorer et de progresser dans leur discipline, donc d'aider à atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés. Ainsi, il est possible de constater que les élèves participant à cette recherche possèdent des buts sportifs, à court ou long terme, leur permettant de percevoir positivement la valeur des tâches liées à leur discipline sportive et d'accroître leur engagement dans celles-ci. Il ne faut pas oublier que ce sont les buts que détiennent les élèves qui influencent la valeur et l'engagement vis-à-vis des tâches proposées (Viau, 1994).

Cependant, bien que la grande majorité des élèves soient engagés dans leur discipline, les buts sous-jacents à cet engagement varient selon les participants et peuvent être multiples. En effet, huit élèves présentent des buts de maîtrise-approche, alors que deux d'entre eux présentent aussi des buts de performance-approche. De plus, parmi l'ensemble des participants, une participante présente des buts de performance-évitement et de maîtrise-évitement alors qu'une autre participante présente des buts de performance-approche et de maîtrise-évitement. Selon Viau (1994) et Lens (1991 cité de Viau, 1994), il est possible d'être à la fois motivé par des buts ayant une visée intrinsèque et des buts ayant une visée extrinsèque. Selon eux, ce ne sont pas des buts complètement opposés et les buts ayant des

visées plus extrinsèques ne sont pas néfastes à moins que ces derniers nuisent à la motivation intrinsèque. Selon Elliot et Hulleman (2017), les buts de performance-approche sont associés à plusieurs conséquences positives, dont des efforts déployés, la persistance de ces derniers dans le temps et une performance élevée.

Plus précisément, deux participantes sont motivées de façon autodéterminée avec une motivation intrinsèque à la connaissance pour une d'entre elles et une motivation intrinsèque à la connaissance et à l'accomplissement pour l'autre élève. Elles ont donc le désir intrinsèque de s'améliorer et de progresser dans leur discipline, mais les compétitions occupent une place importante dans les raisons pour lesquelles elles s'investissent dans les entraînements. Cela signifie qu'elles ont à la fois des buts de maîtrise-approche et des buts de performance-approche et que ces derniers se complètent dans l'attribution de la valeur portée aux activités sportives et à l'engagement dans ces dernières. En effet, en possédant ces deux types de buts d'accomplissement, elles arrivent à percevoir très positivement la valeur des tâches reliées à leur discipline sportive et affirment également qu'elles y sont engagées.

De plus, parmi les trois participants présentant une motivation extrinsèque non autodéterminée, deux participantes présentaient une motivation extrinsèque avec une régulation introjectée pour une d'entre elles et avec une régulation externe pour l'autre participante. Ces dernières ne sont pas beaucoup engagées dans leurs études et ne présentent pas de buts scolaires précis, tandis que relativement au sport, elles sont engagées et perçoivent les tâches comme étant très utiles à l'atteinte des buts qu'elles se fixent. La participante étant motivée avec une régulation introjectée ne présente aucun but scolaire, mais elle est motivée à s'améliorer dans son sport et possède des buts de maîtrise-approche. De surcroît, l'autre participante étant motivée avec une régulation externe présente un engagement qui fluctue dans ses études, mais est très engagée dans sa discipline et possède des buts de performance-évitement. Ces derniers résultats sont totalement cohérents avec le fait que les buts de performance-évitement tendent à diminuer la motivation intrinsèque chez

les élèves et sont davantage associés à la motivation extrinsèque (Fryer et Elliot, 2008 cités de Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne, 2019).

Par ailleurs, un élève a mentionné que la valeur attribuée aux activités liées à sa discipline et l'engagement fourni dans cette dernière dépendaient du contexte. Cet élève a expliqué qu'il mettait des efforts sur la glace, mais que les entraînements hors glace n'étaient pas très importants pour lui, car il ne voulait pas faire carrière dans le hockey. Il a expliqué qu'il jouait au hockey et qu'il s'était inscrit au PALS pour le plaisir. Cela est totalement cohérent avec le fait que ce sont les buts que les élèves se fixent qui permettent de percevoir positivement la valeur attribuée à une tâche ou à une activité (Viau, 1994) et l'engagement dans celle-ci.

Enfin, ce qui peut expliquer que les résultats au sujet de la valeur, l'engagement et les buts d'accomplissement des élèves sont totalement différents dans le domaine du sport que celui de l'école est, premièrement, qu'il est question d'élèves HDAA, pouvant être plus sujets à vivre des échecs scolaires et une certaine forme de désengagement à l'école. Il est donc possible qu'ils se sentent davantage compétents dans leur discipline sportive qu'à l'école, ce qui peut entraîner quelques différences relatives à leur engagement dans ces deux domaines. Rappelons-le, il s'agit principalement de buts de maîtrise-évitement pour le domaine scolaire alors qu'il est plutôt question de buts de maîtrise-approche pour le domaine sportif. Ces résultats corroborent ceux de Perreault (2005) qui, bien que quantitatifs, ont permis de constater que les élèves étaient généralement plus motivés dans leur sport qu'à l'école. Deuxièmement, l'intérêt porté à leur discipline est un élément très favorable envers la valeur et l'engagement qu'ils y attribueront. Il est possible qu'ils accordent tout simplement un plus grand intérêt à leur discipline sportive qu'aux matières scolaires. Troisièmement, bien que la compétition soit associée à des buts de performance, qui eux, sont associés au développement d'une motivation extrinsèque, ces buts peuvent tout de même agir comme une source de motivation chez les participants et les aider à accorder une certaine valeur à ces activités et donc à s'y engager.

## CONCLUSION

Cette recherche avait pour but, rappelons-le, de mesurer les types de motivation scolaire des participants et d'établir des liens entre ces types de motivation scolaire et les variables relatives à l'élève telles que le genre, l'âge, le cycle scolaire et le type de sport pratiqué. De plus, elle avait pour objectif de décrire l'impact des facteurs externes influençant la dynamique motivationnelle des élèves à l'école et de décrire leur système de perception et de conception ainsi que leur engagement relatifs à l'école et à la discipline sportive.

