

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

TITRE DU MÉMOIRE

Pédagogie par projet et intégration des TIC : quel impact sur la motivation scolaire ?

PAR

Stéphane Côté

Département de psychologie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire présenté à la faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Maîtrise en éducation

Date : 28 août 2008
Université de Montréal
Faculté des études supérieures



Ce mémoire intitulé :
Pédagogie par projet et intégration des TIC : quel impact sur la motivation scolaire ?

présenté par
Stéphane Côté

A été évalué par :

Président-rapporteur : Cécilia Borges

Directeur de recherche : Thierry Karsenti

Membre du jury : Francisco A. Loiola

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| TABLE DES MATIÈRES | III |
| LISTE DES FIGURES | VI |
| LISTE DES TABLEAUX | VI |
| LISTE DES DIAGRAMMES | VI |
| REMERCIEMENTS | VIII |
| RÉSUMÉS | IX |
| | |
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1 : Le problème de recherche | 4 |
| 1.1 Problématique : le manque de motivation et le décrochage | 4 |
| 1.1.1.1 Décrochage | 4 |
| 1.1.1.2 La définition du terme « décrocheur » | 5 |
| 1.2 Les principales raisons du décrochage | 5 |
| 1.2.1 Étude québécoise sur le décrochage | 12 |
| 1.2.2 Impacts du redoublement | 13 |
| 1.2.3 La démotivation et le décrochage scolaire | 14 |
| 1.2.4 Démotivation accrue chez les garçons | 17 |
| 1.2.5 La démotivation au primaire | 19 |
| 1.3 Pratiques d'enseignants qui ont un impact au niveau de la dynamique motivationnelle de l'élève | 23 |
| 1.3.1 La différenciation de la démotivation à l'égard du sexe des apprenants | 24 |
| 1.4 Intégration des TIC dans les activités pédagogiques | 25 |
| 1.4.1 Utilisation des TIC pour rendre les apprentissages plus complets | 27 |
| 1.4.2 Les TIC et le MELS | 30 |
| 1.5 Résumé et conclusion sur le chapitre de la problématique | 33 |
| CHAPITRE 2 : Le cadre de référence | 34 |
| 2.1 La motivation : un bref historique | 34 |
| 2.1.1.1 La motivation basée sur les théories du choix cognitif | 37 |
| 2.1.1.2 La motivation par les théories de l'autorégulation et de la cognition | 39 |
| 2.1.2 Définition de la motivation retenue | 44 |
| 2.1.2.1 Les éléments qui favorisent ou inhibent la motivation | 45 |
| 2.1.2.2 Les éléments qui favorisent la motivation en fonction des courants de pensée | 45 |
| 2.1.2.3 Les théories de la motivation intrinsèque | 47 |
| 2.1.3 Sentiment de compétence | 50 |
| 2.1.3.1 Importance du sentiment de fierté dans la motivation scolaire | 52 |
| 2.2 La pédagogie par projet | 54 |
| 2.2.1 Définition choisie pour la pédagogie par projet | 56 |
| 2.3 L'intégration des TIC en pédagogie | 56 |
| 2.3.1 Définition des TIC | 56 |
| 2.3.2 Avantage de l'utilisation des TIC au niveau de la motivation | 57 |
| 2.3.3 TIC et intégration dans les matières (MELS) | 58 |
| 2.3.4 Problématiques reliées aux TIC | 59 |

| | |
|---|-----|
| 2.3.5 Dangers de l'utilisation des TIC | 60 |
| 2.4 L'avenir des recherches en motivation | 61 |
| 2.4.1 Recherches québécoises en matière de motivation scolaire et différenciation des orientations de la motivation en fonction des sexes | 62 |
| 2.4.2 Les recommandations des chercheurs québécois sur la motivation pédagogique | 64 |
| CHAPITRE 3 : La méthodologie | 66 |
| 3.1 Type de données | 66 |
| 3.2 Justification du type de recherche utilisé | 69 |
| 3.3 Sujets | 71 |
| 3.4 Calendrier | 71 |
| 3.5 Résumé des éléments qui sous-tendent le projet Cinéma Extrême comme pédagogie par projet | 74 |
| 3.6 Les cinq éléments clefs du projet Cinéma Extrême | 76 |
| 3.6.1 L'autonomie | 77 |
| 3.6.2 La reconnaissance de la motivation scolaire | 78 |
| 3.6.3 Étapes significatives | 81 |
| 3.6.4 Complexité de la tâche | 83 |
| 3.6.5 Intégration des TIC | 84 |
| 3.7 Méthodes de cueillette des données: complémentarité des méthodes qualitatives et quantitatives | 85 |
| 3.8 Les indices de motivation des élèves : synthèse des recherches | 86 |
| 3.8.1 L'entrevue | 87 |
| 3.8.2 Dialogues et conversations de groupe | 88 |
| 3.8.3 Les journaux de bord | 89 |
| 3.9 Mesures de la motivation dans la présente étude | 89 |
| 3.9.1 Élaboration des questions qui seront assimilées | 90 |
| 3.10 Traitement et analyse des données | 93 |
| 3.11 Conclusion | 94 |
| CHAPITRE 4 : Présentation et analyse des résultats | 95 |
| 4.1 Rappel de la définition employée | 95 |
| 4.2 Comment le projet favorise la compétence reliée à l'autonomie | 97 |
| 4.3 Comment le projet favorise la compétence reliée au sentiment de compétence | 107 |
| 4.4 Comment le projet favorise le sentiment d'affiliation des élèves | 116 |
| 4.5 Comment le projet favorise la motivation | 122 |
| CHAPITRE 5 : Conclusion | 133 |
| 5.1 Éléments clés de cette recherche | 133 |
| 5.2 Les recommandations | 136 |
| 5.2.1 Penser à la motivation des élèves avant toute approche | 138 |
| 5.2.2 La conception du projet | 138 |
| 5.2.3 La position de l'enseignant | 139 |
| 5.2.4 L'intégration accrue des TIC | 139 |

| | |
|---|-----|
| ANNEXE 1 : Retranscription des journaux de bord | 141 |
| ANNEXE 2 : Retranscription de l'entrevue vidéo de groupe | 151 |
| ANNEXE 3 : Retranscription des entrevues vidéos individuelles | 158 |
| ANNEXE 4 : Résultats aux 10 questions posées oralement aux élèves | 166 |
| ANNEXE 5 : Questions posées au grand groupe | 174 |
| ANNEXE 6 : Questions posées aux entrevues individuelles | 176 |
| ANNEXE 7 : Question posées au groupe 1 mois après le projet | 177 |
| BIBLIOGRAPHIE | 178 |

LISTE DES FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1. Caractéristiques socioéconomiques des sortants et des diplômés en % (Enquête auprès des sortants (2000)). | 7 |
| Figure 2 : Principales raisons de l'abandon des études (Enquête auprès des sortants (2000)). | 8 |
| Figure 3. Pourcentage des diplômées et des décrocheuses ayant des enfants à charge en 1991 et 1995 (Enquête auprès des sortants (2000)). | 9 |
| Figure 4. Pourcentages de décrocheurs versus de diplômés (Enquête auprès des sortants (2000)). | 10 |
| Figure 5. Raisons invoquées par les diplômés et les sortants pour le décrochage scolaire (Enquête auprès des sortants (2000)). | 11 |
| Figure 6. Opinion des garçons sur leur intérêt pour l'école (Bouffard, 2005). | 21 |
| Figure 7. Opinion des filles sur leur intérêt pour l'école (Bouffard, 2005). | 22 |
| Figure 8 : Usage de l'ordinateur par les futurs enseignants en stage (Karsenti, 2004). | 31 |
| Figure 9. La pyramide des besoins de Maslow (1943). | 36 |
| Figure 10. Le continuum de l'autodétermination (Deci et al., 1991). | 43 |
| Figure 11. Le modèle de Viau (1997, p.32). | 50 |

LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| Tableau 1. Applications technologiques les plus souvent intégrées aux pratiques d'apprentissage, année scolaire 2003-2004 (Plante et Beattie, 2004). | 29 |
| Tableau 2 : Les travaux bifactoriels d'Herzberg (1971). | 46 |
| Tableau 3. Caractéristiques d'un travail selon Hackman et Oldham (1980). | 47 |
| Tableau 4. Paradigmes des recherches portant sur la motivation (adapté de Pintrich et Schunk, 1996). | 67 |
| Tableau 5. Critères d'une recherche qualitative (Bogdan et Biklen, 1992) et caractéristiques de la présente recherche. | 70 |
| Tableau 6. Les différentes étapes de la présente recherche. | 73 |
| Tableau 7. Les étapes du projet franchies par les élèves. | 76 |
| Tableau 8. Indices de motivation utilisés dans différentes études. | 86 |
| Tableau 9. Différentes méthodes retenues pour mesurer la motivation (adapté de Pintrich et Schunk, 1996). | 87 |
| Tableau 10. Modèle général des diverses étapes de l'analyse de contenu pour la présente étude (adapté de L'Écuyer, 1990). | 94 |

LISTE DES DIAGRAMMES

| | |
|---|----|
| Diagramme 1. Le modèle d'Atkinson (1957). | 38 |
|---|----|

LISTE DES ABRÉVIATIONS

APO – Apprentissage Par l'utilisation de l'Ordinateur

AQUOPS – Association québécoise pour l'utilisation de l'ordinateur dans l'enseignement primaire et secondaire

CCCR – Commission de Coordination des Centres de Recherche

ELNEJ – Enquête Longitudinale Nationale sur les Enfants et les Jeunes

ERD – Existence, aux Rapports sociaux et au Développement personnel

GREG – Groupe de Recherche sur l'Enseignement des Garçons

GRISE – Groupe de recherche en informatique pour le soutien aux enseignants

IRDP – Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique

MELS – Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport.

OCDE – Office Canadien du Développement Économique

PISA – Programme International pour le Suivi des Acquis

PROTIC – Programme de formation intégrant les nouvelles approches en pédagogie et TIC

RESCOL – Réseau Scolaire Canadien

TIC – Technologie de l'Information et des Communications

REMERCIEMENTS

J'aimerais prendre quelques instants pour remercier les gens qui ont participé à la concrétisation de ce travail de maîtrise.

Premièrement, la réalisation de ce travail n'aurait vraiment pas été possible sans le suivi continu de mon directeur de maîtrise, M. Thierry Karsenti. Je suis convaincu aujourd'hui que sans son support psychologique dans cette tâche ardue qu'est l'écriture d'un mémoire, je n'aurais pas été en mesure de compléter le tout. Devoir choisir les bons mots dans les moments de découragement n'est pas toujours une tâche facile et il a su y arriver avec succès à tous les coups.

Deuxièmement, à Mme Pauline Samson qui m'a aidé avec la relecture et la correction du français écrit des premières versions de ce devis. Alors que je me concentrais sur ce que je tentais de dire, elle m'a montré comment le faire dans un français plus convenable. C'est aussi elle qui m'a supporté dans les moments les moins roses de cette épopée qui s'achève ici.

Troisièmement, à Mme Colette Gervais qui, par son écoute et sa capacité à nous aider à mieux nous exprimer, m'a beaucoup encouragé à persévérer. De plus, elle avait cette délicatesse de prendre le temps de souligner les bons apports que nous faisons aux discussions du cours, ce qui nous redonnait la confiance en soi et m'a permis, pour ma part, de m'impliquer d'avantage dans l'écriture de ma thèse par la suite.

Et enfin à Mme Sophie Goyer et M. Michel Williams qui se sont déplacés pour venir recueillir les commentaires de mes élèves suite à la soirée Gala.

RÉSUMÉS

Mots clés :

Démotivation, décrochage, pédagogie par projet, intégration TIC, sentiment de compétences, sentiment d'autonomie, sentiment d'appartenance, reconnaissance par les pairs, motivation scolaire, dépassement, cinéma, enseignement primaire.

La présente thèse propose une avenue novatrice en ce qui a trait aux problèmes portant sur la démotivation et le désengagement scolaire. Ces derniers apparaissent dès la fin du premier cycle dans nos établissements québécois. De plus, les pédagogues n'investiguent pas les avantages à ce niveau que peut amener l'intégration des TIC dans leur pédagogie. Ce mémoire traite donc des répercussions qui ont été remarquées après des jeunes de la 6^e année du primaire qui ont vécu un projet inventé (cinéma extrême) afin de développer un haut niveau de motivation chez les élèves ainsi qu'une intégration des TIC significatives pour les apprenants.

Key words:

Keyword : Demotivation, dropping out of school, project-based pedagogy, ICT integration, feeling of competence, feeling of autonomy, sense of belonging, peer recognition, academic motivation, achievement, movies, elementary school teaching

The presents thesis proposes an new approach to deal with problems regarding demotivation and school drop-out. The latters appear as early as the end of the first cycle in our Quebec establishments. More over, teachers do not investigate the advantages at this level that can bring the integration of the ICT in their teaching skills. This memory treats therefore the repercussions that were noticed among young students of grade 6th in primary school that have experimented an invented project (extreme movie) in order to develop a high level of motivation among the students as well as an integration of the ICT for the learners.

INTRODUCTION

Dans les grands enjeux du 21^e siècle que sont la santé, l'économie, la mondialisation et l'éducation, les pays prennent souvent des décisions fortes différentes. Toutefois, la majorité d'entre eux s'entendent pour dire que l'éducation est la base d'une société forte. Ainsi, plusieurs pays européens, dont la France, la Suisse et la Finlande, ont mis sur pied une réforme de leur système d'éducation, basée sur des recherches récentes dans le domaine de la pédagogie. Parmi les finalités recherchées par ce changement, ces pays tentent d'induire une forme d'actualisation des méthodes d'apprentissage pour mieux préparer les jeunes aux défis et contraintes inhérents à la mondialisation et à l'avènement des technologies de l'information et de la communication.

Le Québec dont la population est majoritairement francophone, tente lui aussi de se doter d'un programme de formation qui saura mieux s'adapter à la réalité d'aujourd'hui. Dans ce programme, on retrouve les objectifs que semblent recommander les recherches actuelles (MEQ, 2001) en matière d'éducation, soit de viser :

- une formation globale et diversifiée;
- une formation continue;
- une formation ouverte sur le monde.

Les données statistiques disponibles sur le site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) nous donnent différentes informations quantitatives sur les jeunes qui évoluent dans ou à l'extérieur de notre système scolaire. On peut y lire que certaines problématiques semblent perdurer malgré une application de plus en plus généralisée de la présente réforme au primaire, dont le cheminement provincial a été entamé en 2001. En effet, on dénombre encore des situations que l'on souhaitait voir disparaître grâce à ce changement, dont le décrochage.

Plusieurs facteurs externes peuvent expliquer cette situation, tels la carrière professionnelle des parents, le revenu économique, les familles monoparentales, les jeunes placés de nombreuses heures en garderies scolaires, etc. En tant que spécialiste de la pédagogie, il ne faudrait cependant pas nous abriter derrière ces situations et nous déresponsabiliser. Cela devrait nous inciter à mettre sur pied des solutions novatrices. On se doit d'amener des changements réels dans nos pratiques et viser un double objectif : amener les jeunes à s'intéresser davantage à leurs apprentissages, tout en poursuivant l'excellence, sans négliger les compromis qu'il faut parfois faire pour y parvenir.

Bien que la Réforme au primaire prône de nouvelles approches face aux processus d'apprentissage, on observe toujours certains jeunes qui réussissent peu ou pas, d'autres qui se démotivent au primaire, et ce, dès la fin du premier cycle au primaire pour en arriver au secondaire avec le problème du décrochage.

Bien que les données qui parlent de la démotivation scolaire soient assez récentes (Bouffard, 2005) pour notre réalité québécoise, nous croyons qu'un des enjeux sur lequel les enseignants de la prochaine décennie devront porter une attention toute particulière est la motivation des jeunes.

D'autres problématiques sur lesquelles l'enseignant a droit de regard seront traitées, comme la diversification des approches pédagogiques, la démocratisation de l'apprentissage, l'utilisation des compétences transversales comme levier pédagogique, le tout, dans le but de rejoindre les trois objectifs du MELS : socialiser, instruire et qualifier (2001).

Il est notable que les compétences disciplinaires soient encore au cœur de nos interventions pédagogiques; la forme plutôt magistrale des cours ne semble plus tenir la route comme autrefois. Outre certains pays européens (Suisse, France) qui constatent un certain appauvrissement des résultats académiques et qui veulent revenir à un enseignement plus traditionnel, la Finlande (Ménard, 2006) poursuit et intensifie les démarches d'actualisation des approches face aux apprentissages de base. L'objectif est d'ici intensifier un apprentissage des compétences professionnelles et sociales plutôt qu'une amélioration des savoirs à proprement parlé.

On peut remarquer, avec les missions du programme scolaire du MELS, que l'instruction n'est plus le seul élément recherché. En effet, en partant de l'idée que nous vivons dans une société où la grande majorité a accès à l'information (télévision, Internet, journaux, etc.), qui est elle-même en constante évolution, on ne peut plus transmettre une philosophie basée sur la simple acquisition de connaissances. Le rapport au savoir s'en trouve alors changé. Il n'y a plus une seule source d'information sur un sujet donné, mais des centaines de sources, qui se contredisent ou se complètent. On se doit donc de transmettre des stratégies efficaces de traitement de l'information aux jeunes plutôt que des vérités, des connaissances arrêtées. Cette révolution de l'information confirme l'importance donnée aux compétences transversales qui trouvent toute leur place dans le programme scolaire du MELS.

Les approches ainsi que les tentatives proposées dans le passé semblent conduire à une augmentation de jeunes en décrochage scolaire. Est-ce possible qu'on ait tenté d'enseigner des éléments qui avaient peu de valeurs à leurs yeux, ou encore, que ces derniers ne voyaient pas suffisamment l'intérêt de rester sur les bancs d'école?

Ce travail portera donc sur l'étude des données recueillies à l'intérieur du projet d'intégration des matières intitulé « Cinéma extrême » réalisé dans la classe de 6^e année primaire que j'enseigne (école Lalande, Roxboro, Québec). Nous verrons comment cette approche de pédagogie par projet, rehaussée par des approches à caractère orientant et entrepreneurial, favorise l'engagement des jeunes au niveau motivationnel et par conséquent, au niveau académique.

CHAPITRE 1 : Le problème de recherche

Bien que nous reviendrons sur une élaboration du concept de motivation dans la section portant sur le cadre de référence, nous croyons qu'il est important de mentionner immédiatement la définition retenue :

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement. » (Vallerand et Thill, 1993, p. 18)

Ainsi, différents éléments (déclenchement, direction, intensité et persistance) nous permettront d'élaborer nos objectifs de recherche qui se retrouveront en fin du second chapitre.

La motivation des jeunes est-elle un problème au primaire ? Voilà une question générale de recherche qui orientera le lecteur de ce chapitre supporté par des recherches récentes (Bouffard, 2005; Bouffard et al., 2003; Chouinard, 2001). Il apparaît aussi évident que les conséquences de ce manquement au niveau motivationnel aient des répercussions néfastes sur eux (Bouffard & Couture (2003), Bouffard, Marcoux, Vezeau, Bordeleau (2003)). Maintenant, quelles sont les solutions à envisager? C'est ce que nous tenterons de voir dans ce chapitre.

Nous aborderons d'abord une recension des études portant sur les effets du manque de motivation qui seront traités en deux parties, soit le décrochage au secondaire, et les effets subséquents à la démotivation au primaire. Par la suite, nous présenterons ce même thème en précisant à la catégorie d'âge qui nous intéresse plus ici dans le présent ouvrage, soit au niveau du primaire. Puis nous irons voir où se situe la recherche par rapport à l'intégration des TIC dans le domaine de l'éducation pour terminer en présentant notre question ainsi que nos objectifs de recherche.

1.1 Problématique : le manque de motivation et le décrochage

1.1.1.1 Décrochage

Afin de bien cerner l'ampleur et les impacts d'un désintérêt des enseignants du niveau de l'angle motivationnel de leur approche, nous croyons qu'il est important d'aller

observer, dans un premier temps, les répercussions au niveau du cheminement des élèves de niveau secondaire. Bien que nous ne voulions pas pointer du doigt que les enseignants, l'analyse des recherches dans le domaine (voir chapitre 1) nous amène à croire qu'ils peuvent gagner énormément en s'attardant aux méthodes employées dans leur choix d'approche pédagogique de la matière qu'ils ont à transmettre. D'où la raison pour laquelle nous aborderons une des problématiques dont l'importance a un impact majeur sur la qualification, soit le décrochage.

Bien que les raisons qui expliquent ce qui amène un jeune à sortir du réseau de l'éducation avant l'obtention d'un secondaire 5 sont complexes et peut pratiquement relever de l'ordre du cas par cas, nous tenterons ici de brosser dans un premier temps un tableau général des décrocheurs pour ensuite parler des approches possibles face au problème.

1.1.1.2 La définition du terme « décrocheur »

La définition actuelle retenue par le ministère de l'Éducation du Québec fait référence à une explication administrative où un élève inscrit au 30 septembre d'une année :

- ne se réinscrit pas l'année suivante;
- ne s'inscrit pas au niveau de la formation générale (au public ou au privé);
- ne s'inscrit pas à la formation générale des adultes;
- ne s'inscrit pas à la formation générale;
- ne possède pas de diplôme de secondaire 5.

1.2 Les principales raisons du décrochage

Observons différentes figures comparatives provenant du site du gouvernement du Canada dans un rapport de l'an 2000 (Dir. de la recherche appliquée 2000) qui avait comme premier objectif de calculer les coûts reliés au décrochage scolaire. Puisqu'il est souvent mention des caractéristiques socioéconomiques des sortants (terme utilisé se référant aux décrocheurs) et bien que nous ne voulions pas élaborer trop longuement sur ce sujet, nous croyons qu'il est toutefois important de brosser rapidement un portrait de la réalité de ces élèves.

Nous commencerons par brosser un portrait de la réalité socioéconomique des élèves décrocheurs. Puis, nous élaguerons les éléments qui ne peuvent pas être modifiés par une approche pédagogique quelconque (par exemple, la situation familiale des jeunes étudiés).

À ce sujet, Bauthier (2003) mentionne que :

« Même si les difficultés scolaires ne peuvent être isolées de leurs causes et effets sociaux et subjectifs, le décrochage scolaire apparaît comme le fruit d'un processus lent qui trouve son origine dans un décrochage cognitif précoce et se joue dans l'interaction entre les élèves et l'institution scolaire, depuis ses politiques jusqu'à la situation de classe, depuis les interactions avec l'enseignant jusqu'au cadre de travail proposé. » (2003, p. 30)

D'autres auteurs se positionnant de manière similaire (Wagenaar, 1987; Galand, Philippot, Dupont et Macquet, 2000), nous sommes portés à croire que cette approche, en mettant l'accent sur les réalités qui peuvent être influencées par l'enseignant, semble être partagée dans la littérature.

Des facteurs socioéconomiques tirés de l'Enquête auprès des sortants (2000), en départageant les éléments sur lesquels nous pouvons agir versus les autres, il est intéressant de constater que le réseau social fréquenté par l'élève (les amis) a une certaine incidence sur leur décision. Puisqu'il s'agit du seul facteur externe à la pédagogie sur lequel un pédagogue ou tout autre spécialiste œuvrant dans les écoles peut tenter d'influencer le cours des événements d'un « futur sortant », nous retiendrons cette information.

Tel que mentionné précédemment, nous porterons notre attention sur les deux derniers éléments de ce tableau qui nous semblent revêtir une certaine importance puisqu'avec une approche pédagogique qui tient compte de cet élément, nous croyons qu'un pédagogue pourra avoir un impact sur les jeunes à ce niveau.

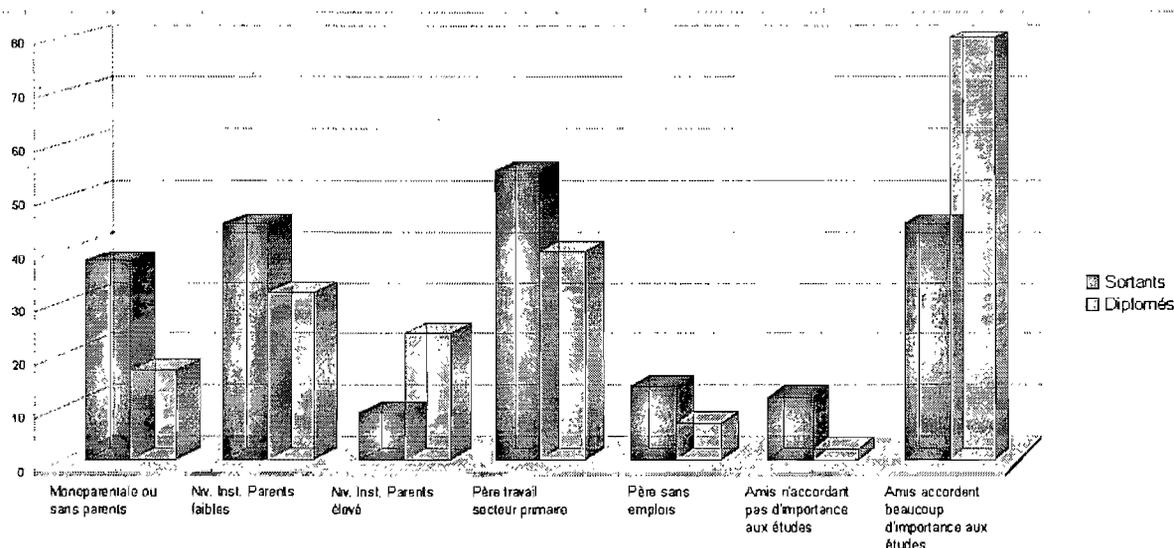


Figure 1. Caractéristiques socioéconomiques des sortants et des diplômés en %
(Enquête auprès des sortants, 2000)

Nous croyons que l'enseignant peut avoir une forme d'influence à ce niveau puisqu'il peut orchestrer sa pédagogie en faisant travailler concrètement les élèves en équipe autour de projets rassembleurs et significatifs, et non seulement à des fins pédagogiques. L'intérêt ainsi mis de l'avant les amèneront à se découvrir eux-mêmes pour qu'ils puissent mieux prendre en considération des influences réelles de leurs pairs, et en arriver à valider l'importance d'être bien entourés.

Les éléments qui ont une importance notable sur le décrochage ayant été vérifiés, nous parlerons maintenant de la différence qui subsiste à ce niveau entre les adolescents et les adolescentes.

Selon leurs dires, les adolescents décrochent à raison de 40 % pour des causes reliées à l'école contre 38 % pour des raisons professionnelles. De fait, dans l'immédiat, ils croient pouvoir gagner un salaire suffisamment attrayant pour justifier l'arrêt de leurs études.

Au sujet des heures de travail, ceux qui n'en ont pas ou ceux qui en ont trop (plus de 20 h) sont plus enclins à quitter l'école. Dagenais et coll. (2001) ont même établi la corrélation suivante : plus le salaire minimum augmente, plus les jeunes de 15 à 19 ans travaillent plus d'heures (ce qui nuit aux études) et plus le taux de décrochage scolaire augmente. Ainsi, nous serions portés à croire que ce sont les garçons qui semblent être les plus touchés par les répercussions de ces décisions économiques.

Quant aux filles, 41 % d'entre elles décrochent pour des raisons liées au monde scolaire contre 28 % pour des raisons personnelles ou familiales. La figure 2 illustre sous la forme d'un graphique les résultats qui viennent d'être présentés.

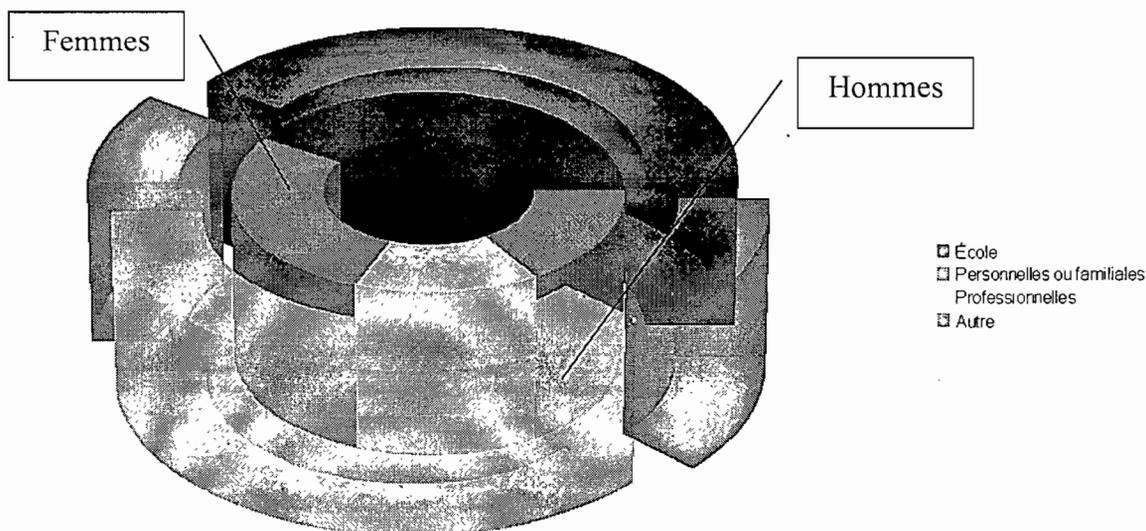


Figure 2 : Principales raisons de l'abandon des études (Enquête auprès des sortants (2000)).

Afin de mieux cerner les raisons personnelles qui semblent avoir un impact dans une proportion de près d'une décrocheuse sur trois, nous allons voir plus en détail ce qui semble se produire à ce niveau. Les raisons familiales stipulées par le résultat de ce sondage pointent dans la direction des mères-filles, soit des adolescentes qui connaissent une grossesse.

Ainsi, la réalité des mères-filles a une incidence directe sur la possibilité de poursuivre leurs études. De plus, selon ces données, nous pouvons observer un nombre grandissant de femmes qui ont quitté le milieu scolaire pour cette raison particulière.

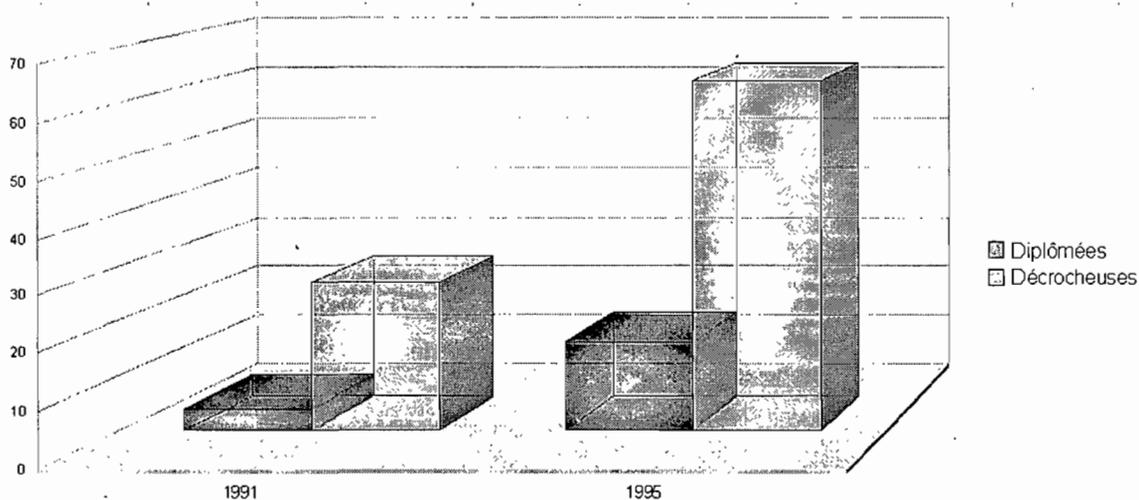


Figure 3. Pourcentage des diplômées et des décrocheuses ayant des enfants à charge en 1991 et 1995 (Enquête auprès des sortants (2000))

Au Québec, le nombre de mères-fille a augmenté entre 1987 et 1993 (Millar & Wadhera 1997) passant ainsi de 12,6 à 20,1 pour 1000. Par la suite, Loignon (1996) a observé un ralentissement de cette progression. Piette (2003) parle du paradoxe entre la valorisation que la mère-fille porte à son rôle de mère en devenant et ce qu'elle souhaite combler par ce nouveau projet (valorisation, autonomie, affirmation), et l'incohérence économique, logistique et les répercussions sur la non-insertion qui découleront de cette situation sur le marché du travail.

Si nous revenons à des statistiques qui ne tiennent pas compte du sexe des sortants, nous nous sommes intéressés à une comparaison entre les élèves diplômés et les sortants sous l'angle des comportements déviants ou criminels. Nous voulions questionner la littérature et voir si on pouvait remarquer une différence entre les raisons et les pourcentages des élèves décrocheurs versus ceux qui restent sur les bancs des écoles.

Ainsi, les sortants sont beaucoup plus impliqués dans des comportements déviants, parfois avec une différence de près de 80 % au niveau des condamnations criminelles. La figure suivante résume les quatre délits comptabilisés :

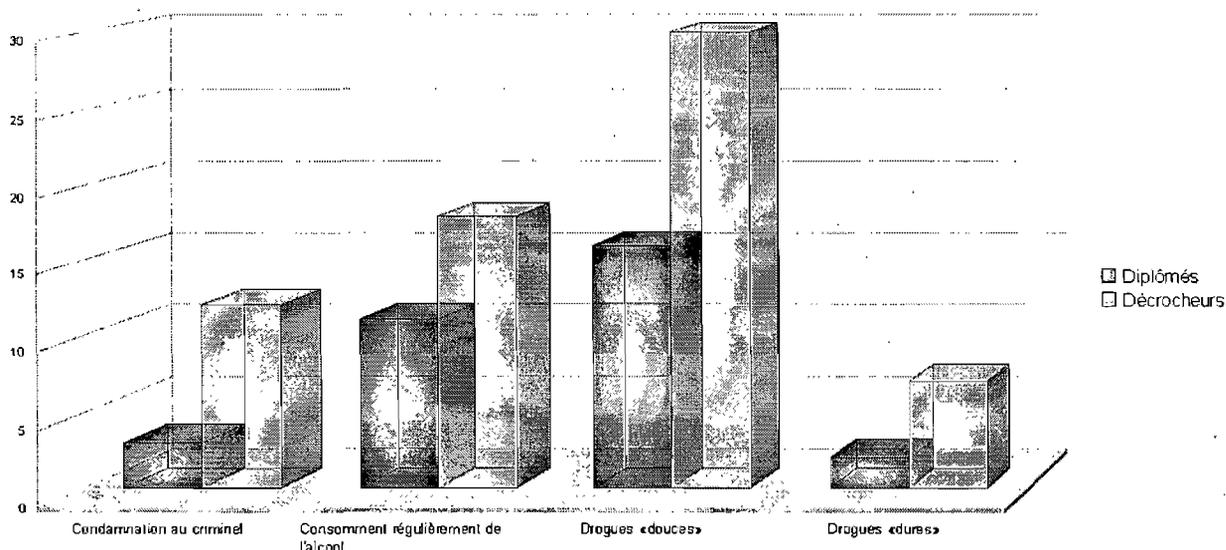


Figure 4. Pourcentages de décrocheurs versus de diplômés (enquête auprès des sortants 2000)

Nous avons vu jusqu'à présent les raisons des pourcentages les plus élevés expliquant les raisons externes à l'école. Nous allons maintenant revenir aux explications qui s'apparentent plus au sujet du présent mémoire, à savoir ce que mentionne cette recherche pancanadienne (Dir. de la recherche appliquée, 2000) sur les raisons que les jeunes donnent au niveau des quatre personnes sur dix qui ont décroché (autant des garçons que des filles) pour les raisons liées à l'école.

Le désengagement des élèves peut avoir plusieurs raisons comme le démontre la figure 5. Le manque d'intérêt et le manque d'implication des jeunes dans la vie scolaire semblent avoir des impacts non négligeables sur la prise de décision des sortants. Il est intéressant malgré tout de souligner que l'on retrouve aussi parmi les diplômés, des comportements liés à un engagement scolaire moins impliqué qu'on pourrait s'attendre. C'est-à-dire qu'ils ont des comportements qui pourraient nous amener à avoir un regard fautif sur leurs intentions, car ils pourraient entrer dans la catégorie des sortants alors qu'ils persévèrent. On peut toutefois se questionner à savoir si tous ces comportements les amèneront quand même à avoir un meilleur engagement auprès de leurs apprentissages.

