

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL**

**PERCEPTIONS DES COURS DE FRANÇAIS DE  
GARÇONS DE DEUXIÈME SECONDAIRE AYANT  
UN FAIBLE RENDEMENT SCOLAIRE**

**MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR  
KARINE LAPORTE**

**NOVEMBRE 2006**

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal 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 Montréal 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 l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

L'accomplissement de ce travail n'aurait pu être possible sans l'aide et l'appui de certaines personnes. Je tiens donc à leur témoigner toute ma gratitude.

D'abord, j'aimerais exprimer ma profonde reconnaissance à madame Louise Langevin, professeure au département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal. En tant que directrice de recherche, elle a su m'apporter conseils, encouragements et soutien pour mener à bien ce travail. Ce fut grandement apprécié!

Je tiens également à remercier madame Lucie Laframboise, directrice de l'école Bonnier, pour m'avoir accordé le privilège d'effectuer ma recherche dans son école.

Un merci sincère aux six élèves participant à l'étude, B., C., M., Sé., Si. Et Y., qui ont bien voulu m'accorder quelques minutes de leur précieux temps. Ainsi, j'ai pu mieux saisir leur vision des cours de français, ce qui fera peut-être de moi une meilleure pédagogue.

J'adresse également des remerciements à tous mes amis pour leur compréhension et leur encouragement. Sans leur support moral, je n'y serais pas parvenue.

Enfin, je termine en rendant un hommage particulier à mes parents, Normand et Jocelyne, à ma sœur, Sophie, ainsi qu'à mon copain, François, qui ont cru en moi jusqu'à la toute fin. Je vous dédie ce travail.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
RÉSUMÉ.....	ix
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Contexte actuel.....	4
1.1.1 Caractéristiques des décrocheurs.....	5
1.1.2 Facteurs incriminés.....	6
1.1.3 La motivation scolaire.....	6
1.1.4 La distanciation scolaire chez les garçons.....	7
1.2 L'enseignement du français.....	8
1.3 Les questions de recherche.....	9
1.4 Les objectifs de recherche.....	9
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE.....	11
2.1 La motivation.....	11
2.1.1 Diverses théories de la motivation.....	12
2.1.1.1 La théorie humaniste.....	12
2.1.1.2 La théorie néo-béhavioriste.....	13
2.1.1.3 La théorie organismique.....	13
2.1.1.4 La théorie sociocognitive.....	15
2.2 La motivation scolaire selon l'approche sociocognitive.....	15
2.3 La perception de la valeur d'une activité.....	18
2.3.1 La notion de buts.....	19

2.3.1.1 Définition .....	19
2.3.1.2 Les recherches sur la notion de buts.....	21
2.3.2 La perspective future.....	22
2.3.2.1 Définition.....	22
2.3.2.2 La recherche sur la perspective future dans le domaine de l'éducation.....	23
2.4 La motivation dans l'apprentissage du français au secondaire .....	26
2.5 Synthèse .....	28
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	30
3.1 Objectifs de la recherche.....	30
3.2 Type de recherche.....	31
3.3 L'école et les élèves.....	32
3.4 Choix des sujets.....	33
3.5 Instruments de collecte de données.....	34
3.6 Validation des instruments de collecte de données.....	37
3.7 Méthode d'analyse et d'interprétation des données.....	37
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	39
4.1 Portrait des élèves.....	39
4.1.1 B.....	39
4.1.2 C.....	41
4.1.3 M.....	46
4.1.4 Sé.....	49
4.1.5 Si.....	52
4.1.6 Y.....	53
4.2 Analyse du groupe.....	57
4.2.1 La perception de l'école en général.....	57
4.2.1.1 Matière préférée : l'éducation physique, les arts et l'informatique.....	58
4.2.1.2 Le parascolaire : des activités appréciées.....	58
4.2.1.3 Des performances supérieures en mathématiques.....	58

4.2.2 La perception du cours de français en général.....	59
4.2.2.1 Difficulté en français : des raisons d'ordre intrinsèque.....	59
4.2.2.2 Niveau d'intérêt moyen.....	59
4.2.2.3 Les activités appréciées : le jeu, le travail en équipe et la lecture.....	60
4.2.2.4 L'activité honnie: la grammaire.....	60
4.2.3 La perception de l'utilité des activités dans une perspective future.....	60
4.2.3.1 L'importance du français : une matière de base.....	60
4.2.3.2 Le français, utile pour plus tard ? Un accord unanime .....	61
4.2.3.3 Certaines activités non utiles à la vie quotidienne.....	61
4.2.4 La perception de l'évaluation.....	61
4.2.4.1 Un apprentissage doit être évalué.....	62
4.2.5 Synthèse de l'analyse.....	62
4.3 Interprétation des résultats.....	62
4.3.1 Les éléments essentiels de l'étude.....	62
4.3.1.1 Rappel de la problématique.....	63
4.3.1.2 Les contributions théoriques.....	64
4.3.2 La perception des cours de français des garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire .....	65
4.3.2.1 Facteurs de distanciation scolaire apparents.....	65
4.3.2.2 Les buts de performance à l'avant plan.....	66
4.3.2.3 La pertinence de certaines activités mal saisie.....	67
4.3.2.4 Reconnaissance de l'utilité du français.....	68
4.3.2.5 Des perspectives futures vagues ou un idéal quasi inaccessible.....	69
4.3.3 Synthèse de l'interprétation des résultats.....	70
CONCLUSION.....	71
APPENDICE A FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE.....	76
APPENDICE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	80
APPENDICE C INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	83

APPENDICE D	
DESSINS.....	89
RÉFÉRENCES .....	96

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
2.1 Schématisation de la théorie de la motivation de Deci et Ryan.....	14
2.2 Modèle de motivation en contexte scolaire.....	16

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau		Page
3.1	Notes au sommaire en français à la 3 <sup>e</sup> étape.....	34
4.1	Résumé du portrait de B.....	42
4.2	Résumé du portrait de C.....	45
4.3	Résumé du portrait de M.....	48
4.4	Résumé du portrait de Sé.....	51
4.5	Résumé du portrait de Si.....	54
4.6	Résumé du portrait de Y.....	56
4.7	Thématiques mises en évidence à partir des entrevues et des dessins.....	57
4.8	Résumé de l'analyse d'ensemble.....	63
4.9	Synthèse de l'interprétation des résultats.....	70

## RÉSUMÉ

Cette recherche décrit la perception de la valeur du cours de français chez des garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire. Cette étude de cas a été réalisée dans une école secondaire d'une petite ville en banlieue de Montréal, auprès de six garçons éprouvant des difficultés scolaires, particulièrement en français. La collecte des données a été faite au printemps 2004 par le biais d'entrevues et de dessins.

D'abord, tout comme le démontrent certaines recherches, on constate que ces garçons ont des comportements typiquement masculins en ce qui concerne l'école et qui se dénotent par une distanciation scolaire. Le penchant pour les activités ludiques, la tendance à faire le moins possible d'efforts, le désinvestissement face à certaines matières sont autant d'aspects qui ressortent du discours des jeunes.

De plus, ceux-ci entretiennent des buts de performance pour l'apprentissage du français, n'espérant que passer afin de ne pas *doubler* leur année scolaire. C'est donc pour cette raison qu'ils considèrent cette matière importante. D'ailleurs, dans les écrits scientifiques antérieurs, on constate que les buts de performance ne favorisent guère la motivation. Il faut plutôt tenter d'inculquer des buts d'apprentissage pour espérer un plus grand investissement et plus de persévérance de la part des élèves. La vision que les enseignants ont de l'évaluation des apprentissages joue d'ailleurs un rôle dans la poursuite des buts.

Aussi, la pertinence de certaines activités proposées dans le cours de français reste à justifier. Les élèves doivent pouvoir faire des liens entre ce qu'ils apprennent et la vie quotidienne. Bien que ce lien ne soit pas toujours évident à faire, cette étape est déterminante dans la perception que l'élève a de la valeur de l'activité, ce qui a également un impact sur son engagement face à l'activité. Il importe donc, pour l'enseignant, de veiller à cet aspect dans l'élaboration d'une nouvelle activité.

Finalement, il semble plus ardu pour les jeunes en difficulté de se voir dans un avenir éloigné. Leurs aspirations professionnelles sont souvent nébuleuses. Il importe, particulièrement pour ces élèves, de les aider à se fixer des buts scolaires et professionnels le plus tôt possible afin qu'ils puissent enfin percevoir les retombées des apprentissages qu'ils effectuent à l'école.

**Mots-clés : motivation scolaire, buts scolaires, perspective future, français (langue), école secondaire.**

## INTRODUCTION

Le décrochage scolaire est un phénomène déplorable que les autorités scolaires tentent d'atténuer depuis de nombreuses années, et plusieurs programmes de lutte au décrochage ont vu le jour au fil du temps. Entre autres, à Montréal, là où l'abandon des études est le plus élevé, le Programme de soutien à l'école montréalaise, créé par le Ministère de l'éducation du Québec, est mis en place depuis 1997. En Montérégie, c'est l'organisme Réussite Montérégie, depuis 2003, qui a le mandat de contrer le décrochage scolaire et d'accroître la persévérance scolaire des jeunes.

Parmi les facteurs contribuant à vider les classes, la motivation scolaire chez les jeunes élèves du secondaire, ou plutôt l'absence de celle-ci, est montrée du doigt. La motivation scolaire est d'ailleurs une des seules variables sur laquelle les divers acteurs du milieu scolaire peuvent avoir une certaine emprise, les autres facteurs du décrochage scolaire étant davantage reliés aux caractéristiques personnelles et familiales. Ainsi, il importe de bien comprendre ce phénomène afin que les enseignants et les autres intervenants scolaires puissent agir adéquatement dans le but de favoriser la réussite.

La motivation scolaire étant un phénomène complexe, tenter d'analyser toutes ses composantes constitue un défi périlleux. La présente étude vise donc à mieux saisir un seul des aspects de la motivation scolaire selon l'approche sociocognitive, soit la perception de la valeur accordée aux activités. En fait, des études démontrent que c'est cet aspect qui a le plus de pouvoir prédictif sur l'engagement cognitif et la persévérance (Viau et Bouchard, 2000). Dans cette recherche, il est particulièrement étudié en ce qui a trait à l'enseignement du français, une matière scolaire où la démotivation se fait particulièrement sentir. De plus, puisque cette problématique touche davantage les garçons, les sujets sont donc de sexe masculin qui étudient en deuxième secondaire et éprouvent des difficultés d'apprentissage.

Pour répondre à l'objectif général de la recherche qui est de cerner le rapport que les garçons de deuxième secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage entretiennent avec le cours de français, c'est l'étude multi-cas de type exploratoire, selon la perspective qualitative, qui a été privilégiée. Des entretiens semi-dirigés ont été effectués auprès des sujets. Le recours aux dessins comme deuxième mode de collecte des données a également été exploité afin de permettre la triangulation. La retranscription de l'ensemble de ces données a permis leur analyse afin de dégager diverses thématiques.

Ce mémoire comporte quatre chapitres. La problématique de la motivation scolaire comme facteur de décrochage scolaire est d'abord exposée dans le premier chapitre afin de mieux saisir le contexte particulier de ce phénomène en tant que sujet de recherche. Cette partie porte également sur la distanciation scolaire des garçons ainsi que sur l'enseignement du français au Québec. L'ensemble de ces données mène aux questions de recherche et aux objectifs visés dans la présente étude.

Dans le deuxième chapitre sont retracés les concepts théoriques sous-jacents au sujet de l'étude. Il est d'abord question des diverses approches qui ont défini le concept de motivation. Puisque l'approche sociocognitive a été choisie comme théorie à la base de cette recherche, c'est sous cet angle qu'est explicitée la motivation scolaire. La perception de la valeur d'une activité étant le déterminant de la motivation scolaire spécifiquement étudiée dans ce cas-ci, les notions de buts et de perspective future sont ensuite définies. La motivation dans l'apprentissage du français est finalement décrite.

Le troisième chapitre porte sur les différentes étapes de la recherche afin de mieux saisir la méthodologie utilisée pour mener à bien cette recherche. De ce fait, on y retrouve : la définition de la méthode de recherche employée, soit l'étude multi-cas de type exploratoire; la description de l'école où s'est déroulée l'étude; le choix de sujets; la description et la validation des instruments de collecte des données; la méthode d'analyse et d'interprétation des données.

Le dernier chapitre est consacré à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des résultats. Un portrait descriptif de chacun des sujets de l'étude est d'abord dressé suite à l'analyse des entretiens et des dessins. L'analyse horizontale des résultats les plus saisissants est ensuite présentée dans une deuxième partie. Puis, suit la discussion faite à la lumière des thématiques abordées dans le cadre théorique. Des liens entre celles-ci et les résultats de recherche sont ainsi établis.

Enfin, la conclusion se veut un résumé de la présente recherche. Les résultats les plus intéressants sont d'abord énoncés à nouveau, auxquels s'ajoutent quelques recommandations pour les enseignants, acteurs ayant sûrement le plus d'impact sur les jeunes puisqu'ils sont en relation constante avec eux. Ensuite, quelques limites observées lors de cette étude sont mentionnées. Finalement, le mémoire se termine par des perspectives de recherches pouvant ultérieurement mener à d'autres études.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente, dans un premier temps, le contexte actuel du décrochage scolaire, les caractéristiques des décrocheurs et les facteurs incriminés dans ce phénomène, la motivation scolaire étant un de ces facteurs. La particularité de la démotivation scolaire chez les garçons est ensuite explicitée sous l'angle de la distanciation scolaire, puis la signification de l'enseignement du français au Québec est exposée. Le chapitre se termine par la présentation des diverses questions de recherche suscitées par cette problématique ainsi que l'objectif général retenu.

#### **1.1 Contexte actuel**

Les données sur le décrochage scolaire sont alarmantes. Malgré les efforts des autorités gouvernementales pour mettre en place des programmes de soutien aux élèves à risque, de nombreux jeunes quittent annuellement les bancs de l'école. Selon les dernières statistiques du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2005), au Québec, depuis quelques années, le taux de décrochage scolaire au secondaire oscille entre 30 et 34 %. Un des faits particuliers à souligner est qu'un peu plus du tiers de ces décrocheurs ne sont pas en âge légal de quitter l'école puisqu'ils ont moins de 16 ans, alors que les autres ont entre 16 et 18 ans. Au Québec, un jeune est qualifié de décrocheur lorsqu'il « est inscrit au secteur des jeunes au début de l'année scolaire, ne l'est plus l'année suivante, n'est pas titulaire d'un diplôme d'études secondaires et réside toujours au Québec l'année suivante (les déménagements et les décès ne sont évidemment pas inclus dans cette définition) » (Violette, 1991).

Il faut noter que ces statistiques tiennent seulement compte des élèves qui quittent physiquement l'école. À ces statistiques déjà inquiétantes s'ajoutent celles qui sont alimentées par les élèves qualifiés de *drop-in*. Cette étiquette regroupe les jeunes fréquentant toujours l'école, mais qui sont présents de corps et non d'esprit. Ces derniers ne s'intéressent plus aux apprentissages scolaires.

L'abandon scolaire est un problème grave auquel il faut apporter des solutions. Mais, comment s'attaquer à un problème de cette envergure? Que devons-nous faire pour garder les jeunes à l'école? Par où devons-nous commencer? Dressons d'abord un portrait de la situation.

### **1.1.1 Caractéristiques des décrocheurs**

Dans son ouvrage intitulé *L'abandon scolaire*, Langevin (1999) a fait la recension des écrits sur le sujet. Elle y indique certaines caractéristiques des élèves à risque de décrochage scolaire. Ainsi, diverses études ont permis de constater que ceux-ci sont plus souvent des garçons que des filles. En effet, 60 % des décrocheurs sont de sexe masculin. Aussi, les doubleurs du primaire constituent une population d'élèves plus à risque. Les statistiques démontrent que plus l'élève prend du retard tôt dans son cheminement scolaire, plus le risque d'abandon scolaire est grand. Il est à noter que cette réalité est davantage présente chez les élèves francophones.

À ces caractéristiques personnelles s'ajoutent les variables familiales. Les décrocheurs proviennent très souvent de familles défavorisées et plus nombreuses dans lesquelles les parents sont, la plupart du temps, peu scolarisés.

Ceci nous permet donc d'identifier les décrocheurs potentiels, mais ces caractéristiques ne sont pas les seules à être mises au banc des accusés puisque l'environnement dans lequel le jeune évolue peut également influencer son choix de rester ou non à l'école.

### **1.1.2 Facteurs incriminés**

De nombreuses recherches portant sur le décrochage scolaire ont cerné des hypothèses quant à la source du problème. Les facteurs pouvant mener à l'interruption des études sont nombreux, certains liés aux caractéristiques personnelles et familiales citées précédemment, d'autres liés au contexte social et culturel ainsi qu'aux pratiques éducatives et pédagogiques (Janosz et Le Blanc, 1996).

Langevin (1999) rapporte de nombreuses études dans lesquelles les décrocheurs ont eux-mêmes invoqué les raisons de l'abandon de leurs études. Que ces recherches aient été effectuées au Canada, au Québec ou aux États-Unis, qu'elles aient été réalisées il y a plus de 25 ans ou plus récemment, les mêmes raisons reviennent fréquemment dont l'ennui à l'école ou, encore, la non-pertinence des sujets traités en lien avec les goûts et aspirations des élèves.

Donc, puisque l'école fait partie du problème, elle doit se mobiliser pour tenter de faire échec au décrochage scolaire. Diverses caractéristiques de l'école même sont pointées du doigt lorsqu'il est question de ce phénomène. Langevin (1999) cite le climat de l'école qui est essentiel pour éveiller l'implication des jeunes et des enseignants. Aussi, les jeunes ne se sentent pas à leur place à l'école; ils s'ennuient. D'ailleurs, d'après Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy (1993, in Langevin, 1999) l'ennui est le sentiment le plus répandu dans les écoles secondaires. Les enseignants sont également impliqués dans ce problème. En effet, l'ensemble des études a démontré que des pédagogies variées doublées de contacts chaleureux et d'attitudes d'ouverture de la part des enseignants joueraient un rôle dans la persévérance des élèves. Finalement, l'organisation et la culture de l'école ont une influence sur l'abandon scolaire. À la lumière de ces facteurs, il faut donc questionner la responsabilité de l'école dans la démotivation des jeunes.

### **1.1.3 La motivation scolaire**

Parmi les facteurs pouvant mener au décrochage scolaire, la faible motivation scolaire joue donc un rôle primordial (Vallerand et Sénécal, 1993). L'école semble être, aux yeux des jeunes, un lieu dénué de sens qui les motive très peu. Les jeunes s'ennuient à l'école; ils trouvent les cours peu pertinents et manquant d'intérêt (Langevin, 1999). Le système

scolaire répond donc peu à leurs attentes, ils n'y trouvent pas leur compte et ne voient pas l'utilité de s'y investir.

Selon Viau (1994), en contexte scolaire, la perception que l'élève a de la valeur d'une activité est un des éléments déterminants de sa motivation. Afin de choisir s'il s'engagera et persévérera dans une activité d'apprentissage, l'élève portera d'abord un jugement sur l'utilité et l'intérêt de cette activité. Ce jugement s'avérera d'autant plus facile à poser dans le cas où l'élève poursuit un objectif qui lui est propre. Effectivement, l'élève qui ne poursuit pas de buts particuliers ou qui ne se projette pas dans l'avenir peut difficilement juger de l'importance de certaines activités d'apprentissage. Les concepts de buts et de perspective future sont des éléments-clés dans la théorie socioconstructiviste de la motivation en contexte scolaire.

L'enseignant a donc la responsabilité de proposer des activités d'apprentissage pertinentes qui répondent aux intérêts des jeunes et d'en faire éprouver l'utilité (Archambault et Chouinard, 1996). Mais tous les enseignants prennent-ils en compte cet aspect dans leur pratique quotidienne? N'arrive-t-il pas, parfois, que certains d'entre eux donnent un exercice simplement parce qu'il est dans le cahier et sans en justifier l'utilité?

#### **1.1.4 La distanciation scolaire chez les garçons**

Le problème est d'autant plus épineux en regard des difficultés scolaires des garçons. Parmi les raisons évoquées pour expliquer les écarts de réussite entre les garçons et les filles, figure la distanciation scolaire (Bouchard *et al.*, 2000). La perception négative de l'école, le désinvestissement ainsi que la culture du jeu seraient les causes qui sous-tendent cette distanciation.

Après avoir interrogé des élèves de 5<sup>e</sup> année du primaire ainsi que leurs parents, Gagnon (1999) conclut que, peu important les performances scolaires des jeunes ou leur milieu socio-économique, les garçons disent aimer peu l'école, voire même pas du tout, contrairement aux filles. Ils voient l'école comme étant un passage obligatoire afin de réussir dans la vie, mais ce sont principalement les matières scolaires reliées aux sports, aux jeux et aux loisirs, tels

l'éducation physique, l'informatique et la musique, qui captent leur intérêt. L'enquête de Gagnon montre également que la loi du moindre effort prime parmi les perceptions des garçons. Ceux-ci trouvent souvent la charge de travail trop lourde à supporter : moins de travail et moins de devoir, ce serait l'idéal. Ils rêvent aussi d'une école où il y aurait moins d'heures de cours ou une école où moins de temps serait accordé à certaines matières, dont le français, pour le substituer par des cours plus intéressants, comme ceux mentionnés précédemment. En somme, ce qu'ils souhaitent, c'est une école à temps partiel.

## **1.2 L'enseignement du français**

Bien que le système scolaire québécois soit en plein changement concernant les programmes d'études des diverses matières, tant au primaire qu'au premier cycle du secondaire, les assises de ceux-ci, en ce qui a trait à l'enseignement du français, restent sensiblement les mêmes. Ainsi, l'objectif global de l'enseignement du français du Programme de 1995 du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 1995, p.5), programme en cours lors du passage au secondaire des élèves interrogés dans le cadre de cette étude, est « *d'assurer aux élèves la maîtrise des habiletés à comprendre et à rédiger des textes variés, ainsi qu'à communiquer oralement* ».

En lecture, le but est d'amener les élèves à comprendre le sens de divers textes, autant courants que littéraires, de même qu'à reconstituer leur contenu et leur organisation, à discerner le point de vue de l'auteur et à y réagir.

En écriture, la tâche est plus complexe. Le but premier dans ce domaine est de développer chez les jeunes l'habileté à exprimer leur pensée et leur imaginaire par la rédaction de textes qui sont conformes aux règles orthographiques et syntaxiques, et dont l'organisation du contenu permet leur compréhension. L'apprentissage des règles de grammaire demeure une étape essentielle à la réalisation de cette tâche. Dans les faits, le recours à des exercices grammaticaux, suite à l'explication de la théorie, est pratique courante.

Finalement, la communication orale amène les élèves à s'exprimer oralement dans diverses situations comme des exposés, des débats ou des discussions.

Pour conclure cette partie, précisons que la démotivation scolaire se fait particulièrement sentir dans cette matière (Gervais, 1997; Louis, Viau et Lefebvre, 1998, in Viau, 1999; MEQ, 1994; Viau, 1999; Wigfield et Eccles, 1994, in Viau, 1999) et ce problème est d'autant plus présent chez les garçons (Conseil supérieur de l'éducation, 1999; Gagnon, 1999; MEQ, 1994). Ces phénomènes seront davantage examinés dans le cadre théorique.

### **1.3 Les questions de recherche**

Face à l'ensemble de ces constats, il nous a semblé intéressant d'approfondir la connaissance du rapport qu'ont les élèves faibles, particulièrement les garçons, avec le français. Les recherches citées plus haut apportent des données générales qui interpellent les éducateurs. Même limitée dans sa portée, une recherche qualitative portant sur ce sujet pourrait apporter un éclairage plus précis sur le point de vue des jeunes et, éventuellement, aider les enseignants à intervenir dans leurs classes lors de la construction d'activités pédagogiques.

Ceci suscite donc les questions suivantes :

- Quelle est la perception de l'utilité des cours de français de garçons qui ont obtenu des résultats scolaires plutôt faibles, c'est-à-dire inférieur à 70 %?
- Qu'est-ce que ces garçons n'apprécient pas des cours de français et qu'est-ce qu'ils apprécient?
- Quels sont les buts particuliers poursuivis par ces élèves qui ont une perception négative des cours de français?
- Dans quelle matière ces élèves considèrent-ils réussir davantage et comment expliquent-ils cette réussite?
- Comment perçoivent-ils l'école en général?
- Selon ces élèves, comment serait-il possible de rendre ces perceptions plus positives?

