



**PRATIQUES ENSEIGNANTES FAVORISANT LA MOTIVATION SCOLAIRE :
PERSPECTIVES CROISÉES D'ÉLÈVES, D'ENSEIGNANTES ET
D'ENSEIGNANTS DU TROISIÈME CYCLE DU PRIMAIRE**

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

PAR
© KHAOULA BOUDIAF

Avril 2026

Composition du jury :

Lina Sylvain, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Julie Beaulieu, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Thomas Rajotte, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Nancy Gaudreau, examinatrice externe, Université Laval

Dépôt initial le 28 Février 2026

Dépôt final le 03 Avril 2026

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.

Faites le premier pas avec foi.

*Vous n'avez pas besoin de voir tout
l'escalier, commencez simplement
par la première marche.*

Martin Luther King

REMERCIEMENTS

Parce que je crois que la vie mérite d'être vécue comme une aventure, que nos expériences façonnent notre être et nourrissent les souvenirs que nous raconterons un jour ; parce que je crois que les moments difficiles ne durent pas, mais qu'ils forgent en nous la sagesse et la maturité ; et parce que je crois que la peur avant une expérience n'est qu'une forme d'impuissance, j'ai choisi de vivre pleinement cette aventure universitaire.

Elle s'est révélée bien plus qu'un simple parcours d'études : une véritable expérience de vie, et sans doute le plus grand défi que j'aie relevé jusqu'à présent.

Quitter mon pays, abandonner ma zone de confort, parcourir des milliers de kilomètres à la recherche d'un nouvel objectif, découvrir de nouvelles cultures et nationalités : tout cela paraissait d'abord enthousiasmant, mais s'est avéré profondément exigeant. Je me suis sentie telle une plante arrachée à ses racines pour être replantée ailleurs, confrontée à deux choix : se faner ou s'épanouir. J'ai choisi de m'épanouir.

Cette expérience fut si intense qu'elle m'a permis de me redécouvrir. Mon regard sur la vie s'est transformé. J'ai affronté mes peurs et appris à percevoir la beauté en chaque chose, convaincue qu'après l'hiver viennent toujours le printemps et l'été éclatant. Je savais que les épreuves seraient passagères et que mon printemps finirait par éclore.

J'ai appris à me battre pour atteindre mes objectifs et compris que, peu importe le regard des autres, l'essentiel réside dans la conscience que l'on a de soi-même. Aujourd'hui, les souvenirs de ces quatre années défilent devant mes yeux et emplissent mon cœur d'émotions. Mais je suis fière : je n'ai jamais abandonné. J'ai persévéré et forgé de précieux souvenirs.

Au cours de cette aventure, j'ai rencontré des amis venus des quatre coins du monde et tissé des amitiés riches et inoubliables. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers le Canada, ce magnifique pays qui m'a offert l'opportunité de vivre cette expérience unique, un pays d'opportunités, d'humanité et de générosité.

Je remercie également :

Thomas Rajotte, pour ton écoute, ta disponibilité, ton suivi attentif et ton grand professionnalisme tout au long de ce parcours.

Les professeurs qui ont marqué mon parcours, notamment Jean Bernatchez, pour ta compréhension et ta bienveillance, ainsi que Jean-François, pour ton désir sincère de comprendre mon projet.

Toutes les participantes et tous les participants de mon étude ; sans vous, cette recherche n'aurait jamais vu le jour.

Je tiens également à remercier :

Mon amie Samia, pour ta présence réconfortante, ton écoute, même lorsque je racontais la même histoire mille fois, et pour les précieux souvenirs partagés.

À ma famille, à mon cher père, à Linda, Wassila, Amal, Jalel et Ilhem, vous êtes mon pilier solide et mes ailes pour atteindre mes rêves. Merci pour votre amour inconditionnel, votre soutien indéfectible et votre optimisme constant. Merci pour vos appels et vos messages, même tard dans la nuit, lorsque la solitude m'envahissait ; votre simple écoute suffisait à raviver mon courage.

Enfin, je remercie de tout cœur :

Mon amour et époux, Azzedine, mon roc tout au long de cette aventure. Ta présence a été pour moi une source d'amour, de force et de sécurité. Merci d'avoir partagé mes moments de doute et de joie, notamment lors de la naissance de notre fille Élyne, ce rayon de soleil venu illuminer la fin de ce parcours. Ton amour est infini, et tu es mon plus grand bonheur.

RÉSUMÉ

La motivation scolaire constitue un levier essentiel de l'engagement, de la persévérance et de la réussite éducative, particulièrement au troisième cycle du primaire, où les élèves développent une posture plus consciente à l'égard de leurs apprentissages. Ce mémoire s'inscrit dans une démarche qualitative visant à décrire les pratiques enseignantes qui soutiennent la motivation scolaire des élèves du troisième cycle, selon les perceptions croisées des enseignants, des enseignantes et des élèves. En mobilisant le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), l'analyse a été structurée autour de trois dimensions fondamentales : le climat de classe, le style et les pratiques de l'enseignant ou de l'enseignante, ainsi que les pratiques pédagogiques. Les données ont été recueillies à l'aide de deux méthodes complémentaires : des entrevues semi-dirigées auprès des enseignants et des enseignantes, et des groupes de discussion menés avec leurs élèves. L'analyse a permis d'identifier des pratiques qui soutiennent les trois perceptions clés de la motivation selon Viau : la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité et la perception de contrôlabilité. Les résultats révèlent des convergences importantes entre les points de vue des enseignants, des enseignantes et des élèves, tout en mettant en évidence certaines divergences. Ces constats offrent des pistes de réflexion pour ajuster les pratiques enseignantes et mieux soutenir la motivation scolaire. Ce travail propose ainsi une compréhension approfondie des leviers pédagogiques et relationnels à privilégier au primaire.

Mots-clés : motivation scolaire, pratiques enseignantes, style de l'enseignante ou de l'enseignant, perceptions, primaire, modèle de Viau, climat de classe, pratiques pédagogiques

ABSTRACT

School motivation is a key lever for student engagement, perseverance, and academic success, particularly in the upper elementary grades, where students begin to adopt a more conscious stance toward their learning. This thesis is part of a qualitative research approach aiming to describe the teaching practices that support school motivation among upper elementary students, based on the combined perspectives of teachers and students. Drawing on Viau's model of motivational dynamics (2009), the analysis was structured around three core dimensions: classroom climate, teacher attitudes and practices, and pedagogical strategies. Data were collected using two complementary methods: semi-structured interviews with teachers and focus group discussions with their students. The analysis helped identify practices that support the three key perceptions in Viau's model of motivation: the perception of competence, the perception of the value of the activity, and the perception of controllability. The results reveal significant points of convergence between the views of teachers and students, while also highlighting certain divergences. These findings offer avenues for adjusting teaching practices to better support school motivation. This work thus provides a deeper understanding of the pedagogical and relational levels to prioritize in elementary education.

Keywords: school motivation, teaching practices, teacher's style, perceptions, elementary school, Viau's model, classroom climate, pedagogical practices.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	x
RÉSUMÉ.....	xiv
ABSTRACT	xvi
TABLE DES MATIÈRES.....	xviii
LISTE DES TABLEAUX	xxi
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	2
1.1 L'IMPORTANCE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE AU PRIMAIRE	2
1.2 L'INFLUENCE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE AU PRIMAIRE	4
1.3 LA PERSPECTIVE DES ELEVES SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE	6
1.4 LE PROBLEME DE RECHERCHE	9
1.5 L'OBJECTIF ET LA QUESTION DE RECHERCHE	10
1.6 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE.....	11
1.6.1 La pertinence scientifique	11
1.6.2 La pertinence sociale	12
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL.....	15
2.1 LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE	15
2.2 LES MODELES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	16
2.2.1 La théorie attentes-valeur	18
2.2.2 La théorie des buts d'accomplissement	19
2.2.3 La théorie de l'autodétermination	21
2.2.4 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire.....	21
2.3 L'ENGAGEMENT ET LA PERSEVERANCE : MANIFESTATIONS CONCRETES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE	25
2.3.1 L'engagement	25

2.3.2	La persévérance	27
2.4	LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : UN REGARD PROFOND	27
2.5	LES DIMENSIONS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SELON LE MODELE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE	29
2.5.1	Le climat de classe	30
2.5.2	Le style et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant	33
2.5.3	Les activités pédagogiques	37
CHAPITRE 3 CADRE METHODOLOGIQUE		41
3.1	L'APPROCHE METHODOLOGIQUE	41
3.2	L'ECHANTILLONNAGE	42
3.2.1	L'échantillonnage : volet des entrevues semi-dirigées	42
3.2.2	L'échantillonnage : volet des groupes de discussion	43
3.3	LA COLLECTE DE DONNEES	45
3.3.1	Les entrevues semi-dirigées	45
3.3.2	Les groupes de discussion	46
3.4	LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES	48
3.4.1	Le guide d'entretien	48
3.4.2	Le guide de discussion	49
3.5	LE PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNEES	50
3.5.1	La transcription intégrale des données	50
3.5.2	Le codage thématique basé sur le cadre conceptuel	51
3.5.3	L'analyse interprétative et la synthèse	51
3.6	LES CONSIDERATIONS ETHIQUES	52
CHAPITRE 4 LES RÉSULTATS		54
4.1	LE VOLET DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES	54
4.1.1	La perception des enseignants à l'égard des pratiques favorisant la motivation scolaire	55
4.1.2	Le climat de classe	55
4.1.3	L'analyse des pratiques d'autorité	61
4.1.4	Les pratiques pédagogiques	63
4.2	LE VOLET DES GROUPES DE DISCUSSION	66
4.2.1	Le climat de classe	66
4.2.2	Le style et les pratiques de l'enseignant ou de l'enseignante	67

4.2.3 Les pratiques pédagogiques.....	68
CHAPITRE 5 LA DISCUSSION	71
5.1 LE CLIMAT DE CLASSE.....	71
5.2 LE STYLE ET LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT	75
5.3 LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES	77
5.4 ANALYSE COMPARATIVE DES POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ÉLÈVES SUR LES PRATIQUES MOTIVANTES	79
CONCLUSION GÉNÉRALE	81
ANNEXES	85
ANNEXE A : CONSENTEMENT DES ENSEIGNANT.ES	86
ANNEXE B : LETTRE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE.....	91
ANNEXE C : LETTRE EXPLICATIVE AUX ENSEIGNANT.ES.....	94
ANNEXE D : CONSENTEMENT PARENTS-ÉLÈVES.....	97
ANNEXE E : LE GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	101
ANNEXE F : LE GUIDE DE DISCUSSION	103
ANNEXE G : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	106

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Présentation des modèles théoriques de la motivation scolaire	17
Tableau 2 : Profil des participants aux entrevues semi-dirigées	46
Tableau 3 : Caractéristiques des participants aux groupes de discussion	47
Tableau 4 : Présentation des stratégies pédagogiques favorisant la motivation des élèves	65

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis plusieurs décennies, la question de la réussite éducative fait l'objet d'une attention croissante dans les recherches en sciences de l'éducation. En 2020, le ministère de l'Éducation du Québec a ajouté au référentiel de compétences professionnelles des personnes enseignantes une compétence visant à « soutenir le plaisir d'apprendre » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Le plaisir d'apprendre se construit à travers la motivation scolaire ; autrement dit, c'est la motivation qui permet à l'élève d'éprouver du plaisir dans ses apprentissages et qui conduit à la réussite scolaire (Viau, 2004). Elle soutient ainsi l'engagement et la persévérance de l'élève dans les activités scolaires (Viau, 2009).

La Politique de la réussite éducative, adoptée en 2017 par le Gouvernement du Québec, reconnaît que les pratiques enseignantes constituent des déterminants de la réussite éducative, puisqu'elles influencent directement la motivation scolaire. À cet égard, l'enseignement exige des connaissances et des pratiques solides, ainsi que la capacité de savoir quand et comment les mobiliser (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017).

Au troisième cycle du primaire, la motivation scolaire prend une importance particulière. Cette période charnière, qui précède le passage vers le secondaire, constitue un moment déterminant dans la construction du rapport à l'école (Eccles et Roeser, 2011). Dans ce contexte, l'enseignante ou l'enseignant joue un rôle essentiel dans le maintien de la motivation des élèves (Viau, 2009). Par ses pratiques pédagogiques, son attitude et la qualité des relations qu'il ou elle établit avec les élèves, l'enseignante ou l'enseignant contribue à stimuler leur curiosité, leur envie d'explorer et leur engagement dans les apprentissages (Bembenutty et al., 2015 ; Bressoux, 2012).

La présente étude s'intéresse aux pratiques enseignantes qui soutiennent la motivation scolaire des élèves du troisième cycle du primaire, en tenant compte des points de vue croisés

des enseignantes, des enseignants et des élèves. Pour mieux comprendre ces pratiques et le sens qu'elles prennent dans le vécu scolaire, une approche qualitative a été privilégiée. Celle-ci permet d'explorer en profondeur les expériences des acteurs concernés. Deux méthodes complémentaires de collecte de données ont été mobilisées : des entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignantes et des enseignants, ainsi que des groupes de discussion réalisés avec les élèves.

Inscrite dans un paradigme compréhensif, cette recherche est structurée en cinq chapitres.

Le premier chapitre présente la problématique de recherche. Il expose l'importance de la motivation scolaire au primaire, son rôle dans la réussite éducative et le bien-être des élèves, ainsi que l'influence des pratiques enseignantes sur son développement. Il se conclut par la formulation de la question de recherche et la justification scientifique et sociale de l'étude.

Le deuxième chapitre développe le cadre conceptuel de la recherche, en clarifiant les concepts clés et en définissant les dimensions principales de l'étude. En mobilisant les théories majeures de la motivation scolaire, ce cadre permet de comprendre les mécanismes qui influencent l'engagement des élèves. Il explore également les composantes des pratiques enseignantes reconnues pour soutenir la motivation des élèves du troisième cycle du primaire.

Le troisième chapitre explique les choix méthodologiques qui ont guidé la recherche. Il présente l'approche qualitative retenue et justifie son adéquation avec les objectifs de l'étude. Ce chapitre décrit ensuite les modalités de la collecte des données, les caractéristiques de l'échantillon, les outils utilisés et le processus d'analyse. Il aborde enfin les considérations éthiques qui ont encadré la démarche afin d'assurer le respect des participants et la rigueur de la recherche.

Le quatrième chapitre expose les résultats de l'étude. Ceux-ci sont organisés selon les trois dimensions issues du cadre conceptuel : le climat de classe, le style et les pratiques

relationnelles de l'enseignante ou de l'enseignant, et les pratiques pédagogiques. Une analyse croisée des propos recueillis auprès des enseignants et des élèves permet de faire ressortir des convergences, ainsi que certains écarts de perception.

Le cinquième chapitre propose une lecture approfondie des résultats. Il s'appuie sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009) afin de mieux comprendre comment les pratiques enseignantes identifiées soutiennent la motivation scolaire. L'analyse repose sur les trois composantes centrales du modèle : la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité et la perception de contrôlabilité et permet de donner du sens aux pratiques décrites dans le chapitre des résultats.

Enfin, la conclusion générale revient sur les principales contributions de la recherche, identifie ses limites méthodologiques et propose des pistes pour de futures investigations. Elle met en évidence la pertinence d'une approche contextualisée et relationnelle des pratiques enseignantes pour répondre aux besoins motivationnels des élèves du troisième cycle du primaire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre vise à présenter les fondements de la problématique de la présente étude. Il aborde d'abord l'importance de la motivation scolaire au primaire, ainsi que son influence sur la réussite éducative et le bien-être des élèves. Il traite ensuite du rôle des enseignantes et des enseignants, en mettant en lumière l'impact de leurs pratiques sur la motivation scolaire. Les questions et l'objectif de recherche sont ensuite présentés. Enfin, le chapitre se conclut par la mise en évidence de la pertinence scientifique et sociale de la présente étude.

1.1 L'IMPORTANCE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE AU PRIMAIRE

La réussite éducative et le bien-être des élèves sont au cœur des préoccupations en éducation, en particulier au primaire, où se posent les premières bases du parcours scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017). À ce stade déterminant du développement, la motivation scolaire joue un rôle clé dans le processus d'enseignement et d'apprentissage (Viau, 2009). Elle influence non seulement l'engagement et la persévérance, mais aussi le rapport affectif que l'élève entretient avec l'école et les apprentissages (Usher et Kober, 2012).

Un élève motivé est plus enclin à s'investir activement dans ses apprentissages, à faire preuve de résilience face aux difficultés et à adopter une attitude positive à l'égard de l'école, ce qui favorise à la fois sa réussite scolaire et son épanouissement personnel (Parent, 2014). Selon Viau (2009), la motivation en contexte scolaire repose sur une interaction entre plusieurs facteurs, notamment l'environnement dans lequel évolue l'élève (famille, école,

pairs) et sa perception des tâches (valeur, intérêt, difficulté). Ces perceptions et contextes influent sur les comportements observables, tels que la participation, l'effort et la persévérance.

Au primaire, l'importance de ces facteurs est amplifiée. Les élèves sont encore en train de construire leur image d'eux-mêmes comme apprenants, et les expériences scolaires vécues à cette étape influencent durablement leur rapport au savoir (Ministère de l'Éducation du Québec, 2017). Un environnement bienveillant, sécurisant et stimulant, de même que des tâches perçues comme accessibles et signifiantes, contribuent à soutenir la motivation des élèves (Olić et al., 2022)

Dans cette perspective, le rôle de l'enseignante et de l'enseignant est déterminant (Eccles et Roeser, 2011). Par la qualité des relations qu'ils établissent, la diversité des activités proposées et le climat instauré, ils contribuent à développer chez les élèves des perceptions positives d'eux-mêmes et de leurs capacités (Viau, 2002). Leur aptitude à mobiliser des stratégies pédagogiques adaptées constitue ainsi un levier majeur pour soutenir une motivation durable (Krstić et Radulović, 2021 ; Županec et al., 2018).

La motivation scolaire est associée à la réussite des élèves et constitue un déterminant majeur de l'engagement et de la persévérance dans les apprentissages. À ce titre, elle interagit étroitement avec certaines capacités cognitives, notamment les fonctions exécutives telles que la planification, la régulation et la flexibilité cognitive (Viau, 2009 ; Schunk et al., 2014). Dans cette perspective, les décisions pédagogiques prises par l'enseignante ou l'enseignant jouent un rôle dans le soutien de la motivation à apprendre, tout en s'inscrivant dans une dynamique interactive où les réactions des élèves influencent à leur tour les pratiques mises en œuvre (Schunk et al., 2014). Soutenir activement la motivation scolaire, c'est former des apprenants curieux, autonomes et engagés dès les premières années de leur parcours (Schunk et al., 2014 ; Skinner et al., 2022).

1.2 L'INFLUENCE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE AU PRIMAIRE

En psychologie de l'éducation, la motivation scolaire est désormais envisagée comme un processus dynamique, susceptible de varier et d'évoluer en fonction du contexte dans lequel les élèves prennent part à leurs apprentissages (Skinner et al., 2022). Dans ce contexte, l'enseignante ou l'enseignant constitue un acteur central dans la construction de l'environnement d'apprentissage et, par conséquent, dans le développement de la motivation scolaire des élèves. C'est dans cette perspective que le ministère de l'Éducation du Québec a intégré, en 2020, la compétence «Soutenir le plaisir d'apprendre» au *Référentiel de compétences pour la profession enseignante*. Cette compétence souligne notamment l'importance de « construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur motivation pour l'apprentissage » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020, p. 65).

Le plaisir d'apprendre renvoie à la capacité de susciter chez les élèves l'envie de s'engager activement dans les situations d'enseignement et d'apprentissage, en donnant du sens aux savoirs et en maintenant leur intérêt tout au long du parcours scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Au primaire, cette compétence se manifeste par la mise en place de situations pédagogiques stimulantes, adaptées aux intérêts des élèves, ainsi que par un environnement de classe à la fois structurant et enrichissant. Elle implique également le développement d'une relation pédagogique de qualité, fondée sur l'écoute, la confiance et la reconnaissance des efforts, de même que l'offre de rétroactions encourageantes et constructives permettant aux élèves de développer leur autonomie et d'ajuster leurs stratégies d'apprentissage (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

Soutenir le plaisir d'apprendre apparaît étroitement lié au soutien de la motivation scolaire et renforce la pertinence de prendre en compte le point de vue des élèves, directement concernés par cette compétence professionnelle (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). Dans la perspective de la théorie valeur-attente située, elle s'inscrit dans une dynamique où les croyances de compétence et la valeur accordée aux activités (incluant l'intérêt, l'utilité,

l'importance et le coût) se construisent et se transforment au fil des expériences et des contextes scolaires et sociaux de l'élève (Eccles et Wigfield, 2020).

Dans ce sens, les pratiques enseignantes ne servent pas seulement à organiser la classe : elles créent un environnement où les élèves se sentent capables, soutenus et motivés. Cela passe par une organisation claire du temps, de l'espace et du matériel, par des règles et des routines simples à comprendre, mais aussi par des relations positives avec les élèves. (Garrett, 2014 ; Gaudreau, 2017).

Au fil du temps, plusieurs modèles théoriques ont été proposés dans le vaste domaine des sciences de l'éducation, tels que la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2012) ou le modèle de la dynamique motivationnelle (Viau, 2009). Ces modèles rappellent que trois besoins psychologiques sont essentiels pour nourrir une motivation durable : se sentir compétent, disposer d'un certain degré d'autonomie et se sentir accepté au sein du groupe.

Les recherches montrent aussi que lorsque les enseignantes et les enseignants encouragent l'autonomie, structurent clairement la classe et instaurent un climat positif, la motivation des élèves augmente (Berger et Girardet, 2016). Cet effet est particulièrement important pour les élèves qui doutent de leurs capacités. Ceux dont le sentiment d'efficacité personnelle est faible réagissent fortement à la qualité du climat de classe, à la clarté des attentes et au soutien offert par l'enseignant (Bandura, 1997 ; Usher et Pajares, 2008 ; Viau, 2009). Lorsque ces conditions sont réunies, leur motivation, souvent fragile, peut réellement se consolider.

Lorsque les élèves perçoivent les activités comme pertinentes, intéressantes et clairement présentées, ils s'engagent plus facilement et montrent une plus grande mobilisation dans leur parcours scolaire. Autrement dit, plus une tâche fait sens pour eux, plus ils ont envie d'y investir leurs efforts (Held et Mori, 2024 ; Lazarides et al., 2023). Les élèves s'engagent davantage lorsqu'ils perçoivent les tâches comme utiles, compréhensibles et adaptées à ce qu'ils vivent et à ce dont ils ont besoin (Brophy, 2010). Par ailleurs, la littérature sur le fonctionnement scolaire met en évidence l'importance des ressources

relationnelles en classe, notamment la qualité du lien avec l'enseignante ou l'enseignant, comme facteur associé à l'engagement des élèves (Brophy, 2010 ; Collie et Martin, 2024).

Ainsi, l'environnement pédagogique instauré en classe tant sur le plan relationnel que didactique constitue un levier essentiel du développement de la motivation (Brophy, 2010). Les choix pédagogiques de l'enseignante ou de l'enseignant, son style d'intervention, la qualité des interactions et la manière dont il ou elle structure les apprentissages façonnent la perception que les élèves ont de leur capacité à réussir (Brophy, 2010).

Cela met en lumière que les pratiques enseignantes ne sont pas de simples outils de transmission des savoirs : elles participent à la structuration de l'expérience scolaire des élèves (Eccles et Roeser, 2011). Leur impact sur la motivation scolaire est tel qu'elles constituent aujourd'hui un objet d'étude pour comprendre les conditions d'une motivation scolaire durable au primaire (Viau, 2009). Cette réflexion s'inscrit au cœur de la présente recherche.

1.3 LA PERSPECTIVE DES ELEVES SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE

Comprendre les mécanismes de la motivation scolaire suppose de prendre en compte le point de vue des élèves, en particulier ceux du troisième cycle du primaire, une période charnière de leur développement cognitif, affectif et social. À cet âge, les élèves, généralement entre 10 et 12 ans, se situent majoritairement, selon Piaget (1957), dans le stade des opérations concrètes. Ce développement leur permet de structurer leur pensée de façon plus logique et de réfléchir aux conséquences de leurs actions. Il favorise également l'émergence d'une réflexion plus consciente sur leurs apprentissages, correspondant au développement progressif de capacités métacognitives, entendues comme la capacité à évaluer et à réguler ses propres processus cognitifs (Flavell, 1979). Sur le plan international, la Convention relative aux droits de l'enfant de l'Organisation des Nations Unies affirme que « à l'enfant qui est capable de discernement, le droit d'exprimer librement son opinion sur

toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité » (Organisation des Nations Unies [ONU], 1990, art. 12). Conformément à la définition retenue dans une large part des études sur le sujet, les perceptions des élèves renvoient « aux pensées, aux croyances et aux émotions par rapport aux personnes, aux situations et aux événements » (Schunk et Meece, 1992, p. xi). À ce propos, certains auteurs indiquent que les élèves disposent du discernement et des capacités nécessaires pour porter un regard critique sur les pratiques mises en œuvre par les enseignantes et les enseignants et qu'ils sont en mesure de reconnaître les pratiques qu'ils jugent exemplaires lorsqu'elles sont utilisées en classe (Flynn et al., 2012). En parallèle, les élèves accordent une importance croissante aux relations sociales vécues en milieu scolaire, ce qui les rend particulièrement sensibles à la qualité des interactions avec les enseignantes, les enseignants et les pairs, ainsi qu'au climat émotionnel de la classe (Eccles et Roeser, 2011).

