

LA MOTIVATION - LE PILIER DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

# AUTONOMIE, COMPÉTENCE ET APPARTENANCE ; DES BESOINS QUI NE FRANCHISSENT PAS TOUS LA PORTE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE



UNIVERSITÉ  
**LAVAL**  
2024



©Dany Vachon/Ulaval

## ANN-SOPHIE BELLEY

ENSEIGNANTE DE SCIENCE ET TECHNOLOGIES

Nous sommes heureux de vous convier à la lecture de cette revue dont les textes ont été rédigés par les finissants et finissantes du baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université Laval. Provenant d'horizons disciplinaires variés, ces articles vous proposent des réflexions au sujet de pratiques pédagogiques concrètes pouvant être mises en œuvre en classe. Ils reflètent l'engagement, la créativité et l'esprit d'analyse des personnes qui se verront confier l'immense responsabilité d'éduquer les prochaines générations d'élèves. Chaque article offre une perspective unique, présentant ainsi une vision variée de l'enseignement au secondaire. Préparez-vous à être inspiré(e)s par leurs idées, par leurs questionnements ainsi que par leurs réflexions.

### NOTE

Ces travaux ont été évalués par l'équipe enseignante dans le cadre du cours de Synthèse et intégration. Le contenu et la qualité langagière des articles n'engagent que les étudiants et les étudiantes.

### ÉDITEURS DE LA REVUE

Léonie Asselin, Philippe Lemay & Olivia Giroux

### ENSEIGNANT ET ENSEIGNANTE

Josée-Anne Gouin, professeure agrégée  
Nathan Béchard, Chargé d'enseignement au secondaire

# AUTONOMIE, COMPÉTENCE ET APPARTENANCE ; DES BESOINS QUI NE FRANCHISSENT PAS TOUS LA PORTE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

## PRÉSENTATION DE L'AUTEUR

Ann-Sophie est initiée au domaine de l'éducation très tôt en raison de son environnement familial : sa mère est enseignante au primaire et sa grande soeur est orthophoniste à l'enfance. Ces intérêts familiaux la poussent rapidement à envisager l'enseignement comme future profession. Le lien avec les élèves devient un moteur de motivation qui la mène à développer ses compétences professionnelles dès le début de ses études. Elle enrichit son parcours à l'aide de contrats d'enseignement de science, de mathématiques, de cours d'été et même de création de matériel didactique numérique.

## INTRODUCTION

La théorie de la sélection naturelle est appliquée lorsqu'une espèce ou un groupe d'individus vivent un changement, la plupart du temps de type extrême, dans leur environnement. Les individus qui sont les mieux adaptés réussissent à s'habituer à leur nouvel environnement, puis ils y survivent. En revanche, ceux qui ne sont pas adaptés à ce changement ou qui n'ont pas les moyens de s'habituer au nouvel environnement vivent de plus grandes difficultés. C'est un peu le même phénomène qu'on observe chez les élèves qui entrent au secondaire ; ceux qui arrivent à s'habituer et à s'adapter à ce changement drastique d'environnement réussissent mieux et au contraire, les autres sont sujets à de plus hauts niveaux de dépression et à de plus faibles taux d'accomplissements dans les années qui suivent (Benner et al., 2017). Il existe des pratiques permettant de faciliter cette période difficile, car le soutien des besoins psychologiques fondamentaux (BPF) assure une transition plus en douceur lors du passage de l'école primaire à secondaire (Compas et al., 2017). J'ai donc décidé de me pencher à mon tour sur cette problématique. Ayant accueilli plus de 150 élèves dans mes cours de science à l'automne 2024, j'ai pu observer les effets de la rentrée au secondaire directement sur eux. J'ai observé l'évolution de la satisfaction de leurs besoins et j'ai tenté de découvrir quelles étaient les pratiques qui soutenaient les besoins fondamentaux de mes élèves.

