

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Mes amis, mes parents et mes professeurs: Une analyse comparée de leurs effets respectifs sur la motivation, la réussite, l'orientation et la persévérance scolaires

Chercheur principal

Frédéric Guay, Université Laval

Co-chercheur(s)

Simon Larose, Université Laval

Catherine Ratelle, Université Laval

Caroline Sénécal, Université Laval

Robert J. Vallerand, Université du Québec à Montréal

Frank Vitaro, Université de Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2007-PE-118485

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

et le Fonds Québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)

RAPPORT SCIENTIFIQUE INTÉGRAL

IDENTIFICATION

| | |
|--|--|
| Chercheur principal : | Frédéric Guay, Université Laval |
| Cochercheurs : | Caroline Senécal, Université Laval Catherine Ratelle, Université Laval Simon Larose, Université Laval Robert J. Vallerand, UQAM Frank Vitaro, Université de Montréal |
| Partenaire du milieu impliqué dans la réalisation du projet : | La Commission scolaire des Découvreurs |
| Établissement gestionnaire de la subvention : | Université Laval |
| Titre du projet : | Mes amis, mes parents et mes professeurs : une analyse comparée de leurs effets respectifs sur la motivation, la réussite, l'orientation et la persévérance scolaires. |
| Numéro du projet de recherche : | 2007-PE-118485 |
| Titre de l'action concertée : | Persévérance et réussite scolaires – Phase 2 |
| Partenaires de l'action concertée : | Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport |
| Montant accordé : | 149 935 \$ |

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Problématique

Les relations interpersonnelles avec les pairs, les parents et les enseignants peuvent être favorables ou non à la motivation et à la réussite scolaires des adolescents. En effet, un survol des recherches révèle que les parents (p. ex., Ratelle, Larose, Guay et Senécal, 2005) et les enseignants (p. ex., Su et Reeve, 2010) soutenant peu les adolescents augmentent les risques que ces derniers éprouvent des difficultés scolaires. Des recherches indiquent également que les adolescents entretenant des relations conflictuelles avec leurs pairs (Beran et Lupart, 2009) sont plus susceptibles d'éprouver de telles difficultés.

Le modèle qui guide notre recherche est présenté à la Figure 1. Ce modèle s'inspire de la « théorie de l'autodétermination » (Deci et Ryan, 2002) et de recherches dans le domaine de la psychologie de l'éducation. Il propose que les difficultés vécues avec les parents, les enseignants et les pairs de même qu'un faible sentiment d'appartenance envers l'école diminuent les ressources motivationnelles des adolescents. Plus précisément, les adolescents qui éprouvent des difficultés relationnelles, telles que mesurées par une absence de soutien à l'autonomie, et ayant un faible sentiment d'appartenance envers leur école développeraient un manque d'intérêt envers leurs études et se percevraient incompetents, les amenant ainsi à moins bien réussir.

1.1 Les ressources motivationnelles des élèves

De nombreuses théories ont été proposées afin de comprendre la motivation humaine. Parmi celles-ci, la théorie de l'autodétermination (TA; Deci et Ryan, 2002) a fait l'objet de nombreuses recherches dans le domaine de l'éducation au cours des 30 dernières années (voir Guay, Ratelle et Chanal, 2008 pour une recension). Cette théorie

propose que la motivation autodéterminée et les perceptions de compétence constituent des ressources motivationnelles favorisant le développement optimal des capacités de l'élève. Dans notre recherche, ces ressources motivationnelles sont évaluées au regard de deux matières scolaires, les mathématiques et le français.

La motivation autodéterminée signifie que l'élève effectue des activités d'apprentissage avant tout par plaisir ou parce qu'il les trouve importantes pour son développement (Deci et Ryan, 2002). À l'inverse, une motivation non autodéterminée caractérise l'élève qui est motivé par des pressions externes (récompenses) ou internes (culpabilité, honte, projeter une image positive de soi aux autres). La théorie de l'autodétermination propose que l'élève motivé d'une manière non autodéterminée pour ses études est plus susceptible d'utiliser des stratégies d'études inefficaces, d'être peu concentré en classe et d'avoir pour but de battre les autres élèves au lieu de vouloir s'améliorer (Deci et Ryan, 2002). Des recherches soulignent d'ailleurs que les élèves motivés de manière non autodéterminée ont des notes plus faibles que ceux motivés pour des raisons autodéterminées (Guay, Ratelle, Roy et Litalien, 2010; Guay et Vallerand, 1997).