L'échantillon visé pour cette recherche était d'élèves HDAA intégrés dans le PALS de l'école secondaire Pointe-Lévy au sein du centre de services scolaire des Navigateurs, situé sur la Rive-Sud de Québec. Pour ce faire, des questionnaires visant à mesurer les sept types de motivation scolaire des élèves ont été distribués à douze participants. L'instrument de collecte de données utilisé à cet effet fut l'Échelle de motivation en éducation au secondaire (ÉMÉ-S 28) de Vallerand (1991). Par la suite, des entretiens semi-dirigés ont été réalisés avec onze des élèves ayant participé à la partie quantitative de cette recherche. Lors de ces entretiens, les élèves ont pu nommer les impacts des facteurs externes sur leur motivation scolaire et s'exprimer sur leurs systèmes de perception et de conception ainsi que sur leur engagement à l'école et dans leur discipline. Ensuite, une analyse descriptive a été réalisée afin de décrire les types de motivation des élèves tout en comparant et décrivant les moyennes selon les variables sélectionnées pour cette partie de la recherche. De plus, une analyse de contenu, premièrement inductive et deuxièmement déductive, a permis de catégoriser les données dans le but d'avoir une vue d'ensemble des réponses des participants. Par ailleurs, les données obtenues lors des entretiens semi-dirigés ont permis d'expliquer les types de motivation prédominants des participants par l'établissement de liens entre les données quantitatives et qualitatives.

Les résultats obtenus lors de la partie quantitative de cette recherche nous ont permis de constater que les élèves HDAA inscrits au PALS ayant participé à cette étude ont

principalement une motivation extrinsèque, plus particulièrement avec une régulation identifiée, ce qui correspond à un type de motivation autodéterminée. Par ailleurs, il fut observé que les filles de cet échantillon avaient une motivation plus autodéterminée que les garçons avec des moyennes plus élevées que ces derniers pour les trois types de motivation intrinsèque et pour la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée. Les garçons ont également montré qu'ils avaient une moyenne plus élevée pour la motivation extrinsèque avec une régulation externe que les filles, ce qui correspond au type de motivation extrinsèque le moins autodéterminé.

Les résultats nous ont permis également de constater que les participants pratiquant un sport individuel avaient eux aussi de plus grandes moyennes pour les trois types de motivation intrinsèque et pour la motivation extrinsèque avec une régulation identifiée que les participants pratiquant un sport d'équipe, ce qui permettrait de présumer que les élèves pratiquant un sport individuel sont plus autodéterminés que leurs confrères pratiquant un sport d'équipe.

Quant aux résultats liés à la partie qualitative, tous les participants ont mentionné que le PALS avait un impact positif sur leur motivation scolaire que ce soit pour la pratique du sport, se surpasser dans un programme plus exigeant d'un point de vue scolaire, ou encore, être en compagnie de ses amis.

De plus, six participants, soit un peu plus de la moitié, ont affirmé que l'exigence de la moyenne de soixante pour cent ou de soixante-dix pour cent à atteindre contribuait à augmenter leur motivation scolaire en raison de la nécessité de devoir fournir des efforts pour réussir à conserver leur place dans le programme. Cependant, cette exigence, pour certains élèves de cette recherche, peut s'avérer très anxiogène et tendrait à diminuer leur motivation scolaire.

En outre, tous les participants de cette recherche, à l'exception d'une participante, ont affirmé que leur horaire scolaire contribuait à augmenter leur motivation scolaire, que ce soit

en raison du nombre de périodes d'école par jour, de la possibilité de dépenser de l'énergie ou d'être davantage concentrés en classe par la suite.

De surcroît, la plupart des élèves ont affirmé qu'ils entretenaient de bonnes relations avec leurs amis, que ces derniers valorisaient l'école et que le climat de la classe était positif pour leur motivation scolaire. Cependant, lorsque ces variables étaient considérées étant négatives, elles avaient généralement très peu de répercussions sur leur motivation scolaire. Ces derniers seraient donc suffisamment motivés à aller à l'école sans que ces variables influencent négativement leur motivation scolaire.

En ce qui a trait aux perceptions attributionnelles, les élèves de cette recherche présentent une forte tendance à attribuer leurs succès à l'effort et au travail, en particulier les élèves qui sont conscients de leurs difficultés scolaires. Ces derniers savent que ce sont surtout les efforts qui leur permettent de réussir à l'école. Cependant, bien que la majorité des participants attribuent leurs échecs à des causes internes et contrôlables telles que le manque d'étude, il semble plus facile pour certains élèves d'attribuer le succès à des causes internes et contrôlables, contrairement à l'échec.

Aussi, selon les résultats de cette recherche, la plupart des participants se sentent à la hauteur devant les nouveaux défis liés à la discipline ou aux matières scolaires. Ils présentent généralement une bonne perception de compétence et un intérêt pour les défis sachant qu'ils peuvent les accomplir en y mettant suffisamment d'efforts.

De plus, la majorité des élèves participant à cette recherche possèdent des buts de maîtrise-évitement à l'école et accordent une grande valeur aux tâches liées aux matières scolaires, car elles sont en pleine concordance avec les buts qu'ils se fixent. C'est pourquoi la plupart des participants se disent engagés dans leurs études. Cependant, ils ont des buts d'accomplissement différents concernant leur discipline sportive. En effet, ils ont principalement des buts de maîtrise-approche et accordent généralement une plus grande valeur aux tâches liées à leur discipline sportive qu'à celles liées à l'école. Ils ont probablement un plus grand intérêt envers leur discipline sportive et une plus grande facilité

dans ce domaine que dans le domaine scolaire, ce qui pourrait expliquer cette différence. Ainsi, bien qu'ils soient pour la grande majorité engagés dans leurs études, ils semblent l'être davantage dans leur discipline sportive. De plus, quelques élèves présentent également des buts de performance-approche liés à la discipline sportive, ce qui contribue tout de même à les motiver et à accentuer leur engagement dans celle-ci.