# PROBLÉMATISATION

Dans son guide de soutien à la transition scolaire de qualité vers le secondaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dresse une liste de facteurs de protection et de facteurs de risque (MELS, 2012). En favorisant les facteurs de protection, nous souhaitons diminuer les difficultés à surmonter un problème. Incidemment, nous désirons éliminer les facteurs de risque. Parmi les facteurs de protection ciblés par le MELS, on retrouve le soutien du sentiment d'appartenance, le sentiment d'efficacité personnelle et un style parental encourageant l'autonomie (MELS, 2012). Le MELS semble avancer qu'un soutien adéquat des trois BPF lors de la transition scolaire vers le secondaire, aurait un impact positif direct sur les difficultés éprouvées par les élèves. Dans ce même guide, le MELS avance qu'une conjugaison de plusieurs facteurs de risque multiplie les effets défavorables et rend le problème pratiquement insurmontable pour l'élève y faisant face (MELS, 2012). La problématique est donc bien réelle et c'est ce qui mène à centrer ma recherche autour de cette question : comment peut-on soutenir, en tant qu'équipe-école, les besoins psychologiques fondamentaux des élèves lors de leur passage de l'école primaire à l'école secondaire ?

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question et les conclusions demeurent variées. Dans leur article sur l'intervention dans la transition primaire-secondaire, Bloyce et Frederickson (2012) mentionnent l'importance de la préparation effectuée à la dernière année du primaire. Il semble évidemment qu'un travail fait en amont par les enseignants dans leurs salles de classe assure une meilleure transition. Cependant, il faut également se pencher sur ce qui doit être fait en aval, soit à la première année au secondaire. Une étude faite aux Pays-Bas démontre que le sentiment d'appartenance peut être soutenu en créant des groupes fermés qui réunissent des amis de l'école primaire (Van Rens et al., 2018). En effet, le fait de séparer des amis lors de la formation des groupes serait un facteur de risque accentuant les problèmes d'anxiété et d'intimidation lors de la transition. Dans le même ordre d'idées, Vaz et ses collaborateurs (2022) mentionnent dans une recherche que l'équipe-école du secondaire accueillant les nouveaux élèves du primaire devrait tout faire en son pouvoir pour développer le sentiment d'appartenance sociale. Il a aussi été établi qu'organiser des activités ou des événements centrés sur des intérêts spécifiques faciliterait l'inclusion et les nouvelles relations entre les élèves (Vaz et al., 2022). Comme le conclut une étude similaire, un enseignant disponible et accueillant demeure l'un des plus importants facteurs de protection oeuvrant en soutien au besoin d'appartenance sociale des nouveaux élèves (Van Rens et al., 2018).

À la lumière des écrits sur le problème, un besoin de compétence non comblé semble étroitement lié aux problèmes tels que la dépression, l'anxiété et le décrochage scolaire (Ratelle, et al., 2022). En effet, les élèves ayant une plus faible estime d'eux-mêmes et possédant de moins bonnes habiletés scolaires connaissent une transition difficile. Ils vont souvent moins bien s'approprier les connaissances dans la première année au secondaire (Van Rens et al., 2018). Aussi, le sentiment de compétence de l'élève semble lié à la perception de contrôle sur ses actions, ce qui pourrait être utilisé par les enseignants pour soutenir ce besoin. En encourageant l'élève à prendre contrôle sur les facteurs qui sous-tendent sa réussite, tels que la persévérance et les efforts, l'enseignant pourrait l'amener à accroître sa perception de compétence (Fréchette-Simard et al., 2019).

Pour ce qui en est du besoin d'autonomie, il est complexe et difficile à soutenir par les différents acteurs du milieu scolaire secondaire. Les élèves quittent un milieu où un cadre tangible les entoure depuis près de 7 ans, pour arriver dans un milieu rempli de liberté et d'autonomie. Les enseignants jouent un rôle de premier plan dans le soutien de ce besoin d'autonomie. D'une part, ils doivent s'assurer que les élèves ne se laissent pas envahir par toute la liberté qui se présente à eux. Ils doivent aussi s'assurer qu'ils ne fassent pas de mauvais choix quant à leur implication dans leur réussite comme l'absentéisme ou le décrochage scolaire. D'une autre part, les enseignants doivent aussi s'assurer que ce besoin essentiel, particulièrement à l'aube de l'adolescence, soit comblé en classe par leurs pratiques. Il a été démontré que les enseignants pratiquant l'inclusion « [des] possibilités de choix et [des] opportunités de décider soi-même nourrissent la motivation intrinsèque » et oeuvrent en soutien au besoin d'autonomie des élèves (Fréchette-Simard et al., 2019).