Les perceptions de compétence scolaire se définissent comme étant l'évaluation subjective de l'élève pour ses aptitudes dans le domaine scolaire. Plusieurs études ont examiné la relation entre les perceptions de compétence scolaire et la performance scolaire. Par exemple, Guay, Marsh et Boivin (2003) ont montré qu'à compétence équivalente, les élèves ayant de faibles perceptions de compétence au début du primaire voyaient leurs résultats scolaires diminuer au fil des ans. Ainsi, l'élève qui se perçoit légèrement meilleur qui ne l'est en réalité a plus de chance de réussir ses études. Toutefois, cette perception positive ne doit pas être trop biaisée (Bandura, 1997).

1.2 Les difficultés relationnelles vécues par les adolescents

Dans notre projet, nous ciblons trois contextes dans lesquels peuvent survenir des difficultés relationnelles : la famille, les enseignants et les pairs. En effet, la période de l'adolescence est caractérisée par plusieurs changements dont une augmentation des conflits entre l'adolescent, ses parents et ses enseignants. Aussi, certains élèves font l'objet, à cette période, de moqueries, d'insultes et d'agressions physiques de la part de leurs pairs (Beran et Lupart, 2009).

Nous évaluons ici une caractéristique spécifique des difficultés relationnelles, soit l'absence ou le peu de soutien à l'autonomie que l'adolescent perçoit recevoir de la part de ses parents, de ses enseignants et de ses pairs. Le soutien à l'autonomie renvoie, entre autres, à des comportements relationnels où une personne significative prend en considération la perspective d'une autre et lui offre la possibilité d'exercer des choix, et ce, en évitant l'utilisation de comportements dits « contrôlants » comme offrir des récompenses tangibles, favoriser la compétition entre les élèves et imposer des buts de performance (Sue & Reeve, 2010). Des études soulignent que le soutien à l'autonomie offert par l'enseignant, les parents (Guay et Vallerand, 1997) et les pairs (Guay, Senécal, Gauthier et Fernet, 2003) favorise l'adaptation scolaire des élèves parce qu'il permet à l'élève de développer ses ressources motivationnelles et sa capacité d'autorégulation (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens et Dochy, 2009).

1.3 Le sentiment d'appartenance envers l'école.

Le sentiment d'appartenance envers l'école joue un rôle fondamental dans le maintien et le développement des ressources motivationnelles. Il se définit comme étant la perception qu'a l'élève de faire partie de l'école, de se sentir accepté, respecté et soutenu par son milieu scolaire (Goodenow, 1993). Plusieurs recherches soulignent que ce

sentiment d'appartenance est associé à un meilleur ajustement social, psychologique et comportemental, de même qu'à une motivation et à des résultats scolaires supérieurs (Anderman, 2002; Battistich, Solomon, Watson et Schaps, 1995; Goodenow, 1993; Osterman, 2000; Sanchez, Colon et Esparza, 2004). À l'inverse, l'élève qui a un faible sentiment d'appartenance envers son école, court plus de risques d'abandonner ses études (Finn, 1989).

2. Objectifs poursuivis dans ce programme de recherche

- Objectif 1 : Évaluer les pourcentages d'adolescents québécois qui ont un faible sentiment d'appartenance envers leur école et ceux qui vivent des difficultés relationnelles avec leurs parents, leurs pairs et leurs enseignants. Vérifier si ces pourcentages varient en fonction du genre.
- Objectif 2 : Déterminer, à l'aide d'un devis longitudinal qui s'échelonne sur trois années du secondaire, les difficultés relationnelles qui sont les plus associées à une motivation non autodéterminée, à de faibles perceptions de compétence et à de faibles notes.
- Objectif 3 : Vérifier si l'effet des difficultés rencontrées dans une relation donnée (p. ex., les pairs) sur les ressources motivationnelles de l'élève et ses résultats scolaires peut être atténué par le soutien offert dans d'autres relations interpersonnelles (p. ex., les parents).

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DE LA RECHERCHE

1. Types d'auditoire auxquels s'adresse cette recherche

Les résultats de cette recherche s'adressent principalement aux décideurs du monde de l'éducation (MELS, commissions scolaires, directions d'écoles, enseignants) et aux parents qui désirent savoir quelles sont les difficultés relationnelles susceptibles de démotiver les adolescents et de les amener à être sous-performants ou à vivre des échecs scolaires.