Des travaux portant sur la voix des élèves montrent que ceux-ci sont en mesure de formuler des points de vue réfléchis et nuancés sur leur expérience scolaire, notamment à propos des pratiques qu'ils perçoivent comme favorisant ou limitant leur engagement et leur participation (Rudduck, 2007). De plus en plus considérés comme des acteurs à part entière de leur parcours scolaire, les élèves occupent depuis quelques années une place croissante comme participants actifs dans les recherches en éducation (par exemple : Kennedy-Lewis et Murphy, 2016; Payne, 2015 ; Trotman, Tucker et Martyn, 2015). Les élèves peuvent formuler des jugements réfléchis sur leur expérience scolaire et identifier des éléments des pratiques éducatives qu'ils perçoivent comme soutenant ou entravant leur motivation (Rousseau et al., 2011). Cette capacité réflexive confère une valeur importante à leur point de vue, encore insuffisamment mobilisé dans les recherches en éducation, malgré son potentiel pour éclairer et transformer les pratiques enseignantes, notamment lorsque la parole des élèves est associée à un véritable pouvoir d'influence (Kahne et al., 2022 ; Cook-Sather, 2020). L'intérêt porté aux perceptions des élèves s'explique par le fait qu'elles constituent des sources d'information particulièrement pertinentes en éducation (Way, 2011). Leur prise en compte permet notamment d'améliorer la qualité des pratiques enseignantes, de renforcer

les relations entre les élèves et les enseignantes et les enseignants, de favoriser des expériences scolaires positives, d'accroître la qualité de vie à l'école, de mieux cerner les conditions qui soutiennent ou entravent l'inclusion et, ultimement, de contribuer à la réussite scolaire (Messiou, 2012 ; Tangen, 2009).

Dans le contexte scolaire, les besoins psychologiques d'autonomie, de compétence et d'appartenance occupent une place particulièrement importante, notamment lorsque les exigences scolaires et sociales se complexifient (Deci et Ryan, 2008 ; Guay et al., 2021). Lorsqu'ils sont écoutés, consultés et valorisés, les élèves se sentent davantage engagés dans leurs apprentissages. À l'inverse, un sentiment d'exclusion ou d'impuissance peut rapidement entraîner une baisse de motivation (Deci et Ryan, 2008).

Du point de vue éducatif, les travaux de Lazarides et al. (2022) suggèrent que les élèves tendent à percevoir comme plus motivantes des pratiques pédagogiques caractérisées par une plus grande clarté des consignes et par une attention portée à leurs besoins motivationnels, notamment lorsqu'elles s'inscrivent dans une approche plus centrée sur l'élève. Ces résultats mettent en évidence l'importance des pratiques favorisant l'autonomie, le sentiment de compétence et le soutien relationnel, bien que les effets observés puissent varier selon les profils motivationnels des élèves. En effet, selon Eccles et Roeser (2011), la motivation et l'engagement scolaires s'enracinent largement dans la manière dont l'élève perçoit et vit son expérience en classe (intérêt, pertinence perçue des tâches, sentiment d'appartenance et soutien). Ainsi, au-delà des dispositifs ou des intentions pédagogiques, ce sont ces perceptions qui contribuent à orienter l'investissement de l'élève dans les apprentissages.

La prise en compte des retours des élèves, notamment dans des espaces de dialogue structurés, peut offrir aux enseignantes et aux enseignants un regard renouvelé sur leurs besoins, préoccupations et intérêts, et ainsi favoriser des ajustements plus adaptatifs des choix pédagogiques (clarification des consignes, organisation du travail, modalités de participation, étayage) en enseignement comme en évaluation (Beltramo, 2017).

En recherche comme en pratique, la prise en compte de la voix des élèves s’inscrit dans une perspective inclusive et constitue une démarche à la fois pertinente, réalisable et bénéfique, tant pour les élèves que pour les enseignantes et les enseignants (Cefai et Cooper, 2010 ; Messiou, 2014).

1.4 LE PROBLEME DE RECHERCHE

Dans un contexte scolaire visant à favoriser la réussite de tous les élèves, la motivation scolaire demeure un enjeu pédagogique majeur. Elle ne se limite pas à un simple intérêt passager, mais constitue un moteur essentiel qui influence l’effort fourni, la régularité du travail et la persévérance face aux défis de l’apprentissage (Viau, 2009). Cette réalité prend une dimension particulière vers la fin du primaire, moment où les élèves construisent progressivement des attentes de réussite et des valeurs scolaires qui orientent leur engagement et leurs choix d’apprentissage (Eccles et Wigfield, 2020).

Si la recherche en éducation a largement démontré l’importance des conditions pédagogiques dans le soutien de la motivation scolaire, elle tend encore à analyser les pratiques enseignantes de manière fragmentée, en distinguant séparément les dimensions relationnelles, organisationnelles ou didactiques. La motivation des élèves ne se résume pas à un seul facteur (Viau, 2009). Elle prend forme dans des contextes qui ressemblent à de véritables micro-écosystèmes sociaux, à la fois complexes et dynamiques, composés de plusieurs niveaux en interaction. En classe, les relations, l’organisation et les choix didactiques se croisent en permanence et influencent de manière subtile le climat d’apprentissage et la motivation des élèves (Skinner et al., 2022).

Même si plusieurs recherches s’intéressent aux perceptions des élèves, celles-ci restent encore trop peu utilisées pour comprendre de manière globale les pratiques enseignantes qui soutiennent leur motivation, surtout dans des approches qui tiennent compte de la complexité réelle des milieux scolaires (Lazarides et al., 2023). Pourtant, ce que les élèves perçoivent est

un indicateur essentiel de leur engagement. Leurs points de vue permettent de mieux comprendre quels gestes professionnels, quelles attitudes et quelles conditions pédagogiques les aident réellement à s'impliquer dans leurs apprentissages (Lazarides et al., 2023)

Devant ce besoin de connaissance, il importe d'examiner les pratiques enseignantes non seulement à travers ce que les enseignantes et les enseignants souhaitent faire ou ce que les modèles théoriques proposent, mais aussi à partir de ce que les élèves vivent concrètement. Mettre ces perspectives en dialogue permet de repérer les points de convergence, mais aussi les écarts entre ce qui est offert sur le plan pédagogique et ce que les élèves perçoivent comme réellement motivant.

Ainsi, la présente recherche vise à explorer les pratiques enseignantes perçues comme motivantes par les élèves, tout en prenant en compte le point de vue des enseignantes et des enseignants du troisième cycle du primaire. En prenant en compte ce que disent les enseignantes et les enseignants, mais aussi ce que vivent et ressentent les élèves, cette démarche cherche à mieux comprendre quelles configurations pédagogiques soutiennent réellement leur engagement dans les apprentissages et favorisent une motivation durable.

1.5 L'OBJECTIF ET LA QUESTION DE RECHERCHE

L'objectif principal de cette étude est de décrire les pratiques enseignantes qui soutiennent la motivation scolaire des élèves du troisième cycle du primaire, selon les perceptions croisées des enseignantes et des enseignants et des élèves. Cette recherche vise à identifier les leviers pédagogiques concrets perçus comme favorisant la motivation et le plaisir d'apprendre, tels qu'ils sont vécus au quotidien dans le milieu scolaire.

En adoptant une posture descriptive ancrée dans l'expérience des acteurs concernés, elle vise à approfondir la compréhension des mécanismes de la motivation en contexte scolaire, tout en proposant des pistes utiles pour enrichir les pratiques enseignantes au primaire.

La question qui guide cette étude est la suivante : Quelles sont les pratiques enseignantes qui soutiennent la motivation scolaire selon les perceptions croisées des élèves et des enseignantes et des enseignants du troisième cycle du primaire ?

1.6 LA PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

1.6.1 La pertinence scientifique

Cette recherche présente un intérêt scientifique important, car elle s'appuie sur les perceptions croisées des élèves et des enseignantes et des enseignants, dans le cadre des pratiques réellement mises en œuvre au troisième cycle du primaire. Elle aborde la motivation scolaire à travers trois dimensions complémentaires : le climat de classe, le style relationnel de l'enseignante ou de l'enseignant, ainsi que les pratiques pédagogiques (d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation). Cette perspective permet de mieux cerner les différents facteurs susceptibles d'influencer la motivation des élèves, qu'ils soient liés à l'environnement de la classe, aux relations pédagogiques ou aux modalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

Fondée sur l'expérience des acteurs scolaires et sur une lecture multidimensionnelle des pratiques qui soutiennent la motivation, cette recherche contribue à enrichir les connaissances scientifiques sur les conditions favorables à l'implication des élèves dans leurs apprentissages. L'articulation de plusieurs dimensions permet ainsi une analyse plus complète des pratiques éducatives actuelles.

Elle s'inscrit également dans un courant méthodologique qui valorise la voix des élèves en recherche en éducation. Des travaux ont montré que consulter les élèves sur leur apprentissage et leurs expériences contribue à mieux comprendre leurs besoins et leurs perceptions, et peut orienter l'adaptation des pratiques enseignantes afin d'y répondre (Rudduck et Flutter, 2000). Par ailleurs, des synthèses récentes soulignent que reconnaître et intégrer la voix des apprenants en contexte éducatif contribue à appréhender la complexité

des relations et des pratiques en classe (Rousseau et al., 2022). En croisant leur regard avec celui des enseignantes et des enseignants, cette étude met en lumière les pratiques reconnues comme les plus motivantes selon les deux groupes.

Conséquemment, elle contribue au développement du champ de la pédagogie motivationnelle en documentant de manière fine et située des pratiques jugées soutenantes au troisième cycle du primaire, une étape cruciale marquée par la consolidation du rapport à l'école et la préparation au passage vers le secondaire. Les résultats attendus contribuent à l'approfondissement de la connaissance des pratiques pédagogiques efficaces, en identifiant les éléments les plus mobilisateurs du point de vue des élèves et du personnel enseignant.

Enfin, le fait de croiser les données recueillies lors des entretiens individuels et celles issues des groupes de discussion permet de mettre en relation les différents points de vue. Cela fait ressortir à la fois ce sur quoi élèves et enseignantes ou enseignants s'entendent, mais aussi ce qui les distingue. Cette analyse croisée offre une lecture plus nuancée des pratiques : elle met en lumière les leviers de motivation partagés, tout en révélant les écarts de perception qui peuvent guider l'ajustement des interventions pédagogiques.

1.6.2 La pertinence sociale

Les élèves d'aujourd'hui sont les citoyens de demain. Il est donc essentiel que leur expérience scolaire se déroule dans les meilleures conditions possibles, afin qu'ils puissent entretenir un lien positif, empreint de plaisir et d'attachement envers leur école. L'éducation vise à assurer le bien-être de ses acteurs, en particulier celui des élèves, qui en constituent le cœur vivant et la pierre angulaire.

Dans ce cadre, la motivation scolaire est au cœur de la réussite éducative et du développement global de l'élève. Elle soutient l'engagement, la persévérance et l'autonomie, tout en influençant positivement le rapport que l'élève entretient avec l'école. Au primaire, et plus particulièrement au troisième cycle, les élèves développent une posture plus

consciente à l'égard de leurs apprentissages, ce qui rend cette période particulièrement propice pour renforcer leur motivation et prévenir un éventuel désengagement.

Cette étude s'inscrit dans une dynamique éducative plus large, qui vise à identifier et à développer des pratiques enseignantes efficaces et bienveillantes. Elle valorise l'élève non seulement comme apprenant, mais aussi comme acteur de son propre parcours scolaire. En prenant en compte leur point de vue, cette recherche contribue à cultiver chez les élèves une posture réflexive et critique, leur permettant de mieux comprendre leur rôle actif dans leur cheminement éducatif. Elle favorise ainsi le développement de compétences transversales telles que l'expression d'un jugement, la participation à la vie collective et la prise de responsabilité, essentielles à leur future citoyenneté.

Pour les enseignantes et les enseignants, cette étude constitue un espace de partage d'expériences concrètes, de pratiques inspirantes et de réflexions professionnelles. Elle montre comment certaines approches, parfois perçues comme simples, peuvent devenir de puissants leviers de motivation lorsqu'elles sont ajustées en fonction du vécu et des perceptions des élèves. Ce regard croisé peut notamment enrichir la formation initiale et continue, en offrant des pistes concrètes pour créer un climat de classe plus engageant et renforcer l'impact pédagogique.

Par ailleurs, voir des élèves motivés, impliqués et heureux d'apprendre agit comme un puissant moteur de motivation professionnelle. Cela contribue à créer une dynamique relationnelle positive entre élèves et enseignantes et enseignants, où l'engagement de chacun nourrit celui de l'autre. En ce sens, cette recherche contribue à l'amélioration du climat scolaire, à la prévention du décrochage, et plus largement, à la qualité de l'expérience éducative.

Enfin, les retombées de cette étude peuvent également s'étendre aux milieux scolaires. En documentant des pratiques concrètes perçues comme motivantes, elle peut soutenir l'élaboration de politiques pédagogiques plus sensibles aux besoins des élèves et aux réalités du terrain. Elle peut aussi alimenter les réflexions dans les établissements scolaires quant à

l'importance d'un accompagnement centré sur la motivation, la reconnaissance et le plaisir d'apprendre.

Globalement, cette étude représente un espace de dialogue entre les acteurs de l'éducation, où les voix des élèves et des enseignantes et des enseignants se rencontrent pour éclairer les conditions d'un apprentissage porteur de sens, inclusif et durable.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

Ce cadre conceptuel vise à clarifier les concepts clés qui structurent cette recherche et à en définir les dimensions essentielles. En s'appuyant sur les théories majeures de la motivation scolaire, il permet de mieux comprendre les mécanismes influençant la motivation des élèves. Il examine également les dimensions des pratiques enseignantes reconnues pour favoriser et renforcer la motivation des élèves du troisième cycle du primaire.

2.1 LA MOTIVATION EN CONTEXTE SCOLAIRE

La motivation est un phénomène complexe mobilisant à la fois des mécanismes biologiques et psychologiques, qui fournit l'énergie nécessaire pour initier, orienter, intensifier et maintenir une action (Reeve, 2024). Elle renvoie également à une volonté d'agir et de maintenir ses efforts en vue d'atteindre un objectif, malgré les exigences qu'implique sa réalisation (Schunk et al., 2014). Dans cette optique, Heutte (2011) conçoit la motivation comme un processus intra-individuel qui demeure sensible à l'influence conjointe de facteurs internes et externes, et qui se traduit par l'orientation, l'intensité et la persistance du comportement.

En contexte scolaire, la motivation se définit comme l'ensemble des forces ou de l'énergie qui incitent un élève à agir (Viau, 2009). Dans une perspective sociocognitive, la motivation scolaire prend sa source dans les perceptions et les conceptions que l'élève entretient à propos de lui-même et de son environnement. Elle se manifeste notamment à travers son engagement (cognitif), sa participation et sa persistance dans les tâches scolaires (Barbeau, 1993). Selon Viau (2009), la motivation scolaire repose sur trois composantes

interreliées : la perception de la valeur de l'activité, la perception de compétence et la perception de contrôlabilité. Ces composantes contribuent à expliquer pourquoi et dans quelles conditions un élève s'engage dans une tâche. Ainsi, plus l'élève attribue une valeur à l'activité, se perçoit compétent pour la réaliser et croit pouvoir exercer un certain contrôle sur son déroulement, plus il sera susceptible d'y participer activement.

Si la définition de la motivation scolaire permet de cerner les composantes fondamentales de ce phénomène, l'analyse de ses mécanismes gagne à s'appuyer sur des modèles théoriques. Ceux-ci offrent des cadres complémentaires pour comprendre comment la motivation se développe, se régule et s'exprime chez les élèves en fonction de facteurs personnels et contextuels.

2.2 LES MODELES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Divers modèles théoriques de la motivation scolaire coexistent, se complètent et parfois se confrontent dans le champ de l'éducation. Parmi les modèles fréquemment mobilisés dans la littérature figurent le modèle de la valeur attendue de la tâche (Expectancy-Value Theory), le modèle des buts d'apprentissage (Achievement Goal Theory), le modèle de l'autodétermination (Self-Determination Theory) et le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire (Viau, 2009). Ces théories offrent des perspectives complémentaires pour mieux comprendre les mécanismes qui soutiennent la motivation des élèves, en prenant en compte à la fois les dimensions cognitives, émotionnelles et scolaires de l'apprentissage.

Le tableau 1 présente une synthèse des principaux modèles théoriques de la motivation scolaire. Il met en évidence leurs auteurs associés, les principes fondamentaux qui les sous-tendent, ainsi que les caractéristiques clés de chacun. Cette présentation permet de dégager les spécificités et les points de convergence entre les modèles, tout en soulignant leur

complémentarité pour comprendre les multiples dimensions de la motivation en contexte éducatif.

Tableau 1
Présentation des modèles théoriques de la motivation scolaire

Modèle théorique	Auteurs associés	Principe général	Caractéristiques principales
Théorie attentes– valeur	Wigfield et Eccles (2000) ; Eccles et Wigfield (2002) ; Schunk et al. (2014)	La motivation à s’engager dans une activité dépend de la valeur que l’élève attribue à la tâche et de ses attentes de réussite.	Deux dimensions centrales influencent la motivation : 1. la valeur perçue de la tâche ; 2. les attentes de succès.
Théorie des buts d’accomplissement	Harackiewicz et al. (2002) ; Dupeyrat et Mariné (2005) ; Elliot et Thrash (2002)	La nature des buts poursuivis par l’élève oriente la qualité de son engagement et de sa motivation scolaire.	Trois types de buts d’apprentissage : 1. les buts de maîtrise ; 2. les buts de performance ; 3. les buts d’évitement.
Théorie de l’autodétermination	Deci et Ryan (2008) ; Skinner et Pitzer (2012) ; Litalien et Guay (2010)	La motivation repose sur une tendance naturelle à l’actualisation de soi et sur la satisfaction de besoins psychologiques fondamentaux.	Trois besoins psychologiques essentiels : 1. le sentiment de compétence ; 2. le sentiment d’autonomie ; 3. le sentiment d’appartenance.
Modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire	Viau (2009)	La motivation scolaire découle des perceptions que l’élève entretient à l’égard des activités d’apprentissage proposées en classe.	Trois perceptions fondamentales : 1. la valeur de la tâche ; 2. la perception de compétence ; 3. la perception de contrôlabilité

2.2.1 La théorie attentes-valeur

La théorie attentes-valeur constitue l'une des approches motivationnelles les plus mobilisées en psychologie de l'éducation pour comprendre l'engagement et la persévérance des élèves en contexte scolaire (Wigfield et Eccles, 2000 ; Eccles et Wigfield, 2002 ; Schunk et al., 2014). L'intérêt soutenu pour ce modèle s'explique par sa capacité à rendre compte, de manière à la fois rigoureuse et accessible, des mécanismes qui influencent l'engagement, l'effort et la persévérance des élèves en situation d'apprentissage.

En combinant deux dimensions centrales, les croyances de l'élève quant à sa capacité de réussir et l'importance qu'il accorde à l'activité, cette théorie permet d'identifier des leviers motivationnels sur lesquels il est possible d'agir en contexte éducatif. Elle intègre à la fois les perceptions que l'élève entretient à propos de lui-même et le sens qu'il attribue aux tâches scolaires, ce qui en fait un cadre d'analyse particulièrement pertinent pour l'étude de la motivation en milieu scolaire (Eccles et Wigfield, 2002).

Selon cette approche, la disposition d'un élève à s'engager dans une activité scolaire dépend principalement de deux composantes interdépendantes : l'attente de succès et la valeur subjective attribuée à la tâche (Wigfield et Eccles, 2000).

2.2.1.1 Les attentes de succès

Les attentes de succès renvoient aux croyances personnelles de l'élève quant à sa capacité à réussir une tâche scolaire donnée (Wigfield et Eccles, 2000 ; Schunk et al., 2014). Elles sont étroitement associées au sentiment de compétence et à l'autoefficacité, définie comme la croyance en sa capacité à organiser et à mettre en œuvre les actions nécessaires pour atteindre un objectif (Schunk et al., 2014).

Dans le modèle valeur-attente, les attentes de succès soutiennent l'engagement, la persistance et les choix d'activité. À l'inverse, lorsque ces attentes sont faibles, le désengagement ou l'évitement des tâches devient plus probable (Eccles et Wigfield, 2002). Les attentes de succès sont également liées à la perception de contrôle, soit le sentiment que

l'élève peut influencer ses résultats scolaires par ses efforts et ses stratégies, ce qui contribue à une motivation plus autonome et durable (Schunk et al., 2014).

2.2.1.2 La valeur attribuée à la tâche

La valeur attribuée à une tâche correspond à l'importance et au sens que l'élève accorde à une activité scolaire (Eccles et Wigfield, 2002 ; Wigfield et al., 2008). Dans la théorie attentes-valeur, cette valeur repose sur quatre dimensions fondamentales : l'intérêt, l'utilité perçue, l'importance perçue et le coût.

L'intérêt renvoie au plaisir ou à l'attrait éprouvé lors de la réalisation de la tâche. Il peut être individuel, relativement stable et durable, ou situationnel, suscité par des éléments contextuels tels que la nouveauté ou la variété de l'activité (Eccles et al., 2005 ; Hulleman et al., 2016). L'utilité perçue concerne l'évaluation de la pertinence de la tâche au regard des objectifs personnels, scolaires ou professionnels de l'élève et peut soutenir l'engagement même en l'absence d'intérêt immédiat (Eccles et Wigfield, 2002). L'importance perçue renvoie à la signification accordée à la tâche en lien avec l'identité et les valeurs personnelles de l'élève, favorisant une implication plus soutenue (Eccles et Wigfield, 2002 ; Wigfield et al., 2008). Enfin, le coût renvoie aux contraintes associées à la réalisation d'une tâche, telles que l'effort requis, le temps à investir ou le stress perçu. Ces éléments peuvent freiner l'engagement des élèves, particulièrement lorsque la valeur accordée à la tâche ou les attentes de succès sont faibles (Wigfield et al., 2008 ; Schunk et al., 2014).

2.2.2 La théorie des buts d'accomplissement

La théorie des buts d'accomplissement, initialement développée par Ames (1992), puis approfondie par Elliot et Thrash (2002) ainsi que par Dupeyrat et Mariné (2005), s'intéresse à l'orientation des élèves face aux situations d'apprentissage et aux objectifs qu'ils

poursuivent. Cette approche distingue principalement deux grandes catégories de buts : les buts de maîtrise et les buts de performance.

Les buts de maîtrise sont centrés sur le développement personnel, l'acquisition de nouvelles connaissances et l'amélioration des compétences. L'élève motivé par ce type de buts cherche avant tout à comprendre, à progresser et à relever des défis pour lui-même, sans se comparer aux autres. Cette orientation est généralement associée à des attitudes positives envers l'apprentissage, à une motivation intrinsèque plus forte ainsi qu'à l'utilisation de stratégies cognitives élaborées (Ames, 1992 ; Elliot et Hulleman, 2017).

Les buts de performance renvoient à la volonté de démontrer sa compétence (ou d'éviter de paraître incompetent) dans une logique d'évaluation normative, souvent associée à la comparaison sociale. Cette catégorie se subdivise en deux sous-types : les buts de performance-approche et les buts de performance-évitement (Elliot et Thrash, 2002).

Les buts de performance-approche renvoient à la motivation à réussir dans le but de se distinguer positivement, d'obtenir une reconnaissance sociale ou de démontrer sa compétence dans une tâche scolaire. Bien qu'ils puissent être associés à un rendement scolaire élevé, ces buts sont fréquemment liés à un engagement plus superficiel, davantage centré sur l'atteinte de résultats que sur une compréhension approfondie des apprentissages (Duchesne et al., 2019).

Les buts de performance-évitement, en revanche, reflètent la volonté d'éviter de paraître incompetent ou de subir un échec visible. L'élève adopte alors une posture défensive, cherchant à minimiser les risques d'exposition à l'échec plutôt qu'à réussir véritablement. Cette orientation est fréquemment associée à une anxiété de performance accrue, à l'évitement des défis et à l'utilisation de stratégies d'apprentissage peu efficaces, ce qui peut, à moyen ou long terme, compromettre la qualité de l'engagement scolaire (Duchesne et al., 2019).

Ainsi, cette théorie met en lumière l'importance de l'orientation des buts poursuivis par l'élève dans la qualité de son engagement scolaire, et rappelle que toutes les formes de

motivation n'ont pas le même impact sur l'apprentissage (Ames, 1992 ; Elliot et Thrash, 2002).

2.2.3 La théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination distingue différents types de motivation sur un continuum (Deci et Ryan, 2008 ; Deci et Ryan, 2013 ; Plante et al., 2013). Elle se base sur trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2008 ; Guay et al., 2010). La motivation autonome, la plus positive, inclut la motivation intrinsèque et la régulation intégrée (Deci et Ryan, 2008 ; Deci et Ryan, 2012 ; Guay et al., 2010). La motivation extrinsèque est subdivisée en régulation identifiée, introjectée et externe, tandis que l'amotivation représente une absence de motivation (Deci et Ryan, 2008 ; Guay et al., 2010). Un environnement favorable à ces besoins génère des formes de motivation plus autodéterminées, alors qu'un environnement reposant principalement sur les récompenses ou les punitions peut les miner (Deci et Ryan, 2008 ; Guay et al., 2010).

Les motivations autonomes sont généralement associées à de meilleures performances et à une plus grande satisfaction scolaire, alors que les motivations contrôlées sont plus susceptibles d'entraîner des effets négatifs, notamment en matière de persévérance scolaire (Heutte, 2011).