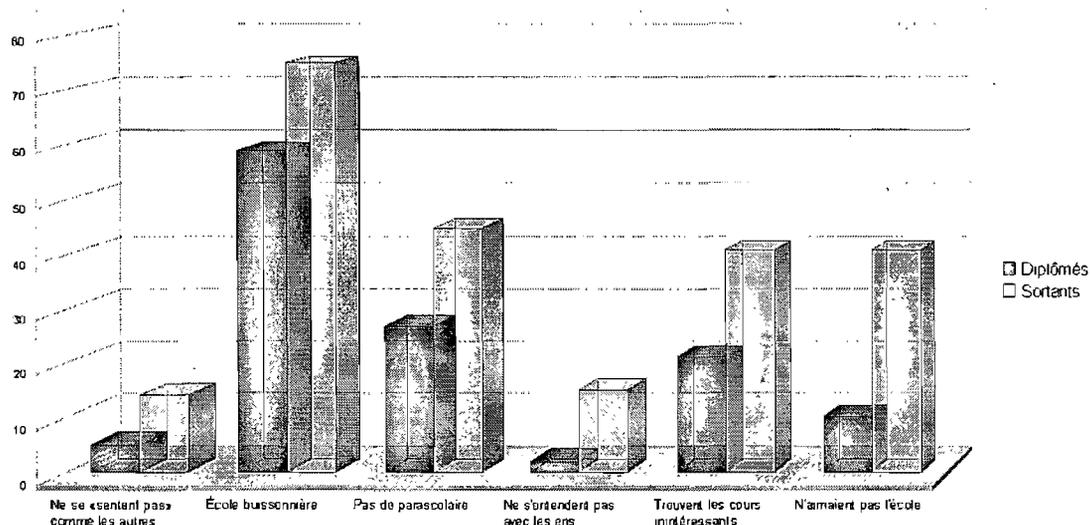


Figure 5. Raisons invoquées par les diplômés et les sortants pour le décrochage scolaire
(Enquête auprès des sortants (2000))

Ainsi, certains élèves présentant des profils similaires aux décrocheurs ont pourtant décidé de poursuivre leurs études. Ce qui semble départager les deux camps, c'est le sentiment d'estime de soi qui est atteint ou non par ces comportements déviants (Catheline, 2005). Le concept d'estime de soi fait référence à la conscience que se fait le jeune de sa valeur personnelle dans différents domaines (Duclos, 2000). Malgré tout, nous croyons qu'il sera important d'essayer une avenue pédagogique qui aura une portée sur ce sentiment de l'élève. Nous espérons ainsi de réussir à servir aussi bien ceux dont l'estime de soi est élevée que ceux pour qui elle est plus faible. Coleman et al. (1966) et Hattie (1992) arrivent au même résultat, soit que l'influence de l'enseignant a impact important sur la réussite des élèves. En effet, après avoir découvert que l'enseignant était plus important que les facteurs socio-économiques des élèves, Coleman (1966) mentionnait que les difficultés n'étaient pas infranchissables. Pour sa part, Hattie (1992) a réalisé la synthèse de 134 méta analyses sur la performance scolaire pour obtenir les corrélations suivantes en regard à ce qu'il nomme l'« *overall effect-size* ». Ainsi, l'amplitude observée en regard du milieu familial et social obtenait un résultat de 0.38 alors que celui relié aux facteurs du domaine de l'enseignement et de l'école obtenait 0.53. Donc, sans être négligeables, les facteurs socio-économiques peuvent tout de même être surclassés par une pédagogie plus efficace et un milieu de vie scolaire plus stimulant et adapté aux réalités des jeunes. Nous élaborerons plus longuement sur ces facteurs dans le troisième chapitre.

1.2.1 Étude québécoise sur le décrochage

Les statistiques les plus récentes au niveau du décrochage scolaire au secondaire pour le Québec ont été publiées par le MELS en fin 2007. Ainsi, pour l'année scolaire 2005-2006, 25,2% des filles et 35% des garçons quittent les établissements scolaires avant l'obtention d'un diplôme de secondaire 5 dans la région montréalaise. À ce rythme, un peu moins d'un adolescent sur trois (30 %) parmi ceux qui entrent au secondaire en sortira sans diplôme.

Dans le rapport du Groupe de réflexion sur l'éducation des garçons (GREG 2003), on mentionne que les retards académiques accumulés sont probablement les facteurs les plus importants qui mèneraient au décrochage scolaire. Toujours selon cette étude, on mentionne qu'en 2001-2002, plus de 24 % des garçons et 16 % des filles de moins de 12 ans (6^e année) n'auraient pas encore atteint les connaissances requises pour le secondaire. De plus, ce rapport mentionne que le taux de redoublement est deux fois plus élevé au secondaire qu'au primaire. Par contre, il est à noter que les données de cette recherche ont été compilées à partir de résultats précédant la mise en application de la politique de non-redoublement que le programme du MELS a mis en place depuis 2001.

À première vue, cette pratique a pour conséquence que des jeunes en difficulté d'apprentissage, de manière plus ou moins prononcée, évoluent ou plutôt progressent à l'intérieur d'un système où leurs retards ne sont pas pris en considération en fin de cycles. Ils passent alors au niveau suivant et ce, peu importe leurs capacités à répondre aux tâches reliées au niveau « manqué ». L'intention proposée par cette réforme était de promouvoir plus de services (orthopédagogue, psycho-éducateurs) pour supporter l'élève en difficulté.

Présentement, une majorité de chercheurs mentionnent clairement que pour qu'il y ait motivation face à une tâche à réaliser, il faut offrir aux apprenants une activité qui possède un niveau de difficulté permettant de s'engager sur le plan cognitif (Viau, 2000). Toutefois, qu'en est-il du jeune qui se retrouve promu au niveau subséquent sans avoir acquis les stratégies de base (méthodes de travail efficace) requises pour un défi exigeant de lui des stratagèmes qu'il ne connaît pas? On peut alors voir un désengagement se produire chez ce jeune qui aura de grandes difficultés à s'engager dans une tâche complexe.

Le lien direct entre le redoublement et le décrochage au secondaire serait l'une des raisons émises pour justifier la suppression de ce moyen pour contrer les retards de certains, car ceux qui ont redoublé ont plus de chances de décrocher au secondaire que les autres. Voyons d'autres explications qui ont pu amener à abolir le redoublement.

1.2.2 Impacts du redoublement

Premièrement, nous définirons le concept de redoublement pour ensuite définir les répercussions de ce fléau scolaire sur la vie des étudiants. Selon différentes sources (Larousse, Wikipédia), ce concept teinté par une réalité scolaire fait qu'un élève recommence une seconde fois le même niveau sans passer au niveau supérieur.

Parallèlement, en 1992, Lafleur avait produit une étude sur les coûts reliés aux décrocheurs comptabilisés au Canada, c'est-à-dire ceux qui ont abandonné l'école avant le secondaire 5. Il avait alors estimé que le Canada perdrait « plus de 4 milliards de dollar, en dollar d'aujourd'hui, durant la vie active des 137 000 jeunes, environ, qui ont décroché du secondaire en 1989 au lieu d'obtenir leur diplôme¹ » (Lafleur, 1992).

Il est possible qu'il y eût là surestimation des coûts, et ce, pour diverses raisons, dont l'utilisation d'un taux de décrochage probablement trop élevé (30 %). Qui plus est, les estimations de coûts globaux cumulés sur la durée de la vie donnent des chiffres impressionnants, mais souvent difficiles à interpréter.

Bien que cette étude datant de plus de quinze ans semblait surévaluer le pourcentage des décrocheurs, le taux d'élèves québécois ayant abandonné les études, qui semblait déjà énorme en 1989, a depuis augmenté de 6 % en moyenne pour les deux sexes et même de 12 % dans le cas des garçons. Toujours selon cette étude, qui mentionne que le redoublement coûtait 327 millions pour l'année 1994-95, on se demande si cet argent pourrait servir à meilleur escient.

Mais est-ce que le redoublement était plus efficace? Est-il arrivé à mieux aider les élèves en difficulté en leur permettant de reprendre une année scolaire? Un autre article portant sur ce sujet paru dans « Veux-tu savoir », une revue produite par des comités de parents (1998), on mentionne les faits suivants :

- En 1995, 7,5 % des élèves de la première année du primaire avaient échoué pour se retrouver avec une proportion de 3 % à la sixième année. Pourtant, 15 % des jeunes de première secondaire ne réussissent pas à répondre aux exigences de ce niveau;
- Près d'un élève sur quatre arrivait au secondaire en ayant redoublé au moins une année;

¹ Source : http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra/publications/research/2000docs/R-01-1/f/R-01-1_F_7.shtml

- Deux ans après l'année doublée, un élève est aussi faible qu'un autre jeune qu'on n'aurait pas fait doubler. La présente Réforme valorise le travail par cycle, plutôt que par niveau, laissant ainsi « plus de temps » au jeune pour combler ses faiblesses. Mais peu importe s'il a été en mesure ou non d'atteindre les objectifs du cycle, il passe quand même au niveau suivant, peu importe ses résultats;
- Une pratique courante veut qu'on utilise le redoublement dans les classes du premier cycle pour permettre aux élèves de gagner de la maturité. L'implantation des cycles vise justement à valoriser le fait que le jeune a maintenant deux ans pour atteindre les objectifs, plutôt qu'un an, comme auparavant. Reste à savoir si, dans notre réalité de classe d'aujourd'hui, ce décrochage et cette liberté sont utilisés convenablement. Le fait que la Réforme soit récente ne nous permet pas d'obtenir d'indicateur sur les effets bénéfiques possibles de cette mesure;
- Le redoublement a de graves conséquences sur l'estime de soi du jeune. Bien qu'il réussisse souvent un peu mieux que l'année précédente, il sait que sa réussite dépend du fait qu'il refait des exercices qu'il a déjà réalisés, et non nécessairement d'un meilleur apprentissage;
- Le redoublement est le troisième plus grand traumatisme qu'un jeune peut vivre, après la peur de perdre ses parents ou de devenir aveugle (Yamamoto (1980) dans Fuhrman et al (1990)).

Donc, le redoublement ne semble pas être une solution qui soit profitable pour résoudre les problèmes rencontrés par les apprenants en difficulté. La nouvelle politique du MELS devait être accompagnée de montants investis au niveau des services professionnels (orthopédagogie, psychopédagogie, psychologie, etc.). Il reste à savoir si ces pratiques (allouer des services adéquats aux élèves en difficulté) ont été appliquées et si les résultats obtenus par ces méthodes donnent de meilleurs résultats que les solutions qu'apportait le redoublement. Les études portant sur le sujet restent à venir.

1.2.3 La démotivation et le décrochage scolaire

La définition de la motivation développée par Vallerand et Thill (1993) se base sur différents éléments relatifs aux forces internes de la personne observée, à savoir la production d'un déclenchement, d'une direction, d'une intensité et de la persistance dans le comportement. Ainsi, advenant qu'un arrêt, un absentéisme, des retards ou un genre de

stagnation chez l'apprenant apparaissent, on pourrait alors parler de démotivation scolaire. Herzberg (1971) définissait le passage de la motivation vers la démotivation comme étant des *facteurs d'hygiène* faisant ainsi référence aux éléments extérieurs observables chez la personne étudiée : elle devient moins engagée et moins productive. Quant à Lavoie et Lanaris (2005), ils avancent que la démotivation peut être observée par des signes d'ennui ou de mécontentement.

Alors que les jeunes d'aujourd'hui vivent plusieurs types de stress (familiaux, sociaux ou individuels), la littérature démontre qu'ils peuvent parfois ressentir une forme de dépression qui peut les amener à quitter temporairement ou définitivement le système scolaire. On définit sous le terme de décrocheurs ceux qui mettent fin à leur cheminement scolaire avant d'avoir obtenu une certification de leur secondaire 5. Même s'ils reviennent pour compléter leur formation de base ou obtenir une certification équivalente, il n'en reste pas moins que dans les statistiques, ils sont considérés comme des décrocheurs.

De nombreux facteurs sont susceptibles d'amener une démotivation chez les apprenants (milieu socioéconomique ou familial, taxage, comportements délinquants, drogues). Wagenaar (1987) abonde en ce sens en mentionnant que le processus qui amène le jeune à quitter les bancs d'école fait référence à un enchevêtrement complexe découlant de facteurs situationnels, personnels, sociaux et contextuels.

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ, 2008), conduite auprès de 3 400 jeunes à propos des gestes de délinquances que les enfants et adolescents peuvent poser, stipule que 95 % des jeunes (16-17 ans) consultés sont optimistes face à leur avenir. Ce pourcentage élevé est en fait le résultat des auto-évaluations des sujets interrogés dans le cadre de cette recherche.

Dans cette étude on peut également remarquer que la perception des étudiants de ce groupe d'âge, quant à leur état de santé mentale, est restée invariable à des facteurs qu'on aurait pu croire influents telles les familles biparentales ou recomposées. Donc, bien que les écrits mentionnent l'importance que peut avoir un divorce dans la vie d'un jeune, il est intéressant de constater que ça ne semble pas trop les influencer, sur une échelle d'autoévaluation personnelle, face à leur implication au niveau académique (ELNEJ 2008).

Nous pourrions élaborer plus longuement sur les éléments extérieurs à la portée d'un enseignant et qui font que les jeunes puissent en venir à être démotivés, voir même décrocher, mais ce n'est pas l'approche que nous voulons utiliser dans ce présent travail. En fait, ce qui nous intéresse plus particulièrement, c'est de tenter de trouver et cerner les

éléments où un pédagogue peut avoir une certaine influence sur le jeune par son type d'approche face à la matière qu'il a à transmettre.

Dans les écoles américaines, Wehlage et Rutter (1986) ont justement utilisé cette approche dans leur recherche portant sur le décrochage qu'ils ont réalisée auprès de 30 000 élèves du secondaire. En élaguant volontairement les facteurs qui sont hors de portée du pédagogue, les chercheurs ont trouvé deux raisons qui expliquaient le décrochage selon les dires des jeunes soit :

- Le manque d'attention des enseignants auprès des besoins des jeunes;
- Le manque de discipline ou une discipline appliquée de manière injuste.

Ces deux éléments tirés de cette recherche sont des points précis sur lesquels un enseignant peut apporter une attention directe et immédiate. Les jeunes en difficulté semblent souffrir d'un manque d'intérêt de la part des professionnels en pédagogie qu'ils rencontrent et qui, par définition, devraient être présents pour supporter ces jeunes. De plus, le terme « besoin » est mentionné, soit que les pédagogues qui se polarisent trop sur la matière semblent perdre de vue l'affect des jeunes qui se trouvent ainsi brimés et perdent alors le contact si important dans l'élaboration de démarches d'apprentissage.

Il est intéressant de voir que justement les décrocheurs parlent de l'importance d'une discipline adéquate en classe. Même si ces jeunes sont souvent fautifs, à la lumière de cette recherche, nous pouvons quand même voir que leurs besoins de justice sont présents et demandent à ce que la rigueur soit équitable.

Dans une étude européenne plus récente, Galand, Philippot, Dupont et Macquet (2000) ont étudié différents résultats au niveau motivationnel d'élèves provenant de milieux socioéconomiques similaires, mais fréquentant des établissements différents. Ils ont alors découvert que les pratiques des pédagogues pouvaient en certains points, faire fi des difficultés reliées au vécu des jeunes pour arriver à vraiment influencer ce genre de clientèle.

Ces chercheurs avaient pris soin d'utiliser les facteurs externes à l'école dans un souci de comparer des résultats provenant de milieux sociaux similaires. Toutefois, l'usage de ces données n'était pas poursuivi lors de l'élaboration de la recherche, car l'objectif était de trouver les éléments propres aux sciences de la pédagogie qui faisait une différence auprès de ces jeunes. Ainsi, des jeunes ayant des réalités familiales similaires obtenaient

des résultats au niveau de l'intérêt porté à l'école très différente en fonction de leur fréquentation d'établissement scolaire différent (et approche académique).

En résumé, ces auteurs mentionnent un lien indéniable entre l'impact d'un enseignant pour motiver les jeunes à s'investir dans leurs apprentissages. Tout cela devenait possible dans les écoles qui avaient modifié/adapté leurs pratiques pédagogiques pour mieux répondre aux besoins des jeunes. En couplant ces informations avec celles de Wagenaar (1987) qui soulignait l'importance que le pédagogue devrait porter de l'affect des apprenants dans ces démarches nous sommes portés à croire qu'un impact positif est possible auprès de la motivation de la clientèle scolaire.

1.2.4 Démotivation accrue chez les garçons

Nous entreprendrons cette sous-section par une comparaison entre notre milieu et un autre qui donne de meilleurs résultats, soit celui des Orientaux dans le domaine des mathématiques. Les prochaines données proviennent de l'étude réalisée par Stigler et Stevenson (2001) qui ont visité 260 établissements primaires sur deux continents (américain et asiatique). Ils travaillaient surtout à étudier les méthodes qui amenaient les jeunes orientaux à avoir des résultats nettement supérieurs en mathématiques. Viau (2000) mentionne que notre réalité québécoise ressemble beaucoup à celles de nos voisins du sud.

Par ailleurs, les élèves chinois ne sont pas placés dans un environnement aussi rigide qu'on pourrait le croire; selon les auteurs, les jeunes s'épanouiraient. Quant aux enseignants, ils passent beaucoup de temps dans la planification et l'aide apportée aux élèves.

En effet, les chercheurs américains ont trouvé cinq éléments qui semblent être révélateurs des succès que les Asiatiques semblent vivre dans leur système d'éducation. Dans ce qui suit, nous comparerons l'élément qui nous intéresse le plus pour notre travail, soit l'intégration des matières dans un projet, ou encore, le passage du concret (le projet) à l'abstrait (les notions académiques).

Afin de capter l'intérêt des jeunes, les méthodes utilisées par les enseignants chinois partent du fait que chaque concept ou journée commence par une expérience qu'ils réalisent en grand groupe. L'enseignant énonce une situation problématique quelconque, et de là, il oriente l'enseignement de sa journée.

En Chine, l'utilisation de matériel commence à être de plus en plus employée au primaire avec l'arrivée du « Défi mathématique », une méthode qui favorise l'enseignement par la résolution de problème, où la manipulation de matériel est souvent exploitée. Ainsi, les jeunes ont une « boîte à outils » pour les mathématiques qu'ils utilisent jusqu'à cinq fois plus souvent à Taiwan qu'à Chicago. Ces outils les suivent tout au long de leur primaire.

La réussite du système asiatique repose sur l'enseignement à l'aide d'éléments concrets, c'est-à-dire l'expérience et le domaine du vécu des apprenants. Or, Viau (2000) mentionne qu'une des raisons qui amène les étudiants québécois du secondaire à avoir une baisse au niveau de la perception du sentiment de compétence, serait reliée au fait que les méthodes d'enseignement semblent peu adaptées à leurs caractéristiques. Ainsi, les adolescents ont des besoins qui ne sont pas valorisés ou « exploités » par notre présent système scolaire, plus souvent axé sur des connaissances qui n'ont pas de lien direct avec leur vécu. Bref, des connaissances qui ne sont pas reliées au vécu des jeunes ou encore, des exercices qui, trop souvent, restent dans l'abstrait. Karsenti (2003) mentionne quant à lui, qu'on observe une baisse au niveau de l'intérêt de manière beaucoup plus marquée pour les garçons que pour les filles. Chouinard, Vezina et Bouffard (1999) ont aussi observé ces faits dans l'enseignement des mathématiques au secondaire.

Dans une étude sur l'écart qui existe dans les résultats ainsi que la motivation entre les garçons et les filles, Bernard et Charest (2003) sont arrivés aux conclusions suivantes pour le primaire et le secondaire:

- Les garçons accusent un retard scolaire supérieur à celui des filles;
- Le taux de décrochage a diminué depuis les 20 dernières années, pourtant, le taux de scolarisation des filles est supérieur;
- Les garçons affichent un risque doublement supérieur que celui des filles pour être classé dans la catégorie « élèves à risques »;
- Les garçons réussissent moins bien au niveau des langues, mais ils ont des résultats équivalents à ceux des filles pour ce qui est des mathématiques.

Les garçons, tout comme les filles (mais elles ne sont pas nécessairement handicapées par l'abstraction des concepts en classe) ont une amélioration de la motivation lorsque vient le temps de travailler à des projets concrets. À la lumière de ces recherches, il devient donc important d'allouer une plus grande partie de notre plage horaire en classe, à des travaux qui prennent racine dans leur vécu quotidien.

1.2.5 La démotivation au primaire

Puisqu'il n'y a pas, à proprement parlé, de décrochage au primaire, nous avons dû nous tourner vers la terminologie de la *démotivation* pour être en mesure de traiter de cette problématique au niveau académique qui nous intéresse ici.

Nous ne pouvons parler de démotivation sans parler de la motivation et ses effets sur l'apprentissage. À ce sujet, Bloom (1979) mentionne que la **motivation scolaire** est l'un des facteurs les plus importants lorsque vient le temps de parler des performances scolaires.

La définition de la **motivation scolaire** regroupe un éventail d'éléments qui seront traités plus en détail au second chapitre. Notre intérêt ici est d'arriver à cerner lequel des éléments spécifiques de la motivation semble avoir une plus grande portée. Bandura (2003) mentionne à cet égard que le facteur motivationnel plus important auprès d'un apprenant est la **perception de ses compétences**.

Bouffard (2005) corrobore cette information en stipulant que les élèves qui ont un fort sentiment d'efficacité personnelle réussissent mieux. Cet élément semble se construire lentement et résiste mal aux transitions. L'impact de l'approche de l'enseignant, de la portée sur l'image que se fait le jeune de lui-même est alors très important. Ainsi, ces recherches semblent porter sur cet élément motivationnel de l'effet Pygmalion ou encore de l'effet Rosenthal (Rosenthal & Jacobson, 1968) qui avait découvert l'importance de la perception de l'enseignant qu'un jeune a sur la réussite de ce dernier.

L'influence des pairs est aussi importante dans la perception que le jeune puisse se faire de ses compétences. Weiner (1992) mentionne à cet effet qu'un enfant qui changerait de groupe d'amis, en passant de ceux ayant une représentation négative sur lui à d'autres plus positif, que ce changement, aurait un effet bénéfique sur sa motivation et par conséquent, sur ses résultats.

Une autre tendance qui pourrait amener des effets bénéfiques sur les jeunes se situerait au niveau de l'attention que l'enseignant leur porte. Nous faisons ici référence à l'effet Hawthorne découvert par Mayo (1932) où les sujets dans leur milieu de travail semblaient démontrer une hausse de motivation et ce, peu importe l'élément modifié dans leurs conditions de travail. Selon Mayo (1932), le fait d'être observé, d'avoir été choisi en quelque sorte, et de prendre part à une étude amenait une amélioration en soi. Cependant, nous sommes bien conscients que cette étude n'a pas obtenu la confirmation scientifique

requisse puisqu'elle n'a pas été en mesure de reproduire l'augmentation décrite par Mayo lorsqu'elle a été soumise à la reproduction du test. Mais nous sommes d'avis que son étude nous offre une piste intéressante quant à l'impact de ce qu'un intérêt particulier porté à un individu peut avoir comme résultante sur ses comportements. Nous verrons comment nous pourrions employer cette information dans le troisième chapitre.

Afin d'arriver au sujet principal de notre présente recherche, il faut d'abord étudier la problématique de la démotivation au primaire. Bouffard (2005) a mené une étude auprès de 1 508 élèves québécois dans la région de Montréal, de la 2^e, 4^e et 6^e année du primaire. Ces résultats sont donc récents et très proches de la réalité qui nous intéresse ici, soit des élèves du primaire dans la région administrative (ouest de l'île de Montréal). C'est pourquoi nous nous baserons principalement sur les résultats de cette enquête pour discuter de la démotivation au primaire.

Si un certain pourcentage des élèves du secondaire décroche, c'est qu'ils ont dû perdre leur motivation quelque part en cours de route. À ce sujet, l'étude Bouffard (2005) répertoriait l'autoévaluation des élèves en 4 catégories :

1. Ceux qui disent aimer beaucoup l'école
2. Ceux qui aiment l'école
3. Ceux qui n'aiment pas l'école
4. Et ceux qui n'aiment pas du tout l'école.

Ensuite, les chercheurs ont séparé les réponses en fonction des sexes. Du côté des garçons, ceux qui disent aimer beaucoup l'école passent de 48,7 % en deuxième année à 12,4 % à la fin de la sixième, ce qui démontre une très grosse chute du taux de motivation des jeunes.

Ensuite, on observe aussi que la proportion additionnée de ceux n'aimant pas du tout et ceux qui n'aiment pas l'école, passe de 30,6 % au début du primaire à 50,5 % à la fin ! Étant donné qu'une proportion déjà importante de garçons n'apprécie pas l'école à la fin du premier cycle, et que la moitié d'entre eux sont désintéressés, il semble y avoir un réel besoin pour une intervention immédiate et imminente à ce niveau. Nous croyons qu'il est primordial que nous nous y intéressions, et ce, autant dans nos approches pédagogiques que dans la manière dont nous réalisons nos projets. À la lumière de ces données inquiétantes, nous croyons que la motivation scolaire devrait devenir une priorité dans nos démarches en tant que pédagogues. La figure 6 illustre les résultats de cette recherche au niveau de la motivation des garçons :

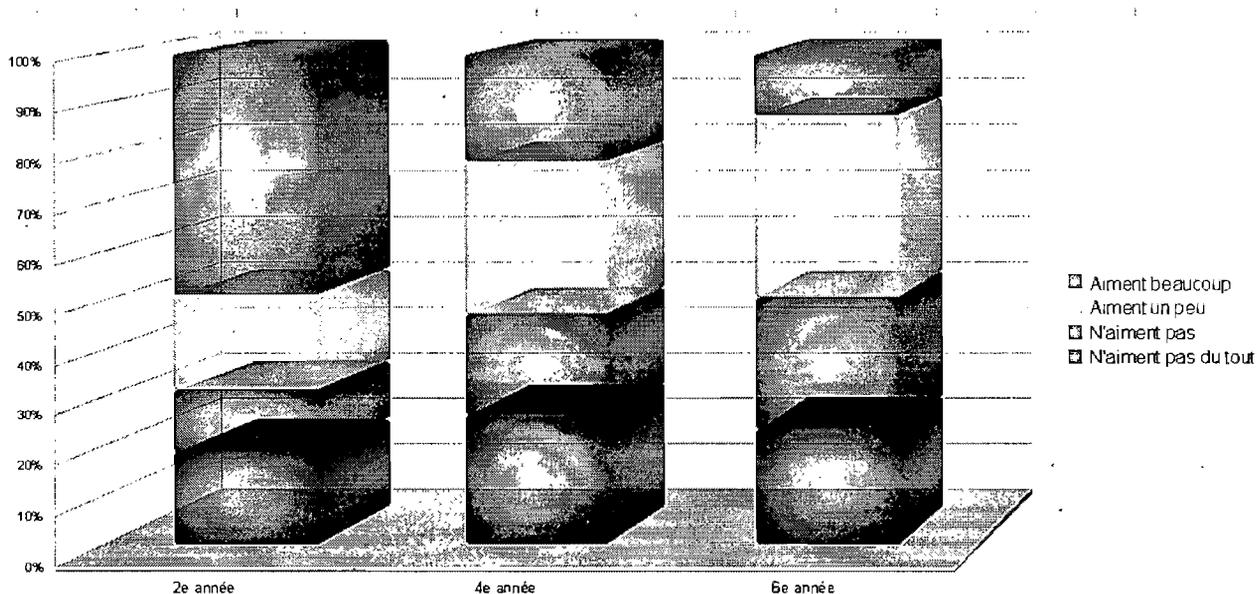


Figure 6. Opinion des garçons sur leur intérêt pour l'école (Bouffard, 2005).

Il n'est malheureusement pas surprenant d'observer un taux élevé de décrochage chez les garçons au secondaire. Car, si le désintérêt prononcé des garçons amène un désengagement du jeune auprès de son apprentissage (Viau, 2000), leurs résultats académiques, en parallèle avec leurs sentiments de compétence, baissent (Huart, 2004, Chouinard 1999 et Viau 2000). Ainsi, il serait intéressant de revoir nos pratiques dans une optique plus motivationnelle que pédagogique, c'est-à-dire axée sur des projets significatifs pour les élèves et alternée avec de l'enseignement explicite (Gauthier, 2004). Car ces données, obtenues 5 ans après la mise en forme de la Réforme, semblent démontrer que ces objectifs d'amener le jeune à être intéressé à son apprentissage semblent échouer dans une proportion d'un garçon sur deux !

Maintenant, voyons comment les filles ont répondu à la même question d'autoévaluation de leur niveau motivationnel. Les pourcentages sont légèrement plus encourageants pour les filles que chez leurs homologues masculins au niveau de l'appréciation de l'école en fin de sixième (près de 58 % chez les filles qui aiment un peu et beaucoup contre 49 % chez les garçons de mêmes âges, résultat obtenu à la fin du primaire). Toutefois, il reste que la proportion de ceux qui voient un certain intérêt pour l'école augmente passant ainsi de 19,7% à 40,7% en fin de sixième, de toute évidence au détriment de celles qui disent aimer beaucoup (passant de 62,7% à 17% en 6^e). Ainsi, de moins de deux filles sur dix (17%) disant ne pas aimer l'école à la fin du premier cycle, ce

nombre passe à plus de quatre filles sur dix (42%) à la fin du primaire. Bien que nous ne fassions que la présentation ici de résultats et que l'argumentation de la problématique de la démotivation semble être laissée de côté, nous préférons alléger cette section en ne faisant parler que les chiffres sur cette réalité québécoise actuelle. Voyons ces résultats dans leur forme graphique :

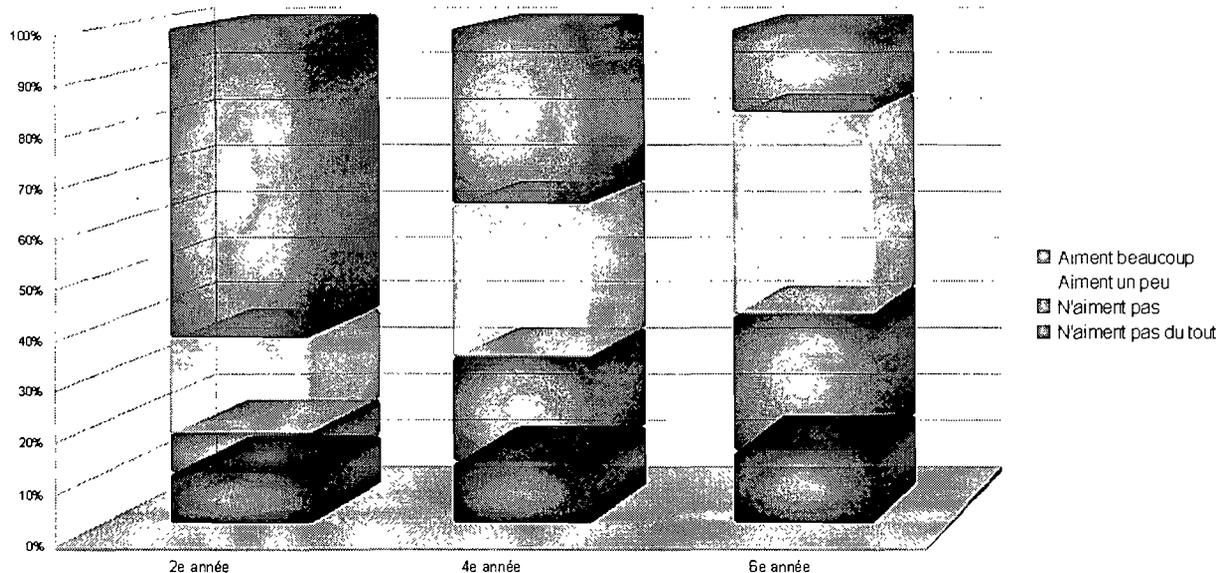


Figure 7. Opinion des filles sur leur intérêt pour l'école (Bouffard, 2005).

En extrapolant ces données sur un groupe hypothétique de 26 élèves de 6^e année (13 garçons et 13 filles), à la lumière de ces données, nous remarquerions que près de 12 jeunes diraient ne pas aimer l'école ! À la lumière de ces informations portant sur la motivation des jeunes à demeurer sur les bancs d'école, réalité qui peut être parfois expliquée par des situations externes à la classe (victime d'intimidation et pas seulement des difficultés académiques), comment arriver à établir un contact, une ambiance de classe favorable à l'apprentissage si le pédagogue n'a pas constamment en tête l'affect de ses élèves ? Alors que plusieurs chercheurs s'entendent (Krapp, 1992; Marsolais, 2003; Karsenti, 2003; Chouinard, 2002, 2005; Lucas, 2007) pour mentionner l'importance et le rôle de l'intérêt ou de la motivation dans l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, comment expliquer que des enseignants ne prennent pas cette donnée en considération ?

Maintenant que nous avons vu les perceptions des élèves, voyons celle des enseignants. Ces derniers avouent éprouver des difficultés à motiver les élèves qui

n'apprécient pas l'école. Ainsi, 20,6 % des enseignants de deuxième année disent éprouver des problèmes à inciter les jeunes qui ont peu de motivation à s'engager. Ce pourcentage grimpe à plus de 42 % en fin du primaire ! Donc près de la moitié des classes semblent commencer ou poursuivre leur désintérêt face à l'école alors que du côté des enseignants, près de la moitié de ces derniers se sentent mal, presque impuissants à corriger la situation !

En résumé sur cette section, plus les jeunes se démotivent, plus les enseignants semblent éprouver de la difficulté à rendre l'apprentissage intéressant pour ces derniers. Le reste de cette étude de Bouffard s'intéresse aux différentes formes d'émulations employées (utilisation de récompenses, valorisation des stimulations cognitives, des efforts, etc.). Il est à noter que malgré le recours de ces enseignants à toutes ces méthodes, une proportion aussi grande des jeunes semble ne pas être influencée par ces méthodes, et reste ainsi dans le camp de ceux qui n'aiment pas l'école. Selon nous, il est important de se concentrer sur l'intérêt de nos jeunes face à l'école en premier puisque les études de Weiner (1992) et Viau (2000) mentionnent clairement qu'il est primordial que l'affect des élèves soit sollicité pour qu'ils s'engagent par la suite. Ainsi, ces statistiques amenées par Bouffard (2005) nous portent à croire que la problématique du désintérêt scolaire semble apparaître très tôt à l'intérieur du cheminement académique et nous croyons qu'il serait plus que temps d'y remédier.

1.3 Pratiques d'enseignants qui ont un impact au niveau de la dynamique motivationnelle de l'élève

Certaines pratiques reliées directement aux apprentissages académiques peuvent avoir une portée sur le sentiment de compétence de l'apprenant, et ainsi, par effet domino, sur l'intérêt que le jeune a face à l'école. Nous allons donc survoler rapidement les comportements qu'un enseignant peut intégrer dans le processus d'évaluation face aux apprentissages exigés par le niveau primaire en question et observer les impacts de ceux-ci.

Selon Huart (2004), les principaux facteurs qui semblent influencer positivement les pratiques pédagogiques en fonction de la réussite éducative sont les enseignantes qui instaurent, dès la première année, des évaluations formatives qui permettent aux jeunes de développer leur sentiment de compétence. Effectivement, ces derniers peuvent développer leur confiance puisqu'ils sont en mesure de connaître les progrès qu'ils font (ce qui a un effet bénéfique sur leur persévérance). Le fait de montrer les faiblesses à l'apprenant n'a pas un effet démotivant contrairement à ce que l'on pourrait s'attendre si on lui suggère ou apporte des éléments de solutions pour l'aider à pallier à son manque.

D'un autre côté, ce chercheur a trouvé deux pratiques qui semblaient être plus néfastes au sujet du niveau de compétence, soit :

- La formation de groupes homogènes ;
- Favoriser l'adoption des buts de performances et la stimulation de la compétition (ce qui augmente le niveau de stress chez les apprenants).

Toujours selon Huart (2004), les jeunes qui démontrent un plus haut sentiment de confiance en leurs compétences sont ceux dont l'enseignant organise des exercices complémentaires différenciés. L'élément de compétition qui est énoncé ici fait référence à la comparaison des résultats scolaires faite par l'enseignant. La compétitivité n'est pas malsaine en soi, mais son utilisation peut parfois nuire plutôt que motiver l'élève. Nous tiendrons compte de cet élément lorsque nous serons en mode de création de projet.

1.3.1 La différenciation de la démotivation à l'égard du sexe des apprenants

Un tableau sommaire ayant été brossé au niveau du décrochage, de la démotivation, et du sentiment d'impuissance vécu par les enseignants, les explications qui sous-tendent ces faits seront maintenant présentées. Au niveau des raisons qui expliquent le désintérêt des garçons, Bouchard, St-Amant et Tondreau (1996) mentionnent que :

« Certaines composantes du processus de construction des identités des sexes entreraient en contradiction avec les dispositions nécessaires à la réussite scolaire. En fait, l'adhésion plus forte de certains garçons aux stéréotypes sexuels jouerait en leur défaveur en les éloignant de l'école. » (Gagnon, 1998, p. 20)

Chouinard (2001) mentionne quant à lui que lorsqu'on questionne les garçons sur ce qui conduit à la réussite, ces derniers accordent une plus grande importance à l'intelligence qu'à l'effort. Ils se désengagent ainsi en plaçant le sentiment de contrôle aux mains de la chance ou d'un caractère génétique sur lequel ils n'ont pas de contrôle possible.