Il semble alors qu'à la lumière des résultats obtenus et analysés, la participation à un PALS permet d'accroître la perception de compétence des élèves HDAA, leur engagement scolaire et leur motivation scolaire, diminuant ainsi les risques de démotivation scolaire, ces derniers pouvant être causés par les difficultés scolaires rencontrées.

Par ailleurs, bien que cette recherche porte un regard aiguisé sur la motivation scolaire des élèves HDAA intégrés dans un PALS à l'aide d'un devis méthodologique mixte et plusieurs cadres de référence théoriques permettant de comprendre et d'expliquer ces données, elle comporte certaines limites. La première résiderait dans la taille de l'échantillon qui est de douze participants seulement pour la partie quantitative et de onze participants pour la partie qualitative. Il aurait été préférable d'obtenir une plus grande participation par les élèves ciblés par cette recherche. Cela aurait permis de généraliser certaines données à l'ensemble de la population. Ainsi, la partie quantitative n'a pu qu'être descriptive et aucun test statistique n'a pu être réalisé. Il ne faut toutefois pas oublier le contexte scolaire atypique en raison de la pandémie de la Covid-19 ayant pu limiter le nombre d'élèves acceptant de participer à cette recherche. La deuxième limite consisterait en la validité des propos tenus par les participants qui pourraient être biaisés en raison du phénomène de désirabilité sociale (Angers, 2014). Pour tenter de contourner cette limite, il a été essentiel de créer une relation de confiance avec les participants pour qu'ils se sentent à l'aise de s'exprimer librement et de leur expliquer, avant la passation des entrevues semi-dirigées, qu'il n'y avait ni bonnes ni mauvaises réponses. De plus, comme mentionné précédemment, le contexte de la Covid-19 est à prendre en considération pour les limites de cette recherche, car les élèves, n'ayant pas réalisé autant de compétitions sportives et de cours en présentiel que dans les années précédentes, ont probablement présenté une motivation scolaire qui différait des dernières

années. De surcroît, une autre limite à cette recherche serait que les types de motivation ont été analysés et mis en relation avec d'autres variables, autant lors de la partie quantitative que la partie qualitative, de façon dichotomique, soit en les catégorisant de motivation autodéterminée ou non autodéterminée, ce qui est pertinent, mais gagnerait à être davantage nuancé. Enfin, une dernière limite concernerait le fait que l'échantillon visé au début de cette recherche était des élèves HDAA inscrits au PALS pratiquant soit une discipline artistique, sportive ou linguistique. Cependant, il s'est avéré que ce ne sont que des élèves pratiquant une discipline sportive qui ont accepté de participer à cette recherche. Il aurait été intéressant de mesurer leurs types de motivation scolaire, de les comprendre et de les expliquer par les données obtenues lors des entretiens semi-dirigés. Nous aurions pu comparer et tenter d'expliquer les données obtenues selon les trois types de discipline des élèves de l'échantillon.

Il est également important de prendre en considération la portée de cette présente recherche. Elle aura d'abord contribué à produire des connaissances sur le sujet, qui sont presque inexistantes, car les recherches s'étant intéressées à la motivation scolaire des élèves inscrits dans des programmes à vocation particulière dans le passé ont fait fi des élèves HDAA. Elle aura permis également de constater que les élèves HDAA qui sont intégrés dans les programmes à vocation particulière, tels que le PALS, ont une bonne motivation scolaire qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque, et ce, en raison de plusieurs facteurs externes à l'élève comme celui lié au programme d'étude qui semble présenter un bon impact sur leur motivation scolaire. Cette recherche aura aussi permis d'établir des liens, encore une fois, entre la pratique d'activité physique, la perception de compétence et la motivation scolaire des élèves, bien que ce n'était pas l'objectif poursuivi par cette recherche. Elle pourra donc appuyer d'autres données empiriques existantes sur le sujet. Enfin, quoi que ce n'était pas l'objectif poursuivi par cette recherche, elle aura aussi permis de confirmer l'existence de liens théoriques et empiriques entre les types et formes de motivation scolaire, les motivations scolaires autodéterminées et celles qui ne le sont pas, les buts d'accomplissement poursuivis, les attentes de réussite et les valeurs attribuées aux tâches scolaires ou sportives,

les perceptions de compétence et l'engagement des élèves dans divers domaines, le tout appuyé sur un cadre d'analyse sociocognitif.

En ce qui a trait aux avenues possibles de recherches ultérieures, il serait pertinent de vérifier quantitativement les niveaux de corrélation entre la participation à un programme à vocation particulière, la perception de compétence et la motivation scolaire des élèves HDAA qui y sont inscrits. De surcroît, lors d'une autre recherche, il serait pertinent de comparer quantitativement les niveaux de motivation scolaire des élèves HDAA qui sont intégrés à un PALS avec ceux qui sont intégrés dans un programme régulier dans le but de déterminer le coefficient de corrélation de l'influence du PALS sur les niveaux de motivation scolaire des élèves HDAA. De plus, il pourrait être opportun de réaliser des entrevues, lors d'une recherche qualitative, avec des élèves HDAA intégrés au régulier, dans le but de questionner les facteurs externes à leur motivation scolaire, leurs systèmes de perception et de conception relatifs aux déterminants de la motivation scolaire ainsi que leur engagement scolaire dans le but de comparer ces données avec celles obtenues dans le cadre de cette recherche.