### **1.4 Les objectifs de recherche**

L'objectif général de cette recherche est donc de cerner le rapport que des garçons ayant un faible rendement scolaire vivent avec les cours de français.

Les sous-objectifs sont les suivants :

- 1- Identifier leurs perceptions de la valeur des cours de français (utilité et intérêt).
- 2- Comprendre ce qui sous-tend ces perceptions, c'est-à-dire les raisons de leur attitude envers ces cours.
- 3- Cerner les liens entre leurs perceptions et les buts particuliers qu'ils visent et leur perspective future.
- 4- Identifier leurs perceptions de l'école en général, plus particulièrement des cours qu'ils préfèrent, et les comparer avec leurs perceptions des cours de français.

Pour répondre à nos questions, l'analyse des écrits du domaine va nous permettre de situer notre étude en regard des recherches qui ont déjà été réalisées et, plus loin, de dégager une démarche de recherche mieux articulée.

## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Après avoir défini la motivation en général et décrit quelques approches de ce concept largement étudié, il sera question plus spécifiquement de la motivation scolaire selon l'approche sociocognitive. L'accent sera particulièrement mis sur la perception de la valeur d'une activité, notamment du point de vue de la théorie des buts et de la perspective future.

#### **2.1 La motivation**

La motivation joue un rôle important dans la vie de tous les jours. Dans *Le petit Larousse illustré* (2003, p.672), ce concept est défini comme étant un « ensemble de motifs qui expliquent un acte ». La motivation est donc à la source de nos comportements, que ce soit au travail, à l'école ou lors d'activités quotidiennes. Plusieurs auteurs ont examiné ce concept.

Selon Vallerand et Thill (1993, p.18), la motivation est un « construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. » Quatre caractéristiques sont identifiées dans cette définition. D'abord, le déclenchement qui se veut le changement d'état d'une personne qui passe de l'inactivité à l'exécution d'une tâche. Ensuite, il est question de la direction du comportement. Ainsi, la motivation oriente l'individu vers le comportement approprié. L'intensité du comportement signifie que plus un individu veut quelque chose, plus il travaillera fort pour l'obtenir. Enfin, la persistance du comportement reflète le niveau de motivation.

### **2.1.1 Diverses théories de la motivation**

Au fil du temps, diverses théories ont permis de comprendre et d'expliquer le concept de motivation. Avant de s'attarder à la théorie sociocognitive, ce mémoire ayant été écrit dans cette perspective, faisons une revue des théories les plus importantes dans ce domaine, soit les théories humaniste, néo-béhavioriste et organismique.

#### **2.1.1.1 La théorie humaniste**

L'approche humaniste place l'être humain au cœur de la motivation (Legendre, 1993). C'est d'ailleurs ce qui la différencie des théories béhavioristes; la motivation humaine se distingue de la motivation animale. Ainsi, l'homme doit être au centre des expérimentations sur la motivation. C'est lui qui agit et qui est à l'origine de ses actions (Pelletier et Vallerand, 1993). Deux grands auteurs ont marqué cette approche : Maslow et Rogers.

Carl Rogers (1961, in Pelletier et Vallerand, 1993) décrit l'être humain comme étant un individu voulant constamment s'accroître et protéger sa valeur personnelle. L'auteur présume donc que cette recherche de perfectionnement ne se termine jamais. De façon innée, l'homme est motivé à vouloir continuellement développer son potentiel. Rogers nomme ce phénomène « la tendance à s'actualiser ». Cette vision très positive de l'être humain lui confère donc tout le poids de sa « réalisation de soi ».

Par ailleurs, la théorie de Maslow s'appuie sur trois postulats (Legendre, 1993). Le premier stipule que les gens sont motivés par le désir de satisfaire des besoins. La pyramide des besoins fondamentaux sous-tend le deuxième postulat qui dit que les besoins sont hiérarchisés (les besoins physiologiques, de sécurité, d'amour et d'appartenance ainsi que les besoins d'estime personnelle). Le troisième postulat affirme que les gens progressent dans cette hiérarchie au fur et à mesure que les besoins inférieurs sont satisfaits. Donc, la motivation à assouvir un besoin demeure constante chez l'être humain, mais certains ont priorité sur d'autres selon la hiérarchie. Ainsi, ce sont d'abord les besoins de base qui régissent le comportement.

### **2.1.1.2 La théorie néo-béhavioriste**

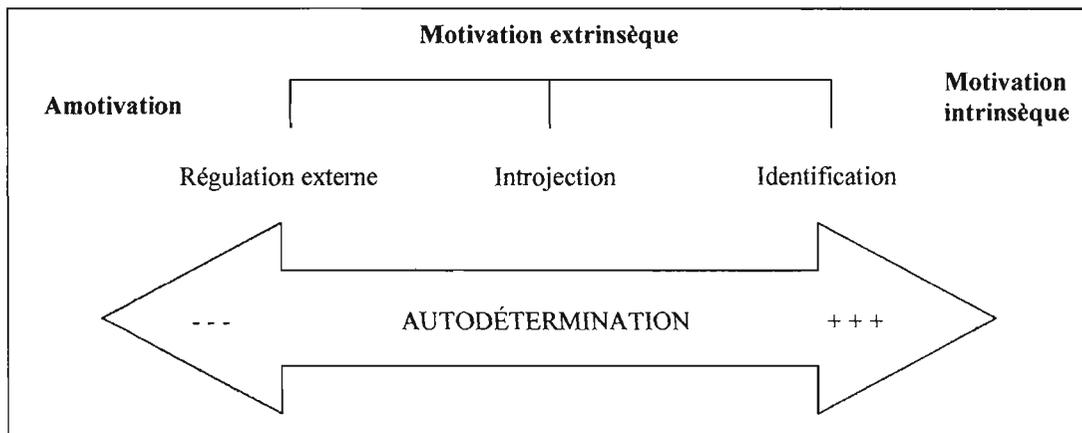
Bien qu'il existe divers paradigmes face à la motivation chez les néo-béhavioristes, c'est le concept d'incitation qui constituera le point central de ce court aperçu de cette approche puisqu'il convient plus particulièrement au domaine de l'éducation.

Le concept d'incitation peut désigner deux réalités, soit un processus, soit le stimulus environnemental à l'origine de ce processus (Logan et Wagner, 1965, in Forget, 1993). Dans le premier cas, Forget (1993) le définit ainsi : « L'incitation désigne un *processus* par lequel un stimulus appétitif ou aversif incite un individu à émettre une réponse qui dans le passé a été associée à ce stimulus. » Ainsi, sachant que son comportement est jumelé à un événement agréable ou désagréable, l'individu produira ce comportement spécifique. On parle ici de renforcement positif, d'extinction, de punition et de renforcement négatif. Dans le deuxième cas, le concept désigne la situation incitative en tant que telle, c'est-à-dire l'événement agréable ou aversif. Selon ce modèle, la motivation à agir dépend donc de stimuli externes à l'individu.

### **2.1.1.3 La théorie organismique**

Les principaux auteurs de cette théorie, Deci et Ryan, ont examiné la dimension de l'autodétermination qui module fortement la motivation. Cette théorie tire son origine de celle des humanistes puisque selon cette perspective, une personne doit se considérer comme la cause principale de ses actions. Il existe divers types de motivation qui se distinguent par leur degré d'autodétermination amenant la personne à accomplir une activité (Pelletier et Vallerand, 1993).

Dans ce modèle, on distingue d'abord trois grandes classes de motivation : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (Pelletier et Vallerand, 1993). La figure 2.1 illustre le modèle.



**Figure 2.1** : Schématisation de la théorie de la motivation de Deci et Ryan (1985, tirée de Legendre, 1993)

La motivation est intrinsèque lorsqu'elle pousse un individu à accomplir une tâche pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure pendant sa réalisation. La motivation est extrinsèque lorsque les agissements visent des buts autres que l'activité elle-même, comme ce qu'elle permet d'avoir ou d'éviter (Deci, 1975, in Pelletier et Vallerand, 1993). L'amotivation est simplement l'absence de motivation (Deci et Ryan, 1985, in Pelletier et Vallerand, 1993).

Entre l'amotivation et la motivation intrinsèque, il existe divers niveaux de motivation extrinsèque que l'on retrouve sur un continuum. La régulation externe est le plus bas niveau. La personne est alors motivée par des stimuli externes auxquels elle ne s'identifie pas (Pelletier et Vallerand, 1993). Il est suivi par l'introjection. Selon Vallerand et Sénécal (1992, p.51), « à ce niveau, la source de contrôle est externe, mais s'intériorise progressivement ». Ensuite vient l'identification lorsque la personne s'engage dans une activité parce qu'elle estime que ses conséquences sont importantes pour elle. Le niveau qui se rapproche le plus de la motivation intrinsèque correspond à l'intégration. Une personne atteint ce niveau lorsqu'elle accomplit une activité parce qu'elle correspond à ses aspirations. Toutefois, Deci *et al.* (1991, in Viau, 1994) précisent qu'à ce niveau, la personne n'est pas pour autant motivée intrinsèquement puisqu'elle ne fait pas l'activité pour son propre plaisir.

Enfin, comme il a été précisé précédemment, l'individu qui n'a aucune motivation se situe à l'opposé du continuum, soit au niveau de l'amotivation. Celui-ci ne saisit pas les liens entre ses actions et les résultats obtenus (Vallerand et Sénécal, 1992).

#### **2.1.1.4 La théorie sociocognitive**

L'interaction qui existe entre les caractéristiques individuelles d'une personne, son comportement et son environnement est, selon le sociocognitisme, à la base de sa motivation (Bandura, 1986, in Viau, 1994). Chacun des éléments de cette interaction peut influencer les deux autres et agit sur chacun d'eux réciproquement (Zimmerman, 1990a, in Viau, 1994). Un élément peut également avoir une influence plus importante qu'un autre selon les circonstances. Voyons comment s'articule cette approche de la motivation dans le milieu scolaire.

### **2.2 La motivation scolaire selon l'approche sociocognitive**

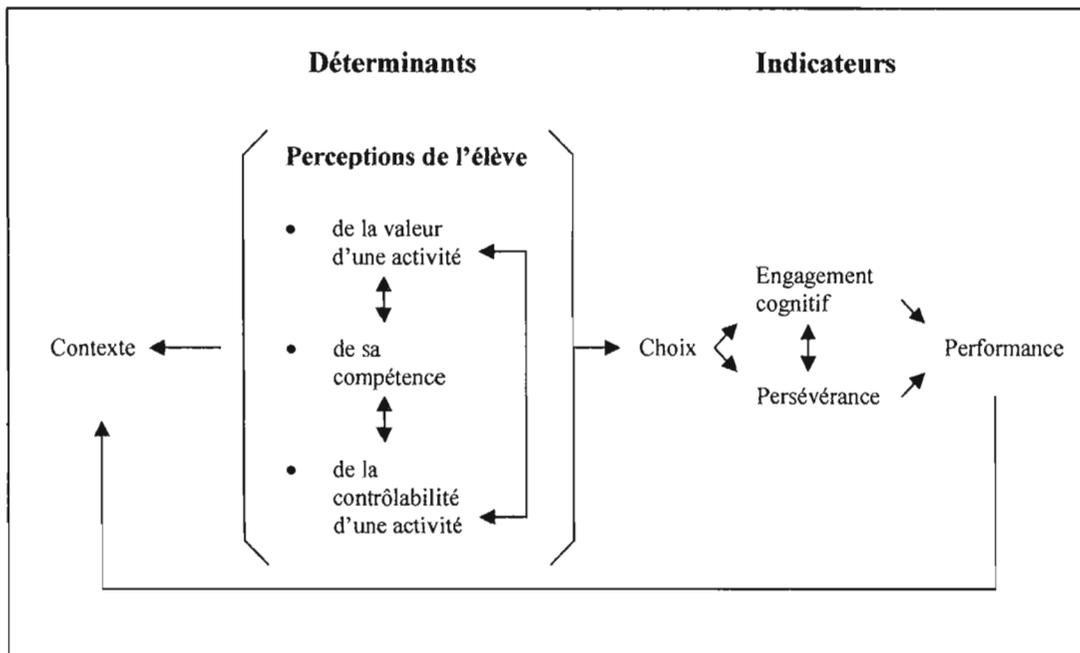
En contexte scolaire, Viau (1994, p.7) définit la motivation comme étant :

Un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'a un élève de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.

Ainsi, selon ce modèle, les perceptions qu'a l'élève de diverses composantes jouent un rôle dans sa motivation. Qu'elles soient de nature individuelle ou environnementale, ces composantes s'influencent entre elles et ont donc un impact sur le comportement de l'élève.

Pour que nous puissions bien saisir ce modèle de motivation, Viau l'a illustré en se basant sur la définition qu'il a privilégiée (voir figure 2.2). L'interaction des différents éléments de ce modèle, soit un élément contextuel et sept éléments relatifs à l'élève, forme la dynamique motivationnelle. Voyons ces éléments.

Dans un cadre scolaire, le contexte se traduit par les activités d'apprentissage. Les déterminants correspondent à la façon dont l'élève perçoit ces activités pédagogiques. Il y a



**Figure 2.2** Modèle de motivation en contexte scolaire (tiré de Viau, 1994)

d'abord la perception qu'a l'élève de la valeur de l'activité, soit le jugement qu'il porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité dans la poursuite de ses buts. La perception de sa compétence est constituée du jugement que porte l'élève sur sa capacité à réussir une activité. La perception de contrôlabilité indique le niveau de contrôle (interne ou externe) que l'élève a sur son apprentissage.

Enfin, les indicateurs permettent de mesurer le degré de motivation de l'élève. L'engagement cognitif est l'effort que l'élève doit prodiguer pour accomplir la tâche. La persévérance équivaut au temps investi dans l'activité, et la performance est le résultat obtenu à la fin de l'activité.

La performance, qu'elle soit un succès ou un échec, aura une incidence certaine lors d'une activité d'apprentissage ultérieure. L'impuissance apprise est un des problèmes engendrés par un cumul d'échecs. L'élève, se percevant négativement, s'investira de moins en moins et attribuera ses réussites à des causes externes, sur lesquelles il n'a aucun contrôle, telle la

chance, et ses échecs à des causes internes, comme son potentiel intellectuel. D'ailleurs, les élèves ayant des difficultés d'apprentissage souffrent souvent d'impuissance apprise (Darveau et Viau, 1997). Ainsi, comme le propose le modèle de Viau, la motivation a une influence sur la performance de l'élève, mais l'inverse est également vrai : la performance a une influence sur la motivation scolaire.

Le modèle d'Archambault et Chouinard (1996, p.108) ressemble beaucoup à celui de Viau. Ceux-ci définissent d'abord la motivation scolaire comme étant :

L'ensemble des déterminants qui poussent l'élève à s'engager activement dans le processus d'apprentissage, à adopter des comportements susceptibles de le conduire à la réalisation de ses objectifs d'apprentissage et à persévérer devant les difficultés.

Ces auteurs identifient cinq variables qui interviennent dans la motivation scolaire soit les attributions causales, la perception de sa compétence, le sentiment d'auto-efficacité (les attentes), les orientations de l'apprentissage et l'intérêt. Ces variables ont une influence déterminante, autant positive que négative, dans le processus d'apprentissage. Plus un élève croit en sa capacité d'apprendre et perçoit la pertinence de l'apprentissage, plus il s'engagera activement, exercera un contrôle sur l'activité, persistera devant les difficultés et fournira des efforts. Ces comportements augmenteront son rendement et renforceront ses croyances et ses attentes face au succès. Par contre, l'élève qui a des perceptions plutôt négatives de sa compétence et qui ne voit pas l'utilité des activités d'apprentissage aura des comportements qui nuiront à son rendement, ce qui entraînera une baisse de motivation.

Dès 1983, Brophy s'est intéressé à la motivation scolaire sous l'angle des activités reliées à la matière. Il a affirmé qu'on peut constater qu'un élève est motivé à apprendre quand il s'engage délibérément dans une activité en essayant de maîtriser les concepts et les habiletés essentiels. L'élève ne trouve pas nécessairement l'activité plaisante ou stimulante, mais il la prendra au sérieux et la trouvera significative et utile. Il tentera d'en tirer des avantages.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons plus particulièrement à un des déterminants de la dynamique motivationnelle telle que décrite par Viau, soit la perception que l'élève a de la valeur d'une activité, qui est représentée par l'orientation de

l'apprentissage et l'intérêt dans le modèle d'Archambault et Chouinard. Les résultats d'une étude récente, centrée sur ce modèle de dynamique motivationnelle, démontrent d'ailleurs que ce déterminant a, parmi tous les autres, le plus grand pouvoir prédictif sur l'engagement cognitif et la persévérance (Viau et Bouchard, 2000).

### **2.3 La perception de la valeur d'une activité**

Dans un contexte d'apprentissage, les élèves se questionnent souvent sur la valeur d'une activité. Dans la classe, les enseignants entendent fréquemment la fameuse question : « À quoi cela nous servira-t-il dans la vie ? ». La perception de la valeur d'une activité joue ainsi un rôle important dans la motivation d'un élève. L'élève sera motivé s'il perçoit l'utilité ou l'intérêt à accomplir cette activité. Définissons donc les termes *utilité* et *intérêt*, selon Viau (1999). L'*utilité* réfère aux avantages retirés par l'accomplissement d'une activité, alors que l'*intérêt* renvoie aux plaisirs procurés par la réalisation de cette activité. D'après cet auteur, un élève peut trouver une activité très utile, sans y éprouver de l'intérêt. Tardif (1992) souligne que, pour que l'élève s'investisse dans l'activité et qu'il fournisse des efforts pour sa réalisation, il doit en percevoir les retombées tant sur le plan personnel et social que professionnel.

Mais, puisque les élèves ne sont pas toujours capables de reconnaître la portée des activités réalisées, il importe à l'enseignant de rendre explicites leur signification ainsi que leur valeur. Malheureusement, il arrive trop souvent que cet aspect soit négligé.

Lors d'une étude menée auprès d'élèves québécois, Louis, Viau et Lefebvre (1998, in Viau, 1999) ont démontré l'existence d'une relation positive entre la perception de la valeur d'activités d'apprentissage du français chez des sujets féminins et l'utilisation de stratégies d'apprentissage et métacognitives. Les résultats de l'étude démontrent également que cette perception est positivement reliée à leur persévérance. Donc, plus les jeunes filles valorisent l'activité et utilisent des stratégies d'apprentissage et de métacognition, plus elles fournissent des efforts.

La perception de la valeur d'une activité selon Viau renvoie à deux concepts, soit la notion de buts et la perspective future. Ces concepts seront davantage explicités dans la section qui suit.

### **2.3.1 La notion de buts**

#### **2.3.1.1 Définition**

De façon générale, un but est le résultat global qu'un individu se propose d'atteindre (Legendre, 1993). C'est donc la visée qui motivera une personne et qui la poussera à accomplir une activité.

En s'inspirant de nombreuses définitions, Wentzel (1992) décrit le but comme étant une représentation cognitive des événements futurs, représentation qui peut être une puissante source de motivation qui guide les comportements. Pour le contexte scolaire, Wentzel propose deux catégories de buts : les buts sociaux et les buts scolaires.

À l'école, un des buts de l'élève est de créer des relations avec ses pairs et avec les enseignants : ce sont les buts sociaux. Il ne faut pas ignorer ces buts, puisqu'ils sont parfois la seule raison de motivation scolaire pour certains élèves. Toutefois, ces buts ne suffisent pas à amener l'élève à s'engager et à persévérer dans une tâche scolaire. Pour y parvenir, l'élève doit également poursuivre des buts scolaires qui concernent l'apprentissage et ses résultats (Wentzel, 1992).

Les buts scolaires ont fait l'objet de nombreuses recherches chez les Étatsuniens. Dweck (1989) suggère l'existence de deux types de buts scolaires : les buts d'apprentissage et les buts de performance. Les buts d'apprentissage sont ceux que l'individu vise lorsqu'il effectue des apprentissages dans le but d'acquérir des connaissances. Ce genre de buts est présent lorsqu'un élève s'investit dans une activité qui lui permet d'améliorer ses habiletés ou d'acquérir de nouvelles connaissances. Les buts de performance diffèrent des précédents car ils sont poursuivis pour plaire aux autres ou pour obtenir une récompense ou des félicitations. Il est à noter qu'il existe d'autres appellations pour ces concepts : notamment, Ames et Archer (1988), dans le premier cas, parlent plutôt de buts de maîtrise.

Ainsi, les buts d'apprentissage seraient plus positivement perçus que les buts de performance par les acteurs du milieu de l'éducation. En effet, en classe, ne serait-il pas souhaitable d'avoir des élèves qui effectuent des apprentissages dans le simple but d'élargir leur éventail de connaissances plutôt que des élèves qui sont seulement motivés par les résultats obtenus suite à cet apprentissage, qu'ils soient sous forme de notes au bulletin ou de certificat d'excellence ?

Toutefois, comme le soutient Viau (1994), il faut mettre un bémol à la distinction entre ces deux sortes de buts. Effectivement, il arrive parfois qu'un élève entretienne des buts de performance afin d'atteindre un objectif à long terme, ce qui n'est pas négatif en soi. Ainsi, un élève qui désire obtenir de bonnes notes à l'école pour pouvoir accéder au programme d'études de son choix sera possiblement autant motivé qu'un élève qui adore apprendre. La coexistence des buts est donc parfois présente et tout à fait pertinente.

Plus récemment, des chercheurs (Elliot et Harackiewicz, 1996) ont ajouté à cette théorie des buts une modification en ce qui a trait aux buts de performance. Ceux-ci se diviseraient également en deux catégories, soit les buts de performance de type *approche*, et ceux de type *évitement*. Le premier type renvoie aux buts de performance que les élèves poursuivent lorsqu'ils tentent d'obtenir des jugements positifs de leurs compétences, tandis que le deuxième se manifeste quand les élèves cherchent plutôt à éviter des jugements négatifs. Ces auteurs se sont toutefois appuyés sur des écrits antérieurs de Lewin, McClelland et Atkinson qui avaient déjà défini l'approche et l'évitement dans leur théorie sur la motivation (Lewin *et al.*, 1944; McClelland, 1951; Atkinson, 1957; in Elliot et Harackiewicz, 1996).

Aussi, au Québec, Bouffard *et al.* (1998) soulèvent l'existence d'un troisième type de buts s'ajoutant aux buts d'apprentissage et de performance, soit les buts d'évitement du travail. Ceux-ci consistent simplement à faire le minimum d'efforts requis pour obtenir la note de passage. Ainsi, les élèves visent à diminuer les effets négatifs que l'échec a sur leur estime de soi.

### 2.3.1.2 Les recherches sur la notion de buts

D'abord, lors d'études réalisées auprès d'une clientèle d'élèves de niveau primaire, Dweck (1989) a démontré que ceux qui poursuivent des buts d'apprentissage ont plus de chance de réussir une activité que ceux qui poursuivent des buts de performance.

Du côté européen, Pekrun (1993, in Viau, 1994), à la suite d'une étude effectuée auprès d'élèves âgés de 10 à 15 ans, soutient qu'il existe effectivement une relation entre les buts d'apprentissage, l'engagement et la persévérance dans une activité. Il a également constaté que plus les élèves sont âgés, plus les buts de performance ont une influence dans l'engagement aux études.

D'autre part, Ames et Archer (1988) soutiennent, suite à une étude réalisée auprès d'élèves du secondaire, que ceux qui poursuivent davantage des buts de maîtrise (buts d'apprentissage selon la typologie de Dweck) utilisent plus de stratégies qui leur permettent d'apprendre mieux, préfèrent des tâches plus difficiles, ont une attitude plus positive face à l'école et attribuent leur succès au niveau d'efforts investis.

La recherche de ces auteurs a aussi démontré que la façon dont les élèves perçoivent le climat de la classe a un impact sur les buts poursuivis lors d'une tâche spécifique. Ainsi, lorsqu'en classe l'enseignant accorde de l'importance à la comparaison sociale, les élèves attribuent leur succès à leurs aptitudes, à leur potentiel intellectuel. Ces enseignants contribuent d'ailleurs au maintien de buts de performance, voir même à l'émergence de buts d'évitement. Par ailleurs, si l'enseignant met davantage l'accent sur l'amélioration de leur niveau de compétences, les élèves croient plutôt qu'ils ont réussi grâce aux efforts fournis ainsi qu'à l'utilisation de stratégies d'apprentissage. La poursuite de buts d'apprentissage est donc mise en valeur.