À l'inverse, chez les filles, on observe qu'une distanciation des modèles de sexe favoriserait leurs réussites scolaires (Gagnon, 1998). En effet, Chouinard (2001) mentionne que l'intelligence est un élément qui revêt une grande importance au niveau du succès de ces dernières, un facteur qui n'est pas détaché d'elles comparativement aux garçons.

Bien que ces éléments proviennent de la réalité du secondaire, on remarque au primaire le début de la distanciation entre les sexes au niveau de la motivation scolaire. Ainsi, les stéréotypes qui intéressent les garçons adolescents sont souvent des athlètes sportifs ou encore des musiciens ou acteurs, c'est-à-dire des personnes qui sont souvent peu scolarisées (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1996). Alors que les filles, elles, sont moins attirées par le désir de « suivre » les actrices ou les chanteuses et sont plus en mesure de garder leur attention sur leur cheminement scolaire (Gagnon, 1998).

Un autre élément important au niveau du primaire et qui aura une importance déterminante dans le processus du décrochage scolaire sera le retard académique accumulé au primaire. Establet (1992) mentionne même que le primaire « est la matrice décisive de tous les succès comme de tous les échecs ». Ainsi, il nous semble important de voir ce qui se produit, autant auprès des garçons que des filles, au niveau des éléments qui amèneront les jeunes à se démotiver.

Selon Gagnon (1998), les filles en difficulté à l'école n'accordent pas moins d'importance à la gravité de leurs résultats, mais sont portées à chercher une attitude plus masculine (dans leur habillement ou dans leur préférence pour les sports). Ils profitent aussi de la récréation pour tenter de rendre service aux petits dans le besoin, et vont y chercher une forme de valorisation qui leur manque au niveau des résultats. Ceci pourrait devenir des éléments facilement observables auxquels un pédagogue pourrait porter attention pour voir les signes précurseurs du désintérêt chez la gente féminine.

Par ailleurs, les mères ont des attentes plus élevées envers leurs filles que leurs garçons. Bien qu'elles ne souhaitent pas que leurs jeunes de sexe masculin deviennent des décrocheurs, il est toutefois intéressant de remarquer qu'elles ne portent pas une importance aussi grande au fait que ces derniers soient moins intéressés par l'école que leurs filles.

1.4 Intégration des TIC dans les activités pédagogiques

Afin de terminer le tour des éléments qui nous paraissent comme étant problématiques dans le milieu scolaire en 2008 en regard à notre sujet de recherche, il nous reste à traiter de la question des difficultés du corps enseignant à intégrer les TIC aux pratiques courantes de leur pédagogie. Avec l'arrivée des différents outils informatiques en passant par les périphériques (I pod, caméra, téléphone cellulaire, « blackberry ») dont les jeunes sont de plus en plus friands, il est important de poser la question à savoir pourquoi

les enseignants restent réfractaires à l'utilisation des TIC, alors que les impacts au niveau motivationnel sont maintenant bien connus (Karsenti, 2000, 2001, 2005).

Afin de déterminer l'ampleur de l'évolution des TIC, voici maintenant quelques raisons pour lesquelles il est important d'enseigner aux jeunes à comment bien se servir du Web :

- Alors qu'en 1992, le cap du 1 000 000 de serveurs Web était franchi, en 2001, il y avait plus 100 000 000 de serveurs.
- À la fin de 2005, sur les 6,4 milliards de personnes que compte la population mondiale, près de 973 millions utilisaient Internet : 68 % en Amérique du Nord; 53 % en Océanie et en Australie; 36 % en Europe; 13 % en Amérique latine et aux Caraïbes; 9 % en Asie et au Moyen-Orient; et 2,7 % en Afrique²
- Le 17 juillet 2005, le moteur de recherche Google donnait accès à 8 058 044 651 pages Web. Le 12 août 2005, ce même moteur donnait accès à 8 168 684 336 pages, soit 110 639 685 nouvelles pages. Cela signifiait alors une augmentation de 1,4 % en moins d'un mois et, en extrapolant, ça donne une augmentation de près de 18 % en un an;
- Selon une recherche du CEFRIO datant du mois d'octobre 2007, 73,2% des adultes québécois utilisent l'Internet;
- Toujours selon ce site, en mars 2004 (données les plus récentes), 60% des 12 ans et plus utilisent l'Internet. Les garçons utilisent l'accès en moyenne durant 9 h par semaine contre 7 h pour les filles. Ils passent ainsi presque autant de temps (8 h en moyenne contre 9,5 h) sur l'Internet qu'à écouter la télévision.
- Toutes les sources s'entendent aussi pour dire que le nombre de pages Web est en pleine explosion et que sous peu, le réseau du "World Wide Web" (WWW) tel qu'on le connaît ne suffira plus.

En somme, l'Internet est devenu un élément central dans la vie des jeunes. On se doit donc d'outiller les jeunes, d'autant plus qu'il contient des éléments potentiellement dommageables au niveau de la personnalité sur lequel l'éducation est tout aussi importante, tel le danger de la *passion obsessive* ou encore le sentiment d'isolement du jeune qui ne vit que pour l'utilisation de l'Internet (Sergeie et Lavoie, 2007). Ainsi, il est important de leur enseigner autant l'utilisation adéquate que raisonnable des TIC, une situation tabou nécessitant qu'on s'y intéresse de plus près.

² Source : <http://www.un.org/french/pubs/chronique/2006/numero1/0106p34.htm>

1.4.1 Utilisation des TIC pour rendre les apprentissages plus complets

L'amélioration de la motivation reliée à l'utilisation des TIC est irréfutable. Bibeau (1997) mentionne ceci :

« Les nouvelles technologies constituent certainement de puissants outils d'accès et de présentation dynamique de l'information; ils offrent l'occasion de motiver les élèves et de redorer le blason de l'école. » (Bibeau, 1997, p. 111)

Selon une enquête réalisée par l'OCDE (2004), l'évolution des ménages canadiens ayant accès à un ordinateur a connu une progression de près de 12 % (11,94 %) entre 2000 et 2004 et ceux ayant accès à l'Internet ont connu une progression de 14,4 % durant la même période³. Toujours selon cette même source 89,6 % des adolescents de 15 utilisent l'Internet à la maison.

Puisqu'on cherche à rendre nos pratiques plus concrètes, plus similaires à celles vécues quotidiennement par les apprenants, on serait porté à croire qu'une pédagogie ralliant l'informatique pourrait augmenter la motivation des apprenants.

Un des éléments que le pédagogue pourrait ajouter à sa pratique serait sans aucun doute l'utilisation accrue d'APO (Application pédagogique de l'ordinateur) dans les projets de classe. Cette idée est partagée par Karsenti (2000, 2003, 2004).

Dans un article basé sur les résultats du Programme international pour le suivi des acquis (PISA), Karsenti (2003) mentionne que les garçons, en général, ont un bien plus grand intérêt que les filles quand vient le temps d'utiliser les TIC. Or, ce sont justement ces derniers qui semblent vivre le plus de difficultés à l'école, ou souffrir le plus d'un système qui semble moins se soucier de leurs caractéristiques propres.

Toutefois, avec ces résultats, on est enclin à se questionner sur le petit nombre de pédagogues au primaire qui utilisent les TIC dans leurs pratiques. Quelques projets ont été mis sur pied en 1995, tels la Table de concertation du projet GRISE (Groupe de recherche en informatique pour le soutien en enseignement), PROTIC (Programme de formation intégrant les nouvelles approches et les TIC), et Rescol (Réseau scolaire canadien). Ces projets ont tous donné des résultats très positifs sur l'intérêt des jeunes qui avaient eu la chance d'avoir des enseignants qui s'impliquaient à ce niveau; par contre, ces équipes de

³ Source : <http://stats.oecd.org/WBOS/ViewHTML.aspx?QueryName=177&QueryType=View&Lang=fr> (page consultée le 18 novembre 2007)

travail n'existent plus aujourd'hui, faute de financement et de libération. Nous reviendrons sur les effets bénéfiques de l'utilisation de l'ordinateur auprès des garçons dans le prochain chapitre.

Le colloque de l'AQUOPS (l'Association québécoise pour l'Utilisation de l'Ordinateur dans l'enseignement primaire et secondaire) et table ronde sur ce sujet peut inciter plusieurs enseignants à initier un changement et à intégrer les TIC dans leurs pratiques.. Un groupe de travail (GRISE) a été mis sur pied dans les années 90 pour supporter et permettre la communication des succès et difficultés reliée à cette innovation en pédagogie. Malheureusement, faute de ressources, ce projet a été abandonné par la suite. Ainsi, se retrouvant isolés dans leurs écoles, plusieurs enseignants ont alors délaissé ces parcs informatiques scolaires.

Selon l'enquête sur la connectivité et l'apprentissage dans les écoles canadiennes réalisée par Statistique Canada en 2004⁴, seulement 46 % des directeurs d'école mentionnent que la majorité (75 %) de leur personnel enseignant est suffisamment connaissant en matière de TIC pour amener une utilisation efficace des jeunes dans le cadre de leurs apprentissages.

En parallèle, l'AQUOPS vivait une grave crise en mai 2005, alors qu'elle envisageait l'arrêt de ses opérations, faute d'une participation suffisante au colloque de cette même année.

Les RÉCITS locaux et nationaux proposent, quant à eux, des solutions ainsi que des formations dans le domaine qui sont mises sur pied par le service de conseillers pédagogiques des commissions scolaires, mais ils arrivent à peine à suffire à la demande. La majorité du temps, ils prodiguent des formations avec des programmes qui demandent l'acquisition de licences pour être utilisés. Une consultation effectuée auprès de la majorité des RÉCITS nous rassure à ce niveau, et l'utilisation des logiciels gratuits et libres de droit semblent maintenant être les seuls proposés. En effet, la suite COLIBRI (compilation de logiciels libres et en français) est maintenant proposée pour répondre aux demandes de logiciels pour réaliser les différents projets.

Entre 1996 et 2001, les écoles sont passées à un ratio d'ordinateurs de 1 ordinateur pour 101 élèves à 1 pour 8 (Cauchy, 2005). Mais que font donc les enseignants de tout cet équipement qui a coûté plus de trois cents millions de dollars au Québec?

⁴ Source : <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/040924/q040924a.htm>. Page consultée le 18 novembre 2007

Le tableau suivant montre quelle est l'utilisation des applications technologiques les plus souvent intégrées aux pratiques d'apprentissage pour l'ensemble des écoles primaires, secondaires, pour les écoles primaires, les écoles primaires et secondaires.

| | Ensemble des écoles | Écoles primaires | Écoles secondaires | Écoles primaires et secondaires |
|--|----------------------|------------------|--------------------|---------------------------------|
| | Pourcentage d'écoles | | | |
| Traitement de texte | 78,2 | 77,3 | 82,1 | 75,7 |
| Internet ou intranet pour la diffusion de l'information | 34,4 | 32,5 | 40,5 | 33,5 |
| Logiciels destinés aux élèves en difficulté et/ou aux programmes de rattrapage par apprentissage individualisé | 29,1 | 30,4 | 28,7 | 22,9 |
| Internet pour l'apprentissage en ligne | 28,8 | 27,0 | 32,7 | 30,5 |
| Logiciels de spécialités | 28,3 | 28,1 | 30,9 | 25,0 |
| Éditique | 24,1 | 23,5 | 26,1 | 23,6 |
| Logiciels de présentation | 21,4 | 16,0 | 35,5 | 23,8 |
| Logiciels de calcul et de base de données pour un traitement simple de l'information | 15,3 | 10,3 | 27,4 | 19,5 |
| Logiciels de soutien de travaux de création | 10,8 | 8,9 | 17,1 | 9,5 |

Tableau 1. Applications technologiques les plus souvent intégrées aux pratiques d'apprentissage, année scolaire 2003-2004 (Plante et Beattie, 2004).

Ainsi, si on analyse sommairement ces résultats, on se rend vite compte de l'utilisation presque inappropriée de ces parcs informatiques qui ont coûté si cher. Au primaire, plus de 77 % des élèves les utilisent à des fins de traitements de textes. Selon Beaulieu (2006), les parcs informatiques sont vieillissants. On devrait renouveler les ordinateurs dont certains datent de 10 ans. Pourtant, selon l'utilisation proposée par une

majorité d'enseignants, ces vieux «Pentium 1 » font encore le travail. Ainsi, en regard à l'utilisation qu'on fait des ordinateurs, on est porté à croire que nous possédons des appareils trop rapides (Beaulieu 2006) pour nos besoins ou l'usage qu'on en fait présentement.

Dans une étude française de la Commission de coordination des centres de recherche⁵ datant de 1997, on mentionne que 9 % du temps d'ordinateur était utilisé à des fins d'amusement au primaire; pourtant, avec la multitude de jeux maintenant disponibles sur le Web, nous avons souvent observé que la période informatique est souvent libre, c'est-à-dire sans finalité éducative réelle, si ce n'est qu'être en contact avec l'Internet, et encore, sans aucun encadrement pédagogique.

À cette intention, l'intégration des TIC dans la pédagogie est fortement recommandée par le MEQ. Ce ministère mentionne que nous devrions amener tous les élèves à diversifier l'usage qu'ils font des technologies et à développer un sens critique à leur endroit (MEQ, 2001, p.28).

Un rapport sur l'intégration de l'informatique présenté par Bibeau (1997) intitulé « École branchée, pédagogie débranchée » fait état de l'utilisation des parcs informatiques des différentes écoles. Ainsi, outre l'utilisation du Web qui devient le lieu premier des recherches d'informations, qui autrefois se faisaient à la bibliothèque, ou encore de l'utilisation des traitements de textes, la majorité des enseignants utilisent l'ordinateur comme « récompense » dans leurs systèmes d'émulation de classe.

1.4.2 Les TIC et le MELS

Alors que l'honorable François Legault, alors ministre de l'Éducation, annonçait en grande pompe que toutes les écoles étaient branchées en 1999, d'autres personnes du milieu soulignèrent une autre réalité. En effet, si les écoles sont branchées, il reste à nous questionner sur la capacité des enseignants à utiliser convenablement ce nouvel outil.

Le manque de formation ou encore le manque d'intérêt dans la formation des maîtres sont assez révélateurs. Suite à une recherche menée auprès de 6 998 futurs enseignants au Québec, Karsenti (2004) a démontré que la grande majorité d'entre eux (95 %) avait accès à un ordinateur à la maison. Par contre, les répondants ont aussi indiqué à 95 % « n'avoir jamais ou avoir très rarement utilisé les TIC en classe » (Karsenti, 2004, p. 47).

⁵ Rattachée à l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).

Dans cette même recherche, Karsenti a relevé l'usage que les futurs enseignants en période de stage font de l'ordinateur comme outil d'intégration dans leurs approches. À la question « *Dans quel contexte avez-vous utilisé les TIC au cours de votre dernier stage?* », 42 % des étudiantes ont répondu les avoir utilisées au cours de recherches sur Internet. Moins d'un quart du temps était alloué aux projets réalisés avec leurs élèves (23 %). L'utilisation efficace de cette ressource informatique peut donc être mise en doute. Les autres résultats représentaient l'utilisation personnelle des TIC, de la gestion de PowerPoint aux horaires et aux courriels (voir figure 8).

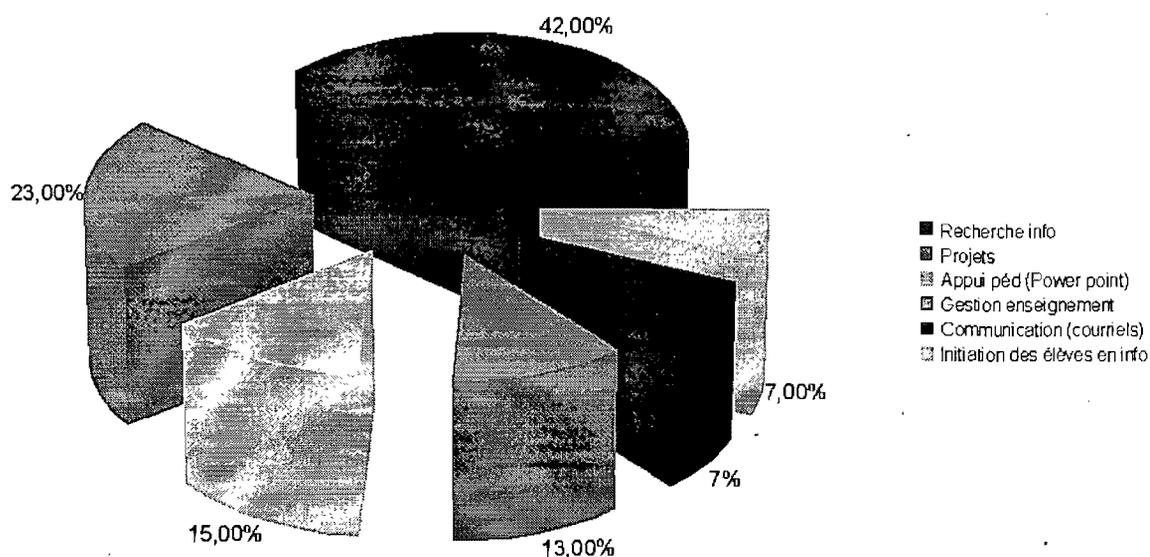


Figure 8 : Usage de l'ordinateur par les futurs enseignants en stage (Karsenti, 2004).

Cependant, cette sous-utilisation pédagogique des TIC par les enseignantes n'est pas nécessairement due à un manque de compétence dans le domaine; d'autres raisons pourraient en être à l'origine. Mais si les futurs enseignants les utilisent aussi peu, comment des personnes de carrière pourraient-elles les utiliser davantage que les nouveaux arrivants dans le domaine de l'éducation ?

Pour les enseignants, le manque de ressources et de temps ainsi que toutes les difficultés techniques (virus, panne du réseau ou de l'accès Internet, explication à 29 élèves simultanément sans projecteur, difficulté reliée à des versions différentes des programmes utilisés, ordinateurs peu performants ou qui « gèlent » souvent, etc.) qui peuvent survenir

lorsqu'on met de l'avant un projet informatique ont souvent raison de leurs efforts dans l'élaboration de projets complets et intéressants.

Selon Bibeau (2005), une des grandes problématiques en jeu est que le niveau d'appropriation des enseignants diffère beaucoup. L'auteur souligne le fait qu'alors que certains réalisent des vidéos numériques, d'autres peinent à utiliser le courrier électronique (Karsenti, 2004). Cette réalité fracturée est aussi mentionnée dans l'ETICE (2004) où moins de la moitié des directeurs stipulent que plus de 75 % de leurs enseignants possèdent les compétences adéquates pour enseigner adéquatement cette compétence transversale.

Bibeau (2005) souligne des éléments supplémentaires quant à l'appropriation des TIC en se basant sur l'étude de Halle et Hord (1987) portant sur l'alphabétisation informatique des enseignants suivante, à savoir la non-utilisation (0), l'orientation (1), la formation initiale (2), l'automatisme (3), l'indépendance (4), l'intégration (5), et le renouveau (6). Halle et Hord mentionnent que si cette dernière échelle porte sur la « position » des enseignants, il en va de même pour une seconde échelle portant sur leurs intérêts : éveil (0), s'informe sur l'innovation (1), s'implique personnellement (2), gère l'implantation (3), observe les conséquences (4), collabore à l'intégration (5), et l'intègre dans le système (6).

Ainsi, selon la première échelle présentée dans le paragraphe précédent, Bibeau (2005) se base sur plusieurs auteurs (Danvoye, 2000, 2001, 2002; Garnier et Gauvin, 2000; Gervais, 2000; Karsenti, 2004; Larose, Grenon et Palm, 2004) pour avancer que plus de 80 % des enseignants québécois se trouveraient dans les catégories 0 à 4. Dont les deux tiers se situeraient dans les niveaux 3 et 4. Ces derniers seraient intéressés à utiliser les TIC, mais ils se questionnent à savoir s'il y a lieu d'utiliser cette avenue pour l'intégrer aux pratiques enseignantes et ils se découragent rapidement à cause des problèmes techniques rencontrés. Certes, ils utilisent les TIC à des fins personnelles de manière adéquate, mais ils se sentent mal outillés pour supporter les élèves dans le développement de leurs compétences TIC.

En somme, une grande majorité des enseignants doutent encore quant à l'impact et la portée de l'utilisation des TIC en pédagogie même s'ils sont quand même intéressés à en apprendre davantage sur le sujet. Il semble donc y avoir beaucoup de travail à faire pour arriver à amener un sentiment de compétence suffisamment élevé chez les enseignants pour faire basculer la masse critique de ces derniers vers une utilisation efficace de la technologie dans l'apprentissage des compétences disciplinaires. À ce sujet, Rogers (1995) mentionne qu'il faudrait arriver à dépasser la masse critique de 50 % des enseignants pour qu'on puisse parler d'un réel changement.

1.5 Résumé et conclusion sur le chapitre de la problématique

La démotivation apparaît dès les premières années du primaire pour se poursuivre au secondaire et se terminer par le décrochage de plus d'un élève sur trois. En regard de ces statistiques, différentes stratégies pédagogiques (pédagogie par projet, systèmes d'émulations, non-redoublement, etc.) sont mises en place, mais ne semblent pas amener de solutions véritables au problème complexe qu'est la perte d'intérêt des jeunes face au système scolaire actuel. Les difficultés rencontrées par les jeunes sont réelles et les données sur le sujet s'accroissent de plus en plus. Notre pédagogie se doit d'être actualisée, ce que la présente Réforme du MELS nous donne maintenant la possibilité de réaliser.

Plusieurs solutions sont proposées, mais à notre avis, elles sont souvent disjointes et sans liens qui les unissent aux yeux de l'apprenant. Cela fait en sorte que le jeune ne perçoit pas de continuité ni de cohésion au niveau de ses apprentissages. Ainsi, l'élève peut vivre une année scolaire remplie de projets avec une enseignante du primaire pour ensuite se retrouver dans la classe d'une enseignante dont la pédagogie est plus traditionnelle. Une telle coupure dans le rythme de ses apprentissages semble avoir des répercussions motivationnelles plus dramatiques que prévues. C'est pourquoi une certaine cohésion devrait être visée afin d'harmoniser les différentes approches des pédagogues qui peuvent très bien continuer à œuvrer auprès des jeunes de la manière dont ils sont habilités à le faire, mais en gardant en considération une portée pédagogique qui dépasserait le seul passage des élèves dans leurs classes.

Les statistiques démontrent que l'intégration des TIC a un impact positif sur la motivation scolaire. Celle-ci représente donc une solution gagnante tant pour l'élève que pour l'enseignant qui se retrouve alors avec des jeunes plus engagés dans leurs démarches d'apprentissage. Cependant, il reste à comprendre pourquoi cette intégration tarde toujours à se faire. Comment une telle solution, qui a pourtant fait autant ses preuves, peut passer au second plan dans la démarche des pédagogues? Cela contraste avec le fait que l'actualisation des approches pédagogiques passera obligatoirement par les TIC, car on ne peut manifestement pas faire comme si la technologie n'existait pas.

Dans le chapitre suivant, nous verrons ce que la littérature mentionne au niveau de la motivation. Nous tenterons ensuite de démontrer l'importance de proposer une avenue qui tient compte en premier lieu de la motivation des jeunes, présentant des défis surmontables

par les jeunes, tout en intégrant les TIC, question de s'assurer d'un investissement de la part de la plus grande majorité des élèves.

CHAPITRE 2 : Le cadre de référence

Dans ce chapitre, nous ferons un historique des principales théories de la motivation afin d'en extraire une définition adaptée aux besoins de notre recherche. Nous présenterons ensuite les récentes études faites sur l'utilisation des TIC dans le but d'améliorer significativement l'investissement des jeunes dans leurs apprentissages. Nous terminerons en parlant de l'avenir des recherches québécoises sur la motivation. L'objectif visé est de relever les écrits parlant de notre sujet afin de mettre en place les assises théoriques du projet que nous proposerons d'élaborer.

2.1 La motivation : un bref historique

L'apparition du concept de motivation remonte au début du XX^e siècle. Bien qu'au départ les recherches effectuées se situaient loin des réalités d'une classe : elles ont été élaborées à partir des besoins des dirigeants d'entreprises qui tentaient d'impliquer davantage leurs employés dans leur travail. Nous verrons cette évolution dans la première section de ce chapitre. Plus tard, le domaine de la pédagogie s'intéressa à ces résultats dans le but de comprendre les rouages de la motivation dans le but d'adapter les pratiques des pédagogues face à la motivation des élèves.

Mais avant tout, débutons par un petit historique en nous intéressant à quelques chercheurs qui ont balisé les connaissances de base sur le sujet. Bien que Vallerand et Thill (1993) aient retracé le concept de motivation comme prenante assise sur les écrits des premiers philosophes grecs, nous nous limiterons ici aux auteurs modernes.

L'avènement du travail à la chaîne a entraîné la transformation des tâches que doivent réaliser les employés d'une entreprise. On découpe les postes en plusieurs tâches, on enlève les mouvements inutiles, et on hiérarchise à la verticale les types d'emplois. Toutefois, certains, tels Taylor en 1911, se demandent pourquoi les employés ne tendent pas naturellement vers une amélioration de l'efficacité et de la production. Or, ce dernier a formulé quelques hypothèses qui ont mené aux premières tentatives d'application de méthodes novatrices à cette époque, dont l'idée de renoncer à la motivation par la punition (perte de salaire, rétrogradation).

Par la suite, la terminologie de la motivation devra attendre plus de deux décennies avant d'apparaître. Ainsi, les premiers psychologues à présenter ce concept seront Tolman (1932) et Lewin (1936). Le cisaillement entre l'après-guerre, les périodes de croissances économiques et les récessions, vont encourager les grands patrons à s'intéresser aux façons d'obtenir un meilleur rendement de leurs employés. Comme les éléments soulevés par Taylor ne semblent pas toujours fonctionner, et surtout qu'ils n'expliquent pas les mécanismes qui influencent les comportements des employés, les chercheurs dans le domaine vont se mettre à explorer de nouvelles avenues.

Dès lors, un foisonnement de «recettes à motivation» va apparaître. En 1981, Kleinginna et Kleinginna recensaient qu'en l'espace de quatre décennies, plus de 140 définitions sur le sujet ont pris naissance. Tous possédaient de petites nuances qui les distinguaient un peu des autres. Dans le but d'y voir plus clair à travers toutes ces sources, Kanfer (1990) et Roussel (1996, 2001) nous proposent les regroupements de pensées suivantes :

- 1) les besoins – mobiles – valeurs ;
- 2) le choix cognitif, et ;
- 3) l'autorégulation – métacognition.

2.1.1.1 Les théories des besoins – mobiles – valeurs

On pourrait résumer le regroupement de théorie recensée sous cette appellation comme étant une explication des facteurs (intrinsèques ou extrinsèques) qui influence les comportements d'un individu. Mayo (1940) a démontré l'importance, pour un employé, de faire partie d'une cellule sociale, donc du rôle joué par le climat social. Plus tard, cet élément sera recensé sous le sentiment d'affiliation (Roussel 2001). Par la suite, Maslow (1943), probablement le psychologue le plus marquant de ce courant, élaborera une théorie en s'intéressant aux comportements que les gens adoptent pour répondre à leurs besoins. Il étudia la question sous un angle clinique plutôt que « patronal » avant de présenter sa théorie de la pyramide des besoins (figure 9).

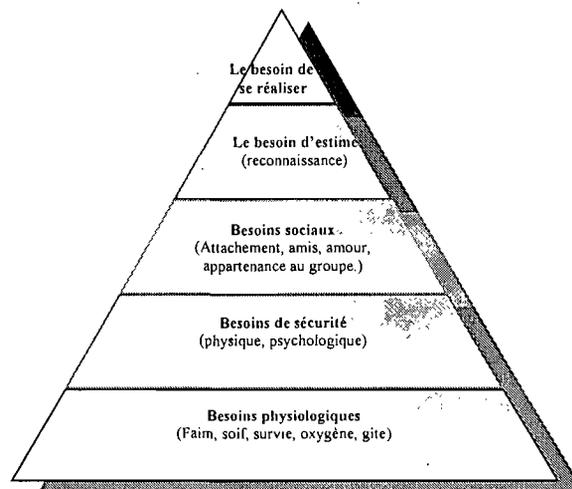


Figure 9. La pyramide des besoins de Maslow (1943).

Maslow (1943) propose une représentation hiérarchisée des besoins, chacun prenant appui sur le précédent. Selon lui, il faut s'assurer que les besoins primaires soient comblés pour qu'on puisse observer un développement des comportements des individus « vers le haut ».

La principale limite de ces outils (Mayo et Maslow) est qu'ils sont principalement circonscrits à seule une forme d'observation. En effet, bien que Maslow (1943) croyait qu'un type de comportements était fondé sur l'accomplissement du précédent, il arrivait souvent que les patients « s'arrêtaient » ou même régressaient sans que la pyramide puisse apporter des explications sur ces stagnations ou changements (Roussel, 2000).

Par la suite, des éléments supplémentaires furent ajoutés à la théorie de la satisfaction des besoins. Ainsi, des chercheurs orientés vers les travailleurs dans les entreprises, tels Herzberg et coll. (1957, 1959), développèrent la théorie dite « bifactorielle ». Selon ces derniers, il y aurait deux catégories d'éléments capables d'influencer la motivation d'un employé :

1. Les facteurs susceptibles d'apporter de la satisfaction aux employés. Ainsi, à ce niveau, les employés qui auraient la possibilité de faire une tâche enrichissante (valorisée, importante, représentant un défi accessible) sont encouragés à s'impliquer davantage dans leurs tâches;
2. Les facteurs qui ne seraient pas susceptibles d'apporter de la satisfaction aux employés et qui mèneraient à l'indifférence ou à l'insatisfaction. On observerait une perte d'implication, une baisse dans la qualité de leurs travaux et une perte d'intérêt.

Plus tard, Herzberg (1971) énonça le principe que la satisfaction est indépendante de l'insatisfaction. Cela signifie qu'un facteur de motivation peut produire de la satisfaction, ou au pire, de la « non-satisfaction », mais pas nécessairement de l'insatisfaction.

Bien que très intéressante, cette approche a connu les mêmes critiques que celle de Maslow (1943). En effet, elle serait trop descriptive et ne donnerait pas d'information sur les raisons pour lesquelles une personne placée sur ce continuum puisse changer de « cap » (Roussel 1996). Rivaleau (2003) mentionne qu'au début des années 1980, le développement de cette approche dans la théorie fut abandonné, bien qu'elle soit encore utilisée comme base de plusieurs recherches sur la motivation.

Pour sa part, Aldefer (1969) a développé une conception de la motivation moins linéaire que celle prescrite par Maslow (1943). Sa théorie reposait sur le principe que les personnes observées seraient attirées par trois types de besoins ou pôles non organisés de manière hiérarchique. Ces pôles sont reliés à l'Existence, aux Rapports sociaux et au Développement personnel (ERD). Un individu donné pourrait donc être influencé simultanément par deux éléments, contrairement aux théories linéaires où l'étape suivante semble être la seule direction possible d'une progression.

Selon la classification de Kanfer (1991), Herzberg (1971) terminera ses recherches dans ce domaine en mentionnant l'importance d'intégrer des facteurs motivationnels à même les tâches reliées à un emploi dans le but d'enrichir l'intérêt de l'employé. Par souci de synthèse nous allons clore cette partie poursuivre vers la seconde catégorie de description des types de motivation. Maintenant, bien d'autres approches importantes pourraient être incluses dans cette catégorie, dont, entre autres, les premiers travaux de Deci et Ryan (1985), mais dans le souci de synthèses de ce chapitre, nous passerons au second regroupement.

2.1.1.1 La motivation basée sur les théories du choix cognitif

En parallèle avec les approches de Herzberg (1970), les travaux d'Atkinson (1957) méritent notre attention. En effet, ce dernier a mis de l'avant la théorie du mobile de l'accomplissement. Dans celle-ci, il décrit les différents schèmes qui amènent la personne à poser des actions pour atteindre un objectif convoité. Dans cette optique, la terminologie employée par le chercheur repose sur les comportements visant des affects positifs ou négatifs. Ce système stipule que les candidats cherchent à vivre des succès, tout en fuyant simultanément des échecs. Bien que les six facteurs énoncés par Atkinson (1957)

interagissent ensemble, nous pouvons les représenter sur trois continuums : le continuum mobile de l'accomplissement, le continuum de l'expectation et le continuum des valeurs incitatrices. Le diagramme 1 illustre ces trois continuums.

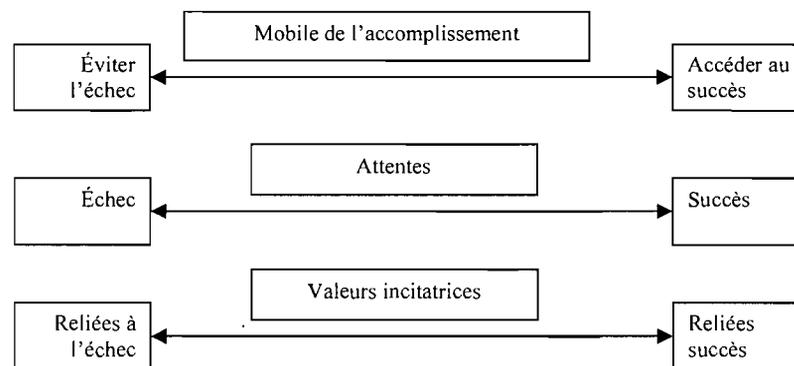


Diagramme 1. Le modèle d'Atkinson (1957).

Le continuum du mobile à l'accomplissement représente le niveau de stress qui est lié aux échecs ou aux succès passés de l'individu, donc la motivation à s'engager ou non dans une nouvelle tâche. L'expectation se définit comme étant les chances ou les probabilités que la personne considère avoir face au succès ou à l'échec. Dans les théories plus récentes, cette partie pourrait faire référence au sentiment de compétence (Roussel, 2001). Enfin, les valeurs incitatrices peuvent être résumées comme étant la valorisation découlant du succès attendu. Atkinson (1957) mentionne que si les forces internes des individus sont tournées vers le succès pour ces trois continuums, on verrait alors apparaître des comportements reliés à des personnes motivées.

Vroom (1964) a quant à lui conçu un système à trois facteurs qui se combinent de manière multiplicative, à savoir l'attente (quel « niveau » puis-je atteindre ?), l'instrumentalité (quelle rétribution va découler de mes efforts ?) et la valence (valeur reliée aux avantages obtenus). Ainsi, les choix de la personne étudiée reposeraient d'une part sur ses perceptions et d'autre part, sur les conséquences possibles de ses actes. Par ailleurs, Vroom (1964), avec l'approche cognitive intermittente, met l'accent sur le fait qu'un employé développera les comportements requis si ce dernier se sent capable de les déployer.

Cette approche sera reprise plus tard par Porter-Lawler (1968) et Nadler-Lawler (1977). Selon celle-ci, l'importance de l'engagement de l'employé repose sur ses croyances face à :

- Ses capacités pour atteindre un niveau de production souhaité (efforts-performances);
- Ses comportements qui amèneront inévitablement des résultats (performance - récompenses);
- L'attrait réel face aux résultats possibles (la valence des récompenses).

Atkinson et Bierch (1970, 1978) proposeront un modèle plus « stable » que les deux précédents dans le but d'expliquer le comportement des employés sur une échelle de temps plus longue. Ils trouveront ainsi que la motivation d'un employé fluctue et expliqueront ce phénomène par son tiraillement entre des tâches consommatrices et incitatrices.

Ainsi, les tâches incitatrices amènent l'employé à travailler davantage alors que les forces consommatrices, possédant un faible défi, conduisent à un comportement s'approchant de la démotivation.

De cette manière, lorsqu'une tâche est stimulante aux yeux de l'individu observé, celui-ci déploiera plus d'efforts et de persévérance pour l'accomplir. On observera donc une fluctuation dans l'orientation de la motivation, où les employés resteront motivés par une évolution dans le type de tâches qui les intéresse. Le point d'équilibre entre les tâches perçues comme étant consommatrices et incitatrices permet de donner une idée de la motivation globale reliée à l'emploi.

Maintenant, en regard à notre sujet portant sur la motivation scolaire, Careau et Fournier (1997) reprennent ce thème en soulignant que la persévérance scolaire se décrit comme étant le temps qu'un étudiant accorde à une tâche ainsi que sa continuité dans la résolution de problématique qui peut survenir en cours de chemin. La notion de qualité est aussi rattachée à cet élément.

Des recherches plus récentes dans d'autres domaines (en psychologie par exemple) amènent de nouvelles données sur le sujet que l'on pourrait regrouper dans une troisième catégorie.

2.1.1.2 La motivation par les théories de l'autorégulation et de la cognition

Les théories de l'autorégulation et de la cognition font référence au lien entre le cognitif et l'affect lorsqu'une personne se retrouve dans une démarche d'atteinte d'objectifs. L'intérêt de ces recherches s'apparente à un questionnement sur les façons de motiver plutôt qu'à une simple description amenée par les théories des besoins ou une explication d'hypothèses introduite par les théories cognitives. En fait, ce n'était plus une forme de recherche d'une terminologie, mais bien une recherche de moyens. Dans ce dernier courant théorique portant sur la motivation, nous nous intéresserons tout particulièrement aux théories de la fixation des objectifs, et celle de l'autorégulation.