## Bibliographie

- Angers, M. (2014). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines* (6e éd.). Les éditions CEC.
- Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p.15-45). Dunod.
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38 (1), 9-44. <https://doi.org/10.1177%2F0149206311410606>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. Freeman and company.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied psychology : an international review*. 51 (2), 269-290. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00092>
- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Collège de Bois-de-Boulogne ; Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
- Barbeau, D. (1993). La motivation scolaire. *Pédagogie collégiale*, 7 (1), p.20-27.
- Barbeau, D. (1993, juin). Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire. Dans *Conférence nationale 93 et 13<sup>e</sup> Colloque de l'AQPC* (1-14). Association québécoise de pédagogie collégiale. [https://cdc.qc.ca/actes\\_aqpc/1993/barbeau\\_JP16\\_actes\\_aqpc\\_1993.pdf](https://cdc.qc.ca/actes_aqpc/1993/barbeau_JP16_actes_aqpc_1993.pdf)
- Beauregard, F. et Trépanier, N. S. (2010). Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? Dans N. S Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p.32-56). Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *Pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 39-55). Presses de l'Université du Québec.
- Benoît, J. (2005). *La motivation d'élèves de 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année à s'inscrire à un programme spécialisé en musique dans une école secondaire de langue française de l'Ontario* [Mémoire de maîtrise]. Université d'Ottawa.
- Bergeron, G. et St-Vincent, L.—A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39 (2) 272–295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>

- Blanchette, M (2005). *Les facteurs contributifs à la motivation scolaire selon les adolescents de 15 à 18 ans fréquentant les classes d'adaptation scolaire dans une école secondaire de la commission scolaire des premières seigneuries* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski.
- Bouchard, P. et St-Amand, J.—C. (2005). Les succès scolaires des filles : deux lectures contradictoires. *Éducation et francophonie*, 33 (1), 6-19.
- Bouchard, P., St-Amand, J.-C. et Tondreau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches sociographiques*, 38 (2), 279-302.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2018). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 153-189). Presses de l'Université de Montréal.
- Bouffard, T., Vezeau, C. et Simard, G. (2006). Motivations pour apprendre à l'école primaire : différences entre garçons et filles selon les matières. *Presses universitaires de France*, 58 (4), 395-409.
- Boutin, G., Goyette, G. et Lessard-Hébert, M. (1996). *La recherche qualitative : fondements et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Éditions Nouvelles.
- Carré, P. (2009). De la motivation au registre conatif. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.). *Traité de psychologie de la motivation*, 1-11.
- Centre de services scolaire des Navigateurs (2021). À propos des PALS. <https://web.cssdn.gouv.qc.ca/content/propos-des-pals>
- Charlebois-Tejeda, M. (2018). *Les liens entre l'activité physique, la motivation scolaire et le rendement scolaire des élèves du primaire* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.
- 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.
- Cloes, M., Schelings, V., Ledent, M. et Piéron, M. (2002). Sport-études : comparaison des caractéristiques motivationnelles et des relations sociales des élèves sportifs et de leurs condisciples. *eJournal de la Recherche sur l'Intervention en Éducation Physique et Sport*, 1, 55-72.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology*, 49 (1), 24-34.
- Deci, E. L. et Ryan, R. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Press.

- Deci, E. L. et Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Doré, R. (dir.). (1999). L’intégration scolaire des élèves qui présentent une déficience intellectuelle en classe ordinaire : approches, conditions de réussite et résultats d’expérience. Dans *Actes du colloque Recherche Défi 1999* (11-15). Revue francophone de la déficience intellectuelle. [https://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/06/DORE\\_v10\\_11-15.pdf](https://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/06/DORE_v10_11-15.pdf)
- Elliot, A. J. et Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. Dans A. J. Elliot, C. S. Dweck et D. S. Yeager (dir.), *Handbook of Competence and Motivation : Theory and Application* (2<sup>e</sup> édition, p. 42-60).
- Fond québécois de la recherche sur la société et la culture du Québec (2002). *Orientations du fond en matière d’éthique de la recherche sociale*. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/orientations\\_fqrscc\\_consentement\\_confidentielite\\_2002.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/orientations_fqrscc_consentement_confidentielite_2002.pdf)
- Fréchette-Simard, Plante, Dubeau et Duchesne (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles. *Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 54 (3) 500-518.
- Gagné, M. et Archambault, J. (1987). La motivation et le rendement scolaire de l’élève. *Revue des sciences de l’éducation*, 13 (2) 290-305.
- Gaudreau, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage ? Dans N. S. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l’intégration scolaire* (p. 5-30). Les presses de l’Université du Québec.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F. et Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Revue canadienne de l’éducation*, 41 (2), 555-583.
- Gernigon, C. (1998). Motivation et préparation à la performance sportive. Dans P. Fleurance (dir.), *Entraînement mental et sport de haute performance* (p. 121-163). INSEP Publications.
- Gonin, A., Dusseault, M. et Hébert, J. (2015). Bien dans mes baskets : analyse d’un programme d’intervention psychosociale par le sport. *Intervention* (141) 65-78.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d’adaptation et d’apprentissage* (4<sup>e</sup> éd.). Gaëtan Morin Éditeur.

- Gouvernement du Québec (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*. Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. [https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p\\_id\\_raprt=3606](https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606)
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83 (4), 508.
- Hampton, N. Z. et Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41 (2) 101-112.
- Hobeila, S. (2018). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Zavoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation — étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 51-84). Presses de l'Université de Montréal.
- Houari, Y. (2019). *Perceptions d'enseignants quant à la motivation d'élèves inscrits à un programme sport-études* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/12829/>
- Inchauspé, P. (2009). Les « projets particuliers » des écoles : règles d'adoption et d'approbation des « projets particuliers » des écoles. <https://www.collegeahuntsic.qc.ca/documents/18cc8f64-0c26-4c21-b8ff-b02b57205f8b.pdf>
- Kalubi, J. C., Guillemette, S., Leroux, J. L., Chatenoud, C., Larivée, S. J. et Couture, M. (2015). Portrait de la situation des EHDAA au Québec (2000-2013) : une analyse multifonctionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation. [https://fondationchagnon.org/media/1600/fc\\_rapport\\_recherche\\_ehdaa\\_version-2.pdf](https://fondationchagnon.org/media/1600/fc_rapport_recherche_ehdaa_version-2.pdf)
- Kiliç, T. (2019). Examining the Impact of Participating in the School Sports and Selected Variables on School Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 7 (3), 172-176. Doi : 10.11114/jets.v7i3.4031
- Malette, S. (2002). Étude comparative du développement de la motivation scolaire entre les élèves inscrits dans un programme d'éducation internationale et les élèves inscrits dans un programme d'éducation régulier au niveau du primaire [Mémoire de maîtrise]. Université Laval. [https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk4/etd/MQ83132.PDF?is\\_thesis=1&oclc\\_number=56630878](https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk4/etd/MQ83132.PDF?is_thesis=1&oclc_number=56630878)

- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (3), 483-502. Doi : <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/recherche\\_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/19-7065.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2022). *Liste des programmes reconnus*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/contenus-communs/sante-et-sport/programmes-sport-etudes-au-quebec/liste-des-programmes-reconnus/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2022). *Programmes sport-études au Québec*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/organismes-de-loisir-et-de-sport/programmes-sport-etudes-au-quebec/>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_competences\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf?1606848024](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2004). *Socioconstructivisme*. Dans *Fiche terminologique*. Office Québécois de la langue française. [https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id\\_Fiche=8358596](https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8358596)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2022). *Taux de sortie sans diplôme ni qualification au secondaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/Methodologie-2022.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2022.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf)

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2015). *Bulletin statistique de l'éducation : les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? (43)*. Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/statistiques\\_info\\_decisionnelle/BulletinStatistique43\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/BulletinStatistique43_f.pdf)
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2019a). *Nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) selon le type de programme particulier de formation, année scolaire 2008-2009*. [Document inédit]. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2019 b). *Nombre d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) selon le type de programme particulier de formation, année scolaire 2018-2019*. [Document inédit]. Gouvernement du Québec.
- Nagel, M. (2015). *Fécondation croisée de deux théories : la théorie sociocognitive et la conceptualisation dans l'action*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-01217639/document>
- Nuttin, J. (2009). *Théorie de la motivation humaine* (5<sup>e</sup> éd.). Presses universitaires de France.
- Pelletier, C. (2005). *Le sens attribué par des adolescents à leur expérience dans le cadre d'activités sports-études et arts-études* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Rimouski. [https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/203/1/Christine\\_Pelletier\\_fevrier2005.pdf](https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/203/1/Christine_Pelletier_fevrier2005.pdf)
- Perreault, S. (2005). *Évaluation de l'expérience des participants au programme sport-études*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). <https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs57171>
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche de méthodologie mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Les Presses de l'Université du Québec.
- Primeau, R. (2000). *Perceived motivation of students who have trained in competitive sports and pursue an academically challenging program* [Mémoire de maîtrise]. Université McGill. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/6h440v57h>
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38 (1), 53-70.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39 (2), 6-22.

- Sadi, M. (2013). *État de la motivation des élèves du primaire aux cours d'éducation physique et à la santé* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/6020/1/M12973.pdf>
- Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (273-312). De Boeck.
- Savoie-Zacj, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation — étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Presses de l'Université de Montréal.
- Sénécal, C., Vallerand, R. J. et Pelletier, L. G. (1992). Type de programme universitaire et sexe de l'étudiant : effets sur la perception du climat et sur la motivation. *Revue des sciences de l'éducation*, 18 (3), 375–388.
- Standage, M., Duda, J. L. et Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 97-110.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, mais pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 123-139.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N.M. et Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21 (3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Carbonneau, N. et Lafrenière, M. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque : perspectives intégratives. Dans P. Carré et F. Fenouillet (dir.), *Traité de psychologie de la motivation* (p. 47-66). Dunod.
- Vallerand, R. J. (1991). *Échelle de motivation en éducation (ÉMÉ-S 28) — Études secondaires adaptée de l'ÉMÉ-C 28 — Études collégiales (CEGEP)*. <https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/emes.pdf>
- Vallerand, R. J. et Sénécal, C.B. (1992). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et Socialisation*, 15 (1), 49-62.
- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25 (1), 16-26.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22 (2), 144-157.

- Viau, R. (2004). La motivation : conditions au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. Dans *3<sup>e</sup> congrès des chercheurs en Éducation*. [https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la\\_motivation.pdf](https://projetadef.files.wordpress.com/2011/12/la_motivation.pdf)
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du nouveau pédagogique.
- Viau, R. (1998). Les perceptions de l'élève : sources de sa motivation dans les cours de français. *Québec français (110)*, 45-47.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30 (2), 257-286.
- Vouilloz, C. (2009). *Activité théâtrale à l'école primaire et motivation scolaire des élèves* [Mémoire de maîtrise]. Haute école pédagogique du Valais. [https://doc.rero.ch/record/22432/files/Vouilloz\\_Camie.pdf](https://doc.rero.ch/record/22432/files/Vouilloz_Camie.pdf)
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. Dans *Bilan et perspectives de la recherche qualitative* (p. 243-272). Recherches qualitatives. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v3/Wanlin2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Wanlin2.pdf)
- Weiner, B. (2012). An Attribution Theory of Motivation. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of Theories of Social Psychology* (vol. 1, p. 135-155). SAGE Publications.
- Wigfield, A., et Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 68-81. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0361476X99910159?token=37DE3B0A48EF107E6FAA71FB2680CFF8FF1D57CF8A435A63F2F754BACB5BE51D88A3880EFFACECE455EFF95D0ED5500E&originRegion=us-east-1&originCreation=20220513011619>
- Wigfield, A., Tonks, S., & Klauda, S. L. (2009). Expectancy-Value Theory. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook of motivation at school* (pp. 69-90). Routledge.

## Annexe I-Courriel envoyé aux parents et aux élèves

Bonjour cher élève et chers parents,

Je me nomme Gabrielle Chantal, étudiante à la maîtrise en recherche en éducation à l'UQAR et également enseignante en adaptation scolaire pour le Centre de services scolaire des Navigateurs. Si vous recevez ce message, cela signifie qu'avec l'approbation du directeur de l'école Pointe-Lévy, Monsieur Éric Pouliot, j'effectuerai une recherche auprès de certains élèves de l'école.