## **CADRE CONCEPTUEL**

Avant de poursuivre, il importe de définir certains termes importants. Les BPF, quoiqu'essentiels à tous, sont parfois moins connus ou moins compris par les acteurs du milieu scolaire (Litalien et al., 2019). Il faut d'abord noter que la satisfaction de ces trois BPF aura un impact direct sur la motivation scolaire d'un élève ; du moins c'est ce que présente la théorie de l'autodétermination (Deci et al., 2017).

### Autodétermination

La théorie de l'autodétermination a été imaginée dans les années 1980 par les psychologues Deci et Ryan. Elle s'appuie sur le principe que tous les êtres humains ont des BPF qui influencent leur motivation et leur bien-être. Selon la théorie, la satisfaction des BPF entraîne un engagement volontaire dans la tâche ou l'activité tout simplement par intérêt ou par plaisir (Deci et al., 2019). C'est ce que Deci et Ryan ont nommé la motivation intrinsèque. Au contraire, lorsque l'engagement se fait pour une récompense externe ou en raison de la pression sociale, on parle plutôt de motivation extrinsèque. Toujours selon la théorie de l'autodétermination, la motivation extrinsèque serait le résultat de la non-satisfaction d'un ou de plusieurs des BPF (Deci et al., 2019).

### Besoin d'autonomie

Au secondaire, le besoin d'autonomie des élèves est à son plus fort (Ratelle et al., 2017). Ils arrivent de l'école primaire où un cadre de règles strictes les entoure depuis près de sept ans. Ils entrent au même moment dans une phase cruciale où ils quittent leur état de dépendance enfantine pour accéder à davantage d'indépendance affective et sociale (Habets, 2011). À l'école, le besoin d'autonomie chez l'élève se traduit par des décisions pleinement assumées et des actions réalisées de façon volontaire. Ryan et Deci vont jusqu'à dire que l'action autonome est celle qui proviendrait du « vrai soi » (Deci et al., 2019). Les pratiques enseignantes soutenant le besoin d'autonomie se doivent de favoriser l'autorégulation et la responsabilisation, par exemple en offrant des choix lorsque possible ou en expliquant les avantages d'une tâche (Smith, 2022).

### Besoin de compétence

Le besoin de compétence réfère à la perception que les actions posées produisent les résultats désirés (Smith, 2022). Un élève qui sait qu'il peut réussir une tâche avant même de la réaliser est un élève pour qui le besoin de compétence est satisfait. En classe, des pratiques soutenant de ce besoin consistent à rendre l'environnement prévisible en communiquant des attentes claires, en montrant comment atteindre les attentes et en étant constant dans les consignes (Smith, 2022).

### Besoin d'appartenance sociale

Ce troisième BPF réfère aux relations avec des gens qui sont significatifs pour soi (Deci et al., 2019). Ce besoin peut être soutenu par l'enseignant en faisant part de son engagement. Par exemple, l'enseignant peut aider ses élèves à bien se sentir en leur consacrant du temps, en démontrant de l'intérêt sincère, en les encourageant, etc. (Smith, 2022)

# MÉTHODOLOGIE

La collecte de données pour cet article s'est échelonnée de septembre à février et s'est réalisée en deux temps distincts. Dans un premier temps, dès la rentrée en septembre, j'ai tenté de recueillir les premières impressions de mes élèves de l'école secondaire et des nouveaux défis. Pour ce faire, j'ai passé un premier questionnaire Google Forms intitulé Ma rentrée au secondaire dans mes 6 groupes de 25 à 32 élèves dès les premiers cours en classe. Dans ledit questionnaire,

je leur demandais de me faire part de leurs sentiments, de l'école d'où ils venaient, de m'expliquer leur choix d'école et de me mentionner si d'autres de leurs amis étaient à la même école qu'eux. Ces questions préliminaires me permettaient d'établir des portraits de mes groupes de façon globale. Dans le même questionnaire, je leur demandais ensuite de s'évaluer sur 10 sur trois points particuliers : la façon dont ils vivent ce nouveau milieu rempli de liberté et de responsabilités (1 étant je n'aime pas du tout, 10 étant j'adore); leur niveau d'intégration sociale depuis le début de l'année (1 étant très mauvaise intégration sociale, 5 étant aucun changement par rapport à l'an passé, 10 étant très bonne intégration sociale); leur capacité à réussir tous leurs cours pendant l'année (1 étant peu de chances, 10 étant c'est assuré). Ces trois dernières questions étaient rédigées de façon à brosser le portrait de satisfaction des BPF de mes élèves.