2.1.1.2.1 La théorie des objectifs

Avec la théorie des objectifs, Locke et ses collaborateurs (1968, 1975, 1981) s'appuient sur le fait que la réponse au « comment motiver » passe par une **élaboration d'objectifs précis**. Pour que ces derniers soient efficaces, ces chercheurs ont établi qu'ils devaient être formulés ainsi :

- Les personnes à qui s'adressent les objectifs croient avoir la possibilité (capacité) de les atteindre;
- Une rétroaction est organisée, dans le sens où l'employé recevra des informations de manière ponctuelle à travers toute la durée du projet, ce qui lui permettra de mesurer ou d'ajuster ses comportements en cours de route;
- Une récompense est obtenue lors de l'atteinte de l'objectif;
- La fixation des objectifs se fait en partenariat avec les supérieurs;
- Les employés acceptent les objectifs fixés.

Plus tard, Locke et Latham (1984) ont ajouté des éléments qui devraient être pris en compte lors de l'élaboration des objectifs. Ils définissent de la façon suivante les aspects qualificatifs de ces objectifs :

- L'employé a une forme d'attrance naturelle envers l'objectif;
- Ce dernier a la capacité d'atteindre l'objectif par la mise en place d'une intensité nécessaire;
- La notion de persistance est importante;
- L'objectif en question favorise le déploiement de stratégies.

En lisant attentivement la dernière qualité énoncée, on serait porté à croire que la théorie des objectifs pourrait tendre vers le concept d'autonomie, car on ne parle que de la place du travailleur ici, et non d'une relation avec son employeur ou une bonification possible. Ces éléments observables nous amènent à croire en un investissement personnel

plutôt que dans une quête d'éléments externes (hausse salariale, etc.). si on laisse l'employé ou le jeune libre de choisir la manière qu'il compte employer pour réaliser la tâche, on bonifie la mise en place de l'intensité nécessaire.

2.1.1.2.3 L'autorégulation selon les recherches de Deci et Ryan

En 1975, Deci entreprit des travaux de recherche sur le concept de « lieux de contrôle ». Ses investigations dans le domaine se rapprochaient plus du courant cognitif que de celui de l'autorégulation. Il mettait alors en relief qu'un lieu de contrôle externe, par exemple une belle gratification, pouvait nuire à la notion de contrôle interne. Deci soutenait que le « comportement » d'une personne pouvait aller dans les « deux sens » (s'améliorer ou se réduire) sur son continuum et qu'une intervention extérieure pouvait nuire à l'autonomie gagnée par un individu à un moment donné.

Ainsi, en poursuivant ses travaux, il en viendra à développer le système de l'autorégulation, terme apparu pour la première fois dans la théorie du contrôle de Carver et Scheier (1981). Celle-ci sera reprise par les chercheurs Deci et Ryan (1985) et deviendra un agencement de trois autres théories en 1991. Nous verrons sommairement l'apport de chacune d'entre elles dans les prochains paragraphes.

La première théorie, que l'on nomme *l'évaluation cognitive*, stipule que la motivation au travail serait induite par un désir de compétence. Ce dernier serait la « source d'énergie » qui amènerait une personne à vouloir prendre le contrôle de sa situation dans un souci d'efficacité et de développement de son sentiment de compétence. Lorsqu'un tel souci se retrouve chez un individu, on pourrait alors voir apparaître des comportements de performance.

La deuxième théorie, nommée *théorie de l'orientation à la causalité*, soutient l'hypothèse que la personne mise en situation chercherait à être sa propre source, son agent causal, dans l'atteinte de ses objectifs. En d'autres termes, la personne observée chercherait à ne plus être dépendante des autres dans l'élaboration de ses actions. Dans le domaine de l'éducation, on pourrait parler de désir d'autonomie et, selon Deci et Ryan (1985, 2000), il serait tout à fait recommandé d'en faire usage.

La troisième théorie, celle de *l'intégration de soi*, postule que : « tous tendent vers l'acquisition d'une motivation intrinsèque. En somme, la motivation, la performance et le développement seront maximisés à l'intérieur de contextes sociaux qu'ils procurent aux individus, l'opportunité de satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux de compétence, d'appartenance, et d'autonomie » (Deci et coll., 1991, p. 327). Ainsi, la personne se trouve dans une situation où elle a l'opportunité et la latitude nécessaires pour se prendre en main et adhérer de manière affranchie à tout ce qui englobe ses actions, de la prise de décisions à l'application de ces dernières.

Pour définir le tout, les chercheurs ont travaillé avec le continuum de l'autodétermination qui se compose de six étapes réparties en trois grandes phases : l'amotivation, la motivation extrinsèque (nommée « régulation externe » dans la figure 10) et la motivation intrinsèque.

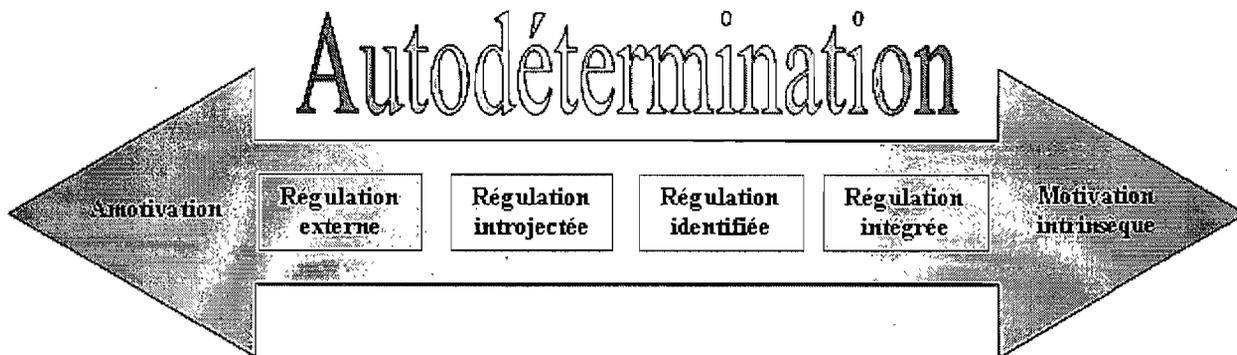


Figure 10. Le continuum de l'autodétermination (Deci et coll., 1991).

L'amotivation est cet état où il y a absence de motivation. L'individu ne perçoit pas de relation entre ses actions et les résultats. À ce stade, on remarque même « l'apparition d'un état d'aliénation qui se développe au détriment d'une recherche de satisfaction du besoin d'autodétermination » (Roussel, 2000, p. 14). On retrouve ensuite les 4 types de motivation externe :

- La régulation externe se caractérise par le fait que le « lieu de contrôle » se retrouve complètement à l'extérieur de l'individu. Celui-ci a alors des comportements dont le but est d'obtenir une récompense ou encore d'éviter une punition;
- La régulation introjectée s'explique par un début d'intégration de la source de contrôle. Le contrôle reste encore quelque chose de très présent. La personne peut donc, par exemple, « placer la barre haute », et être très exigeante envers elle-même;
- La régulation identifiée se produit quand l'individu a lui-même choisi ses « moyens de contrôle ». Il pourra ainsi sélectionner les conséquences découlant de l'atteinte ou non des objectifs fixés. À partir de cette étape, on commence à parler d'autodétermination;

- La régulation intégrée propose que la personne détermine elle-même ses comportements et que ces derniers soient en harmonie avec ses valeurs.

Enfin, la motivation intrinsèque fait référence au fait que l'individu s'engage de manière volontaire et qu'il réalise la tâche par intérêt, voire même par plaisir.

Les notions à retenir de cette recherche sont très intéressantes pour le domaine de l'éducation. En effet, Ryan, Connell et Deci (1985) montrent que :

« Les récompenses et les contrôles extrinsèques interfèrent avec la performance heuristique, conceptuelle et intégrative, alors qu'une régulation plus interne ou intrinsèque semble écarter ces effets négatifs. » (Ryan, Connell et Deci, 1985, p. 41)

De plus, deux éléments importants permettraient de circonscrire les changements dans l'état de la motivation, soit le locus de causalité et la perception de compétence. Le locus de causalité représenterait ici les interférences qui se produiraient au niveau de la perception du « lieu de contrôle » qu'il soit interne ou externe.

La perception de compétence relèverait de l'auto-évaluation qu'une personne ferait de ses capacités à résoudre une tâche à un moment donné. Ainsi, un changement à l'intérieur de l'un de ces deux éléments pourrait amener des individus à s'investir, ou encore à perdre le contrôle de la stabilité de leurs comportements en tendant vers un niveau moins élevé d'autodétermination.

2.1.2 Définition de la motivation retenue

Nous venons de terminer le survol des différents courants de pensée dans le domaine de la motivation. L'objectif était de brosser un tableau sommaire des recherches qui ont été les plus révélatrices et qui nous ont paru être les plus intéressantes pour l'écriture de projets novateurs dans le domaine de la pédagogie moderne. Nous allons maintenant voir la définition la plus utilisée actuellement auprès des chercheurs québécois.

Ainsi, avec de subtiles nuances, la définition de Vallerand et Thill (1993) semble être celle qui est majoritairement acceptée :

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la

direction, l'intensité et la persistance du comportement. » (Vallerand et Thill, 1993, p. 18)

On retrouve quatre éléments importants dans cette définition, soit les concepts de déclenchement, de direction, d'intensité et de persistance. Ce dernier élément semble faire son apparition à l'intérieur de cette définition. Il s'apparente à de la persévérance, qui semble posséder une importance particulière selon les auteurs récents (Karsenti, 2000, 2002; Chouinard, 2002; Chouinard et Dumais 2004; Viau, 2000) dans l'élaboration des ingrédients de base de la motivation, telle qu'on la définit aujourd'hui.

Puisque cette définition a actuellement une place prédominante auprès des chercheurs dans le domaine de l'éducation, nous travaillerons donc avec ces 4 concepts ainsi que les éléments de la théorie de l'autodétermination comme base de référence pour le présent travail.

2.1.2.1 Les éléments qui favorisent ou inhibent la motivation

Les différents courants de théories sur la motivation ont tous des conseils qu'ils prescrivent dans le but d'améliorer la motivation des apprenants. Dans un premier temps, nous allons voir ces différents points puis, dans un deuxième temps, nous parlerons des écrits québécois sur le sujet de la motivation scolaire.

2.1.2.2 Les éléments qui favorisent la motivation en fonction des courants de pensée

Dans les théories du contrôle, les travaux de Maslow (1943) et d'Herzberg (1971) présentent des éléments d'intérêt pour le présent travail.

La théorie des besoins de Maslow (1943) soutient que certains besoins doivent être comblés avant de pouvoir accéder à un niveau supérieur de développement. Ainsi, certains besoins doivent être comblés afin de rendre possibles l'engagement et la motivation. Toutefois, ce que nous retiendrons de cet auteur, c'est la possibilité que les éléments attrayants soient multiples et parfois contradictoires.

Les travaux bifactoriels d'Herzberg (1971) proposent plutôt une série d'éléments reliés à la tâche, qui amènerait les individus à un niveau motivationnel plus intrinsèque. D'autres éléments de ces recherches entrent dans une catégorie qui pourrait être composée de facteurs n'amenant pas de satisfaction, sans pour autant déplaire à la personne. Cela veut

dire que sans être inutiles, ils ne sont pas directement reliés à la motivation interne ou à la perception de la tâche à accomplir. On pourrait dire qu'ils peuvent interférer ou encore, sont accessoires ou inutiles en regard à l'accomplissement direct de la tâche.

Afin d'avoir des éléments plus concrets de ces éléments, le tableau 2 répertorie et classe des éléments pouvant être une source de motivation d'un côté et souligne les éléments ayant peu d'impact sur l'engagement de l'employé.

| Éléments favorisant la motivation | Éléments ayant peu d'impact sur la motivation |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avancement • Responsabilités • Nature du travail • Reconnaissance • Réalisation de ses capacités | <ul style="list-style-type: none"> • Salaire • Conditions de travail • Conditions d'équipe • Prestige |

Tableau 2 : Les travaux bifactoriels d'Herzberg (1971).

Mais comment s'y prendre pour développer de telles routines dans un milieu de travail ? Comment instaurer ces changements pour voir apparaître une motivation des employés ? Selon ces auteurs, ce serait en accordant plus de pouvoir aux employés et ainsi favoriser l'autonomie. Ce serait aussi en faisant le point avec eux, en proposant une possibilité d'acquérir une expertise. Critiquée pour ne pas fournir d'hypothèse au sujet des changements d'objet motivationnel, l'approche mise de l'avant par Herzberg (1971) sera abandonnée au début des années quatre-vingt. Cependant, elle a apporté un élément qui est particulièrement intéressant pour le présent travail :

« Pour motiver un employé dans un travail, les éléments correspondant aux facteurs de motivation doivent être incorporés dans la configuration de l'emploi afin de l'enrichir. » (Roussel, 2001, p. 7)

À la suite d'observations non quantifiées dans l'élaboration et la mise en place de projets scolaires, nous en sommes souvent venus à la conclusion que l'intégration des facteurs motivationnels en cours de route, semblait souvent faire défaut. L'élément final (pièce de théâtre, peinture, projet d'écriture, etc.) était un atout bien intéressant, mais le parcours pour atteindre cette finalité n'avait pas été pris en considération dans l'exécution

de toutes les tâches précédentes à la réalisation du projet. Nous nous efforcerons donc d'y remédier dans la création du projet.

2.1.2.3 Les théories de la motivation intrinsèque

Les premiers travaux de Deci et Ryan (1971, 1975) ont inspiré d'autres chercheurs à explorer les avenues proposées (Hackman et Oldham 1980). Ceux-ci reprendront et exploiteront les éléments qui sont à la base de l'élaboration de l'autodéterminisme, à savoir que les individus recherchent les situations où ils peuvent choisir un plus grand nombre de possibilités. Nous reviendrons sur les ramifications possibles apportées par ces chercheurs, mais pour l'instant, nous verrons l'influence qu'ils ont eue sur les théories de Hackman et Oldham (1980).

Ces derniers ont fusionné l'autodéterminisme et les théories des besoins afin de proposer des caractéristiques observables d'une tâche. Dans ce qui suit nous allons voir cette approche plus en détail. Hackman et Oldham (1980) proposent cinq caractéristiques du travail qui pourraient se regrouper dans la satisfaction des trois besoins. Le tableau 3 montre les caractéristiques et les besoins mis en corrélation.

| Besoins | Caractéristiques |
|-------------------------------------|--|
| Se sentir responsable des résultats | • L'autonomie |
| Que son travail soit significatif | • La variété des compétences requises • L'identité • Le sens de la tâche |
| Connaissance des résultats | • Rétroaction (qualité, reconnaissance...) |

Tableau 3. Caractéristiques d'un travail selon Hackman et Oldham (1980).

Ainsi, ces besoins et caractéristiques sont dits « multiplicatifs », c'est-à-dire que plus nous retrouvons d'éléments dans l'observation des comportements des employés, plus nous voyons apparaître les comportements suivants : motivation interne, satisfaction, qualité du travail, baisse de l'absentéisme, retard, départ, etc.

L'identification du besoin d'avoir un travail qui soit significatif et des caractéristiques qui le sous-entendent nous porte à croire qu'il serait à notre avantage d'introduire ces concepts dans nos démarches pédagogiques. En effet, dans les pratiques quotidiennes en classe, on observe que plusieurs enseignants cachent ou reportent souvent la finalité d'un

apprentissage dans un avenir très lointain dans le but d'orienter l'attention des jeunes sur l'élément étudié (RÉF). À la lumière des données sur l'autoderterminisme et la théorie des besoins, cette démarche a pour conséquence de diminuer la motivation face à la tâche et l'école.

Rivaleau (2003) illustre ce non-sens en faisant un parallèle avec l'enseignement hypothétique du tir à l'arc qui se ferait devant une cible cachée: Un exercice spécifique sur une portion de la tâche devrait être réalisé lorsqu'on reconnaît un élément manquant. Toutefois, la majorité de nos démarches, en tant qu'enseignant, devraient être orientées vers la démonstration d'éléments significatifs en prenant en considération les facteurs influents au niveau du sexe et de l'âge des jeunes, et non par l'utilisation d'un grand nombre de tâches hors contexte. Cela fait écho, comme nous le verrons plus loin, au fait que les décrocheurs affirment en premier lieu que les apprentissages n'avaient pas de sens.

El Akremi (2000) tout comme Pelletier et Vallerand (1993) ajoutent que lorsqu'une tâche amène une rétroaction positive sur les résultats et sur le cheminement, il y a amélioration du sentiment de compétence (l'estime de soi) et par le fait même, de la motivation intrinsèque. Si nous pouvons proposer une tâche qui permet de tels effets, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il y aura une amélioration de l'attrait envers l'école.

Maintenant que nous avons brossé un tableau des différentes théories de la motivation intrinsèque, nous allons faire ressortir les éléments qui nous semblent posséder une valeur prépondérante pour le présent projet de cette thèse. Nous avons déjà traité des éléments qui favorisent ou inhibent la motivation d'après la théorie de fixation des objectifs (Locke, 1981). Certains éléments au niveau de l'élaboration d'objectifs seront retenus :

Deci et Ryan (1991) soulignent les notions de défis et d'« endroit » qui détiennent le contrôle dans la force qui engage les comportements d'un individu donné. Ainsi, si la majorité des éléments d'un projet viennent de l'enseignant, donc moins axé sur l'autonomie des jeunes, il y a de fortes chances qu'on retrouve moins d'engagement de la part de ces derniers dans les tâches à accomplir. Tout comme avait commencé à le faire Herzberg (1971), en séparant les éléments motivants face à la tâche (défis, responsabilités, etc.) de ceux entraînant peu d'impact sur la qualité réelle du travail en question (salaire, condition de travail, etc.), Deci et Ryan (1991) les ramènent pour les placer dans les éléments de contrôle extrinsèques. De cette manière, plus les objectifs des employés sont tournés vers des éléments externes, moins grands seront leurs investissements et ces derniers glisseront même vers l'amotivation.

À l'école, nous savons que les intérêts des jeunes en préadolescence et à l'adolescence tendent vers tout ce qui entoure les rapports sociaux, incluant l'intégration des TIC (intérêt pour le clavardage) à ce domaine (Piette, Pons et Giroux (2007)). Cette réalité a donc une connotation significative pour une majorité de jeunes, et est très importante dans la motivation face à l'école. Gurtner et coll. (2001) mentionnent à ce sujet que la disposition et le goût d'apprendre sont fortement associés au climat social de la classe.

La motivation « innée » pour l'apprentissage académique en première année, tend à se déporter vers un apprentissage social par les pairs en fin de primaire et au secondaire (RÉF). Advenant le cas où ce besoin social pour les pairs soit intégré dans un continuum d'apprentissage de compétences transversales et disciplinaires, il serait intéressant d'observer le « déplacement » de l'autoévaluation du jeune sur le continuum de l'autodétermination face à l'école.

Influencé par les recherches de Deci et Ryan (1991), Amabile (1993) propose la définition complémentaire suivante sur l'autodétermination :

« Les individus sont intrinsèquement motivés lorsqu'ils effectuent une activité pour le plaisir, l'intérêt, la satisfaction de curiosité, l'expression de soi ou le challenge personnel. Les individus sont extrinsèquement motivés lorsqu'ils s'engagent dans une activité pour satisfaire un objectif en dehors de l'activité elle-même. » (Amabile, 1993, p. 188)

À la lumière de cet auteur, il nous semble donc vraiment important de planifier les éléments de « plaisir, d'intérêt, de la curiosité, de l'expression de soi et du challenge » à même un projet pour qu'il puisse se prévaloir d'une attirance pour les jeunes, dans le but de favoriser leur implication. Une fois ses éléments trouvés, il incombe au pédagogue d'ajouter les éléments qui font plus référence au caractère académique et de prévoir un transfert des apprentissages vers les notions reliées aux compétences disciplinaires.

Pour leur part, Careau et Fournier (2002) mentionnent que la motivation vient après l'action. De cette manière, plus une personne est engagée dans la poursuite de l'objectif dans ses démarches, plus elle réalise des progrès au niveau motivationnel. Mais les auteurs mentionnent qu'il faut voir l'apparition des comportements sinon la motivation ne viendra pas d'elle-même, d'où leur devise : ACTION-MOTIVATION-ACTION.

2.1.3 Sentiment de compétence

Dans la théorie de l'autodétermination retenue pour le présent travail, Deci et Ryan (1987) avancent que l'intensité de la motivation s'accroît en se reposant sur le sentiment de compétence.

Ainsi, Forner (2005), en se basant sur l'Échelle de Motivation d'Éducation produite par Vallerand et coll. (1989), recommande aux enseignants de penser à intégrer la lunette de la motivation pour que les jeunes passent à un système intrinsèque. Il soutient cette voie, car la motivation intrinsèque :

- peut mener une optimisation des stratégies d'apprentissages;
- favorise une exploration plus en détail de données, de recherches sur le sujet traité;
- permet un gain d'autonomie non négligeable face aux corrections externes.

Il est donc important de penser à ces éléments lors de la conception des projets dans le but de faire transiter les apprenants vers une intériorisation (Deci et Ryan, 1989) sans que cette approche, puisque favorisée par le projet et non par l'enseignant, évite ainsi des démarches pouvant s'apparenter à de la manipulation (Forner, 2005). Ainsi amenées, les tâches à réaliser représenteront un défi en soi et où l'enseignant prendra le rôle d'aidant pour supporter la démarche des jeunes, plutôt qu'un motivateur qui pousse un peu contre leur gré, les jeunes à traverser le projet proposé.

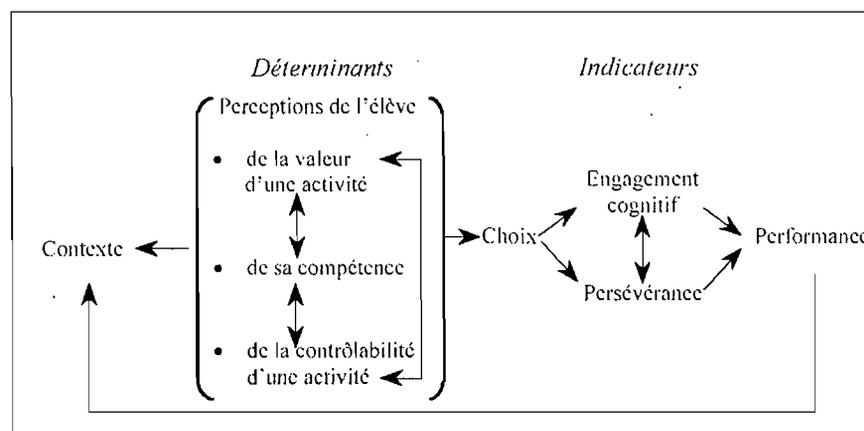


Figure 11. Le modèle de Viau (1997, p32).

Selon Viau (1997), la motivation est un élément dynamique, c'est-à-dire basé sur plusieurs facteurs en mouvements. En se basant sur Pintrich et Garcia (1992), l'auteur

mentionne toutefois qu'il est important que le jeune se perçoive capable de réussir une tâche pour qu'il y ait engagement et persévérance. Donc, en prévoyant des endroits où les pairs pourront avoir recours aux compétences des autres, nous pourrions aider les jeunes à obtenir une motivation intrinsèque.

Concernant l'importance de la signification de la tâche aux yeux de l'apprenant, Viau (1997) souligne le fait qu'elle passe par l'évaluation que les jeunes s'en font en regard au but visé. Ainsi, si on intègre des tâches académiques à un projet qui répond aux besoins d'extériorisation de ces jeunes aux portes de l'adolescence, ils arriveront à réaliser des tâches complexes qui, sans ce contexte, n'auraient pu être faites avec intérêt. Wentzel (1992) souligne qu'il y a une différence entre les buts sociaux et scolaires. Cependant, nous croyons qu'un investissement accru des jeunes est possible, même dans les parties académiques d'un projet, lorsque ces buts ne sont plus détachés globalement. C'est justement le cas du projet Cinéma extrême. En passant par le sentiment de compétence qui sera mis en valeur de différentes manières, la signification des étapes peut devenir un élément motivationnel important.

Nous avançons même ici que l'utilisation de l'ordinateur faite de manière constructive pour différents projets permet de rehausser le sentiment de compétence. À ce titre, Bandura (1986) et Dweck (1989) ont présenté des cas où des élèves du primaire ont fait preuve de persévérance dans l'accomplissement d'une tâche s'ils se sentaient compétents (*self-efficacy*). Si les projets intégrant les TIC sont construits sur les compétences acquises antérieurement dans les autres, il pourrait en résulter une persévérance accrue face aux difficultés, les élèves se sentant alors en possession de leurs moyens, du moins, dans certaines parties du projet.

De son côté, Zimmerman (1999) apporte un élément intéressant pour notre collecte de données en avançant que plus un jeune se sent compétent, plus il risque de s'établir des buts élevés et de tenter de les atteindre. Il semble par contre y avoir un pendant négatif à cette démarche d'élaboration d'objectifs qui aurait une corrélation avec la stratégie d'auto-évaluation. En effet, il est possible qu'un élève se place lui-même en situation d'échec s'il surestime ses propres capacités (Niemivirta, 1999). Il nous faudra donc être attentifs face aux buts visés par les jeunes et s'assurer qu'ils puissent être élevés, mais sans être irréalistes.

Huart (2001) mentionne qu'une démarche orientée sur les buts d'apprentissage contre une autre orientée sur la performance permettrait de réduire l'anxiété du jeune apprenant. De cette manière, l'importance attribuée à l'échec passerait d'un jugement sur lui à un

apprentissage et un progrès intéressants. Glasser (1998) présente une approche similaire lorsqu'il souligne que les apprentissages académiques sont essentiellement voués à l'oubli, contrairement aux stratégies d'acquisition de connaissance qui elles, sont plus durables dans le temps.

La conscientisation de la valeur d'un apprenant se réalise dans l'interaction du jeune avec ses parents, ses enseignants et ses pairs (Coopersmith, 1967). C'est pourquoi nous procéderons à une intégration de sollicitation de ces trois groupes à l'intérieur du projet. Étant donné que la motivation scolaire peut avoir des répercussions positives sur l'estime de soi et qu'elle repose sur de multiples facteurs, nous sommes d'avis qu'il faut intégrer le maximum d'éléments pouvant soutenir le jeune. Les endroits qui seront touchés par ces trois groupes seront détaillés au troisième chapitre.

2.1.3.1 Importance du sentiment de fierté dans la motivation scolaire

Selon différents auteurs (Catalano et Hawkin, 1996; Le Blanc, 1997), le sentiment de fierté peut être catégorisé directement sous celui de l'appartenance. Ainsi, lorsque la fierté pourra être stimulée chez l'apprenant, nous verrons apparaître un sentiment d'appartenance au groupe qui sera bénéfique au niveau de la motivation. De plus, l'appartenance serait favorisée lorsque les jeunes s'illustrent et acceptent les valeurs véhiculées par le groupe en question.

Au niveau des théories de la motivation, Weiner (1992) amène l'affect dans le calcul des éléments qui confèrent une véritable mouvance au dynamisme mentionné par Viau (2000). Ainsi, Weiner (1992) parle de fierté (*self-esteem*), du sentiment d'espoir et du désespoir (*hopelessness*), etc., le tout étant relié à l'autoévaluation que se fait l'apprenant en fonction du résultat qu'il obtient (sentiment d'échec).

Si un projet peut amener une amélioration de l'estime de soi des participants, la recherche de la gratification, lorsqu'elle peut être trouvée régulièrement, amène le jeune qui est proactif dans cette démarche, à vivre un sentiment de fierté. Pour que cette recette fonctionne, Raynor (1970) et Weiner (1992), sont d'avis qu'il est important que les deux conditions suivantes soient avant tout remplies :

Que le jeune puisse s'attribuer au moins partiellement la cause de la réussite et;

Que l'agir (notion de persistance) ait une insertion dans un continuum temporel, c'est-à-dire, qu'il aura une certaine signification dans le projet.

Pour illustrer l'importance de ces deux points, Laveault (1992) fait référence à un exercice d'équipe qui avait été proposé à une classe. Alors que certains franchissaient les étapes du projet rapidement, d'autres traînaient de la patte. Après avoir encouragé les plus avancés à aller aider les autres, le chercheur mentionne qu'un sentiment de fierté est apparu de même qu'une plus grande cohésion du groupe. En établissant un projet qui saura être attrayant au niveau de la complexité et du nombre de défis à relever, les équipes en retard vont devoir nécessairement avoir recours aux élèves plus rapides pour les aider à avancer dans le projet. Nous croyons que contrairement à Laveault (1992), cette démarche de relation d'aide devrait être demandée par ceux qui en ont besoin, plutôt que de par l'enseignant qui cherche à garder tout son monde dans le projet. En intervenant de la sorte, il sape une partie du gain d'autonomie que les équipes en retard pourraient apprendre dans cette situation.

Bien que tous les jeunes n'aient pas le même niveau d'autonomie et qu'une étape proposée puisse paraître difficile pour certaines équipes, il est important de les guider et de les soutenir au niveau de la perception de leur degré de contrôle face à la tâche (Boekearts, 1997). Cet élément les emmènera vers une autorégulation et un déplacement vers la droite sur le continuum de la motivation sans que notre intervention externe soit perçue comme une pression à évoluer, mais bien comme un support dans l'apprentissage de l'autonomie.

Butler et Winne (1995) énoncent que pour qu'il y ait engagement, il faut qu'une tâche ait 4 éléments suivants :

1. Détermination du but d'apprentissage;
2. Planification des activités à entreprendre;
3. Contrôle d'activité en cours de réalisation;
4. Vérification et ajustement en fonction de critères d'efficience ou d'efficacité.

Nous croyons que l'ajustement en fonction des critères d'efficience ou d'efficacité peut se réaliser de manière autonome par le projet. Ainsi, les équipes qui progressent plus rapidement entraînent les autres dans leurs sillages dans une ambiance de compétition saine. Fait intéressant à souligner à ce niveau, c'est que cette compétition n'est pas induite par le projet puisque l'équipe qui termine son projet en premier ne remporte rien, si ce n'est que la fierté d'avoir complété la dernière étape, d'avoir plus de temps pour les imprévus, ou encore, pour aider les autres équipes.

Pour les retardataires, il faudra qu'ils entreprennent des démarches pour demander l'aide nécessaire. Le système monétaire de la classe peut ainsi devenir un mécanisme de reconnaissance par les pairs important à ce niveau. Ainsi, en intégrant cet outil qui prend toute la valeur d'une monnaie d'échange, on peut arriver à poursuivre la valorisation de ceux qui auront gagné des compétences. En ajoutant ainsi des outils qui seront définis plus en détail dans le troisième chapitre, nous croyons, comme le soulignent Laveault (2002) et Rivaleau (2003), que cet élément rencontre le but d'augmenter la valeur significative d'une tâche à réaliser.

Nous croyons que les gains d'autonomie autant au niveau de l'organisation du temps que de l'apprentissage de stratégies saines, sauront leur être utiles dans leur avenir académique. Boekaerts (1997) stipule qu'une régulation externe peut venir en aide à ce niveau, mais que la finalité doit reposer sur une disparition de l'apport extérieur pour que le jeune puisse avoir un plus grand contrôle sur son environnement.

2.2 La pédagogie par projet

La pédagogie par projet ou *du projet* ou encore *de projet*, tout dépendamment de la source qui en fait mention, fait référence aux activités d'apprentissage qui « sont finalisées et guidées par un problème ou une question initiale pour laquelle les étudiants doivent élaborer une solution concrète en déployant un ensemble de stratégies sur une longue période » (Bouffard, Mariné et Chouinard, 2004, p. 7).

L'emphase de l'énergie déployée ainsi que des observables qui nous permettent de vérifier l'engagement des jeunes dans ce genre de pédagogie fait référence au processus. En effet, le résultat ou la conclusion à laquelle les équipes en questions peuvent arriver, ne sont pas les notions visées par cette approche, mais plutôt, outiller dans le développement de compétence, dans le cheminement de l'élève. C'est ce à quoi font référence les derniers auteurs lorsqu'ils mentionnent l'ensemble de stratégies qui sont déployées par les élèves.

Pour des besoins de clarté, la présente thèse fera usage de la nomenclature de pédagogie par projet. Bien que plusieurs synonymes semblent se mélanger dans la description complète d'une telle approche, la ligne entre les méthodes plus directives ou plus axées sur la découverte n'est pas claire. Ainsi, dans un résumé traitant du réajustement à faire avec la réforme de l'éducation au Québec, Péladeau, Forget et Gagné (2005) citent des références au niveau du socioconstructivisme où les termes *pédagogie par projet* ou *par découverte* semblent être des synonymes. Quant à Ausubel (2000), il mentionne que les apprentissages générés par ce genre d'approche ne réussissent pas à générer une répétition

de pratiques qui conduirait à un certain apprentissage. Il stipule même que les éléments les plus difficiles ne sont pas reproduits, donc que cette approche s'apparente plutôt à une perte de temps.

Selon Gauthier et al. (2005), le tout fait référence à l'approche centrée sur l'élève qui part du paradigme qui veut que l'élève se donne un projet et tente par la suite de l'atteindre. Ces auteurs avancent aussi que selon l'expérience de Follow Through (1967-1995)⁶, les méthodes directes seraient plus salutaires pour les élèves défavorisés.

L'avenue que nous proposons dans cette thèse diffère légèrement de ces approches durement critiquées. Le point de départ n'est pas l'élève, car ce n'est pas lui ni le groupe qui demande un tel projet, mais bien l'enseignant qui propose cette alternative aux manuels de didactique et aux projets plus traditionnels. Ce dernier cherche néanmoins un engagement accru des élèves en proposant une situation cognitive, sociale et émotionnelle aux jeunes organisée en buts et en sous-but (Randi et Corno, 2000). La collaboration et l'utilisation de différentes formes de rétroactions seront proposées par la structure du projet lui-même et non par l'enseignant. En d'autres termes, les points de passages seront prescrits, mais la route empruntée sera choisie par les équipes d'élèves. En agissant de la sorte, nous préviendrons ne surcharge cognitive qui pourrait entraîner une perte de motivation (Randi et Corno, 2000). Une telle démarche concorde justement avec le but principal du projet Cinéma Extrême qui vise à favoriser un engagement qui sera ultérieurement transféré aux apprentissages académiques.

Par ailleurs, Favre et al. (1999) mettent en garde les pédagogues qui chercheraient une différenciation pédagogique principalement axée sur la pédagogie par projet se rapprochant de la définition centrée sur l'élève (Gauthier et al., 2005) en soulignant que les élèves suisses provenant de ces écoles performant moins bien. Nous porterons donc une attention particulière à ne pas verser complètement dans ce genre de projet, de garder l'approche directive au niveau de l'acquisition des compétences disciplinaires, et d'offrir l'opportunité aux élèves de pouvoir se réaliser via l'approche légèrement différente que nous proposons ici.

Pour sa part, Tardif (1998) mentionne qu'il est important de proposer un « paradigme d'apprentissage » qui repose sur l'élaboration d'exercices s'articulant dans un curriculum significatif et suffisamment complexe pour les jeunes auquel il s'adresse. Cette approche va à l'encontre du « paradigme de l'enseignement » qui consiste à morceler des

⁶ L'expérimentation et l'évaluation du Projet Follow Through ont été effectués entre 1967 et 1976, mais le projet s'est poursuivi jusqu'en 1995.

savoirs qui deviennent fragmentés (Tardif, 1999). De plus, cette approche semble répondre davantage à une réalité d'enseignant que d'apprenant.

2.2.1 Définition choisie pour la pédagogie par projet

La présente thèse fera usage d'une définition de la pédagogie par projet qui repose sur un développement des compétences articulées autour d'une structure marquée de points de passages que nous appellerons *phases*. Le tout se basera sur un projet pensé et conçu à des fins motivationnelles pour des élèves de 6^e année. Cette structure directive sera mise à l'épreuve afin qu'elle supporte, d'elle-même, l'évolution des équipes sans la restreindre à des tâches dénudées de sens en regard à la finalité du projet. Elle rejoint la définition de Bouffard et al. (2005) sans pour autant partir d'une question de recherche, mais plutôt d'un défi stimulant qu'est le tournage d'un court métrage avec des effets spéciaux.

2.3 L'intégration des TIC en pédagogie

2.3.1 Définition des TIC

L'avènement de l'ordinateur et des TIC dans la pédagogie du XX^e siècle est un événement majeur et incontournable. Karsenti (2005) se risque même à comparer l'avènement de l'ordinateur au choc de l'invention et de la diffusion de l'écriture de la Grèce ancienne. Une refonte complète des méthodes de transmission, alors orales, a été nécessaire pour s'adapter à une réalité changeante. Il y a eu de nombreux tâtonnements avant d'arriver à une écriture de manuels cohérents. Par contre, le tout s'est déroulé sur quelques décennies.