Nous savons que la participation à un programme à vocation particulière, tel que le Programme arts, langues et sports (PALS), peut être bénéfique chez les élèves qui y sont inscrits en ce qui a trait à leur motivation scolaire. Toutefois, il existe très peu de connaissances concernant les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), c'est-à-dire les élèves bénéficiant d'un plan d'intervention, qui y sont intégrés ainsi que sur leur motivation scolaire. Mon projet de recherche s'intéresse alors à la motivation scolaire des élèves HDAA intégrés au PALS et a pour objectif de mesurer, de décrire et de comprendre la motivation scolaire. En d'autres mots, cette recherche s'intéresse à la motivation à aller à l'école des élèves et aux facteurs qui l'influencent.

Ce projet se déroulera en deux temps : le premier servira à mesurer les trois formes de motivation scolaire (intrinsèque, extrinsèque et l'amotivation) des élèves à l'aide d'un questionnaire qui sera rempli à l'école d'une durée de 10 à 20 minutes, en dehors des heures de cours ; puis en deuxième temps, des entrevues d'une trentaine de minutes auprès d'élèves qui auront été sélectionnés seront réalisées dans les semaines suivant la passation du questionnaire. La motivation intrinsèque concerne la motivation interne se rattachant au plaisir personnel éprouvé à aller à l'école. La motivation scolaire extrinsèque correspond à la motivation externe liée à l'emploi désiré pour l'avenir et le désir d'obtenir un diplôme. Puis, l'amotivation concerne l'absence de motivation à aller à l'école. Des questions portant donc entre autres sur les raisons de l'élève d'aller à l'école, ses ambitions et le plaisir ressenti à fréquenter l'école seront abordées lors du questionnaire. De plus, des thèmes tels que les raisons des situations d'échec et de succès, les amis, la famille et le climat de classe seront abordés durant les entrevues.

Vous trouverez en pièce jointe le formulaire de consentement pour participer à ce projet de recherche ainsi que tous les éléments importants à prendre en considération avant de consentir à celui-ci.

Je vous remercie de prendre le temps de lire ce formulaire avant de prendre votre décision. Veuillez noter que vous êtes entièrement libre de consentir ou non à la participation de votre enfant à cette recherche.

Merci de votre précieuse collaboration.  
Mes cordiales salutations,  
Gabrielle Chantal



## Annexe II — Formulaire de consentement

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Il s'agit ici d'un formulaire de consentement pour la participation à la collecte de données s'inscrivant dans la recherche décrite ci-dessous. Veuillez prendre connaissance s'il vous plait des informations relatives à la recherche avant de décider si vous donnez ou non votre consentement.

**Titre de la recherche :** La motivation scolaire des élèves HDAA intégrés dans un programme arts, langues et sports (PALS).

**Chercheuse :**

Gabrielle Chantal

**Directeurs de recherche :**

Abdellah Marzouk et Jean-François Boutin

#### A) RENSEIGNEMENTS AUX PARENTS ET AUX ÉLÈVES

##### 1. Objectifs de la recherche

Cette recherche, réalisée dans le cadre d'un mémoire en éducation, a pour objectif de mesurer les niveaux des trois types motivation scolaire, soit la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation des élèves bénéficiant d'un plan d'intervention et étant intégrés dans un programme arts, langues et sports (PALS) au secondaire. La motivation scolaire intrinsèque concerne la motivation interne se rattachant au plaisir personnel éprouvé à aller à l'école. La motivation scolaire extrinsèque correspond à la motivation externe liée à l'emploi désiré pour l'avenir et le désir d'obtenir un diplôme. Puis, l'amotivation concerne l'absence de motivation à aller l'école.

Cette recherche vise également à décrire et comprendre les types de motivation scolaire en fonction des facteurs externes et internes à l'élève afin de documenter ce sujet et d'améliorer l'accueil de ces élèves dans ces programmes.

##### 2. Participation à la recherche

Cette recherche se déroulera en deux parties. La première partie vise à mesurer les trois types motivation scolaire des élèves participant à la recherche. Un questionnaire sera rempli **à l'école en dehors des heures de cours** (plusieurs dates seront proposées) et il sera d'une durée de 10 à 20 minutes. Des questions portant entre autres sur les raisons de l'élève de fréquenter l'école et ses ambitions seront abordées.

Pour la deuxième partie de la recherche, des entrevues seront réalisées auprès d'une douzaine d'élèves ayant répondu au questionnaire préalablement. Il est donc possible que l'élève soit sollicité pour réaliser une entrevue d'une durée approximative de 20 minutes. De plus, elles seront réalisées par visioconférence, et ce, dans les semaines suivant la première étape. Des questions portant sur

les facteurs internes et externes à la motivation scolaire seront abordées. Plus précisément, des thèmes tels que l'attribution des situations d'échec et de succès, les amis, la famille et le climat de classe seront touchés lors des entrevues. Les élèves sélectionnés pour participer à cette deuxième partie seront contactés par courriel afin de planifier une rencontre.

### **3. Confidentialité, anonymat ou diffusion des informations**

**Confidentialité** : Les données seront traitées de manière confidentielle en conservant celles-ci en attribuant un numéro à chaque élève participant afin de ne pas divulguer son nom et son prénom. Seules la direction de recherche et l'étudiante-chercheuse auront accès à la liste des codes associés à chaque élève qui sera conservée dans une clé USB protégée à l'aide de mot de passe. Les données seront conservées jusqu'à cinq ans après la fin du projet de recherche.

**Diffusion** : Les résultats de cette recherche seront diffusés, mais tous les renseignements resteront anonymes et il sera impossible de les relier aux élèves participants à la recherche.

**Utilisation des enregistrements** : Afin d'assurer un déroulement adéquat des entrevues auprès des élèves, celles-ci seront enregistrées de façon audio permettant ainsi de conserver le plus d'informations possible. L'enregistrement audio ne sera pas diffusé.