2.2.4 Le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire

Selon Viau (2009), la dynamique motivationnelle se caractérise par l'interaction complexe de plusieurs facteurs, où la motivation agit comme moteur de l'engagement et soutient la persévérance dans les apprentissages. Après avoir présenté les principales théories de la motivation scolaire, l'attention se porte sur le modèle de Viau (2009), qui apparaît

particulièrement pertinent dans le cadre de cette recherche. L'exploration des différents modèles de la motivation en éducation montre en effet que ce modèle en rassemble plusieurs principes fondamentaux. S'y référer a permis de mieux comprendre la motivation scolaire telle qu'elle est vécue par les élèves et d'identifier, à partir de leurs perceptions, les pratiques enseignantes susceptibles de la soutenir.

Le modèle de Viau (2009) se distingue également par la place centrale accordée au rôle de l'enseignante et de l'enseignant dans l'émergence et le maintien de la motivation, notamment à travers les pratiques pédagogiques, la gestion de classe et la relation établie avec les élèves. En ce sens, il offre un cadre pertinent pour analyser l'influence des pratiques enseignantes sur la motivation, en tenant compte des multiples dimensions qui façonnent l'expérience scolaire des élèves (Viau, 2009).

Ce modèle repose sur trois dimensions (Viau, 2009) :

1. La perception de la valeur de l'activité : l'élève attribue un sens et une importance à la tâche.
2. La perception de compétence : l'élève évalue sa capacité à réussir la tâche.
3. Le contrôle exercé sur l'activité : l'élève perçoit qu'il peut influencer les résultats de son travail.

L'attention portée aux perceptions subjectives des élèves offre une fenêtre précieuse sur la manière dont ils interprètent leur expérience scolaire, construisent du sens autour de leurs apprentissages et perçoivent leurs propres compétences (Viau, 2009). Cette approche ouvre la voie à une adaptation plus fine des pratiques enseignantes, en permettant aux enseignantes et aux enseignants de mieux comprendre les besoins exprimés ou parfois implicites des élèves, et ainsi de renforcer de manière ciblée leur motivation scolaire (Viau, 2009).

Le modèle d'analyse retenu permet ainsi d'identifier non seulement les dispositifs pédagogiques efficaces, mais également les dynamiques relationnelles et émotionnelles qui soutiennent un engagement durable des élèves (Viau, 2009)

2.2.4.1 Perception de la valeur d'une activité

Selon Viau (2009), la perception de la valeur d'une activité correspond à l'importance qu'un élève attribue à une tâche d'apprentissage. Elle s'exprime par le sens que l'élève donne à cette tâche, l'intérêt qu'elle suscite et sa pertinence perçue. Plus cette perception est élevée, plus l'élève est susceptible de s'engager activement et de persévérer. Lorsqu'un élève perçoit une activité comme significative et en lien avec ses intérêts ou ses objectifs, sa motivation scolaire est renforcée. À l'inverse, une tâche perçue comme peu utile ou peu stimulante peut conduire à une baisse d'engagement (Viau, 2009).

2.2.4.2 Perception de la compétence

Dans le modèle de Viau (2009), la perception de compétence correspond à la croyance qu'un élève entretient à l'égard de sa propre capacité à réussir une tâche d'apprentissage. Cette perception joue un rôle déterminant dans la dynamique motivationnelle, car un élève qui se sent compétent est plus enclin à s'engager activement dans les activités scolaires, à persévérer face aux difficultés et à fournir les efforts nécessaires pour progresser. En revanche, un élève qui doute de ses capacités peut adopter des comportements d'évitement, se désengager ou abandonner la tâche dès qu'un obstacle se présente (Viau, 2009).

Selon Viau (2009), les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants peuvent influencer directement cette perception, notamment à travers la valorisation des efforts, l'adaptation du niveau de difficulté, la reconnaissance des progrès et la rétroaction

constructive. Lorsqu'un élève est soutenu de manière ciblée et bienveillante, son sentiment de compétence s'en trouve renforcé, ce qui stimule sa motivation scolaire (Viau, 2009).

Cette perception peut être influencée par diverses sources, dont les expériences de réussite antérieures, les observations sociales, la persuasion verbale et les états émotionnels et physiologiques de l'élève (Viau, 2009).

Des études complémentaires, notamment celles de Ramdass et Zimmerman (2011), montrent que les élèves ayant une perception élevée de leur compétence ont tendance à utiliser davantage de stratégies d'autorégulation, telles que la planification, l'organisation des tâches et la réflexion sur les méthodes d'apprentissage utilisées. Ces stratégies soutiennent l'engagement cognitif, la persévérance et la capacité à relever les défis, contribuant ainsi à une motivation scolaire plus stable et autonome.

Ainsi, la perception de compétence influence directement la volonté de l'élève de s'investir dans les apprentissages, en particulier lorsque les enseignantes et les enseignants créent un environnement propice au développement de la confiance en soi et de l'autonomie (Viau, 2009).

2.2.4.3 Perception de contrôlabilité

Dans le modèle de Viau (2009), la perception de contrôlabilité désigne le degré de contrôle que l'élève estime avoir sur le déroulement d'une activité d'apprentissage et sur les résultats qu'il peut obtenir. Autrement dit, cette perception renvoie au sentiment de l'élève de pouvoir agir sur sa réussite scolaire. Elle influence directement la motivation scolaire : en effet, plus l'élève a le sentiment qu'il peut intervenir sur les conditions de sa réussite, plus il a tendance à s'engager activement, à persévérer et à se sentir impliqué dans son apprentissage (Viau, 2009).

Viau (2009) met d'ailleurs en évidence l'importance des pratiques enseignantes dans le développement de cette perception. Ainsi, un environnement qui encourage l'autonomie, qui permet à l'élève de faire des choix et qui reconnaît ses efforts contribue à renforcer sa motivation.

Dans cette perspective, cette dimension peut être mise en relation avec le besoin d'autonomie tel que défini dans la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2012). Katz et Assor (2006) montrent que l'effet positif du choix dépend de sa pertinence et de son alignement avec les valeurs de l'élève, ce qui favorise, à son tour, l'engagement et la persévérance.

2.3 L'ENGAGEMENT ET LA PERSEVERANCE : MANIFESTATIONS CONCRETES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, l'engagement et la persévérance sont considérés comme des manifestations visibles de la motivation. Ils constituent des indicateurs observables permettant de déterminer si un élève est motivé dans son apprentissage ou non. Ces deux dimensions offrent ainsi des indicateurs clés pour évaluer et comprendre le niveau de motivation des élèves (Viau, 2009).

2.3.1 L'engagement

L'engagement scolaire est souvent considéré comme une manifestation concrète de la motivation. Selon Viau (2009), il constitue l'expression observable de cette dernière, traduite par l'énergie que l'élève consacre à une tâche d'apprentissage. Dans ce modèle, l'élève motivé est celui qui s'engage activement, de manière volontaire et soutenue, dans ses apprentissages. L'engagement reflète ainsi la dynamique motivationnelle en action, orientant

les comportements, les cognitions et les émotions de l'élève dans le contexte scolaire (Viau, 2009).

D'autres chercheurs appuient cette perspective. Vedder-Weiss et Fortus (2012) considèrent l'engagement comme un indicateur du niveau de motivation, tandis que Finn et Zimmer (2012) le présentent comme une composante intrinsèque de la motivation. Cette diversité d'interprétations témoigne de la richesse du concept, mais toutes convergent vers l'idée que l'engagement traduit la présence d'une motivation réelle et dynamique.

Dans la littérature, l'engagement est généralement décrit à travers trois dimensions complémentaires (Fredricks et al., 2004).

L'engagement comportemental renvoie à la participation active de l'élève aux activités scolaires, notamment à travers l'assiduité, la ponctualité, le respect des règles et des interactions harmonieuses avec les enseignants, les enseignantes et les pairs (Fredricks et al., 2004).

L'engagement cognitif reflète l'effort mental déployé pour comprendre, organiser et approfondir les apprentissages ; il se manifeste par l'investissement psychologique dans la tâche ainsi que par l'utilisation de stratégies d'autorégulation telles que la planification, la supervision et la révision du travail accompli (Fredricks et al., 2004 ; Finn et Zimmer, 2012).

L'engagement affectif, quant à lui, est lié aux émotions ressenties en contexte scolaire ; il englobe les sentiments éprouvés envers l'école, les enseignantes, les enseignants et les camarades, et il intègre des dimensions telles que la joie, l'anxiété ou encore le sentiment d'appartenance (Fredricks et al., 2004).

Dans le modèle de Viau, ces différentes formes d'engagement s'inscrivent dans une logique dynamique où la motivation scolaire se traduit par une implication concrète, soutenue et significative de l'élève dans ses apprentissages (Viau, 2009). Comprendre ces manifestations de l'engagement permet ainsi aux enseignantes et aux enseignants d'adapter leurs pratiques pour soutenir la motivation de manière ciblée et durable (Viau, 2009).

2.3.2 La persévérance

Dans le cadre du modèle de la dynamique motivationnelle, la persévérance est définie comme la capacité à maintenir un engagement dans le temps, malgré les difficultés, jusqu'à l'atteinte de l'objectif (Viau, 2009). Selon Guay et al. (2021), la persévérance constitue une conséquence de la motivation autodéterminée. Chouinard et Roy (2008) la considèrent également comme un indicateur de la motivation. Skinner et Pitzer (2012) précisent que la persévérance scolaire se manifeste comme un engagement continu face aux obstacles, jusqu'à la réalisation des tâches d'apprentissage.

2.4 LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : UN REGARD PROFOND

Il n'existe pas de définition unique des pratiques enseignantes, mais plutôt une diversité de conceptions qui varient selon les disciplines et les objectifs poursuivis par les recherches dans ce domaine (Étienne et al., 2009 ; Altet, 2002, 2003, 2014, 2019). Dans cette perspective théorique, les pratiques enseignantes peuvent être comprises comme une manière de faire singulière, soit une façon spécifique de mettre en œuvre l'enseignement en tant qu'activité professionnelle. Cette conception met en lumière le caractère global de la pratique enseignante, en distinguant les dimensions observables de l'action de celles qui demeurent plus implicites. Les pratiques enseignantes peuvent ainsi être définies comme l'ensemble des actions réfléchies que le personnel enseignant conçoit et met en œuvre, parfois simultanément, parfois de manière progressive, en collaboration avec les élèves, dans le but de favoriser un climat de classe qui soutient leur engagement et leur développement des compétences (Gaudreau, 2017).

Ces pratiques visent non seulement à transmettre des savoirs, mais aussi à adapter le climat de la classe et à personnaliser la relation avec les élèves (Viau, 2009). Bien que complexes, elles peuvent être analysées à travers plusieurs dimensions interdépendantes,

comme l'ont montré les travaux menés au Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) entre 1992 et 2009 (Altet, 2000, 2002, 2003, 2009).

La dimension didactique concerne le choix des contenus et des méthodes d'enseignement adaptés aux élèves. La dimension pédagogique renvoie à la gestion de l'apprentissage et à l'accompagnement des élèves dans leur progression. La dimension communicationnelle et médiative s'intéresse à la qualité des interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et les élèves, interactions qui facilitent leur engagement. La dimension contextuelle et temporelle implique une adaptation des pratiques à l'environnement scolaire et à l'évolution du groupe classe. La dimension personnelle englobe les aspects cognitifs, affectifs et émotionnels de l'enseignante ou de l'enseignant, influençant son rapport aux élèves. La dimension psychosociale touche à la dynamique relationnelle au sein de la classe, qui peut influencer le climat et la motivation collective. Enfin, la dimension institutionnelle fait référence au respect des normes et des exigences du cadre scolaire, tout en laissant place à l'innovation pédagogique.

Ces dimensions interagissent en continu et permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de s'adapter aux situations rencontrées afin de réguler ses pratiques (Altet, 2002, 2003, 2014, 2019). La motivation scolaire des élèves est ici directement liée à la capacité de l'enseignante ou de l'enseignant à mobiliser ces différentes dimensions. Les recherches montrent ainsi que les pratiques enseignantes influencent la dynamique motivationnelle des élèves en agissant sur leur sentiment de compétence, leur engagement affectif et leur relation à l'apprentissage (Martin, 2023). Selon Altet (2019), comprendre cette multidimensionnalité permet aux enseignantes et aux enseignants de mieux répondre aux besoins motivationnels de leurs élèves et de favoriser un environnement propice à leur réussite.

2.5 LES DIMENSIONS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SELON LE MODELE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE

Afin de mieux comprendre l'impact des pratiques enseignantes sur la motivation scolaire des élèves, il est essentiel de prendre en compte les facteurs externes qui influencent cette dynamique. Viau (2009) propose un modèle intégrateur qui met en évidence les principaux déterminants de la motivation scolaire.

Dans son ouvrage *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*, Viau (2009) identifie quatre types de facteurs qui influencent la dynamique motivationnelle de l'élève. Les premiers sont liés à la vie personnelle de l'élève, comme le contexte familial, la santé ou certains événements de vie. Les deuxièmes concernent l'école et renvoient notamment aux règlements, à l'organisation scolaire et à la culture de l'établissement. Les troisièmes sont de nature sociétale et incluent, entre autres, les valeurs sociales, les normes et le cadre législatif. Enfin, les quatrièmes sont directement liés à la classe et regroupent des éléments tels que le climat de classe, la qualité des relations entre élèves, la gestion du temps et du matériel, ainsi que le style et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant. Cette dernière catégorie comprend notamment la personnalité de l'enseignante ou de l'enseignant, sa posture relationnelle, le recours à la valorisation ou aux sanctions, ainsi que les types d'activités pédagogiques proposées.

Parmi l'ensemble de ces facteurs, ceux qui relèvent de la classe occupent une place centrale dans le développement de la motivation scolaire. En effet, ils constituent les éléments les plus directement accessibles à l'action éducative et sont donc les plus susceptibles d'être mobilisés de manière intentionnelle par les enseignantes et les enseignants dans leur pratique quotidienne.

Un climat de classe positif, des relations harmonieuses entre élèves et avec l'enseignante ou l'enseignant, ainsi que des pratiques pédagogiques diversifiées et engageantes. Ces éléments influencent directement les trois composantes principales de la motivation scolaire, soit la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité

et la perception de contrôlabilité, telles que définies dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

Dans cette perspective, les pratiques enseignantes susceptibles de soutenir la motivation scolaire peuvent être analysées à travers trois grandes dimensions interdépendantes, elles-mêmes issues de ce modèle. La première est le climat de classe, qui renvoie à l'ambiance générale, à la sécurité affective perçue par les élèves et à la qualité des interactions entre pairs. La deuxième dimension concerne le style relationnel de l'enseignante ou de l'enseignant, soit sa capacité à soutenir, écouter, encadrer et reconnaître les besoins individuels des élèves. Enfin, la troisième dimension correspond aux pratiques pédagogiques, incluant la planification et l'animation des activités d'enseignement-apprentissage, ainsi que les modalités d'évaluation mises en œuvre.

Ces trois dimensions structurent également l'analyse des résultats présentés dans cette recherche. Elles permettent de mieux cerner les pratiques concrètes mises en place au quotidien dans les classes du troisième cycle du primaire et de comprendre comment celles-ci contribuent à soutenir la motivation scolaire des élèves.

2.5.1 Le climat de classe

Le climat de classe constitue une dimension centrale de la motivation scolaire, dans la mesure où il influence le bien-être des élèves. Un climat positif, structuré et sécurisant favorise le sentiment de compétence, la perception de contrôlabilité et l'intérêt pour les apprentissages, soit les trois composantes fondamentales de la motivation selon le modèle de Viau (2009). Dans cette optique, la gestion du climat de classe ne se limite pas au maintien de la discipline, mais renvoie à l'ensemble des pratiques mises en œuvre par l'enseignante ou l'enseignant afin de créer un environnement propice à l'apprentissage.

Nault et Lacourse (2016) soulignent que la motivation des élèves est étroitement liée à une gestion efficace de la discipline, à l'optimisation du temps d'apprentissage et à une

organisation spatiale réfléchi. Dans la même perspective, Viau (2009) précise que de telles conditions contribuent au maintien de l'attention et favorisent la participation active des élèves, deux éléments étroitement associés à la motivation scolaire.

Les travaux de Trower (2015) ainsi que ceux de Rathmann et ses collègues (2018) mettent en évidence l'influence du climat de classe et des pratiques enseignantes sur l'engagement et le vécu scolaire des élèves. Ces recherches montrent que la perception du soutien, de l'attention et des possibilités d'autonomie offertes par l'enseignante ou l'enseignant est associée à un engagement émotionnel plus élevé et à une satisfaction accrue envers l'expérience scolaire. À l'inverse, un encadrement perçu comme excessif au niveau collectif peut limiter le sentiment d'autonomie des élèves.

Fatou et Kubiszewski (2018) montrent que des perceptions positives du climat de classe, notamment en ce qui concerne les relations enseignant-élève et la justice perçue dans les interactions quotidiennes, sont associées à une dynamique de classe plus stable. Les élèves qui évoluent dans un environnement perçu comme juste et soutenant adoptent plus fréquemment des comportements respectueux, adhèrent davantage aux normes de fonctionnement du groupe-classe et manifestent un engagement comportemental et affectif plus élevé (Viau, 2009). Un tel climat contribue ainsi positivement aux activités scolaires et soutient un engagement des élèves orienté vers la réussite, en s'appuyant sur des pratiques réfléchies et ciblées.

2.5.1.1 La gestion du temps

La gestion du temps vise à structurer les leçons et les activités de manière à maximiser le temps d'apprentissage effectif en classe (Gaudreau, 2017). Une organisation rigoureuse des différents temps pédagogiques, qu'il s'agisse de l'enseignement magistral, du travail en groupe ou des périodes de rétroaction, contribue à maintenir l'attention des élèves et à soutenir leur engagement dans les activités proposées (Viau, 2009 ; Goulet Pedersen, 2022).

En limitant les interruptions inutiles, telles que les temps morts ou les tâches administratives, l'enseignante ou l'enseignant favorise un climat propice à la concentration et à l'investissement des élèves dans des activités significatives.

Par ailleurs, l'implication des élèves dans l'organisation du travail et du temps en classe peut favoriser le développement de compétences liées à la planification et à la prise de décision (Bernier et al., 2022). Cette participation active est également susceptible de soutenir l'autonomie des élèves et de contribuer à une dynamique de classe plus engageante, dans laquelle les élèves se sentent davantage responsables de leurs apprentissages (Goulet Pedersen, 2022).

2.5.1.2 La création d'un climat de classe positif

Un climat de classe positif repose sur la mise en place d'un environnement dans lequel les élèves se sentent en sécurité, respectés et encouragés à participer activement. À cet égard, Bernier et al., (2022) soulignent l'importance d'une communication empathique entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant. Dans la même perspective, Viau (2002) indique que cette posture compassionnelle constitue le fondement de relations harmonieuses, susceptibles de renforcer la motivation des élèves et de faciliter leur intégration scolaire. Par ailleurs, un cadre structuré, soutenu par une posture non contrôlante et respectueuse, contribue à instaurer un climat sécurisant, favorisant l'engagement des élèves et leur concentration sur les apprentissages (Katz et Assor, 2006).

2.5.1.3 La structuration de l'environnement d'apprentissage (gestion du matériel)

L'agencement de la classe joue un rôle essentiel dans la création d'un cadre propice à l'apprentissage. Comme le souligne Viau (2009), l'enseignante ou l'enseignant participe activement à la construction de cet environnement. En impliquant les élèves dans la

réorganisation de l'espace ou en introduisant des éléments décoratifs thématiques, il ou elle peut renouveler l'atmosphère de la classe, stimulant ainsi l'intérêt et la motivation des apprenants. Une organisation matérielle réfléchie favorise également une gestion fluide des activités, limitant les distractions et soutenant l'attention des élèves.

2.5.1.4 La collaboration ou la compétition

La collaboration entre élèves se révèle plus bénéfique que la compétition pour instaurer une dynamique motivationnelle positive (Viau, 2009). La recherche indique que des environnements pédagogiques axés sur le soutien, la coopération et l'aide offerte par l'enseignante ou l'enseignant contribuent à renforcer l'engagement comportemental et cognitif des élèves, notamment lorsque ceux-ci sont orientés vers des buts de maîtrise (Duchesne et al., 2019).

Le travail en groupe contribue également au développement de compétences relationnelles et à l'instauration d'un climat de classe fondé sur l'entraide, ce qui favorise un engagement accru des élèves dans les apprentissages (Decelles, 2022). En privilégiant des pratiques collaboratives, l'enseignante ou l'enseignant participe ainsi à la création d'un environnement dans lequel les élèves se sentent soutenus et reconnus, ce qui est susceptible de renforcer leur motivation intrinsèque.

2.5.2 Le style et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant

Dans le modèle des facteurs influençant la dynamique motivationnelle en classe, Viau (2009) place l'enseignante ou l'enseignant parmi les facteurs liés à la classe, en reconnaissant leur rôle direct dans la motivation des élèves. Cette influence se manifeste notamment à travers la posture professionnelle adoptée, l'engagement affectif démontré et la compétence pédagogique mobilisée par l'enseignante ou l'enseignant (Cosnefroy et al., 2016). Une

enseignante ou un enseignant qui souhaite susciter la motivation de ses élèves doit d'abord être compétent et animé par une motivation authentique à enseigner. Selon Viau (2009) l'absence de motivation chez l'enseignante ou l'enseignant est tout aussi problématique que son incompetence, car le désengagement professionnel constitue souvent une source majeure de démobilitation chez les élèves. L'engagement affectif de l'enseignante ou de l'enseignant, qui se manifeste par son investissement émotionnel et son intérêt pour la profession, contribue à soutenir la motivation scolaire des élèves ainsi que leur orientation vers des objectifs de maîtrise (Viau, 2009). Dans cette continuité, la qualité de la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève est étroitement liée au bien-être et à la motivation scolaire et soutient l'engagement et la persévérance des apprenants, particulièrement au primaire (Duchesne et Savoie-Zajc, 2005).

L'engagement affectif de l'enseignante ou de l'enseignant s'inscrit dans une dynamique relationnelle et pédagogique plus large. Il n'influence pas directement les buts de maîtrise des élèves, mais s'actualise à travers les pratiques enseignantes et le climat scolaire. Ces deux dimensions jouent un rôle médiateur en structurant l'expérience vécue en classe et en soutenant l'orientation des élèves vers des objectifs de maîtrise (Bowen et al., 2004).

2.5.2.1 L'analyse des pratiques d'autorité des enseignantes et des enseignants

Plutôt que de se concentrer sur l'autorité en tant que moyen de maintenir l'ordre et la discipline en classe, cette section explore les effets des styles d'autorité sur la motivation des élèves à apprendre (Viau, 2009). La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008) distingue deux styles d'autorité opposés : le style soutenant l'autonomie des élèves et le style contrôlant.

Le style soutenant l'autonomie consiste à encourager les élèves à prendre en charge leurs apprentissages en leur offrant un encadrement adapté. Il comprend des pratiques favorisant l'initiative et la responsabilisation, contrairement au style contrôlant, qui repose

d'avantage sur la direction et l'imposition de règles strictes. Le tableau suivant présente une comparaison entre ces deux styles en mettant en évidence leurs principales caractéristiques respectives.

Selon Viau (2009), le style soutenant l'autonomie se caractérise par une posture d'écoute, de soutien et d'accompagnement, qui laisse aux élèves une place active dans leurs apprentissages. À l'inverse, le style contrôlant repose sur des directives rigides, un encadrement très prescriptif et une prise de contrôle des décisions pédagogiques, ce qui limite l'autonomie des élèves et peut influencer leur motivation scolaire.

2.5.2.2 Le soutien émotionnel et scolaire

Un autre aspect essentiel de la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève concerne le soutien émotionnel et scolaire. Le développement de relations empathiques favorise une meilleure compréhension des besoins émotionnels des élèves et contribue à l'établissement d'un lien pédagogique positif. En répondant de manière appropriée à ces besoins, l'enseignante ou l'enseignant renforce la confiance des élèves en leurs capacités, ce qui rejoint la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008) quant à l'importance du soutien scolaire dans le développement du sentiment de compétence. Les pratiques liées au soutien émotionnel et scolaire apparaissent ainsi interdépendantes et participent à la création d'un environnement d'apprentissage motivant et efficace (Viau, 2009).

2.5.2.3 L'utilisation de renforcement positif

Le renforcement positif est une pratique clé dans le développement d'une relation enseignant-élève positive. Selon Tessier (2017), l'encouragement verbal constitue un moyen privilégié pour reconnaître les efforts, les progrès et l'implication des élèves, en leur fournissant des rétroactions qui soutiennent leur sentiment de compétence. L'attribution de

récompenses appropriées peut également représenter une incitation tangible à la participation et à l'engagement, à condition qu'elle soit utilisée de manière informative plutôt que contrôlante. Dans cette perspective, le renforcement positif ne vise pas uniquement à susciter un comportement attendu, mais à soutenir l'élève dans la compréhension de ses réussites et de ses stratégies d'apprentissage. De plus, la création d'un environnement où les élèves se sentent valorisés favorise une relation pédagogique fondée sur la reconnaissance et l'encouragement, ce qui contribue à renforcer leur investissement scolaire et leur persévérance dans les tâches proposées.

2.5.2.4 La récompense ou la sanction

Les chercheurs, notamment Deci et Ryan (2008), distinguent deux types de récompenses et leur influence sur la motivation scolaire. Les récompenses informatives offrent à l'élève un retour sur la qualité de ses apprentissages et encouragent sa motivation intrinsèque en valorisant son progrès personnel. En revanche, les récompenses matérielles visent à augmenter l'effort ou la performance dans une activité donnée. Toutefois, la majorité des élèves perçoivent ces récompenses, comme des cadeaux ou de l'argent scolaire, comme contraignantes, car elles les incitent à travailler principalement pour atteindre des objectifs externes (Wigfield et al., 2012).