L'arrivée des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) est un phénomène très récent et qui est en mouvance. L'utilisation de la technologie est un incontournable de la société québécoise actuelle et enseigner leur utilisation est essentiel. À ce sujet, le réseau Internet actuel sera bientôt désuet, car les 4,7 milliards d'adresses URL possibles sur le réseau sont arrivés à leur pleine capacité en 2002 (Varian et Lyman, 2002). Puisque l'on sait aussi que 70 % des adultes canadiens utilisaient l'Internet en 2003, soit de 2 % de plus que les adultes américains, la possibilité de trouver des informations à partir de la maison est quelque chose de possible et de commun. Le recours à tant d'informations disparates demande donc un minimum de rigueur qui doit être enseigné pour que les jeunes sachent s'y retrouver.

L'importance de ces modifications dans l'accès au savoir ne peut plus être tenue hors des classes de cours. Le rapport au savoir s'en trouve renversé par le fait que ce n'est plus l'enseignant qui est censé tout connaître, mais c'est lui qui doit outiller les jeunes à s'y retrouver parmi cette masse d'information (Internet, télévisions par satellite, radios, journaux, revues...).

On doit donc montrer aux enseignants comment exploiter cette ressource plutôt que de rester imperméable aux changements. Les modifications au paradigme pédagogique que cela impose sont inévitables (Karsenti, 2004, 2005). Par contre, malgré la réticence de certains enseignants, les effets très positifs qu'amène l'utilisation des TIC au niveau de la motivation méritent qu'on s'y intéresse davantage.

2.3.2 Avantage de l'utilisation des TIC au niveau de la motivation

Les recherches sur l'utilisation des TIC soutiennent majoritairement que l'utilisation des TIC offre de nombreux avantages : motivation accrue, meilleur développement de la pensée critique, plus grande autonomie des élèves (Karsenti, 2000, 2001).

Selon une enquête du Programme international pour le Suivi des Acquis (PISA 2003), on apprend que les garçons ont une hausse significative et observable de la motivation quand ils utilisent les TIC dans un travail. Les garçons perdent un peu d'intérêt face à ces outils lorsque la tâche à réaliser est davantage académique alors que les filles gardent plutôt un niveau similaire d'engouement (Karsenti, 2003). Il faut donc arriver à utiliser l'avantage de l'utilisation des TIC au niveau de la hausse de l'intérêt tout en évitant une sous utilisation de la technologie. À ce sujet :

« Les TIC seraient le cheval de Troie des pédagogies nouvelles et même une des seules façons de permettre à l'école d'évoluer au rythme éreintant exigé par l'implantation des réformes et les autres changements en éducation » (Karsenti, 2003, vie pédagogique N 127 p. 28).

Au niveau de l'utilisation qu'on fait des technologies, il serait important de tenir compte des différents intérêts en fonction du sexe des apprenants. Puisque les filles ne semblent pas trop être influencé par le type de tâche qu'elles réalisent, les gars eux, on besoin d'éléments plus spécifiques.

Dans l'article de Marsolais (2003), Tardif affirme que les garçons ont une préférence pour les orientations qui requièrent de l'informatique au secondaire. Alors qu'ils peuvent

avoir de la difficulté à composer des textes de plus de 150 mots, il n'est pas rare de les voir composer des textes de 500 mots et plus quand ils les composent avec les TIC.

Tardif (1998) souligne que l'utilisation de l'ordinateur dans une tâche académique rend le tout « significatif », tout en permettant d'explorer les domaines de la métacognition plus facilement que dans un travail effectué sur papier.

Les études sur le décrochage (MELS, 2000, 2002) démontrent que les garçons sont plus enclins à décrocher et à se démotiver lorsqu'on utilise une approche qui est presque exempte des TIC. Cette tangente est observable même en fin de formation des maîtres où presque tous les stagiaires n'utilisent pas les TIC en classe (Karsenti, 2004). À l'instar de ce dernier auteur, nous croyons que l'utilisation des TIC pourrait favoriser l'implication des élèves des deux sexes dans leurs études. Selon nous, l'avantage de cette approche est qu'elle ne favorise pas un genre au détriment de l'autre.

2.3.3 TIC et intégration dans les matières (MELS)

Le programme de la Réforme du MELS, plus près de la réalité québécoise, souligne l'importance de l'intégration des TIC dans l'enseignement (MELS, 2001). Ainsi, la compétence intitulée « Exploiter les Technologies de l'Information et des Communications » relève trois sous-thèmes, soit :

- 1) l'appropriation de l'outil;
- 2) son utilisation, et;
- 3) l'évaluation de son efficacité.

Cette section du programme du MELS fait partie de l'une des neuf compétences transversales recommandées aux enseignants lorsque vient le temps d'approfondir une compétence disciplinaire.

L'informatique fait aussi partie des domaines généraux de formation de la réforme du MELS (Programme de formation de l'école québécoise, 2001, p. 41). Puisque le monde dans lequel nous vivons est bombardé d'informations provenant de différentes sources parfois sûres, parfois douteuses, l'utilisation des TIC peut aider à relativiser ce qu'on peut trouver dans divers médias (Internet, journaux, télévision, etc.).

Fournier (2001) a démontré que les idées les plus novatrices dans les pratiques intégrant les TIC proviendraient du primaire. Il reste à connaître les raisons pour lesquelles ces enseignants sont plus enclins à explorer cette nouvelle avenue.

2.3.4 Problématiques reliées aux TIC

Bien que plusieurs enseignants indiquent le manque de temps en plus de ressources matérielles incomplètes comme facteurs problématiques, (Pichet, Boucher, Fournier dans Laberge 2004), d'autres se sont prononcés sur la manière dont on pourrait travailler avec le matériel disponible (Bensaada, Côté, dans Laberge 2004). Des projets incitatifs ont été créés tels que les groupes d'échanges implantés en 1995 (Projet GRISE à la commission scolaire des Chênes). Ce dernier comme plusieurs autres n'ont pas duré longtemps vu le manque de budget pour la libération des enseignants. Ceux-ci sont revenus à leurs fonctions un peu isolées ou ont tout simplement abandonné. Pourtant, il a été démontré que l'intégration des TIC peut se faire très tôt dans l'apprentissage (Frigon, dans Laberge 2004) avec un projet d'animation conçu pour les élèves du début du premier cycle au primaire.

Là où certains voient des embûches et des excuses pour éliminer les TIC de leur pédagogie (réseau instable, ordinateurs qui fonctionnent mal ou désuets, perte d'accès à l'Internet), d'autres perçoivent plutôt les possibilités qu'offre cette avenue (Côté dans Laberge 2004). Un apprentissage réaliste peut être réalisé avec l'utilisation de l'informatique en incluant les stratégies de résolution de problèmes qui en découlent naturellement de par sa complexité inhérente. Ainsi, en accord avec les études de Tardif (1998), l'importance de donner un sens aux apprentissages amène l'auteur de ce devis à franchir avec sa classe tous les obstacles reliés à l'utilisation d'une technologie qui aurait certes besoin d'être peaufinée, mais qui possède déjà des atouts inéluctables.

« Il faut inviter les enseignants à partager entre eux ce qui se fait(...) On peut commencer à proposer des solutions plutôt qu'uniquement des problématiques. » (Côté, 2004, p. 17)

Certes, l'utilisation des TIC à l'heure actuelle, dans nos écoles, porte des problèmes en soi. Pourtant, l'inévitable pression de la réalité des jeunes et de la société du XXI^e siècle nous oblige à intégrer une optimisation de nos approches avec l'utilisation de l'ordinateur. En plus du gain de motivation observé chez les apprenants, une fois apprivoisée, cette technologie permet de se lancer dans des projets d'intégration des matières beaucoup plus vaste. Toutefois, certains auteurs ne voient pas une telle mine d'or au niveau pédagogique et c'est ce que nous verrons dans la prochaine section.

2.3.5 Dangers de l'utilisation des TIC

Bien qu'il y ait moins de recherches qui mentionnent des éléments néfastes à une utilisation des TIC, certains auteurs semblent quand même apporter un bémol. Russel (1999) arrive à la conclusion qu'après une analyse de 355 études liées au sujet (utilisation du traitement de texte, de la vidéo, de l'enregistreuse à cassette, des diaporamas ou des rétroprojecteurs), qu'il ne semble pas y avoir d'amélioration significative entre une pédagogie intégrant les TIC versus une autre qui en est exempte.

Alors que certains enseignants avancent qu'il n'y a pas que l'ordi dans la classe (Laberge, 2004), Cuban (1997) tout comme Pouts-Lajus et Riché-Magnier (1998) abondent en ce sens en mentionnant que cette nouvelle avenue n'est pas nécessairement salubre quand on considère rendre la mission éducative plus efficace à l'école.

Pour sa part, Karsenti (2003) déclare que l'objectif de l'intégration des TIC ne doit pas impérativement être technologique, mais bien pédagogique. Selon lui, « l'effort d'intégration des TIC n'aurait d'ailleurs d'intérêt que dans la mesure où les technologies permettent soit à l'enseignant d'améliorer sa pédagogie, soit à l'apprenant d'établir un meilleur rapport au savoir » (Karsenti, 2002, p. 459).

Certains enseignants sont susceptibles de tomber dans une intégration des TIC qui devienne exagérée, ce qui n'est pas l'effet recherché (Karsenti, 2003). Des pédagogues pensent même actualiser leurs pédagogies en utilisant des supports visuels tels PowerPoint alors qu'en fait ils ont simplement remplacé la craie par un écran. L'évolution décrite pourrait alors paraître presque inutile, voire obsolète. C'est ce à quoi pouvait faire référence Karsenti (2003) lorsqu'il mentionnait la perte d'intérêt chez les garçons lorsqu'ils découvraient les aspects académiques reliés à l'utilisation des TIC, alors que dans les faits, le jeune reconnaît que l'utilisation des TIC ici sont à des fins purement pédagogiques..

Par ailleurs, la seule présence des TIC pouvant favoriser la motivation des élèves (Laferrière, Breuleux et Bracewell, 1999), il n'est pas étonnant d'apprendre que plusieurs enseignants utilisent les TIC pour rehausser quelque peu leurs cours magistraux (Lamontagne, 2001) cependant, il faut préciser qu'un tel usage ne permet pas nécessairement une pédagogie plus active. Certes, il est plus motivant d'avoir un support visuel lors d'un cours plutôt qu'un simple discours de l'enseignant, mais il reste que les apprentissages réels apparaissent lorsque l'élève est engagé dans une démarche active plutôt que passive. Ainsi, certains enseignants pourraient croire qu'ils ont intégré les TIC à

leurs approches alors que dans les faits, peu d'évolution a été soulignée. Il n'y a pas si longtemps, le seul fait d'apercevoir une télévision en entrant dans la salle de classe procurait excitation et bonheur chez les élèves. Il s'agissait parfois là de la seule possibilité pour eux d'obtenir un stimulus autre l'enseignant qui pouvait augmenter leur niveau d'attention. Mais est-ce que les élèves d'antan apprenaient réellement plus avec une télévision éteinte, ou encore des ordinateurs débranchés en classe ?

Alors que certains mentionnent haut et fort l'urgence et l'importance de prendre le virage technologique en classe (Karsenti (2000, 2002, 2003, 2004, 2005), Laberge (2004), Marsolais (2003), MELS (2001), Fournier (2001), Tardif (1998)), d'autres y apportent des bémols. Ce que nous retiendrons de ces informations qui peuvent paraître à première vue; contradictoire, est cette citation prise dans Karsenti (2003) qui résume bien ce à quoi on doit porter notre attention en tant que pédagogue :

« Placer l'apprentissage au sommet des priorités éducatives n'est aucunement incompatible avec la notion de plaisir et d'intégration des TIC, mais le contraire peut s'avérer périlleux. » (Karsenti, 2003)

Il serait donc judicieux de penser à la motivation des élèves sans perdre pour autant les finalités éducatives ainsi que le temps qui nous est alloué pour nous assurer d'un apprentissage efficace des compétences autant transversales que disciplinaires.

Enfin, pour clore cette partie du cadre de référence, nous venons de faire un court sommaire des écrits en ce qui a trait à premièrement à la motivation et son histoire, ensuite, à ses applications éducatives dans la réalité Québécoise tout en traitant des différences qui amènent des changements réels dans les pratiques des pédagogues, des réalités différentes entre les garçons et les filles en regard à leurs intérêts, pour terminer avec l'importance de l'apport des TIC dans le domaine de l'apprentissage.

2.4 L'avenir des recherches en motivation

L'avenir des recherches en motivation semble tendre vers une amélioration du contexte d'apprentissage. Nous retournerons puiser nos sources dans le milieu du travail qui poursuit l'évolution des recherches à ce sujet.

Bien que ces dernières recherches semblent mettre de côté l'importance des contextes sociaux parce qu'ils ne font pas parti intégral de l'efficacité des employés face à leurs tâches directes, un retour à l'ambiance du groupe en question se dessinerait (Schwartz

1992). En effet, les nouvelles recherches en cognition mettent présentement l'accent sur l'importance du climat de travail en le définissant comme étant l'un des facteurs essentiels à la motivation.

Un second élément que Roussel (2000) semble ramener est l'élaboration de la configuration des emplois tel que proposé par Herzberg (1971). Blais et coll. (1993) et El Akremi (2000) reprennent eux aussi ce concept en réitérant l'importance de se soucier de cet élément dans la structure régissant les emplois. À ce sujet, nous croyons qu'en intégrant : les éléments relatifs à l'autonomie de décision dans une tâche, une forme de liberté au niveau du développement des compétences par le jeune avec une possibilité de rétroaction régulière (projet découpé en étapes) sur l'état de son évolution, nous serions en mesure d'ainsi favoriser le potentiel de déclenchement d'une certaine forme de motivation intrinsèque chez eux. Les recherches récentes insistent aussi sur l'importance d'instaurer un système de récompenses. Celui-ci aurait pour effet d'intensifier le travail au niveau de l'autodétermination et amènerait une perception de soutien et de suivi auprès des personnes visées.

Enfin, tous ces systèmes récents d'agencement de théories ne tentent pas de redéfinir les trois axes de la motivation (déclenchement, orientation et l'intensité), mais bien d'améliorer l'efficacité, la justesse et la portée de l'outil d'observation. L'intérêt pour ce domaine de recherche est toujours actif et le restera, sans doute, dans le futur. Bien que ces théories aient été développées principalement pour le monde du travail, plusieurs chercheurs en pédagogie se sont intéressés aux portées possibles dans le monde de l'éducation. Au niveau de la motivation scolaire, l'implantation récente (1990) de l'utilisation de l'ordinateur dans l'apprentissage (APO) semble avoir un avenir prometteur, tant au niveau de la qualité des apprentissages qu'au niveau motivationnel. Nous verrons dans ce qui suit les nuances que les chercheurs québécois en pédagogie apportent aux données précédentes par rapport à la réalité de la classe et des jeunes dans leur métier d'élèves, à la différenciation des sexes en plus des éléments globaux.

2.4.1 Recherches québécoises en matière de motivation scolaire et différenciation des orientations de la motivation en fonction des sexes

Afin de mieux articuler notre cadre de recherche, nous avons sélectionné les éléments théoriques qui nous semblaient les plus pertinents chez les auteurs consultés. Ainsi, Chouinard (1999) et Viau (2000) avancent que la perception des jeunes face à leur capacité de réussir est un des facteurs importants dans la motivation scolaire. Nous avons vu cette notion dans la perception des individus face à l'accessibilité à la réussite dans l'approche

cognitive intermittente (Vroom, 1964). Toutefois, l'apport de ces deux chercheurs québécois concerne les applications pédagogiques (et non au niveau des emplois) de la motivation ainsi que dans les distinctions observées en fonction du sexe de l'élève.

À ce sujet, les filles se considèrent plus compétentes en lecture, en anglais (langue maternelle) ainsi que dans les domaines sociaux. Selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), elles seraient plus sensibles que les garçons et subiraient une perte de motivation lorsqu'elles perçoivent un manque d'intérêt de l'enseignant à propos de leur situation personnelle. Cependant, de manière globale, elles verraient positivement le personnel enseignant (Bouchard, 2003).

Quant aux garçons, ils se sentent plus compétents dans les domaines reliés aux mathématiques, aux sciences et aux sports (Bouffard, 2006). Les recherches de d'autres chercheurs québécoises abondent dans ce sens (Chouinard, Vézineau et Bouffard, 1999). Selon Bouchard (2003), les élèves masculins qui entretiennent un mauvais rapport avec l'autorité et/ou sont en difficulté démontrent peu d'engagements dans leurs démarches scolaires, et ce, malgré qu'ils reconnaissent l'utilité future de l'école.

Si, les filles semblent avoir besoin d'un enseignant qui démontre une certaine écoute et une attention à leur égard, les garçons ont besoin de vivre une relation différente avec le pédagogue. Par exemple, il faut qu'il ait le souci d'être équitable envers tous et chacun. Dans un désir de créer une atmosphère qui saura répondre aux différences observées en fonction des sexes, Marsolais (2003) avance que les garçons réussiraient mieux et se sentiraient plus en sécurité si l'enseignant définissait clairement son leadership. Il mentionne également, qu'une approche pédagogique non directive pourrait être très défavorable aux garçons.

Chouinard, Bowen et Janosz (2004) ont établi que le double facteur qui semble avoir le plus d'influence sur le sentiment de maîtrise à développer chez l'apprenant serait le climat de la classe et le fait que les élèves connaissent la signification de leurs apprentissages. Par exemple, les jeunes savent pourquoi il est important d'avoir de bonnes compétences en lecture parce qu'elles sont intégrées dans un projet qui les intéresse. Ces auteurs mentionnent aussi que le fait d'accorder moins d'importance aux échecs, lesquels sont plutôt passés sous le thème d'éléments à corriger plutôt qu'une sanction sur laquelle les jeunes ont peu d'emprise, constitue un facteur non négligeable. Parallèlement, le climat instauré par l'adulte et les tâches porteuses de sens pour l'apprenant comptent pour 32 % des facteurs ayant un impact sur la qualité des apprentissages.

Cet élément de définition du rôle du pédagogue tient davantage du conseiller que de celui qui possède toutes les réponses. Ce sera donc un facteur important à prendre en considération par l'enseignant dans la direction du projet, et la définition des rôles inhérents aux différentes tâches proposées dans le projet Cinéma Extrême. Un bon conseiller définit clairement sa direction tout en aidant l'apprenant à mieux s'orienter dans son cheminement. En ce sens, c'est l'inverse d'une approche dite « non directive ». On pourrait alors parler de différenciation, mais dans le cas présent, nous parlerons plutôt de conseiller puisqu'il ne vise pas un apprentissage similaire à tous les apprenants par une approche différente. En effet, il vise davantage l'exploitation des forces de chacun pour le bien de la communauté, c'est-à-dire l'équipe de production cinématographique dans le cas qui nous intéresse. Précisons toutefois que l'objectif n'est pas le film en lui-même, mais bien le développement de compétences transférables au métier d'élève.

2.4.2 Les recommandations des chercheurs québécois sur la motivation pédagogique

Plusieurs éléments ont été retenus des recherches québécoises sur la motivation dans un contexte pédagogique. Tout d'abord, lorsque l'environnement dans lequel les jeunes évoluent est clairement d'« être là pour apprendre », la motivation des jeunes tend à s'améliorer (Viau, 2000). Le plaisir peut quand même être compatible avec l'apprentissage comme le souligne Karsenti (2004), mais il ne devrait pas devenir l'élément principal. En effet, une incompréhension pourrait alors s'instaurer et un climat d'incertitude dans la classe viendrait handicaper les apprentissages (Marsolais, 2003).

Ensuite, un projet intégrant des éléments plus complexes, tels qu'une mini entreprise, peut donner des résultats très intéressants pour les garçons qui ont davantage besoin de choses concrètes. Une telle approche peut effectivement les amener à s'investir dans des contextes d'abstraction qui pouvaient leur paraître sans intérêt à première vue (Marsolais, 2003).

De plus, lorsque des projets débordent des heures de classe pour devenir des milieux de vie où le parascolaire est intégré (PROTIC au secondaire), on voit alors apparaître une grande implication des apprenants qui s'engagent encore plus dans leurs démarches académiques (Marsolais, 2003).

Par ailleurs, la présence de portfolios, qui ouvrent les avenues trop rigides des évaluations traditionnelles, favorise le sentiment de valorisation, modifie la perception que les apprenants ont d'eux-mêmes, et les amène à s'impliquer (Marsolais, 2003).

Dans le même ordre d'idée, les élèves qui précisent avoir un projet d'avenir clairement défini sont plus motivés à apprendre et performant mieux au niveau académique (Lingard, Martino, Millis & Bahr, 2002; Bouchard et coll., 2000).

Par contre, si l'école met l'accent sur les résultats académiques et la compétition au détriment des stratégies d'apprentissage et de coopération, la motivation des élèves tend à transiter vers des niveaux de régulation plus externes (Maehr et Midgley, 1991). On remarque aussi que les jeunes se trouvant à l'extrême gauche sur le graphique du continuum d'autodétermination sont plus enclins à se désengager de leurs démarches d'apprentissages (Bouchard, 2003; Chouinard, Vezeau et Bouffard, 1999).

Nous proposerons donc une série d'éléments qui s'inspireront de ces facteurs, en plus des recherches sur la motivation dans l'élaboration d'une pédagogie par projet. Dans un désir de satisfaire au maximum les besoins de la réalité d'aujourd'hui, nous parlerons de l'intégration des TIC avant de passer à la description du projet comme tel. Nous présenterons donc les atouts de l'apport des TIC face à la motivation scolaire ainsi qu'au changement inhérent que cet ajout impose dans le paradigme de l'éducation. Ce faisant, nous actualiserons nos approches face au retard accumulé dans l'intégration actuelle de cette compétence (Karsenti, 2004).

Ainsi, l'objectif général de cette étude est de mieux comprendre l'impact d'une pédagogie par projet où sont mises à profit les TIC sur la motivation des élèves.

Les objectifs spécifiques sont au nombre de quatre et se déclinent de la manière suivante :

- a) Mieux comprendre l'impact du projet, où sont mises à profit les TIC, sur le sentiment d'autonomie des élèves.
- b) Mieux comprendre l'impact du projet, où sont mises à profit les TIC, sur le sentiment de compétence des élèves.
- c) Mieux comprendre l'impact du projet, où sont mises à profit les TIC, sur le sentiment d'affiliation des élèves.
- d) Mieux comprendre l'impact du projet, où sont mises à profit les TIC, sur la motivation des élèves.

CHAPITRE 3 : La méthodologie

Dans la présente section, nous présenterons les différents types de données possibles dans la recherche que nous nous proposons de faire. Par la suite, nous présenterons en quoi le projet Cinéma Extrême se réfère à la pédagogie par projet tout en intégrant les TIC qui tiennent compte des facteurs motivationnels présentés dans le chapitre 2. Nous terminerons la présente partie en définissant la manière dont nous nous prendrons pour récolter différents types de données prises auprès d'élèves de 6^e année ayant vécu ledit projet. Quant au chapitre suivant, il comportera une classification des dires des élèves en fonction de nos quatre marqueurs portant sur la motivation, à savoir la motivation et le sentiment d'autonomie, de compétence et d'affiliation.

3.1 Type de données

La motivation étant relié aux facteurs personnels (sentiment de compétence, d'autonomie et de fierté) il serait difficile de faire un travail en ne recueillant que des données quantitatives. À ce sujet, Pintrich et Schunk (1996) soulignent qu'on peut étudier la motivation de différentes manières. L'important ici est de retenir celles que nous choisirons en fonction de ses avantages pour notre recherche. C'est pourquoi les types de recherches possibles ont été résumés sommairement dans le tableau 4 pour mieux faire ressortir la recherche qui semble être la plus adaptée à nos besoins :

| Type | Caractéristiques |
|--------------------|---|
| Corrélationnel | Mets en évidence les relations qui existent entre certaines variables |
| Expérimental | Une ou plusieurs variables sont modifiées et leurs effets sur d'autres variables sont évalués |
| Quasi expérimental | Certaines variables, mais pas toutes, sont contrôlées; ce type de recherche est particulièrement utile lorsqu'il est impossible de contrôler toutes les variables d'un contexte |
| Qualitatif | Recherche visant la découverte et la compréhension de données qualitatives, à la description exhaustive et à l'interprétation de celles-ci |
| Laboratoire | Recherche réalisée dans un contexte où la plupart des variables sont contrôlées |
| Sur le terrain | Recherche réalisée en contexte naturel (par exemple, à l'école, au travail, etc.) |

Tableau 4. Paradigmes des recherches portant sur la motivation

(adapté de Pintrich et Schunk, 1996).

Pintrich et Schunk (1996) soulignent les différences historiques entre les recherches qui ont été faites en laboratoire versus celles sur le terrain. Ainsi, les premières études ayant trait à la motivation ont toutes été réalisées en laboratoire. Les études de terrain ne semblaient alors pas encore nécessaires puisque les sujets étudiés étaient, en grande majorité, des animaux (chiens, pigeons, rongeurs). En cherchant à mieux comprendre les forces régissant le comportement animal, de nombreux chercheurs tels Pavlov, Skinner et Watson, espéraient résoudre les mystères de la motivation humaine.

Par la suite, certaines études en laboratoire ont commencé à utiliser des sujets humains. Le contexte du laboratoire permettait aux chercheurs, entre autres, de contrôler un maximum de variables. Plus tard, avec la venue de la psychologie qui s'intéresse à la complexité des comportements sociaux, il a fallu ajouter et reconnaître d'autres types de recherches comme étant elles aussi valables (qualitatives, quantitatives et qualitative, étude de cas, recherche-action, appliquée, etc). Celles-ci étaient plus portées à aller dans l'environnement plutôt que de recréer et isoler des variables qui, prises individuellement, ne se cumulaient pas pour donner un tout lorsqu'on les comparait à ce qui arrivait sur le terrain. C'est-à-dire que certains comportements pouvaient apparaître en laboratoire et

pourtant, ne pas être représentatif de ce qui se passait réellement sur le terrain. Ainsi, certains éléments pris individuellement ne pouvaient être retenus lorsqu'ils étaient mis en contexte, en application dans un groupe. Il a donc fallu en arriver à trouver de nouvelle manière de faire plus propre aux réalités sociales qui diffèrent des sciences pures (Lincoln and Guba, 1985). Avec la grande popularité des études sur la motivation en éducation, au travail et dans d'autres contextes naturels, la recherche contemporaine est désormais souvent réalisée sur le terrain.

Actuellement, on observe une ouverture en éducation au niveau des types de recherches effectuées. Alors que prédominaient autrefois les recherches quantitatives, nous pouvons maintenant élaborer sur des nuances et des explications qui n'ont plus à être nécessairement comptabilisées. Certes, elles doivent être basées sur des faits, des observations ou des réponses à des questionnaires. Toutefois, nous pouvons nous baser sur ces éléments pour en arriver à corrélérer les résultats avec la littérature pour en tirer des conclusions. Bref, avec la recherche qualitative, nous sommes en mesure de pouvoir mettre en relief des éléments par rapport à d'autres et ainsi arriver à trouver des constantes.

Erikson (1986) mentionne que cette application dans le domaine de l'éducation est novatrice. Cette manière de traiter les résultats permet de mettre en relief des corrélations entre des éléments complexes et distincts qui auraient pu être élagués par une approche quantitative. C'est pourquoi nous croyons que le sujet du présent mémoire saura profiter de cette possibilité en réalisant un approfondissement du thème à partir de cette méthode de traitement des données.

Selon Horth (1986), la possibilité d'étudier un phénomène à partir du cadre de référence propre aux différents acteurs constitue un des éléments les plus intéressants de l'approche qualitative. Les moyens utilisés dans le présent travail se rapporteront aux types de cueillette relatifs à cette approche, soit cinq entrevues individuelles, une de groupe, l'analyse d'une dizaine de journaux de bord des élèves ayant participé au projet, ainsi que leurs réponses écrites à 10 questions posées oralement. Les entrevues seront faites le lendemain de la soirée finale du projet. Les journaux de bord seront cueillis deux semaines après la fin du projet tandis que les 10 questions posées oralement seront effectuées un mois après la fin du projet. Ainsi, nous croyons qu'il nous sera possible de vérifier si un impact significatif au niveau de la hausse de la motivation est ressenti chez tous les élèves de la classe, et ce, même après le projet.

Bien que la quantité de données sera plus importante que celles utilisées dans d'autres approches, nous viserons à mettre en relief des aspects intéressants qui apporteront des

éléments originaux dans le contexte de notre recherche. Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1990) avancent justement que le terme qualitatif renvoie « soit au type de données produit par une recherche, soit aux façons de faire ou aux postulats qui lui sont associés » (p. 12). Ainsi, nous tenterons donc de faire ressortir les éléments qui se rapportent à ceux trouvés dans le cadre de référence (les éléments de la motivation, les nuances en fonction des sexes, l'intégration des TIC). Nous vérifierons aussi si certaines parties du projet semblent plus motiver les élèves que d'autres, afin de satisfaire une certaine curiosité de notre part, et en même temps, vérifier si ce projet augmente réellement la motivation scolaire.

Ainsi, nous espérons trouver des processus ou des interactions entre les réponses spontanées des jeunes (entrevues) et ce que dit la littérature sur le sujet de la motivation scolaire et la pédagogie par projet intégrant les TIC.

3.2 Justification du type de recherche utilisé

Certains auteurs, tels Lincoln et Guba (1985), utilisent des éléments intéressants pour expliquer l'importance d'une approche qualitative dans le domaine de l'enseignement. Entre autres, que l'expérience des chercheurs peut être reconnue comme étant valable et reconnue pour la recherche menée. De plus, dans l'objectif de rendre une recherche plus holistique, nous nous devons de récolter une grande quantité d'informations :

«the research interaction should take place with the entity-in-context for fullest understanding». (Lincoln et Guba 1985, p40).

L'élément d'interaction nous paraît aussi intéressant. Le journal de bord servira justement à recueillir les commentaires en cours de route. Nous utiliserons cette source afin de nous préparer aux entrevues que nous comptons réaliser pour nous référer à nos questions préparées, mais quand même nous permettre d'interagir avec les jeunes questionnés.

Toutefois, pour dans le but d'utiliser des recherches plus récentes, nous nous baserons sur les fondements des recherches de Bogdan et Biklen (1998). Selon ces auteurs, pour qu'une recherche soit qualitative, il faut :

1. Analyser un phénomène dans son contexte naturel;
2. Être descriptif;
3. Étudier les produits, incluant les processus;

4. Utiliser l'induction dans l'analyse des résultats et;
5. Porter un regard critique sur l'interprétation que font les acteurs prenant part à la situation étudiée.

Afin de nous démontrer que notre recherche est bien qualitative, le tableau 5 présente, comment elle répond aux critères énoncés par Bogdan et Biklen (1992).

| Critères de Bogdan et Biklen (1992) | Caractéristiques de la présente recherche |
|---|---|
| 1) Réalisée en milieu naturel | Le projet de recherche sera réalisé dans une classe de 6 ^e année primaire. De plus, le milieu socio-économique de l'école choisie place les étudiants dans la moyenne provinciale. |
| 2) Descriptive | La présente recherche visera une élaboration de concepts trouvés par les jeunes à l'intérieur d'un projet visant l'amélioration de la motivation scolaire. L'objectif subséquent sera une tentative de compréhension et d'explication entre les liens de causalité inhérents à cette pratique de la pédagogie par projet intégrant les TIC et ses résultats observés. |
| 3) Étudier les résultats (produit), mais aussi le processus | À travers les différents types de données recueillies (écrites et orales), nous étudierons le changement de motivation découlant de l'intervention de ce type de projet (résultat) ainsi que les explications des élèves faisant référence à la structure de cette nouvelle approche pédagogique (processus). |
| 4) Résultats analysés de façon inductive | Puisque l'approche descriptive sera utilisée dans cette recherche, l'analyse qui en découlera sera naturellement faite de manière inductive. |
| 5) Interprétation que font les gens d'un phénomène | L'analyse employée incitera une meilleure compréhension des phénomènes en cause puisque les perceptions des jeunes par rapport à leur perception de la motivation sera importantes dans notre démarche. |

Tableau 5. Critères d'une recherche qualitative (Bogdan et Biklen, 1992) et caractéristiques de la présente recherche.

Tesch (1990) quant à lui, explique l'analyse des données en deux temps : le premier est une «segmentation» dans le but de faire ressortir les éléments principaux (décontextualisés) et le second; la «catégorisation» qui permet d'englober plus d'éléments et d'ainsi, regagner le contexte perdu dans l'étape précédente. Les catégories que nous

formerons à partir des résultats seront basées sur les objectifs spécifiques du présent travail présentés plus tôt.

3.3 Sujets

Tel que le préconise le manuel de l'APA (5^e édition, 2007), la section méthode comprend les sujets, le résumé du « Projet », de même que les procédures de collecte de données. Cette section présente sommairement les sujets qui ont participé à l'étude. Il s'agit de deux classes d'élèves de sixième année. La première classe comptait 25 élèves (11 filles et 14 garçons), âgés en moyenne de 11,3 ans. La seconde classe comptait 24 élèves (13 filles et 11 garçons), âgés en moyenne de 12,1 ans.

3.4 Calendrier

Le projet Cinéma Extrême se déroule sur les deux derniers mois de l'année scolaire à l'école primaire Lalande. Elle est située à Roxboro, petite prise dans l'arrondissement de Pierrefonds, dans l'ouest de l'île de Montréal. La clientèle des 386 élèves qui la compose est multiethnique. Le milieu socio-économique est dans la moyenne (le revenu familial moyen était de 62 000 \$ par année). Nous y retrouvons des classes mixtes comportant en moyenne 3 garçons de plus que de filles par classe.

Nous allons maintenant définir sommairement les différentes étapes du projet que les élèves de la classe de Stéphane Côté auront à traverser.

Tout au long du projet, les élèves devront rédiger un journal de bord. Nous sélectionnerons parmi les productions des élèves 10 des travaux qui s'expriment avec un vocabulaire plus élaboré ou plus coloré. Nous basons ce choix méthodologique sur le fait que Stake (1995) et Yin (1994) signalent qu'il est possible et même suggéré de choisir des cas où le phénomène recherché est susceptible d'apparaître. Une telle sélection nous permettra donc de retirer des informations pertinentes face au cheminement intime des apprenants.

Le projet mis sur pied en parallèle à cette thèse (Cinéma extrême) se terminera par un événement ressemblant aux soirées Gala pour présenter et remettre des prix de participations aux élèves (voir plus de détails du projet au chapitre 3.4), au lendemain de

cette partie du projet, nous réaliserons une entrevue de groupe filmé ainsi que cinq entrevues individuelles. De plus, nous poserons quelques questions orales un mois après la fin du projet et nous recueillerons leurs réponses par écrit afin de s'assurer qu'une excitation du lendemain du Gala ne vienne pas brouiller leur objectivité en plus de vérifier si l'effet bénéfique souhaité a pu perdurer dans le temps.

Nous avons choisi une approche non directive dans la manière de poser les questions dans le but de favoriser une souplesse à la prise de données qui est recommandée par certains chercheurs (Patton (1990), Kvale (1996)). Le but ici recherché étant d'approfondir notre compréhension du projet ainsi que de ces parties, en proposant des pistes de questions et en permettant une prise d'information moins rigide, nous espérons trouver des éléments qui auraient pu échapper à nos questions préparatoires (Kvale 1996).

Enfin, les résultats des réponses aux 10 questions orales seront traduits par une compilation qualitative. Certaines réponses écrites un mois après le projet pourront apporter un éclairage particulier sur certains objectifs spécifiques. De plus, nous traiterons quantitativement les données afin de vérifier l'impact sur tout le groupe et, par le fait même, voir si l'approche répond aussi aux besoins collectifs des jeunes de cet âge.

Nous allons maintenant présenter les étapes de la cueillette de donnée sous forme de tableau :

| Étape | Description | Durée dans le temps |
|--------------|--|--|
| 1 | Fin de la réalisation des étapes (création) du projet Cinéma Extrême | Une semaine avant le début de l'expérimentation par les élèves, révision linguistique par la suite |
| 2 | Expérimentation du projet par les élèves | 1 mois et 2 semaines |
| 3 | Soirée Gala Cinéma Extrême | 1 heure 30 |
| 4 | Cueillette de données sous forme d'une entrevue de groupe filmée | Le lendemain matin de la soirée Gala |
| 5 | Cueillette de données sous forme d'entrevues individuelles (5 élèves) | Le lendemain matin de la soirée Gala |
| 6 | Cueillette de données sous forme de journaux de bord | 2 semaines après la soirée Gala |
| 7 | Cueillette de données sous forme de question orale posée à la classe répondue par écrit | 1 mois après la soirée Gala |
| 8 | Lecture des données recueillies (documents, matériel pédagogique, retranscription des entrevues, journaux de bord des élèves, etc.) | |
| 9 | Définition des catégories de classification des données recueillies (une partie de ces catégories proviennent du cadre théorique, et l'autre émergera des observations effectuées) | |
| 10 | Processus de catégorisation des données recueillies ou classification finale des données recueillies (les catégories doivent être uniques et non redondantes) | |
| 11 | Description scientifique des cas étudiés (basée sur la complémentarité des analyses qualitative et quantitative effectuées) | |
| 12 | Interprétation des résultats et rédaction du chapitre 4 et de la conclusion de la présente thèse. | |

Tableau 6. Les différentes étapes de la présente recherche.