## **DÉCLARATIONS OBLIGATOIRES**

En vertu de la Loi sur la protection de la jeunesse, l'étudiante-chercheuse est tenue de déclarer au Directeur de la protection de la jeunesse toute information lui permettant de croire que la sécurité ou le développement d'un enfant est compromis, ayant pour cause l'abus sexuel ou de mauvais traitements physiques, par suite d'excès ou de négligence.

### **4. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, l'élève pourra contribuer à l'avancement de connaissances sur le sujet de la motivation scolaire dans les programmes à vocation particulière. De plus, une synthèse des résultats de cette recherche pourra être fournie sur demande.

Cependant, il est possible que le fait de raconter son expérience amène l'élève à ressentir des émotions désagréables : si cela se produit, l'élève ne doit pas hésiter à en parler avec l'étudiante-chercheuse. S'il y a lieu, nous pourrions le référer à une personne-ressource.

### **5. Droit de retrait**

La participation de l'élève est entièrement volontaire. Il est libre de se retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier sa décision. S'il décide de se retirer de la recherche, vous pourrez communiquer avec l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel à la dernière page de ce document. S'il se retire de la recherche, les renseignements personnels et les données de recherche le concernant et qui auront été recueillis au moment de son retrait seront détruits.

## **B) CONSENTEMENT DU PARENT**

Pour signer ce document, vous pouvez simplement écrire votre nom et prénom, le nom et prénom de votre enfant ainsi que votre signature et la date de manière numérique.

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur la participation de mon enfant à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je sais que je peux poser des questions dans l'avenir et je consens librement à ce que mon enfant prenne part à cette recherche. Je sais qu'il peut se retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier sa décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Nom de l'enfant : \_\_\_\_\_ Prénom de l'enfant : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de l'étudiante-chercheuse :



Date :

21 mai 2021

Nom : Chantal

Prénom : Gabrielle

Pour toute question relative à la recherche, ou pour retirer votre enfant de la recherche, vous pouvez communiquer avec :

Gabrielle Chantal, étudiante-chercheuse  
[chantalg@csnavigateurs.qc.ca](mailto:chantalg@csnavigateurs.qc.ca)

M. Abdellah Marzouk, directeur de recherche  
[abdellah\\_marzouk@uqar.ca](mailto:abdellah_marzouk@uqar.ca)

M. Jean-François Boutin, directeur de recherche

[jean-francois\\_boutin@uqar.ca](mailto:jean-francois_boutin@uqar.ca)

Pour retourner ce formulaire de consentement, il est important de le renvoyer dûment rempli par courriel à l'adresse suivante : [chantalg@csnavigateurs.qc.ca](mailto:chantalg@csnavigateurs.qc.ca).

Votre collaboration nous est très précieuse et nous vous remercions pour votre participation.

### Annexe III — Questionnaire envoyé aux élèves

#### Questionnaire sur la motivation scolaire

##### Section 1 : informations générales

1. Quel est ton âge ?
2. Quel est ton niveau scolaire ?
3. Dans quelle discipline es-tu inscrit(e) ?
4. Depuis combien d'années es-tu inscrit(e) au PALS ?
5. Quel est ton sexe ?

Section 2 : surligne le chiffre correspondant à la mesure dans laquelle chacun des énoncés suivants correspond actuellement à l'une des raisons qui te motive à aller à l'école.

1	2	3	4
Pas du tout en accord	Un peu en accord	Assez en accord	Complètement en accord

##### *Qu'est-ce qui te motive à aller à l'école ?*

1. Parce que ça me prend au moins un diplôme d'études secondaires si je veux me trouver un emploi assez payant plus tard.	1	2	3	4
2. Parce que j'éprouve du plaisir et de la satisfaction à apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4
3. Parce que selon moi des études secondaires vont m'aider à mieux me préparer à la carrière que j'ai choisie.	1	2	3	4
4. Parce que j'aime vraiment ça aller à l'école.	1	2	3	4
5. Honnêtement je ne le sais pas ; j'ai vraiment l'impression de perdre mon temps à l'école.	1	2	3	4

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Pas du tout en accord</b>	<b>Un peu en accord</b>	<b>Assez en accord</b>	<b>Complètement en accord</b>
6. Pour le plaisir que je ressens à me surpasser dans mes études.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
7. Pour me prouver à moi-même que je suis capable de faire mon cours secondaire.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
8. Pour pouvoir décrocher un emploi plus important plus tard.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
9. Pour le plaisir que j'ai à découvrir de nouvelles choses jamais vues auparavant.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
10. Parce que cela va me permettre de travailler plus tard dans un domaine que j'aime.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
11. Parce que pour moi l'école c'est le « fun ».	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
12. J'ai déjà eu de bonnes raisons pour aller à l'école, mais maintenant je me demande si je devrais continuer à y aller.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
13. Pour le plaisir que je ressens lorsque je suis en train de me surpasser dans une de mes réalisations personnelles.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
14. Parce que le fait de réussir à l'école me permet de me sentir important à mes propres yeux.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Pas du tout en accord</b>	<b>Un peu en accord</b>	<b>Assez en accord</b>	<b>Complètement en accord</b>
15. Parce que je veux pouvoir faire « la belle vie » plus tard.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
16. Pour le plaisir d'en savoir plus long sur les matières qui m'attirent.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
17. Parce que cela va m'aider à mieux choisir le métier ou la carrière que je ferai plus tard.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
18. Parce que j'aime me sentir « emporté(e) » ou interpellé(e) par les discussions avec des professeurs-es intéressants-es.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
19. Je ne parviens pas à voir pourquoi je vais à l'école et franchement je m'en fous pas mal.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
20. Pour la satisfaction que je vis lorsque je suis en train de réussir des activités scolaires difficiles.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
21. Pour me prouver que je suis une personne intelligente.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
22. Pour avoir un meilleur salaire plus tard.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<b>Pas du tout en accord</b>	<b>Un peu en accord</b>	<b>Assez en accord</b>	<b>Complètement en accord</b>
23. Parce que mes études me permettent de continuer à en apprendre sur une foule de choses qui m'intéressent.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
24. Parce que je crois que mes études de niveau secondaire vont augmenter ma compétence comme travailleur-euse.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
25. Parce que j'aime « tripper » en lisant sur différents sujets intéressants.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
26. Je ne le sais pas ; je ne parviens pas à comprendre ce que je fais à l'école.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
27. Parce que l'école me permet de vivre de la satisfaction personnelle dans ma recherche de l'excellence dans mes études.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
28. Parce que je veux me prouver à moi-même que je suis capable de réussir dans les études.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>