2. Signification des conclusions de cette recherche pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants

D'entrée de jeu, rappelons que les difficultés relationnelles ciblées dans cette recherche sont évaluées par la faible quantité de soutien à l'autonomie que les élèves perçoivent recevoir de la part de leurs parents (père et mère), de leurs pairs et de leurs enseignants. Dans cette section, nous résumons brièvement les résultats obtenus en fonction de chacun des objectifs et présentons leur signification pour les décideurs, les gestionnaires ou les intervenants.

Objectif 1

Une première série de résultats descriptifs suggère qu'un très faible pourcentage (moins de 5 %) des élèves de notre échantillon rapportent vivre des difficultés relationnelles avec leur mère et leurs pairs. Par contre, un pourcentage un peu plus élevé d'élèves (entre 7 et 10 %) déclarent avoir des difficultés relationnelles avec leur père et leur enseignant de français et de mathématiques. Il semble donc que certains pères et enseignants de français et de mathématiques ont à faire un effort supplémentaire pour mieux soutenir l'autonomie de leur enfant ou de leurs élèves. Sur le plan du sentiment

d'appartenance envers l'école, notre recherche montre que 8 % des élèves disent ne pas faire partie intégrante de la vie scolaire.

Les pourcentages observés demeurent essentiellement les mêmes pour les filles et les garçons. Notons cependant que les filles semblent éprouver plus de difficultés relationnelles avec leur père, alors que les garçons montrent plus de difficultés avec leur enseignant de français. Comment expliquer pareils résultats? Les pères croyant que leurs filles sont suffisamment indépendantes pour réussir seules leurs études, en viendraient peut-être à moins soutenir leur autonomie. Pour ce qui est des enseignants de français, il se peut qu'ils soient plus directifs avec les garçons puisque ces derniers sont moins motivés envers cette matière (Guay et Talbot, 2010).

À la lumière de ces résultats, on pourrait tirer une conclusion à l'effet qu'il n'y pas lieu de s'inquiéter sur la qualité des relations qu'entretiennent les élèves québécois avec les personnes de leur entourage puisque les pourcentages observés sont relativement faibles (en deçà de 10 %). Néanmoins, il est important de mentionner que ces pourcentages sont fort probablement sous-estimés puisque seulement 35 % des élèves contactés ont participé à cette enquête. En effet, on peut penser que ce sont les élèves qui réussissent le mieux qui ont participé à notre recherche, biaisant ainsi les pourcentages observés.

Objectif 2

Cette étude montre que les élèves qui ont des difficultés relationnelles plus marquées avec leurs enseignants et qui n'ont pas le sentiment d'appartenir à leur école sont plus à risque d'appartenir à des trajectoires où la motivation autodéterminée, les perceptions de compétence et les notes en français et en mathématiques demeurent faibles tout au long du secondaire. Pareils résultats suggèrent qu'il est important de mettre en place des

moyens concrets pour aider les enseignants à soutenir davantage l'autonomie de leurs élèves, c.-à-d., de trouver des activités pédagogiques dans lesquelles ils peuvent offrir des choix et reconnaître les sentiments de leurs élèves au lieu d'utiliser des récompenses tangibles, des menaces ou encore des punitions pour les motiver. Afin de favoriser le sentiment d'appartenance scolaire, il pourrait s'avérer judicieux que tous les acteurs de l'école dont le directeur, le conseiller d'orientation, les entraîneurs, les animateurs de la vie étudiante, les psychoéducateurs, le personnel de soutien, etc., soient chaleureux, sympathiques et enthousiastes avec les élèves (McMahon, Parnes et al., 2008).

Il est surprenant de constater que les difficultés relationnelles vécues avec les parents ne soient pas ou peu associées à des trajectoires où la motivation autodéterminée, les perceptions de compétence et les notes en français et en mathématiques demeurent faibles tout au long du secondaire. Comment expliquer pareils résultats? Probablement parce que l'enseignant consacre plus de temps à la scolarisation des élèves que les parents et que c'est lui qui a les compétences disciplinaires, pédagogiques et didactiques pour favoriser la réussite des élèves. D'ailleurs, une synthèse récente des écrits abonde dans le même sens et conclut que ce sont les enseignants qui arrivent au premier rang pour favoriser la réussite scolaire des élèves (Hattie, 2009). Les parents arriveraient plus loin dans cette liste. Par exemple, le degré d'implication des parents dans la scolarisation de leur enfant arrive au 45^e rang sur un total de 138 facteurs susceptibles d'affecter la réussite, alors que plusieurs éléments liés à l'enseignant (clarté de l'enseignement, évaluation formative, rétroactions sur les compétences des élèves) se situent dans les 10 premiers rangs.