3.5 Résumé des éléments qui sous-tendent le projet Cinéma Extrême comme pédagogie par projet

Dans ce qui suit (tableau 7), nous définissons sommairement les éléments du projet « Cinéma Extrême » qui nous paraissent novateurs en ce qui concerne la terminologie de la pédagogie par projet. Ensuite, nous énumérerons, sous forme de questionnaires, les variables observables sur lesquelles nous reposerons notre étude avec pour objectif de faire apparaître les éléments marquants. Finalement, nous indiquerons l'échéancier de la distribution des trois questionnaires qui seront donnés aux élèves avant, pendant et après le projet.

| Étape | Libre ou obligatoire | Titre | Description | Objectifs académiques visés | Évaluation / Riens/ |
|-------|----------------------|-------|-------------|-----------------------------|---------------------|
|-------|----------------------|-------|-------------|-----------------------------|---------------------|

| Phase préparatoire | | | | | |
|--------------------|-------------|-----------------------|---|--|--|
| | Libre | Bourse | Recherche portant sur : <ul style="list-style-type: none"> • Comment réaliser un film. • Histoire du cinéma muet. | <ul style="list-style-type: none"> • Faire référence à l'utilisation des technologies informatiques (Internet). • Efficacité des stratégies de rédaction. • Qualité de la présentation des textes. • Communiquer dans un français correct. | Évaluation en français écrit. Bourse : Entre 50 et 300 R. |
| | Obligatoire | Demande de subvention | Présentation d'une demande de subvention incluant une description précise justifiant le montant demandé. | <ul style="list-style-type: none"> • Écrire dans un français correct. • Utilisation de tableaux. • Calculs exacts. • Utilisation du formulaire de demande de subvention. | Mathématique : Numération Français écrit Rien |

| | | | | | |
|--|-------------|--------------------------------|---|---|--|
| | Obligatoire | « story-board » | <ul style="list-style-type: none"> Présentation du scénario sous forme de bande dessinée. | <ul style="list-style-type: none"> Préparation de votre film sous forme de bandes dessinées. Séparer les séquences vidéo. Correction du français. Utilisation du formulaire de scénario. | Français écrit (narration et dialogues) Dessin |
| | Obligatoire | Anatomie des séquences vidéos. | <ul style="list-style-type: none"> Présentation de chaque plan de tournage. Indications précises sur les endroits de tournage ainsi que sur les accessoires utilisés. | <ul style="list-style-type: none"> Préparation de votre film sous forme de scènes, vue à vol d'oiseau. Séparer les séquences vidéo. Correction du français. Utilisation du formulaire de l'anatomie. | Français écrit Représentation dans l'espace ou géométrie en mathématique. |

Phase de Production

| | | | | | |
|--|-------------|---------------|---|---|--|
| | Obligatoire | Tournage | Aller prendre les séquences vidéo nécessaires pour votre film. | <ul style="list-style-type: none"> Respecter votre propre scénario. | Déboursement pour la location de la caméra. |
| | Obligatoire | Montage vidéo | Travailler sur les ordinateurs en classe tout en respectant votre échéancier. | <ul style="list-style-type: none"> Lecture : Se référer à un manuel pour une utilisation efficace du programme de montage. | Déboursement pour la location des ordinateurs. |

Phase de Post Production

| | | | | | |
|--|-----|--------------------------------|--|---|--|
| | Obl | Post-Synchro | Ajouter les paroles et les effets sonores. | <ul style="list-style-type: none"> Parler dans un français correct. Réutiliser les apprentissages faits dans le projet Panoson Réalité. | |
| | Obl | Traitement des effets spéciaux | Ajouter les effets spéciaux, et ajuster le tout. | <ul style="list-style-type: none"> Résolution de problèmes. Réutiliser le traitement d'image fait dans le projet Halloween. | |

| | | | | | |
|---|-------|---|--|---|------------------------------------|
| | Libre | Postproduction | Organiser des affiches et de la publicité pour votre film présenté lors du Festival du film de l'école Lalande. | <ul style="list-style-type: none"> • Art plastique : Affiches. • Utiliser un français correct. • Réutiliser les apprentissages faits dans le projet Halloween. | Bonus possible pour l'équipe en R. |
| 0 | Obl | Présentation de vos productions devant les autres classes | Présenter un peu le cheminement de votre expérience en tant que producteur. | <ul style="list-style-type: none"> • Oral. | Français oral |

| | | | | | |
|----|--------------------|--|--|--|--|
| 11 | Soirée Gala | | | | |
|----|--------------------|--|--|--|--|

Tableau 7. Les étapes du projet franchises par les élèves.

3.6 Les cinq éléments clefs du projet Cinéma Extrême

Bien que l'on trouve en annexe, un résumé complet des onze étapes du projet, nous retiendrons ici cinq des principaux éléments du cadre de référence en regard aux objectifs spécifiques qui nous intéressent ici. Nous pensons que ces assises sont primordiales dans la constitution d'un projet qui a pour point central l'amélioration de la motivation des jeunes à l'école.

Pour ce faire, le projet prendra l'espace horaire d'une à deux périodes quotidiennes (45 minutes) qui s'étaleront sur une période de deux mois (six à huit semaines). De plus, certaines récupérations de 45 minutes seront mises à la disposition des jeunes à raison d'une à deux fois par semaine, en plus de la possibilité de venir aux journées pédagogiques (cinq heures). En tout, cela représente près de 60 heures de travail (30 heures prises sur les heures de classe à raison d'une période par jour pendant 6 semaines) et le reste du temps pris sous forme de parascolaire (sous forme de récupération «projet» après l'école). Nous croyons que le projet amènera les élèves à s'investir dans une tâche qui développera de manière subtile les comportements d'investissement qui pourront être transférés au métier d'élève. De récentes études (relatif aux domaines des sciences) démontrent qu'il est important au niveau de leurs apprentissages, que les jeunes puissent réinvestir leurs apprentissages (Norris & Phillips (2003) le tout faisant aussi référence à l'élément de la mobilisation en métacognition (inspection académique de la Sarthe 2001). Nous croyons que ce procédé (réinvestissement des acquis) peut être utile dans l'élaboration du sentiment

de compétence des participants à ce projet. Notre but est de les amener à vivre des expériences enrichissantes pour mieux récupérer ces éléments dans les apprentissages plus académiques et abstraits.

Maintenant, suite aux recherches dans la littérature, nous n'avons pas trouvé d'informations qui se rapporteraient à une création d'un projet. Certes, les auteurs (Chouinard (2000, 2002); Viau (1999, 2000); Bandura (2003); Maerh et al (1993)) font référence à ce que l'on doit retrouver dans une tâche, mais pas dans l'élaboration d'un projet multitâche et se déroulant sur une période de temps aussi longue. Le genre de projet qui apparaît ici dans une classe avec Cinéma Extrême s'apparenterait plus au corps professoral, c'est-à-dire à l'élaboration d'emplois en vue d'un contrat dans le monde professionnel et non, à des activités académiques développées souvent pour l'acquisition d'une compétence disciplinaire spécifique. C'est pourquoi, afin de distinguer cette approche par projet d'une nouvelle génération, nous définirons le projet cinéma extrême comme faisant partie d'une pédagogie par projet bonifié intégrant les TIC, c'est-à-dire qu'il a été spécifiquement mis sur pied pour développer des compétences transversales ainsi qu'en étant conçue en s'inspirant des recherches sur la motivation. Les points ici énumérés seront définis en détail par la suite :

- Permettre un développement de l'autonomie;
- Mettre en branle des systèmes de reconnaissance de la motivation scolaire afin de soutenir le sentiment de compétence chez l'élève;
- Utiliser des étapes significatives incluses dans la démarche du projet;
- Permettre une grande complexité dans la démarche ainsi qu'une flexibilité dans les moyens de résolution de problématiques;
- Intégrer les TIC de manière plus interactive.

Nous allons donc définir chacune des caractéristiques énumérées afin de pouvoir bien positionner le lecteur sur la composition des éléments qui, ainsi agencés ensemble, sauront influencer la motivation des élèves.

3.6.1 L'autonomie

Pour qu'il y ait une certaine « migration » dans le comportement des personnes observées sous la lentille de l'autodéterminisme vers des caractéristiques plus intrinsèques (Deci et Ryan 1991), un projet doit permettre aux élèves une certaine liberté de décision et d'action. Chouinard (2005) parle de l'importance de cet élément dans son acronyme C.L.A.S.S.E. sous la lettre « L » qu'il définit comme étant la « latitude » possible que les

apprenants ont à l'intérieur d'un projet. Cette variante se doit donc d'être intégrée dans la conception d'un projet. Ainsi, le projet en soi ne sera qu'une élaboration des étapes que les élèves devront franchir et respecter, mais ne sera pas normatif. Cela signifie que la manière pour traverser les points de passage ne sera pas imposée mais seulement recommandée. Nous croyons que la définition claire des éléments à atteindre sera suffisante pour orienter les élèves sans leur faire suivre une « recette » qui pourrait saper leur possible acquisition d'autonomie. Ainsi, seuls l'échéancier et la séquence des étapes à franchir seront obligatoires puisqu'ils morcelleront le projet en de plus petites étapes afin d'encourager et de valoriser les jeunes qui les traverseront.

L'autonomie retrouvée dans le projet « Cinéma Extrême » consiste en une hiérarchisation des rôles qui fluctuent en fonction des trois phases de production de film, soit la pré production, la production et la postproduction. Différents rôles sont recommandés sans être obligatoires. On propose aussi d'autres manières de travail plus coopératives, basées sur les techniques développées dans les conseils de coopération. On vise donc un réinvestissement des outils de communications développés dans la classe, et ce, depuis le début de l'année.

De plus, les sujets des films sont libres. Le type d'effet ainsi que les méthodes qu'ils développeront pour y parvenir sont laissés à la discrétion des équipes de production. Le tournage, la création de l'affiche publicitaire, les costumes, etc. permettent un investissement des jeunes. Cela favorise l'élément de persistance et la notion de déploiement de stratégies stipulés par l'approche de Latham et Locke (1984) ainsi que la définition de la motivation scolaire retenue dans ce présent travail.

3.6.2 La reconnaissance de la motivation scolaire

Bloom (1979) mentionne que l'affect est un aspect important pour l'implication d'un élève dans son cheminement scolaire. Selon cet auteur, ce simple élément peut compter pour 25 % dans la différence des rendements. Parallèlement, Dweck (1989) affirme qu'il y a principalement deux types de buts à atteindre, l'un étant académique et l'autre étant axé sur la performance. Le premier amène les apprenants à développer un attrait pour les avantages liés à l'amélioration des stratégies liées aux connaissances, ou encore aux connaissances elles-mêmes. Quant aux valeurs plus compétitives, la valence d'attraction serait reliée à des notions de résultat (reconnaissance face aux notes, aux résultats) plutôt qu'à l'apprentissage en tant que tel.

Étant donné que le projet porte sur l'utilisation de la vidéo en tant que véhicule d'un d'un message s'adressant aux élèves du primaire, nous croyons que nous rejoignons ainsi le désir de reconnaissance des élèves de 6^e année en les valorisant par la projection de leurs réalisations sur grand écran. L'affect est ainsi visé et touché par la soirée Gala prévue en fin

de projet. Pour ce qui est de l'élément de performance, puisque le standard de qualité sera naturellement établi par la projection devant un public jeune, le projet imposera que certains comportements de violence ou de vulgarité ne pourront pas être présents. Quant à la notion plus compétitive, l'évolution des équipes sera publiée sur un site Web afin d'informer les parents de la progression des différentes équipes.

Il faudrait toutefois porter une attention particulière à un fait concernant les types de reconnaissance et leurs conséquences. En effet, si l'élément de compétition devient plus important que l'efficacité et le travail de qualité, il y a un danger que certains élèves soient sujets à une perte d'autorégulation. Cela les forcerait alors à orienter leurs comportements vers une atteinte d'objectifs dans le but de recevoir la récompense plutôt que de produire un travail de qualité (Maehr et Midgley, 1991). C'est pourquoi le projet a été conçu afin que la réussite d'une étape donne l'accès à un mot de passe qui permet de télécharger de nouveaux formulaires. De cette manière, l'évolution à travers le projet permet d'avancer, et non simplement d'être récompensé. La « position » des équipes est affichée sur l'Internet, page consultée essentiellement par les parents, ce qui peut permettre une meilleure communication entre les jeunes et les adultes. De plus, l'élément de compétitivité qui peut en découler semble aider les garçons à s'investir davantage (Marsolais, 2003).

Ainsi, dans le but de soutenir et reconnaître l'évolution des jeunes à l'intérieur du projet, nous avons mis en place différents systèmes de reconnaissance :

- Afficher l'évolution des compagnies cinématographiques (équipes de production) sur la page Web du projet;
- Mise en place d'un système monétaire. Ce dernier a plusieurs utilités, car en plus de motiver les jeunes en ayant une forme de pouvoir de décision sur leurs dépenses, un tel système favorise aussi l'autonomie;
- Nous croyons que l'aspect « reconnaissance » peut prendre une plus grande importance. Ils recevront donc une reconnaissance dans leur travail de demande de subvention sous forme monétaire. Ainsi, si le travail respecte les normes d'écriture de la sixième année, si les calculs du budget projeté balancent, la somme demandée sera allouée. Sinon, l'équipe pourra recevoir une somme partielle ou se faire refuser une première demande. L'idée d'avoir deux demandes fictives, l'une envers le gouvernement provincial et l'autre envers le gouvernement fédéral, amène une rétroaction différente sur un même travail, chacun étant reconnu en fonction de ses propres barèmes;
- Le système monétaire sert aussi de reconnaissance par les pairs. Ainsi, une compagnie cinématographique pourra avoir recours à une autre entreprise si le besoin se fait sentir. L'argent reçu dans ces conditions sera une reconnaissance par les pairs;

- Lors des « pré-projections » devant les autres classes de l'école, durant les journées précédant la soirée Gala, les compagnies recevront différentes sommes en fonction de la qualité des courts métrages (muet, avec effets, postsynchronisé, avec trame sonore).

D'autres mécanismes de reconnaissance seront mis en place. Le but est d'utiliser au maximum toutes les personnes œuvrant autour des jeunes du projet, soit les pairs, les jeunes de l'école, les parents et la famille et bien sûr, l'enseignant.

Au niveau des plus jeunes, les compagnies cinématographiques devront produire une affiche publicitaire attrayante. Les élèves de la première à la sixième année visiteront la page Web de la classe pour voir et lire les résumés dans le but de choisir cinq films qu'ils voudront visionner. Ainsi, plus l'affiche est attrayante, plus leur film aura des chances d'être demandé. De plus, dans la cour de récréation, il pourrait y avoir des encouragements spontanés (c'est-à-dire que des jeunes ayant vraiment apprécié les présentations des élèves de 6e, viennent les voir pour leur communiquer leurs félicitations personnelles) pour certains producteurs.

L'enseignant sera un support constant à travers les différentes étapes. La mise en place de sa part de la page Web soutenant le déroulement du projet constitue une forme de reconnaissance du travail des jeunes. De plus, il organisera la soirée Gala, activité qui demande une longue préparation.

En ce qui concerne les parents, ils seront invités à la soirée de remise des prix aux équipes, sous forme de nominations. Ces dernières soulignent la participation des jeunes dans les différentes étapes du projet, ainsi que pour les compétences qu'ils auront développées (meilleure demande de subvention, meilleure autonomie, meilleure persévérance). De plus, le fait que chacun des 12 prix soit présenté sous forme de nomination et qu'il y ait quatre mentions d'effort pour chaque prix remis décuple les possibilités de reconnaissance pour le travail des équipes. De cette façon, le nombre de prix remis sera égal pour chaque jeune. Par ailleurs, les équipes s'étant le plus distinguées pour leur persévérance et autres mentions, pourront entendre et voir leur nom plusieurs fois lors de cette soirée.

En plus de la projection des films des jeunes, des filles et des garçons pourront réaliser une chorégraphie qu'ils présenteront. Pour sa part, l'enseignant réalisera aussi un film composé de séquences vidéo prises à travers les différentes étapes du projet. En organisant cette soirée aux allures empruntées aux galas, nous cherchons à mettre l'accent

sur la démarche que les jeunes ont accomplie pour franchir et réussir le travail exigé. Par ailleurs, nous tenons à souligner que l'introduction d'une telle soirée, élément clef de la pédagogie par projet employée, semble peu présente au sein de la littérature.

La plupart des mécanismes sont mis en place dès le début du projet. Certains apparaissent vers la fin dans le but de maintenir un engagement élevé malgré la fatigue ou le désintérêt qui pourraient survenir en cours de route. Nous croyons que les différents types et sources contribueront à éviter que les jeunes glissent vers la gauche sur le continuum de l'autodéterminisme, c'est-à-dire leur désengagement (Bouchard, 2003), autant dans le projet que dans la vie académique.

Vroom (1964), Chouinard (1999) et Viau (2000) mentionnent que la perception qu'ont les jeunes dans leur capacité de réussir est un facteur fondamental. Nous croyons que scinder le projet en plus petites unités créera un sentiment de compétence chez les élèves parce qu'ils évolueront à l'intérieur des étapes.

Dans le projet « Cinéma Extrême », différents types de reconnaissance ont été mis en place dans le but de favoriser un engagement maximal des jeunes dans l'évolution de leur film. Roussel (2001) souligne justement l'importance d'intégrer des facteurs de motivation dans la structure d'une tâche pour l'enrichir.

3.6.3 Étapes significatives

Viau (2000) mentionne l'importance que les jeunes retrouvent les éléments de la vie courante dans les tâches qu'ils ont à réaliser. Des activités ressemblant à celles de leurs parents peuvent aussi susciter chez eux une plus grande motivation pour l'école. C'est ce que mentionne Marsolais (2003) en parlant de la réussite des projets portant sur des minis entreprises.

De plus, lorsque les étapes sont clairement définies et que les apprenants sont en mesure de se situer et de connaître les tâches à réaliser pour parvenir à la suivante, on remarque une hausse au niveau de leur engagement (Lingard, Martino, Millis & Bahr, 2002; Bouchard et coll., 2000). Bien que ces observations aient été faites au niveau d'une activité académique clairement définie, nous croyons que cette notion d'étapes aide les jeunes à s'orienter à l'intérieur d'un projet d'envergure. C'est-à-dire qu'ils peuvent situer leurs évolutions en fonction des exigences spécifiques de l'étape qu'ils sont en train de franchir tout en y comprenant la signification en fonction de la vue d'ensemble du dit projet.

Dans le but d'élaborer plus longuement sur l'importance de bien encadrer les éléments d'une étape du projet, Hackman et Oldham (1980) mentionnent trois besoins qui peuvent être comblés par les caractéristiques d'un «emploi». Sans revenir au milieu du travail, nous devons quand même nous référer à cet auteur puisque le genre de projet étudié ici s'apparente plus au milieu professionnel qu'aux écrits se référant au monde académique. Dans la catégorie des besoins liés à la pertinence d'une tâche, on retrouve : « La variété des compétences requises, l'identité et le sens de la tâche » (Roussel 2000, p.8).

La variété des compétences prend ici toute sa place à travers les différentes étapes de la production. La possibilité pour certaines équipes d'avoir des responsabilités rotatives, c'est-à-dire qu'elles sont tantôt décernées à l'un, tantôt à l'autre, permet une valorisation de tout un chacun.

La notion d'identité peut être attribuée à la création d'une œuvre qui communique un message qui leur est propre. De plus, la possibilité de s'afficher, d'avoir une vitrine possible pour diffuser leur message, et l'occasion de se démarquer à l'intérieur de la classe pour des capacités personnelles distinctes (bon acteur, intérêt pour le montage, la prise de son) amène les élèves à devenir une ressource pour leurs camarades. Tous ces éléments devraient répondre au besoin de rendre chaque tâche significative.

De plus, notre approche de la pédagogie par projet vise à réduire la taille du projet en phases, elles-mêmes scindée en étapes. Nous croyons qu'une définition spécifique des tâches à accomplir aux yeux de chacune des équipes rendant ainsi beaucoup d'autonomie à ces dernières, parsemées de valorisation à la fin de chaque étape, saura rendre les tâches significatives aux yeux des participants. Une étape ne dure que quelques heures. Cette manière de découper le projet permet de garder une motivation élevée et constante puisque les jeunes ont ainsi l'impression qu'ils réalisent autant de projets qu'il y a d'étapes.

Enfin, au niveau du sens de la tâche, Hackman et Oldham (1980) spécifient l'importance que l'employé (dans notre cas, les élèves) reçoive la connaissance du résultat à chaque fin d'étape où une approbation complète, partielle ou un refus, accordé par l'enseignant est nécessaire. Ceci permet aux apprenants d'être constamment soutenus dans leur évolution. Dans le domaine d'une tâche en pédagogie, Chouinard (2003) mentionne l'importance de l'élément évaluation dans le « E » de C.L.A.S.S.E.. Nous avons adapté et appliqué ici ces notions, non dans le but de modifier des comportements, mais afin de soutenir un apprentissage.

Par ailleurs, en rapprochant les délais entre les « évaluations », nous mettons l'accent sur la création de tâches significatives, où la valeur d'une action prend rapidement de l'importance (Rivaleau, 2003). De plus, l'enseignant étant ici un support au projet et non un

dirigeant, la valence d'une tâche spécifique devient l'élément évaluateur du rendement des jeunes. Ainsi, si le « story-board » (deuxième étape) est incompréhensible, ou s'il fait apparaître une scène irréaliste (un jeune qui a un accident d'automobile par exemple), c'est la tâche qui demande un réajustement. L'enseignant a le rôle d'illustrer ou de démontrer à l'équipe de production l'incohérence relevée. L'évaluation porte sur une exigence spécifique en fonction du rendement de l'équipe. Ces manières de fonctionner de l'enseignant ainsi que la conception des tâches nous portent à croire qu'on maximisera les chances d'avoir une activité significative.

3.6.4 Complexité de la tâche

Comme l'affirment Latham et Locke (1984) sur la théorie des objectifs, il est important pour les chercheurs que l'objectif à atteindre favorise le déploiement des stratégies. Ce qu'il y a de planifié dans notre projet, ce sont les éléments ou les travaux à réaliser pour passer à la prochaine étape. Le temps limité dédié au projet renforce le besoin d'efficacité des participants. Les équipes ont la liberté de développer de nouvelles méthodes, ou de s'approprier celles employées par les équipes plus rapides. Ils ont donc toute la latitude possible dans la mesure où ils tentent de résoudre les problèmes qui surviendront en cours de route.

Pour revenir au système financier, les formations en trucages cinématographiques nécessitent des sommes d'argent importantes. Les jeunes devront donc prévoir ces dépenses et organiser l'investissement de leurs épargnes en conséquence. Ainsi, en plus d'une organisation de type social et logistique, l'élément de la gestion d'un budget financier n'est pas à négliger.

Viau (2000) mentionne qu'il est important qu'une tâche représente un défi pour le jeune. Le niveau de difficulté doit être relativement atteignable par les participants. Bien que la réalisation d'un court métrage complet puisse paraître hors d'atteinte par des élèves de cet âge, la compétition saine qui s'installe, le fait qu'ils ne connaissent pas toutes les exigences d'une telle démarche et le goût de quitter la classe librement pour partir en tournage, les amènent à s'investir et, surtout, à persévérer. De plus, scinder le projet en plus petites étapes leur rend le tout plus accessible.

Nous croyons aussi que l'élément de nouveauté, le défi d'une tâche difficile à réaliser, la présentation attrayante du projet, et le fait que les premières étapes soient relativement simples à réaliser peuvent donner une certaine vigueur, une impulsion de départ. Le projet n'est pas difficile en tant que tel, mais l'utilisation de plusieurs

programmes informatiques différents (plus de neuf) ainsi que les imprévus pouvant survenir lors du tournage puisqu'il s'étale sur plusieurs journées, amènent rapidement un haut niveau de complexité.

3.6.5 Intégration des TIC

L'utilisation de l'informatique est devenue très répandue chez les jeunes Québécois. Statistique Canada (2004) révèle que les jeunes passent maintenant plus de temps devant l'ordinateur que devant la télévision. Toutefois, l'utilisation qu'ils en font se résume principalement aux jeux et clavardage.

Dans le milieu scolaire, l'utilisation de cet outil se limite aux traitements de textes et au furetage sur le Web. Le triple objectif que nous visons ici par l'utilisation des TIC est présenté dans les points suivants :

1. Améliorer la motivation afin d'inciter à venir à l'école. Si une tâche peut devenir motivante, nous croyons qu'il y aura aussi des répercussions sur les autres périodes de la journée. Puisque ce projet sera réalisé de fin avril à juin, nous pourrons observer son apport à la motivation scolaire des élèves de fin du primaire;
2. Mieux outiller les élèves et leur faire découvrir différentes facettes de l'utilisation de l'ordinateur. En effet, il existe beaucoup de programmes qui permettent de faire des choses très intéressantes à l'intérieur desquelles des dérivés pédagogiques peuvent être extraits pour un apprentissage transférable aux tâches plus intellectuelles, plus disciplinaires;
3. Bien qu'on pourrait croire ici que notre travail se résume à faire de l'Apprentissage Par l'utilisation de l'Ordinateur (APO), il n'en est rien. Notre hypothèse à ce niveau est qu'il est important, comme le soulignent Chouinard (2005), Karsenti (1995, 2003) et Viau (2000) que l'apprenant fasse partie de la démarche de résolution de problèmes. Une recherche sur le Web est quelque chose de sensiblement passif comme tâche, contrairement à la création d'une page Web. Nous croyons qu'en amenant les jeunes à devenir des producteurs, en utilisant l'Informatique en tant que canal de communication, leur permettra de progresser dans une démarche d'implication et, parallèlement, d'observation. En effet, en vivant cette expérience, nous croyons, qu'ils soient mieux outillés pour

produire, évaluer ou critiquer les sources d'information provenant des TIC auxquelles ils feront un jour référence.

Enfin, avec l'utilisation grandissante de cet outil, nous croyons qu'il est important que les jeunes connaissent davantage les utilisations possibles des TIC. Karsenti (2004, 2005) avance qu'il devrait y avoir une refonte du paradigme pédagogique, une actualisation avec cet apport, ce que nous tenterons de faire dans ce projet. De plus, nous croyons que les jeunes doivent connaître la portée et les limites de l'utilisation des TIC.

3.7 Méthodes de cueillette des données: complémentarité des méthodes qualitatives et quantitatives

Bien que la majorité des données soit qualitative, nous analyserons certaines données sous forme quantitative. Ce faisant, nous serons en mesure d'enrichir et même de compléter les premières données. Van der Maren (1993 et 2004) souligne justement la complémentarité de ces deux types de données tout en encourageant cette méthode en recherche :

« Deux grandes stratégies sont utilisées dans la recherche empiriste : la stratégie statistique (descriptive et inférentielle) d'une part, la stratégie monographique d'autre part. Pour diverses raisons elles sont souvent opposées alors qu'elles pourraient être complémentaires. Toutes deux ont pour objectif de produire des énoncés hypothétiques [...]. » (Van der Maren, 1993, p. 11, (2004))

Cette importance de jumeler les deux approches est corroboré par les chercheurs français (Chabert et coll. (2005)). Bien que les méthodes qualitatives puissent demander plus de travail du chercheur, nous croyons toutefois qu'elles amèneront une richesse qui ne pourrait être découverte que par les méthodes quantitatives seules. Selon Cribier (2003), l'aspect qualitatif permet de récupérer le langage non verbal, lequel recèle souvent d'éléments qui parlent plus que les seulement les mots énoncés.

Puisque nous nous concentrerons à vérifier si la motivation a augmenté ainsi qu'à vérifier quelles parties du projet ont pu répondre à cet élément, la complémentarité des sources nous aidera sûrement à construire de meilleures hypothèses. Voici donc les méthodes de cueillette de données utilisées au niveau de la motivation des élèves et des pratiques pédagogiques des enseignants étaient, entre autres :

- la collecte des journaux de bord tenus par les élèves;
- la collecte des résultats à 9 questions posées en grand groupe;

- la réalisation d'entrevues semi-structurées qui, comme le souligne Mischler (1986), permettent d'obtenir une compréhension plus « profonde » d'un phénomène auprès des élèves dont la motivation a fluctué;
- la réalisation de conversations de groupe avec les élèves qui ont connu un important changement de motivation au cours du projet.

3.8 Les indices de motivation des élèves : synthèse des recherches

Pintrich et Schunk (1996) soulignent que la motivation peut être observée par les indicateurs suivants : l'effort, la persistance et la réussite (voir tableau 8).

| Indice | Lien avec la motivation |
|----------------------|--|
| Effort | Un effort plus important, en particulier lorsque certaines difficultés sont éprouvées, témoigne d'une plus forte motivation. |
| Persistance ou temps | Réaliser une tâche pendant une plus longue période de temps, en persévérant à travers les difficultés rencontrées, témoigne d'une plus forte motivation. |
| Réussite | En général, les élèves plus motivés réussissent significativement mieux à l'école. |

Tableau 8. Indices de motivation utilisés dans différentes études.

Conformément aux propositions de Pintrich et Schrauben (1992), nous avons ajouté certains autres éléments pour la cueillette de données. En effet, nous croyons qu'il est important d'ajouter d'autres variables significatives au niveau de la motivation, tel le sentiment d'accomplissement qui peut avoir des répercussions au niveau du sentiment d'affiliation, ainsi que les signes d'intérêt pouvant être relevés dans les dires des jeunes.

Puisque notre question de recherche repose sur l'influence de ce genre de pédagogie face à l'importance que prend l'école dans l'intérêt des jeunes, nous tenterons de cerner les éléments qui sous-tendent leur intérêt. À titre d'exemple, deux jeunes peuvent démontrer de l'intérêt pour le projet de manière similaire, mais être motivés par des caractéristiques différentes du projet. Cela illustre bien la complexité de la motivation, celle-ci n'étant pas uniquement le fruit de l'intérêt porté au projet par l'élève, mais bien le résultat d'un processus très élaboré.

Un autre indice de la motivation souvent utilisé se retrouve au niveau de la persistance. Il s'agit du temps investi dans la tâche lorsque celle-ci représente des difficultés et demande des stratégies de résolution de problème. La persistance peut alors être utilisée comme indice de la motivation. C'est le cas des études de Brown et Inouye (1978) tout comme de Zimmerman et Ringle (1981) où le temps passé à réaliser une tâche était l'indice de motivation.

La réussite des élèves peut également être considérée comme un indice indirect de motivation. De nombreuses études (Pintrich et Schrauben, 1992; Vallerand et Sénécal, 1993; Karsenti et Thibert, 1995) ont clairement démontré que les élèves davantage engagés et motivés réussissent significativement mieux à l'école. De plus, si ces succès peuvent être rehaussés par un système de nomination qui ne représente pas d'éléments motivationnels externes, les élèves n'étant en nomination qu'à la fin du projet, nous sommes convaincus qu'il s'agit là d'une bonification significative pour la réussite des élèves.

Les nombreuses études récentes sur la motivation relatent les différents types de cueillette de données que nous pouvons utiliser à cet effet. Nous ne cernerons ici que ceux que nous avons choisis pour notre type de recherche. Voici à cet effet les caractéristiques des catégories que nous allons utiliser :

| Catégories | Caractéristiques |
|--------------------------------------|--|
| Entrevue | La motivation est évaluée à partir de l'analyse d'une entrevue. |
| Dialogues et conversations de groupe | La motivation est évaluée à partir de l'analyse de dialogues ou de conversations qui ont lieu avec un, deux ou encore plusieurs individus. |
| Journaux de bord | Auto-évaluation dans notre cas de son comportement versus le projet et ses collègues à travers les étapes du projet. |

Tableau 9. Différentes méthodes retenues pour mesurer la motivation (adapté de Pintrich et Schunk, 1996).

3.8.1 L'entrevue

Selon Zimmerman et Martinez-Pons (1990), l'entrevue consiste à présenter oralement des questions et où les réponses doivent être enregistrées sur bande audio ou retranscrite sur un calepin. Pour nos besoins, nous utiliserons la caméra. Zimmerman et Martinez-Pons (1990) ont mis sur pied un questionnaire qui consiste tout d'abord à évaluer les stratégies d'apprentissages autorégulées des élèves (buts, auto-évaluation, planification, organisation). Nous croyons que le type de technologie employé pour recueillir les données n'a pas une grande influence sur la cueillette comme telle. Que nous enregistrons en caméra haute définition ou normale ne devrait pas changer la qualité de notre démarche, c'est pourquoi la source citée ici date un peu.

Bien que nous utiliserons une approche similaire, nos questions porteront surtout sur l'importance et l'impact du projet Cinéma Extrême. De plus, nous irons voir si l'utilisation des TIC aura eu une importance dans le cheminement de l'élève durant toute l'année scolaire. Nous tenterons ainsi, comme le préconisent Bandura et Schunk (1981), de porter notre attention sur les résultats, mais aussi, sur les processus qui enclenchent le déplacement de la motivation vers la droite du continuum. Cette méthode nous semble adaptée à notre recherche de compréhension dans notre domaine. Nous ferons 5 entrevues individuelles dans le présent travail.

3.8.2 Dialogues et conversations de groupe

Pour notre recherche, nous utiliserons aussi un scénario d'entrevue de groupe. En agissant de la sorte, nous visons à favoriser des interactions entre les participants afin que ces échanges s'enrichissent des similitudes et différences que nous retrouverons dans leurs réponses.

Cette méthode consiste à enregistrer les échanges qui surviennent entre deux personnes ou plus qui répondent à une question. Par la suite, les citations des interviewés sont analysées en fonction du sujet de recherche.

Pintrich et Schunk (1996) précisent les avantages et les inconvénients propres à cette méthode. Dans un premier temps, les réponses n'étant pas dirigées, elles ont l'avantage d'être plus véridiques, dans le sens qu'elles ne sont pas biaisées une certaine limitation des réponses possibles comme pourrait le faire un questionnaire à choix multiple par exemple. Toutefois, selon les auteurs, les explications qui peuvent en découler sont souvent basées sur une analyse complexe et peuvent être difficilement justifiables.

D'autres auteurs ont par contre déjà pris cette approche. À titre d'exemple, Thorkildsen et Nicholls (1991) ont réalisé un enregistrement sur bande audio des diverses interactions dans une classe de 2^e année. Une fois celles-ci retranscrites et analysées, les

chercheurs ont tenté de mieux comprendre la motivation des élèves. Nous pourrions citer plusieurs autres sources faisant mention de différentes technologies utilisées pour recueillir les données, toutefois, nous ne croyons pas que le médium utilisé puisse changer quoi que ce soit à l'enregistrement des données pour notre cueillette.

Toujours en faisant référence à la cueillette de donnée, il ne semble pas vraiment exister de méthode d'auto-évaluation de la motivation qui soit meilleure que les autres. L'important dans notre cas serait plutôt d'utiliser la méthode qui est la plus propice à l'étude que nous envisageons effectuer. Chaque méthode comporte des avantages et des désavantages. C'est peut-être la raison pour laquelle il est souvent préférable d'utiliser plus d'une méthode pour mesurer la motivation. Par ailleurs, Pintrich et Schunk (1990) sont d'avis que l'utilisation de plusieurs mesures est susceptible de fournir davantage de données sur la nature de la motivation des sujets étudiés.

3.8.3 Les journaux de bord

Une autre mesure pour récolter les données qui pourrait ressembler aux entrevues, avec la particularité d'être encore plus intime, est le journal de bord. De cette manière, par ce journal à caractère personnel où le contenu sera lu que par l'enseignant (et non par les pairs avec qui il a pu y avoir des conflits durant le projet), nous croyons avoir la chance de recueillir des données plus transparentes sur ce qui a pu vraiment se produire dans la perception de chacun. Dionne (1998) affirme que cette méthode permet une bonne consignation des données.

3.9 Mesures de la motivation dans la présente étude

Le guide ou questionnaire d'entrevue

Selon Sedlack et Stanley (1992), il existe quatre types d'entrevues:

- les entrevues structurées;
- les entrevues utilisant un guide;
- les entrevues semi-structurées (combinaison de l'entrevue structurée et de l'entrevue utilisant un guide);
- les entrevues non structurées.

L'entrevue semi-structurée est de loin la plus adaptée et la plus utile aux besoins de notre recherche. Grâce à celle-ci, nous aurons l'avantage de nous adapter aux réponses des participants tout en leur posant des questions. De plus, ce type d'entrevue leur permettra une plus grande marge de manœuvre.