Tardif (1992) stipule d'ailleurs que plus les élèves avancent dans le système scolaire, plus ils ont tendance à attribuer à l'école des buts de performance. Le comportement de l'enseignant joue un rôle majeur dans la conception que se feront les élèves des buts qu'il vise pour eux. Des buts d'apprentissage que les élèves avaient adoptés à leur entrée à l'école primaire, il en

reste très peu à la sortie, en sixième année. Pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage, il n'y a aucun doute que l'école ne s'attarde qu'à la performance.

Les pratiques évaluatives, tout comme le climat de classe, ont également un impact sur les buts poursuivis. Ainsi, lors des évaluations, le fait de comparer les élèves entre eux ou par rapport à la moyenne pousse ceux-ci à entretenir des buts de performance plutôt que d'apprentissage et dévalorise les activités qui n'entrent pas dans la composition des notes. Ce serait d'ailleurs un des facteurs ayant le plus de poids dans la démotivation scolaire selon Ames (1992) qui ajoute que l'abus de l'évaluation formelle des apprentissages s'avère néfaste pour l'élève. Celui-ci aura un moins bon rendement scolaire et sera moins motivé. Ces effets sont particulièrement marqués chez les élèves qui ont peu d'attentes de succès.

Archambault et Chouinard (1996) suggèrent donc aux enseignants de proposer fréquemment aux élèves des activités qui ne font pas l'objet d'une évaluation formelle. Ceci a pour but de présenter un côté plus plaisant de l'école et de faire oublier, à l'occasion, le côté évaluatif de cette institution.

## **2.3.2 La perspective future**

### **2.3.2.1 Définition**

Chez les humains, il est possible d'intégrer le passé dans le présent grâce à la mémoire et, grâce à l'anticipation, il est également possible d'intégrer le futur au présent (Lens, 1993) : on réfère ici à la perspective future. Lewin (1948, p. 113, in Lens, 1993) a affirmé que « L'élaboration de buts est étroitement reliée à la perspective temporelle. Le but de l'individu inclut ses attentes, ses expectations pour l'avenir. » Bouffard, Lens et Nuttin (1983, p.430) ajoutent que :

[...] cette perspective est fournie par l'ensemble des visées de l'individu, visées qui s'ordonnent en séquence plus ou moins longue. Ainsi, un individu dont les buts englobent une grande partie de sa vie possède une perspective future étendue ; celui dont les préoccupations se situent majoritairement dans le présent ou l'avenir proche se caractérise par une perspective future limitée.

Donc, la perspective future d'un individu correspond à sa capacité d'échelonner dans le temps les buts qu'il s'est fixés. Une des nombreuses techniques pour mesurer la perspective future est la Méthode d'induction motivationnelle (la M.I.M.) élaborée par Nuttin (1985). Cette technique consiste à compléter des phrases simples formulées à la première personne du singulier telles que : J'espère...; Je désire...; Je m'efforce de...; Je crains que...; Mon grand espoir est de... Ainsi sont recueillis les aspirations et les buts de l'individu permettant de déterminer l'extension de sa perspective future.

Gjesme (1979) a indiqué que la perspective future est liée au besoin d'un individu d'élaborer mentalement des plans, des intentions et des tâches qui sont plus ou moins structurés dans le temps. Cet auteur a soutenu que trois facteurs influencent le développement de la perspective future soient les motifs, le délai de gratification et l'habileté de concevoir le futur.

Wolf et Savickas (1985) ont, quant à eux, identifié trois caractéristiques pour définir la perspective future. D'abord, la *continuité temporelle* (temporal continuity) qui est la tendance à structurer l'avenir à l'aide d'événements et de buts. Ensuite, l'*optimisme* (optimism) qui permet l'évaluation de l'atteinte des buts avec succès. Enfin, l'*efficacité dans l'utilisation du temps* (efficient time utilization) qui se définit par l'utilisation du temps présent dans un but futur. L'ensemble de ces caractéristiques permet l'intégration de la perspective temporelle.

En contexte scolaire, Darveau et Viau (1997), dans un ouvrage destinée aux parents, parlent de perspective d'avenir qu'ils définissent comme « le niveau d'aspirations qu'une personne entretient à l'égard de son avenir et les moyens qu'elle se donne pour les réaliser ».

### **2.3.2.2 La recherche sur la perspective future dans le domaine de l'éducation**

D'abord, Gjesme (1983) a noté qu'il existait des différences notables d'une personne à l'autre en ce qui concerne la perspective future. Ainsi, certains individus sont davantage affectés par des buts qui se situent dans un avenir éloigné. D'autres sont très peu touchés par les événements, même ceux situés dans un avenir rapproché. Ces différences seraient attribuables aux traits de personnalité de la personne, de même qu'à la valeur, souvent

variable, accordée à certains buts, selon le contexte. Ainsi, la perspective temporelle ferait partie des caractéristiques personnelles d'un individu.

Quant à la variable sexe, Gjesme (1979) a mentionné que les recherches ne concordaient pas entre elles. Certaines études ont révélé que les filles avaient une perspective future plus étendue que les garçons, tandis que d'autres émettaient et prouvaient l'hypothèse contraire. Certaines études n'établissaient pas de différences significatives pour cette variable. Dans sa propre étude portant sur le sujet, Gjesme a démontré que les filles étaient davantage orientées vers l'avenir que les garçons.

Lors de cette recherche effectuée auprès d'élèves norvégiens de sixième année du primaire, Gjesme (1979) a également établi que les élèves poursuivant des buts de performance de type approche (donc, orientés vers l'atteinte du succès) démontraient une perspective future plus étendue que ceux qui poursuivaient des buts de type évitement (qui tentent plutôt d'éviter l'échec). Il a donc émis l'hypothèse que les premiers considéraient le temps possiblement comme un outil permettant l'atteinte de buts futurs, tandis que les autres évitaient de songer à l'avenir parce que celui-ci représentait peut-être une situation inquiétante qui générerait chez eux de l'anxiété.

Aussi, certaines recherches menées en Belgique ont démontré qu'il y avait effectivement une relation positive entre la motivation d'un élève et sa perspective future. Ainsi, plus un élève est capable de se représenter ce qu'il veut faire plus tard, plus il est motivé (Lens et Decruyenaere, 1991). Lens et Moreas (1992, in Viau, 1994) ont également démontré que la perception de la distance entre le présent et le futur semblait moins longue chez des élèves de 9<sup>e</sup> année ayant une perspective future étendue. Ces derniers percevaient les activités d'apprentissage proposées comme étant un moyen d'atteindre leurs buts. Ils étaient donc plus enclins à saisir la valeur d'une activité que ceux qui avaient une perspective future limitée.

Wolf et Savickas (1985) ont établi un lien entre la perspective future et les attributions causales, un des éléments de la motivation selon le modèle socioconstructiviste. En effet, les

élèves ayant une perspective temporelle plus intégrée ont tendance à attribuer leurs succès à leurs efforts et leurs habiletés, tandis qu'ils associent leurs échecs au manque d'effort qu'ils ont mis dans l'accomplissement de la tâche. Ceci a donc une influence positive sur la motivation scolaire. Par contre, les élèves ayant une perspective temporelle moins intégrée ont plutôt tendance à attribuer leurs succès à la chance ou à la facilité de la tâche, et leurs échecs à un manque d'habiletés personnelles, à de la malchance ou au degré de difficulté de la tâche qui est trop élevé, ce qui les mène à se démotiver.

Au Québec, dans son étude menée auprès de jeunes de la fin du primaire, Gagnon (1999) constate que les filles, particulièrement les élèves performantes issues de milieux défavorisés, semblent davantage préoccupées par l'avenir que les garçons. Certains garçons interrogés ne s'étaient même pas encore questionnés à ce propos.

Archambault et Chouinard (1996) ont également souligné l'importance pour les élèves de se fixer des buts à plus ou moins long terme afin d'améliorer la motivation scolaire. Ils ont constaté que les jeunes enfants poursuivent souvent des buts fantaisistes. Combien de jeunes garçons disent vouloir devenir joueur de hockey professionnel, et de fillettes, ballerine? Généralement, en grandissant, ces jeunes devraient être en mesure de se fixer des buts plus terre à terre. Toutefois, certains font fi de cette étape importante du cheminement identitaire. Selon Ames et Ames (1991, in Archambault et Chouinard, 1996), plusieurs adolescents du secondaire poursuivent toujours des buts irréalistes, voire utopiques, et démontrent peu de perspectives quant à leur avenir.

Il ne faut toutefois pas oublier que plus les adolescent sont vieux, plus ils sont capables de se projeter dans le futur (Greene, 1986). Il est donc normal que certains jeunes ne soient pas en mesure de définir clairement ce qu'ils veulent faire plus tard. Darveau et Viau (1997) rassurent les parents d'adolescents qui se retrouvent dans ce genre de situation. Un jeune qui se cherche et s'interroge sur son avenir est tout à fait normal. Cependant, le jeune qui ne se questionne plus sur son avenir et qui ne se préoccupe pas de ce qu'il fera une fois ses études terminées portera plus facilement un jugement sévère, voir négatif, sur les matières et les activités scolaires.

En contexte scolaire, on sait que la perception qu'a un élève de la valeur d'une activité est influencée par son degré de perspective future. Ainsi, un élève qui a des buts et des aspirations futures sera davantage capable de percevoir la valeur d'une activité de façon positive, même s'il n'en voit pas la portée immédiate. D'un autre côté, celui qui n'a pas de buts clairs ou dont l'avenir est flou peut difficilement voir l'importance de certaines activités d'apprentissage. Cet élève vit dans le moment présent et cherche des satisfactions immédiates. Puisque les activités scolaires demandent généralement de l'effort et de la persévérance, elles sont peu attractives pour ce type d'élève (Viau, 1994).

Ces études nous amènent donc à conclure qu'il est très important de susciter chez les élèves une perspective future étendue par l'établissement de buts et d'objectifs à atteindre à court ou à long terme menant à une plus grande motivation scolaire.

#### **2.4 La motivation dans l'apprentissage du français au secondaire**

La situation de démotivation, constatée par plusieurs chercheurs, se fait particulièrement sentir en regard de l'enseignement du français (Viau, 1999). Tous les acteurs de l'éducation s'entendent pour souligner l'importance de la maîtrise de la langue. Il est toutefois dommage que les principaux concernés, les jeunes, ne perçoivent pas l'utilité ni l'intérêt de lire et d'écrire correctement, et de communiquer oralement de manière appropriée. Pourquoi doivent-ils soigner leur langage alors que, dans leur entourage, c'est un langage populaire, souvent peu châtié, qu'ils entendent? Pourquoi lire quand la télévision met à leur disposition de nombreuses émissions aussi informatives que divertissantes? Pourquoi écrire de longues phrases structurées quand il est possible de communiquer rapidement par code comme ils le font en clavardant?

Cette situation est déplorable en ce qui concerne les garçons. En effet, lors d'une étude menée par le Conseil supérieur de l'éducation (1999), les garçons du primaire interrogés ont révélé que le français était la matière qu'ils aimaient le moins, alors que c'était exactement le contraire chez les filles. Ce constat n'est pas sans précédent. Autant au Québec qu'ailleurs dans le monde, la supériorité des filles dans l'apprentissage de la langue d'enseignement a été

démontrée. La différence, qui est peu marquée au début du primaire, tend à s'élargir peu à peu durant le cheminement scolaire et persiste toujours au secondaire (CSE, 1999).

Aux États-Unis, Wigfield et Eccles (1994, in Viau, 1999) ont effectué une recherche au primaire afin de savoir si l'intérêt pour la lecture, donc la valeur que les jeunes y accordent, varie au fil des ans. Ils ont constaté que plus les élèves avancent dans leur cheminement scolaire, moins ils aiment lire. De nombreuses raisons peuvent expliquer cette diminution de la motivation, mais les auteurs avancent l'hypothèse que les méthodes d'évaluation des enseignants auraient un impact sur cette baisse d'intérêt.

Au Québec, Gervais (1997) a effectué une étude similaire auprès de 627 élèves de la quatrième à la sixième année du primaire. À la simple question « Est-ce que tu aimes lire? », le pourcentage a chuté de 10 % entre le début de la cinquième année et la fin de la sixième année. Cet intérêt pour la lecture est passé de 58 % à 48 %. Cette tendance se poursuit au secondaire et est particulièrement présente chez les garçons (MEQ, 1994).

La recherche de Louis, Viau et Lefebvre (1998, in Viau, 1999), portant sur la perception de la valeur que les élèves accordent aux trois types d'activités qui leur sont proposées dans le cadre de leur cours de français, soit la lecture, l'écriture et l'expression orale, démontre que les élèves ne valorisent pas les activités de la même façon d'un niveau scolaire à l'autre. La lecture est l'activité à laquelle ils accordent le plus d'importance et l'expression orale, le moins. Il ressort que l'intérêt pour les trois types d'activités baisse de façon significative entre la fin de la sixième année et la fin de la première secondaire. Il est à son niveau le plus bas en deuxième secondaire et remonte tranquillement jusqu'en cinquième secondaire où il atteint le plus haut niveau des études secondaires. Il est sûrement possible d'expliquer cette hausse d'intérêt par le fait que les élèves de cinquième secondaire terminent leurs études et sont donc davantage conscients de l'intérêt et de l'utilité des cours de français (Viau, 1999). Mais, comment expliquer les résultats obtenus chez les élèves de deuxième secondaire ? L'auteur avance quelques hypothèses dont l'âge *difficile* de ces élèves, le programme ou l'influence de leurs camarades. Des études plus avancées pourraient fournir une réponse à cette question, mais il est indéniable que les enseignants doivent prêter une attention

particulière aux élèves de ce niveau scolaire. Finalement, cette étude révèle également que les garçons et les filles se distinguent quant à la valeur accordée aux activités de français, particulièrement en ce qui a trait à la lecture qui est plus valorisée chez les filles (Viau, 1999).

## 2.5 Synthèse

En résumé, voici ce que l'on peut conclure des concepts exposés dans ce chapitre :

- Il existe diverses approches de la motivation; les théories humanistes, néo-behavioriste, organismique et socioconstructiviste sont parmi les plus élaborées.
- L'approche sociocognitive, qui tient compte des caractéristiques individuelles d'une personne, de son comportement et de son environnement, a été privilégiée dans cette étude.
- La perception que l'élève a de lui-même et de son environnement l'incitera à choisir une activité, à s'y investir et à persévérer dans l'optique de l'atteinte d'un but. La motivation scolaire, telle que définie par Viau (1994), résulte de cette dynamique.
- La perception de la valeur d'une activité, c'est-à-dire le jugement que porte l'élève sur l'utilité et l'intérêt de l'activité, est un des déterminants de la motivation scolaire.
- Pour qu'un élève s'engage cognitivement dans une tâche, il doit être capable d'en reconnaître l'importance et la portée.
- Les concepts de buts et de perspective future sont donc des éléments-clés de la perception de la valeur d'une activité.
- Il existe trois types de buts scolaires: les buts d'apprentissage, les buts de performance et ceux d'évitement. Les études démontrent que les élèves qui poursuivent des buts d'apprentissage, soit les but axés sur le développement des compétences plutôt sur la sanction de ces compétences, ont une attitude plus positive face à l'école.
- La perspective future est la capacité d'un individu d'échelonner dans le temps les buts qu'il s'est fixés. Les recherches démontrent l'existence d'une relation positive entre la motivation scolaire et un niveau élevé de perspective future.
- Le manque de motivation face à l'apprentissage du français est notable, particulièrement chez les garçons.

- Entre autres, l'intérêt pour la lecture diminue grandement au fil du cheminement scolaire. Les garçons sont davantage touchés par cette baisse.
- Entre la fin du primaire et l'entrée au secondaire, la perception de la valeur accordée à l'apprentissage du français baisse significativement et atteint son plus bas niveau en deuxième secondaire, pour ensuite remonter graduellement la pente jusqu'à la fin des études secondaires.

En conclusion, cette recension des écrits nous a permis de cerner les notions de motivation et particulièrement la motivation scolaire qui a été principalement abordée sous l'angle de la perception de la valeur des activités pédagogiques sur lesquelles nous allons appuyer notre démarche de recherche. Celle-ci sera explicitée dans le prochain chapitre et tentera de répondre à notre principale question sur la perception des cours de français des garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, il est question de la méthodologie employée dans le cadre de cette recherche. Après avoir rappelé l'objectif de recherche, nous décrivons le type de recherche dans lequel s'inscrit ce mémoire, soit l'étude de cas de type exploratoire dans un paradigme qualitatif. La description du milieu et le choix des sujets sont ensuite abordés ainsi que les procédures de recrutement. Les méthodes de collecte de données, ainsi que les instruments utilisés pour effectuer cette étape, sont par la suite détaillés. Le chapitre se termine par la description des méthodes d'analyse et d'interprétation des données.

#### **3.1 Objectifs de la recherche**

L'objectif général de cette recherche est de cerner le rapport que des garçons ayant un faible rendement scolaire vivent avec les cours de français.

Les sous-objectifs sont les suivants :

- 1- Identifier leurs perceptions de la valeur des cours de français (utilité et intérêt).
- 2- Comprendre ce qui sous-tend ces perceptions, c'est-à-dire les raisons de leur attitude envers ces cours.
- 3- Cerner les liens entre leurs perceptions, les buts particuliers qu'ils visent et leur perspective future.
- 4- Identifier leurs perceptions de l'école en général, plus particulièrement des cours qu'ils préfèrent, et les comparer avec leurs perceptions des cours de français.

### 3.2 Type de recherche

Cette recherche s'inscrit dans une démarche interprétative. En fait, il s'agit plus particulièrement d'une étude multi-cas de type exploratoire, conduite de façon qualitative puisque la démarche vise à mieux comprendre un phénomène constaté chez des groupes d'élèves qui représentent ainsi « un cas ». Voyons donc les différentes caractéristiques ainsi que les limites de ce type de recherche.

Selon Mucchielli (1998, p.77) :

L'étude de cas est une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes relatifs à un système social qui comporte ses propres dynamiques.

Elle permet d'étudier en profondeur un seul cas spécifique ou de comparer plusieurs cas afin d'en tirer une généralisation (Karsenti et Demers, 2000).

Merriam (1998) est le promoteur principal de cette méthode de recherche dans le domaine qualitatif. Il qualifie l'étude de cas de particulariste, descriptive et heuristique. Le mot *particulariste* veut dire que l'accent est mis sur un phénomène, ou un événement spécifique, qui représente un cas en soi. Elle est également *descriptive*, puisque les résultats de l'étude de cas en question seront décrits de façon détaillée. On y expose l'interaction des nombreuses variables pendant une période de temps déterminée. L'auteur qualifie cette méthode d'*heuristique* puisqu'elle permet de mieux comprendre le phénomène étudié et qu'elle peut mener à une nouvelle définition du phénomène. Merriam (1998) mentionne que l'étude de cas est une excellente méthode de recherche en éducation. Elle peut amener des solutions à un problème identifié dans la pratique.

L'étude de cas s'articule en trois étapes, soit la préparation de l'étude, la collecte de données et l'analyse des données recueillies. La planification nécessite d'abord l'identification d'un problème de recherche. Celui-ci peut être tiré de la recension des écrits ou simplement de la pratique (Karsenti et Demers, 2000). Une fois les cas choisis, le processus de sélection des informations doit être défini de telle sorte que seules les informations pertinentes à la

recherche soient retenues afin de pouvoir procéder, grâce à une matrice, à une analyse flexible, mais rigoureuse, selon le cas étudié et en fonction des thèmes de recherche (Huberman et Miles, 1991).

Lors de la collecte des données, il est important d'organiser celles-ci pour en faciliter l'analyse éventuelle. Afin d'éviter la subjectivité, il faut prendre soin de bien rapporter le vécu des sujets (Muchielli, 1988, *in* Karsenti et Demers, 2000). Huberman et Miles (1991) suggèrent également l'analyse en cours de cueillette de données. Ainsi, le chercheur peut corriger les défauts jusqu'alors méconnus et mettre au point de nouvelles stratégies pour une meilleure qualité de données.

À l'étape de l'analyse des données, il est essentiel de valider celles-ci, notamment par le biais de la triangulation. Dans le cas de la présente recherche, le recours à deux modes de collecte des données combinés, soit les entrevues et les dessins, permettra de faire ressortir différents aspects du phénomène étudié. Ce type de triangulation a pour nom la triangulation des méthodes (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Finalement, l'utilisation d'une matrice, afin d'organiser les données recueillies, permet également d'accroître la rigueur de l'analyse effectuée (Huberman et Miles, 1991).

### **3.3 L'école et les élèves**

L'école dans laquelle s'est déroulée la recherche se trouve dans une petite municipalité située dans une région agricole bien nantie de la rive-sud de Montréal. Le revenu moyen des familles de cette ville est d'environ 55 000 \$, ce qui est assez élevé. Toutefois, le portrait socio-économique se détériore sensiblement depuis quelques années. La construction de maisons à logements multiples y amène graduellement des familles à revenus moins élevés. Le personnel enseignant de l'école note une pauvreté de plus en plus considérable sur le plan culturel et un plus grand manque de motivation chez les jeunes. À cela s'ajoutent des problèmes croissants de consommation de drogue et d'alcool qui étaient quasi inexistantes il y a quelques années (données tirées du projet éducatif des écoles Saint-René et Bonnier, 2003).

Le statut de l'école Bonnier, qui compte environ 365 élèves, a changé en septembre 2003 pour passer d'école intermédiaire à celui d'école secondaire (de un à trois). L'ajout d'un nouveau niveau (troisième secondaire) a permis à l'école de rajeunir son équipe d'enseignants, ce qui a favorisé l'émergence de nouvelles idées et d'une dynamique différente. De plus, parmi la vingtaine d'enseignants qui composent l'équipe, nombreux sont ceux qui prendront leur retraite dans les cinq prochaines années. Dans l'esprit de changement de statut, la direction d'école a cru bon innover avec l'ajout d'une option sous forme de projets pour chacun des niveaux. Cette innovation avait aussi pour but de motiver davantage les élèves et de contrer la perte d'un grand nombre d'élèves performants au profit d'une école internationale voisine. Les élèves ont donc été invités à faire un choix parmi des cours tels l'histoire de l'art, l'art dramatique, la Terre en mouvement, l'éducation physique ou l'anglais qui se sont ajoutés à l'horaire obligatoire.

Pour l'année 2003-2004, année durant laquelle s'est déroulée la présente recherche, l'équipe-école a également choisi de regrouper les élèves faibles de chacun des niveaux dans un seul groupe. Cette décision n'a pas été unanime ; elle ne plaisait donc pas à tous les enseignants. De plus, ces groupes faibles ont bénéficié d'un service d'aide pédagogique, appelé *appoint* dans le langage de l'école. La moitié des élèves de ces groupes, à l'exception de celui de troisième secondaire, éprouvaient principalement des difficultés en français, l'autre moitié, en mathématique. Trois fois par cycle, ces groupes se divisaient en deux pour l'*appoint*. Ils ont donc eu un appui orthopédagogique dans leur matière faible. Pour alléger leur charge de travail et faciliter leur tâche, les cours d'écologie (secondaire I) et d'histoire (secondaire II) ne figuraient pas à leur horaire. En troisième secondaire, le groupe d'*appoint* était constitué d'élèves éprouvant des difficultés en français seulement et ceux-ci étaient exemptés du cours de biologie pour participer au cours d'*appoint*. C'est moi qui dispensais les cours d'*appoint* en français aux élèves de la première à la troisième secondaire.

### **3.4 Choix des sujets**

C'est parmi les élèves de deuxième secondaire du groupe d'*appoint* en français, système qui a été explicité précédemment, qu'ont été sélectionnés les sujets de l'étude. Ce sont des élèves qui, malgré leurs faiblesses, réussissent à cheminer dans le cadre normal de l'école et, donc, à

fréquenter une classe régulière. Nombre d'entre eux ont déjà doublé une année au primaire, mais ont des notes suffisamment élevées (un seul échec dans une matière de base soit français, mathématiques ou anglais) pour pouvoir évoluer au régulier.