Objectif 3

Les résultats précédents sont intéressants, mais ne permettent pas d'évaluer des profils de difficultés relationnelles dans notre échantillon. Par exemple, il se peut fort bien que certains élèves aient des difficultés relationnelles avec leurs pairs, difficultés qu'ils ne vivent pas avec leurs parents ou leurs enseignants. Ces profils de difficultés pourraient être associés de manière différente aux ressources motivationnelles et à la réussite scolaire des élèves.

Les résultats du 3^e objectif montrent que certains élèves ont un profil de relations plus à risque. C'est notamment le cas de 12 % des élèves qui perçoivent un faible soutien de la part de toutes les figures relationnelles (père, mère, enseignant de français et de mathématiques, pairs) et du 5 % des élèves qui perçoivent peu de soutien de la part de leurs pairs, mais un soutien plus élevé pour les autres figures relationnelles. En effet, les résultats suggèrent que ce sont ces élèves qui sont le plus à risque d'éprouver des difficultés sur le plan de leurs ressources motivationnelles ou de leurs notes pour les 3 temps de mesure. Pareils résultats indiquent donc qu'un élève qui reçoit peu de soutien de ses pairs se trouve à risque, et ce, même s'il peut compter sur le soutien de ses enseignants et de ses parents. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que développer des relations harmonieuses avec ses pairs devient une motivation importante voire un besoin fondamental à cette période de la vie (Hartup, 1997). En bref, il faut s'assurer que l'élève ait quelques amis dans son réseau social à l'école sur lesquels il peut compter pour lui offrir du soutien, l'écouter et l'aider lorsqu'il fait face à des difficultés ou lorsqu'il a de nouveaux défis à relever.

3. Retombées prévues de cette recherche sur les plans social et politique

La principale retombée de cette recherche sur le plan des politiques éducatives touchent la formation des enseignants. En effet, les résultats montrent que les enseignants jouent un rôle clé sur le plan de la réussite de leur élève en soutenant leur autonomie. Ceux qui prodiguent du soutien à l'autonomie semblent faire une grande différence pour la motivation et la réussite scolaires de leurs élèves. À l'aide de ces résultats et ceux d'autres recherches, il serait judicieux que le gouvernement mette en place des ateliers de formation professionnelle destinés aux enseignants. Ces ateliers permettraient à certains enseignants de développer leurs compétences professionnelles en apprenant comment soutenir l'autonomie de leurs élèves.

4. Limites

L'une des principales limites de cette recherche a trait au taux de participation. Seulement 35 % des 4000 élèves contactés ont participé à la présente recherche. De plus, les élèves qui constituent notre échantillon final ne sont pas représentatifs de l'échantillon initial de 4000 élèves en fonction de la région du Québec et du réseau scolaire (public par rapport à privé). Par ailleurs, nous avons évalué les perceptions des élèves au regard des comportements de soutien à l'autonomie offert par des personnes significatives de leur entourage. Bien évidemment, de telles perceptions peuvent être quelque peu biaisées. Certains élèves peuvent surestimer la quantité de soutien reçu alors que d'autres peuvent la sous-estimer. Néanmoins, une évaluation objective des comportements de ces personnes s'avérerait fort difficile à réaliser.

5. Les messages clés à formuler

Les résultats de cette recherche montrent la nécessité de mieux former le personnel enseignant afin que celui-ci puisse relever efficacement les défis auxquels il fait face.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

Nous avons utilisé une enquête longitudinale par questionnaire afin d'atteindre nos objectifs. Ce devis nous apparaissait le plus pertinent pour dresser et expliquer les trajectoires des ressources motivationnelles. À partir des données du MELS, nous avons constitué un échantillon de 4000 élèves des secondaires 1 à 3 en utilisant le sexe, le niveau scolaire et la région du Québec comme variables de stratification. Une fois la procédure d'échantillonnage aléatoire terminée, nous avons envoyé au mois de février 2008 des questionnaires et des formulaires de consentement par la poste aux 4000 élèves. Les parents devaient, dans un premier temps, nous accorder leur consentement pour que leur enfant remplisse notre questionnaire. Ce dernier comprend plusieurs échelles validées mesurant, entre autres, la motivation scolaire, les perceptions de compétence, le sentiment d'appartenance à l'école et le soutien à l'autonomie offert par les parents, les enseignants et les pairs. Les questionnaires de l'enquête se trouvent à l'annexe 3. Tous les questionnaires présentent des indices de fiabilité satisfaisants (voir Tableau 1).