Puisque notre démarche s'avère être de type exploratoire, l'approche à l'aide de d'entrevues semi-structurées nous permettra d'obtenir des informations à la fois propre à l'individu questionné, ainsi que des thèmes qui pourront être généralisés. Il est à noter que les questions de base pour les entrevues de groupe et individuelles, ainsi que pour les questions posées au groupe avec récoltes de données sur papier se trouvent dans les annexes.

3.9.1 Élaboration des questions qui seront assimilées

L'élaboration des questions se fera en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous allons définir et cerner les éléments sur lesquels nous tenterons de recueillir les données. Pour ce faire, nous procéderons à partir d'une banque de questions déjà validées et qui peuvent se retrouver dans la littérature portant sur la motivation et la pédagogie. À ce sujet, nous avons mis en annexe les questions retenues pour les deux types d'entrevues de groupe (par vidéo et sur papier) qui seront distribuées.

L'entrevue de groupe vidéo:

Les questions provenant des recherches de Karsenti & Thiberge (1995) sur la motivation en regard à l'utilisation des TIC se feront en deux volets. Le premier portera sur les réactions en général face aux types de projets incluant l'usage des TIC vécus par les jeunes tout au long de l'année. Dans le second, les questions permettront de vérifier si l'approche choisie aura aidé les jeunes à apprendre davantage ou mieux tant au niveau des compétences disciplinaires que transversales.

Par ailleurs, il est à noter que les questions seront posées à la classe sans la présence de l'enseignant. De cette manière, nous éviterons que les jeunes filtrent leurs réponses dans le but de plaire ou déplaire à l'enseignant.

Entrevue de groupe sous forme papier, administré 1 mois après le projet :

Afin de connaître la portée d'un tel projet, nous voulons administrer un questionnaire par l'enseignant 1 mois après la soirée Gala et la remise du journal de bord. Les questions porteront essentiellement sur le projet et chercheront à vérifier quelles parties de celui-ci auront eu le plus grand impact motivationnel en plus de celles qui auront ont été perçues comme étant les plus difficiles.

Tout d'abord, les questions seront lues par l'enseignant afin de s'assurer que tous comprennent bien la question. Ensuite, les élèves écriront leurs réponses sur une feuille lignée. Cette méthode fera en sorte que la tâche sera perçue par l'élève comme étant formatrice, donc sans évaluations qui pourraient les brimer dans leurs réponses.

Nous récolterons ensuite ces données et les utiliserons de manière quantitative afin d'examiner l'impact d'un tel projet sur tout le groupe, ce que des questions individuelles ne permettraient pas de faire.

Entrevues individuelles :

Nous effectuerons par la suite les entrevues individuelles. Les jeunes de ce groupe seront choisis pour leurs capacités à communiquer dans un vocabulaire articulé ce qu'ils ressentent et leur habilité à élaborer sur leurs réponses. Comme dans l'entrevue de groupe, les questions choisies seront d'ordre général sur les autres projets vécu par les jeunes au cours de l'année pour ensuite terminer avec les interrogations sur le projet Cinéma Extrême. Une dernière question ouverte portera sur ce que les jeunes pensent avoir appris avec l'approche utilisée.

L'intérêt que nous avons ici à utiliser des questions générales sur les autres projets (construits sur les mêmes assises que le projet Cinéma Extrême) est de trouver si la constance dans la conception de ces activités basées sur la motivation des jeunes peut avoir un impact réel sur eux au cours de toute une année scolaire. Nous voulons aussi savoir si d'autres projets précédents auraient pu avoir un plus grand impact au niveau motivationnel des garçons ou des filles que ce dernier projet, conçu spécifiquement pour rejoindre les différents besoins des deux sexes.

Journaux de bord

Tout au long du projet, les jeunes devront tenir un journal de bord à travers lequel ils exprimeront leurs émotions face aux différentes étapes du projet. De plus, ils s'autoévalueront sur leur implication ou encore, effectueront une réflexion sur les problématiques rencontrées ainsi que les solutions qu'ils auront employées. Ces données seront prises à partir de 10 journaux de bord, choisis pour les capacités de s'exprimer des élèves ou encore, pour l'originalité des déclarations utilisées par les participants.

Par ailleurs, les journaux retenus ne seront pas ceux provenant des mêmes participants à l'entrevue vidéo. De cette façon, nous irons chercher une plus grande

variabilité dans les réponses retenues, et ainsi viser une objectivation des résultats qui permettra de mieux cerner de manière authentique, l'impact de cette pédagogie par projet de la manière qu'on la définit dans le présent travail.

3.10 Traitement et analyse des données

Alors que les résultats du questionnaire administré de manière orale seront analysés de manière plutôt quantitative, tous les autres résultats seront traités qualitativement. Cette démarche dualistique permettra une compréhension plus approfondie de l'influence d'un tel projet sur la motivation autant au niveau personnel (élève) que collectif (groupe).

La méthode d'analyse du contenu servira de base au traitement des données qui seront recueillies. Selon Sedlack et Stanley (1992), celle-ci est : « a basic data-gathering procedure that involves the sampling and analysis of usually written or verbal communication sources » (1992, p. 433).

L'Écuyer (1990) offre une définition similaire de cette approche, la définissant comme une « méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (1990, p. 9).

Cet auteur a aussi proposé diverses étapes pour l'analyse de contenu comme en témoigne le tableau 10. Pour les besoins de notre recherche, nous utiliserons son modèle dans l'analyse des données qui seront recueillies.

| Étapes | Caractéristiques |
|--------|---|
| I | Lecture des données recueillies (documents, matériel pédagogique, retranscription des entrevues, journaux de bord des élèves, etc.) |
| II | Définition des catégories de classification des données recueillies (une partie de ces catégories proviennent du cadre théorique, et l'autre a émergé des observations effectuées) |
| III | Processus de catégorisation des données recueillies ou Classification finale des données recueillies (les catégories doivent être uniques et non redondantes) |
| IV | Quantification et traitement statistique des données |
| V | Description scientifique des cas étudiés (basée sur la complémentarité des analyses qualitative et quantitative effectuées) |
| VI | Interprétation des résultats décrits à l'étape cinq (À cette étape, L'Écuyer (1990) parle de « découvrir le sens voilé, le contenu latent » (1990, p. 23) des données recueillies.) |

Tableau 10. Modèle général des diverses étapes de l'analyse de contenu pour la présente étude (adapté de L'Écuyer, 1990).

Par ailleurs, il est à noter que l'étape cinq de L'Écuyer (1990) se rapporte à ce que nous ferons avec l'utilisation du questionnaire administré à tout le groupe versus les questions plus personnelles traitées avec seulement certains sujets.

3.11 Conclusion

Les élèves ciblés par notre étude n'ont parfois pas le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer clairement sur les situations qu'ils vivent. Nous sommes donc d'avis que la collecte de données vidéo nous permettra de recueillir et de mieux comprendre la complexité de la motivation telle qu'elle est vécue chez eux.

De plus, en utilisant diverses méthodes de collecte de données (vidéo en groupe ou individuellement, journal de bord et questionnaire), nous serons en mesure de recueillir une pléiade de données qui sauront tâter le pouls de tout un chacun, autant les plus timides (réponses écrites) que ceux qui sont plus à l'aise pour communiquer leurs pensées de manière verbale (vidéo). Par ailleurs, il est à noter que les questions qui seront posées aux élèves sont présentées en annexe.

CHAPITRE 4 : Présentation et analyse des résultats

Dans ce chapitre, nous présentons l'analyse des données de notre étude. L'objectif de cette présente partie consiste à élaborer les concepts de motivations à l'aide des multiples données recueillies auprès des élèves qui ont vécu le projet. De plus, nous avons voulu nous assurer d'une certaine constance parmi la stabilité des réponses, c'est pourquoi nous avons récolté des données à partir de différentes cohortes d'élèves s'étalant sur 2 années scolaires différentes, soit deux projets Cinéma Extrême réalisés dans des conditions temporelles et de réalisation (présence de toutes les étapes du projet) similaire.

4.1 Rappel de la définition employée

Nous tenterons ici de faire une lecture des résultats sous l'angle motivationnel. Il nous est donc important de ramener ici la définition qui influencera ainsi la présentation des données, soit la motivation :

« Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externe produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (Vallerand et Thill, 1993, p.18).

À travers les questions posées ainsi que les passages relevés dans les journaux de bord de 10 élèves, nous allons recueillir et compiler ces informations à travers 4 catégories de réponses en fonction des objectifs spécifiques du présent travail suivant, à savoir :

- a) Mieux comprendre l'impact du projet, où sont mises à profit les TIC, sur le sentiment d'autonomie des élèves.
- b) Mieux comprendre l'impact du projet, où sont mises à profit les TIC, sur le sentiment de compétence des élèves.
- c) Mieux comprendre l'impact du projet, où sont mises à profit les TIC, sur le sentiment d'affiliation des élèves.
- d) Mieux comprendre l'impact du projet, où sont mises à profit les TIC, sur la motivation des élèves.

À ce sujet, nous donnons ici des références aux auteurs que nous avons retenus comme s'approchant le plus de notre type de recherche tout en illustrant le tout par les exemples que voici :

| Catégorie de réponse | Définition | Exemple |
|-----------------------------------|---|---|
| Autonomie | La latitude possible que les apprenants ont à l'intérieur d'un projet (Chouinard 2005). | «Je suis «camérawomen», c'est l'fun mais c'est très difficile parce que je dois toujours dire aux autres quoi faire, où se placer, quoi dire, etc. » |
| Sentiment de compétence | Le sentiment de compétence vient rehausser les éléments motivationnels mis en place dans ce type de pédagogie. (Atkinson (1957), Weiner (1990, 1992)) | «Notre demande de subvention a tout de suite été acceptée, ce qui nous a rendus vraiment contentes. Mais ce qui m'a le plus étonnée (et réjouie), c'était quand nous avons appris que le fédéral nous accordait 3800 riens!!!» |
| Sentiment d'affiliation (intérêt) | Le sentiment d'affiliation renforce l'engagement des élèves de par le fait qu'ils font partie prenante d'un groupe auquel ils apportent une certaine admiration. Ils sont fiers d'en faire partie. | «Je suis très content d'être dans cette classe». «... tu voulais venir à chaque soir, tu ne voulais pas dormir, tu voulais être le jour». |
| Motivation : Persévérance | Selon Careau et Fournier (1997), la persévérance se décrit comme étant le temps qu'un étudiant accorde à une tâche ainsi que sa continuité dans la résolution de problématique qui peut survenir en cours de chemin. La notion de qualité est aussi rattachée à cet élément et sa présence observable permet de définir la « position » de l'élève sur le continuum de la motivation. | «...il fallait tout recommencer nos enregistrements de son et de voix (...) j'étais découragée et Flore aussi. Nous sommes toutes les deux restées jusqu'à 18h00 ou 18h30 je ne me souviens pas très bien, (...) mais nous avons tout complétée. Je me sentais soulagée.» «(Intégration des TIC + ped par projet), ça motive les jeunes, en plus, le projet, il y a de la matière qui est cachée en dessous de ça. On faisait des math, des sciences, tu français, des calculs, on gardait notre rythme académique en même temps, mais c'est juste plus amusant, ça rend l'école vraiment intéressante, plus motivante et tout ça, c'est mieux.» |

Tableau 11. Explication des catégories de réponses prélevées dans la cueillette de donnée

Rappelons d'abord que nous avons 4 différents types de données :

- 10 journaux de bord
- 2 entrevues de groupe (une en vidéo, l'autre sous forme de questionnaire)
- 4 entrevues individuelles
- 10 questions posées oralement un mois après la soirée Gala

Toutes ces données ont été recueillies à partir de deux projets Cinéma Extrême qui se sont déroulés sur deux années différentes. De plus, les questions posées aux élèves lors des entrevues vidéo (groupe et individuelle) couvraient un plus large éventail que seulement le projet qui nous intéresse ici. Nous avons déjà parlé de notre intention à ce sujet dans le chapitre précédent, mais nous rappellerons rapidement les deux raisons principales, soit que c'était fait à titre comparatif et nous voulions voir si les autres projets construits à l'aide des mêmes préceptes, avaient eu un effet similaire sur la motivation. Nous souhaitons aussi parfaire ce présent ouvrage de recherche en faisant apparaître des éléments communs aux autres projets mis de l'avant et conçues de la même manière que le projet Cinéma Extrême pour mettre en relief des éléments qui auraient pu échapper aux hypothèses de ce présent travail.

Quant aux questions posées à la classe un mois après la fin du projet visant à recueillir des données plus objective, facilement traitable au niveau quantitatif ainsi que les journaux de bord (données qualitatives) sélectionnés (pour leur plus grande capacité à expliciter ce qu'ils avaient vécu), les informations ainsi recueillies font référence exclusivement au projet Cinéma Extrême.

Afin de comprendre les impacts des différents éléments reliés aux objectifs spécifiques de ce travail, nous allons maintenant observer les résultats obtenus.

4.2 Comment le projet favorise la compétence reliée à l'autonomie

Un des éléments importants du programme de l'école québécoise étant l'autonomie, il devient important d'en tenir compte dans l'élaboration d'un projet. En planifiant la latitude recommandée par Chouinard (2005), le projet s'enrichit alors d'une multitude d'opportunités qui laisse toute la place à la créativité des apprenants qui se sont engagés

dans ledit projet. De plus, on peut y lire ce qui suit dans le programme du MELS sous la bannière des compétences transversales d'ordre intellectuel :

«... Elles (compétences transversales d'ordre intellectuel) prennent appui sur le plaisir d'apprendre, le désir de réussir, le besoin d'autonomie et de créativité» (programme du MELS, p 15).

Donc, sans être enseigné de manière traditionnelle (comme les compétences disciplinaires), il semble être important toutefois, d'intégrer des éléments qui sauront promouvoir l'autonomie. À ce sujet, nous avons relevé différents éléments qui ressortaient des journaux de bord et des entrevues qui faisaient référence à l'importance d'instaurer des systèmes qui permettront le développement de cette compétence.

L'autonomie se traduit de différentes façons dans les dires des élèves. Ainsi, nous pouvons voir dans la prochaine citation que cette compétence transversale d'ordre intellectuel les amenait à développer des méthodes de travail efficace:

«... nous avons trouvé une solution et nous l'avons appliquée : (...) celle qui commence une «engueulade» paye 5R à la compagnie. Mais ça n'a pas fonctionné longtemps...» (Clara, journal de bord)

Ils ont donc la possibilité de trouver des solutions à leur problématique réelle et d'en évaluer l'impact sur leur efficacité. L'élément clé ici est de permettre cette autonomie et de leur recommander d'utiliser des méthodes qui leur permettront de communiquer entre eux des messages clairs, le tout renforcé par une élaboration des comportements non verbaux. L'exemple qui vient d'être énoncé par Clara représente bien que les élèves ont la liberté de vérifier par eux-mêmes si leur méthode est adéquate ou non.

À certains moments, pouvoir organiser son temps en fonction des contraintes peut être intéressant en soi. Le fait d'avoir un certain contrôle sur l'élaboration de démarches dans le projet semble être enthousiasmant pour eux :

«En premier, nous nous sommes partagé les riens et nous nous sommes donné des horaires pour rester en récupération et nous avons commencé le tournage. C'était excitant!» (Didier, journal de bord)

Si nous poursuivons sur l'importance de laisser la possibilité d'être libre de l'organisation des finances et du temps, tout en offrant la possibilité d'en faire plus

(récupération du projet), nous observons dans ses dires une augmentation de l'implication des participants puisque Didier mentionne que c'est excitant. Le but est de donner une latitude aux jeunes afin de leur offrir la possibilité d'en faire davantage si ça les intéresse plutôt que de les forcer à s'engager sous la pression d'un adulte. Il semble en résulter un engagement plus prononcé.

Cette réflexion est confirmée par une recherche citée par Legrain (2003) au sujet d'une tâche particulièrement anodine qui consistait à coller des confettis sur les lettres « A » d'un texte. Le groupe qui avait été invité à le faire a trouvé l'exercice intéressant pour un ratio de 9 élèves sur 11. Cela contrastait avec un le ratio de 2 sur 11 d'un autre groupe qu'on avait forcé à accomplir cette tâche.

Avoir la possibilité de devenir l'auteur de ses propres moyens d'action à l'intérieur d'un groupe, aide les jeunes à se responsabiliser autant que cette liberté les amène à s'impliquer davantage. L'actualisation de leur méthode en fonction d'auto-évaluation qui consistait à simplement vérifier si la solution qu'ils appliquaient était efficace les amène à se responsabiliser. Cette démarche est encouragée par l'écriture du journal de bord. Donc, l'instauration de moyen permettant pour ces jeunes de s'autoévaluer afin que ce soit significatif pour eux (l'écriture de ce document), les amène à s'engager plus profondément dans leur démarche de résolution de problème.

Maintenant, il arrive parfois, les jeunes vont manquer d'efficacité à certains moments (ou étapes) sans arriver nécessairement à trouver des solutions adéquates. Par contre, les délais de production rapprochés (restriction temporelle) font qu'inévitablement, ils doivent progresser. Car s'ils paressent ou perdent du temps, les exigences reliées au respect des échéanciers feront naturellement office de *rétroaction* sans l'intervention directe de l'enseignant. Le projet indique donc la marche à suivre et renvoie un message clair pour ceux qui ne sont pas suffisamment engagés.

Bien que cette approche amène les jeunes à vivre du stress qui parfois peut dépasser le seuil du confortable, ils doivent apprendre à gérer leurs réactions face aux autres et de ramener leur attention sur la tâche et non sur les différents qui les ralentis. Le fait que les délais de productions soient si rapprochés aide en ce sens à ne pas perdre la motivation malgré les difficultés rencontrées. Le fait aussi que les étapes soient nombreuses et simples à réaliser aide aussi puisqu'aussi pénible une étape puisse être, les jeunes savent qu'ils la franchiront en peu de temps.

Ainsi, de par cette contrainte temporelle importante, découle naturellement des solutions qui deviennent inévitables, soit qu'il est parfois préférable de se diviser les tâches et qu'ainsi, une quantité de conflits se règlent d'eux-mêmes :

« (...) tout le monde a travaillé au montage (...) Laurence et Dada faisaient le montage, nous faisons les devoirs puis nous changions. J'étais satisfaite car en plus de notre organisation qui fonctionne à merveille, c'est dans cette partie, le montage, que nous nous sommes le moins, je pourrais dire, «taper dessus». (Clara, journal de bord).

Dans cet extrait, l'autonomie, partie intégrante de la motivation sous la bannière de la direction et l'intensité des comportements observables, est clairement définie.

De cette manière, en créant des situations artificielles dans une classe (courts délais de production reliée à un projet significatif aux yeux des apprenants (vouloir produire la vidéo) pour eux, mais sans stress académique à proprement parlé), fait que certains apprentissages seront atteints par ceux qui réussiront certaines étapes. La vision de la classe peut alors transiter vers une grande coopérative plutôt que par des élèves qui attendent les règles et les solutions provenant uniquement de l'enseignant.

Les autres pourront alors être encouragés à suivre les méthodes employées par ceux qui progressent plus rapidement sous forme de mimétisme. Afin de s'assurer que tous pourront profiter de cet effet d'entraînement, l'enseignant publie régulièrement l'évolution des équipes sur un site Internet (qui permet une communication aux parents par le fait même). Ainsi, la compétition saine instaurée par cet élément emprunté au monde du travail s'assure que chacun saura se positionner à savoir s'ils ont le temps de développer de nouvelles méthodes, ou tout simplement en s'organisant un peu à la manière des équipes qui évolue plus rapidement...

Fait intéressant à noter à ce sujet, cet effet de compétition n'amène ni vainqueur, ni vaincu, car une *période tampon* est prévue à la fin pour permettre à tous d'arriver à compléter la totalité du projet. Bien que différents systèmes soient instaurés pour valoriser ceux qui termineront les premiers (possibilité de montrer leurs films aux autres classes), la première équipe ne gagnera rien en soi de plus. L'importance visée par cette publication au groupe et aux parents de l'évolution des équipes sert à nous assurer que chacune des personnes sait où ils se situent par rapport aux étapes du projet, par rapport aux délais alloués et par rapport aux collègues. Elle sert aussi à favoriser une certaine communication entre les parties en cause (élèves-élèves, parents-élèves qui vivent parfois des difficultés à

ce niveau, élèves à la porte de l'adolescence). Avec cette information ainsi qu'une utilisation des TIC par le projet pour encourager la communication, ils auront alors toute la latitude pour prendre les décisions qui leur seront les plus profitables.

L'autonomie et les possibilités accordées par la liberté d'action et de l'enseignant qui prend une position de guide, semble porter fruit. Selon la présente recherche, le pédagogue doit s'attarder à ce que chaque équipe puisse savoir clairement où il se situe par rapport aux exigences de l'étape qu'ils ont à traverser, et parallèlement, à avoir confiance dans le fait que l'enseignant pourra les aider au besoin, mais qu'il ne prendra pas de décision à leur place.

Nous croyons que si l'enseignant prenait une position de dirigeant, il pourrait brimer leur expérimentation des échecs/réussites qui surviennent lorsqu'on apprend de nos propres expériences. Il est donc important que le pédagogue respecte l'approche employé par certaines équipes même si celles-ci peuvent sembler périlleuses au premier abord. Il pourra toutefois recommander, avertir, mais devra éviter le piège de s'immiscer dans le contrôle d'une équipe, ce qui reviendrait à discréditer leur apprentissage de l'autonomie visée par toute cette approche. Ainsi, certaines seront portées à demander de l'aide, d'autres voudront plutôt essayer par eux-mêmes.

«C'est juste que quand on a une question et on va le voir (M. Stéphane), il ne répond pas à notre question, il essaie que ce soit nous qui trouvons la réponse. Il ne dit pas la réponse, mais donne des pistes». (Baris, entrevue vidéo individuelle).

Pour bien supporter les élèves, il est important que le leadership de l'enseignant soit clairement définie (Marsolais, 2005). En effet, il est certes important de laisser de la place aux jeunes, mais il est primordial, dans la psychologie masculine des jeunes, que les limites soient clairement définies et respectées de tous. Un leadership clair ne doit pas venir élaguer les possibilités chez les jeunes, mais de permettre une structure constante qui saura leur apporter une sécurité dans laquelle ils pourront évoluer. Il est donc important, que l'enseignant démontre une grande capacité à supporter les équipes, mais ne jamais s'introduire par une forme d'imposition dans le fonctionnement d'une équipe. Si les jeunes savent qu'ils peuvent faire confiance en l'enseignant et que ce dernier leur fera confiance (en accordant la possibilité d'essayer leurs propres stratagèmes), nous sommes portés à croire que l'apprentissage de l'autonomie s'en trouvera rehaussé.

Bien que cette approche puisse être perçue comme étant frustrante par l'apprenant (frustration de ne pas pouvoir résoudre sa problématique instantanément), l'important ici est de poursuivre cette démarche avec constance. La visée pédagogique de l'enseignant reste sur l'apprentissage des démarches de recherche de solution chez l'apprenant (objectif axé sur la démarche et non sur le résultat), et ainsi obtient des apprentissages transférables chez le jeune tout en campant son approche de guide qui aide plutôt que celui qui donne la réponse. Le jeune peut ainsi en arriver à mieux comprendre le processus visé par cette approche, et ainsi, développer ses propres stratégies qui lui permettront de résoudre des situations complexes dans un avenir rapproché.

Notre professeur est assez sévère, mais comme il ne nous chicane pas, il nous l'explique. Il ne nous le dit pas en criant. (Wassef, entrevue vidéo de groupe).

Les règles de fonctionnements doivent être rappelées sans pour autant brimer la liberté de ceux qui travaillent convenablement, ou encore en portant atteinte à l'atmosphère de la classe. Sinon, il pourrait en résulter une certaine insécurité qui pourrait mener à très court terme un arrêt de l'engagement des élèves, ceux-ci ayant peur de brimer une règle quelconque. L'état de créativité que nous tentons ici d'instaurer ne saurait perdurer et amener les jeunes à poursuivre la découverte de leurs capacités s'ils se sentaient pris à l'étroit sous une tutelle contrôlante.

Dans l'avenue d'un leadership adéquat, il est important de savoir souligner les forces de chacun dans différentes sphères de leurs compétences, tout en leur permettant de les faire profiter au reste du groupe. Il est donc primordial de mettre en place un système pour promouvoir toute forme d'entraide :

«Maintenant, nous offrons nos services aux autres. J'aime bien ça aider les gens à faire leur montage. Expliquer aux gens comment faire ceci et cela». (Louis-Gabriel, journal de bord).

Bien que cette citation puisse être traitée aussi dans la section portant sur le sentiment d'affiliation, nous y décelons une valorisation de l'élève causée par la possibilité d'autonomie créée par les mécanismes intrinsèques instaurés dans la structure du projet lui-même.

Ainsi, le système monétaire peut viser à rehausser la reconnaissance par les pairs. Les élèves restent par contre libres d'utiliser ou non cet outil. Parfois, nous avons remarqué que certaines équipes en retard négociaient les tarifs exigés par les pairs et arrivaient souvent à trouver d'autres personnes qui étaient prêtes à les aider gratuitement. À notre sens, il est important d'instaurer dans la planification d'un projet, des systèmes qui sauront être utilisés par les apprenants pour soutenir la motivation, sans pour autant contraindre les jeunes à utiliser ces mécanismes.

«Dans le projet Cinéma, on n'a jamais fini. Quand on a une bonne base, style le son et toute, il faut encore l'améliorer en rajoutant d'autres sons, d'autres effets spéciaux. Mais genre, on s'aidait. Quand on avait des problèmes, on pouvait aller chercher des gens dans notre équipe ou quelque dans les autres équipes». (Geneviève, entrevue de groupe).

Ainsi, parfois l'enseignant décidera de répondre ou d'aider une équipe, mais lorsqu'une équipe en particulier a déjà prouvé avoir acquis les compétences (par exemple, est capable de synchroniser les sons avec les images dans le montage vidéo), l'enseignant ne répondra pas à la nouvelle demande de l'équipe en besoin, mais la redirigera vers ceux qui savent. En plus de libérer l'enseignant qui peut alors devenir disponible pour d'autres problématiques (sociale plutôt que technologique), il est alors en mesure de faire son travail de pédagogue, puisqu'après tout, ce projet possède des ramifications prenant leurs sources dans les compétences transversales et il doit s'assurer de rester attentif à ces éléments.

L'utilisation des TIC amène son lot de difficultés à résoudre dans un tel projet où les jeunes peuvent utiliser jusqu'à 12 programmes différents que l'enseignant seul ne peut arriver à régler ces défis. Puisqu'il ne peut pas nécessairement avoir recours à des techniciens en informatique, il se doit de se replier sur ce qu'il a, soit des jeunes qui eux, n'ont pas peur des ordinateurs... Il serait alors bien maladroit de ne pas utiliser ces jeunes compétents au niveau du support des équipes, en plus de les brimer d'obtenir une forme de reconnaissance pas les pairs.

Parfois, le niveau d'entraide d'une personne peut dépasser un certain seuil et être remarqué par les autres. Ce dernier démontre un haut niveau d'autonomie puisqu'il décide de donner de son temps à ses collègues, plutôt que de penser à soi et profiter d'un autre projet qui lui aurait rapporté une somme intéressante des riens (unité monétaire de la classe).

«On a Jean-Alexandre ici, on avait un projet Casino, jeudi et vendredi dernier et lui avait fini son film ça fait comme une semaine ou deux. Je ne me rappelle pas qu'il soit descendu en bas pour jouer, il est resté en haut (dans la classe) et aidait tout le monde». (Baris, entrevue de groupe).

Jean-Alexandre a choisi, de son propre chef, de donner son temps à ses collègues, voyant ainsi pour lui-même, une plus grande satisfaction qui aidait les autres en plus, plutôt que d'être égoïste et de concentrer ses efforts sur ses gains personnels, ici représentés par le système monétaire. D'autres élèves ont fait d'autres choix, mais nous croyons qu'il est important de permettre ce genre de bonne action.

Le système monétaire pourrait même amener l'enseignant à «engager» les plus compétents dans certains domaines pour aider les autres. L'ajout de ce système apporte en soi, un grand lot de possibilités, autant au niveau de l'entraide par les pairs que du fonctionnement du projet et sa réussite. L'acquisition de l'autonomie s'en trouve fortement influencée.

Ainsi, pour favoriser cet élément d'entraide, et pour arriver à mieux gérer un projet de cette ampleur, l'enseignant peut et même doit relever les capacités de certains élèves aux yeux des autres pour être en mesure de permettre un échange productif au sein des jeunes qui évoluent à travers les difficultés rencontrées. Les difficultés informatiques complexifient naturellement les défis rencontrés, si l'enseignant s'attribue à lui seul toute la connaissance des programmes informatiques, il n'arriverait qu'aux prix d'une très grande peine à rendre à terme des projets de cette ampleur. C'est pourquoi, en encourageant le partage des connaissances des jeunes par la reconnaissance de leurs compétences, l'enseignant en vient à insuffler des apprentissages de l'ordre des compétences personnelles et sociales, tout en se libérant des contraintes informatiques et ainsi, s'attarder à supporter l'évolution des équipes.

«C'est vraiment l'fun, quand quelqu'un a besoin d'aide et on pouvait aller les aider, et des fois, on avait besoin d'aide et là, tout le monde venait. Alors, on apprenait au fur et à mesure ». (Stéphanie, entrevue vidéo de groupe).

Les apprentissages cités ici sont de l'ordre du développement des compétences, tout autant que de l'autonomie. Les jeunes avaient des petites capsules qui les informaient sur les différentes approches en relation d'aide. Ils étaient ainsi libres ou non de les appliquer

ou de se les approprier. Le recours à ces méthodes permet aux jeunes et au groupe de s'organiser pour trouver des réponses à leurs questions même lorsque l'enseignant est occupé. Cette manière amène aussi un espace pour la reconnaissance par les pairs, qui rehaussera simultanément le sentiment de compétence chez l'aidant et celui de l'autonomie chez l'aidé.

«Maintenant, nous offrons nos services aux autres. J'aime bien ça aider les gens à faire leur montage. Expliquer aux gens comment faire ceci et cela (...) c'est très agréable et je me sens vraiment utile.» (Louis-Gabriel, journal de bord)

Il est évident que ces citations puissent être utilisées dans l'élément relié au sentiment de compétence, toutefois, nous croyons que le fait que le jeune prenne de son temps pour aller aider une autre équipe, relève tout de même de l'autonomie. Nous observons ici un grand degré d'implication de l'élève, et par déduction, une grande motivation pour et dans le projet.

L'autonomie de se lever et aller aider les autres est un beau signe d'engagement, mais ce sentiment est d'abord et avant tout, un élément individuel. L'important c'est d'arriver à ce qu'ils commencent à avoir confiance en leurs propres moyens :

«Moi, je me sens mieux maintenant. Avant, quand j'avais un p'tit problème, j'appelais directement quelqu'un pour m'aider, maintenant je suis capable de m'arranger toute seule». (Geneviève, entrevue vidéo de groupe)

Parfois, les apprentissages se font de manière difficile. Les individus qui ont été habitués par leurs routines à ne pas être attentifs aux consignes de l'enseignant ou des livrets (consignes écrites) réalisent alors l'impact direct et réel de leurs limitations dans leur réalité. Les conscientisations qu'ils en retirent peuvent être très intéressantes au niveau de leur propre vie.

«Le scénarimage a aussi été difficile pour notre compagnie (...) C'est à cette étape que j'ai remarqué que les tâches n'étaient pas bien réparties. Je travaille beaucoup trop tard sans que l'on m'explique comme il faut ce que j'ai à faire, alors je fais ce que je pense. Le résultat ne plaît pas toujours à mes coéquipières. Le manque de sommeil nuit sérieusement à mes études.» (Philippe, journal de bord)

Le fait d'apprendre qu'on ne se fait pas tout dire, que l'on doit aller chercher de l'aide ou de préférer avoir des éclaircissements avant d'entamer un travail, est un des éléments qui font partie du métier d'élève (Norris & Phillips, 2003). De plus, on peut voir aussi que les apprentissages peuvent s'étendre jusqu'à la prise d'action pour avoir de bonnes habitudes de vie. L'autonomie ici semble s'apprendre par des moyens difficiles, mais l'engagement envers le projet reste.

La gestion du temps et d'un horaire adéquate pour soi est autre élément faisant partie des gains d'autonomie. De prendre conscience que notre horaire ou encore du temps qu'on alloue à certaines tâches sont disproportionnés en fonction des délais de production, et même, comme le démontre ce jeune, peuvent avoir des influences négatives sur son travail (étude) est très formateur. Puisque ce projet en soi n'est pas noté, le jeune peut y explorer des manières de travail personnel sans que ses résultats dans le bulletin en soient affectés. Il y a donc une possibilité de découverte sans la pression académique de réussite.

Enfin, pour clore cette section portant sur le développement de l'autonomie, nous avons observé que si le projet recèle de suffisamment de défis différents et que si les jeunes ont la possibilité de choisir (contrairement à ce que tous réalisent toutes les étapes comme dans les projets plus traditionnels), ils peuvent arriver à conscientiser l'implication des apprentissages qu'ils font en cours de route et donner leurs propres définitions de ce qu'est pour eux l'autonomie :

«Ça sert à être plus responsable, tu sais qu'est-ce que tu vas faire, tu es plus organisé et ça t'aide». (Baris, entrevue vidéo).

Ainsi, dans une étape comme celle de la demande de subvention, seulement une copie devait être déposée. Cela laisse sous-entendre d'une part que chacun des membres de l'équipe avait avantage à partager ses idées afin que cette partie soit acceptée rapidement et complètement. D'autre part, la démarche d'écriture n'avait donc pas à être réalisée par chacun, contrairement à un exercice académique du genre à compléter en équipe la page d'un cahier. L'avantage visé ici est le développement de l'apport des meilleures habiletés de chacun. Certains amènent les idées, d'autres ont une manière plus adéquate de les écrire, alors que d'autres encore sont meilleurs avec le calcul du budget, ce qui est très bien. Bref, ce projet permet à chacun d'y trouver son compte et de développer leurs capacités afin de travailler en commun sans pour autant avoir l'impression qu'ils doivent tous être pareils.

«On apprend à travailler en équipe, on apprend aussi à résoudre des problèmes, et c'est ça, on apprend à être autonome ». (Kim, entrevue vidéo).

Ainsi, s'ils ont de la latitude au niveau de l'avancement de l'équipe ainsi que dans leur capacité à réaliser les tâches exigées, ils pourront alors développer leur autonomie. Ils réaliseront aussi, en cours de route, qu'ils sont capables de franchir les difficultés temporelles, sociales ou techniques. Ce sentiment d'autonomie est intimement relié au sentiment de compétence qui sera présenté dans la prochaine section.

4.3 Comment le projet favorise la compétence reliée au sentiment de compétence

Selon Wikipedia (référence à détailler), la notion de compétence renvoie à un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de comportements amenant l'individu à appliquer les aptitudes nécessaires à la réalisation d'une tâche.

La notion de savoir-faire est centrale à la présente thèse. En effet, lorsqu'un projet vise à développer le sentiment de compétence des élèves impliqués, il est possible de remarquer un tel développement par les deux éléments observables suivants :

- Soit du sentiment de compétence comme telle
- De la perception que je jeune se fait de sa propre compétence.

Le sentiment de compétence prendra surtout ces racines dans ce projet sur la capacité pour les jeunes, à apprendre et développer leurs stratégies efficaces en regard aux TIC et à la gestion du projet.

Débutons avec le sentiment de compétence relié au TIC. Puisque selon les recherches de M. Bibeau concernant l'intégration de l'informatique dans la vie des jeunes, il est important d'ajouter autant des notions d'informatique que des notions techniques reliées aux différents branchements des périphériques.

«Bien maintenant, on sait comment brancher le clavier, la souris, les différents fils et on sait se débrouiller si ça va mal (...). On en sait même plus que des adultes, certains adultes» (Isabelle, entrevue vidéo).

Si on hiérarchise les différentes notions reliées aux compétences TIC, la gestion des périphériques, comme l'utilisation des caméras et la gestion des différents ports de l'ordinateur, doit certainement arriver en premier lieu. Il est donc important d'amener les jeunes à pouvoir développer rapidement cette autonomie de base. Ainsi, il est important que le jeune puisse se sentir compétent à régler des difficultés de base comme un écran mal réglé.

«Moi, je me sens mieux maintenant. Avant, quand j'avais un p'tit problème, j'appelais directement quelqu'un pour m'aider, maintenant je suis capable de m'arranger toute seule». (Geneviève, entrevue vidéo).

Il en découle un sentiment de compétence et d'autonomie qui est bien évident dans les réflexions des jeunes face à l'intégration des TIC dans un projet. Dans ce projet, la technologie ne sert pas uniquement à accomplir des tâches particulières, comme recopier un texte dans Word ou travailler sur des postes en réseau. Elle en fait plutôt partie prenante puisque les élèves sont en contact avec plusieurs postes et périphériques différents.