La collecte de données s'est effectuée auprès de six jeunes de deuxième secondaire faisant partie du groupe d'appoint. Suite à l'approbation de la direction de l'école, les élèves pouvant potentiellement participer à l'étude ont été identifiés. Étant donnée la situation particulièrement précaire des garçons en regard du français tel que précisé dans la problématique et le cadre théorique, ces jeunes devaient être de sexe masculin, fréquenter une classe de deuxième secondaire et avoir obtenu une note inférieure à 70 % en français au sommaire de leur bulletin. Ces élèves devaient donc éprouver des difficultés plus ou moins importantes dans cette matière. Parmi les élèves correspondant à ces critères, deux élèves en possibilité d'échec (54% et moins), trois élèves faibles (55-64%) et trois élèves plus forts, qui ont obtenu entre 65 et 70%, ont été ciblés. Ils ont reçu une lettre à remettre à leurs parents dans laquelle était expliqué le projet de recherche, et qui tenait également lieu de formulaire de consentement (voir appendice B). Six parents sur huit ont répondu affirmativement. Le tableau 3.1 présente les notes de français au sommaire des élèves, après que les trois premières étapes de l'année scolaire aient été complétées.

**Tableau 3.1**  
Notes au sommaire en français à la 3<sup>e</sup> étape

Élèves	Notes	Catégorie
Sé.	51 %	Possibilité d'échec
M.	53 %	Possibilité d'échec
C.	58 %	Faible
B.	60 %	Faible
Y.	63 %	Faible
Si.	68 %	Fort

### 3.5 Instruments de collecte de données

Afin de recueillir les données, un entretien semi-structuré à questions ouvertes a été mené. Ce type d'entretien répond bien à l'objectif général de recherche qui est d'identifier des

perceptions (Boutin, 1997). En effet, à mi-chemin entre l'entretien structuré et l'entretien de type non-directif, l'entretien semi-structuré accorde une certaine souplesse au chercheur. Celui-ci prépare un schéma d'entrevue, mais il peut aisément sortir de ce cadre afin d'approfondir certains thèmes abordés avec la personne interviewée, et ainsi dégager une compréhension plus riche du phénomène étudié. Les questions étaient les suivantes :

1. Qu'est-ce que tu aimes à l'école en général ?
2. Quelles matières préfères-tu ?
3. Qu'aimes-tu de ces cours ?
4. Dans quelle(s) matière(s) es-tu meilleur ?
5. Pourquoi es-tu meilleur ?
6. À ton avis, qu'est-ce qui influence tes résultats ? Explique-moi.
7. Trouves-tu que tu es bon en français ?
8. Qu'est-ce qui fait en sorte que tu obtiens de tels résultats en français ?
9. Quand tu vois sur ton horaire que tu as un cours de français, qu'est-ce que tu te dis ?
10. Qu'est-ce que tu aimes et n'aimes pas dans les cours de français ?
11. Si on parle des activités du cours seulement, quelles sont celles qui t'intéressent le plus et celles qui t'intéressent le moins ? Explique pourquoi.
12. Le cours de français est, pour toi, très important, moyennement, un peu, ou pas du tout important ? Pourquoi as-tu répondu cela ?
13. À quoi te sert, selon toi, ce que tu apprends dans le cours de français ?
14. Y a-t-il des activités que tu fais dans le cours de français et dont tu ne vois pas vraiment l'utilité ? Quelles sont-elles ?
15. Que penses-tu lorsque le professeur dit : « Aujourd'hui, nous apprenons quelque chose de nouveau » ?
16. Lorsque ton professeur dit que ce que vous apprenez n'est pas à l'examen, comment réagis-tu ?
17. Le cours de français est, pour toi, très intéressant, moyennement, un peu, ou pas du tout intéressant ? Pourquoi as-tu répondu cela ?
18. De façon réaliste, comment pourrait-on te faire aimer le cours de français davantage ?
19. De façon réaliste, comment pourrait-on te faire aimer l'école davantage ?

20. Que veux-tu faire plus tard ? De quoi as-tu besoin pour te rendre là ?

21. Comment le français te servira-t-il dans ta vie future ?

Les sujets ont donc été interviewés individuellement durant une vingtaine de minutes. Ces entrevues ont été faites à l'école, après les heures de classe. Elles ont été enregistrées sur cassettes audio.

D'autre part, un court questionnaire (voir appendice C2) a également été utilisé afin de recueillir des informations sur les sujets et de tracer un portrait de chacun. Ces questions portaient sur l'âge, la langue maternelle, le redoublement ainsi que la moyenne générale à l'école et celle en français. Nous pensons que ces informations sur leur cheminement scolaire peuvent être précieuses dans l'analyse des données, car elles permettent de mieux saisir le sens des perceptions de chaque sujet.

Finalement, lors d'une deuxième rencontre, les élèves ont été appelés à produire deux dessins : le premier représentant un cours de français actuel et l'autre, un cours de français idéal (consignes en appendice C3). Cette méthode de collecte de données a été grandement inspirée d'une recherche de Savoie-Zajc (1999) portant sur les représentations de l'école qu'ont des jeunes considérés à risque de décrochage scolaire. Selon Piaget et Inhelder (1966, p.13-14, in Pourtois et Desmet, 1988), « le dessin est en effet un des moyens d'atteindre l'image, la représentation mentale. » D'autre part, Pourtois et Desmet (1988) rapportent que de nombreux auteurs voient l'image mentale comme étant l'expression de la connaissance que l'individu a de son monde.

Suite à la réalisation des dessins, chaque élève a eu à les commenter afin de les décrire brièvement. Ces commentaires ont également été enregistrés. Le recours au dessin a permis d'observer la règle de la triangulation des instruments de collecte de données pour une meilleure validité des résultats de la recherche.

### **3.6 Validation des instruments de collecte de données**

Le schéma d'entrevue avait été préalablement validé auprès de deux élèves de même niveau et de même degré de performance en français en les interviewant d'abord, puis en leur demandant comment ils avaient compris chaque question et l'ensemble de l'entrevue. Le questionnaire sur le portrait de l'élève a également été validé auprès de ces élèves. Cette validation a donc permis de saisir la compréhension qu'avaient ces élèves des diverses questions et leur capacité à y répondre. Le canevas de l'entretien est joint à l'appendice C1 du document. On peut y constater l'évolution dans sa rédaction à la suite des réactions de ces deux élèves.

Pour le dessin, le même procédé a été utilisé auprès des mêmes élèves, afin de vérifier si ce genre d'exercice qui leur est proposé enrichit la collecte des données. Il nous a semblé que ce médium apportait des informations susceptibles d'éclairer l'étude de cas, même si elles ne touchaient pas l'ensemble des thématiques abordées, et nous avons décidé de le conserver pour la recherche.

### **3.7 Méthode d'analyse et d'interprétation des données**

D'abord, les entrevues ont été audiographiées, puis transcrites dans leur intégralité. Elles ont ensuite été codées afin de former diverses catégories d'analyse en fonction des questions et des objectifs de recherche. L'intégration des éléments codés dans une matrice a permis une meilleure visualisation et une analyse plus rigoureuse. Pour les courts questionnaires, les résultats ont été mis en lien avec les données analysées à partir des entrevues.

De légères adaptations ont dû être effectuées à partir du modèle d'analyse de dessins développé par Pourtois et Desmet (1988) afin de le rendre opérationnel dans le cadre de notre recherche. Puisque nous cherchions à saisir la dynamique exprimée à partir des cours de français, certains des critères établis par ces auteurs, moins pertinents que d'autres, n'ont pas été pris en considération. Ainsi, les aspects liés au local n'ont pas été pris en compte en estimant que celui dans lequel étaient dispensés les cours de français cette année-là était en tous points semblable à l'ensemble des locaux de l'école. Les aspects liés à l'humanisation

de la classe ont également été rejetés pour l'analyse, puisque la recherche met davantage l'accent sur le déroulement et la dynamique des cours de français, et non sur le local dans lequel il se passe. Pourtois et Desmet (1988) ont identifié ces critères que nous avons conservés pour notre analyse :

1. Aspects liés à la connaissance
2. Aspects liés à la représentation psycho-spatiale de la classe
3. Aspects liés à la dynamique de la classe

Enfin, l'analyse a d'abord été faite verticalement, pour chaque sujet, puis horizontalement, pour l'ensemble des sujets. Ainsi, cette double perspective a permis de dresser un portrait de groupe tout en soulignant les particularités de chaque sujet.

L'interprétation des données a été faite au moyen de la juxtaposition des résultats obtenus pour notre étude de cas avec ceux des chercheurs dont les constats ont été rapportés dans le cadre théorique.

Voyons maintenant, au chapitre suivant, les résultats de cette collecte de données et l'interprétation que nous en avons faite.

## CHAPITRE IV

### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre est centré sur la présentation et l'analyse des résultats de la recherche. Rappelons que l'objectif général de cette étude est de cerner le rapport que des garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire vivent avec les cours de français

Dans un premier temps, sont présentés les résumés des entretiens individuels, chacun précédé d'un court portrait des élèves (âge, redoublement s'il y a lieu, moyenne générale et moyenne en français). Chaque résumé d'entretien est structuré selon les thématiques abordées, soit la perception de l'école en général, la perception du cours de français en général, la perception de la matière en lien avec les projets d'avenir et la perception de l'utilité des activités ainsi que de l'évaluation à l'intérieur de ce cours. S'ajoute à cette partie l'analyse des dessins effectués par les jeunes.

Dans un deuxième temps, les thèmes spécifiques qui sont ressortis parmi les thèmes plus généraux ont servi de cadre à l'analyse horizontale. Enfin, l'interprétation de ces résultats a été réalisée à la lumière des constats rapportés dans le cadre théorique.

#### **Portraits des élèves**

##### **4.1.1 B.**

Au moment de l'entrevue, B. est âgé de 14 ans. Il n'a jamais vécu de redoublement. Sa moyenne générale se situe autour de 71%, mais en français, il passe tout juste à 60%. On le classe donc parmi les élèves faibles dans cette recherche. Selon ses dires, il a commencé à éprouver des difficultés en français en première secondaire.

À l'école, B. aime les cours d'arts et d'éducation physique ainsi que les récréations, car il est un sportif, il aime bouger et bricoler. Toutefois, c'est en mathématique qu'il excelle le plus, car il semble y éprouver une certaine facilité. « *Ça vient tout seul, on dirait* », affirme-t-il.

B. se considère « pas bon » en français. À la question concernant son faible rendement, il répond : « [...] *peut-être parce que je n'étudie pas assez. Je ne porte pas attention à ça (le français)* ». Il dit aimer les poèmes et les productions écrites. « *Ça remonte mes notes* », mentionne-t-il. Par contre, il n'aime pas la grammaire du type « accord de verbes ». Il trouve les cours de français moyennement intéressants selon les activités effectuées. Le travail d'équipe rend le cours intéressant selon lui, mais il n'aime pas prendre des notes ou écouter le professeur donner des explications. Lorsqu'il voit un cours de français à son horaire, il est mécontent. Il se dit : « *Ça va être plate!* ». Selon lui, on pourrait lui faire aimer davantage le français en faisant plus d'activités en équipes.

B. considère cette matière scolaire comme étant importante puisqu'elle fait partie des trois matières de bases, et il croit qu'elle lui sera utile plus tard pour son emploi futur. Il espère devenir professeur d'éducation physique ou informaticien. Il est conscient que, pour ce faire, il devra aller à l'université. À la question « est-ce que tu crois que le français te servira dans ces emplois-là ou dans ta vie future? », il répond : « *Ben... pour apprendre à mieux parler.* »

Finalement, il perçoit difficilement l'utilité de certaines activités effectuées dans le cadre du cours de français, telle une bande dessinée qu'il a faite récemment. Il déclare : « *Je ne sais pas à quoi ça nous a servi... parce que, plus tard, je ne veux pas être bédéiste!* » L'apprentissage d'une notion nouvelle sur laquelle il ne sera pas évalué fait de lui un élève plutôt inattentif. « *Je vais m'ennuyer* », dit-il. Il est davantage concentré sachant que la notion sera à l'examen.

Sur le dessin de B. (voir appendice D.1), on remarque d'abord la représentation psychospatiale des personnages, c'est-à-dire que seuls l'enseignante et l'élève sont illustrés. On y voit l'enseignante debout et l'élève assis à son bureau autant dans la représentation du cours tel qu'il le vit actuellement et que dans l'image de celui qu'il croit idéal. La dynamique de la classe est également bien visible, particulièrement dans les comportements manifestés par les personnages. Dans le premier cas, on peut penser que l'enseignante est fâchée puisque ses paroles sont exprimées par des symboles typographiques (semblables à ceux utilisés dans les

bandes dessinées) que l'élève ne comprend pas (ce qui est symbolisé par des points d'interrogation). D'ailleurs, lorsque B. décrit son dessin, il dit : « *J'ai dessiné un gars qui est confus à cause que je ne comprends pas la matière pis elle me chiale toujours après.* » Dans la version idéalisée de cette situation, l'enseignante annonce qu'ils joueront au Scrabble. B. précise : « *Ça, c'est plus le fun!* ». B. préfère donc l'acquisition de connaissances par l'entremise du jeu.

Le tableau 4.1 présenté à la page suivante résume bien ce portrait de B.

#### 4.1.2 C.

C. est âgé de 16 ans au moment de l'entrevue. Il a doublé une année lorsqu'il était au primaire (5<sup>e</sup> année) et reprend actuellement sa deuxième secondaire. Il est toutefois heureux de cette situation car cela lui a évité de se retrouver dans une classe de cheminement particulier, tout comme la fois où il a doublé au primaire alors qu'il aurait pu se retrouver en classe spéciale. Seul le manque de maturité des élèves avec lesquels il se retrouve le laisse un peu amer. Il a une moyenne générale de 73%, mais est en échec en français avec une note de 58%. Pour l'étude présente, il est considéré comme un élève faible.

À l'école, C. aime les cours de musique et d'éducation physique. Il évoque diverses raisons pour expliquer ces choix : « [...] *parce qu'on peut parler pis on a un peu de lousse. On n'est pas assis pis on travaille tout le temps.* » Les sorties culturelles et parascolaires font également partie des choses qu'il aime. C'est en mathématique qu'il est meilleur parce qu'il se souvient bien de son cours de l'année précédente. En anglais, il se souvient également un peu de ce qu'il a appris l'an dernier, mais pour le français, c'est autre chose. « *C'est comme si je l'apprenais pour la première fois...c'est pas facile!* » La solution pour lui faire aimer l'école davantage serait d'avoir un cours d'éducation physique chaque matin. « *Pour se réveiller* », souligne-t-il. De plus, il ajoute que les enseignants ne devraient pas endurer les élèves dérangeants en classe et ils devraient les sortir immédiatement afin d'avoir un meilleur climat pour l'apprentissage. Il précise : « *Ils verraient qu'à un moment donné, ils s'écœureraient de se faire sortir!* »

**Tableau 4.1**  
Résumé du portrait de B.

<b>Caractéristiques de B.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 14 ans;</li> <li>- aucun redoublement;</li> <li>- moyenne générale : 71%;</li> <li>- moyenne en français : 60%.</li> </ul>
<b>Thèmes généraux</b>	<b>Idées clés</b>
1. La perception de l'école en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aime les cours d'arts et d'éducation physique;</li> <li>- aime les récréations;</li> <li>- aime bouger et bricoler;</li> <li>- réussit bien en mathématiques.</li> </ul>
2. La perception du cours de français en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- trouve le cours plate;</li> <li>- n'étudie pas assez et ne porte pas attention au français;</li> <li>- cours moyennement intéressant;</li> <li>- aime les poèmes, les productions écrites, les travaux d'équipe et jouer au Scrabble;</li> <li>- n'aime pas la grammaire, prendre des notes de cours et écouter l'enseignant;</li> </ul>
3. La perception de l'utilité du français dans une perspective future	<ul style="list-style-type: none"> <li>- matière importante;</li> <li>- l'une des trois matières de base;</li> <li>- utile pour futur emploi;</li> <li>- utile pour mieux parler;</li> <li>- veut devenir professeur d'éducation physique ou informaticien;</li> <li>- conscient qu'il devra aller à l'université.</li> </ul>
4. La perception de l'utilité des activités ainsi que de l'évaluation à l'intérieur de ce cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>- création d'une bande dessinée non utile;</li> <li>- notion nouvelle sans évaluation: élève inattentif.</li> </ul>
<b>Éléments signifiants des dessins</b>	
<b>Cours de français actuel</b>	<b>Cours de français idéal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de l'enseignant et de l'élève;</li> <li>• enseignant debout/ élève assis;</li> <li>• élève ne comprend pas/ enseignant <i>chiale</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de l'enseignant et de l'élève;</li> <li>• enseignant debout/élève assis;</li> <li>• enseignant annonce qu'ils joueront au Scrabble / élève heureux.</li> </ul>

En français, il se considère plus ou moins bon. Quand on lui demande pourquoi, il répond : *« Je passe certains examens, mais disons que la mémorisation en français, je l'ai moins bien parce que ça dérange autour. »* Il faut donc comprendre que la dynamique de la classe semble être une des causes de ses difficultés. Aux questions concernant ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas dans les cours de français, il répond spontanément aimer le jeu de *Scrabble* ainsi que les activités libres quand il termine un travail. Il aime bien la lecture également. Par contre, il n'aime pas du tout les productions écrites et les oraux. Une des raisons évoquées en ce qui concerne les oraux, c'est que ceux-ci sont souvent faits en équipe et qu'il se retrouve souvent seul à faire le travail parce que, par exemple, l'autre est malade. Toutefois, C. se contredit un peu plus tard dans l'entretien quand nous lui demandons comment lui faire aimer le français davantage. Il répond alors : *« Mais qu'elle nous mette plus en travail d'équipe. »* Pour ce qui est de l'écriture, il précise : *« Ben... un vrai champ de fraises. C'est plein de rouge partout ! »*, en faisant allusion aux très nombreux traits de crayon rouge. À la question portant sur le niveau d'intérêt que suscite le cours de français chez lui, il répond : *« Pas du tout. Elle n'arrête pas d'expliquer pis d'expliquer. Pis des fois, elle le met au tableau pis on comprend pas trop, il faut copier. »* Sachant qu'il a un cours de français à l'horaire, il préférerait être malade, mais puisqu'il n'a pas le choix, il y va quand même.

C. croit que le cours de français est moyennement important, entre autres parce que c'est une des trois matières de base qui permet aux élèves d'être promus. Il voit peu l'utilité du français. Il explique :

*C. : Ce qui est pas utile dans le français, c'est plus les règles. Qu'on doit apprendre les subordonnées relatives dans la vie, à quoi ça va me servir plus tard. Je le sais pas vraiment. Ce qui va être plus utile, c'est la lecture pis l'écriture parce qu'on va en avoir besoin pour aller travailler.*

*K. : Mais quand tu parles de l'écriture, ça comprend les règles, non?*

*C. : Ben, disons que le travail de bureau, tu as besoin plus des règles, mais disons que où je veux aller, c'est plus...genre correction vite vite.*

C. envisage de devenir pharmacien ou mécanicien. Quand je lui demande s'il croit que le français lui servira pour ces métiers, il répond :

**C.** : *Disons que mes règles de français ne me serviront pas beaucoup d'après moi. Disons qu'en mécanique, le français me servira pas beaucoup... ça va être plus les mathématiques qui vont me servir.*

**K.** : *Et en pharmacie?*

**C.** : *Disons que tant que je suis capable de parler, c'est ce qui est bon.*

Cependant, il ne connaît pas le cheminement qu'il doit faire pour devenir pharmacien.

Enfin, si l'enseignante lui indique que la notion qu'elle tente de lui apprendre sera à l'examen, il sera attentif, mais si elle ne l'est pas, il n'en retiendra que la moitié. Il précise toutefois qu'il aime bien écrire quand il n'est pas évalué.

Le dessin des cours actuels de C. (voir appendice D.2) représente une classe presque entière où les élèves sont assis seuls et en rangée. On voit l'enseignante devant le tableau vert sur lequel il est écrit « subordonnée relative ». La dynamique de la classe est fortement représentée. Effectivement, on remarque que l'enseignante dit à un élève : « *Chut! Sinon tu sors !* » Des huit élèves illustrés, un seul ne parle pas. Parmi les autres, celui qui est interpellé par l'enseignante lui répond : « Ok! c'est beau! ». Les autres paroles sont : *non rien, tu m'as cassé* (expression souvent employée par les jeunes et prise dans les films traduits en France), *c'est plate, tu es laid* et *meuh* (tel le cri d'une vache). Le dernier élève, en l'occurrence C., dort, ce qui est symbolisé par une série de ZZZZZ qui sort de sa bouche. C. a ajouté à son dessin la phrase suivante : « *L'école, c'est comme le cirque. Tu payes pour écouter le clown qui parle en avant.* »

Encore une fois, l'acquisition de connaissances par l'entremise de jeux didactiques est représentée. En effet, sur le dessin du cours idéal, on peut voir au tableau : « On va jouer au Scrabble ». La représentation psycho-spatiale a également changé de la classe actuelle à celle idéalisée : les bureaux sont collés de manière à ce que les élèves jouent en équipe. On note l'absence de l'enseignant sur cette partie du dessin. Puisque C. n'en parle pas, cela peut être une simple omission. Finalement, on peut voir, dans les bulles, les réponses données par les élèves.

Le tableau 4.2 présenté à la page suivante résume bien ce portrait de C.

**Tableau 4.2**  
Résumé du portrait de C.

<b>Caractéristiques de C.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 16 ans;</li> <li>- deux redoublements : 5<sup>e</sup> année du primaire et 2<sup>e</sup> secondaire;</li> <li>- moyenne générale : 73%</li> <li>- moyenne en français : 58%</li> </ul>
<b>Thèmes généraux</b>	<b>Idées clés</b>
1. La perception de l'école en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aime les cours de musique et d'éducation physique;</li> <li>- aime les sorties parascolaires;</li> <li>- raisons évoquées : possibilité de parler et de bouger, plus de <i>loose</i>, pas toujours assis, n'a pas à travailler tout le temps et n'a pas à écrire;</li> <li>- réussit bien en mathématiques</li> <li>- école idéale : éducation physique tous les matins et enseignants qui sortent les élèves dérangeants.</li> </ul>
2. La perception du cours de français en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- cours pas du tout intéressant;</li> <li>- n'a pas de mémorisation pour cette matière;</li> <li>- difficile à cause des élèves dérangeants dans ce cours;</li> <li>- aime la lecture, le Scrabble, le travail d'équipe en classe et les activités libres;</li> <li>- n'aime pas les productions écrites, les exposés oraux et écouter l'enseignante parler;</li> </ul>
3. La perception de l'utilité du français dans une perspective future	<ul style="list-style-type: none"> <li>- matière moyennement importante;</li> <li>- l'une des trois matières de base;</li> <li>- les règles de grammaire : utiles pour certains emplois seulement;</li> <li>- lecture et écriture : utile pour travailler plus tard;</li> <li>- veut devenir pharmacien ou mécanicien;</li> <li>- les règles ne serviront pas en mécanique;</li> <li>- en pharmacie, être capable de parler est suffisant;</li> <li>- ne connaît pas le cheminement pour devenir pharmacien.</li> </ul>
4. La perception de l'utilité des activités ainsi que de l'évaluation à l'intérieur de ce cours.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les règles de grammaire : non utiles;</li> <li>- la lecture et l'écriture : utile</li> <li>- notion nouvelle sans évaluation: élève inattentif.</li> <li>- aime écrire sans être évalué.</li> </ul>
<b>Éléments signifiants des dessins</b>	
<b>Cours de français actuel</b>	<b>Cours de français idéal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de plusieurs élèves et de l'enseignant;</li> <li>• enseignant debout / élèves assis seuls et en rangés;</li> <li>• enseignant fait de la discipline / élèves parlent et n'écoutent pas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de plusieurs élèves et de l'enseignant;</li> <li>• enseignant absent / élèves assis en groupe de deux;</li> <li>• élèves jouent au Scrabble.</li> </ul>

#### 4.1.3 M.

M. est âgé de 14 ans. Au moment de l'entrevue, il n'avait jamais eu à reprendre une année scolaire. Sa moyenne générale se situe à 65 % et, en français, il obtient 53 %. Il éprouve plus de difficulté dans le cours de français depuis le début de ses études secondaires. Sa note le situe parmi les élèves en possibilité d'échec de l'étude. C'est d'ailleurs ce qui s'est produit. En effet, à la fin de l'année durant laquelle s'est déroulée cette étude, il n'a pas réussi à passer deux des trois matières de base, ce qui lui a valu le redoublement de sa deuxième secondaire.