Les sanctions, pour leur part, prennent la forme du retrait ou de l'absence de récompenses attendues, de réprimandes, de devoirs supplémentaires ou encore de retenues. Bien qu'elles aient pour objectif de corriger des comportements jugés inappropriés et d'instaurer un cadre disciplinaire, elles peuvent également avoir un effet délétère sur la motivation des élèves, en générant une pression susceptible de freiner leur engagement spontané (Beaudoin et al., 2022).

Ainsi, la gestion des récompenses et des sanctions est importante dans le développement de la motivation scolaire. Alors que les récompenses de nature informative

favorisent l'autonomie et soutiennent la motivation intrinsèque, les récompenses matérielles et les sanctions tendent plutôt à renforcer une motivation extrinsèque, axée sur la performance et la conformité aux attentes (Viau, 2009).

2.5.3 Les activités pédagogiques

Une pratique enseignante réfléchie permet à l'enseignante ou à l'enseignant de repérer les obstacles à l'apprentissage, de suivre la progression des élèves et d'ajuster les méthodes didactiques en conséquence, notamment par l'analyse et l'amélioration des tâches proposées (Altet, 2002). Dans la lignée des travaux de Shulman (1987) et de la synthèse proposée par Gess-Newsome (1999), l'enseignement efficace repose sur une articulation étroite entre une connaissance solide du contenu et le recours à des démarches pédagogiques qui rendent les notions compréhensibles pour les élèves, telles que l'utilisation d'exemples, d'analogies, de mises en contexte ou l'activation des acquis antérieurs. Cette approche implique également une adaptation continue des choix pédagogiques aux caractéristiques des élèves, notamment à leurs conceptions initiales, à leurs besoins et à leurs intérêts, à travers le questionnement et des ajustements didactiques.

Dans son modèle intégratif, Martin (2023) met en évidence l'importance de pratiques pédagogiques structurées, capables de réduire la charge cognitive et de soutenir progressivement l'autonomie des élèves. Afin de mieux comprendre les effets des activités pédagogiques sur la dynamique motivationnelle des élèves, il apparaît pertinent de distinguer les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation (Viau, 2009).

2.5.3.1 Les activités d'enseignement

Les activités d'enseignement placent l'enseignante ou l'enseignant au centre du processus de transmission du savoir (Viau, 2002). Bien que l'exposé demeure une activité

fréquemment utilisée, particulièrement au primaire, plusieurs travaux soulignent ses limites lorsqu'il constitue la modalité dominante d'enseignement, notamment en raison de sa faible capacité à susciter une réflexion approfondie et à maintenir l'intérêt des élèves sur le long terme (Olić Ninković et al., 2022). Toutefois, le charisme de l'enseignante ou de l'enseignant, de même que la qualité de sa présence pédagogique, peuvent contribuer à rendre ces exposés plus motivants (Viau, 2009).

Afin d'optimiser l'efficacité motivationnelle des activités d'enseignement, diverses stratégies peuvent être mobilisées, telles que la présentation d'un plan clair, l'utilisation de métaphores et d'exemples signifiants, la proposition de problèmes favorisant la réflexion, le maintien d'un enthousiasme communicatif, le questionnement sur les préconceptions des élèves ainsi que la modélisation des concepts à l'aide de schémas ou de tableaux. Ces pratiques permettent de soutenir l'attention des élèves, de favoriser la compréhension et de renforcer leur engagement dans les apprentissages (Viau, 2009).

2.5.3.2 Les activités d'apprentissage

Dans les activités d'apprentissage, l'élève est davantage engagé dans l'action et dans la réalisation des tâches proposées, ce qui l'amène à mobiliser activement ses connaissances et ses compétences plutôt qu'à se limiter à une réception passive de l'information (Viau, 2009). Ces activités peuvent prendre différentes formes, telles que des exercices individuels ou en groupe, des projets, des recherches, des jeux éducatifs ou des présentations, et visent à soutenir la compréhension et l'appropriation des contenus enseignés (Bégin, 2008).

Dans cette perspective, les stratégies d'apprentissage constituent un appui pour structurer la démarche de l'élève et soutenir son engagement dans la tâche (Bégin, 2008). Une stratégie d'apprentissage en contexte scolaire peut être définie comme un ensemble d'actions cognitives et métacognitives mobilisées dans une situation d'apprentissage afin de traiter les informations et d'agir sur les connaissances en fonction d'objectifs précis (Bégin,

2008). Ces stratégies peuvent notamment aider l'élève à planifier son travail, à vérifier sa compréhension, à ajuster ses démarches et à porter un regard sur l'efficacité de ses actions au cours de l'apprentissage (Bégin, 2008).

Lorsque les activités d'apprentissage permettent aux élèves d'utiliser ces stratégies de manière plus consciente et progressive, elles peuvent soutenir la qualité des apprentissages (Viau, 2009). Elles peuvent également favoriser le développement de l'autonomie et de l'autorégulation, en amenant l'élève à mieux comprendre son fonctionnement cognitif et à adapter ses façons de faire aux exigences scolaires (Bégin, 2008).

2.5.3.3 Les pratiques évaluatives

Les pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage peuvent soutenir la motivation des élèves lorsqu'elles mettent l'accent sur la compréhension des démarches et la progression plutôt que sur la simple notation (Viau, 2009). Cette approche permet aux élèves d'attribuer leurs succès ou leurs difficultés principalement à l'effort et aux stratégies mobilisées, ce qui contribue à renforcer leur perception de contrôle sur leurs apprentissages (Viau, 2009).

Pour faire évoluer les pratiques évaluatives dans un sens plus favorable à la motivation, certains principes peuvent être privilégiés. D'abord, il importe de considérer les erreurs non pas comme des fautes pénalisantes, mais comme des composantes normales du processus d'apprentissage. En effet, les erreurs peuvent être utilisées comme des occasions de rétroaction constructive, notamment dans le cadre de l'évaluation formative, qui vise à rendre visibles les progrès réalisés par l'élève au fil du temps (Tardif, 1992).

Ensuite, il est pertinent de mettre en valeur les réussites tout en identifiant les aspects à améliorer. Informer l'élève de ce qu'il a réussi, en plus de corriger ses erreurs, contribue à maintenir une perception plus juste de ses apprentissages et à soutenir son engagement dans

la tâche scolaire (Viau, 2009). Cette démarche permet d'éviter que l'évaluation soit perçue uniquement comme un relevé des difficultés (Tardif, 1992).

Par ailleurs, fournir aux élèves des outils favorisant l'autoévaluation, tels que des grilles ou des listes de vérification, les aide à mieux comprendre les critères de réussite et à réfléchir sur leur propre démarche d'apprentissage (Viau, 2009). Ce type de pratique encourage une participation plus active de l'élève à l'évaluation et soutient progressivement le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités (Tardif, 1992).

Enfin, aider les élèves à visualiser leurs progrès en reconnaissant les améliorations observées contribue à rendre l'évaluation plus significative et valorisante. La reconnaissance des progrès favorise une perception plus positive de l'apprentissage comme un processus évolutif et soutient la persévérance scolaire (Viau, 2009).

Ces principes participent à faire de l'évaluation un processus constructif au service de l'apprentissage, en cohérence avec une conception de la motivation fondée sur la perception de contrôle, de compétence et de valeur accordée aux activités scolaires (Viau, 2009).

CHAPITRE 3

CADRE METHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente l'ensemble des choix méthodologiques ayant guidé la réalisation de cette étude. Il expose d'abord l'approche qualitative adoptée pour répondre aux objectifs de recherche, puis décrit les stratégies de collecte des données, les caractéristiques de l'échantillonnage, les outils utilisés, ainsi que le processus d'analyse retenu. Enfin, les considérations éthiques encadrant cette recherche sont détaillées, afin d'assurer la transparence et la rigueur du protocole mis en œuvre.

3.1 L'APPROCHE METHODOLOGIQUE

Afin d'atteindre l'objectif de cette recherche, qui vise à décrire les pratiques enseignantes soutenant la motivation scolaire des élèves du troisième cycle du primaire selon les perspectives croisées des enseignantes, des enseignants et des élèves, une approche qualitative a été privilégiée, puisqu'elle permet de recueillir des données approfondies et contextualisées, rendant compte des perceptions, des représentations et des expériences vécues par les acteurs scolaires dans leur contexte ordinaire (Aubin-Auger et al., 2008).

La recherche qualitative est particulièrement pertinente lorsque l'on cherche à comprendre des phénomènes sociaux complexes, comme les dynamiques de classe et la motivation scolaire, à partir du point de vue et du vécu des individus (Creswell, 2013 ; Tisdell et al., 2025). Elle offre la possibilité d'interpréter le sens que les personnes attribuent à leurs actions et à leur environnement, en tenant compte de leur point de vue subjectif. Cette approche vise moins à généraliser les résultats qu'à explorer en profondeur un phénomène situé dans un contexte donné (Paillé et Mucchielli, 2021a).

Comme le souligne Savoie-Zajc (2018), la recherche qualitative s'intéresse à des objets difficiles à quantifier tels que les comportements, les attitudes ou les discours et met l'accent sur la compréhension de ces objets à travers les interactions et les significations construites par les participants. Paillé et Mucchielli (2021a) ajoutent que les données qualitatives prennent souvent la forme d'expressions, de récits ou de représentations, qui prennent tout leur sens lorsqu'elles sont replacées dans leur contexte de production.

Dans cette optique, la présente étude privilégie une collecte de données centrée sur des méthodes interactives : les entrevues semi-dirigées avec les enseignantes et les enseignants ainsi que les groupes de discussion avec les élèves. Ces techniques permettent de recueillir des discours authentiques et variés, tout en laissant place à la spontanéité et à la profondeur des échanges. L'utilisation conjointe de ces deux outils favorise une triangulation des données et une meilleure compréhension du phénomène étudié, à travers des regards complémentaires (Denzin et Lincoln, 2017).

En tenant compte de l'expérience vécue des participants et de leur manière de donner sens aux pratiques enseignantes, cette approche qualitative s'inscrit dans une posture compréhensive qui permet d'explorer en détail les leviers de la motivation scolaire au sein de la réalité quotidienne du troisième cycle du primaire.

3.2 L'ÉCHANTILLONNAGE

3.2.1 L'échantillonnage : volet des entrevues semi-dirigées

L'échantillonnage utilisé dans cette étude est de type raisonné : les participants ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence pour documenter l'objet de recherche et éclairer le phénomène à l'étude (Paillé et Mucchielli, 2021b). Pour le volet des entrevues, deux enseignants du troisième cycle du primaire ont participé à l'étude. Ils sont tous deux issus du Centre de services scolaire des Navigateurs, situé dans la région 12 (Chaudière-Appalaches). Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des participants rencontrés lors des entrevues individuelles.

Tableau 2 :

Profil des participants aux entrevues semi-dirigées

Nombre	Genre	Niveau
1	Masculin	6 ^e année
1	Masculin	5 ^e année

Après approbation du Centre de services scolaire des Navigateurs, une lettre d'information a été transmise aux directions des écoles afin de solliciter la participation d'enseignantes et d'enseignants intéressés, accompagnée d'une lettre explicative à leur intention (voir annexes B et C). Les directions ont ensuite diffusé l'invitation à l'ensemble du personnel enseignant du troisième cycle. Les personnes intéressées ont pris contact avec la chercheuse pour manifester leur intérêt, et les entrevues ont été planifiées selon leur disponibilité.

Bien que le nombre de participantes soit restreint, cette sélection permet de recueillir des données riches et contextualisées. Les deux enseignants présentent des profils professionnels contrastés, allant de quelques années à plusieurs décennies d'expérience, et interviennent auprès de groupes d'élèves hétérogènes. Cette diversité de contextes contribue à éclairer différentes approches pédagogiques mises en œuvre pour soutenir la motivation scolaire au primaire.

3.2.2 L'échantillonnage : volet des groupes de discussion

Deux groupes de discussion ont été organisés auprès d'élèves du troisième cycle du primaire, soit un total de 20 élèves âgés de 10 à 12 ans. Chaque groupe comprenait 10 participants, incluant des filles et des garçons, de manière à refléter une diversité de profils (genre, engagement, rendement scolaire).

Le processus de recrutement a suivi une démarche semblable à celle des entrevues. Après avoir obtenu l’approbation du Centre de services scolaires des Navigateurs, les directions d’école ont reçu une lettre d’invitation et les formulaires de consentement à faire parvenir aux parents (voir annexe D). Les enseignants ayant participé aux entrevues ont ensuite transmis ces documents aux familles de leurs élèves. En collaboration avec elles, des élèves volontaires ont été identifiés, et les groupes ont été formés selon leur disponibilité et avec l’accord préalable des parents.

Les rencontres ont eu lieu à l’école dans un cadre familial, et ont duré environ 45 minutes. Les élèves ont été sélectionnés parmi les volontaires, dans une optique de diversité et d’inclusion. Bien que limité en nombre, cet échantillon a permis de faire émerger une pluralité de points de vue représentatifs de différentes expériences vécues en contexte scolaire.

Le tableau 3 présente les principales caractéristiques des deux groupes de discussion formés dans le cadre de cette étude. Il précise le niveau scolaire des élèves ainsi que la composition mixte de chaque groupe.

Tableau 3

Caractéristiques des participants aux groupes de discussion

Groupe	Nombre d’élèves	Niveau scolaire	Sexe des élèves
Groupe 1	10	6 ^e année	Cinq Filles et cinq garçons
Groupe 2	10	5 ^e année	Six Filles et quatre garçons

3.3 LA COLLECTE DE DONNEES

Deux méthodes complémentaires ont été mobilisées pour la collecte des données : des entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignantes et des enseignants, ainsi que des groupes de discussion réalisés avec des élèves du troisième cycle du primaire. L’articulation de ces deux dispositifs permet de croiser des points de vue complémentaires, en mettant en relation, d’une part, les perceptions professionnelles du personnel enseignant et, d’autre part, les expériences vécues des élèves.

Ce croisement s’effectue à travers une analyse thématique déductive, appuyée sur les trois dimensions des pratiques enseignantes retenues dans cette recherche, soit le climat de classe, le style et les pratiques relationnelles, ainsi que les pratiques pédagogiques. Les données issues des deux groupes de participants sont d’abord analysées séparément, puis mises en relation afin d’identifier les points de convergence, de divergence et de complémentarité entre les perceptions des enseignantes et des enseignants et celles des élèves.

Ce processus d’analyse permet ainsi d’interpréter les données de manière croisée, en mettant en lumière la façon dont les pratiques enseignantes sont perçues et vécues par les élèves, tout en considérant le point de vue professionnel du personnel enseignant. Ce croisement favorise une compréhension plus globale, nuancée et contextualisée des pratiques jugées motivantes, conformément à une perspective qualitative visant l’extraction du sens à partir de discours recueillis, dans le cadre d’un travail d’analyse systématisé, réflexif et redevable (Paillé et Mucchielli, 2021b)

3.3.1 L’entrevues semi-dirigées

Les entrevues semi-dirigées ont été choisies afin d’explorer en profondeur les perceptions des enseignantes et des enseignants quant aux pratiques susceptibles de soutenir la motivation des élèves. Ce dispositif est particulièrement pertinent lorsqu’il s’agit d’accéder à la perspective des acteurs et de soutenir une visée de compréhension en profondeur (Baribeau et Royer, 2012). De plus, sa structure souple favorise l’approfondissement des

réponses et la production de données riches et détaillées (Alshenqeeti, 2014), tout en permettant aux participants de s'exprimer librement dans un cadre balisé par une trame thématique alignée sur les dimensions du cadre conceptuel.

Chaque entretien s'est déroulé dans un lieu choisi par le participant, généralement à l'école, afin de favoriser un climat de confiance propice à l'échange. D'une durée d'environ 60 minutes, les entrevues ont été enregistrées, avec le consentement éclairé des participants (voir annexe A), puis intégralement transcrites afin de garantir l'exactitude de l'analyse des données.

L'entretien semi-dirigé permet ainsi de saisir les nuances du discours professionnel, de comprendre les logiques d'intervention adoptées en classe et d'identifier les pratiques que les participants jugent les plus efficaces pour susciter et maintenir la motivation des élèves. Il constitue un espace d'expression favorisant la mise en commun d'expériences professionnelles et permet de dégager des convergences et des divergences entre les points de vue au sein d'un groupe relativement homogène (Guest et al., 2006).

3.3.2 Les groupes de discussion

Parallèlement aux entrevues réalisées auprès des enseignantes et des enseignants, des groupes de discussion ont été menés avec des élèves du troisième cycle du primaire afin de recueillir leurs perceptions des pratiques enseignantes qu'ils considèrent comme motivantes. Ce dispositif, fondé sur l'interaction entre pairs, favorise la prise de parole dans un cadre plus informel qu'un entretien individuel, ce qui s'avère particulièrement pertinent auprès d'élèves âgés de 10 à 12 ans (Sagoe, 2012).

Les groupes de discussion offrent un environnement stimulant dans lequel les élèves peuvent réagir aux propos de leurs pairs, exprimer plus librement leurs idées et co-construire du sens, contribuant ainsi à une compréhension plus riche et nuancée du phénomène étudié (Baribeau et Germain, 2010). Cette dynamique interactionnelle peut également faire émerger des points de vue ou des expériences que les élèves n'auraient peut-être pas formulés dans un autre dispositif de collecte de données.

Comme le souligne Boutin (2018), l'entretien de groupe constitue un mode de collecte de données qui permet de mettre en lumière les perceptions, les opinions et les représentations partagées par les participants, tout en tenant compte de la dynamique propre au groupe. De plus, ce dispositif permet de saisir simultanément des données à différents niveaux d'analyse, soit au niveau individuel, au niveau groupal notamment à travers l'identification de consensus ou de divergences et au niveau interactionnel. Ce dernier constitue un avantage comparatif important des groupes de discussion pour comprendre comment les significations se construisent et se transforment au fil des échanges entre les participants (Cyr, 2016).

Chaque groupe de discussion comprenait dix élèves, sélectionnés de manière à refléter la diversité des profils au sein des classes, notamment en ce qui concerne le genre, le rendement scolaire et le niveau d'engagement en classe. L'entretien de groupe, se définit comme une technique d'entretien qui réunit un nombre restreint de participants généralement de cinq ou six personnes à une douzaine et vise à favoriser une discussion structurée autour d'un thème donné (Boutin, 2018). Les séances, d'une durée d'environ 45 minutes, se sont déroulées dans les écoles participantes, dans un climat de respect, d'écoute et de bienveillance.

Cette approche a permis de couvrir un large éventail de thèmes en un temps relativement restreint et de recueillir une pluralité de perspectives. Les données issues des groupes de discussion contribuent ainsi à enrichir l'analyse globale des résultats, en mettant en dialogue les points de vue des élèves avec ceux des enseignantes et des enseignants.

3.4 LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES

3.4.1 Le guide d’entretien

Un guide d’entretien semi-structuré a été utilisé pour mener les entrevues (voir annexe E). Couramment mobilisé en recherche qualitative, ce type d’outil permet de concilier rigueur méthodologique et souplesse, en structurant l’échange autour de thèmes définis tout en laissant aux participants une latitude suffisante pour développer et nuancer leurs propos. Comme le souligne Boutin (2018), la qualité du guide d’entretien constitue un élément central de la scientificité de l’entretien de recherche, puisqu’il doit favoriser l’expression libre du participant tout en soutenant une démarche d’enquête méthodiquement construite. Dans cette perspective, le guide peut être ajusté à la lumière des premiers entretiens afin de préciser certaines questions et d’améliorer la qualité de la collecte des données, contribuant ainsi au renforcement de la rigueur de l’instrument (Boutin, 2018).

La construction du guide s’est appuyée sur les dimensions théoriques établies dans le cadre conceptuel, à savoir : le climat de classe, le style de l’enseignante ou de l’enseignant, et les pratiques pédagogiques favorisant la motivation scolaire. Ces axes ont été dégagés à partir du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), qui accorde une importance centrale aux facteurs liés à la classe dans le développement de la motivation des élèves. Le guide a été révisé par la direction de recherche avant sa mise en œuvre sur le terrain. Sa préparation s’est également appuyée sur une analyse rigoureuse de la problématique, afin d’orienter la formulation des questions et de garantir leur alignement avec les composantes motivationnelles du modèle de Viau (2009).

Afin de couvrir les trois dimensions ciblées, des questions spécifiques ont été élaborées. Par exemple, pour explorer le climat de classe, les participants étaient invités à répondre à des questions telles que : « Comment décririez-vous le climat de classe en lien avec la motivation des élèves ? » et « Quelles stratégies utilisez-vous pour favoriser un climat

propice à la motivation ?». En ce qui concerne le style et les pratiques relationnelles, les questions visaient à comprendre comment un lien positif est construit avec les élèves, comme dans : « Quels moyens mettez-vous en place pour instaurer et maintenir des relations positives avec vos élèves ? » ou « Que faites-vous pour répondre aux besoins et aux intérêts individuels des élèves tout en préservant ceux du groupe-classe ? ». Enfin, pour la dimension des pratiques pédagogiques, deux exemples de questions incluaient : « Comment concevez-vous et organisez-vous les activités d'apprentissage pour favoriser la motivation des élèves ? » et « Pensez-vous que les pratiques évaluatives influencent la motivation des élèves ? Si oui, pourquoi ? ».

Cet outil a permis de recueillir des données riches et contextualisées, ancrées dans les pratiques professionnelles vécues dans divers contextes scolaires. Il comprenait au total 16 questions ouvertes, réparties selon les trois dimensions centrales, conçues pour favoriser une réflexion critique et ouvrir un espace de mise en mots d'expériences concrètes.

3.4.2 Le guide de discussion

Afin d'encadrer les échanges au sein des groupes de discussion réalisés auprès des élèves, un guide structuré a été élaboré (voir annexe F). Conformément aux recommandations de Krueger (2015), cet outil a été conçu de manière claire, progressive et adaptée à l'âge des participants, dans le but de favoriser un climat de confiance propice à une expression libre et authentique.

Ce guide comportait des questions ouvertes centrées sur trois dimensions clés de l'étude : le climat de classe, le style et les pratiques d'enseignante ou l'enseignant et les pratiques pédagogiques perçues comme motivantes ou démotivantes. Les formulations ont été simplifiées pour correspondre au niveau de compréhension des élèves du troisième cycle du primaire, tout maintenant une cohérence conceptuelle avec le cadre théorique. L'objectif était de susciter des échanges riches, nuancés et ancrés dans l'expérience vécue des élèves,

en les incitant à partager leurs perceptions, leurs ressentis, ainsi qu'à réagir aux propos de leurs pairs. Cette dynamique de groupe permettait ainsi de faire émerger des points de vue variés, individuels ou partagés, constituant un levier méthodologique pertinent pour l'analyse des perceptions collectives (Boutin, 2018).

À titre d'exemple, les élèves étaient invités à répondre à des questions telles que : « Qu'est-ce qui te motive à participer en classe ? », « Qu'est-ce que ton enseignant fait pour rendre la classe intéressante ? », « Comment ton enseignant montre-t-il qu'il te soutient ? », ou encore « Est-ce que tu préfères travailler en groupe ou seul ? ». Ces questions visaient à favoriser une parole spontanée, contextualisée et accessible, tout en alimentant les dimensions conceptuelles du projet de recherche.

3.5 LE PROCESSUS D'ANALYSE DES DONNEES

L'analyse des données qualitatives issues des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion a été menée selon une approche déductive, s'appuyant sur le cadre conceptuel établi à partir du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009). Cette approche visait à organiser et interpréter les propos des participants en lien avec trois grandes dimensions de la motivation scolaire : le climat de classe, le style et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant et les pratiques pédagogiques.

3.5.1 La transcription intégrale des données

Toutes les entrevues et les groupes de discussion ont été enregistrés puis transcrits intégralement de manière verbatim. Cette transcription fidèle visait à préserver l'authenticité du discours des participants, en conservant les hésitations, les reformulations et les éléments de langage informels, afin de rendre compte de la richesse, de la densité et des nuances du sens exprimé, sans en appauvrir la portée interprétative (Guillemette et al., 2011).

3.5.2 Le codage thématique basé sur le cadre conceptuel

Dans un premier temps, les données issues des transcriptions ont été lues attentivement afin de saisir le sens global des propos des participants. Dans cette perspective, une démarche de catégorisation thématique dite « par boîtes », inspirée des travaux de Bardin (2013), a été mobilisée. Cette approche consiste à regrouper les unités de sens dans des catégories prédéfinies en fonction du cadre conceptuel retenu.

Par la suite, un codage thématique de type déductif a été effectué à partir des trois dimensions du cadre conceptuel, soit le climat de classe (par exemple : ambiance, gestion des comportements, sentiment de sécurité), le style et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant (par exemple : bienveillance, écoute, encouragement), ainsi que les pratiques pédagogiques (par exemple : différenciation, projets, jeux éducatifs).

3.5.3 L'analyse interprétative et la synthèse

L'analyse des données issues des entrevues avec les enseignants a été réalisée après avoir classé les propos selon les trois dimensions du cadre conceptuel. Une lecture interprétative a permis de dégager le sens que les participants attribuent à certaines de leurs pratiques en lien avec la motivation scolaire des élèves. L'attention a été portée sur la diversité des stratégies décrites, les intentions pédagogiques exprimées, ainsi que sur les justifications apportées. Par la suite, les pratiques identifiées ont été analysées à la lumière

des trois composantes du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau, soit la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité et la perception de contrôlabilité. Cette mise en relation a permis de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent l'effet de leurs gestes professionnels sur la motivation des élèves.