Des 4000 questionnaires envoyés, nous en avons reçu 1407 en 2008 (35 % de participation). En 2009 et 2010, nous avons posté des questionnaires aux 1407 participants de 2008. Nous en avons alors reçu 1093 pour l'année 2009 et 956 pour 2010. Environ 53 % des participants sont des filles, 95 % sont nés au Québec et 67 % vivent avec leurs deux parents. Une description détaillée des caractéristiques de l'échantillon est présentée au Tableau 2. Des analyses préliminaires montrent que les élèves qui constituent notre échantillon final ne sont pas représentatifs de l'échantillon initial de 4000 élèves en fonction de la région du Québec et du réseau scolaire (public par rapport à privé). L'interprétation des résultats devra donc se faire à la lumière de cette limite.

PARTIE D - RÉSULTATS

1. Analyses visant à tester l'objectif 1

L'objectif 1 vise à évaluer le pourcentage d'adolescents qui vivent des difficultés avec leurs parents, leurs pairs, leurs enseignants et l'école et à vérifier si ce pourcentage varie en fonction du sexe. Afin d'apprécier de tels pourcentages, nous avons simplement calculé la proportion d'élèves dont les scores sont égaux ou inférieurs à 3 sur l'échelle de Likert de sept points (3 = un peu en accord) utilisée dans les questionnaires évaluant les perceptions du soutien à l'autonomie (famille, école, pairs), alors que pour l'appartenance envers l'école nous avons utilisé la valeur de 2 sur l'échelle de Likert en 5 points (2 = un peu en accord). Les résultats de cette analyse sont présentés au Tableau 3. Pour chaque année de l'enquête on remarque une plus grande proportion d'élèves qui perçoivent des difficultés relationnelles avec leur père et leurs enseignants, et ce, comparativement aux difficultés vécues avec leur mère et leurs pairs. Soulignons que ces difficultés relationnelles sont moins importantes pour les années 2009 et 2010. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que ceux qui ont eu de telles difficultés en 2008 ont participé dans une plus faible proportion aux éditions 2009 et 2010 de notre enquête. Quant au sentiment d'appartenance, les analyses montrent qu'entre 7,9 % et 8,4 % des élèves ont le sentiment de ne pas vraiment faire partie intégrante de leur école. Les analyses en fonction du genre sont présentées au Tableau 4. L'analyse de ce tableau indique que les filles semblent éprouver plus de difficultés relationnelles avec leur père, alors que les garçons semblent vivre plus de difficultés avec leur enseignant de français.

2. Analyses visant à tester l'objectif 2.

L'objectif 2 cherche à déterminer les difficultés relationnelles qui sont les plus associées à de faibles ressources motivationnelles et à de faibles notes. Pour atteindre cet objectif nous avons estimé, dans un premier temps, des trajectoires pour les perceptions de compétence, la motivation autodéterminée et les notes scolaires en fonction des cours de mathématiques et de français. L'analyse de trajectoires consiste à regrouper des élèves qui voient leur motivation, leurs perceptions de compétence ou leurs notes évoluer d'une manière similaire au cours du secondaire. Cette méthode d'analyse s'apparente à l'analyse par regroupements (*Cluster Analysis*).

Après avoir estimé ces trajectoires, nous avons analysé les caractéristiques des élèves qui appartiennent à l'une ou l'autre de celles-ci. Les caractéristiques suivantes au Temps 1 ont donc été utilisées : le soutien à l'autonomie du père, de la mère, des enseignants (français, mathématiques) et des pairs ainsi que le sentiment d'appartenance envers l'école. Nous avons aussi ajouté à notre plan d'analyse les covariables suivantes au Temps 1 : les notes, la motivation autodéterminée et les perceptions de compétence.