À l'école, M. aime faire du sport. Il aime particulièrement son cours d'option en éducation physique pour lequel il s'estime chanceux d'avoir été sélectionné. Il apprécie également lorsque les enseignants sont énergiques et de bonne humeur. Il précise : « *Quand ils sont de mauvaise humeur, c'est plate. Le cours, il passe mal pis on dirait que tu es moins encouragé à aller à ce cours-là.* » À la fin de l'entrevue, à la question « Qu'est-ce qui pourrait te faire aimer le cours de français davantage? », il revient sur la bonne humeur des enseignants : « *S'il est de bonne humeur, tu es comme plus dans le cours. S'il est de mauvaise humeur, il aurait dû rester chez lui ce matin.* » C'est en arts plastiques qu'il réussit particulièrement bien.

En ce qui a trait au français, M. aimerait bien s'absenter durant les journées où le cours est à l'horaire. Il ne se trouve pas vraiment bon puisqu'il est toujours *sur la ligne (sic)*. Il affirme ne pas exactement savoir comment il doit apprendre. La matière ne lui *rentre* pas dans la tête; il *oublie* tout. Il se plait à faire des projets, comme au primaire. Il spécifie : « *Mais là, qu'est-ce qu'on fait, c'est plus genre on écrit tout le temps sur les noms, les verbes... tout le temps des affaires de même. Ça vient plus plate.* » Les productions écrites et les exposés oraux sont des activités tolérables, mais il déteste autant prendre des notes que faire de la lecture parce qu'il y éprouve de la difficulté. Il juge ce cours moyennement intéressant, tout dépend des activités proposées.

M. sait que le français est très important, tout comme les mathématiques et l'anglais d'ailleurs. Malheureusement, ce sont les matières dans lesquelles il n'a pas vraiment d'aisance. Il n'ignore pas que le français lui servira dans la vie. Il cite comme exemple : « *Si, à mettons, je fais des chèques, des affaires de même, n'importe quoi, je vais toujours en avoir besoin.* » Cependant, puisqu'il n'a pas encore une idée de son futur métier, il n'est pas en mesure de déterminer l'utilité de l'apprentissage de cette langue dans une perspective professionnelle.

Enfin, certaines stratégies employées en écriture (particulièrement en grammaire : souligner le verbe, encrer le nom, etc.) semblent être pour lui une pure perte de temps : il n'en voit pas l'utilité. Il aime bien apprendre de nouvelles notions, davantage que d'en reprendre d'anciennes, mais n'est pas encouragé à apprendre quelque chose ou faire une activité pour le plaisir, sans être évalué.

Sur les dessins qu'a effectués M. (voir appendice D.3), les seuls personnages présents sont l'enseignante et lui. Celle-ci se trouve debout devant l'élève qui est assis à son pupitre. Mis à part cette représentation psycho-spatiale du cours, c'est l'aspect lié à la dynamique de la classe qui ressort le plus. Dans la première version du dessin, soit celle du cours tel qu'il est vécu actuellement, on voit l'enseignante qui tient une feuille dans une main. Au lieu d'écrire des paroles dans la bulle, M. les a illustrées. Il explique que c'est le côté ennuyant, que c'est comme si l'enseignante lisait une feuille. C'est sûrement pourquoi l'élève semble dormir. De l'autre côté, par contre, elle est dynamique et pose des questions plutôt que de lire. L'élève a la main levée et crie : « *Moi! Moi! Moi!* » L'attitude de l'enseignant semble donc être un élément important pour M.

Le tableau 4.3 présenté à la page suivante résume bien ce portrait de M.

**Tableau 4.3**  
Résumé du portrait de M.

<b>Caractéristiques de M.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 14 ans;</li> <li>- aucun redoublement au moment de l'entrevue;</li> <li>- redoublement suite à sa 2<sup>e</sup> secondaire;</li> <li>- moyenne générale : 65 %;</li> <li>- moyenne en français : 53 %.</li> </ul>
<b>Thèmes généraux</b>	<b>Idées clés</b>
1. La perception de l'école en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aime le cours d'éducation physique, particulièrement celui en option;</li> <li>- aime quand les enseignants sont de bonne humeur et dynamique;</li> <li>- réussit bien en arts plastiques.</li> </ul>
2. La perception du cours de français en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- n'aime pas vraiment le cours;</li> <li>- cours moyennement intéressant;</li> <li>- ne sait pas comment s'y prendre pour réussir;</li> <li>- la matière n'entre pas dans sa tête, il oublie tout;</li> <li>- aime les projets et tolère les productions écrites ainsi que les oraux;</li> <li>- n'aime pas la grammaire, la lecture et prendre des notes de cours;</li> </ul>
3. La perception de l'utilité du français dans une perspective future	<ul style="list-style-type: none"> <li>- matière très importante;</li> <li>- l'une des trois matières de base;</li> <li>- utile dans la vie courante;</li> <li>- pas d'aspiration professionnelle.</li> </ul>
4. La perception de l'utilité des activités ainsi que de l'évaluation à l'intérieur de ce cours.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- activité non utile : utilisation de stratégies en écriture, grammaire;</li> <li>- notion nouvelle sans évaluation: élève peu encouragé à apprendre.</li> </ul>
<b>Éléments signifiants des dessins</b>	
<b>Cours de français actuel</b>	<b>Cours de français idéal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de l'enseignant et de l'élève;</li> <li>• l'enseignant debout/ l'élève assis;</li> <li>• l'enseignant lit une feuille/ l'élève dort.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence de l'enseignant et de l'élève;</li> <li>• l'enseignant debout/ l'élève assis;</li> <li>• l'enseignant est dynamique/ l'élève participe activement.</li> </ul>

#### 4.1.4 Sé.

Sé. a 15 ans au moment de l'entrevue. Il a déjà redoublé sa troisième année du primaire. Il a obtenu 65% de moyenne générale, mais 51% de moyenne en français, ce qui le classe parmi les élèves en possibilité d'échec. De plus, détail important, Sé. n'a obtenu la note de passage de 60% en français qu'en première année du primaire. Depuis, il est en échec, mais continue de passer au niveau suivant. À de nombreuses reprises, Sé. a été classé en cheminement particulier ou en classe spéciale, mais des cas plus lourds ont pris la place qui lui était réservée, car il réussissait toujours ses cours d'anglais et de mathématiques (avec une note à peine supérieure à la note de passage). À la fin de l'année scolaire au cours de laquelle a été faite la collecte de données de cette étude, Sé. a finalement été accepté dans un groupe de cheminement particulier.

À la première question de l'entrevue, lors de laquelle nous l'interrogeons sur ce qu'il aime de l'école en général, d'emblée il mentionne le français parce qu'il faut qu'il s'améliore et, donc, il essaie d'aimer ça, et les mathématiques parce qu'il commence à y réussir. Il ajoute aussi qu'il aime le basketball. Toutefois, il se contredit quelques minutes plus tard lorsque nous lui demandons ce qu'il se dit lorsqu'il voit qu'il a un cours de français à l'horaire. Il répond : « *Merde !* » D'autre part, il dit bien réussir en éducation physique, la matière qu'il préfère parce que c'est facile pour lui. S'il n'avait à l'horaire que des cours qu'il aime, il apprécierait l'école davantage.

En français, Sé. se considère « pas bon ». Il s'explique : « *Je ne me concentre pas assez, je n'étudie pas assez. Si j'étudiais plus, pis je niaisais moins pis toute, je deviendrais bon.* » Il trouve le cours moyennement intéressant, mais dit « *merde!* » lorsqu'il voit ce cours à l'horaire de la journée. Il répond spontanément que, dans ce cours, il aime jouer au Scrabble et qu'il déteste les examens de grammaire. Lorsque je lui nomme d'autres activités possibles en français, il dit qu'il ne déteste pas la lecture parce que ça l'aide. À la question « Comment pourrait-on faire pour te faire aimer le français davantage? », il répond : « *Si je passais mon année en français, peut-être que je commencerais à aimer ça.* »

En ce qui concerne l'importance du français pour lui, il croit que c'est important puisque c'est une des trois matières de bases. Lorsque nous lui demandons en quoi les apprentissages qu'il fait dans ce cours lui seront utiles, il répond : « *Plus tard, pour le travail, quand tu as un travail, genre si tu lèves jamais la main quand ton boss te parle, que tu le coupes tout le temps... il va pogner les nerfs pis y va te mettre à porte!* » Il ne pense donc pas au français en tant que tel, mais plutôt aux règles de conduite imposées dans une classe. Lui rappelant donc le lien avec les cours de français, il ajoute : « *Des métiers comme genre directeur. Il faut que tu ne fasses pas de fautes sur les feuilles.* » De son côté, Sé. ne sait toujours pas ce qu'il veut faire plus tard.

Finalement, il croit que tout ce qu'il apprend en français lui sert. Il se concentre davantage lorsque l'enseignant tente de lui apprendre une nouvelle notion, mais il est plus « relax » s'il sait qu'il ne sera pas évalué sur celle-ci.

Sur ses deux dessins (voir appendice D.4), Sé. a illustré l'enseignante assise derrière son bureau devant une classe comprenant 7 pupitres et quelques élèves placés seuls en rang d'oignons. Cette représentation psycho-spatiale des éléments de la classe revient pour une 2<sup>e</sup> fois. Par contre, contrairement à C. qui avait placé les bureaux deux à deux dans son dessin du cours idéal, Sé. n'a pas changé cette organisation spatiale dans son 2<sup>e</sup> dessin.

Fait particulier : en regardant simplement le dessin, il est difficile d'analyser ce que Sé. a voulu exprimer. Ses commentaires sur son croquis permettent de mieux comprendre son point de vue. Ainsi, dans le cas du cours habituel, on le voit qui parle (« *tout le temps* », précise-t-il) et dans le deuxième cas, il se tait pour écouter l'enseignante et tenter de comprendre la matière. C'est un aveu de sa propre responsabilité dans ce qu'il reproche à la classe de français. Ainsi, l'aspect lié à la connaissance occupe la première place dans son dessin.

Le tableau 4.4 présenté à la page suivante résume bien ce portrait de Sé.

**Tableau 4.4**  
Résumé du portrait de Sé.

<b>Caractéristiques de Sé.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 15 ans;</li> <li>- un redoublement en 3<sup>e</sup> année du primaire;</li> <li>- n'a jamais passé le cours de français depuis sa 1<sup>ère</sup> année du primaire;</li> <li>- placé en cheminement particulier à la fin de sa 2<sup>e</sup> secondaire;</li> <li>- moyenne générale : 65 %;</li> <li>- moyenne en français : 51%.</li> </ul>
<b>Thèmes généraux</b>	<b>Idées clés</b>
1. La perception de l'école en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aime les cours d'éducation physique, particulièrement le basket-ball;</li> <li>- réussit bien en éducation physique;</li> <li>- pour aimer l'école : juste ses cours préférés;</li> </ul>
2. La perception du cours de français en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- n'aime pas le cours;</li> <li>- cours moyennement intéressant;</li> <li>- ne se concentre pas assez;</li> <li>- devrait étudier plus, moins niaiser et moins parler;</li> <li>- aime jouer au Scrabble, ne déteste pas la lecture;</li> <li>- n'aime pas les examens de grammaire;</li> <li>- pour aimer le français : passer dans cette matière.</li> </ul>
3. La perception de l'utilité du français dans une perspective future	<ul style="list-style-type: none"> <li>- matière importante;</li> <li>- l'une des trois matières de base;</li> <li>- utile pour des professions comme directeur;</li> <li>- utile à cause des règles de conduite en classe;</li> <li>- n'a pas d'aspiration professionnelle.</li> </ul>
4. La perception de l'utilité des activités ainsi que de l'évaluation à l'intérieur de ce cours.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- croit que tout lui sert en français;</li> <li>- notion nouvelle sans évaluation: élève plus relax.</li> </ul>
<b>Éléments signifiants des dessins</b>	
<b>Cours de français actuel</b>	<b>Cours de français idéal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant derrière son bureau/ élèves assis seuls et en rangées;</li> <li>• un élève parle et n'écoute pas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant derrière son bureau/ élèves assis seuls et en rangées;</li> <li>• l'élève écoute l'enseignant.</li> </ul>

#### 4.1.5 Si.

Si. est âgé de 14 ans. Il a redoublé sa cinquième année du primaire. Cet élève est atteint d'un déficit de l'attention, qu'il contrôle à l'aide de médication. Sans cette médication, Si. se retrouve souvent en situation d'échec. Il a une moyenne générale de 74% et obtient 68% en français. Il est le seul élève considéré fort dans cette étude.

À l'école, Si. aime l'éducation physique, l'informatique et l'art plastique, le genre de cours « *où il faut pas trop travailler* », dit-il. Il aime aussi le fait de faire partie de l'équipe de basket. C'est en mathématique qu'il obtient les meilleurs résultats. Il attribue ses bons résultats au fait qu'il est tout simplement bon dans cette matière.

Contrairement aux autres élèves, Si. répond: « *Je ne suis pas si pire que ça* » à la question « Te considères-tu bon en français ? » Effectivement, il est celui qui a la meilleure note parmi les 6 individus interviewés. Il se justifie en précisant : « *J'étudie un peu plus.* » Par contre, Si. n'est pas plus heureux que les autres lorsqu'il doit se rendre à un cours de français. Il dit aimer jouer au Scrabble ou travailler en équipe, et, puisqu'il réussit bien en lecture, il ne déteste pas cette activité. Toutefois, parce qu'il éprouve un peu de difficulté en grammaire, il aime moins ça. Il n'aime pas non plus travailler seul ou faire les mêmes activités tout le temps parce que « *c'est long et plate* », explique-t-il. Il trouve le cours moyennement intéressant à cause des « *affaires plates* ». Il précise : « *Ben, l'écriture, les affaires de même... les poèmes, les affaires comme ça, c'est plate!* » Il ajoute qu'on pourrait lui faire aimer davantage le français en faisant en sorte que ce soit plus facile, qu'il y ait moins de travail à faire, moins de notes à prendre.

En ce qui concerne l'utilité du cours de français, Si. croit que c'est moyennement important. Il est conscient que cela l'aidera à se rendre plus loin dans la vie, à avoir un meilleur emploi plus payant et « mieux classé ». Cependant, il n'a encore aucune idée du métier ou de la profession qu'il veut exercer plus tard.

Finalement, il perçoit difficilement l'utilité de faire des poèmes en classe. « *Je ne sais pas à quoi ça va me servir dans la vie, mais on en fait pareil* », dit-il. Si l'enseignant annonce

l'apprentissage d'une notion qui ne sera pas évaluée, il se dit que ça ne sert à rien, que ce n'est pas important.

L'évaluation semble l'élément clé du dessin de Si. (voir appendice D.5), un aspect que nous pourrions relier à la connaissance. En effet, sur la tableau de l'illustration du cours actuel, c'est écrit : «Examen à tous les cours ». L'enseignante est assise à son bureau avec une feuille devant elle. L'élève, lui aussi assis à sa place, pense « *c'est plate!* » et semble lancer quelque chose à l'enseignante. Sur l'autre illustration, « Jamais d'examens » est inscrit au tableau. L'élève a un dessin sur son pupitre et se dit : « *C'est trop le fun!* » Notons également l'absence de l'enseignante sur ce dessin. Est-ce un oubli, encore une fois ? Peut-être que non ! Une classe sans professeur, c'est comme un emploi sans patron! L'élève aimerait probablement se sentir libre de faire ce qu'il veut, quand il veut, sans avoir à rendre des comptes à un adulte qui le contrôle. Malheureusement, cet idéal n'est pas réaliste.

Dans ses commentaires, Si. précise qu'en ce moment, il y a des examens à presque tous les cours et, qu'après l'examen, les élèves s'amuse à niaiser. Il ajoute : « *Ce serait le fun d'avoir des cours de français où tu n'as quasiment pas d'examens, où l'on parle plus.* »

Le tableau 4.5 présenté à la page suivante résume bien ce portrait de Si.

#### 4.1.6 Y.

Y. a 14 ans au moment de l'entrevue. Il n'a jamais redoublé une année scolaire. Sa moyenne générale à l'école se situe à 71%, mais en français, à cette période de l'année, sa moyenne est de 63%. Il se trouve donc dans la catégorie faible des sujets de la présente recherche.

À l'école, Y. aime la musique et l'informatique. « *Travailler sur les ordinateurs, jouer dans les programmes, c'est plus manuel* », dit-il. Il mentionne les activités parascolaires à l'heure du dîner, notamment celles en musique. Il se dit particulièrement bon en informatique parce qu'il comprend bien. Il ajoute : « *Je l'utilise (l'ordinateur) à la maison et un peu partout.* »

**Tableau 4.5**

Résumé du portrait de Si.

<b>Caractéristiques de Si.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 14 ans;</li> <li>- un redoublement : 5<sup>e</sup> année du primaire;</li> <li>- moyenne générale : 74 %;</li> <li>- moyenne en français : 68 %.</li> </ul>
<b>Thèmes généraux</b>	<b>Idées clés</b>
1. La perception de l'école en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- aime les cours d'arts, d'éducation physique et d'informatique;</li> <li>- aime faire partie de l'équipe de basket-ball;</li> <li>- aime les cours où il ne faut pas trop travailler;</li> <li>- réussit bien en mathématiques.</li> </ul>
2. La perception du cours de français en général	<ul style="list-style-type: none"> <li>- n'aime pas vraiment le cours, mais se trouve assez bon;</li> <li>- étudie un peu plus qu'avant;</li> <li>- cours moyennement intéressant;</li> <li>- aime jouer au Scrabble, travailler en équipe et ne déteste pas la lecture;</li> <li>- n'aime pas la grammaire, l'écriture, les poèmes, le travail seul et les activités routinières;</li> <li>- pour aimer le français : moins de travail, moins de notes à prendre.</li> </ul>
3. La perception de l'utilité du français dans une perspective future	<ul style="list-style-type: none"> <li>- matière moyennement importante;</li> <li>- utile pour se rendre plus loin dans la vie, pour avoir un bon emploi payant;</li> <li>- pas d'aspiration professionnelle.</li> </ul>
4. La perception de l'utilité des activités ainsi que de l'évaluation à l'intérieur de ce cours.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- non utile : les poèmes;</li> <li>- notion nouvelle sans évaluation: ne sert donc à rien,</li> <li>- semble découragé par le grand nombre d'examens.</li> </ul>
<b>Éléments signifiants des dessins</b>	
<b>Cours de français actuel</b>	<b>Cours de français idéal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant assis à son bureau/ élève assis à sa place;</li> <li>• omniprésence de l'évaluation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant absent/ élève assis à sa place, un dessin sur son pupitre;</li> <li>• aucune évaluation.</li> </ul>

En français, Y. ne se prétend pas très fort. Il avoue comprendre moins bien les règles. Il trouve le cours moyennement intéressant. « *Des fois, c'est plate!* », dit-il. Il aime bien les présentations orales et la lecture, si le texte est bon. Par contre, tout ce qui est de type travail écrit (productions écrites et grammaire), il aime moins ça. Il prétend que pour lui faire aimer davantage ce cours de français, il faudrait que l'enseignant « *se mette plus dans la peau des élèves pour les motiver.* » En attendant que cet idéal pédagogique devienne réalité, il se rend au cours de français sans grand sourire et tente de passer par-dessus le fait qu'il n'aime pas ça.

Y. pense que le français est moyennement important. Il reconnaît son importance au fait qu'il faut passer son français pour « monter de niveau ». Il croit que le français lui servira plus tard à mieux écrire, quoiqu'il ne pense pas que, dans la vie adulte, on ait souvent à écrire. « *Peut-être pour écrire un message à quelqu'un* », finit-il par supposer. Dans son cas, il s'imagine plus tard occuper un emploi plus manuel. La mécanique, peut-être. Mais il ne voit pas particulièrement l'utilité du français pour ce genre d'emploi.

Finalement, Y. n'a pas été capable d'identifier des activités qu'il accomplit dans le cours de français dont il ne voit pas l'utilité. Toutefois, il affirme qu'il y en a. Il se fiche bien d'apprendre de nouvelles notions, mais si l'enseignant lui annonce qu'il n'y aura pas d'évaluation sur l'apprentissage de celles-ci, il se dit donc qu'il n'a pas besoin de se forcer.

Le dessin de Y. (voir appendice D.6) est représenté sur le plan de l'espace, dans chacun des cas, par une classe comprenant de nombreux pupitres. L'enseignante est à l'avant, derrière son propre bureau, et deux élèves se trouvent à leur place. La dynamique de la classe ainsi que l'acquisition de connaissances par le biais de jeux didactiques sont bien représentées. Dans le cas du cours tel qu'il est réellement perçu, un des élèves dit : « *C'est plate, il n'y a pas d'animation.* » Dans l'autre cas, l'enseignante dit : « *Maintenant, on va jouer à des jeux pour apprendre la grammaire, comme le Scrabble.* »

Le tableau 4.6 présenté à la page suivante résume bien ce portrait de Y.

**Tableau 4.6**  
Résumé du portrait de Y.

<b>Caractéristiques de B.</b>	- 14 ans; - aucun redoublement; - moyenne générale : 71%; - moyenne en français : 63%.
<b>Thèmes généraux</b>	<b>Idées clés</b>
1. La perception de l'école en général	- aime les cours de musique et d'informatique; - aime les activités à l'heure du dîner; - aime ce qui est manuel; - réussit bien en informatique.
2. La perception du cours de français en général	- n'aime pas vraiment le cours, mais passe par-dessus ce fait; - ne comprend pas les règles; - cours moyennement intéressant; - aime les présentations orales, la lecture et le Scrabble; - n'aime pas l'écriture (grammaire et productions); - pour aimer le français : professeur qui motive les élèves.
3. La perception de l'utilité du français dans une perspective future	- matière moyennement importante; - l'une des trois matières de base; - utile pour mieux écrire, mais peut difficilement identifier des cas où il faut écrire, étant adulte; - veut occuper un emploi manuel dans le futur, peut-être la mécanique; - ne voit pas l'utilité du français en mécanique.
4. La perception de l'utilité des activités ainsi que de l'évaluation à l'intérieur de ce cours.	- certaines activités sont non utiles, mais difficulté à en identifier; - notion nouvelle sans évaluation: pas besoin de se forcer.
<b>Éléments signifiants des dessins</b>	
<b>Cours de français actuel</b>	<b>Cours de français idéal</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant assis derrière son bureau/ pupitres placés en rangées/ deux élèves en classe;</li> <li>• absence d'animation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseignant assis derrière son bureau/ pupitres placés en rangées/ deux élèves en classe;</li> <li>• enseignant propose de jouer au Scrabble.</li> </ul>

## 4.2 Analyse du groupe

Suite à la création d'une matrice regroupant les questions d'entrevue en 4 thématiques, soit la perception de l'école en général, la perception du cours de français en général, la perception de l'utilité des activités ainsi que de l'évaluation à l'intérieur de ce cours et la perception de la matière dans une perspective future, des thèmes plus spécifiques ont pu émerger. Le tableau 4.7 représente ces thématiques.

### 4.2.1 La perception de l'école en général

Afin de cerner le rapport que les élèves entretiennent avec le cours de français, il importait d'abord de comprendre leur rapport à l'école. Dans cette perspective, les entrevues avec les six sujets ont débuté par quelques questions concernant l'école en général. Voici donc les éléments convergents et divergents cités des élèves en ce qui concerne leur perception de l'école.

**Tableau 4.7**  
Thématiques mises en évidence à partir des entrevues et des dessins

Thèmes généraux	Thèmes spécifiques
1. La perception de l'école en général	1.1 Matières préférées : l'éducation physique, les arts et l'informatique
	1.2 Le parascolaire: des activités appréciées
	1.3 Des performances supérieures en mathématiques
2. La perception du cours de français en général	2.1 Difficulté en français : des raisons d'ordre intrinsèque tel le manque d'étude et d'attention
	2.2 Niveau d'intérêt moyen
	2.3 Les activités appréciées : le jeu, le travail en équipe et la lecture
	2.4 L'activité méprisée : la grammaire
3. La perception de l'utilité des activités dans une perspective future	3.1 L'importance du français : une matière de base
	3.2 Le français, utile pour plus tard? Un accord unanime
	3.3 Certaines activités non utiles à la vie quotidienne
4. La perception de l'évaluation	4.1 Un apprentissage doit être évalué

#### 4.2.1.1 Matière préférée : l'éducation physique, les arts et l'informatique

Les jeunes interviewés ayant des difficultés en ce qui concerne l'apprentissage de la langue maternelle n'ont évidemment pas évoqué le français comme étant leur matière favorite à l'école. Les réponses données à la question « *Quelle est ta matière préférée à l'école?* » sont toutefois assez éloquentes. On remarque que l'éducation physique et les arts, que ce soit la musique ou l'art plastique, sont particulièrement appréciés des jeunes. Le cours d'informatique a également été cité à deux reprises. Il est à noter que bien souvent ces cours impliquent davantage des habiletés motrices et une activité physique plus qu'intellectuelle. Les jeunes ont donc l'impression de travailler moins, comme ces extraits le prouvent :

C. : *On n'est pas assis pis on travaille tout le temps.*

Si. : [...] *les affaires de même, où il faut pas trop travailler.*

L'aspect ludique prédomine parmi les facteurs qui influencent leur choix d'une matière aimée. On retrouve dans les verbatims des mots comme *amusant, l'fun, on joue*. Finalement, le fait de pouvoir bouger et ne pas être confiné à une chaise est également en cause.