Le but de ma recherche étant d'évaluer comment les BPF sont soutenus lors de la transition primaire-secondaire, j'ai décidé d'étudier l'évolution de la satisfaction des BPF au cours des deux premières étapes de l'année scolaire, de septembre à février. J'ai donc passé le questionnaire Google Forms Ma première étape au secondaire en classe, tout juste avant la rentrée du premier bulletin. Puis, le dernier questionnaire Google Forms intitulé Ma deuxième étape au secondaire avant la rentrée du deuxième bulletin. J'ai choisi ces moments stratégiques, de façon que la réception de leurs notes n'influence pas leur réponse à la question concernant leurs capacités de réussite.

Dans un deuxième temps, en février, j'ai cherché à connaître des techniques déjà existantes pour soutenir les BPF auprès de mes élèves au niveau de leurs besoins, puis auprès de certains collègues enseignants au niveau de leurs moyens. Pour mes élèves, j'ai ajouté une question au dernier questionnaire, Ma deuxième étape au secondaire, leur demandant d'identifier ce qu'ils aimeraient faire différemment s'ils avaient à refaire leur rentrée scolaire. Pour mes collègues, je leur ai fait un questionnaire Google Forms anonyme s'intitulant La rentrée au secondaire, dans lequel je leur ai demandé de me faire part des techniques qu'ils utilisent en classe pour soutenir les BPF de leurs élèves et des techniques qu'ils ont vues au cours de leur carrière. J'ai comptabilisé les réponses de 12 collègues enseignants en secondaire 1, puis ai fait le tri parmi celles-ci.

## RÉSULTATS

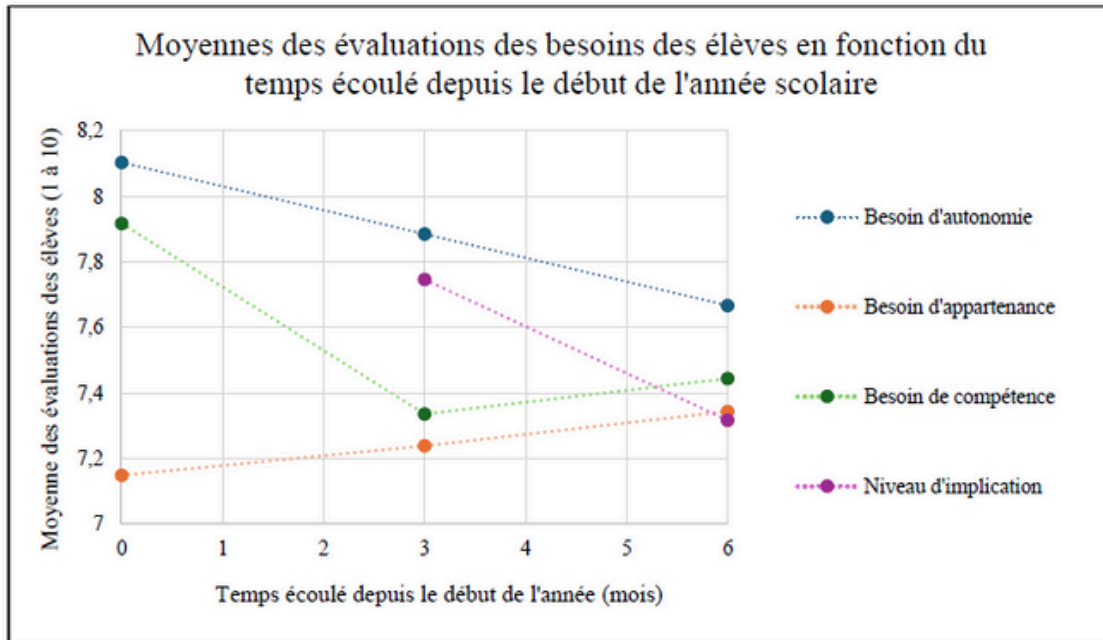
### Évolution de la satisfaction des BPF

Les résultats de mes différents questionnaires du premier temps de mesure parlent d'eux-mêmes : les BPF sont partiellement satisfaits. Comme les trois mêmes questions sont revenues à chacun des questionnaires, il est possible d'en suivre l'évolution (voir Figure 1). À titre informatif, les moyennes des réponses sont établies à partir de près de 130 réponses par questionnaire.