**Merci d'avoir rempli ce questionnaire. Ta collaboration est très appréciée !**

#### **Annexe IV-Guide d'entretien**

1. Pourquoi es-tu inscrit au PALS ? Et pourquoi as-tu choisi cette discipline ?
2. Selon toi, quel impact le PALS a-t-il sur ta motivation à aller à l'école ?
3. Dirais-tu que tu mets beaucoup d'efforts dans tes études ? Peux-tu donner des exemples ? Et pourquoi ?
4. Quelle importance accordes-tu aux tâches liées aux matières scolaires ? De manière générale, les trouves-tu utiles, pertinentes et intéressantes ? Et pourquoi ?
5. Dirais-tu que tu mets beaucoup d'efforts dans ta discipline ? Peux-tu donner des exemples ? Et pourquoi ?
6. Quelle importance accordes-tu aux activités liées à ta discipline ? De manière générale, les trouves-tu utiles, pertinentes et intéressantes ? Et pourquoi ?
7. Quand tu réussis un défi à l'école que ce soit dans ta discipline ou dans des matières scolaires, comment te sens-tu ? Selon toi, quelle est la cause de ton succès (la chance, le travail, les autres, le talent, etc.) ? Peux-tu donner des exemples ?
8. Quand tu échoues à une tâche que ce soit dans une matière scolaire ou dans ta discipline, comment te sens-tu ? Selon toi, quelle est la cause de ton échec (le manque d'effort, le manque d'étude, le manque d'aide pédagogique, la rapidité du programme, la malchance, etc.) ? Peux-tu donner des exemples ?
9. De manière générale, comment te sens-tu devant de nouvelles tâches ou défis proposés ? Pourquoi te sens-tu ainsi ?
10. Bénéficies-tu de soutien pédagogique t'aidant à rester motivé à aller à l'école (exemples : récupération, orthopédagogie, l'éducateur spécialisé, etc.) ? Si oui, lequel ou lesquels ?
11. Selon toi, aurais-tu besoin de plus de soutien pédagogique pour t'aider à rester motivé à aller à l'école ? Si oui, lequel (exemples : récupération, orthopédagogie, rencontre avec l'éducateur spécialisé, etc.) ?
12. Comment ton horaire d'école est-il structuré et comment a-t-il un impact sur ta motivation à aller à l'école ?

13. Comment décrirais-tu le climat de la classe ? T'entends-tu bien avec tes camarades de classe ? Est-ce un climat favorable à la motivation scolaire ?
14. As-tu un emploi ? Si oui, combien d'heures par semaine travailles-tu ? Comment a-t-il un impact sur ta motivation scolaire ?
15. Comment décrirais-tu ta relation avec tes amis ? As-tu des relations positives avec tes amis ? Comment cette relation a-t-elle un impact sur ta motivation scolaire ?
16. Comment décrirais-tu ta relation avec ta famille ? As-tu des relations positives avec ta famille ? Comment cette relation a-t-elle un impact sur ta motivation scolaire ?
17. Dirais-tu que l'école est valorisée par les personnes de ton entourage comme tes amis et ta famille ? Comment leur opinion a-t-elle un impact sur ta motivation à aller à l'école ?
18. Comment le fait de devoir atteindre une moyenne générale de soixante pour cent ou de soixante-dix pour cent dans le but de conserver ta place dans le programme a-t-il un impact sur ta motivation scolaire ?
19. Vis-tu des moments où tu te sens moins motivé d'aller à l'école ? Peux-tu donner des exemples ?
20. Vis-tu des moments où tu te sens plus motivé d'aller à l'école ? Peux-tu donner des exemples ?

## Annexe V-Certificat d'éthique



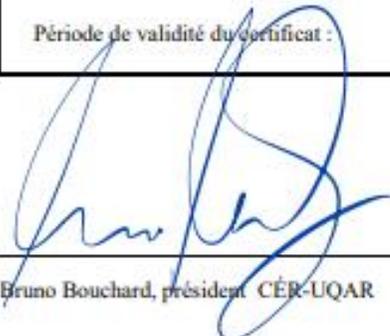
### CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Gabrielle Chantal
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation
Direction de recherche :	Abdellah Marzouk et Jean-François Boutin
Titre du projet :	La motivation scolaire des élèves HDAA intégrés dans un programme arts, langues et sports (PALS)

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

#### Réservé au CÉR

No de certificat :	CÉR-116-911
Période de validité du certificat :	Du 27 mai 2021 au 26 mai 2022

  
\_\_\_\_\_  
Bruno Bouchard, président CÉR-UQAR

27.05.21  
\_\_\_\_\_  
Date

## Annexe VI — Courriel de confirmation du Centre de services scolaire des Navigateurs



Bonjour Mme Chantal,

Nous vous informons que votre demande d'autorisation pour un projet de recherche portant sur la motivation scolaire des élèves HDAA intégrés dans un programme arts, langues et sports au secondaire a été acceptée.

Dans votre guide d'entretien, deux questions concernent les relations avec les amis et la famille. Au-delà de la possibilité de recueillir des témoignages troublants et de faire appel à la DPJ (ce qu'un des formulaires prévoit, ce qui est très bien), il faut s'assurer qu'il y a une mécanique en place pour que l'école soit avisée et décide si des mesures d'aide doivent suivre. Étant donné que vous êtes une chercheuse employée du CSSDN, ceci devrait être facile à mettre en place puisque vous connaissez bien les rouages.

N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toutes questions.