De manière complémentaire, les propos recueillis lors des groupes de discussion avec les élèves ont été examinés selon la même logique. Après un classement des extraits en fonction des trois dimensions du cadre conceptuel, une interprétation thématique a permis de faire ressortir les éléments perçus comme favorisant ou nuisant à leur motivation. Cette analyse a pris en compte la fréquence des idées exprimées, la clarté des exemples donnés, ainsi que l'émotion associée à certains souvenirs scolaires. Les pratiques mentionnées ont ensuite été interprétées en lien avec les composantes du modèle de Viau, afin de comprendre comment les élèves associent certaines actions enseignantes à un sentiment de compétence, à l'intérêt suscité par l'activité ou à l'impression de pouvoir exercer un certain contrôle sur leur apprentissage.

3.6 LES CONSIDÉRATIONS ETHIQUES

Ce projet de recherche a été soumis à une évaluation éthique rigoureuse par les membres du sous-comité délégué à l'évaluation des demandes du Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR). À la suite de cette évaluation, un certificat d'approbation éthique a été délivré, attestant de la conformité de cette étude aux principes directeurs énoncés dans la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR (voir annexe G).

Le certificat, délivré en date du 11 mai 2024 sous le numéro de référence 2025-444, autorise officiellement le début des activités de recherche. Il demeure valide jusqu'au 11 mai 2025, à condition que les modalités du projet initial ne soient pas modifiées de manière significative.

Conformément aux exigences éthiques, plusieurs mesures ont été mises en place afin d'assurer la protection, le respect et la dignité des personnes participantes, tant pour les enseignantes et les enseignants que pour les élèves mineurs impliqués dans les groupes de discussion. Parmi ces mesures, l'obtention du consentement éclairé a constitué une étape essentielle : toutes les enseignantes et tous les enseignants rencontrés ont reçu une lettre d'information détaillant les objectifs du projet, les modalités de participation, les droits et les protections offertes.

Pour les élèves, un double consentement a été requis, soit celui des parents ou tuteurs légaux (consentement parental) et celui des élèves eux-mêmes, exprimé verbalement. La confidentialité des données a également été assurée tout au long du processus ; toutes les informations recueillies ont été traitées de manière confidentielle, et les noms, les écoles ainsi que toute donnée permettant une identification directe ou indirecte des participants ont été anonymisés.

Les enregistrements audios et les transcriptions ont été conservés dans un environnement sécurisé, accessible uniquement à la chercheuse. Par ailleurs, la liberté de participation a été pleinement respectée : les participantes et les participants ont été informés de leur droit de se retirer de l'étude à tout moment, sans justification et sans conséquences négatives. Enfin, les risques ont été minimisés grâce à une formulation soigneusement adaptée des questions posées, de manière à éviter tout inconfort ou pression.

Les élèves ont été accompagnés dans un climat bienveillant et respectueux, favorisant un espace sécuritaire d'expression. L'ensemble de ces précautions vise à garantir une intégrité éthique tout au long du processus de recherche, en veillant à la protection des droits, de la vie privée et du bien-être des personnes participantes.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de l'étude, qui visait à décrire les pratiques enseignantes perçues comme motivantes par les enseignantes, les enseignants et les élèves du troisième cycle du primaire. Les données recueillies à partir des entrevues semi-dirigées et des groupes de discussion sont organisées selon les trois dimensions principales du cadre conceptuel : le climat de classe, le style et les pratiques relationnelles de l'enseignant ou de l'enseignante (autorité, bienveillance, écoute, proximité), ainsi que les pratiques pédagogiques, lesquelles englobent les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

4.1 LE VOLET DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Cette section présente les résultats issus des entrevues menées auprès de deux enseignants du troisième cycle du primaire. La chercheuse a contacté l'ensemble des écoles du centre de services scolaire afin de solliciter la participation du personnel enseignant. Toutefois, plusieurs obstacles ont été rencontrés lors du recrutement, notamment des contraintes de temps et des disponibilités limitées. Ainsi, seuls deux enseignants ont accepté de participer à l'étude, ce qui constitue une limite importante à considérer. Ce faible nombre de participants ne permet pas de représenter l'ensemble du personnel enseignant du troisième cycle du primaire, mais les propos recueillis offrent tout de même un éclairage pertinent sur certaines pratiques perçues comme favorisant la motivation scolaire.

4.1.1 La perception des enseignants à l'égard des pratiques favorisant la motivation scolaire

Dans un premier temps, les pratiques liées à la création d'un climat de classe motivant sont présentées. Ensuite, le style d'enseignement et les pratiques adoptées par les enseignants sont explorés. Enfin, les pratiques pédagogiques sont décrites en trois sous-catégories : les pratiques d'enseignement, les pratiques d'apprentissage et les pratiques évaluatives.

Les trois grandes dimensions utilisées dans cette recherche s'appuient sur le modèle de la dynamique motivationnelle en contexte scolaire proposé par Viau (2009). Elles reflètent les principaux facteurs mis en évidence dans la littérature scientifique sur la motivation scolaire au primaire.

4.1.2 Le climat de classe

Cette catégorie regroupe les réponses à quatre questions portant sur différents aspects du climat de classe. Les propos recueillis mettent en évidence certaines pratiques perçues par les enseignants comme favorisant la motivation des élèves.

Avant d'aborder les pratiques concrètes liées au climat de classe, une question portait sur les caractéristiques d'un élève motivé. Cette question visait à cerner, selon les enseignants, comment se manifeste la motivation en contexte scolaire. Leurs réponses permettent de mieux comprendre la façon dont ils perçoivent la motivation des élèves et les conditions qu'ils associent à un climat de classe favorable à cet engagement.

Selon les participants, la motivation se manifeste par des comportements observables. Ils mentionnent qu'un élève motivé est celui qui arrive en classe avec enthousiasme, qui se fixe des objectifs d'apprentissage et qui s'investit dans les activités proposées. Ils soulignent également l'importance d'un climat de classe sain pour maintenir cet engagement.

Un élève motivé, ben... c'est un élève qui s'investit, qui ose essayer, qui prend des risques. Si l'élève, il ne se sent pas compétent ou apprécié, ben... il va pas se sentir bien à l'école, pis il s'investira pas. (Participant 1)

Pour moi, un élève motivé, c'est un élève qui arrive en classe heureux, avec l'envie de se dépasser. C'est quelqu'un qui se fixe des objectifs d'apprentissage... pas juste pour avoir une bonne note, mais pour progresser, parce qu'il a trouvé un climat de classe motivant, qui répond à ses besoins. (Participant 2)

Les deux enseignants évoquent l'importance de connaître leurs élèves pour pouvoir adapter leurs interventions. Ils parlent aussi de l'importance d'intervenir dès le début de l'année afin d'établir des bases solides pour favoriser la motivation.

Ça peut aller assez vite si l'enseignant réussit à cibler rapidement les forces et les défis de chaque élève. Offrir des défis adaptés à ce qu'ils sont capables de faire, pis travailler leur sentiment d'efficacité personnelle, c'est vraiment des clés pour stimuler leur motivation. (Participant 2)

4.1.2.1 La gestion du temps

Les enseignants interrogés évoquent l'importance d'une planification efficace du temps d'apprentissage pour maintenir l'attention et l'engagement des élèves. Selon eux, organiser le déroulement des périodes est essentiel pour instaurer un climat de classe stimulant.

Ils insistent sur la nécessité de structurer les activités de manière équilibrée tout en faisant preuve de souplesse. Adapter la durée des tâches en fonction de l'implication des élèves semble faire partie de leurs pratiques : prolonger une activité lorsqu'elle suscite de l'intérêt ou, au contraire, la raccourcir lorsque l'attention diminue.

Moi, je mets vraiment l'accent sur l'équilibre entre les différentes compétences. Je dirais que je consacre environ... 40 % du temps à la communication orale, tu sais, avec des conversations entre les élèves... ou parfois avec moi. Chaque jour, il y a aussi un temps pour la lecture individuelle, pis un temps de travail personnel. Les élèves, ils ont quinze textes à lire pis quinze textes à écrire dans l'année... mais j'essaie de varier les activités, justement pour éviter qu'ils se tannent. (Participant 1)

Moi, je pense qu'il n'y a pas de recette magique pour la motivation. Si je faisais juste de la lecture pendant 30 minutes, ben... je démotiverais les élèves qui préfèrent l'écriture. Donc, je varie les activités tout en gardant une certaine routine. Par exemple, chaque matin, les élèves, ils ont 15 minutes pour planifier leur journée : ils établissent leurs priorités pis fixent leurs objectifs. (Participant 2)

Selon les enseignants, les élèves apprennent progressivement à gérer leur temps de manière autonome. Ils relèvent que certains ajustements peuvent être nécessaires en fonction des besoins de chacun.

Après quelques semaines, les élèves, en général, ils s'adaptent pas mal bien à la gestion du temps en classe. Si jamais y'a des difficultés qui persistent, ben... ça montre souvent qu'il faut travailler sur les stratégies d'organisation plutôt que sur la notion elle-même. (Participant 2)

Des périodes de travail courtes, 20 à 25 minutes, sont souvent pas mal plus efficaces pour garder les élèves engagés. Ça permet d'éviter qu'ils se démotivent à cause de tâches trop longues ou répétitives. Comme ça, ils développent leur autonomie pis leur sentiment de compétence en apprenant à gérer leur temps. (Participant 1)

4.1.2.2 La création d'un climat de classe positif

Les enseignants interrogés ont souligné l'importance d'un climat de classe basé sur la bienveillance, la qualité des relations et un cadre sécurisant. Selon eux, un environnement sans tension, où règne un respect mutuel, favorise l'engagement des élèves.

Pour apprendre, un élève, il doit se sentir en sécurité. Si une situation n'est pas réglée, ben... il va se sentir insécure, pis ça va briser sa motivation. (Participant 1)

Les participants ont également mentionné certaines stratégies mises en place pour intervenir en cas de comportements perturbateurs. Ils expliquent chercher à éviter les sanctions directes, en privilégiant des échanges individualisés.

Quand un élève décroche des règles, moi, je le sors dans le corridor, pis je prends un petit moment avec lui. Souvent, un élève indiscipliné, c'est juste un élève qui a besoin d'attention. Faut lui faire comprendre qu'il n'a pas besoin d'aller chercher cette attention-là de manière négative. (Participant 1)

D'autres pratiques évoquées visent à amener les élèves à gérer eux-mêmes certaines situations conflictuelles.

L'enseignant, il responsabilise les élèves en leur faisant comprendre qu'ils sont responsables de leurs mots, de leurs gestes pis de leurs attitudes. En cas de conflit, il accompagne les élèves pour qu'ils règlent eux-mêmes leurs problèmes, sans tout faire à leur place. Ça favorise l'autonomie pis la capacité de réflexion des élèves. (Participant 2)

Les enseignants insistent ainsi sur l'importance de créer un climat respectueux, stable et sécurisant, dans lequel les élèves se sentent bien et peuvent participer activement à la vie de classe.

4.1.2.3 La structuration de l'environnement d'apprentissage

Les enseignants interrogés ont mentionné accorder une grande importance à l'organisation de l'environnement physique et symbolique de la classe. Selon eux, cet environnement peut soutenir l'engagement et la participation des élèves.

Certains décrivent un aménagement de classe structuré autour d'un thème ou d'un système symbolique personnel, utilisé pour créer une ambiance favorable au déroulement des apprentissages.

Pour moi, l'environnement d'apprentissage, c'est vraiment essentiel pour structurer l'enseignement, motiver les élèves pis les responsabiliser dans la gestion de leur espace. (Participant 2)

Un enseignant a mentionné la mise en place d'un système de maisons en classe. Il s'agit d'un fonctionnement inspiré d'une microsociété, où les élèves reçoivent des points en fonction de leur comportement et de leur participation.

J'utilise un système de maisons pour créer une microsociété en classe. Les élèves, ils gagnent des points pour leur maison en fonction de leur comportement pis de leur participation. (Participant 2)

L'élève, il passe beaucoup de temps dans cette classe-là ; faut qu'il se sente chez lui. (Participant 2)

Un autre enseignant a expliqué qu'il encourage ses élèves, particulièrement ceux de 6^e année, à laisser une trace de leur passage au primaire.

J'essaie de leur passer l'idée de laisser un héritage, surtout en 6^e année, avant qu'ils s'en aillent au secondaire. Je veux qu'ils laissent leur trace dans l'école, quelque chose qui va inspirer les futurs élèves. (Participant 1)

Ce concept est accompagné d'affichages dans la classe, dans lesquels les élèves sont répartis dans des catégories valorisantes.

Ils sont classés dans des catégories comme "spéciaux", "légendaires", "mythiques". (Participant 1)

Enfin, un enseignant a mentionné l'importance de sa propre présence dans l'espace de classe et de ses déplacements fréquents pour maintenir l'attention des élèves.

Oui pis non, ça dépend du contexte pis de la tâche. L'enseignant utilise pas mal de matériel pédagogique pour partir des activités, mais les élèves y ont pas toujours accès tout le temps. Dans le fond, le positionnement de l'enseignant dans la classe est plus important que le matériel. Il se promène tout le temps dans la classe, pis ça garde les élèves attentifs pis engagés. (Participant 2)

4.1.2.4 La collaboration ou la compétition

Les enseignants interrogés ont mentionné privilégier la collaboration en classe, tout en intégrant parfois des éléments de compétition dans certaines situations.

La collaboration est pas mal privilégiée... même si, des fois, un p'tit brin de compétition, ça peut faire du bien aussi. (Participant 2)

L'un d'eux a expliqué qu'il valorise la coopération entre les élèves, notamment à travers le mentorat, tout en soulignant que la reconnaissance publique des réussites peut également jouer un rôle.

Moi, je préfère la collaboration, mais j'intègre aussi une petite dose de compétition saine. Par exemple, quand un élève atteint un objectif, je le félicite devant tout le monde, pis ça motive les autres. Mais dans le fond, ce que je privilégie surtout, c'est le mentorat : les élèves plus avancés aident ceux qui trouvent ça plus tough. Ça crée un beau climat de soutien pis de partage. (Participant 1)

Le mentorat entre pairs a été évoqué comme une stratégie visant à encourager l'entraide. Selon les propos recueillis, ce système permet à certains élèves d'aider leurs camarades, tout en recevant une reconnaissance symbolique.

Je travaille aussi avec des systèmes de mentorat. Les élèves plus forts aident ceux qui ont plus de misère. Par exemple, pour devenir un élève "légendaire", faut avoir été mentor. Ça encourage vraiment la collaboration pis l'entraide. (Participant 1)

Dans ce contexte, un enseignant utilise également des cartes de compétences conçues avec les élèves. Ces cartes permettent aux élèves de démontrer leurs apprentissages auprès de leurs pairs.

J'utilise des cartes de compétences que les élèves doivent activer en allant chercher des signatures de leurs amis. Mettons, pour valider une carte sur les articles en anglais (a, an, the), faut que l'élève montre qu'il comprend à huit de ses camarades. Ça favorise pas mal les interactions pis l'entraide. (Participant 1)

Ces cartes sont adaptées chaque année et ont été développées à partir de pratiques issues de l'éducation physique. Elles servent à suivre les apprentissages et à encourager la participation active en classe.

4.1.3 L'analyse des pratiques d'autorité

4.1.3.1 L'analyse des pratiques d'autorité

Les enseignants interrogés rapportent mettre en place des règles claires et constantes pour encadrer les comportements en classe.

Dans ma classe, j'ai cinq règles : "Démontre le respect", "Listen and concentrate", "Speak English", "Smile and take risks". C'est clair pour tout le monde, là. (Participant 1)

Ces règles sont utilisées dès le début de l'année pour établir un cadre structuré.

Moi, je privilégie l'autonomie de mes élèves... mais quand les valeurs ou la réussite des autres sont en jeu, ben là, je peux adopter un style plus directif. Souvent, j'utilise des phrases comme : "Je sais tout, je vois tout, j'entends tout" pour les encourager à être honnêtes pis à s'exprimer ouvertement. (Participant 2)

4.1.3.2 Le soutien émotionnel et scolaire

Les enseignants mentionnent accorder une attention particulière aux besoins émotionnels de leurs élèves.

Les élèves, ils ont souvent un discours intérieur négatif, tu sais... fait que moi, je compense en félicitant leurs efforts pis en célébrant leurs petites victoires. (Participant 1)

Quand un élève est désengagé, ben... je commence par l'encourager verbalement. Je cherche à voir qu'est-ce qui le motive pis je lui montre qu'il est capable de réussir. (Participant 2)

Ils indiquent aussi l'importance de l'écoute active.

J'essaie d'être là pour eux, tu sais, d'être vraiment à l'écoute. Si un élève me parle, ben, je suis 100 % avec lui, là, à ce moment-là. (Participant 1)

Je pose beaucoup de questions pour comprendre ce qu'il y a derrière un comportement, pas juste pour régler le problème en surface. (Participant 2)

4.1.3.3 L'utilisation du renforcement positif

Des stratégies symboliques sont mises en place pour souligner les efforts et les progrès.

Dans ma classe, c'est un univers à part. Je dis aux élèves qu'ils sont tous des élèves réguliers... mais qu'ils peuvent devenir "spéciaux", "légendaires" ou même "mythiques" s'ils se dépassent. (Participant 1)

L'un des enseignants utilise des cartes de compétences pour motiver les élèves.

Ils doivent accomplir des tâches pour activer leurs cartes. Mettons, parler en anglais avec des collègues, écouter des médias en anglais, ou compléter des exercices en ligne, tu sais. (Participant 1)

4.1.3.4 Les récompenses ou les sanctions

Les enseignants expliquent qu'ils privilégient des interventions visant à responsabiliser les élèves plutôt qu'à imposer des récompenses ou des punitions.

Moi, je favorise l'autonomie. Les élèves, ils apprennent à choisir quels travaux sont vraiment importants pour eux, selon leurs propres objectifs. (Participant 2)

Je fais attention pour que les conséquences soient éducatives. Mon but, c'est vraiment d'encourager l'autonomie pis la réflexion. Je veux qu'ils s'investissent par

intérêt... pas juste parce qu'ils attendent une récompense ou parce qu'ils ont peur d'une punition. (Participant 2)

4.1.4 Les pratiques pédagogiques

4.1.4.1 Les pratiques d'enseignement

Les enseignants interrogés mentionnent ajuster leurs approches pédagogiques selon les besoins et les caractéristiques de leurs élèves.

J'ai déjà tout changé parce que, ben... ça marchait pas avec mes élèves, là. (Participant 2)

J'essaie toujours de faire des activités qui ont du sens pour eux, tu sais. (Participant 1)

Certains enseignants indiquent utiliser des jeux et des défis dans leurs pratiques.

J'utilise des jeux pis des défis pour donner du sens aux apprentissages. Les élèves, ils doivent maîtriser certaines compétences pis accomplir des tâches pour progresser... pis ça, ça les motive vraiment beaucoup. (Participant 1)

Quand l'apprentissage est présenté sous forme de jeu, les élèves, ben... ils sont plus impliqués, pis ils ont envie d'aller plus loin. (Participant 2)

4.1.4.2 Les pratiques d'apprentissage

Les enseignants affirment proposer des activités variées et adaptées à différents styles d'apprentissage.

Je pars de ce qui les intéresse, tu sais. (Participant 2)

Dans ma pratique, je fais attention à proposer des activités variées, interactives, pis adaptées aux différents styles d'apprentissage des élèves.... J'aime aussi les

impliquer dans la création d'activités mettons, faire des affiches ou des présentations parce que ça renforce leur autonomie pis leur sentiment de responsabilité.
(Participant 1)

Je varie les façons de faire parce que chaque élève apprend différemment... y'en a qui ont besoin de bouger, d'autres qui préfèrent écouter ou voir des images.
(Participant 2)

Ce verbatim soutient bien l'idée d'une posture pédagogique souple et adaptée à différents styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique, etc.).

Les enseignants mentionnent privilégier des approches variées telles que les projets collaboratifs, les jeux éducatifs, les défis personnalisés ainsi que l'implication active des élèves dans la conception des activités, afin de stimuler leur engagement et de répondre à leurs besoins différenciés.

4.1.4.3 Les pratiques évaluatives

Les enseignants rencontrés parlent d'évaluation formative et de stratégies visant à encourager la progression personnelle. Comme le mentionne un participant :

J'organise mon enseignement pour qu'il y ait moins de correction et plus d'autoévaluation. (Participant 1)

D'autres confirment que ce type de pratique a un effet notable sur la motivation :

Oui, ça influence pas mal, là. (Participant 2)

Deux enseignants ont indiqué privilégier une rétroaction qualitative, mettant l'accent sur les progrès réalisés plutôt que sur la performance chiffrée.

J'évite d'utiliser des pourcentages. J'aime mieux utiliser des termes comme 'acceptable', 'satisfaisant', 'très satisfaisant'... c'est plus motivant pour eux.
(Participant 1)

Ils offrent aussi une certaine flexibilité dans les modalités d'évaluation.

Pour moi, c'est super important que mes élèves se sentent en contrôle de leur apprentissage. En leur laissant la chance de refaire une évaluation ou de choisir comment ils veulent la présenter , projet, exposé oral, écrit ben... ils s'impliquent beaucoup plus. L'évaluation devient plus une occasion de progresser qu'une sanction. (Participant 2)

Tableau 4 : Présentation des stratégies pédagogiques favorisant la motivation des élèves

Catégorie	Stratégies principales mises en œuvre par les enseignants
Pratiques d'enseignement	Adapter l'enseignement aux besoins et aux rythmes des élèves Donner du sens aux apprentissages en les reliant à des situations significantes Intégrer des dispositifs de gamification Rendre les apprentissages interactifs par des échanges, des manipulations et des activités dynamiques
Pratiques d'apprentissage	Diversifier les situations d'apprentissage (travail individuel et en groupe) Adapter les activités aux différents styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique) Mettre en place des projets collaboratifs Proposer des jeux éducatifs et des défis personnalisés Impliquer les élèves dans la conception et l'organisation des activités
Pratiques évaluatives	Favoriser l'autoévaluation et la responsabilisation des élèves Offrir une rétroaction descriptive, formative et constructive Permettre des reprises ou des ajustements des évaluations Accorder aux élèves un pouvoir de choix quant aux modalités d'évaluation

4.2 LE VOLET DES GROUPES DE DISCUSSION

Les élèves ayant participé aux groupes de discussion proviennent des classes des deux enseignants rencontrés en entrevue. Les propos recueillis ont été organisés selon les trois catégories principales du cadre conceptuel : le climat de classe, le style et les pratiques de l'enseignant, ainsi que les pratiques pédagogiques.

Une approche déductive a été utilisée pour regrouper les données selon des catégories préétablies. Les verbatim présentés ci-dessous sont issus des deux groupes de discussion menés auprès d'élèves du troisième cycle du primaire.

4.2.1 Le climat de classe

Les élèves interrogés ont exprimé diverses perceptions concernant le climat de classe et les éléments qui influencent leur motivation au quotidien. Plusieurs aspects liés à l'ambiance générale de la classe, au sentiment d'appartenance, à la reconnaissance et à la dynamique entre pairs ont été mentionnés.

Certains ont insisté sur l'importance d'un bon équilibre dans la durée des activités, soulignant que des séquences trop longues entraînaient une perte de concentration, alors que des périodes trop courtes ne permettaient pas une compréhension approfondie :

Si une activité dure trop longtemps, ben... je perds ma concentration. Mais si c'est trop court, j'ai pas le temps de bien comprendre. (Élève 1)

Oui, c'est pas mal bien équilibré, là. (Élève 2)

L'environnement de classe, et notamment l'affichage, joue aussi un rôle dans leur sentiment d'accomplissement et d'appartenance :

Voir nos noms pis nos projets affichés, ça nous montre qu'on a réussi de quoi. Pis l'idée de laisser une trace avant de partir, ben... ça nous pousse à faire mieux. (Élève 3)

Certains élèves ont également mentionné l'impact positif de la mobilité de l'enseignant dans la classe sur leur attention et leur implication :

Quand il bouge dans la classe, ça nous garde réveillés... on sait jamais où il va se mettre. (Élève 4)

Enfin, la collaboration entre pairs ressort comme un facteur important de motivation et d'inclusion. Le travail en équipe et l'entraide sont perçus comme bénéfiques, tant sur le plan cognitif que relationnel :

J'aime ça quand on travaille en équipe, ça aide vraiment à mieux comprendre. (Élève 5)

Travailler ensemble pis aider ceux qui trouvent ça plus difficile, ben... ça nous rend plus forts. Pis en plus, ça évite les chicanes. On se sent tous impliqués. (Élève 6)

4.2.2 Le style et les pratiques de l'enseignant ou de l'enseignante

Les propos recueillis dans les groupes de discussion révèlent que les élèves accordent une grande importance à la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leur enseignant ou leur enseignante. Ils valorisent particulièrement l'écoute, la bienveillance, les encouragements et la reconnaissance, mais aussi la capacité à poser un cadre juste et sécurisant.

Plusieurs élèves ont évoqué le fait que leur enseignant ou enseignante est attentif à leur bien-être et à leurs besoins, comme en témoigne ce commentaire :

Quand on a un problème, notre enseignant, il nous écoute vraiment pis il essaie de nous aider. Ça nous fait sentir importants, là. (Élève 2)

Un autre élève souligne la capacité de l'enseignant à détecter les états émotionnels et à intervenir avec sensibilité :

Même quand je vais pas bien, il voit tout de suite qu'il y a quelque chose pis il vient me parler. (Élève 7)

L'humeur positive et la gentillesse sont également mentionnées comme des éléments influençant leur désir d'apprendre :

Quand l'enseignant est de bonne humeur, ben... ça me donne le goût d'apprendre. (Élève 8)

Les encouragements verbaux sont particulièrement appréciés :

J'aime ça quand il nous encourage pis qu'il nous dit qu'on est capables. (Élève 5)

Quand il nous félicite devant tout le monde, là, ça nous donne vraiment envie de continuer à faire des efforts. (Élève 9)

Par ailleurs, certains élèves reconnaissent que la présence d'un cadre clair, d'attentes explicites et d'une autorité bienveillante favorise leur engagement. Ils apprécient les enseignants qui interviennent de manière juste et cohérente, et qui savent maintenir l'ordre sans rigidité excessive.