**Figure 1**

*Graphique des moyennes des réponses des élèves en fonction du nombre de mois écoulés depuis le début de l'année scolaire*



D'après les résultats obtenus, on observe certaines tendances. La satisfaction du besoin d'autonomie semble décroître avec le temps parmi les élèves sondés. En moyenne, les élèves sondés en début d'année ressentent que leur besoin d'autonomie est comblé à 8,103/10. Cela peut être expliqué par le sentiment qui les habite en début d'année, lorsqu'ils franchissent les portes de l'école secondaire et qu'ils ne ressentent plus le même cadre les entourant. Cependant, plus le temps passe, plus leur satisfaction diminue alors que peu de pratiques enseignantes soutiennent ce besoin.

Toujours parmi ces mêmes élèves sondés, on observe un phénomène semblable pour la satisfaction du besoin de compétence. Les élèves de ce sondage sont entrés à l'école secondaire confiants d'avoir les capacités pour réussir leurs cours, mais cette confiance s'est un peu perdue à l'aube de la réception de leur premier bulletin au début novembre. Comme soulevé dans l'étude de Vans Rens et ses collaborateurs plus haut, les élèves ont plus de difficulté en première année au secondaire à s'appropriier les connaissances. Cela entraîne un sentiment de compétence non satisfait, le même pour mes élèves. Il est intéressant de noter que le niveau de satisfaction du besoin de compétence semble être ascendant par la suite, alors que les élèves se sont évalués à de plus hauts niveaux préalablement à la réception du deuxième bulletin en février. Ce qui peut indiquer que certains des élèves sondés ont vu une relation directe entre la quantité d'efforts mis à la tâche et les résultats obtenus, ce qui concorde à la littérature grise (MELS, 2012; Fréchette-Simard et al., 2019).

Pour ce qui est du besoin d'appartenance sociale, les niveaux de satisfaction sont plus élevés au fil du temps. Cette tendance peut être expliquée par les relations d'amitié significatives créées entre les élèves et solidifiées tout au long de l'année. Elle peut aussi être expliquée par les relations élèves-enseignants qui évoluent au fil des cours et des activités organisées. En plus des BPF, une question concernant le niveau d'implication des élèves a aussi été recensée. Selon les facteurs de protection du MELS (2012) ciblés plus tôt, plus un élève s'implique et participe à la vie scolaire, plus il développe des relations significatives avec ses amis et l'équipe-école. Son sentiment d'appartenance sociale en est ainsi comblé. Selon les données recueillies, aucune corrélation n'a été établie entre ces deux facteurs puisque le sentiment d'appartenance connaît une hausse pendant que le niveau d'implication diminue. On peut donc supposer que le lien enseignant-élève et les relations d'amitié ont un impact plus important sur le besoin d'appartenance sociale, tel que cela est relevé dans l'étude de Vaz et ses collaborateurs (2022).

### Pratiques soutenantes des BPF

Certaines suggestions faites par les élèves sondés et les pratiques existantes soulevées par des collègues enseignants de première secondaire ont été recensées (voir Tableau 1). D'après ce recensement, il est possible d'en conclure que les élèves et les enseignants sont sur la même longueur d'onde. La première grande similitude entre les deux parties est un besoin d'activité entre les enseignants et les élèves pour soutenir le besoin d'appartenance sociale. Une autre similitude relevée est le besoin d'un espace réservé aux élèves de première secondaire pour le dîner. Cette mesure pourrait favoriser le sentiment de sécurité et de bien-être à l'école, faciliter les moments passés entre amis et ainsi accroître leur sentiment d'appartenance sociale.

**Tableau 1**

*Tableau comparatif des pratiques soutenantes*

Suggestions des élèves	Pratiques déjà existantes ou suggestions d'enseignants de première secondaire
<i>Trier les cafétérias selon le niveau scolaire</i>	<i>Présence le midi en classe (ils viennent dîner, peu importe le groupe de sec.1)</i>
<i>Avoir plus de tables pour dîner</i>	<i>Diners dans mon local avec les élèves de mon groupe tuteur</i>
<i>Qu'il y ait un endroit réservé aux secondaire 1 pour dîner</i>	<i>Deux heures de dîner différentes (premier cycle et deuxième cycle)</i>
<i>Avoir un endroit où dîner</i>	<i>Espace réservé pour le secondaire 1 pour le dîner</i>
<i>Les casiers des élèves du premier cycle et du deuxième cycle soient séparés</i>	<i>Organisation des cahiers et des casiers</i>
<i>Des casiers plus grands ou plus larges</i>	<i>Pour la première semaine : les enseignants vont chercher les élèves à leur casier pour leur montrer le chemin</i>
<i>Avoir un casier seul</i>	
<i>Enlever les copies de retard</i>	
<i>Faire plus d'activités avec notre professeur</i>	<i>Activités sur l'heure du dîner (midi pizza) deux fois par année</i>
<i>Plus de sorties scolaires</i>	<i>Fête d'Appartenance lors de la première journée (hotdog et maïs pour dîner)</i>
<i>Faire plus d'activités avec les profs</i>	<i>Journée d'accueil au PEI pour tisser des liens rapidement</i>