Pour **les perceptions de compétence en français** (voir Figure 2), l'analyse de trajectoires révèle la présence de 3 groupes : 1) un premier rassemble 16.2 % des participants et est caractérisé par des niveaux moyens de perceptions de compétence en première secondaire qui augmentent graduellement au fil du secondaire ; 2) un deuxième inclut 44.6 % des participants et est défini par des niveaux moyens-élevés qui demeurent stables tout au long du secondaire, 3) un troisième contient 39.2 % des participants et est caractérisé par des niveaux élevés qui déclinent légèrement tout au long du secondaire. Les élèves du premier groupe, considéré comme le plus à risque, a) perçoivent moins de soutien à l'autonomie de la part de leur mère et de leur enseignant de français en

première secondaire, b) ont un plus faible sentiment d'appartenance envers leur école et c) ont de moins bonnes notes en français et une motivation autodéterminée en français moins élevée, comparativement aux élèves du groupe 3, celui considéré comme le moins à risque. Le lecteur soucieux de connaître toutes les différences entre les 3 groupes peut consulter le Tableau 5.

Pour **les perceptions de compétence en mathématiques** les groupes identifiés sont les suivants (voir Figure 3) : 1) un premier regroupe 10.9 % des participants et est caractérisé par des niveaux moyens-faibles de perceptions de compétence en première secondaire qui augmentent graduellement au cours du secondaire , 2) un deuxième inclut 42.8 % des participants et est défini par des niveaux moyens-élevés qui demeurent stables tout au long du secondaire et 3) un troisième groupe contient 46.3 % des participants et est caractérisé par des niveaux élevés qui déclinent légèrement tout au long du secondaire. Les élèves du groupe le plus à risque (groupe 1) : a) perçoivent moins de soutien à l'autonomie de la part de leur père et de leur enseignant de mathématiques en première secondaire, b) ont un plus faible sentiment d'appartenance envers leur école et c) ont de moins bonnes notes en mathématiques et une motivation autodéterminée en mathématiques plus faible, comparativement aux élèves du groupe 3, celui considéré comme le moins à risque. Le lecteur soucieux de connaître les différences entre les autres groupes peut consulter le Tableau 6.

Pour **la motivation autodéterminée en français** les regroupements identifiés sont les suivants (voir Figure 4) : 1) un premier regroupe 24.8 % des participants et est défini par des niveaux faibles de motivation en première secondaire qui demeurent stables au cours du secondaire ; 2) un deuxième inclut 63.3 % des participants et est caractérisé par des niveaux faibles qui diminuent un peu entre les secondaires 1 à 3 pour ensuite

remonter légèrement entre les secondaires 3 à 5 , 3) un troisième groupe contient 12 % des participants et est défini par des niveaux moyens de motivation qui augmentent tout au long du secondaire. Les élèves du groupe le plus à risque (groupe 1) a) perçoivent moins de soutien à l'autonomie de la part de leur enseignant de français en première secondaire, b) ont un plus faible sentiment d'appartenance envers leur école et c) ont de moins bonnes notes en français et une perception de compétence en français plus faible, comparativement aux élèves du groupe 3 (le groupe le moins à risque). Le lecteur soucieux de connaître les différences entre les autres groupes peut consulter le Tableau 7.

Pour **la motivation autodéterminée en mathématiques les regroupements** sont les suivants (voir Figure 5) : 1) un premier groupe rassemble 15.0 % des participants et est caractérisé par des niveaux faibles de motivation en première secondaire qui déclinent au cours du secondaire, 2) un deuxième inclut 49.4 % des participants et est caractérisé par des niveaux moyennement faibles qui diminuent un peu au fil du secondaire, 3) un troisième groupe contient 28 % des participants qui commencent leur secondaire avec des niveaux moyens qui demeurent stables tout au long du secondaire et 4) un quatrième groupe représente 7.4 % des participants qui commencent leur secondaire avec des niveaux élevés qui augmentent tout au long du secondaire. Les élèves du groupe 1, le plus à risque, ont a) un plus faible sentiment d'appartenance envers leur école, b) de moins bonnes notes en mathématiques et c) une perception de compétence en mathématiques plus faible, comparativement aux élèves du groupe 4, le moins à risque. Le lecteur soucieux de connaître les différences entre les autres groupes peut consulter le Tableau 8.