Il nous laisse pas faire n'importe quoi, mais il est pas méchant. Il veut juste qu'on reste concentrés pis respectueux. (Élève 3)

Enfin, le soutien offert dans les moments de doute ou de découragement est également souligné comme un facteur important dans la relation :

Il est toujours là pour nous, même quand on se sent découragés. Ça nous aide vraiment à garder confiance en nous. (Élève 10)

4.2.3 Les pratiques pédagogiques

Les échanges recueillis lors des deux groupes de discussion ont mis en lumière plusieurs pratiques pédagogiques perçues comme motivantes par les élèves. Ceux-ci ont

notamment exprimé leur appréciation pour les explications concrètes, les supports visuels et les activités ludiques en classe.

Plusieurs élèves ont souligné l'importance d'exemples concrets dans les explications de l'enseignant, tels qu'illustrés dans les propos:

Sur le plan pédagogique, les élèves disent apprécier les explications claires et structurées :

Quand il prend le temps de bien expliquer, ben... ça m'aide vraiment à mieux comprendre. (Élève 1)

Quand l'enseignant explique avec des exemples concrets, ben... ça m'aide vraiment. (Élève 6)

De même, l'utilisation d'images ou de vidéos semble faciliter la compréhension :

J'aime ça quand on utilise des images ou des vidéos... ça rend les choses pas mal plus claires. (Élève 11)

Les activités d'apprentissage ludiques sont aussi mentionnées à plusieurs reprises. Par exemple, un élève a rapporté avoir apprécié une activité combinant le sport et les apprentissages :

Jouer au baseball en pratiquant des verbes, c'est le fun pis ça aide à apprendre. (Élève 12)

Dans cette même lignée, les jeux pédagogiques sont jugés utiles pour mieux retenir la matière :

Les jeux pédagogiques, ben... ça me permet de mieux retenir ce que j'apprends. (Élève 4)

L'importance du lien entre théorie et pratique a également été évoquée :

J'apprends mieux quand on fait des exercices pratiques après avoir vu la théorie. (Élève 8)

La possibilité de faire des choix dans les activités est perçue comme motivante, comme en témoigne ce commentaire :

Il nous laisse parfois choisir nos activités... pis ça, ça nous motive pas mal plus.
(Élève 13)

Enfin, certains élèves ont apprécié les moments d'échange et de réflexion collective, notamment lorsque des questions sont posées et discutées ensemble :

J'aime ça quand on nous pose des questions pis qu'on peut en discuter après. (Élève 14)

Enfin, quelques élèves ont mentionné des modalités d'évaluation qu'ils considèrent plus motivantes. Par exemple, la possibilité de refaire une évaluation ou de la présenter sous différentes formes semble appréciée :

J'aime ça quand on peut refaire un travail ou une éval si on s'est trompé. (Élève 7)

Des fois, on peut choisir si on le fait à l'oral ou à l'écrit... ça change tout. (Élève 15)

La mise en relation des propos des enseignants et des élèves fait ressortir plusieurs points communs concernant les pratiques qui soutiennent la motivation scolaire. Les deux groupes soulignent d'abord l'importance du climat de classe : les enseignants mettent l'accent sur un cadre structuré et sécurisant, tandis que les élèves valorisent davantage le sentiment d'appartenance, la reconnaissance et la collaboration.

La relation enseignant-élève apparaît également centrale, les élèves appréciant l'écoute, les encouragements et la bienveillance, des éléments que les enseignants disent intégrer dans leurs pratiques quotidiennes. Par ailleurs, les deux groupes insistent sur la nécessité de proposer des activités variées et adaptées ; les élèves privilégient les tâches concrètes, les supports visuels et les possibilités de choix, alors que les enseignants évoquent des démarches visant à soutenir l'engagement et la progression. Dans l'ensemble, leurs perceptions convergent, tout en laissant apparaître certaines nuances liées à leur vécu respectif.

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION

Ce chapitre vise à interpréter les résultats de la recherche à la lumière du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), qui constitue le cadre théorique principal ayant guidé l'analyse. En cohérence avec l'approche déductive adoptée, les pratiques enseignantes perçues comme motivantes ont été regroupées selon trois dimensions issues du cadre conceptuel : le climat de classe, le style et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant, ainsi que les pratiques pédagogiques, incluant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

L'objectif de ce chapitre est de mettre en perspective les propos recueillis auprès des enseignants et des élèves du troisième cycle du primaire, afin de faire ressortir les points de convergence et de divergence entre leurs perceptions. Cette analyse permet de mieux comprendre les conditions pédagogiques et relationnelles qui favorisent la motivation scolaire, en s'appuyant sur les trois composantes du modèle de Viau : la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité et la perception de contrôlabilité.

À travers une lecture croisée des résultats et des écrits scientifiques, ce chapitre propose une interprétation critique des pratiques recensées, dans le but de dégager des pistes d'action concrètes pour enrichir les pratiques enseignantes et soutenir durablement la motivation scolaire.

5.1 LE CLIMAT DE CLASSE

Point de vue des enseignants

Du point de vue des enseignants, soutenir la motivation des élèves passe d'abord par la création d'un climat de classe porteur de sens. Ils expliquent que ce climat se construit à partir de la capacité de l'enseignant à donner une identité et une vision à sa classe. À l'image

de l'enseignant ayant créé un univers pédagogique, il s'agit de proposer un cadre dans lequel les élèves ont envie de s'investir, de découvrir et de s'engager au quotidien. Cette manière de concevoir la classe donne du sens aux apprentissages et renforce la perception de la valeur des activités, puisque l'élève comprend pourquoi il apprend et ce que ces apprentissages lui apportent (Viau, 2009).

Les enseignants soulignent également l'importance d'une gestion du temps réfléchie. L'alternance entre des moments de concentration et des périodes plus détendues aide les élèves à rester attentifs sans s'épuiser. Cette organisation du temps en classe correspond aux constats de Gaudreau (2017) sur l'importance d'une gestion du temps d'apprentissage adaptée. Les enseignants observent que, lorsque le temps est structuré de cette manière, les élèves comprennent mieux le déroulement des activités et se sentent davantage en contrôle de leur cheminement, ce qui nourrit leur motivation (Viau, 2009).

Par ailleurs, les enseignants insistent sur la nécessité de maintenir un cadre structurant, sans tomber dans une rigidité excessive. La clarté des routines et des transitions contribue à instaurer un environnement prévisible et rassurant, dans lequel les élèves se sentent en sécurité. Ce cadre favorise à la fois l'autonomie et la régulation des comportements, tout en renforçant le sentiment des élèves d'être capables de répondre aux attentes. Nault et Lacourse (2016) rappellent à cet égard que la motivation des élèves est étroitement liée à une gestion efficace de la discipline, à l'organisation de l'environnement. Les travaux de Bergeron (2006) appuient ces constats en montrant que les pratiques de gestion de classe ont un impact significatif sur les comportements agressifs réactifs des élèves. Lorsque les règles sont appliquées de manière cohérente et prévisible, ces comportements tendent à diminuer, alors qu'une gestion plus punitive peut, au contraire, les accentuer. Dans cette optique, les enseignants expliquent que, lorsqu'un conflit survient, ils prennent le temps de discuter avec l'élève à l'écart du groupe afin de comprendre ce qui se cache derrière son comportement. Cette approche permet souvent d'apaiser la situation et de préserver un climat sécurisant pour l'ensemble de la classe. Offrir à l'élève un moment à l'écart lui permet de se calmer et de

réfléchir, loin des tensions du groupe, ce qui contribue à prévenir l'escalade du conflit (Fournier, 2014).

Bien que l'environnement physique soit reconnu comme un soutien à travers certains outils visuels ou symboliques, les enseignants considèrent que la qualité des interactions humaines demeure centrale. Un cadre structuré, soutenu par une posture respectueuse et non contrôlante, favorise un climat sécurisant, propice à l'engagement et à la concentration des élèves (Katz et Assor, 2006).

Les enseignants accordent également une grande importance au fait d'amener les élèves à se comparer à eux-mêmes plutôt qu'aux autres. Chaque élève arrivant en classe avec un parcours différent, l'essentiel n'est pas de se mesurer aux pairs, mais de reconnaître ses propres progrès. Dans cette perspective, des pratiques favorisant la coopération, comme le mentorat, sont mises en place afin de réduire les comparaisons et de créer un climat plus bienveillant. Ces dispositifs permettent aux élèves de s'entraider et de progresser ensemble, tout en renforçant leur perception de compétence dans un cadre sécurisant (Viau, 2009).

Cette logique se retrouve dans le système de cartes de compétences mis en place par l'un des enseignants. En proposant une alternative à la compétition traditionnelle, ce dispositif invite chaque élève à avancer à son propre rythme et à se dépasser par rapport à lui-même. Même symboliques, ces cartes deviennent une source de motivation personnelle, car elles valorisent les efforts et les progrès individuels. Elles favorisent un climat de confiance, sans pression ni comparaison, qui renforce le sentiment de compétence et la perception de contrôlabilité (Viau, 2009)

Dans l'ensemble, les enseignants ne perçoivent pas ces pratiques comme des actions isolées, mais comme un ensemble cohérent, porté par une vision commune et incarnée dans le quotidien de la classe. Qu'il s'agisse de la gestion du temps, de l'organisation de l'environnement d'apprentissage, de la collaboration ou de certaines formes de compétition encadrée, ces pratiques prennent pleinement leur sens lorsqu'elles s'inscrivent dans une démarche globale. Cette cohérence, qui mobilise les perceptions de valeur, de compétence et

de contrôlabilité, apparaît essentielle pour soutenir durablement la motivation scolaire des élèves, en cohérence avec le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009).

Point de vue des élèves

Selon les élèves, certaines pratiques associées au climat de classe ont une influence marquée sur leur motivation scolaire. Les élèves soulignent notamment l'importance d'activités qui alternent entre des moments d'apprentissage et des temps plus détendus. Cette organisation leur permet de rester engagés tout en évitant la fatigue ou la surcharge. Ils accordent également une grande valeur aux pratiques qui leur permettent de visualiser leurs progrès, comme les fiches ou les traces laissées en classe, perçues comme une forme de mémoire de leur passage et de leur cheminement (héritage).

Ces résultats montrent que le climat de classe ne se limite pas à une ambiance générale, mais se construit à travers des pratiques concrètes qui influencent directement le vécu des élèves. À la lumière du modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), ces pratiques soutiennent la motivation en agissant sur les perceptions des élèves. Elles renforcent la perception de la valeur, puisque les activités font sens et sont associées au plaisir d'apprendre. Elles soutiennent également la perception de compétence, en rendant les progrès visibles et reconnus, ainsi que la perception de contrôlabilité, dans la mesure où les élèves se sentent acteurs de leur cheminement dans un cadre sécurisant.

Ces constats rejoignent la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (2008), selon laquelle la motivation se développe lorsque les besoins psychologiques fondamentaux sont respectés, notamment lorsque l'élève se sent compétent, soutenu et impliqué. Les élèves associent aussi un climat de classe motivant à des pratiques qui privilégient la collaboration plutôt que la compétition, ce qui renforce leur sentiment de confiance et de sécurité (Viau, 2009)

Comme le soulignent Duchesne et al. (2019), les élèves orientés vers l'apprentissage utilisent l'aide comme un levier pour progresser, ce qui soutient leur engagement. À l'inverse, l'absence de demande d'aide peut mener à une accumulation des difficultés et à

une diminution progressive de la motivation, de l'effort et de la persévérance. Enfin, ces résultats s'inscrivent dans la perspective d'Eccles et Roeser (2011), pour qui la motivation et l'engagement scolaires s'enracinent largement dans la manière dont les élèves perçoivent et vivent leur expérience en classe. Ils rappellent ainsi que ce n'est pas seulement ce qui est enseigné qui importe, mais surtout la manière dont les pratiques et le climat sont vécus par les élèves.

5.2 LE STYLE ET LES PRATIQUES DE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT

Point de vue des enseignants

Les résultats montrent que le style relationnel de l'enseignant ou de l'enseignante s'appuie sur un équilibre entre un cadre structurant et une souplesse dans les interactions. L'établissement de règles claires et d'attentes explicites dès le début de l'année est présenté comme une base essentielle, non pas pour contrôler les élèves, mais pour leur offrir des repères stables. Ce cadre permet aux élèves de comprendre ce qui est attendu d'eux et de s'engager plus sereinement dans les apprentissages. Cette manière de concevoir la structure rejoint les travaux de Reeve (2024), qui montrent qu'un cadre clair, lorsqu'il est compris par les élèves, soutient leur autorégulation et leur engagement cognitif.

Les enseignants insistent également sur l'importance de reconnaître les efforts et les progrès des élèves au quotidien. Les encouragements, les félicitations et les gestes de valorisation, parfois simples mais répétés, sont perçus comme des moyens efficaces pour soutenir la motivation sans avoir recours à la contrainte. Ces pratiques font écho à la perspective de Bandura (2012), selon laquelle les messages de soutien et de reconnaissance contribuent au développement du sentiment d'efficacité personnelle. En mettant l'accent sur les efforts fournis et les améliorations observées, les enseignants renforcent la confiance des élèves en leur capacité de réussir, ce qui les encourage à persévérer même lorsque les tâches deviennent plus exigeantes.

Par ailleurs, les enseignants décrivent leur rôle comme celui d'un accompagnateur attentif, présent et à l'écoute. Ils soulignent l'importance de prendre le temps de comprendre les besoins individuels des élèves et d'adapter leur posture en fonction des situations. Cette relation de proximité contribue à donner aux élèves le sentiment qu'ils peuvent agir sur leurs apprentissages et sur leur réussite. Elle s'inscrit ainsi dans le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), selon lequel la perception de contrôlabilité constitue un levier essentiel de la motivation scolaire.

Point de vue des élèves

Du point de vue des élèves, le style relationnel de l'enseignante ou de l'enseignant occupe une place centrale dans leur rapport à l'école et dans leur envie d'apprendre. Les élèves accordent une grande valeur aux encouragements, aux mots positifs et aux marques d'attention individuelle, qu'ils interprètent comme des signes concrets d'intérêt et de respect. Ces gestes, parfois simples en apparence, nourrissent leur sentiment de compétence et renforcent leur engagement dans les activités d'apprentissage, comme le souligne Viau (2009).

Les élèves reconnaissent également l'importance d'un cadre structuré, mais précisent que celui-ci doit être appliqué avec justice et bienveillance. Une autorité perçue comme cohérente et respectueuse leur procure un sentiment de sécurité, indispensable pour oser participer, poser des questions et s'investir pleinement. Cette perception rejoint les travaux de Dumoulin et Milici (2016), qui montrent que des relations positives et fondées sur le respect mutuel contribuent à instaurer un climat de classe propice aux apprentissages.

Enfin, les élèves soulignent l'impact des qualités humaines de l'enseignante ou de l'enseignant sur leur motivation. L'enthousiasme, le sourire, l'humour et la passion pour l'enseignement rendent les apprentissages plus vivants et plus attrayants. Ces dimensions affectives favorisent l'engagement affectif des élèves et renforcent leur attachement à l'école. Wentzel (2009) met en évidence que la capacité de l'enseignant à instaurer une ambiance chaleureuse et stimulante, ainsi qu'à mobiliser des émotions positives, joue un rôle

déterminant dans l'adhésion affective des élèves et dans la valorisation des activités d'apprentissage (Viau, 2009).

5.3 LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES

Point de vue des enseignants

Les enseignants décrivent des pratiques pédagogiques souples et différenciées, qu'ils ajustent en fonction des besoins, des intérêts et des rythmes d'apprentissage des élèves. Cette flexibilité leur permet de créer des situations d'apprentissage plus significatives et de favoriser l'engagement ainsi que la participation en classe. Ils accordent ainsi une attention particulière au sens des apprentissages, afin que les élèves comprennent pourquoi ils apprennent et ce qu'ils apprennent.

Ils privilégient des situations concrètes, des activités ludiques et des projets interdisciplinaires. Ces choix pédagogiques permettent aux élèves de comprendre l'utilité et la pertinence de ce qu'ils apprennent. Selon Viau (2009), la perception de la valeur de l'activité constitue un déterminant central de la motivation scolaire. Les enseignants mentionnent également l'utilisation de la gamification. Les défis, les cartes de compétences et les systèmes symboliques sont utilisés pour stimuler la participation. Ces dispositifs rendent les apprentissages plus attrayants. Ils permettent aussi de mettre en évidence les progrès individuels. Dans le modèle de Viau (2009), cette valorisation contribue au développement de la perception de compétence. Les enseignants adoptent enfin des pratiques d'évaluation à visée formative. Ils privilégient les rétroactions constructives, l'autoévaluation et les possibilités de reprise.

L'objectif n'est pas uniquement de mesurer la performance, mais bien de soutenir l'apprentissage. Selon Viau (2009), ces pratiques contribuent à renforcer la perception de contrôlabilité en donnant à l'élève le sentiment qu'il peut agir sur sa réussite. Ces choix pédagogiques rejoignent également les travaux de Brophy (2008), qui souligne que le défi de

la motivation scolaire ne réside pas seulement dans le fait de rendre les activités amusantes ou utiles, mais surtout dans la capacité à aider les élèves à reconnaître et à apprécier la valeur intrinsèque des apprentissages.

Point de vue des élèves

Du point de vue des élèves, les pratiques pédagogiques variées sont fortement motivantes. Ils apprécient les projets pratiques, les jeux éducatifs et les activités coopératives.

Ces approches rendent les apprentissages plus dynamiques et plus concrets. Les élèves accordent aussi une grande importance à l'utilisation des technologies.

Les tableaux interactifs, les plateformes éducatives et les applications ludiques favorisent leur engagement. Ces outils rendent les contenus plus accessibles et plus proches de leur réalité. Selon Viau (2009), cette perception de pertinence renforce la valeur accordée à l'activité. Les élèves apprécient également la personnalisation des tâches. La possibilité de choisir certaines modalités de travail ou d'évaluation est perçue comme valorisante. Ces choix renforcent leur sentiment d'autonomie. Dans le modèle de Viau (2009), cette autonomie perçue contribue directement à la perception de contrôlabilité. En ce qui concerne l'évaluation, les élèves se montrent sensibles à la manière dont elle est vécue. Ils valorisent les enseignantes et les enseignants qui expliquent les erreurs et soulignent les efforts. La note, à elle seule, est jugée insuffisante. Ces pratiques renforcent le sentiment de compétence. Selon Bandura (2012), la performance ne reflète pas uniquement les capacités réelles d'un individu. Elle résulte de l'interaction de facteurs motivationnels et autorégulateurs. Le sentiment d'efficacité personnelle en constitue un déterminant central. Les rétroactions reçues lors de l'évaluation influencent directement la manière dont les élèves interprètent leurs réussites et leurs difficultés.

5.4 ANALYSE COMPARATIVE DES POINTS DE VUE DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES SUR LES PRATIQUES MOTIVANTES

Afin de compléter l'analyse des trois dimensions précédemment abordées, cette section propose une synthèse comparative des perceptions des enseignants et des élèves à l'égard des pratiques jugées motivantes. Cette mise en perspective vise à dégager les principaux points de convergence, tout en mettant en lumière certaines nuances dans la manière dont ces pratiques sont vécues et interprétées par les acteurs scolaires.

En ce qui concerne le climat de classe, un consensus clair se dégage autour de l'importance d'une organisation équilibrée du temps, alternant des périodes de travail soutenu et des moments plus détendus. Les enseignants comme les élèves valorisent les pratiques favorisant la coopération, l'entraide et la reconnaissance des efforts, notamment à travers des dispositifs symboliques. Ces résultats s'inscrivent dans la perspective de Viau (2009), selon laquelle un climat de classe positif contribue à renforcer la perception de compétence des élèves, en créant un environnement sécurisant et propice à l'engagement. Toutefois, une nuance apparaît quant à l'environnement matériel : alors que les enseignants tendent à relativiser son influence, plusieurs élèves y voient un élément concret contribuant à leur bien-être et à leur motivation au quotidien. Cette divergence peut s'expliquer par le fait que les élèves associent davantage leur expérience scolaire à des éléments tangibles influençant leur perception de la valeur de l'activité (Viau, 2009).

Concernant le style et les pratiques de l'enseignant ou de l'enseignante, les deux groupes s'accordent sur l'importance d'un cadre clair, structurant et bienveillant. Le rôle des encouragements, de la disponibilité et du soutien émotionnel est unanimement reconnu comme un levier important de motivation. Selon Viau (2009), ces pratiques influencent directement la perception de compétence des élèves, notamment par le biais de rétroactions positives et de la valorisation des efforts. Les enseignants mentionnent offrir différentes formes de reconnaissance, tant verbales que symboliques. Les élèves, pour leur part, accordent une valeur particulière aux félicitations exprimées publiquement, qu'ils perçoivent comme particulièrement valorisantes et motivantes. Cet aspect, bien que présent dans les pratiques enseignantes, semble davantage marquer l'expérience vécue par les élèves, ce qui renforce l'idée que la perception de la valeur de l'activité est en partie

construite à travers les interactions sociales en classe (Viau, 2009).

Sur le plan des pratiques pédagogiques, les points de convergence portent sur la diversification des activités, l'utilisation des technologies et la valorisation de l'autonomie des élèves, notamment par l'autoévaluation et la rétroaction formative. Ces pratiques sont perçues comme favorisant l'engagement et le sentiment d'implication dans les apprentissages. Elles contribuent également à renforcer la perception de contrôlabilité, en permettant aux élèves de se sentir acteurs de leur apprentissage (Viau, 2009). Toutefois, certains élèves soulignent que des évaluations trop longues peuvent nuire à leur concentration et à leur motivation. Ils expriment ainsi une préférence pour des modalités plus flexibles, incluant un temps de réalisation mieux adapté et la possibilité de choisir certains formats, afin de maintenir leur engagement tout au long de la tâche. Ces éléments mettent en évidence l'importance d'adapter les pratiques évaluatives afin de soutenir la perception de contrôlabilité et d'éviter une diminution de la motivation scolaire.

Dans l'ensemble, cette analyse comparative met en évidence une forte convergence entre les perceptions des enseignants et des élèves quant aux pratiques soutenant la motivation scolaire. Les divergences observées ne remettent pas en question ces pratiques, mais invitent plutôt à les ajuster afin de mieux répondre à l'expérience vécue des élèves. Cette lecture croisée confirme l'importance d'une approche pédagogique et relationnelle attentive à la fois aux intentions des enseignants et aux perceptions des élèves, en cohérence avec le modèle de la dynamique motivationnelle proposé Viau (2009), qui met en évidence l'interdépendance entre les pratiques enseignantes et les perceptions des élèves dans le développement de leur motivation scolaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire avait pour objectif de décrire les pratiques enseignantes qui soutiennent la motivation scolaire des élèves du troisième cycle du primaire, en croisant les perceptions des enseignantes, des enseignants et des élèves. S'inscrivant dans une perspective qualitative, cette étude s'est appuyée sur le modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009), mobilisé comme cadre d'analyse pour explorer trois dimensions centrales : le climat de classe, le style et les pratiques de l'enseignante ou de l'enseignant, ainsi que les pratiques pédagogiques relatives à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

L'analyse des propos recueillis à travers les entrevues semi-dirigées et les groupes de discussion a permis d'identifier un ensemble de pratiques perçues comme motivantes, caractérisées par un encadrement à la fois structurant et bienveillant, une valorisation de l'autonomie, une reconnaissance explicite des efforts fournis, ainsi qu'un environnement d'apprentissage stimulant et sécurisant. Cette étude a mis en lumière des convergences notables entre les points de vue des enseignants et ceux des élèves, notamment quant à l'importance d'un climat de classe positif, d'une relation pédagogique empreinte de respect et de reconnaissance, et de la diversité et de la pertinence des activités proposées. Toutefois, certaines divergences sont apparues, en particulier en ce qui concerne la perception de l'environnement physique et les modalités d'évaluation. Ces écarts soulignent la nécessité d'adapter certaines pratiques pour mieux répondre aux besoins exprimés par les élèves.

Sur le plan théorique, les résultats de cette étude confirment la pertinence du modèle de Viau (2009) pour comprendre les mécanismes de la motivation en contexte scolaire. Les trois composantes de son modèle, la perception de compétence, la perception de la valeur de l'activité et la perception de contrôlabilité ont permis d'éclairer de manière fine les conditions pédagogiques et relationnelles susceptibles de soutenir l'engagement scolaire.

Sur le plan pratique, les données recueillies offrent aux enseignantes et aux enseignants des repères concrets pour enrichir leurs interventions. Elles invitent à adopter une pédagogie différenciée, relationnelle et valorisante, attentive aux besoins émotionnels, cognitifs et sociaux des élèves. Les pratiques motivantes identifiées dans cette recherche suggèrent que la motivation scolaire peut être consolidée lorsque les élèves se sentent écoutés, reconnus et soutenus dans un cadre qui favorise l'autonomie et le sens des apprentissages. En ce sens, les résultats incitent à repenser les pratiques enseignantes en s'appuyant sur les perceptions croisées des élèves et des enseignants, afin de bâtir une école plus humaine, inclusive et engageante.