#### 4.2.1.2 Le parascolaire : des activités appréciées

On note également que quelques élèves ont évoqué des activités parascolaires, c'est-à-dire des activités qui s'inscrivent dans le cadre scolaire, mais ne sont pas indispensables aux programmes d'études officiels. Celles-ci sont donc facultatives. On retrouve parmi les réponses des jeunes interviewés les sorties éducatives sportives et culturelles, une équipe sportive et les activités proposées à l'heure du dîner. L'aspect ludique est également très souvent présent dans ces activités.

#### 4.2.1.3 Des performances supérieures en mathématiques

Les réponses obtenues à la question « Dans quelle matière es-tu le meilleur? » nous amènent à des résultats semblables pour trois des six répondants qui disent réussir particulièrement bien en mathématiques, une matière importante puisqu'elle fait partie des trois matières menant à la sanction des études. Un des élèves attribue son succès à lui-même (« *parce que*

*je suis bon* »), le deuxième, à la facilité de la matière, et le dernier, au fait qu'il se souvient des notions, étant donné qu'il refait le cours à la suite d'un redoublement.

#### **4.2.2 La perception du cours de français en général**

Dans un deuxième temps, avant d'aller au vif du sujet, il importe de bien comprendre les perceptions générales du cours de français. Ainsi, seront mises en évidence certaines thématiques souvent abordées lors de la collecte de données telles que les raisons invoquées pour justifier les difficultés en français, le niveau d'intérêt en ce qui concerne le cours de français ainsi que les activités appréciées et détestées des élèves dans le cours.

##### **4.2.2.1 Difficulté en français : des raisons d'ordre intrinsèque**

Tous les jeunes interviewés ont fait allusion à des raisons d'ordre intrinsèque pour justifier leurs difficultés en français. Le manque d'étude est une des principales excuses. On retrouve aussi le manque de concentration ou d'attention. D'ailleurs, par son dessin, un des élèves, admet l'idée qu'il ne réussit pas parce qu'il écoute peu et parle beaucoup. Certains disent qu'ils ont particulièrement de la difficulté à comprendre les règles dans cette matière, la mémorisation est plus ardue. « *Ça ne rentre pas* », comme dit l'un d'eux. Un deuxième élève a également illustré ce propos dans son dessin du cours actuel. D'autre part, un seul mentionne le climat de classe comme étant l'une des causes de son échec.

##### **4.2.2.2 Niveau d'intérêt moyen**

Malgré le fait que tous sont mécontents quand ils savent qu'ils ont un cours de français à leur horaire de la journée, la majorité d'entre eux l'ont qualifié de *moyennement intéressant*. Tout dépend des cours. Un seul élève dit qu'il ne le trouve pas du tout intéressant. Diverses solutions sont mentionnées afin de rendre le cours plus intéressant : plus de travail d'équipe, moins de notes à prendre et de travail à faire, de même qu'un enseignant plus motivant qui se met dans la peau des élèves. Un élève indique également que le fait de réussir dans cette matière la rendrait possiblement plus intéressante.

Les dessins du « cours de français idéal » révèlent aussi des solutions au manque d'intérêt que suscite le cours de français tel qu'il est vécu. Trois dessins se rapportent au Scrabble, une activité occasionnellement proposée par l'enseignante à titre de renforcement des efforts accomplis; un quatrième, au dynamisme du cours; un cinquième, à un nombre plus restreint d'examens.

#### **4.2.2.3 Les activités appréciées : le jeu, le travail en équipe et la lecture**

Parmi les activités du cours de français que les élèves disent apprécier, le Scrabble a été cité à quatre reprises lors des entrevues et, comme il vient d'être mentionné, il a été dessiné à trois reprises aussi, touchant ainsi cinq élèves sur six. D'autres mentionnent le travail en équipes, ce qui inclut évidemment le jeu identifié précédemment. La lecture semble aussi avoir la faveur des élèves, mais certains ajoutent que cela dépend du texte qui « *doit être bon* ».

#### **4.2.2.4 L'activité honnie: la grammaire**

Du côté des activités plutôt honnies, on retrouve la grammaire, plus particulièrement la prise en notes de notions grammaticales. M. dit: « *On écrit tout le temps sur les noms, les verbes, tout le temps des affaires de même. Ça vient plus plate !* » Ce cri du cœur est également présent dans deux dessins.

### **4.2.3 La perception de l'utilité des activités dans une perspective future**

Puisque l'objectif de la présente recherche se rapporte, entre autres, à la perception de l'utilité des activités du cours de français, de nombreuses questions d'entrevue traitaient de ce sujet. Des questions portant sur les avantages retirés des notions apprises dans le cours de français, sur les aspirations professionnelles des jeunes, ainsi que sur le lien entre ces deux éléments, ont permis de dégager certaines similitudes et certaines différences dans leur discours.

#### **4.2.3.1 L'importance du français : une matière de base**

Le fait que l'école, où se sont déroulées les entrevues, ne peut se permettre la promotion par matière rend le français moyennement important aux yeux des élèves. En effet, dans cette école, pour être promu l'élève doit obtenir la note de passage (60 %) pour deux des trois

matières considérées de base, soit le français, les mathématiques et l'anglais. Il doit aussi atteindre cette note dans la moyenne de l'ensemble des matières (la moyenne générale). Les jeunes interrogés considèrent donc ce cours important d'un point de vue utilitaire. Malheureusement, aucun d'entre eux n'a émis l'idée que le français était important dans la vie quotidienne.

#### **4.2.3.2 Le français, utile pour plus tard ? Un accord unanime**

Tous les jeunes semblent reconnaître l'utilité du français. La plupart évoquent l'avenir à ce propos, plus particulièrement en ce qui a trait au travail. Par contre, ils ne sont pas tous en mesure d'identifier le métier ou la profession qu'ils aimeraient exercer plus tard, ce qui est plutôt normal vu leur jeune âge (entre 14 et 16 ans). D'autre part, parmi les trois élèves qui ont une idée de leur choix de carrière, deux identifient des professions qui requièrent des études universitaires (enseignant en éducation physique, informaticien et pharmacien), ce qui semble peu réaliste pour des jeunes en difficultés d'apprentissage en français. D'ailleurs, ces élèves croient que le français leur servira simplement dans les communications orales avec les « *clients* » dans l'exercice de leurs fonctions. L'exigence des études universitaires en ce qui concerne la lecture et l'écriture ne semble pas leur effleurer l'esprit.

#### **4.2.3.3 Certaines activités non utiles à la vie quotidienne**

De façon générale, les jeunes ont identifié des activités effectuées dans leur cours de français dont ils ne perçoivent pas l'utilité. Certains ont nommé, entre autres, les exercices de grammaire comme étant une perte de temps. Des activités un peu plus attrayantes que des exercices de grammaire, telle la création d'une bande dessinée ou la rédaction de poèmes, ont également été qualifiées d'inutiles.

#### **4.2.4 La perception de l'évaluation**

Le processus d'évaluation fait partie intégrante de la vie scolaire. Que ce soit au primaire ou au secondaire, peu importe la matière, les enseignants doivent évaluer les élèves et faire un compte rendu aux parents par l'entremise du bulletin. Les élèves de la présente recherche, qui ne font pas partie de ceux qui expérimenteront la réforme de l'éducation que vit

actuellement le Québec, ont donc toujours été évalués selon les méthodes traditionnelles. Voici ce qu'il est ressorti des questions portant sur ce domaine.

#### **4.2.4.1 Un apprentissage doit être évalué**

On remarque que les élèves seront moins attentifs lors de l'enseignement d'une nouvelle notion sur laquelle ils ne seront pas évalués, contrairement à une notion qui sera présente dans un examen. D'ailleurs, certains n'en voient pas du tout l'utilité. « *À quoi ça sert d'apprendre cela?* » disent-ils. Là est la question ! Cette conception remet évidemment en question l'évaluation formative qui demeure, hélas, un idéal visé par les éducateurs, mais qui est peu prisé des élèves ! Un jeune, Si., a d'ailleurs clairement exprimé dans son dessin sa répugnance de l'évaluation.

#### **4.2.5 Synthèse de l'analyse**

Le tableau 4.8 présenté à la page suivante résume l'analyse d'ensemble faite à partir des entrevues et des dessins.

### **4.3 Interprétation des résultats**

La classification et la réduction des données recueillies lors des entretiens ont permis leur analyse. Diverses thématiques plus spécifiques ont été dégagées à partir des thèmes d'ordre général, en lien avec l'objectif visé qui était de cerner le rapport que des garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire vivent avec le cours de français. Nous allons maintenant interpréter ces résultats à la lumière des constats rapportés dans le cadre théorique.

#### **4.3.1 Les éléments essentiels de l'étude**

Avant de discuter des résultats de la recherche, voici un court rappel des éléments essentiels de l'étude.

**Tableau 4.8**  
Résumé de l'analyse d'ensemble

<b>Analyse d'ensemble</b>
<p><b>1. La perception de l'école en général</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Les matières de type ludique tels l'éducation physique, la musique et l'informatique sont les plus appréciées.</li> <li>• Les activités parascolaires sont également une source de motivation.</li> <li>• Les mathématiques semblent être une force chez ces élèves en difficulté en français.</li> </ul>
<p><b>2. La perception du cours de français en général</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trois élèves attribuent leurs difficultés en français à un manque d'effort de leur part.</li> <li>• Les élèves trouvent ce cours moyennement intéressant; leur niveau d'intérêt varie selon l'activité proposée dans le cours.</li> <li>• Pour améliorer leur intérêt face au cours, les élèves proposent : plus de travail en équipe, moins de notes à prendre, un enseignant plus dynamique, pas d'évaluation, plus de temps consacré aux jeux d'apprentissage (Scrabble).</li> <li>• Le jeu, le travail en équipe et la lecture sont les activités appréciées.</li> <li>• La grammaire est l'activité la plus détestée.</li> </ul>
<p><b>3. La perception de l'utilité des activités dans une perspective future</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'importance du français est principalement reliée au fait que c'est une matière de base presque nécessaire à la sanction des études.</li> <li>• Les élèves sont d'accord pour dire que le français sera utile plus tard, mais peuvent difficilement dire à quoi.</li> </ul>
<p><b>4. La perception de l'évaluation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout ce qui est appris doit être évalué. Pas question d'apprendre pour le plaisir d'apprendre.</li> </ul>

#### 4.3.1.1 Rappel de la problématique

Le lien entre l'apprentissage et la motivation n'est plus à démontrer : plusieurs auteurs mentionnent la motivation scolaire comme étant un facteur déterminant dans l'apprentissage, la faible motivation scolaire pouvant même mener au décrochage scolaire. Ainsi, les enseignants doivent tenter l'impossible pour rendre leurs cours intéressants et assez stimulants pour contrer l'ennui des jeunes. Cette situation semble particulièrement problématique dans l'enseignement du français, une matière pourtant si importante dans le cheminement scolaire des élèves. La valeur que ces derniers accordent à cette matière, quant à l'utilité et l'intérêt qu'elle suscite, semble d'ailleurs spécialement faible au début de leurs études secondaires, les garçons démontrant même une plus faible motivation que les filles.

À la lumière de ces données, il semblait donc intéressant de se questionner sur les perceptions de jeunes garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire en français, notamment en ce qui a trait à l'utilité de cette matière en regard de leurs buts particuliers.

#### **4.3.1.2 Les contributions théoriques**

Le modèle de motivation scolaire de Viau (1994), privilégié dans cette étude, démontre le rôle primordial de la perception qu'a l'élève de la valeur d'une activité, soit le jugement qu'il porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité dans la poursuite de ses buts. Archambault et Chouinard (1996) parlent plutôt de l'orientation de l'apprentissage et de l'intérêt de l'élève. Ainsi, pour que l'élève s'investisse dans l'activité et qu'il fournisse des efforts pour sa réalisation, il doit percevoir les retombées de celle-ci, tant au niveau personnel que social et professionnel (Tardif, 1992).

Des études ont d'ailleurs démontré l'existence d'une relation positive entre la perception de la valeur d'activités d'apprentissage du français chez des sujets féminins et l'utilisation des stratégies d'apprentissage et de stratégies métacognitives. Cette perception est également positivement reliée à la persévérance.

D'autre part, pour qu'un élève soit conscient de la valeur de l'activité, il doit avoir des buts scolaires. Dweck (1989) distingue deux types de buts, soit les buts d'apprentissage qui se définissent par la simple intention d'acquérir des connaissances, et les buts de performance qui se caractérisent par l'objectif de plaire aux autres ou d'obtenir une récompense. Des études ont démontré des liens positifs entre les buts d'apprentissage, l'engagement, la persévérance et la réussite d'une activité (Ames et Archer, 1988; Dweck, 1989; Pekrun, 1993, in Viau, 1994). Le climat de classe et les pratiques évaluatives ont également un impact sur le type de buts poursuivis, notamment chez les élèves en difficulté d'apprentissage (Ames, 1992; Ames et Archer, 1988; Archambault et Chouinard, 1996; Tardif, 1992).

Enfin, l'élaboration de buts est également liée à la perspective future des individus (Gjesme, 1979). Certaines recherches (Lens et Decruyenaere, 1991; Lens et Moreas, 1992, in Viau

1994) ont permis de conclure qu'il y avait effectivement une relation positive entre la motivation d'un élève et sa capacité de se projeter dans un avenir à long terme. Bien entendu, la perspective future peut varier d'un individu à l'autre (Gjesme, 1983). L'âge est un des facteurs déterminants (Archambault et Chouinard, 1996; Greene, 1986). Le sexe semble être une variable sur laquelle les études ne s'entendent pas (Gagnon, 1999; Gjesme, 1979). Le concept de perspective future est donc le troisième élément-clé de cette recherche.

#### **4.3.2 La perception des cours de français des garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire**

Les résultats exposés précédemment dans ce chapitre ont permis d'effectuer certains constats en ce qui a trait à la perception des cours de français de ces jeunes garçons en difficulté d'apprentissage dans cette matière. Les éléments suivants seront discutés dans ce qui suit : les facteurs de distanciation scolaire, la pertinence des certaines activités en français, les buts de performance, l'utilité du cours de français et la perspective future.

##### **4.3.2.1 Facteurs de distanciation scolaire apparents**

D'abord, le portrait de ces élèves démontre des facteurs de distanciation scolaire apparents. Autant les questions portant sur l'école en général que celles sur les cours de français permettent de faire ce constat. En effet, tout comme les résultats obtenus dans l'étude de Gagnon (1999) portant sur les différences entre les filles et les garçons face à l'école, on remarque ici l'attirance pour les activités ludiques. Bien que l'étude de Gagnon ait été effectuée auprès d'élèves du primaire, les jeunes garçons de deuxième secondaire de la présente recherche mentionnent souvent cet aspect, autant dans les entrevues que dans les dessins.

On constate d'abord une préférence pour les cours d'éducation physique et de musique, des cours qui ne requièrent pas d'être assis à sa place, en silence, contrairement à certains autres cours; ils leur permettent plutôt de jouer. Les cours d'informatique et d'arts plastiques ont également été cités parmi les préférences : on peut les associer à la manipulation et à un effort intellectuel moins contraignant. Les activités parascolaires semblent aussi avoir la cote

auprès de ces jeunes car elles sont souvent liées aux matières appréciées mentionnées précédemment.

Dans les cours de français, on note également que l'aspect ludique est souvent mentionné par les jeunes sujets. Cinq élèves sur six rapportent le Scrabble comme faisant partie des activités qu'ils préfèrent. Le travail d'équipe est également souvent évoqué dans les réponses, ce qui se rapporte encore à la notion de plaisir semblable à celui procuré par le jeu puisqu'il requiert une interaction avec un autre individu.

D'autre part, le désinvestissement des garçons face au français est marqué chez plusieurs qui aimeraient ne pas avoir à faire d'efforts. Les productions écrites, une des activités du cours de français demandant probablement le plus d'efforts tant physiques qu'intellectuels, ne sont d'ailleurs pas les plus prisées. La prise de notes de cours est également une activité détestée chez beaucoup, car elle demande de rester en silence et d'écrire, ce qui n'est pas particulièrement stimulant pour ces jeunes qui veulent bouger et agir.

Enfin, quelques-uns avouent ne pas même faire d'efforts actuellement. Il ne s'agit pas surtout de paresse envahissante chez ces jeunes, mais plutôt du cercle vicieux de l'échec scolaire où deux phénomènes sont possiblement en cause : l'impuissance acquise (Darveau et Viau, 1997) et la poursuite de buts d'évitement (Bouffard *et al.*, 1998). Ces jeunes en difficulté ont peut-être simplement abandonné l'idée de s'investir et de faire un effort afin de ne pas avoir à faire face, encore une fois, à un échec.

#### **4.3.2.2 Les buts de performance à l'avant plan**

À la lumière des entrevues réalisées, il apparaît évident que ces garçons poursuivent des buts de performance. Pour signifier l'importance du français, cinq sur les six élèves mentionnent le fait qu'il s'agit d'une matière de base. La sanction de ce cours est quasi nécessaire pour être promu au niveau suivant, il importe donc d'atteindre la note de passage, soit 60%. Ainsi, cette exigence vient mettre l'accent sur la performance plutôt que sur l'acquisition de compétences.

Ce constat vient donc confirmer les recherches antérieures sur ce sujet dont celles de Ames (1992) et de Ames et Archer (1988). Pour les élèves, la conception des buts poursuivis par l'école est généralement de l'ordre de la performance. De plus, on pourrait même dire, selon la terminologie de Elliot et Harackiewicz (1996), qu'ils poursuivent des buts de performance de type évitement puisque leur objectif premier est de ne pas « doubler » leur année.

La question de l'évaluation a été soulevée dans un des dessins. L'élève qui l'a fait semble se sentir constamment évalué dans le cours de français. Il est difficile de dire si l'enseignant abuse effectivement de l'évaluation, puisque personne d'autre n'en fait mention, mais on sait, selon Ames (1992), que cette pratique contribue également au maintien des buts de performance.

Finalement, ainsi que Ames (1992) l'a démontré dans ses recherches, les élèves de la présente recherche, qui entretiennent des buts de performance, ont tendance à déprécier les activités qui ne font pas partie d'une évaluation formelle. En effet, nos six jeunes ne voient pas du tout l'intérêt de faire une activité ou d'apprendre une notion qui ne fera pas l'objet d'un examen ou d'une évaluation. Et, parmi eux, se trouve l'élève qui se considère trop souvent évalué... Ces jeunes ne sont pas à une contradiction près !

#### **4.3.2.3 La pertinence de certaines activités mal saisie**

La perception de la valeur des activités est une composante majeure du modèle de dynamique motivationnelle de Viau (1994). Brophy (1983) mentionnait également cet aspect dans sa définition de la motivation scolaire. Il importe donc à l'enseignant de bien mettre en évidence l'utilité des activités pédagogiques proposées.

Malheureusement, les élèves interrogés semblent rarement voir la pertinence de certaines activités. D'abord, la grammaire, qui est à la base de l'écriture, est détestée par plusieurs d'entre eux. Apprendre des règles, les prendre en notes, les mettre en pratique dans des exercices, tout ça semble plus ou moins utile pour eux.

Il apparaît donc clairement, ainsi que le souligne Tardif (1992), qu'une des lacunes des enseignements est de laisser le soin à l'élève de découvrir par lui-même le sens des apprentissages qu'il effectue.

Toutefois, certaines activités mentionnées par les élèves comme étant non pertinentes sont moins vitales à l'apprentissage du français. On peut attirer l'attention sur la réalisation d'une bande dessinée ou d'un poème, comme en témoignent deux élèves. En effet, l'utilité de ces activités est difficilement justifiable. Par contre, la planification de ces tâches dans le cadre du cours de français a souvent pour but de montrer un aspect plus récréatif et plus plaisant tout en mettant en pratique certaines notions vues en classe. Il semble donc que les activités qui se veulent un compromis entre l'évaluation et la maîtrise de notions ultérieurement évaluées ne soient pas appréciées de tous les élèves. Le fait que celles-ci ne comptent pas dans la note peut aussi expliquer cette désaffection.

#### **4.3.2.4 Reconnaissance de l'utilité du français**

Bien que les élèves semblent ne pas percevoir l'utilité et la pertinence de certaines activités effectuées en français, ils reconnaissent l'utilité du français. Aucun élève ne semble en douter, mais peu d'entre eux sont capables de décrire des situations claires dans lesquelles ils en auront besoin.

« *Pour le travail* » est, pour ces jeunes de deuxième secondaire, la réponse la plus évidente à donner à la question « À quoi te servira le français plus tard? » Mais cette phrase est-elle simplement l'écho des justifications données par les professeurs et les adultes qui entourent ces jeunes? Sont-ils vraiment conscients de la place de la lecture, de l'écriture et de la communication orale dans la vie d'un adulte? Est-ce un indice donnant à penser que les enseignants ne mettent pas suffisamment en évidence l'utilité de la langue dans la vie quotidienne ainsi que dans leur cheminement scolaire? Les chercheurs qui étudient la motivation scolaire le disent: pour saisir sa valeur, l'élève doit reconnaître l'utilité d'une activité; il en va certainement de même pour la matière.

D'autre part, les élèves qui ont été capables d'identifier leurs aspirations futures (enseignant en éducation physique, informaticien ou pharmacien) ont simplement mentionné que le français leur serait utile dans les communications orales. La lecture et l'écriture ont été omises et cette omission n'est probablement pas un simple oubli. Le manque de connaissance de ce qu'exigent ces professions est probablement en cause. Ces élèves n'ont possiblement en tête que les tâches inhérentes à ces emplois et qui peuvent être vues du public : l'enseignant devant la classe qui explique les notions aux élèves ou le pharmacien qui conseille le client. L'arrière-scène ne leur étant pas accessible, elle reste inconnue pour eux. Ils peuvent donc identifier plus difficilement l'importance du français pour ces emplois. Ce dernier constat nous amène donc à introduire la question de la perspective future.

#### **4.3.2.5 Des perspectives futures vagues ou un idéal quasi inaccessible**

On constate que peu de ces élèves ont des aspirations professionnelles clairement établies. Leur vision de l'avenir est floue. Leur capacité de se projeter dans un avenir plus ou moins proche est faible. Ce constat semble corroborer les recherches sur la perspective future et les aspirations professionnelles. En effet, il a été mis en évidence dans le cadre théorique que les élèves qui poursuivent des buts de type évitement ont une perspective future plus limitée que ceux poursuivant des buts de type approche. L'analyse faite précédemment tend à montrer que les élèves interviewés tentent surtout d'éviter l'échec. Leur capacité de se représenter dans un futur éloigné est donc possiblement affectée par leur objectif à court terme.

D'autre part, parmi les trois élèves qui ont réussi à nommer un métier ou une profession qu'ils aimeraient faire plus tard, deux ont parlé d'emplois qui requéraient des études universitaires. Or, on sait fort bien que très peu d'élèves en difficulté d'apprentissage se rendent si loin dans leur cheminement scolaire. Ames et Ames (1991, in Archambault et Chouinard, 1996) rapportait d'ailleurs qu'un certain nombre d'adolescents du secondaire, chérissent toujours des projets d'avenir irréalistes ou utopiques. Leur connaissance du système scolaire et de la variété de professions possibles est-il en cause? L'implantation de projets dans le cadre de l'école orientante pourra peut-être mettre un frein à ce genre de situations.

Finalement, une dernière question reste à se poser : ces jeunes sont-ils trop jeunes pour avoir une idée claire de leur future profession? Une étude de Greene (1986) révèle effectivement que plus l'élève est vieux, plus il sera en mesure de se projeter dans le futur. Les élèves, n'ayant pas l'impression d'approcher suffisamment de la fin de leurs études secondaires ou de la possibilité de s'orienter vers un Diplôme d'études professionnelles, se préoccupent donc peu de leur avenir. Une étude longitudinale aurait permis de constater cette différence de la perspective future en fonction de l'âge des sujets.