## CONCLUSION

L'objectif principal de cet article est de définir la façon dont on peut soutenir les BPF des élèves à la rentrée au secondaire et d'en suivre l'évolution au cours des six premiers mois. C'est ici qu'on diverge de la théorie de la sélection naturelle : contrairement aux espèces dans la nature, les êtres humains peuvent avoir recours à des pratiques et à des techniques pour faciliter l'adaptation au nouvel environnement. C'est donc la raison d'être des pratiques enseignantes et scolaires soutenant des BPF telles que le développement de relations positives, l'offre de défis à la mesure des élèves et l'implication des élèves dans la prise de décisions. D'après les résultats obtenus dans mes questionnaires, celles-ci semblent être efficaces à la satisfaction du besoin d'appartenance sociale, mais il semble y avoir des lacunes pour ce qui est du soutien des besoins de compétence et d'autonomie. Le tableau de comparaison des résultats illustre des désirs similaires entre les deux groupes. Il reste cependant un travail à faire pour l'équipe-école au niveau de la mise en place de plus de pratiques soutenant des BPF.



# RÉFÉRENCES

Benner, A. D., Boyle, A. E. et Bakhtiari, F. (2017). Understanding Students' Transition to High School: Demographic Variation and the Role of Supportive Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(10), 2129-2142. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0716-2>

Bloyce, J. et Frederickson, N. (2012). Intervening to improve the transfer to secondary school. *Educational Psychology in Practice*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02667363.2011.639345>

Compas, B. E., Jaser, S. S., Bettis, A. H., Watson, K. H., Gruhn, M. A., Dunbar, J. P., Williams, E. et Thigpen, J. C. (2017). Coping, emotion regulation, and psychopathology in childhood and adolescence: A meta-analysis and narrative review. *Psychological Bulletin*, 143(9), 939-991. <https://doi.org/10.1037/bul0000110>

Deci, E. L., Olafsen, A. H. et Ryan R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations : the state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 19-43.

Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500-518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>

Habets, I. (2011). Adolescence : quand les revendications à l'autonomie dénoncent un manque d'appartenance: *Thérapie Familiale*, 32(4), 479-492. <https://doi.org/10.3917/tf.114.0479>

Litalien, D., Morin, A. J., Gagné, M., Valois P., Jansen, J. et Brier, F. (2019). Comprendre et prévenir le décrochage scolaire chez les élèves du secondaire : une analyse de la motivation selon la théorie de l'autodétermination. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 1-33.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. [https://csscc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/08/guide\\_soutenir\\_transition\\_scolaire\\_qualite\\_secondaire.pdf](https://csscc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2023/08/guide_soutenir_transition_scolaire_qualite_secondaire.pdf)

Ratelle, C., Duchesne, S. et Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72.

Ratelle, C., Duchesne, S., Guay, F. et Alain, M. (2022). Besoin de compétence et motivation scolaire : une perspective contemporaine de la théorie de l'autodétermination. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 54(1), 1-15.

Smith, S. (2022, 20 septembre). ENS-2001 : Élèves en difficulté de comportement [présentation PowerPoint]. MonPortail.

Van Rens, M., Haelermans, C., Groot, W. et Maassen Van Den Brink, H. (2018). Facilitating a Successful Transition to Secondary School: (How) Does it Work? A Systematic Literature Review. *Adolescent Research Review*, 3(1), 43-56. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0063-2>

Vaz, S., Faulkner, G., Chevertons, C., Cheng, Y., Boichon, L. et Messing, K. (2022). Favoriser le sentiment d'appartenance des élèves du secondaire : une étude qualitative sur les perceptions des intervenants scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 48(1), 117-144.