Pour **les notes en mathématiques et en français** l'analyse de trajectoires révèle la présence de 4 groupes. Puisque les formes de trajectoires et le pourcentage de la

répartition des participants dans ces trajectoires sont similaires pour les notes en mathématiques et en français, nous n'expliquons pas ces trajectoires. Nous invitons plutôt le lecteur à consulter les figures 6 et 7 et les tableaux 9 et 10. Les élèves du groupe le plus à risque au plan des notes en français (groupe 1) a) perçoivent moins de soutien à l'autonomie de leur mère, b) ont un sentiment d'appartenance envers leur école plus faible et c) de plus faibles perceptions de compétence en français, comparativement aux élèves du groupe 4 (le moins à risque). Les élèves du groupe le plus à risque au plan des notes en mathématiques (groupe 1) a) perçoivent moins de soutien à l'autonomie de leur enseignant de mathématiques en première secondaire et b) ont de plus faibles perceptions de compétence en mathématiques et de plus faibles notes dans cette matière, comparativement aux élèves du groupe 4 (le moins à risque).

En résumé, ces analyses soulignent le rôle prépondérant de l'enseignant de mathématiques et de français et du sentiment d'appartenance envers l'école pour prédire les trajectoires de motivation, de perceptions de compétence et de notes. Plus précisément, les élèves qui disent recevoir peu de soutien à l'autonomie de leur enseignant et qui ont un faible sentiment d'appartenance envers leur école sont moins motivés au cours de leur secondaire, se sentent plus incompetents et ont de moins bonnes notes en mathématiques et en français, et ce, en tenant compte de l'effet des covariables (p. ex., notes, motivation, perceptions de compétence au Temps 1). Le peu de soutien à l'autonomie offert par les pairs et les pères semble être moins important pour prédire les trajectoires des élèves les plus à risque. Dans une certaine mesure, le peu de soutien à l'autonomie offert par la mère constitue un facteur de risque, mais seulement pour les perceptions de compétence et les notes en français.

3. Analyses visant à tester l'objectif 3

Les résultats de l'objectif 2 sont intéressants, mais ne permettent pas d'évaluer des profils de difficultés relationnelles dans notre échantillon. Par exemple, il se peut fort bien que certains élèves aient des difficultés relationnelles avec leurs pairs, difficultés qu'ils ne vivent pas avec leurs parents ou leurs enseignants. D'autres pourraient vivre des difficultés avec leurs parents, mais n'expérimenter aucune difficulté avec leurs enseignants et leurs pairs. L'objectif 3 vise donc à vérifier si les effets négatifs des difficultés rencontrées dans une relation donnée sur les ressources motivationnelles et les notes peuvent être atténués par d'autres relations interpersonnelles plus positives.

Pour ce faire, nous avons mené une analyse par regroupements (*Cluster Analysis*). Les résultats de cette analyse sont présentés à la Figure 8. On remarque que 30 % des élèves perçoivent recevoir un soutien élevé de la part de toutes les figures relationnelles, alors que 12 % perçoivent un faible soutien de la part de toutes ces figures, ces derniers élèves constituent le groupe le plus à risque. Ensuite, 24 % des élèves perçoivent un soutien modéré de la part de leur parent, mais plus faible de la part de leurs enseignants et de leurs pairs. Environ 12 % des élèves perçoivent un soutien élevé de la part de toutes les figures relationnelles, sauf pour l'enseignant de mathématiques. Par ailleurs, 17 % des élèves rapportent recevoir peu de soutien de la part de leurs parents, mais un soutien plus élevé de la part de leurs enseignants et de leurs pairs. Enfin, un dernier groupe est constitué de 5 % des élèves qui perçoivent peu de soutien de la part de leurs pairs, mais un soutien plus élevé pour les autres figures relationnelles.

Nous avons par la suite vérifié si ces groupes se différenciaient sur le plan de leurs moyennes aux Temps 1, 2 et 3 en ce qui a trait à leur motivation, à leurs perceptions de compétence et à leurs notes. Les résultats des analyses de la variance à mesures répétées

sont présentés aux Figures 9 à 14 et aux Tableaux 11 à 16. Dans l'ensemble, les résultats montrent que les élèves les plus à risque d'éprouver des difficultés sur le plan de leurs ressources motivationnelles et de leurs notes pour les 3 temps de mesure sont ceux du groupe « faible soutien » (12 %). Point important à mentionner, les étudiants du groupe « faible soutien des pairs » (5 %) sont tout aussi à risque d'éprouver des problèmes sur le plan de leurs notes en français et en mathématiques que les élèves du groupe « soutien faible ». Enfin, les élèves qui perçoivent recevoir un soutien élevé de la part de leurs parents, enseignants et pairs sont ceux qui ont une motivation autodéterminée, des perceptions de compétence et des notes les plus élevées. En résumé, ces résultats ne corroborent pas l'hypothèse voulant que des relations positives avec certaines personnes atténuent l'effet pernicieux de relations interpersonnelles plus négatives avec d'autres sur la motivation autodéterminée, les perceptions de compétence et les notes scolaires. Ces résultats appuient plutôt l'idée voulant que l'élève le mieux adapté sur le plan scolaire soit celui qui perçoit recevoir du soutien de la part de toutes les personnes significatives de son entourage.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