### 4.3.3 Synthèse de l'interprétation des résultats

Le tableau 4.9 résume les éléments principaux de cette étude de cas.

**Tableau 4.9**  
Synthèse de l'interprétation des résultats

<p><b>1. Des facteurs de distanciation scolaire apparents</b></p> <p>On note :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• une attirance vers les activités ludiques à l'école en général, tout comme dans les cours de français;</li> <li>• un désinvestissement scolaire (la loi du moindre effort).</li> </ul>
<p><b>2. Des buts de performance prédominants</b></p> <p>On note :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la poursuite de buts de performance de type évitement (afin d'éviter de redoubler son année scolaire);</li> <li>• l'influence probable de l'évaluation des apprentissages dans la poursuite de ce type de buts;</li> <li>• le désinvestissement face à des tâches non évaluées.</li> </ul>
<p><b>3. La pertinence de certaines activités mal saisie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• On remarque que l'enseignant néglige de démontrer l'utilité des activités d'apprentissage.</li> <li>• Certaines activités du cours, d'aspect plutôt récréatif, ne sont pas nécessairement appréciées des élèves et sont parfois perçues comme étant inutiles; la planification de tâches significatives est de mise.</li> </ul>
<p><b>4. Reconnaissance de l'utilité du français</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Telle une phrase apprise par cœur, les jeunes déclarent que le français leur sera utile pour le travail.</li> <li>• La communication orale est l'aspect du travail pour lequel l'apprentissage du français leur semble le plus utile.</li> <li>• L'utilité du français dans la vie quotidienne semble nébuleuse.</li> </ul>
<p><b>5. Des perspectives futures vagues ou un idéal quasi inaccessible</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une perspective future limitée possiblement liée aux buts de type évitement poursuivis;</li> <li>• L'absence d'un plan d'avenir ou plan d'avenir irréaliste;</li> <li>• Le facteur âge possiblement en cause.</li> </ul>

## CONCLUSION

Au terme de cette démarche de recherche, il s'agit de conclure par le résumé des résultats les plus intéressants de l'étude ainsi que par des recommandations envisageables pour l'enseignement à la lumière des constats observés. Les limites de la recherche sont indiquées et des suggestions de recherches futures sont apportées.

Cette recherche nous a permis de faire certains constats concernant la perception de la valeur du français chez de jeunes garçons de deuxième secondaire ayant des difficultés scolaires.

D'abord, il apparaît que ces garçons, tout comme le démontrent certaines recherches antérieures, ont des comportements typiquement masculins en ce qui concerne l'école et qui se dénotent par une distanciation scolaire. L'intérêt marquant pour les activités ludiques, la tendance à faire le moins d'efforts possible, le désinvestissement face à certaines matières sont autant d'aspects qui ressortent du discours des jeunes. L'ensemble de ces éléments sont constatables, selon leur témoignage, en regard de l'enseignement du français, bien qu'ils semblent se refléter pour l'école en général.

Il est intéressant de souligner que, puisque l'aspect ludique est apprécié des jeunes, on pourrait penser que les enseignants devraient tenter de proposer davantage d'activités d'apprentissage qui demandent d'appliquer des notions pédagogiques sous forme de jeu. Toutefois, les réponses aux questions concernant la perception de l'utilité de certaines activités viennent mettre un bémol à cette idée puisque quelques élèves ont cité, parmi celles qu'ils trouvaient moins pertinentes, des activités à saveur plus récréative, telle que la création de poèmes ou de bandes dessinées.

À ce propos, Jean-Guy Lemery (2004), dans son livre intitulé *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*, identifiant d'ailleurs la motivation comme étant l'ingrédient indispensable de la réussite, propose différents moyens pour faciliter la réussite scolaire des garçons. Cet ouvrage pourrait être bien bénéfique aux enseignants afin de différencier leur enseignement en tenant compte des particularités des garçons.

Aussi, un autre constat concerne la notion de buts chez ces élèves en difficultés d'apprentissage. En effet, l'analyse des résultats permet de reconnaître que ceux-ci entretiennent des buts de performance pour le français, n'espérant que passer afin de ne pas *doubler* leur année scolaire. C'est donc pour cette raison première qu'ils considèrent cette matière importante. Malheureusement, les écrits scientifiques à ce sujet relatent des relations plutôt négatives entre la motivation scolaire et les buts de performance. Il faut donc tenter d'inculquer des buts d'apprentissage pour espérer un plus grand investissement et plus de persévérance de la part des élèves.

L'évaluation des apprentissages joue d'ailleurs un rôle dans la poursuite des buts. Plusieurs conseils sont prodigués aux enseignants dans les ouvrages sur la motivation scolaire et la gestion de classe afin d'orienter les élèves vers des buts d'apprentissage. Archambault et Chouinard (1996) parlent « *d'évaluer sans décourager* ». Ainsi, ils proposent de faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées, de varier les méthodes d'évaluation, de donner le droit aux élèves de se reprendre, d'adopter une approche positive de l'erreur et de recourir à l'évaluation afin de signaler les progrès (par des crochets verts pour les réussites plutôt que rouges pour les erreurs, par exemple).

La réforme actuelle de l'éducation, quoique plutôt controversée, va dans ce sens. Il en va de même pour la nouvelle politique d'évaluation. En effet, une des orientations définies dans le document signale que l'évaluation en cours de formation doit être intégrée à la dynamique des apprentissages. Ainsi, comme on le mentionne : « L'évaluation ne constitue pas une fin en soi. L'élève n'apprend pas pour être évalué : il est évalué pour mieux apprendre. » (MEQ, 2003, p. 14). Ceci a pour but de soutenir l'élève dans ses apprentissages et de s'ajuster lors de difficultés afin de l'amener vers la réussite.

Aussi, la pertinence de certaines activités proposées dans le cours de français reste à justifier. Les élèves doivent pouvoir faire des liens entre ce qu'ils apprennent et la vie quotidienne, ce qui ne semblait pas évident pour ceux qui ont été interrogés dans notre étude. Bien que ce lien ne soit pas toujours facile à faire (entre autre pour l'apprentissage de la grammaire qui demeure un passage indispensable à l'apprentissage de l'écriture), cette étape est déterminante dans la perception de la valeur de l'activité, ce qui a un impact sur l'engagement cognitif et la persévérance de l'élève dans celle-ci. Il importe donc pour l'enseignant de veiller à cet aspect dans l'élaboration d'une nouvelle activité pédagogique.

D'ailleurs, en accomplissant cette tâche, l'enseignant mettra possiblement en valeur l'utilité du français dans une perspective future, dimension qui semble très vague pour les élèves. Ils sont conscients que le français est important et leur sera utile, mais étant incapables de préciser à quoi cette matière leur sera utile, sauf pour un emploi, on a plutôt l'impression qu'ils rabâchent ce que leurs enseignants ou leurs parents leur répètent depuis longtemps : « *C'est important l'école (ou le français) si tu veux te rendre loin dans la vie!* » Sont-ils vraiment conscients de la vérité qui se cache derrière cette remarque ? On peut en douter. L'enseignant doit donc faire valoir l'importance d'investir du temps et de persévérer dans l'apprentissage de sa matière, particulièrement dans le domaine des langues qui sous-tend les autres matières. Il importe de témoigner régulièrement de la nécessité du français et de son utilité dans la vie quotidienne. Ainsi, les élèves pourraient intégrer le message et modifier leur perception de la valeur du cours de français.

La vision qu'ils ont de leur avenir est peut-être ce qui leur permettra de prendre conscience du bien-fondé de la réflexion portée par les adultes de leur entourage. Ainsi, les élèves qui sont capables de se percevoir dans un futur plus éloigné sont probablement davantage portés à voir l'utilité de l'apprentissage du français. Toutefois, il semble plus ardu pour les jeunes en difficulté de se voir dans un avenir éloigné. Leurs aspirations professionnelles sont souvent nébuleuses. Il importe, particulièrement pour ces élèves, de les aider à se fixer des buts scolaires et professionnels afin qu'ils puissent enfin percevoir les retombées des apprentissages qu'ils effectuent à l'école.

La démarche d'approche orientante, de plus en plus appliquée dans les écoles du Québec, contribue d'ailleurs à aider les élèves à se fixer des buts et des objectifs, de même qu'à avoir une meilleure connaissance des programmes de formation et des types de cheminement scolaire. Les stratégies d'intervention, selon cette perspective, impliquent plus que le conseiller en orientation scolaire et l'enseignant du cours « Éducation aux choix de carrière », ainsi qu'on le vivait dans l'ancien programme. La responsabilité de divulguer ces informations revient maintenant à tous les agents d'éducation, et l'enseignant en particulier puisqu'il est un des adultes les plus significatifs pour les jeunes.

Les aspects abordés dans la section précédente ont donné lieu à divers éléments de discussion. Le point de vue des garçons sur la valeur des cours de français a permis de mieux comprendre les phénomènes de démotivation scolaire et d'abandon des études qui les affectent particulièrement. Rappelons les statistiques : en 2002-2003, environ 40 % des garçons n'ont pas terminé leurs études secondaires (MELS, 2005).

Toutefois, malgré les considérations théoriques et pratiques rapportées dans cette analyse, il est important de souligner les limites qu'elle comporte. La présente recherche étant une étude multi-cas de type exploratoire, l'aspect méthodologique est sûrement une des plus évidentes limites de l'étude.

D'abord, l'envergure plutôt restreinte de la recherche ne permet pas la généralisation des résultats. Ceci est plutôt normal vu la spécificité et la particularité de cette méthode de recherche. Toutefois, la généralisation n'était pas le but de l'étude, mais plutôt une compréhension plus approfondie du phénomène étudié. Cette faiblesse aurait pu être évitée, comme le rapporte Gagnon (2005), par le recours additionnel à des méthodes quantitatives de recherche. Toutefois, cette avenue n'a pas été retenue lors de l'élaboration du plan de recherche, en fonction des objectifs visés.

Ensuite, le manque d'expérience en ce qui a trait à la conduite des entretiens de recherche a eu pour conséquence un manque de profondeur de certains éléments de réponse. En effet,

malgré une pré-expérimentation menant à l'élaboration d'un questionnaire exhaustif qui semblait couvrir l'ensemble des points figurant dans le cadre théorique, notre peu de familiarité avec cette méthode de collecte de données a sans doute limité la qualité des échanges. Il aurait été pertinent d'inviter les élèves à élaborer davantage certaines réponses. Ceci n'a été constaté que lors de la retranscription des verbatims d'entrevues, étape qui s'est déroulée quelques mois après les rencontres formelles.

Différentes avenues seraient à envisager pour donner des suites à notre étude. Le cas spécifique de cette recherche était d'étudier des garçons de deuxième secondaire ayant des difficultés d'apprentissage. Toutefois, il aurait été intéressant d'utiliser les mêmes méthodes de collectes de données auprès des filles de deuxième secondaire ayant également un faible rendement scolaire, de même qu'auprès de garçons du même niveau, mais ayant un rendement scolaire plus élevé afin de comparer les résultats. L'étude longitudinale aurait également pu être considérée. Les résultats concernant la perspective future auraient possiblement été différents puisque les études démontrent que plus les jeunes vieillissent, plus la perspective temporelle est intégrée.

Finalement, une difficulté rencontrée dans la démarche d'analyse et d'interprétation des données conduit à une dernière possibilité de recherche. Elle est due au fait qu'une seule variable de la motivation scolaire était à l'étude. En effet, l'analyse des données recueillies permettaient d'abord de saisir la perception que les élèves ont des cours de français, mais également d'élaborer sur la perception de sa compétence et la perception de la contrôlabilité, les deux autres composantes de la dynamique motivationnelle selon Viau. Il aurait pu être intéressant d'étudier ces éléments théoriques avec les mêmes sujets afin d'avoir un portrait global de leur motivation scolaire.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**DEMANDE D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE CONCERNANT UN PROJET  
DE RECHERCHE PORTANT SUR DES SUJETS HUMAINS**

NOTE : La forme masculine utilisée dans ce formulaire désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

**IDENTIFICATION**

<b>Nom et prénom de l'étudiant</b>	Laporte Karine
------------------------------------	----------------

<b>Nom et prénom du directeur</b>	Langevin Louise
-----------------------------------	-----------------

**Titre du projet :**

Les perceptions des cours de français des garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire

**DESCRIPTION ET MÉTHODOLOGIE DU PROJET**

**1. Formulation de l'objectif général de la recherche**

L'objectif général de cette recherche est de cerner le rapport que des garçons ayant un faible rendement scolaire vivent avec les cours de français.

**2. Méthodologie**

**2.1 Description des types d'instruments utilisés**

Trois instruments seront utilisés dans le cadre de cette recherche : un schéma d'entrevue qui se fera de façon semi-dirigée, un questionnaire-portrait afin de dresser une image du cheminement et du rendement scolaire de chaque élève ainsi l'utilisation du dessin comme moyen privilégié de communication non-verbal qui viendra soutenir la validité des résultats.

**2.2 Identification des types et du nombre de sujets rejoints avec chaque instrument**

Les sujets sont des garçons de deuxième secondaire fréquentant une école régulière et qui éprouvent des difficultés en français. Six élèves seront rejoints par chacun des instruments de cueillette des données.

**3. Comment les sujets seront-ils informés de leurs droits ainsi que des objectifs et des modalités de la recherche ?**

Les parents recevront un formulaire de consentements les informant de leurs droits ainsi que des objectifs et modalités de recherche. De plus, lors de la première rencontre, où les élèves seront interviewés, ceux-ci seront informés verbalement.

**4. Qui recueillera les informations auprès des sujets ?**

J'effectuerai moi-même l'ensemble de la cueillette des données.

**5. Comment sera obtenu le consentement (joindre la feuille et le protocole écrit de consentement demandé)**

5.1 des sujets majeurs ?

Non applicable.

5.2 des sujets mineurs ?

Le consentement sera obtenu par écrit grâce au formulaire joint à l'appendice B.

**6. Référence et support** – Chez le sujet, lorsqu'un problème est détecté et dont la nature est reliée principalement à l'objet de la recherche, de quelles ressources disposez-vous pour lui venir en aide (intervention ponctuelle de votre part, référence à un médecin, au psychologue scolaire, etc.)?

Non applicable

**7. Au besoin, comment sera obtenue l'autorisation des établissements ou organismes où se déroule la recherche ?**

J'ai déjà obtenu l'autorisation verbale de la direction d'école pour la tenue de cette recherche dans l'établissement puisque c'est mon propre milieu de travail.

**8. Comment seront respectés l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies**

8.1 lors du traitement et de l'analyse des informations ?

Afin de respecter l'anonymat et la confidentialité des informations recueillies, chacun des sujets recevra un code pour l'identifier.

8.2 lors de la diffusion des résultats de la recherche ?

Les codes utilisés pour identifier les sujets lors du traitement et de l'analyse des informations serviront également au moment de la diffusion des résultats de recherche.

**9. Quand et comment seront détruites, le cas échéant, les informations reposant sur des supports permettant d'identifier les sujets tels : cassette audio, cassette vidéo ?**

Une fois l'évaluation du mémoire de maîtrise terminée, je brûlerai les cassettes audio et déchiquetterai les documents écrits sur lesquels reposent des informations permettant d'identifier les sujets.

Je reconnais avoir pris connaissance des règles déontologiques liées à la recherche et je m'engage à m'y conformer.

\_\_\_\_\_  
Signature de l'étudiant

\_\_\_\_\_  
date

**APPROBATION DU COMITÉ DE RECHERCHE :**

\_\_\_\_\_  
Signature du directeur

\_\_\_\_\_  
date

\_\_\_\_\_  
Direction du programme

\_\_\_\_\_  
date

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Châteauguay, le 10 janvier 2004

Chers parents,

Dans le cadre de mes études à la maîtrise en éducation à l'UQAM, je dois effectuer une recherche. Celle-ci s'intitule : « Perceptions des cours de français chez les garçons de deuxième secondaire ayant un faible rendement scolaire ». Pour réaliser cette étude, dont l'objectif général est de cerner le rapport que des garçons vivent avec les cours de français, je sollicite la participation de votre enfant.

Pour répondre à ma question de recherche, je devrai rencontrer individuellement votre enfant et l'interviewer sur ses perceptions des cours de français. Je lui demanderai aussi de faire un dessin sur le sujet. Dans une autre rencontre, je lui demanderai de répondre à un court questionnaire sur son cheminement scolaire. Ces rencontres peuvent se tenir à l'heure du dîner ou après l'école selon la préférence de votre enfant.

Je vous écris pour demander votre autorisation et pour vous assurer du respect des données qui seront recueillies dans le cadre de cette recherche. Je m'engage à donner des informations supplémentaires à votre demande, à vous laisser libres d'annuler cette autorisation à tout moment et à tenir strictement confidentielles les informations qui seront recueillies au cours de cette recherche, plus précisément :

- à les conserver sous clé dans un endroit sûr et à accès limité;
- à les détruire après la soutenance du mémoire;
- à ne mentionner en aucun cas le nom de votre enfant à qui que ce soit, sans votre autorisation expresse et écrite;
- à ne pas les communiquer à d'autres chercheurs sans votre autorisation; à ne publier que les résultats globaux de la recherche.

J'affirme en toute bonne foi ne prévoir pour votre enfant aucun désavantage ou inconvénient consécutif à votre autorisation à la recherche. Tout au contraire, j'estime que votre autorisation contribuera à faire avancer les connaissances sur la motivation scolaire des garçons au secondaire et, conséquemment, à mieux les soutenir vers la réussite.

Je vous remercie d'accorder votre autorisation écrite et je vous prie d'agréer mes plus sincères salutations.

---

Karine Laporte, 698-0101  
Étudiante à la maîtrise en éducation à l'UQAM

\_\_\_\_\_  
Louise Langevin, 514-987-3000 poste 6590  
Directrice de recherche et professeur à l'UQAM

Formulaire d'autorisation :

Par la présente, j'autorise Karine Laporte à rencontrer mon enfant (nom)  
\_\_\_\_\_ selon les termes prévus, à la condition que  
celui-ci accepte de participer à sa recherche.

Il est bien entendu que je peux, en tout temps, retirer la participation de mon enfant si je le  
juge nécessaire.

\_\_\_\_\_  
Signé à \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_

## APPENDICE C

### INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

C.1	Schéma d'entrevue.....	84
C.2	Questionnaire-portrait.....	87
C.3	Consignes orales pour les dessins.....	88

SCHÉMA D'ENTREVUE  
Première version

- Qu'est-ce que tu aimes à l'école en général?
- Quelles matières préfères-tu ?
- Qu'aimes-tu de ces cours ?
- Dans quelle(s) matière(s) es-tu meilleur ?
- Pourquoi es-tu meilleur ?
- À ton avis, qu'est-ce qui influence tes résultats ? Explique-moi.
- Quand tu vois sur ton horaire que tu as un cours de français, qu'est-ce que tu te dis ?
- Qu'est-ce que tu n'aimes pas dans les cours de français ?
- Quel genre de travail aimes-tu en français ?
- Le cours de français est, pour toi, très important, moyennement, un peu, ou pas du tout important ? Pourquoi as-tu répondu cela ?
- À quoi te sert, selon toi, ce que tu apprends dans le cours de français ?
- Que penses-tu lorsque le professeur dit : « Aujourd'hui, nous apprenons une nouvelle notion » ?
- Lorsque ton professeur dit que la notion que vous apprenez n'est pas à l'examen, comment réagis-tu ?
- De façon réaliste, comment pourrait-on te faire aimer l'école davantage ?
- Que veux-tu faire plus tard ? Quel but poursuis-tu ?
- Comment le français te servira-t-il dans ta vie future ?

SCHÉMA D'ENTREVUE  
Deuxième version

- Qu'est-ce que tu aimes à l'école en général?
- Quelles matières préfères-tu ?
- Qu'aimes-tu de ces cours ?
- Dans quelle(s) matière(s) es-tu meilleur ?
- Pourquoi es-tu meilleur ?
- À ton avis, qu'est-ce qui influence tes résultats ? Explique-moi.
- Quand tu vois sur ton horaire que tu as un cours de français, qu'est-ce que tu te dis ?
- Qu'est-ce que tu aimes et n'aimes pas dans les cours de français ?
- Quel genre de travail aimes-tu en français ?
- Le cours de français est, pour toi, très important, moyennement, un peu, ou pas du tout important ? Pourquoi as-tu répondu cela ?
- À quoi te sert, selon toi, ce que tu apprends dans le cours de français ?
- Y a-t-il des activités que tu fais dans le cours de français dont tu ne vois pas vraiment l'utilité ? Quelles sont-elles ?
- Que penses-tu lorsque le professeur dit : « Aujourd'hui, nous apprenons quelque chose de nouveau » ?
- Lorsque ton professeur dit que ce que vous apprenez n'est pas à l'examen, comment réagis-tu ?
- Le cours de français est, pour toi, très intéressant, moyennement, un peu, ou pas du tout intéressant ? Pourquoi as-tu répondu cela ?
- Quelles sont les activités du cours de français qui t'intéressent le plus et celles qui t'intéressent le moins ? Explique pourquoi.
- De façon réaliste, comment pourrait-on te faire aimer le cours de français davantage ?
- De façon réaliste, comment pourrait-on te faire aimer l'école davantage ?
- Que veux-tu faire plus tard ? De quoi as-tu besoin pour te rendre là ?
- Comment le français te servira-t-il dans ta vie future ?

SCHEMA D'ENTREVUE  
Troisième version

- Qu'est-ce que tu aimes à l'école en général?
- Quelles matières préfères-tu ?
- Qu'aimes-tu de ces cours ?
- Dans quelle(s) matière(s) es-tu meilleur ?
- Pourquoi es-tu meilleur ?
- À ton avis, qu'est-ce qui influence tes résultats ? Explique-moi.
- Trouves-tu que tu es bon en français ?
- Qu'est-ce qui fait en sorte que tu obtiens de tels résultats en français ?
- Quand tu vois sur ton horaire que tu as un cours de français, qu'est-ce que tu te dis ?
- Qu'est-ce que tu aimes et n'aimes pas dans les cours de français ?
- Si on parle des activités du cours seulement, quelles sont celles qui t'intéressent le plus et celles qui t'intéressent le moins ? Explique pourquoi.
- Le cours de français est, pour toi, très important, moyennement, un peu, ou pas du tout important ? Pourquoi as-tu répondu cela ?
- À quoi te sert, selon toi, ce que tu apprends dans le cours de français ?
- Y a-t-il des activités que tu fais dans le cours de français et dont tu ne vois pas vraiment l'utilité ? Quelles sont-elles ?
- Que penses-tu lorsque le professeur dit : « Aujourd'hui, nous apprenons quelque chose de nouveau » ?
- Lorsque ton professeur dit que ce que vous apprenez n'est pas à l'examen, comment réagis-tu ?
- Le cours de français est, pour toi, très intéressant, moyennement, un peu, ou pas du tout intéressant ? Pourquoi as-tu répondu cela ?
- De façon réaliste, comment pourrait-on te faire aimer le cours de français davantage ?
- De façon réaliste, comment pourrait-on te faire aimer l'école davantage ?
- Que veux-tu faire plus tard ? De quoi as-tu besoin pour te rendre là ?
- Comment le français te servira-t-il dans ta vie future ?

Nom : \_\_\_\_\_

### QUESTIONNAIRE-PORTRAIT

1. Quel est ton âge ? \_\_\_\_\_
2. Quelle langue parles-tu à la maison ? français  anglais  autre  
\_\_\_\_\_
3. As-tu déjà recommencé (redoublé) une année scolaire lorsque tu étais au primaire?  
Oui  non
4. As-tu déjà recommencé (redoublé) une année scolaire depuis que tu es au  
secondaire?  
Oui  non
5. Quelle est ta moyenne générale actuellement pour l'ensemble de ton année scolaire ?  
\_\_\_\_\_ %
6. Quelle est ta moyenne générale actuelle en français ? \_\_\_\_\_ %

**Consignes orales pour les dessins**

1. Sur la feuille que tu as devant toi, dessine le cours de français tel que tu le vis actuellement.
2. Sur la deuxième feuille, dessine maintenant le cours de français idéal.
3. Maintenant que tu as terminé tes dessins, explique-moi ce que tu as voulu représenter.

## APPENDICE D

### DESSINS

D.1	Dessin de B.....	90
D.2	Dessin de C.....	91
D.3	Dessin de M.....	92
D.4	Dessin de Sé.....	93
D.5	Dessin de Si.....	94
D.6	Dessin de Y.....	95

PRÉsentement

Dessin de B.