Les limites de la recherche

Comme toute recherche qualitative, cette étude comporte certaines limites qui méritent d'être prises en compte. D'abord, la subjectivité inhérente à l'analyse interprétative constitue une limite méthodologique. Malgré l'utilisation d'un cadre conceptuel structurant et d'une démarche d'analyse rigoureuse, l'interprétation des données demeure influencée par la posture réflexive du chercheur (Paillé et Mucchielli, 2021b).

Ensuite, le recours à un échantillonnage non probabiliste limite la portée des résultats. Les perceptions recueillies doivent être comprises comme des représentations contextualisées de la réalité des participants, sans prétention à une généralisation à l'ensemble du milieu scolaire primaire.

De plus, l'objectif initial de constituer dix groupes de discussion avec leurs enseignantes ou enseignants issus de différents établissements scolaires de la région 12 n'a pu être atteint. Malgré de nombreuses démarches menées auprès des centres de services scolaires et des écoles, la majorité d'entre eux n'a pas donné suite ou n'a pu s'engager en raison de contraintes organisationnelles et de disponibilités limitées. Finalement, seuls deux enseignants ont accepté de participer au projet avec leur groupe d'élèves, ce qui a restreint la diversité des contextes scolaires explorés.

Malgré ces limites, cette recherche offre un éclairage original et pertinent sur les pratiques enseignantes perçues comme motivantes au primaire. Elle ouvre la voie à des perspectives de recherche futures, notamment par la mise en œuvre d'études à plus grande échelle, qui permettraient de mieux cerner l'évolution des dynamiques motivationnelles dans des contextes scolaires variés. Par ailleurs, cette étude souligne l'intérêt de donner davantage de place à la voix des élèves dans la construction des pratiques pédagogiques, dans une logique de co-construction de l'expérience scolaire.

ANNEXES

ANNEXE A : CONSENTEMENT DES ENSEIGNANT.ES



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (FIC) CONCERNANT LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANT.ES

1 TITRE DU PROJET

Pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire : Perspectives croisées des élèves et des enseignant.es du 3e cycle du primaire

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Khaoula Boudiaf, étudiante à la maîtrise en éducation (profil recherche)

2.2 Direction de recherche

Julie Beaulieu, professeure au Département des sciences de l'éducation, campus de Lévis

3 FINANCEMENT

CE PROJET NE PAS FINANCÉ

4 CONFLIT D'INTÉRÊT

N/A

5 PRÉAMBULE

Madame, Monsieur,

À titre d'étudiante de 2^e année à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Nous sollicitons votre participation à un projet de recherche. Avant d'accepter de participer à ce projet, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles et à demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair lors de votre entretien avec la chercheuse. Enfin, si vous désirez participer à ce projet, votre consentement sera recueilli par la signature de ce formulaire.

6 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

6.1 Description du projet de recherche

Ce projet de recherche se concentre sur les pratiques enseignantes favorisant la motivation scolaire des élèves du 3e cycle du primaire, en adoptant une approche croisée pour explorer les perspectives des élèves et des enseignant.es. Ces pratiques revêtent une importance cruciale dans la création d'un environnement éducatif favorable au développement des compétences des élèves. L'objectif principal est de déterminer et de comprendre les pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire chez ces élèves en réalisant, sur une base volontaire, des entretiens semi-structurés avec les enseignant.es, ains

que des groupes de discussion avec les élèves. En mettant en lumière ces pratiques, ce projet permettra de guider les enseignants vers des méthodes plus efficaces, contribuant ainsi à établir un cadre d'apprentissage stimulant et enrichissant. Une compréhension approfondie de ces pratiques s'avère essentielle, car une motivation scolaire renforcée joue un rôle central dans la réussite éducative des élèves, impactant positivement leur parcours scolaire.

6.2 Objectif(s) spécifique(s)

Cette étude vise à approfondir la compréhension des pratiques enseignantes spécifiques qui favorisent la motivation scolaire chez les élèves du 3e cycle du primaire. L'objectif central est de cerner les pratiques les plus influentes pour guider les enseignants vers des approches propices à la motivation des élèves du 3e cycle du primaire.

6.3 Déroulement

Votre participation à ce projet de recherche consistera à réaliser une entrevue dont la durée sera d'environ une heure. Cette entrevue pourra se dérouler soit en personne dans votre établissement scolaire, soit par vidéoconférence, selon vos disponibilités. Cette approche vise à garantir votre bien-être et à respecter vos préférences, favorisant ainsi un processus inclusif et adapté à vos besoins. Vous serez encouragé à partager vos expériences et vos points de vue, dans le but de déterminer les pratiques enseignantes influençant la motivation scolaire des élèves du 3e cycle du primaire.

7 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il se peut que vous retirez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

8 CONFIDENTIALITÉ, CONSERVATION ET ADMINISTRATION DES DONNÉES & DIFFUSION

8.1 Confidentialité

Les données obtenues grâce à ce projet seront recueillies et conservées sur l'ordinateur de la chercheuse principale. L'accès à ce dernier sera protégé par un mot de passe. Celle-ci et sa direction de recherche, uniquement, pourront accéder aux données brutes recueillies. Un code personnalisé (numéro) vous sera attribué afin de rendre confidentielles les données vous concernant. Ce code sera placé dans un fichier distinct des données recueillies, afin d'éviter que vous puissiez être facilement reconnu.

Afin d'assurer la sécurité, ce sera uniquement la chercheuse principale ou sa direction de recherche qui contrôlera l'accès aux données brutes et au code qui vous sera attribué. Ceux-ci seront placés dans un classeur barré.

En ce qui concerne la disposition du matériel et des données à la fin de la recherche, les informations contenues sur les documents papiers seront transférées rapidement dans le serveur SABRE. Par la suite, les documents papiers seront déchetés par le serveur d'archivage de l'UQAR. Les données stockées sur le serveur sécurisé SABRE seront conservées durant sept ans, selon les règles de l'UQAR.

8.2 Diffusion

Afin de vous informer des résultats de la recherche, vous pourrez recevoir une synthèse des principaux résultats. Si cela vous intéresse, vous êtes invité.e à indiquer votre adresse courriel à la section de consentement.

De plus, les résultats feront l'objet d'un mémoire de maîtrise en éducation. Lors de ces moyens de diffusion, la chercheuse s'engage à faire en sorte que rien ne puisse permettre de vous identifier.

9 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Votre participation à ce projet de recherche est volontaire. Vous êtes donc libre de refuser d'y participer. Vous avez le droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions. Vous pouvez également vous retirer de ce projet à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître votre décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, les données recueillies seront détruites. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai par courriel.

10 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité n'accompagne cette recherche.

11 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes

Khaoula Boudiaf (étudiante à la maîtrise en éducation)

Au numéro de téléphone suivant : (438) 923-8039

ou à l'adresse de courriel suivante :

khaoula.boudiaf@uqar.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski aux coordonnées suivantes :

Par courriel : cer@uqar.ca

Par téléphone - Secrétariat du décanat de la recherche : 418-723-1986 poste 1540 (ligne sans frais : 1-800-511-3382)

Par la poste : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, 300, allée des Ursulines, C.P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec), G5L 3A1.

12 REMERCIEMENT

Merci beaucoup pour votre précieuse collaboration à la réalisation de ce projet de recherche. Le temps consacré à votre participation va permettre de contribuer à l'améliorer les connaissances sur les pratiques enseignantes favorisant la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire.

13 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

- ☐ je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.
- ☐ je consens à ce que l'entretien soit enregistré audio et retranscrit intégralement.

Dans le cadre du projet intitulé « Pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire : Perspectives croisées des élèves et des enseignant.es du 3e cycle du primaire », j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

Nom et signature du participant

Date

Si vous souhaitez recevoir une copie du rapport de recherche, veuillez laisser vos coordonnées (téléphone, courriel)

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.



Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

14 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT (Copie de l'équipe de recherche)

- ☐ Je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.
- ☐ Je consens à ce que l'entretien soit enregistré audio et retranscrit intégralement.

Dans le cadre du projet intitulé « Pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire : Perspectives croisées des élèves et des enseignant.es du 3e cycle du primaire » j'ai pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et je comprends suffisamment bien le projet pour que mon consentement soit éclairé. Je suis satisfait des réponses à mes questions et du temps que j'ai eu pour prendre ma décision. Je consens donc à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Je comprends que je suis libre d'accepter de participer et que je pourrai me retirer en tout temps de la recherche si je le désire, sans aucun préjudice ni justification de ma part. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement m'a été remise.

 Nom et signature du participant

 Date

Si vous souhaitez recevoir une copie du rapport de recherche, veuillez laisser vos coordonnées (téléphone, courriel)

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie que j'ai expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui ai clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.



 Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

 Date

ANNEXE B : LETTRE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE



INVITATION DE PARTICIPATION À UNE RECHERCHE

Pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire : Perspectives croisées des élèves et des enseignant.es du 3^e cycle du primaire

Chercheuse : Khaoula Boudiaf

Directrice de recherche : Julie Beaulieu

Bonjour,

Mon nom est Khaoula Boudiaf, étudiante de 2^e année à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. Le présent courriel vise à demander votre autorisation pour contacter les personnes enseignantes de votre école accueillant des élèves du 3^e cycle ainsi que les parents des élèves du 3^e cycle afin de les inviter à collaborer à ma recherche portant sur les pratiques enseignantes favorisant la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire.

But et thématique de la recherche

Ce projet de recherche se concentre sur les pratiques enseignantes favorisant la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire, en adoptant une approche croisée pour explorer les perspectives des élèves et des enseignant.es. Ces pratiques revêtent une importance cruciale dans la création d'un environnement éducatif favorable au développement des compétences des élèves. L'objectif principal est de déterminer et de comprendre les pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire chez ces élèves en réalisant, sur une base volontaire, des entretiens semi-structurés avec les enseignant.es ainsi que des groupes de discussion avec les élèves. En mettant en lumière ces pratiques, ce projet permettra de guider les enseignant.es vers des méthodes plus efficaces, contribuant ainsi à établir un cadre d'apprentissage stimulant et enrichissant. Une compréhension approfondie de ces pratiques s'avère essentielle, car une motivation scolaire renforcée joue un rôle central dans la réussite éducative des élèves, impactant positivement leur parcours scolaire.

Implications de la participation à la recherche

Déroulement des entrevues des enseignant.es

Les entretiens semi-structurés avec les enseignant.es se dérouleront de manière confidentielle, avec une collaboration étroite pour choisir la modalité (en personne dans leur établissement scolaire ou par vidéoconférence) et le moment en fonction de leurs disponibilités. Cette approche vise à garantir leur bien-être et à respecter leur préférence, favorisant un processus inclusif et adapté. Les personnes participantes seront encouragées à partager leurs expériences et leurs points de vue, visant à déterminer les pratiques enseignantes influençant la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire. La durée maximale de chaque entretien sera de 60 minutes. Les enseignant.es volontaires à participer au projet de recherche seront invité.es à manifester leur intérêt à la chercheuse principale et à donner leur consentement écrit et verbal pour participer aux entretiens.

Déroulement des groupes de discussion

Pour explorer les perspectives des élèves du 3^e cycle du primaire sur les pratiques enseignantes favorisant leur motivation, des groupes de discussion auront lieu au sein des écoles participantes.

Lettre aux directions des écoles

Les horaires de ces groupes seront déterminés en concertation avec la direction de l'école et les enseignant.es des élèves participant au projet de recherche (par exemple, à l'heure du midi ou à la fin de la journée de classe pour les élèves demeurant au service de garde). Chaque groupe, composé de six participants, créera un environnement familial propice à des échanges authentiques. Chaque séance, d'environ 45 minutes, sera consacrée à des discussions libres entre les élèves et la chercheuse afin de recueillir des informations sur les pratiques enseignantes favorisant leur motivation scolaire. Seuls les élèves dont les parents auront signé le formulaire de consentement pourront participer, assurant ainsi une approche éthique et respectueuse. Le consentement écrit et verbal des élèves sera également sollicité pour participer aux groupes de discussion. Cette approche vise à garantir une transparence totale et à permettre aux participants de comprendre pleinement leur implication.

Avantages et inconvénients de la participation à la recherche

Dans le cadre de cette recherche, les personnes enseignantes participant à l'étude ne courent aucun risque, leur contribution étant essentielle. La diffusion des résultats sera anonyme, garantissant une confidentialité totale et enrichissant la compréhension des pratiques enseignantes efficaces pour soutenir la motivation scolaire des élèves. L'engagement des participant.es joue un rôle significatif dans l'évolution de la recherche, offrant des perspectives inédites aux enseignantes et enseignants débutants. Du côté des élèves, la participation ne comporte aucun risque également, mais offre l'opportunité d'exprimer leurs points de vue, renforçant leur attention sur des aspects cruciaux de leur apprentissage. L'avantage majeur réside dans la contribution significative des élèves à l'avancement des connaissances sur les pratiques enseignantes et la motivation scolaire au 3^e cycle du primaire, enrichissant ainsi la compréhension des dynamiques éducatives. Cette étude croisée favorise une approche complète de l'enseignement et de l'apprentissage. Le seul inconvénient pour les personnes participantes est le temps consacré aux entretiens semi-dirigés ou aux groupes de discussion.

Si vous consentez à ce que les personnes enseignantes du 3^e cycle de votre école ainsi que les élèves du 3^e cycle soient invités à collaborer à cette recherche, veuillez transmettre les lettres ci-jointes (lettre et formulaire de consentement aux enseignant(e)s accueillant des élèves du 3^e cycle et formulaire de consentement parental aux parents des élèves du 3^e cycle).

Merci de répondre à ce courriel afin de m'informer de votre décision à cet égard.

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec

Khaoula Boudiaf (étudiante à la maîtrise)

au numéro de téléphone suivant : **(438) 923-8039**

ou à l'adresse de courriel suivante :

khaoula.boudiaf@uqar.ca.

(No de projet : 2025-444)

Merci de votre précieuse collaboration et au plaisir,

Lettre aux directions des écoles

UQAR Université
du Québec
à Rimouski



Khaoula Boudiaf

Lettre aux directions des écoles

ANNEXE C : LETTRE EXPLICATIVE AUX ENSEIGNANT.ES



INVITATION DE PARTICIPATION À UNE RECHERCHE

Pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire : Perspectives croisées des élèves et des enseignant.es du 3^e cycle du primaire

Chercheuse: Khaoula Boudiaf

Directrice de recherche : Julie Beaulieu

Bonjour,

Mon nom est Khaoula Boudiaf, étudiante de 2^e année à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis. La présente lettre vise à vous inviter à collaborer à ma recherche portant sur les pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire des élèves de 3^e année du primaire. Vous trouverez ci-dessous des informations concernant le but de cette étude ainsi que les implications relatives à la participation à cette recherche.

But et thématique de la recherche

Ce projet de recherche se concentre sur les pratiques enseignantes favorisant la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire, en adoptant une approche croisée pour explorer les perspectives des élèves et des enseignant.es. Ces pratiques revêtent une importance cruciale dans la création d'un environnement éducatif favorable au développement des compétences des élèves. L'objectif principal est de déterminer et de comprendre les pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire chez ces élèves en réalisant, sur une base volontaire, des entretiens semi-structurés avec les enseignant.es ainsi que des groupes de discussion avec les élèves. En mettant en lumière ces pratiques, ce projet permettra de guider les enseignant.es vers des méthodes plus efficaces, contribuant ainsi à établir un cadre d'apprentissage stimulant et enrichissant. Une compréhension approfondie de ces pratiques s'avère essentielle, car une motivation scolaire renforcée joue un rôle central dans la réussite éducative des élèves, impactant positivement leur parcours scolaire.

Implications de la participation à la recherche

Déroulement des entretiens des enseignant.es

Les entretiens semi-structurés se dérouleront de manière confidentielle, avec une collaboration étroite pour choisir la modalité (en personne dans votre établissement scolaire ou par vidéoconférence) et le moment en fonction de vos disponibilités. Cette approche vise à garantir votre bien-être et à respecter votre préférence, favorisant un processus inclusif et adapté. Vous serez invitées à partager vos expériences et vos points de vue, visant à déterminer les pratiques enseignantes influençant la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire. La durée maximale de chaque entretien sera de 60 minutes. Les enseignant.es volontaires à participer au projet de recherche sont invités à manifester leur intérêt à la chercheuse principale et à donner leur consentement écrit et verbal pour participer aux entretiens.

Déroulement des groupes de discussion

Pour explorer les perspectives des élèves du 3^e cycle du primaire sur les pratiques enseignantes favorisant leur motivation, des groupes de discussion auront lieu au sein des écoles participantes. Les horaires de ces groupes seront déterminés en concertation avec la direction de l'école et les enseignant.es des élèves participant au projet de recherche (par exemple, à l'heure du midi ou à la fin de la journée de classe pour les élèves demeurant au service de garde). Chaque groupe, composé de six participants, créera un environnement familial propice à des échanges

Lettre explicative aux enseignants

authentiques. Chaque séance, d'environ 45 minutes, sera consacrée à des discussions libres entre les élèves et la chercheuse afin de recueillir des informations sur les pratiques enseignantes favorisant leur motivation scolaire. Seuls les élèves dont les parents auront signé le formulaire de consentement pourront participer, assurant ainsi une approche éthique et respectueuse. Le consentement écrit et verbal des élèves sera également sollicité pour participer aux groupes de discussion. Cette approche vise à garantir une transparence totale et à permettre aux participants de comprendre pleinement leur implication.

Confidentialité, diffusion et conservation des données

Les formulaires de consentement seront conservés dans un classeur barré sous clé. Quant aux données numériques, elles seront conservées dans un entrepôt sécurisé de données institutionnelles à l'UQAR. Les seules personnes qui pourront avoir accès aux données seront l'étudiante-chercheuse (Khaoula Boudiaf) et sa directrice de recherche (Julie Beaulieu).

Les résultats de cette recherche seront diffusés dans un mémoire de recherche accessible par l'entremise du dépôt institutionnel numérique de l'UQAR sans que le nom des centres de services scolaires ou des écoles ne soit divulgué. Ainsi, lors de la diffusion des résultats, l'anonymisation totale des données sera assurée. Cette mesure vise à garantir une confidentialité absolue des participants et à éliminer tout risque d'identification.

Avantages et inconvénients de la participation à la recherche

Dans le cadre de cette recherche, vous ne courez aucun risque à y participer puisque la participation est confidentielle et la diffusion des résultats est anonyme. Le seul inconvénient pour les enseignant.es participant.es est le temps consacré aux entretiens semi-dirigés. Les avantages qu'impliquent la participation à cette recherche surpassent toutefois largement cet inconvénient. En effet, en participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances sur les pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire des élèves des 3^e cycle du primaire, en identifiant celles qui sont les plus efficaces selon votre expérience. Votre engagement contribue significativement à l'avancement de la recherche, offrant de nouvelles perspectives aux enseignant.es débutant.es. Ainsi, votre participation est inestimable pour enrichir le domaine de l'enseignement. D'ailleurs, si vous désirez recevoir un résumé des résultats de la recherche au terme de celle-ci, vous pourrez le mentionner à l'étudiante-chercheuse qui vous fera parvenir le tout au moment opportun.

Droit de retrait de l'assentiment

Votre participation en tant qu'enseignant.e est totalement volontaire, et vous avez le droit de retirer votre consentement à tout moment, sans préjudice et sans avoir à fournir de justification. Vous pouvez choisir de ne pas participer ou de cesser de contribuer à la recherche à n'importe quel moment en exprimant simplement votre avis à l'étudiante-chercheuse (voir coordonnées ci-bas).

Si vous acceptez de participer à cette recherche, veuillez écrire un courriel à l'étudiante-chercheuse afin de manifester votre intérêt à l'adresse suivante :

Khaoula.boudiaf@uqar.ca

Pour toute question relative à la recherche, vous pouvez communiquer avec

Khaoula Boudiaf (étudiante à la maîtrise en éducation)

Au numéro de téléphone suivant : **(438) 923-8039**

ou à l'adresse de courriel fournie précédemment.

Lettre explicative aux enseignants

(No de projet :2025-444)

Merci de votre précieuse collaboration et au plaisir,



Khaoula Boudiaf

Lettre explicative aux enseignants

ANNEXE D : CONSENTEMENT PARENTS-ÉLÈVES



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT CONCERNANT LA PARTICIPATION DU DES PARENTS ET DES ÉLÈVES DU 3^e CYCLE DU PRIMAIRE

1 TITRE DU PROJET

Pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire : Perspectives croisées des élèves et des enseignant.es du 3^e cycle du primaire.

2 RESPONSABLE(S) DU PROJET DE RECHERCHE

2.1 Responsable

Khaoula Boudiaf, étudiante à la maîtrise en éducation (profil recherche)

2.2 Direction de recherche

Julie Beaulieu, professeure au Département des sciences de l'éducation, campus de Lévis

3 FINANCEMENT

Ce projet n'est pas financé.

4 PRÉAMBULE

Bonjour,

Nous sollicitons la participation de votre enfant, à un projet de recherche. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire, de comprendre et de considérer attentivement les renseignements qui suivent.

Ce formulaire peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. **Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles au chercheur responsable du projet de recherche et à leur demander de vous expliquer tout mot ou renseignement qui n'est pas clair.**

5 NATURE, OBJECTIFS ET DÉROULEMENT DU PROJET DE RECHERCHE

5.1 Description du projet de recherche

Ce projet de recherche se concentre sur les pratiques enseignantes favorisant la motivation scolaire des élèves du 3^e cycle du primaire, en adoptant une approche croisée pour explorer les perspectives des élèves et des enseignant.es. Ces pratiques revêtent une importance cruciale dans la création d'un environnement éducatif favorable au développement des compétences des élèves. L'objectif principal est de déterminer et de comprendre les pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire chez ces élèves en réalisant, sur une base volontaire, des entretiens semi-structurés avec les enseignant.es, ainsi que des groupes de discussion avec les élèves. En mettant en lumière ces pratiques, ce projet permettra de guider les enseignant.es vers des méthodes plus efficaces, contribuant ainsi à établir un cadre d'apprentissage stimulant et enrichissant. Une compréhension approfondie de ces pratiques s'avère essentielle, car une motivation scolaire renforcée joue un rôle

central dans la réussite éducative des élèves, impactant positivement leur parcours scolaire.

5.2 Objectif(s) spécifique(s)

Cette étude vise à approfondir la compréhension des pratiques enseignantes spécifiques qui favorisent la motivation scolaire chez les élèves du 3^e cycle du primaire. L'objectif central est de cerner les pratiques les plus influentes pour guider les enseignants vers des approches propices à la motivation des élèves du 3^e cycle du primaire.

5.3 Déroulement

Pour explorer les perspectives des élèves du 3^e cycle du primaire sur les pratiques enseignantes favorisant leur motivation, des groupes de discussion auront lieu au sein des écoles participantes. Les horaires de ces groupes seront déterminés en concertation avec la direction de l'école et les enseignants. Les élèves participant au projet de recherche (par exemple, à l'heure du midi ou à la fin de la journée de classe pour les élèves demeurant au service de garde). Chaque groupe, composé de six participants, créera un environnement familial propice à des échanges authentiques. Chaque séance, d'environ 45 minutes, sera consacrée à des discussions libres entre les élèves et la chercheuse afin de recueillir des informations sur les pratiques enseignantes favorisant leur motivation scolaire. Seuls les élèves dont les parents auront signé le formulaire de consentement pourront participer, assurant ainsi une approche éthique et respectueuse. Le consentement écrit et verbal des élèves sera également sollicité pour participer aux groupes de discussion. Cette approche vise à garantir une transparence totale et à permettre aux participants de comprendre pleinement leur implication....

6 AVANTAGES, RISQUES ET/OU INCONVÉNIENTS ASSOCIÉS AU PROJET DE RECHERCHE

La recherche n'entraîne pas de risque ou de désavantage prévisible pour le participant, hors d'avoir à consacrer le temps nécessaire pour participer à ce projet. Il se peut que vous retiriez un bénéfice personnel de votre participation à ce projet de recherche, mais on ne peut vous l'assurer. Par ailleurs, les résultats obtenus contribueront à l'avancement des connaissances dans ce domaine.

7 CONFIDENTIALITÉ DES DONNÉES

7.1 Confidentialité

Les données obtenues grâce à ce projet seront recueillies et conservées sur l'ordinateur de la chercheuse principale. L'accès à ce dernier sera protégé par un mot de passe. Celle-ci et sa direction de recherche, uniquement, pourront accéder aux données brutes recueillies. Un code personnalisé (numéro) vous sera attribué afin de rendre confidentielles les données vous concernant. Ce code sera placé dans un fichier distinct des données recueillies, afin d'éviter que vous puissiez être facilement reconnu. e

Afin d'assurer la sécurité, ce sera uniquement la chercheuse principale ou sa direction de recherche qui contrôlera l'accès aux données brutes et au code qui vous sera attribué. Ceux seront placés dans un classeur barré.

En ce qui concerne la disposition du matériel et des données à la fin de la recherche, les informations contenues sur les documents papiers seront transférées rapidement dans le serveur SABRE. Par la suite, les documents papiers seront déchiquetés par le serveur d'archivage de l'UQAR. Les données stockées sur le serveur sécurisé SABRE seront conservées durant sept ans, selon les règles de l'UQAR.

7.2 Diffusion

Afin de vous informer des résultats de la recherche, vous pourrez recevoir une synthèse des principaux résultats. Si cela vous intéresse, vous êtes invité. e à indiquer votre adresse courriel à la section de consentement.

De plus, les résultats feront l'objet d'un mémoire de maîtrise en éducation. Lors de ces moyens de diffusion, la chercheuse s'engage à faire en sorte que rien ne puisse permettre de vous identifier.