Cette recherche ne permet pas d'évaluer sans équivoque si les difficultés relationnelles vécues avec les parents, les enseignants et les pairs ou si le sentiment d'appartenance envers l'école sont réellement des déterminants des ressources motivationnelles et des notes scolaires. Bien que nous ayons utilisé certaines covariables dans nos analyses, il se pourrait fort bien que les élèves démotivés ou ceux qui ne réussissent pas très bien à l'école en viennent à percevoir leurs parents, leurs enseignants, leurs pairs et l'école comme étant peu soutenant. De telles perceptions négatives qu'entreprendraient les élèves à l'égard des personnes de leur entourage pourraient découler de comportements émis par ces personnes qui font suite à une démotivation clairement exprimée par les élèves eux-mêmes (démotivation de l'élève → comportements contrôlants de l'enseignant → faibles perceptions de soutien à l'autonomie). Par exemple, des parents ou des enseignants pourraient avoir un style plus punitif avec un élève qui ne réussit pas très bien ou qui est démotivé. Bref, contrairement à ce que préconisent certains modèles de socialisation, il se pourrait que ce soient les caractéristiques des élèves qui modifient les comportements des adultes et non l'inverse. Si cette hypothèse alternative s'avérait exacte, il pourrait être hasardeux d'intervenir auprès de ces agents sociaux pour améliorer la motivation et la réussite scolaires des élèves du secondaire. Toutefois, des recherches récentes montrent que lorsqu'on forme un enseignant à soutenir l'autonomie de ses élèves, celui-ci produit par la suite des changements sur le plan des perceptions des élèves. Néanmoins, d'autres études quasi-expérimentales de nature interventionnelle doivent être menées afin de s'assurer que le soutien à l'autonomie offert par les parents, les enseignants et les pairs est bel et bien un facteur qui permet de rehausser la motivation et la réussite scolaires des élèves.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Anderman, E. M. (2002). School Effects on Psychological Outcomes During Adolescence. *Journal of Educational Psychology, 94*, 795-809.
- Bandura, A. (1997). Theoretical perspectives. In W. H. Freeman (Ed.), *Self-efficacy: The exercise of control* (pp. 34-46). New York.
- Beran, T. N., & Lupart, J. (2009). The Relationship Between School Achievement and Peer Harassment in Canadian Adolescents : The Importance of Mediating Factors. *School Psychology International, 30*, 75-91.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as Communities, Poverty Levels of Student Populations, and Students' Attitudes, Motives, and Performance: A Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal, 32*, 627-658.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, US: University of Rochester Press, 470 pp.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*, 117-142.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents : Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*, 79-90.
- Guay, F., Marsh, H. W., & Boivin, M. (2003). Academic Self-Concept and Academic Achievement: Developmental Perspectives on Their Causal Ordering. *Journal of Educational Psychology, 95*, 124-136.
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology, 49*, 233-240.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects. *Learning and Individual Differences, 20*, 644-653.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting Career Indecision: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Counseling Psychology, 50*, 165-177.
- Guay, F., & Talbot, D. (2010). *La motivation en première et deuxième année du primaire: une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique*. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ), Direction des enquêtes longitudinales et sociales. Rapport de recherche présenté à l'Institut de la statistique du Québec, 5, 15 p.

- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1997). Social Context, Student's Motivation, and Academic Achievement: Toward A Process Model. *Social Psychology of Education, 1*, 211-233.
- Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin, 121*, 355-370.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. New York: Routledge.
- McMahon, S. D., A. L. Parnes, et al. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools, 45*, 387-401.
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research, 70*, 323-367.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of family Psychology, 19*, 286-293.
- Sanchez, B., Colon, Y., & Esparza, P. (2004). The Role of Sense of School Belonging and Gender in the Academic Adjustment of Latino Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*, 619-628.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology, 79*, 57-68.
- Su, YU-Lan & Reeve, J. (2010). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educational Psychology Review, 23*, 159-188.