Cours de français actuel



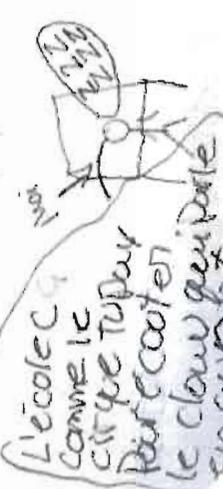
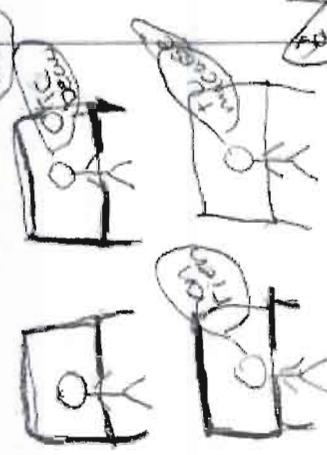
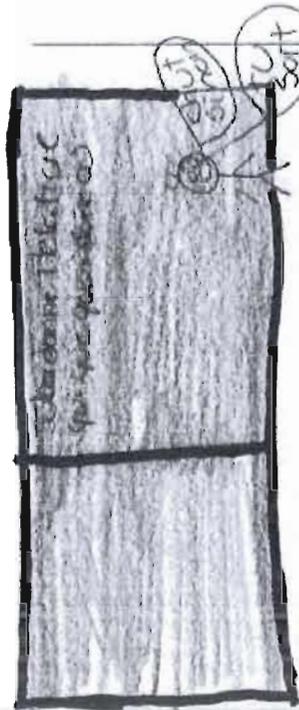
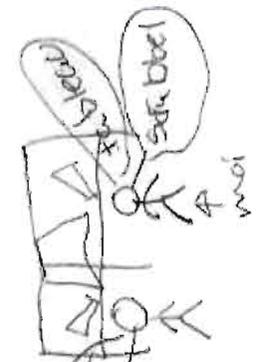
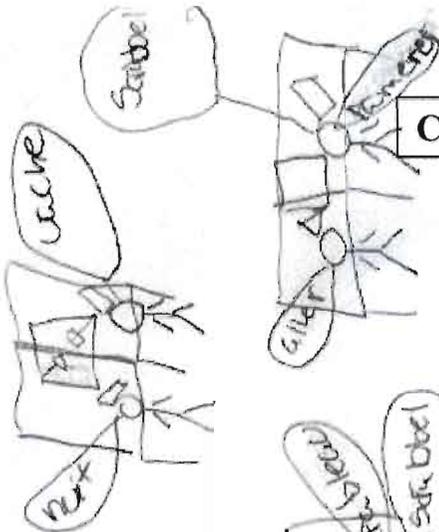
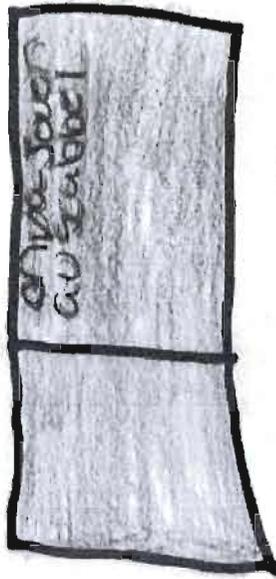
COUR idéal

Cours de français idéal



Dessin de C.

Cours de français idéal

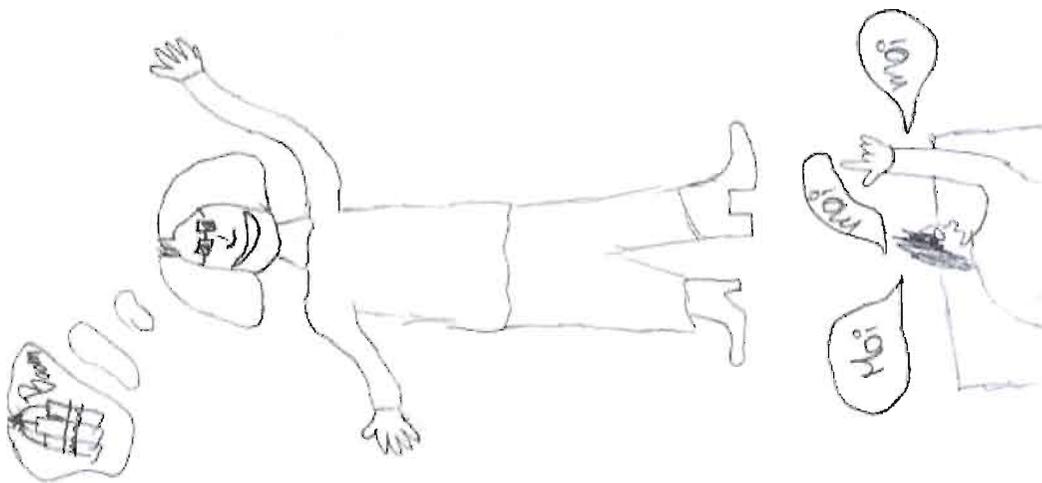


Cours de français actuel

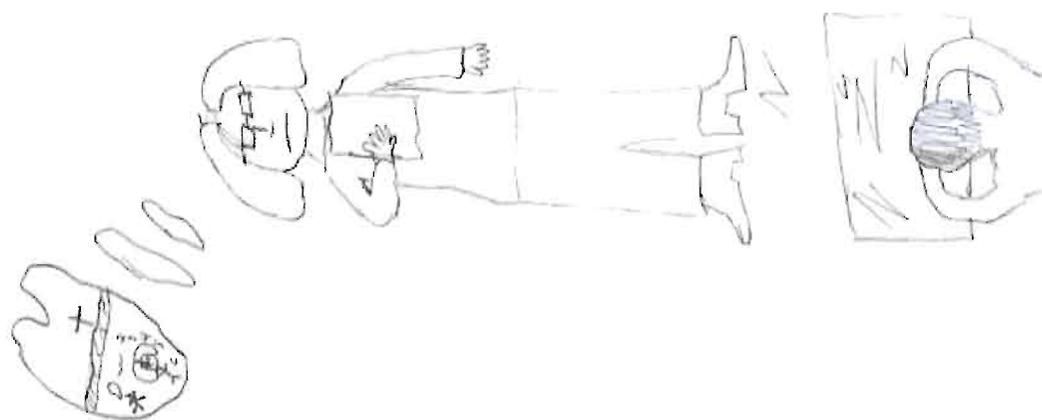
L'école  
 comme le  
 cirque tu pay  
 pour le coiffeur  
 le clown qui parle  
 en arabe

Dessin de M.

Cours de français idéal

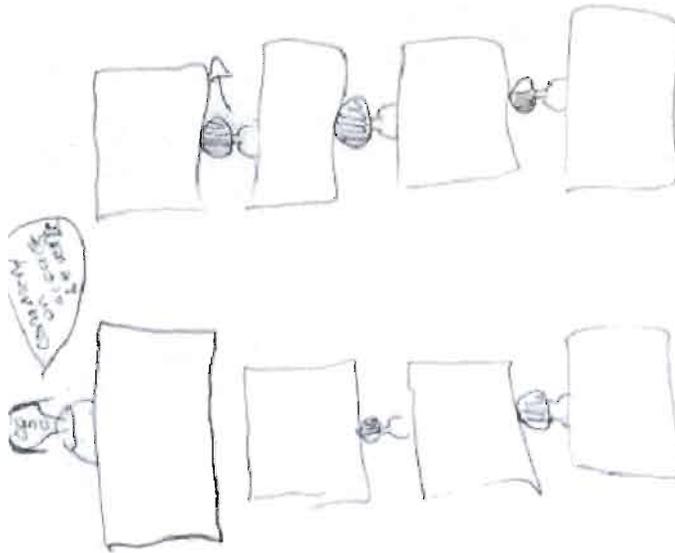


Cours de français actuel

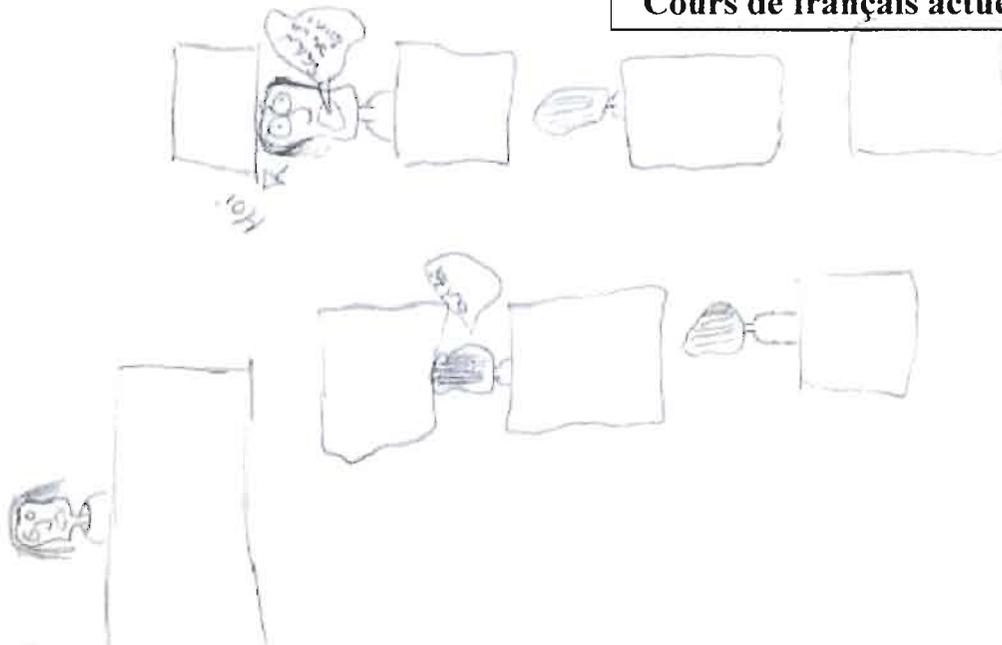


Dessin de Sé.

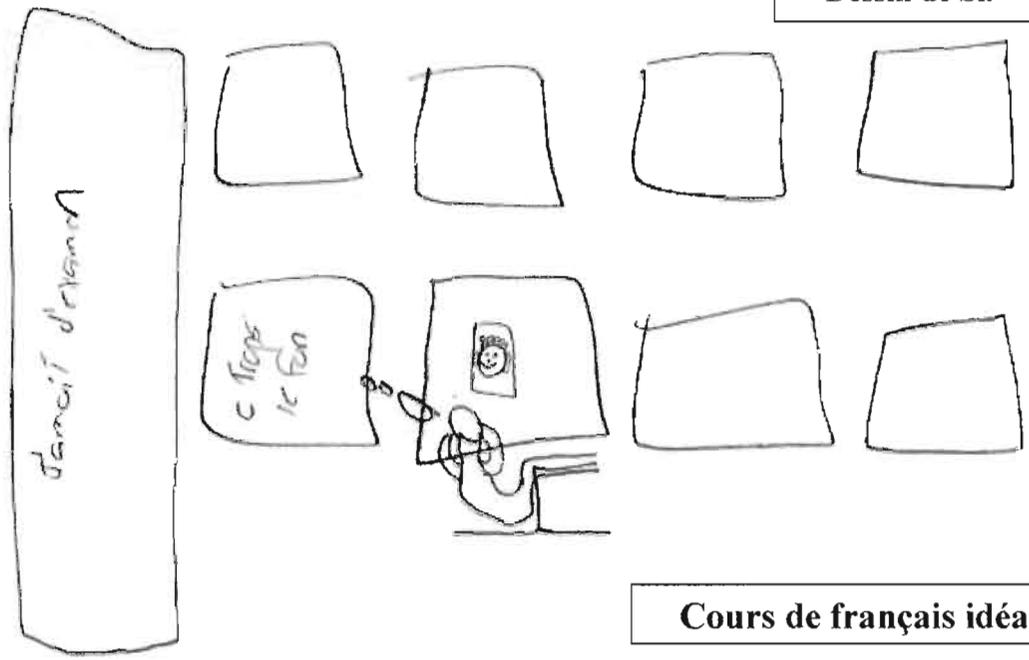
Cours de français idéal



Cours de français actuel

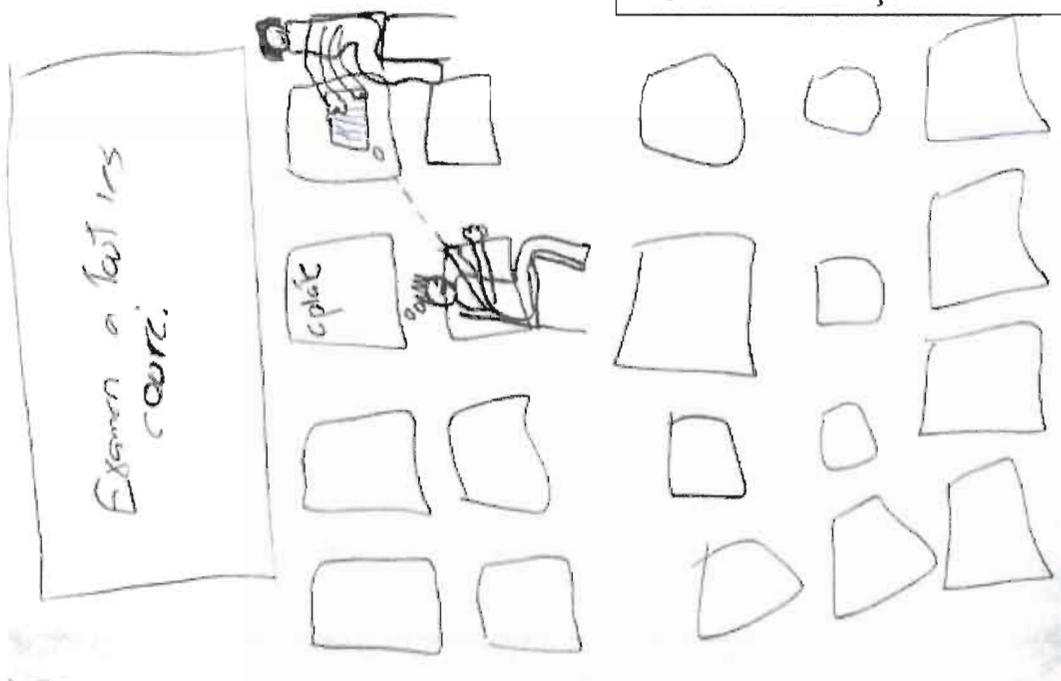


Dessin de Si.



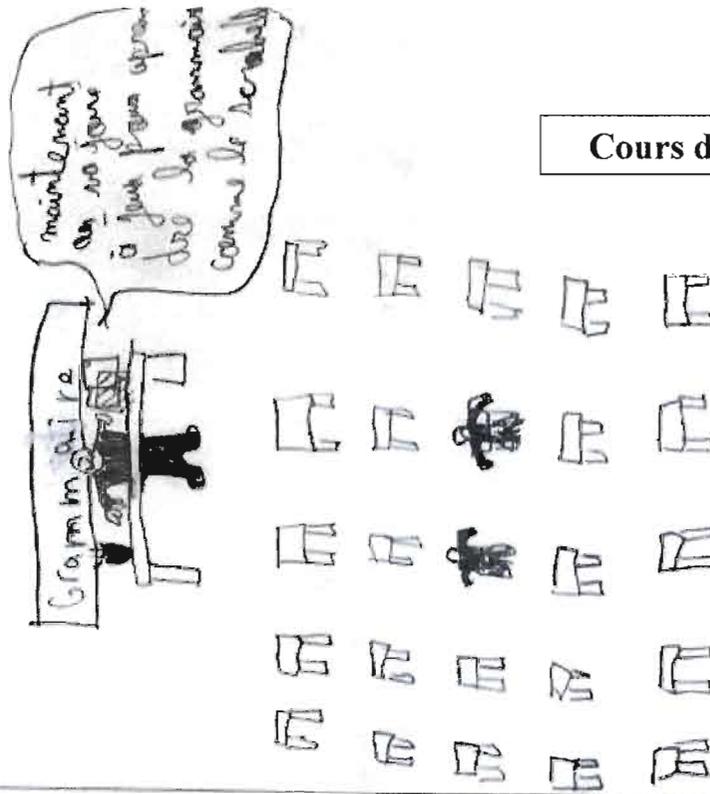
Cours de français idéal

Cours de français actuel

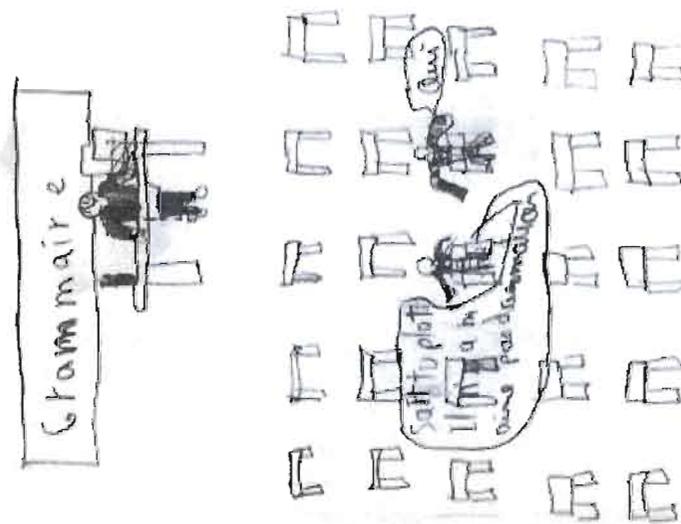


Dessin de Y.

Cours de français idéal



Cours de français actuel



## RÉFÉRENCES

- Ames, Carole. 1992. «Achievement Goals and the Classroom Motivational Climate» In *Student Perceptions in the Classroom*, sous la dir. de Dale H. Schunk et Judith L. Meece, p. 287-306. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Ames, Carole et Jennifer Archer. 1988. «Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes». *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, no. 3, p. 260-267.
- Archambault, Jean et Roch Chouinard. 1996. *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur, 232 p.
- Bouchard, Pierrette, Richard Carrier, Claudette Gagnon, Monique Gauvin, Madelaine Quintal et Jean-Claude St-Amant. 2000. *Familles, école et milieu populaire*. Sainte-Foy (Qué.) : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire. 193 p.
- Bouffard, Léandre, Willy Lens et Joseph R. Nuttin. 1983. «Extension de la perspective temporelle future en relation avec la frustration». *International Journal of Psychology*, vol. 8, no. 1, p. 2-26.
- Bouffard, Thérèse, Luce Bordeleau, Roch Chouinard, Catherine Filion, Guy Romano et Carole Vezeau. 1998. «Élaboration et validation du Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS)». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 30, no 3, p. 203-206.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- Brophy, Jere E. 1983. «Conceptualizing Student Motivation». *Educational Psychologist*, vol. 18, no 3, p. 200-215.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Sainte-Foy (Qué.) : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.

- Darveau, Paul et Rolland Viau. 1997. *La motivation des enfants : le rôle des parents*. Saint-Laurent (Qué.) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 132 p.
- Dweck, Carol S. 1989. «Motivation». In *Foundations for a Psychology of Education*, sous la dir. de Alan Lesgold et Robert Glaser, p. 87-136. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum.
- Dweck, Carol S. et Ellen L. Legget. 1988. «A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality». *Psychological Review*, vol. 95, no. 2, p. 256-273.
- Elliot, Andrew J. et Judith M. Harackiewicz. 1996. «Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis». *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 70, no. 3, p. 461-475.
- Forget, Jacques. 1993. «Les motivations incitatives». In *Introduction à la psychologie de la motivation*, sous la dir. de Robert J. Vallerand et Edgar E. Thill, p.233-281. Laval (Qué.) : Édition Études Vivantes.
- Gagnon, Yves-C. 2005. *L'étude de cas comme méthode de recherche*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 127 p.
- Gagnon, Claudette. 1999. *Pour réussir dès le primaire : Filles et garçons face à l'école*. Montréal : Les éditions du remue-ménage, 173 p
- Gervais, Flore. 1997. *École et habitudes de lecture. Étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière, 111 p.
- Gjesme, Torgrim. 1983. «On the Concept of Future Time Orientation: Considerations of Some Functions' and Measurements' implications». *International Journal of Psychology*, vol. 18, p. 443-461.
- Gjesme, Torgrim. 1979. «Future Time Orientation as a Function of Achievement Motives, Ability, Delay of Gratification, and Sex». *The Journal of Psychology*, vol. 101, p. 173-188.

- Greene, A.L. 1986. «Future-Time Perspective in Adolescence: The Present of Things Future Revisited». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 15, no. 2, p. 99-113.
- Huberman, A. Michael et Matthew B. Miles. 1991. *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 480 p.
- Karsenti, Thierry et Stéphanie Demers. 2000. « L'étude de cas. » In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Loraine Savoie-Zajc, p. 225-247. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Karsenti, Thierry et Loraine Savoie-Zajc. 2000. *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 350 p.
- Janosz, Michel et Marc LeBlanc. 1996. «Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire». *Revue canadienne de psycho-éducation*, vol. 25, no 1, p. 61-88.
- Langevin, Louise. 1999. *L'abandon scolaire*, 2e éd. Outremont (Qué.): Les Éditions Logiques, 480 p.
- Larousse (Firme). 2003. *Le petit Larousse illustré*. Paris: Larousse, 1885 p.
- Legendre, Rénaud. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2e éd. Montréal: Guérin éditeur limitée, 1500 p.
- Lemery, Jean-Guy. 2004. *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc., 103p.
- Lens, Willy. 1993. «La signification motivationnelle de la perspective future». *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, no. 1, p. 69-83.
- Lens, Willy et Marleen Decruyenaere. 1991. «Motivation and De-Motivation in Secondary Education: Student Characteristics». *Learning and Instruction*, vol. 1, p. 145-159.

- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education: Revised and expanded from Case Study Research in Education*. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 275 p.
- Ministère de l'Éducation. 2003. *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Gouvernement du Québec, 67 p.
- Ministère de l'Éducation. 1995. *Programme d'études : Le français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, 191 p.
- Ministère de l'Éducation. 1994. *Le lecture chez les jeunes du secondaire: des policiers aux classiques*. Québec : Direction de la recherche, 59 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec, 162 p.
- Mucchielli, Alex. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin, 275 p.
- Nuttin, Joseph. 1985. *Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Earlbaum Associates, 235 p.
- Pelletier, Luc G. et Robert J. Vallerand. 1993. « Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination ». In *Introduction à la psychologie de la motivation*, sous la dir. de Robert J. Vallerand et Edgar E. Thill, p.233-281. Laval (Qué.) : Édition Études Vivantes.
- Pourtois, Jean-Pierre et Huguette Desmet. 1988. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège : Pierre Mardaga, 235 p.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 1999. « Le discours sur l'école de jeunes identifiés à risque de décrochage » In *L'abandon scolaire*, sous la dir. de Louise Langevin, p.79-109. Outremont (Qué.) : Les Éditions Logiques.
- Tardif, Jacques. 1992. « Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive ». Chap. in *Motivation scolaire*, p.87-153. Montréal (Qué.) : Éditions Logiques.

- Vallerand, Robert J. et Caroline B. Senécal. 1992. «Une analyse motivationnelle de l'abandon des études». *Apprentissage et Socialisation*, vol. 15, no 1, p. 49-62.
- Vallerand, Robert J. et Edgar E. Thill. 1993. « Introduction à la psychologie de la motivation ». Chap. in *Introduction au concept de motivation*, p.3-39. Laval (Qué.) : Édition Études Vivantes.
- Viau, Rolland. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Qué.): Éditions du Nouveau Pédagogique Inc., 221 p.
- Viau, Rolland. 1999. *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent (Qué.): Éditions du Nouveau Pédagogique Inc., 161 p.
- Viau, Rolland et Josée Bouchard. 2000. «Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire». *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 25, no. 1, p. 16-26.
- Violette, Michèle. 1991. *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir : Enquête auprès des décrocheurs*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 118 p.
- Wentzel, Kathryn R. 1992. «Motivation and Achievement in Adolescence: A Multiple Goals Perspective». In *Student Perceptions in the Classroom*, sous la dir. de Dale H. Schunk et Judith L. Meece, p. 287-306. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Wolf, Frederic M. et Mark L. Savickas. 1985. «Time Perspective and Causal Attributions for Achievement». *Journal of Educational Psychology*, vol. 77, no. 4, p. 471-480.