8 PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

La participation de votre enfant à ce projet de recherche est volontaire. Il est donc libre de refuser d'y participer. Votre enfant peut se retirer à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raisons, en faisant connaître sa décision au chercheur responsable du projet, et ce, sans qu'il y ait de préjudices. En cas de retrait, les données recueillies seront détruites. Enfin, toute nouvelle connaissance acquise durant le déroulement du projet qui pourrait affecter votre décision de continuer d'y participer vous sera communiquée sans délai, par courriel.

9 INDEMNITÉ COMPENSATOIRE

Aucune indemnité n'accompagne cette recherche.

10 PERSONNES-RESSOURCES

Si vous avez des questions concernant le projet de recherche ou si vous éprouvez un problème que vous croyez relié à votre participation au projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le responsable du projet de recherche aux coordonnées suivantes :

Khaoula Boudiaf (étudiante à la maîtrise en éducation)

Au numéro de téléphone suivant : (438) 923-8039

ou à l'adresse de courriel suivante :

khaoula.boudiaf@uqar.ca

Pour toute question d'ordre éthique concernant votre participation à ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski aux coordonnées suivantes :

Par courriel : cer@uqar.ca

Par téléphone - Secrétariat du décanat de la recherche : 418-723-1986 poste 1540 (ligne sans frais : 1-800-511-3382)

Par la poste : Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAR, 300, allée des Ursulines, C.P. 3300, succ. A, Rimouski (Québec), G5L 3A1.

11 CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

- ☐ je consens à ce que les données recueillies soient utilisées dans le cadre d'un autre projet de recherche ayant reçu au préalable une approbation éthique.
- ☐ je consens à ce que l'entretien soit enregistré audio et retranscrit intégralement.

Dans le cadre du projet intitulé « Pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire : Perspectives croisées des élèves et des enseignant.es du 3^e cycle du primaire », nous avons pris connaissance du formulaire d'information et de consentement et comprenons suffisamment bien le projet pour que le consentement soit éclairé. Nous sommes satisfaits des réponses à nos questions et du temps que nous avons eu pour prendre une décision. Le consentement à participer à ce projet de recherche est lié aux conditions énoncées dans le présent document. Nous comprenons que mon enfant est libre de se retirer de la recherche par lui-même ou à notre demande en tout temps, sans aucun préjudice ni justification de notre part, mais que les minutes d'enregistrements avant son départ ne pourront pas être supprimées. Nous conservons une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement et remettons à l'équipe de recherche la dernière page de ce document.

Nom l'école et groupe ou classe de mon enfant, s'il y a lieu

	ENFANT	PARENT / TUTEUR
Nom :		
Signature :	(si possible)	
Date :		

Si vous souhaitez recevoir une copie du rapport de recherche, veuillez laisser vos coordonnées (téléphone, courriel)

Signature et engagement du chercheur responsable du projet

Je certifie avoir moi-même, expliqué au participant les termes du présent formulaire d'information et de consentement, répondu aux questions qu'il a posées et lui avoir clairement indiqué qu'il pouvait à tout moment mettre un terme à sa participation, et ce, sans préjudice. Je m'engage, à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant à cette recherche.



Nom et signature du chercheur responsable du projet de recherche

Date

ANNEXE E : LE GUIDE D'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Bonjour,

Aujourd'hui, nous allons explorer les pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire, en recueillant les perspectives croisées des élèves du 3e cycle du primaire et des enseignants. L'objectif de cette étude est d'identifier et d'analyser les pratiques qui favorisent et maintiennent un climat motivant,

Consignes

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux vraiment savoir ce que vous pensez ! Parlez de ce qui vous vient spontanément à l'esprit. Prenez tout le temps nécessaire pour répondre aux questions.

Avant de commencer, je vais vous demander de me donner **votre consentement oral** pour participer à cette discussion. Vous êtes libre de vous retirer à tout moment si vous le souhaitez, sans aucune conséquence.

➤ Les questions :

D'abord, qu'est-ce que la motivation signifie pour vous ? Comment décririez-vous un élève motivé ?

1. Climat de classe

- 1.Comment décririez-vous le climat de classe en lien avec la motivation des élèves ? Quelles observations montrent que vos élèves sont motivés ? Dans quels contextes les élèves se montrent-ils motivés ? Auriez-vous un exemple concret ?
- 2.Quelles stratégies utilisez-vous pour favoriser un climat propice à la motivation. Selon vous, certaines stratégies sont-elles plus efficaces que d'autres ?
- 3.Comment intervenez-vous lors de situations de désengagement ou de manque de motivation chez les élèves ? Quelles stratégies d'intervention déployez-vous dans ces cas ?
- 4.Comment favorisez-vous la collaboration et l'entraide entre les élèves afin de maintenir un climat motivant ? Préférez-vous mettre l'accent sur la collaboration ou la compétition dans vos pratiques pédagogiques ?

2. Style et pratiques de l'enseignant

- 1.Quels moyens mettez-vous en place pour instaurer et maintenir des relations positives avec vos élèves ? Par exemple, utilisez-vous des entretiens individuels ou des discussions en classe ?
- 2.Comment ajustez-vous votre style d'enseignement pour favoriser un sentiment d'appartenance chez vos élèves ?
- 3.Que faites-vous pour répondre aux besoins et aux intérêts individuels des élèves tout en préservant ceux du groupe-classe ?

4. Comment exprimez-vous votre soutien et votre reconnaissance envers les élèves, et sur quels aspects mettez-vous l'accent ?

5. Quelle approche disciplinaire utilisez-vous auprès des élèves ? SI, récompenses/conséquences et exemples concrets.

3 Pratiques Pédagogiques :

3.1 Les pratiques d'enseignement :

1. Pensez-vous que la manière de présenter votre situation d'enseignement-apprentissage ou votre activité influence la motivation des élèves, pourquoi et comment ?

2. Selon vous, quels traits de personnalité un enseignant doit-il posséder pour rendre le climat de classe motivant aux yeux des élèves ?

3.2 Les activités d'apprentissage :

1. Comment concevez-vous et organisez-vous les activités d'apprentissage pour favoriser la motivation des élèves ?

2. Comment favorisez-vous l'autonomie et la responsabilisation des élèves dans leur propre processus d'apprentissage ?

3. Comment choisissez-vous des activités d'apprentissage que les élèves trouvent motivantes ?

3.3 Les pratiques évaluatives

1. Pensez-vous que les pratiques évaluatives influencent la motivation des élèves ? Si oui, pourquoi ? Par exemple, comment les critères, les instruments et la fréquence d'évaluation jouent-ils un rôle ?

2. Préférez-vous les pratiques d'évaluation centrées sur la performance (comme les notes) ou celles qui fournissent aux élèves des outils pour s'autoévaluer ? Pourquoi ? Qu'en est-il des pratiques évaluatives formatives et sommatives ?

Merci de votre participation. Avez-vous des éléments que vous souhaiteriez me partager concernant la motivation des élèves au primaire ?

ANNEXE F : LE GUIDE DE DISCUSSION

Bonjour,

Aujourd'hui, nous allons discuter ensemble des pratiques des enseignants qui vous motivent à l'école. L'objectif de cette rencontre est de comprendre ce qui, selon vous, aide à créer un environnement dans lequel vous vous sentez motivés et engagés. Nous aimerions connaître vos opinions et vos expériences pour mieux comprendre ce qui fonctionne bien en classe.

Consignes

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux vraiment savoir ce que vous pensez ! Parlez de ce qui vous vient spontanément à l'esprit. Prenez tout le temps nécessaire pour répondre aux questions.

Avant de commencer, je vais vous demander de me donner **votre consentement oral** pour participer à cette discussion. Vous êtes libre de vous retirer à tout moment si vous le souhaitez, sans aucune conséquence.

Les questions

1. Qu'est-ce qui te motive à participer en classe ?
2. Qu'est-ce que ton enseignant fait pour rendre la classe intéressante et motivante ?
3. Que fait ton enseignant quand tu n'es pas motivé(e) ou que tu te désintéresses de la classe ?
4. Comment ton enseignant organise-t-il le matériel et l'espace en classe pour t'aider à apprendre ? Est-ce que tu trouves que cela t'aide à rester motivé ?
5. Est-ce que tu trouves que parfois le temps pour les activités est trop long ou trop court ? Qu'en penses-tu ?
6. Préfères-tu travailler en groupe ou seul(e) ? Qu'est-ce qui t'aide à rester motivé(e) : collaborer avec les autres ou faire de la compétition ?
7. Dans ma classe, est-ce que l'enseignant. e a l'air découragée ou l'enseignant. e a l'air d'avoir du plaisir à enseigner ?
8. Comment ton enseignant crée-t-il un bon lien avec toi et les autres élèves ? Par exemple, fait-il des discussions avec la classe ou des rencontres individuelles ?
9. Est-ce que le climat de classe te rend moins motivé quand il y a des conflits ? Et à l'inverse, te sens-tu plus motivé quand il y a un sentiment de sécurité en classe ?
10. Comment ton enseignant montre-t-il qu'il te soutient et qu'il apprécie tes efforts et tes progrès ? Est-ce que tu préfères les encouragements verbaux ou les bonnes notes, ou cela n'influence pas ta motivation ? ou c'est très important pour moi de comprendre la matière.

11.Qu'est-ce qui te rend plus motivé : que ton enseignant donne des récompenses ou des conséquences ?

12.Est-ce que tu aimes quand ton enseignant te laisse faire les choses tout seul ? Est-ce que tu préfères participer au choix des activités et trouver des solutions par toi-même ?

13.Selon toi, la façon dont ton enseignant présente le cours ou les activités influence-t-elle ta motivation ?

14. Est-ce que tu préfères la manière dont ton enseignant évalue ton travail ? Si oui, pourquoi ? Si non, qu'est-ce que tu aimerais changer ?

Merci, chers élèves, pour votre participation !

ANNEXE G : CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Rimouski (CER-UQAR), 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).

Projet # : 2025-444

Titre du projet de recherche : Pratiques enseignantes qui favorisent la motivation scolaire : Perspectives croisées des élèves et des enseignant.es du 3e cycle du primaire.

Chercheur principal à l'UQAR

Khaoula Boudiaf,

Unité départementale des sciences de l'éducation- Lévis

Direction / Codirection de recherche

En provenance de l'UQAR: Julie Beaulieu

Financement : aucun

Date d'approbation du projet : 11 mai 2024

Date d'entrée en vigueur du certificat : 11 mai 2024

Date d'échéance du certificat : 11 mai 2025

N.B. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat afin de remplir le formulaire F7 - Renouvellement annuel.

-
- Si votre projet se termine avant la date du prochain renouvellement, veuillez remplir le formulaire **F9 - Fin de projet**.
 - Si des modifications sont apportées à votre projet avant l'échéance du certificat, veuillez remplir le formulaire **F8 - Modification de projet**.
 - Tout nouveau membre de votre équipe de recherche devra être déclaré au CER-UQAR lors de votre prochaine demande de renouvellement ou lors de la fin de votre projet si le renouvellement n'est pas requis. ATTENTION: Vous devez faire signer une déclaration d'honneur aux personnes ayant accès aux participants (ou à des données nominatives sur les participants) et la conserver dans vos dossiers de recherche.

Janie Bérubé

Signé le 2024-05-11 à 11:23

NAGANO
www.cerimouski.ca

Approbation du projet par le comité d'éthique suite à l'approbation conditionnelle
Université du Québec à Rimouski - 300, allée des Ursulines, Rimouski (Québec), G5L 3A1

3 / 4

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a data collection method: A critical review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39-45.

Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques : une démarche de formation professionnalisante ? *Recherche et formation*, 35(1), 25-41.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10(1), 31-43.

Altet, M. (2009). De la psychopédagogie à l'analyse plurielle des pratiques. Dans A. Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives* (p. 31-47). Presses universitaires de Caen.

Altet, M. (2014). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. Dans J. Beillerot et N. Mosconi (dir.), *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (p. 291–303). Dunod.

Altet, M. (2019). Conjuguer des recherches sur les pratiques enseignantes et sur la formation des enseignants : une double fonction scientifique et sociale des Sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 52(2), 29-60.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261-271.

Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., et Letrilliart, L. (2008). *Introduction à la recherche qualitative. Exercer*, 84(19), 142-145.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.

Bandura, A. (2012). Sur les propriétés fonctionnelles de l'auto-efficacité perçue revisitée. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Barbeau, D. (1993). *Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire. Les collèges, une voie essentielle de développement*. Conférence nationale et 13^e colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale. Chicoutimi, Québec, Canada.

Bardin, L. (2013). Le codage. Dans *L'analyse de contenu* (2^e éd., p. 134–149). Presses Universitaires de France

Baribeau, C., et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49

Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.

Beaudoin, M., Fisette, K., Garon-Carrier, G., et Lessard, A. (2022). Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie. *Didactique*, 3(3), 65-84.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

Beltramo, J. L. (2017). Developing adaptive teaching practices through participation in cenerative dialogues. *Teaching and Teacher Education*, 63, 326-337.

Bembenutty, H., White, M. C., et Vélez, M. R. (2015). *Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates*. Springer

Berger, J.-L., et Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 196, 129-154.

Bergeron, M. (2006). *L'effet des pratiques des enseignants sur la cognition sociale des élèves du primaire et leurs conduites agressives proactives ou réactives* [mémoire de maîtrise] Université de Montréal. <https://doi.org/10.71781/23985>

Bernier, V., Gaudreau, N., et Massé, L. (2022). Teachers' attitudes in classroom management as perceived by pupils with social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 27(1), 58-71.

Boutin, G. (2018). *L'entretien de Recherche Qualitatif : Théorie et Pratique* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.

Bowen, F., Chouinard, R., et Janosz, M. (2004). Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 49-70.

Bressoux, P. (2012). 13. L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>.

Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational psychologist*, 43(3), 132-141.

Brophy, J. (2010). *Motivating Students To Learn* (3^e éd.). Routledge.

Cefai, C., et Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European journal of special needs education*, 25(2), 183-198.

Chouinard, R., et Roy, N. (2008). Changes in high-school students' competence beliefs, utility value and achievement goals in mathematics. *British Journal of educational psychology*, 78(1), 31-50.

Collie, R. J., et Martin, A. J. (2024). The academic and social-emotional flourishing framework. *Learning and individual differences*, 114, 102523.

Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191.

Cosnefroy, O., Nurra, C., et Dessus, P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Éducation et formations* 90, 29-51.

Creswell, J. W. (2013). Steps in conducting a scholarly mixed methods study. *DBER Speaker Series*. 48.<https://digitalcommons.unl.edu/dberspeakers/48>

Cyr, J. (2016). The Pitfalls and Promise of Focus Groups as a Data Collection Method. *Sociological methods et research*, 45(2), 231-259.

Decelles, S. (2022). La gestion de classe : outil de planification des apprentissages. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 28-30.

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science et Business Media.

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.

Deci, E. L., et Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Dans P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, p. 416–436). SAGE.

Denzin, N. K., et Lincoln, Y. S. (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5^e éd.). SAGE Publications. <https://books.google.ca/books?id=k2LgDQAAQBAJ>

Duchesne, S., Larose, S., et Feng, B. (2019). Achievement goals and engagement with academic work in early high school: Does seeking help from teachers matter? *The Journal of Early Adolescence*, 39(2), 222-252.

Duchesne, C., et Savoie-Zajc, L. (2005). L'engagement professionnel d'enseignantes du primaire : une démarche inductive de théorisation. *Recherches qualitatives*, 25(2), 69-95.

Dumoulin, A., et Milici, M. (2016). *L'enseignant face aux élèves ayant des difficultés de comportement : Perceptions, modes de gestion et effets sur le climat de classe*. [Mémoire professionnel]. Haute école pédagogique Vaud. <https://doi.org/10.22005/BCU.16565>

Dupeyrat, C., et Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary educational psychology*, 30(1), 43-59.

Eccles, J. S., O'Neill, S. A., et Wigfield, A. (2005). Ability self-perceptions and subjective task values in adolescents and children. Dans K. A. Moore et L. H. Lippman (dir.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (p. 237-249). Springer.

Eccles, J. S., et Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241.

Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.

Eccles, J. S., et Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary educational psychology*, 61, 101859.

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^e éd., p. 43-60). Guilford Press.

Elliot, A. J., et Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82(5), 804.

Étienne, R., Altet, M., Lessard, C., Pasquay, L., et Perrenoud, P. (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions? Quelles modalités? Quelles conditions?* De Boeck Supérieur.

Fatou, N., et Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education*, 21, 427-446.

Finn, J. D., et Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Dans S.L. Christenson, A.L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 97-131). Springer.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American psychologist*, 34(10), 906.

Flynn, P., Shevlin, M., et Lodge, A. (2012). Pupil voice and participation: Empowering children with emotional and behavioural difficulties. Dans T. Cole, H Daniels et J. Visser (dir.), *The Routledge international companion to emotional and behavioural difficulties* (p. 246-253). Routledge.

Fournier, C. (2014). *Points de vue d'élèves en troubles du comportement sur les mesures d'apaisement de deux écoles spécialisées* [mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., et Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. Teachers College Press.

Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.

Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. Dans J. Gess-Newsome et N. G. Lederman (dir.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* (p. 3-17). Springer.

Goulet Pedersen, É. (2022). Une gestion de classe efficace : dix stratégies incontournables. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(1), 18-21.

Guay, F., Chong, J. X., Ryan, R. M., Howard, J. L., et Bureau, J. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323.

Guay, F., Talbot, D., Belleau, L., Desrosiers, H., et Giguère, C. (2010). La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique. *Institut de la statistique du Québec*.

Guest, G., Bunce, A., et Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, 18(1), 59-82.

Guillemette, M., Luckerhoff, J., et Guillemette, F. (2011). Les entretiens de groupe en ligne. *Recherches qualitatives*, 29(3), 79-102.

Harackiewicz, J. M., Pintrich, P. R., Barron, K. E., Elliot, A. J., et Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638–645

Held, T., et Mori, J. (2024). The role of students perceived teacher support in student motivation: A longitudinal study of student motivation profiles. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100395.

Heutte, J. (2011). *La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme* [Thèse de doctorat] Université Paris-Nanterre.

Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., et Lazowski, R. A. (2016). Student motivation: Current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. Dans A. A. Lipnevich, F. Preckel, et R. D. Roberts (dir.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice* (p. 241–278). Springer.

Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J., et Hodgins, E. (2022). Is responsiveness to student voice related to academic outcomes? Strengthening the rationale for student voice in school reform. *American Journal of Education*, 128(3), 389-415.

Katz, I., et Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational psychology review*, 19(4), 429-442.

Kennedy-Lewis, B. L., et Murphy, A. S. (2016). Listening to “frequent flyers”: What persistently disciplined students have to say about being labeled as “bad”. *Teachers College Record*, 118(1), 1-40.

Krstić, S. M., et Radulović, L. M. (2021). Evaluating distance education in Serbia during the Covid-19 pandemic. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(3), 467.

Krueger, R. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publication.

Lazarides, R., Schiefele, U., Hettinger, K., et Frommelt, M. C. (2023). Tracing the signal from teachers to students: How teachers’ motivational beliefs longitudinally relate to student interest through student-reported teaching practices. *Journal of educational psychology*, 115(2), 290.

Lazarides, R., Schiepe-Tiska, A., Heine, J.-H., et Buchholz, J. (2022). Expectancy-value profiles in math: How are student-perceived teaching behaviors related to motivational transitions? *Learning and individual differences*, 98, 102198.

Litalien, D., et Guay, F. (2010). Validation d’un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l’éducation*, 33(4), 732-760.

Martin, A. J. (2023). Integrating motivation and instruction: Towards a unified approach in educational psychology. *Educational psychology review*, 35(2), 54. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09774-w>

Messiou, K. (2012). Collaborating with children in exploring marginalisation: An approach to inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1311-1322.

Messiou, K. (2014). Working with students as co-researchers in schools: A matter of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 601-613.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/pol_reussite_complementinfo_15sept.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/lancement-du-referentiel-de-competences-professionnelles-de-la-profession-enseignante-actualiser-ameliorer-et-enrichir-lenseignement>

Nault, T., et Lacourse, F. (2016). *La Gestion de classe : une compétence à développer* (2^e éd.). Les Éditions CEC.

Olic, S., Adamov, J., et Makivić, N. (2022). Encouraging the motivation of students in primary school: A case study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(1), 127–136.

Organisation des Nations Unies. (1990). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Haut-Commissariat aux droits de l'homme.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021a). Choisir une approche d'analyse qualitative. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd., p. 13–36). Armand Colin.

Paillé, P., et Mucchielli, A. (2021b). Les processus de la pensée qualitative. Dans *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd., p. 37-72). Armand Colin

Parent, S. (2014). De la motivation à l'engagement : Un processus multidimensionnel lié à la réussite de vos étudiants. *Pédagogie collégiale*, 27(3).

Payne, R. (2015). Using rewards and sanctions in the classroom: Pupils' perceptions of their own responses to current behaviour management strategies. *Educational Review*, 67(4), 483-504.

Piaget, J. (1957). The child and modern physics. *Scientific American*, 196(3), 46-51.

Plante, I., De la Sablonnière, R., Aronson, J. M., et Théorêt, M. (2013). Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: The role of competence beliefs and task values. *Contemporary educational psychology*, 38(3), 225-235.

Rathmann, K., Herke, M. G., Hurrelmann, K., et Richter, M. (2018). Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms. *PLoS One*, 13(2), doi: 10.1371/journal.pone.0189335

Reeve. (2024). *Understanding Motivation and Emotion* (8^e éd.). Wiley.

Rousseau, N., Dumont, M., et Desmarais, M.-É. (2022). Mettre à profit la voix d'une diversité d'élèves pour soutenir leur bien-être et leur réussite en contexte scolaire. *Enfance en difficulté*, 9, 5-11.

Rousseau, N., Deslandes, R., Hardy, V., Fournier, H., et Bergeron, L. (2011). Perceptions des élèves du primaire à l'égard des devoirs et des leçons. *Revue de l'Université de Moncton*, 42(1), 277-303.

Rudduck, J. (2007). Student Voice, Student Engagement, And School Reform. Dans : Thiessen, D., Cook-Sather, A. (dir.) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-3367-2_23

Rudduck, J., et Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: 'carving a new order of experience'. *Cambridge journal of education*, 30(1), 75-89.

Sagoe, D. (2012). Precincts and prospects in the use of focus groups in social and behavioral science research. *The Qualitative Report*, 17, 1-16.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *La recherche en éducation* (p. 191-218). Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.10>

Schunk, D. H., et Meece, J. L. (1992). *Student perceptions in the classroom*. Routledge.

Schunk, D. H., Meece, J. L., et Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (4^e éd.). Pearson.

Shulman, L. S. (1987). Assessment for teaching: An initiative for the profession. *The Phi Delta Kappan*, 69(1), 38-44.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Vollet, J. W., et Rickert, N. P. (2022). Complex social ecologies and the development of academic motivation. *Educational psychology review*, 34(4), 2129-2165.

Skinner, E. A., et Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. dans S. L. Christenson, A. L. Reschly, et C. Wylie (dir.),

Handbook of research on student engagement (p. 21–44). Springer Science, Business Media.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2

Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: A four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13(8), 829-844.

Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Éditions Logiques.

Tessier, D. (2017). Motivation, théorie de l'autodétermination et styles motivationnels. Dans J. Slawinski, N. Termoz, P. Charitas, P. Fontayne, et O. Le Noé (dir.), *Licence STAPS tout-en-un* (p. 494–498). Dunod.

Tisdell, E. J., Merriam, S. B., et Stuckey-Peyrot, H. L. (2025). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (5^e éd.). John Wiley et Sons.

Trotman, D., Tucker, S., et Martyn, M. (2015). Understanding problematic pupil behaviour: Perceptions of pupils and behaviour coordinators on secondary school exclusion in an English city. *Educational Research*, 57(3), 237-253.

Trower, D. (2015). *Features of Classroom Instruction and Self-Regulation In the Elementary Years*. [Honors Bachelor's thesis]. King's University College at Western University.

Usher, A., et Kober, N. (2012). Student Motivation: An Overlooked Piece of School Reform. Summary. *Center on Education Policy*.

Usher, E. L., et Pajares, F. (2008). Self-efficacy for self-regulated learning: A validation study. *Educational and psychological measurement*, 68(3), 443-463.

Vedder-Weiss, D., et Fortus, D. (2012). Adolescents' declining motivation to learn science: A follow-up study. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(9), 1057-1095.

Vianin, P. (2023). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.

Viau, R. (2002). L'évaluation source de motivation ou de démotivation ? *Québec français* 127, 77-79.

Viau, R. (2004). La motivation : Condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *Communication présentée au 3e congrès des chercheurs en Éducation*, Bruxelles, Belgique.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI.

Way, S. M. (2011). School discipline and disruptive classroom behavior: The moderating effects of student perceptions. *The Sociological Quarterly*, 52(3), 346-375.

Wentzel, K. R. (2009). Les relations des élèves avec les enseignants comme contextes motivants. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Manuel de motivation à l'école* (p. 301–322). Groupe Routledge/Taylor et Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203879498>

Wigfield, A., Cambria, J., et Eccles, J. S. (2012). Motivation in education. dans R. M. Ryan (dir.), *The Oxford handbook of human motivation* (p. 463-478). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0026>

Wigfield, A., et Eccles, J. S. (2000). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., et Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.

Županec, V. S., Radulovic, B. N., Pribicevic, T. Z., Miljanovic, T. G., et Zdravkovic, V. G. (2018). Determination Educational Efficiency and Students' Involvement in the Flipped Biology Classroom in Primary School. *Journal of Baltic Science Education*, 17(1), 162-176.