«Avant, je ne connaissais vraiment rien, maintenant je suis encore un peu perdu, mais ça m'a vraiment aidé, comment ploguer les souris pis toute, avant je ne savais vraiment rien». (Éloïse, entrevue vidéo)

Le sentiment de compétence les amène à se sentir capables de résoudre les mêmes problèmes qui peuvent être éprouvés à la maison. Ainsi, même les parents semblent remarquer cette différence comme le démontre cette autre citation :

« À la maison, quand il y a des problèmes, avant c'était mon frère qu'ils appelaient, maintenant, c'est moi pour réparer l'ordi. »
(Baris, entrevue vidéo individuelle).

Cette réalité les amène à démystifier les technologies grâce à un contact quotidien avec les ordinateurs employés à travers différents programmes dont le branchement varie : caméra, micro, son, photo, vidéo, Web, CD, clef USB. En effet, l'ordinateur est souvent perçu comme une machine au fonctionnement obscur qui réagit à des lois mal comprises, souvent parce qu'on ne leur laisse pas la chance d'expérimenter une résolution de problème par eux-mêmes.

«Parce que genre comme, au début de l'année, j'aimais pas ça toucher aux ordinateurs parce que j'avais peur de les boguer, mais au fur et à mesure qu'on avance, je me sentais plus bonne parce que je savais plus de choses (...) Alors, on apprend au fur et à mesure ». (Stéphanie, entrevue vidéo)

Alors qu'en les utilisant intensivement dans un projet comme le Cinéma Extrême, les jeunes n'ont pas d'autres choix que d'être en mesure de résoudre les problématiques de base. Une fois ces difficultés passées, les projets peuvent demander plus de ressources créatives au jeune qui modifie alors leur intérêt / approche par rapport à la machine. Ils ne sont plus dans une zone insécurisante, mais en gagnant un sentiment de contrôle, ils acquièrent des compétences. L'ordinateur devient alors un outil avec lequel ils se sentent à l'aise de travailler.

«J'ai appris à utiliser un ordinateur et être plus à l'aise avec. Au début, je ne savais pas qu'on pouvait chercher du son sur Internet, je sais maintenant comment transférer d'une caméra à l'ordi, avec le programme, j'ai appris qu'il fallait mettre des séquences ensemble. Il ne faut pas tout faire les séquences en même temps, j'ai appris beaucoup de choses». (Kimberly, entrevue vidéo individuelle).

Le sentiment de compétence face à l'outil qu'est l'ordinateur ainsi que l'application et le succès des stratégies de dépannage sont importants. Les élèves ont tout à gagner d'être en mesure d'en savoir davantage sur les possibilités reliées à l'emploi des ordinateurs. Ils en arrivent même à démontrer leurs compétences auprès de leurs parents :

Quand je leur disais que j'avais appris aujourd'hui, tu sais, on est plus informé qu'eux et c'est bon de savoir qu'on en sait beaucoup. Mais en même temps, on peut les en informer aussi à eux. (Kimberly, entrevue vidéo de groupe).

« On a fait le projet *JourJ*, et nos jeux étaient sur Internet, alors on pouvait les montrer à notre famille et ça aide les parents à savoir ce que l'on peut faire » (Baris, entrevue vidéo de groupe)

Ainsi, alors que le sentiment de compétence augmente auprès des jeunes, il est intéressant de voir que le fait de publier les résultats et l'évolution des jeunes sur Internet semble favoriser ce sentiment par une communication avec les parents.

En leur fournissant un projet qui rendra significative l'utilisation de différents logiciels gratuits et libres de droit, on est en mesure de mieux les outiller. Ensuite, il reste à les placer dans des situations suffisamment stimulantes pour qu'ils puissent répéter des méthodes reliées à la résolution de problèmes.

«Avant, je pensais qu'un ordinateur, ça servait seulement pour aller sur Internet, faire des recherches, aller jouer à des jeux, pis des choses comme ça, mais j'ai réalisé que l'ordinateur, c'est vraiment grand et qu'il y a beaucoup de choses à apprendre. Déjà, nous, on ne connaît pas tout encore, mais déjà, on en a appris beaucoup de l'ordinateur». (Kimberly, entrevue de groupe)

La confiance gagnée via l'intégration des TIC amène parfois les élèves à vouloir en savoir davantage sur le sujet. Le projet Cinéma Extrême était le 4^e projet que les élèves réalisaient en cours d'année. Les projets précédents les avaient en quelque sorte un peu préparés à un réinvestissement de leurs apprentissages. Ainsi, au niveau du traitement de l'image vu dans le projet Halloween, les jeunes ont constaté qu'ils pouvaient vérifier leurs acquisitions vis-à-vis la compétence en traitement d'image.

«Avant, je ne comprenais absolument rien de *Gimp*, mais maintenant, je comprends tout». (Stéphanie, journal de bord)

«Quand est venu le temps de travailler nos affiches, je connaissais ça tout par cœur». (Geneviève, entrevue vidéo individuelle).

Dans le même ordre d'idées, le premier projet (Panoson Réalité) consistait en l'enregistrement audio d'un radio-roman. Sans le savoir, ils apprenaient donc le logiciel de traitement du son qui serait réinvesti lors du présent projet. Ainsi, les mêmes logiciels ont été réutilisés dans le cadre du présent projet afin de développer un meilleur sentiment de compétence :

Par la suite, on envoyait notre histoire sur le site de la classe et les autres disaient : «Wow, vous êtes déjà capable de faire ça». Ce n'était pas une arrivée trop brusque. C'était vraiment calme. Si on n'avait pas eu ça, dans le projet cinéma, on aurait vraiment eu de la misère. On a repris ce qu'on a fait au début de l'année pour le remettre à la fin. (Anastasia, entrevue vidéo individuelle)

« Ben avec les projets qu'on a faits on a déjà des compétences que les gens au secondaire n'ont pas. » (Wassef, entrevue vidéo).

À travers les informations recueillies, nous avons observé que le sentiment de compétence pouvait aussi apparaître dans le domaine de la compétence transversale d'ordre méthodologique. Ainsi, les jeunes arrivent à réaliser rapidement (de manière efficace), des éléments ou apporter des correctifs à leurs réalisations sans perdre trop de temps.

«...Ensuite, j'étais sûr de ne rien comprendre, mais j'ai fait tout le montage en 35 minutes. J'étais vraiment étonné de ça» (Louis-Gabriel, journaux de bord).

«...Nous avons reçu le prix de la meilleure *Persévérance*. On l'a bien mérité, nous aussi, car nous avons quand même recommencé tout notre film en deux périodes» (Delphine, journal de bord)

Parfois, quelques conflits sont apparus où certaines personnes d'une équipe tentaient de faire un travail d'une très grande qualité technique alors que les autres voyaient que ce n'était réalisable dans les délais prévus :

«...Mais ça n'avancait pas très vite, car Stéphanie est un peu perfectionniste et nous, nous nous obstinions avec elle pour que ce ne soit pas parfait» (Delphine, journaux de bord).

Il semblait que des affrontements reliés à des sentiments de compétence différents soient apparus chez certaines équipes. Ceux-ci auraient été causés par les délais qui ne permettaient pas nécessairement d'élaborer autant que certains l'auraient souhaité. Il fallait donc leur permettre une structure qui leur permettrait de réaliser l'essentiel du projet plutôt que de se perdre dans des détails techniques qui auraient pu avoir raison de leur engagement à long terme.

Au cours d'un travail d'équipe en réseau, où la communication n'est pas toujours à son meilleur, il arrive que des fichiers soient perdus ou effacés, forçant ainsi les élèves à recommencer des travaux. Cependant, une démarche qui leur avait demandé des heures pour être bien comprise et appliquée voit sa reprise diminuée drastiquement en termes de temps quand ils doivent la refaire. Ils sont alors surpris que de telles erreurs les amènent à réaliser qu'ils sont plus compétents qu'ils ne le croyaient.

Pour d'autres, c'est avec fierté qu'ils justifient leur nouvelle compétence en informatique, qu'ils décrivent comme étant la finalité d'un long processus qui n'a pas été aussi facile que pour les autres à compléter :

« J'ai passé beaucoup de temps dessus, j'ai donc gagné de l'expérience et maintenant, je suis la top de top. » (Andréanne, journal de bord).

On peut par contre y lire un élément de persévérance en ce qui a trait à la motivation, et que malgré le stress, ils ont gardé un haut niveau d'intensité :

« Malgré cela, nous avons fini plus tard que prévu, mais l'important, c'est que nous avons réussi. Le montage final était la chose la plus compliquée. (...) C'était pour ça que notre film était en retard et que notre stress était plus élevé. Mais nous y sommes parvenus. Caren, Timothé et moi étions fiers d'y être parvenus. » (Didier, journal de bord).

L'intérêt porté au projet les amène à réaliser leurs propres compétences. L'élément de surprise de la réalisation de l'élève à propos de ses capacités semble apparaître souvent dans leurs écrits :

« Nous étions contents, car les voies étaient vraiment bien synchronisées avec ce qu'on a filmé. Nous sommes vraiment contents de ce que ça a donné. (Louis-Gabriel, journal de bord)

Ces résultats de gains intéressants les surprennent parfois, et ce, autant dans le domaine des compétences informatiques qu'académiques. À ce propos, il y avait même des examens de lecture inclus dans le projet (le brevet de montage sur ordinateur suivait la lecture d'un livret de 48 pages) . En utilisant l'élément de « qualification », signification ajoutée à la « certification », nous avons exploité l'intérêt des jeunes pour les amener à se dépasser.

Durant l'examen, j'étais énervé, je ne comprenais rien à rien! Une chance qu'on avait le droit au livre! Quand j'ai reçu mon examen, j'étais tellement surprise de ma note que j'ai failli m'évanouir! J'ai eu B- ! J'étais vraiment fière de moi ... » (Flore, journal de bord).

Les filles semblent avoir un sentiment de compétence légèrement inférieur à leurs propres capacités. Toutefois, le fait que la tâche puisse leur paraître insurmontable, et qu'elles réussissent quand même à se surpasser, les amène à réfléchir sur leurs apprentissages :

«(Examen de montage) c'était la catastrophe, je ne comprenais rien... (...) pour moi, c'était trop difficile, j'étais sûr de couler. Je crois que j'attends trop de moi, et je croyais que tout le monde comprenait parfaitement (...) j'ai eu A- (...) Bref, j'ai appris à ne plus vouloir me surpasser, car je suis très bien.» Andréanne, journal de bord)

Les mathématiques intégrées au projet ont aussi été remarquées comme le souligne Cassandra. Bien que les notions vues dans le projet étaient simples, elles demandaient quand même du sérieux de la part des apprenants :

Pour le projet Cinéma, on devait faire une demande de subvention pour les riens : c'est un système d'argent. Dans un sens, ça nous a aidé dans les mathématiques parce qu'on devait faire des calculs en quantité industrielle. (Cassandra, entrevue vidéo de groupe).

Si l'examen était difficile en soi, à savoir une quinzaine de questions à choix multiples où deux des 4 réponses possibles étaient à peine nuancées, la demande de subvention du début du projet était elle aussi assez exigeante. Toutefois, puisque c'est le projet qui récompense les efforts et non un jugement réservé à l'enseignant, les élèves étaient parfois surpris des résultats. Il est important de mentionner que les élèves pouvaient demander aux « deux paliers gouvernementaux », où le Provincial était représenté par l'enseignant alors qu'un autre intervenant de l'école (le psychoéducateur) représentait le Fédéral. Ils obtenaient alors deux résultats différents en déposant un même document.

« Notre demande a tout de suite été acceptée, ce qui nous a rendues vraiment contentes. Mais ce qui m'a le plus étonnée (et réjouie), c'était quand nous avons appris que le Fédéral nous accordait 3800 riens!!! » (Laurence, journal de bord).

« ... Ce qui faisait une somme totale de 3400 riens. Nous étions vraiment contents du résultat ». (Louis-Gabriel, journal de bord)

Toujours dans l'optique de la présence d'un travail académique dans le projet, les élèves réalisaient la chance qu'ils avaient de participer à un aussi gros projet, tout en étant conscientisés au niveau de leurs résultats scolaires qui apparaissaient dans le bulletin. Il est intéressant de voir qu'ils réalisaient certains transferts possibles au niveau des compétences acquises dans ce projet :

« Avant chaque projet, on avait un livret à lire, pis on avait plusieurs gros examens sur un texte de 30 pages. Par la suite, dans les examens du ministère, on a eu des meilleures notes que dans l'autre classe. (alors ça fonctionne) oui. » (Baris, entrevue vidéo de groupe).

La perception du lieu de contrôle peut être erronée parfois pour les élèves qui sont portés à être très performants. Ce projet, vu l'ampleur des lectures qui y sont rattachées (livrets de 48 pages suivis d'un examen) devient rapidement très lourd pour les jeunes qui croient devoir tout comprendre ou tout apprendre par cœur. Puisque c'est impossible, ils doivent donc se rabattre sur des stratégies de mémorisation jumelées à des stratégies de compréhension, élément qui est parfois déficient chez ceux qui réussissent en apprenant tout.

Proposer des tâches dépassant les exigences académiques, même sans la pression liée à une note de bulletin, les amène à percevoir la distorsion de leurs méthodes dans leur sentiment de compétence. Ainsi, s'ils ont de mauvaises méthodes (ex : apprendre tout par cœur), ils se retrouvent rapidement débordés et stressés inutilement. Ils deviennent alors très réceptifs au rappel des stratégies de lecture. De cette manière, le transfert possible entre les acquis qui devraient être faits au niveau méthodologique permet de les aider à s'outiller convenablement et d'adapter leurs démarches en fonction de l'ampleur de la tâche demandée. De plus, les résultats qui découlent de l'application ou non de ces méthodes stimulent le sentiment de compétence qui se réalise sous forme de découverte pour eux.

Ainsi, le fait de rendre la tâche excessivement difficile leur permet de développer des méthodes d'organisation de lecture incontournables sans quoi il leur serait impossible d'y arriver. Ces mêmes méthodes peuvent être transférées aux examens normaux, qui leur paraissent alors beaucoup plus simples et accessibles que s'ils n'avaient pas réalisé un projet de cette ampleur.

« Moi j'ai vraiment l'impression parce que la classe d'à côté, c'est travail, travail, travail, nous c'est on travaille, mais on fait les projets en même temps. On fait comme deux choses à la fois en plus de

faire la même chose qu'eux ils font parce qu'on a le temps de tout apprendre en même temps qu'eux autres nous il nous a comme ajouté les projets alors c'est déjà un truc de plus que les autres sixième, que les autres classes, on est vraiment comme avancé, mais on garde toujours notre moyenne, même on est plus haut que la moyenne pour les trucs académiques pour le français, math, tout ça. » (Anastasia, entrevue vidéo individuelle).

Nos observations ont démontré que c'était les filles qui voulaient spontanément répondre à la question portant sur les résultats scolaires qu'elles obtenaient dans ce genre de pédagogie.

« Beaucoup dans l'autre classe, ils disaient qu'on faisait juste des projets et ça commençait vraiment à nous énerver, mais quand on avait notre bulletin, nos notes étaient pas mal pareil. » (Cassadra, entrevue vidéo de groupe)

Lors du réinvestissement des acquis précédents, au lieu de constamment amener les jeunes sur des terrains nouveaux, on leur permet de vivre des succès au niveau du sentiment de compétence. Enfin, nous percevons dans leurs réponses que l'intégration de l'informatique leur sera bénéfique dans le développement de leur sentiment de compétence.

« Peut-être que je ne vais pas utiliser ce qu'on utilise maintenant, mais déjà je vais savoir que mes compétences en informatiques vont déjà monter à partir de la sixième, alors plus tard, je vais pouvoir utiliser des programmes et des logiciels encore plus gros que ceux-là parce que je ne vais pas avoir comme peur d'utiliser un ordi ». (Kimberly, entrevue vidéo individuelle)

Bien qu'il soit surprenant d'apprendre que certains jeunes peuvent encore avoir « peur » de la technologie en 2008, il est rassurant de voir que ce projet semble être positif au niveau du développement de leur sentiment de compétence envers l'informatique.

En conclusion, on peut dire que ce projet favorise le développement du sentiment de compétence sous plusieurs angles. En passant de la technologie aux apprentissages académiques, les élèves ont la chance d'explorer différentes capacités qu'ils ont, incluant celle de rendre service aux autres s'ils se sentent suffisamment confiants. De plus, à la lumière des observations qui sont toutes positives à ce sujet, il semble important de tenir

compte de cet élément dans l'élaboration d'un projet d'envergure. Puisque le sentiment de compétence aura des répercussions non négligeables sur l'engagement et la direction des efforts fournis, la motivation qui s'observe est claire; en tant que pédagogue, il faut avoir cet élément en tête lorsque l'on intervient auprès des équipes.

Puisque l'autonomie leur permet de développer leurs forces, il est donc important d'arriver à cerner les compétences de chacun qui pourront être profitables à l'équipe ou à la classe, et ainsi, favoriser le partage des capacités via l'entraide. Cette action aura le triple avantage de favoriser la socialisation, le développement du sentiment de compétence ainsi que la valorisation auprès de leurs pairs.

4.4 Comment le projet favorise le sentiment d'affiliation des élèves

Quand les élèves approchent l'adolescence, il est important de tenir compte du comportement qu'on peut attendre d'eux. Un des éléments qui se développe particulièrement lors de cette période de transition est le sentiment d'appartenance. Nous allons donc vérifier si les jeunes adhèrent au groupe en relevant les éléments qui font référence, entre autres, au fait d'être fiers de faire partie d'un groupe. En effet, lorsque les comportements liés à l'appartenance apparaissent, on peut supposer que leur motivation est influencée positivement.

Malgré leur jeune âge, ils démontrent un regard critique par rapport à leurs apprentissages. Ils savent que le fonctionnement de la classe est différent du curriculum des autres, élément qui aide au sentiment d'appartenance, et pourtant, observons ce qu'ils en retirent :

«(Comparaison avec les élèves de l'autre classe). Eux, ils apprenaient d'une autre façon et nous aussi. En même temps, ça nous tentait de venir à l'école et on avait les mêmes notes». (Cassandra, entrevue vidéo de groupe).

Ainsi, les élèves réalisent qu'ils obtiennent des résultats similaires sans trop comprendre pourquoi, mais ils gagnent confiance à mesure que l'année avance. Ils ne comprennent pas comment ils peuvent « moins » travailler en fait de temps – une période par jour est allouée aux projets –, et obtenir les mêmes résultats que dans les autres classes ou les années précédentes. Par contre, certains arrivent à voir que les projets, aussi intéressants soient-ils, comportent de la matière académique qui n'a pas besoin d'être transférée pour être remarquée. Dans beaucoup de citations, nous pouvons voir des

synonymes de la motivation apparaître, ce qui démontre un intérêt marqué pour ce genre d'apprentissages.

«Ben on a gardé les matières comme français et mathématique, mais aussi, on a appris plus les sciences et l'informatique pis normalement, dans une année, on aurait pas appris autant de choses, mais moi, je trouve qu'on a beaucoup appris pour une année». (Stéphanie, entrevue vidéo de groupe).

Parfois, ils parlent directement des parties plus académiques. Les filles sont plus portées à avoir une opinion sur ce volet, alors que les garçons y voient plus souvent les éléments plus ludique ou manuel des projets et leurs portées possibles dans leur futur :

« (...) tu comprends mieux l'électronique. Comme on va dire tu achètes une nouvelle maison qui n'a pas de lumière, ben tu vas pouvoir les installer, des choses comme ça. » (Baris, entrevue vidéo individuelle)

Baris faisait ici référence à un autre projet construit de manière similaire à celui du Cinéma Extrême, et qui consistait à travailler sur l'électricité pour remplacer la télécommande d'une voiture téléguidée. Ainsi, les filles semblent davantage voir les bénéfices académiques alors que les garçons perçoivent plus les avantages qui sont en rapport direct avec les actions posées dans le projet.

Le fait de vivre plusieurs expériences dans les projets, comme des conflits ou des grandes joies, semble avoir un impact positif sur la relation que les jeunes ont avec leur famille. Il ressort une certaine fierté d'arriver à la maison avec des choses à raconter qui les intéressent :

«Ben quand tu as fini ta journée, tu as quelque chose à dire à ton frère (plus grand que lui), genre ta mère ou ton père. Au secondaire, tu ne fais pas grand-chose, tu as plus de devoirs, tu les fais chez toi. (...) Tu vas plus t'impliquer parce que ça aide ». (Baris, entrevue vidéo individuelle)

Il est intéressant, dans la dernière citation, de voir que le jeune s'exprime suffisamment de façon claire au niveau de la motivation, en plus de parler d'implication. De toute évidence, cette approche par projet semble lui convenir grandement.

Le travail d'équipe semble faire partie des éléments importants se rattachant au sentiment d'affiliation que les jeunes peuvent avoir entre eux :

« Finalement, je suis plutôt contente de l'équipe. Nous avons toutes des points forts et des points faibles et nous pouvons nous entraider. » (Clara, journal de bord)

L'entraide peut aussi venir supporter les élèves en difficulté au sein d'une même équipe :

« ... j'étais toute seule à faire le montage. Stéphanie a réalisé que ce n'était pas juste pour moi et elle a pris ma place pour un bon bout de temps. » (Delphine, journal de bord)

Parfois, d'autres élèves semblent ne pas apprécier le projet et voudraient même ne pas appartenir à cette classe, au groupe qui vit des étapes parfois difficiles à traverser. C'est le cas de Philippe qui exprime ouvertement sa démotivation :

«Au fond, tout nous prend beaucoup de temps et d'effort. Je ne suis pas assez motivé à faire ce projet. Mes seules sources de motivation sont mes coéquipières (...) Mais le journal de bord est ma source de démotivation. (...) amies vs le journal de bord? Mouais... finalement, je suis assez motivé pour ne pas lâcher l'équipe.» (Philippe, journal de bord)

Ainsi, l'affiliation de Philippe à son équipe plutôt qu'à la tâche a une valeur suffisamment grande à ses yeux pour lui convaincre de poursuivre. Ce même élève a aussi fait la remarque suivante suite au scénarimage :

(...) Le résultat ne plait pas toujours à mes coéquipières. Le manque de sommeil nuit sérieusement à mes études.» (Philippe, journal de bord)

Cet élève était pourtant parmi les premiers de classe, du genre qui n'a pas besoin de fournir d'effort pour comprendre et qui semble déjà avoir une grande capacité à analyser des exigences d'une tâche (ex : question dans un examen) et fournir une réponse adéquate. Toutefois, dans ce genre de projet qui ne demande pas de résultat particulier, si ce n'est que d'organiser son propre projet de manière convenable, ces élèves qui ont toujours connu des

succès à l'école vivent de grandes difficultés. C'est qu'ils voient mal les facteurs limitatifs qui ne sont pas aussi prescriptifs que tout ce qu'ils ont pu faire précédemment.

Par contre, si cet élève a connu un mauvais départ au niveau motivationnel, la soirée Gala, dernière activité du projet, a suffisamment su développer sa motivation extrinsèque pour que son engagement et sa détermination aient eu raison de ses difficultés du début. À ce sujet, Philippe déclare :

« En classe, M. Stéphane nous avait parlé de « magie », que lorsque la magie « embarque » tout est superbe, tout est parfait... Je suis certain que la classe entière ne saisissait pas ce qu'il voulait dire par là... Mais tout le monde a continué son travail, dans le « rush » (...) Et le gagnant est... (...) OUI, je saute de mon siège et j'embarque sur le « stage » sans encombre, je serre la main du représentant et je prends mon trophée tant désiré et je l'agite dans les airs. Vous ne comprenez sûrement pas le sentiment, car c'est le plus beau moment de ma vie, on ne l'a qu'une fraction de seconde dans notre vie (...) Ce sentiment de fierté quand vos efforts sont récompensés m'envahissait. Je comprenais alors ce que voulait dire M. Stéphane avec sa magie. C'était vraiment le plus beau moment de ma vie. » (Philippe, journal de bord)

Il est rare d'avoir la chance de voir des élèves de toute une classe, et non seulement les « meilleurs » selon les résultats académiques, en venir à une conclusion aussi impressionnante. L'affiliation, si elle avait été remise en cause en cours de route par cet élève, semble avoir été plus que confirmée par les émotions vécues par les élèves lors de cette soirée.

À propos du pourcentage d'efforts supplémentaires demandé par l'organisation de la soirée Gala, Philippe affirme avoir travaillé 25 % plus fort alors que la moyenne du groupe se situait à 38 % plus d'engagement. Au niveau de l'élément de la soirée Gala qui motivait le plus les élèves, le terme « fierté de montrer ce qu'ils avaient réalisé » à des parents, à des étrangers, et à publier leurs travaux est revenu dans 68 % des réponses des élèves.

Cette soirée a aussi été profitable pour des filles qui ont pu démontrer leurs talents de danseuses lors d'une chorégraphie montée de toutes pièces par elles. Ainsi, cette partie du projet qui ne fait pas référence au cinéma comme tel, a eu des impacts aussi importants auprès de ces dernières :

«En plus, je dansais (...) et me sentais bien devant le public, bien dans ma peau, j'avais le sourire! Quand je regardais les films, je me rappelais tout le travail qu'on avait accompli et j'étais fière de nous. Quand je suis allée chercher mon trophée, je souriais encore, car on avait travaillé comme des malades pour ça et on le méritait bien.» (Andréanne, journal de bord).

Ce moment étant vécu comme plutôt stressant, certaines élèves trouvaient un réconfort suffisamment important pour qu'elles le mentionnent dans leur journal de bord :

«J'ai aimé la façon dont on m'a accueillie. Tout le monde de la classe, qui était déjà là, m'ont accueillie avec des : Clara!!! Clara!!! Et des : Allo Salut! Puis Delphine est arrivée et nous l'avons accueillie de la même façon». (Clara, journal de bord)

Le sentiment d'affiliation n'est pas clairement défini dans ces dires de cet autre élève qui prenait part à la performance artistique de la soirée, toutefois, on peut comprendre qu'elle est, elle aussi, très contente de prendre part à cet événement :

« On en revenait pas, c'était comme un rêve. Quand ils étaient devant la porte, nous, on était derrière les rideaux (...). C'était stressant et amusant. (...) nous sommes entrées sur scène avec un mélange de stress, de hâte et de peur qui s'emparait de nous. On tripait tout court! (...) C'était trop cool de danser devant tant de gens, (...) je me sentais célèbre et importante (je tiens à revivre ça un jour), vraiment, c'était super cool!!! (...) beaucoup plus tard, nous avons gagné l'oscar des effets spéciaux et j'étais là. J'étais SUPER, EXTRA contente, j'avais eu ma photo ... Les effets spéciaux en plus, c'était moi qui les avais faits!!! J'étais extra fière et vraiment très très contente!!! C'était une des plus belles journées de ma vie. » (référence à ajouter)

Cette soirée permettait à quelques-uns, de tracer en quelques lignes, un résumé du projet et d'une certaine forme de nostalgie :

« Au début de la soirée, tout le monde était stressé, incluant M. Stéphane. Mais lorsque le spectacle était en cours, le stress était disparu.

Lorsque j'ai gagné un trophée, je m'ennuyais déjà du projet. Le lendemain, tout le monde était fier ... » (Didier, journal de bord)

«C'est en arrivant, lorsque Stéphanie a dit : «On y est les filles, on est au gala!» que je me suis rendu compte de tout le chemin que nous avons parcouru pour en arriver à ce que nous avons comme film. Tout un flot d'images a déferlé dans ma tête, des bons moments à la plus mauvaise chicane, et j'avais devant moi, notre récompense pour avoir fait tout ce travail...» (Laurence, journal de bord)

« Avec la classe, je trouvais que nos liens s'étaient approfondis. Je sentais que cette soirée était faite pour nous, rien que pour nous, pour qu'on s'amuse. » (Andréanne, journal de bord)

Si la soirée Gala permettait de diffuser les travaux des élèves et de souligner leur implication sous forme de nominations et de trophées, nous étions loin de réaliser que cet événement aurait un impact aussi important au niveau de l'auto-évaluation des apprenants. Certes, le sentiment d'affiliation se resserrait entre l'enseignant et ses élèves par cette fête dédiée à la motivation, mais nous sommes surpris de l'ampleur et de l'importance obtenues auprès d'eux.

D'autres éléments faisant partie du sentiment de fierté rattaché au fait de faire partie de cette classe apparaissent grâce à l'utilisation de l'ordinateur, comme peut en témoigner cet élève :

«Faire un peu plus avec l'info parce que ça motive beaucoup les enfants à venir à l'école parce que maintenant avec l'info et l'ordi, les jeunes aiment ça aller à l'ordi alors ça les motive, comme ça, ils ne viendraient pas à l'école pour dire : «ah, je viens juste étudier», ils viendraient un peu pour de l'informatique». (Geneviève, entrevue vidéo de groupe)

Cette élève, qui semble vouloir recommander à d'autres classes de prendre le virage qui a été entrepris, a ressenti un intérêt suffisant pour qu'elle le mentionne en grand groupe.

Enfin, lorsqu'on a demandé, en entrevue individuelle, ce que leur expérience de cette année leur permettait de recommander aux enseignants qui n'utilisent pas encore les TIC, voici une réponse qui nous a paru intéressante à ce sujet :

« Hihi, de commencer. Non sérieusement, ça aide, ça motive les jeunes, en plus, le projet, il y a de la matière qui est cachée en dessous de ça, on faisait des maths, des sciences, du français, des calculs, on gardait notre rythme académique en même temps, mais c'est juste plus amusant, ça rend l'école vraiment plus intéressante, plus motivante, et tout ça, c'est mieux. Si les profs commençaient à devenir un peu comme M. Stéphane, ça serait vraiment super là! » (Anastasia, entrevue vidéo individuelle).

4.5 Comment le projet favorise la motivation

Bien que nous venons de traiter d'éléments faisant inclusivement partie de la définition de la motivation que nous avons retenue, quelques passages dans les écrits et les dires des élèves de la classe de M. Stéphane font ressortir un engagement qui n'a pas encore été étudié dans le cadre de cette thèse. Nous en ferons donc ici le recensement afin de s'assurer d'avoir exploité à fond les données recueillies lors du projet.

La motivation pour venir à l'école semble être problématique pour certains. Il faut donc accorder une importance à l'intérêt des jeunes à simplement être présents en classe. De plus, le programme du MELS encourage la socialisation et, via les Domaines Généraux de Formation, nous encourage à faire expérimenter aux jeunes différentes avenues afin de mieux les rejoindre.

Certains ont pu aussi réaliser qu'ils pouvaient posséder des capacités utiles aux autres de la classe et qu'il n'y avait pas que les connaissances académiques dans la vie de tous les jours :

«Ça nous a fait réaliser dans un autre sens qu'on vient à l'école oui pour étudier, mais on pouvait s'améliorer dans d'autres choses». (Cassandra, entrevue vidéo de groupe).

Nous croyons que l'apprentissage réalisé à l'intérieur des murs d'une salle de classe peut dépasser les cadres seulement réservés à l'académique pour en arriver à une complexité où l'élève apprendra sur lui-même. Le ministre de l'Éducation présentant le programme du MELS mentionne ceci :

«... afin de mettre en place des conditions qui permettront à chaque élève de poursuivre son propre cheminement scolaire et de se réaliser pleinement». (MELS, p. 1)

De plus, une tendance semble vouloir apparaître dans la réécriture du programme de la réforme, soit dans le renouveau, par l'élaboration de situations complexes. Ainsi, ce projet cadre complètement dans cette approche. Toutefois, les parents sont bien intéressés à ce genre de projet que leurs jeunes réalisent, mais ils restent vigilants quant aux apprentissages académiques qui ne sont pas négligés pour autant. En plus d'être intégrés, nous nous assurons de respecter les courbes d'attentions des jeunes en évitant de les surcharger inutilement, ce qui pourrait les entraîner sur la pente de l'apparition et la gestion des cas de comportements. En plus de garder un niveau d'éveil adéquat, on alimente une stimulation de l'attention :

«On fait comme deux choses à la fois en plus de faire la même chose qu'eux ils font parce qu'on le temps de tout apprendre en même temps qu'eux autres nous il nous a comme ajouter les projets alors c'est déjà un truc de plus que les autres sixième, que les autres classes, on est vraiment comme avance, mais on garde toujours notre moyenne, même on est plus haut que la moyenne pour les trucs académiques pour le français, math, tout ça» (Wassef, entrevue vidéo de groupe).

Tout en intégrant les éléments des domaines généraux de formation intitulée «Orientation et entrepreneuriat», nous nous plaçons dans une position qui facilitera l'intérêt de chacun.

«Aussi parce qu'on veut faire le projet, ça nous motive à venir parce qu'on veut le faire ». (Kimberly, entrevue vidéo de groupe).

Ainsi, tous y trouvent leur compte et arrivent à faire profiter l'équipe de par les compétences soient personnelle et sociales, soient d'ordre méthodologique, de l'ordre intellectuel ou encore, de l'ordre de la communication.

«Moi et Sandrine, on a travaillé très fort dessus avec la supervision de Delphine ». (Stéphanie, journal de bord).

«J'adore travailler sur l'affiche». (Laurence, journal de bord)

«MovieXone n'est pas compliqué pour moi, c'est la partie facile (connaître le programme). Je m'amuse beaucoup avec mon équipe. On rit beaucoup et on a du fun.» (Louis-Gabriel, journal de bord).

Mais l'intérêt du projet réside autant dans la possibilité de l'autonomie, le gain de compétences utiles à leurs projets et leurs partenaires que dans l'humour. En effet, lors de la production, plusieurs erreurs ou fait cocasses peuvent venir agrémente le déroulement :

«Dans le tournage, nous nous sommes amusés comme des fous. C'était tellement génial. (...) J'ai de la chance, car je suis tombé sur la bonne année. Des films avec son, c'est vraiment chouette.» (Louis-Gabriel, journal de bord).

Lorsqu'on leur a demandé un mois après le projet de le résumer spontanément en 5 mots, la notion de plaisir ou d'engouement est revenue dans une proportion de 72 % dans leurs réponses. Le mot « Gala » n'est apparu que dans 44 % de leurs réponses alors qu'on s'attendait à ce que cet événement allait être retenu comme étant plus important que le cheminement du projet. Les termes s'apparentant à l'utilisation des TIC revenaient quant à eux dans une proportion de 28 % alors que le terme « grandiose », énoncé par un élève au conseil de coopération un mois après le gala, était encore présent pour 5 élèves.

Ainsi, les résultats de notre recherche tendent à confirmer que pour être efficace, la pédagogie par projet doit mettre l'accent sur la démarche plutôt que sur la finalité d'un projet, aussi imposant soit-il.

Un autre élément de la soirée Gala qui a sans contredit aussi eu un impact au niveau de la motivation est les nominations. Bien qu'un seul trophée était remis à chaque élève, la manière de souligner un engagement plus grand d'une équipe sans discréditer les autres se résumait à la placer dans plusieurs catégories. Ainsi, sans qu'elle ne gagne nécessairement tous les prix, le simple fait d'être en nomination semblait avoir un impact positif sur les élèves. Les nominations étaient annoncées sur le site Web de la classe une semaine avant la soirée Gala. Voici quelques citations qui en parlent, tirées des journaux de bord :

« ...Nous avons reçu le prix de la meilleure *Persévérance*. On l'a bien méritée, nous aussi, car nous avons quand même recommencé tout notre film en deux périodes » (Delphine)

« Le temps des nominations était venu, les nominés priaient en attendant l'annonce du gagnant. Une fois le nom du vainqueur prononcé, si on est le vainqueur, on se croit au paradis. » (Philippe)

« Après le dernier vidéo, ils ont présenté le « Prix du public » et on était en nomination. Là nous étions encore plus stressés, mais c'est nous qui avons gagné! Nous étions fous de joie! (...) Je n'oublierai jamais cette soirée. » (Gabriel)

« La première nomination est venue après le film d'intro et les premiers films. C'était la demande de subvention et c'est nous qui l'avons gagnée. J'étais vraiment contente de gagner le premier prix de la soirée. (...) par la suite, j'ai été étonnée d'apprendre que mon film était nominé dans les meilleurs effets spéciaux puisque nous n'étions pas nominés sur la page Web. » (Laurence)

« Six fois en nominations (...) La partie la plus longue (affiche publicitaire) mais qui a encore donné un bon résultat, car nous avons été en nomination pour l'affiche publicitaire. (...) J'ai adoré le gala et à chaque fois qu'on était en nomination, moi et Antoine, on se croisait les doigts, car nous voulions gagner. » (Louis-Gabriel)

« C'est seulement jeudi (jour du Gala) que notre film a passé (festival du film de Lalande, notre école). Durant le premier jour, nous travaillions comme des petites folles et n'arrêtons pas de dire que nous ne serions jamais prêtes pour le Gala. Mais le lendemain, tout était fini... » (Delphine)

« Quand enfin nous entrons en scène, c'était magique. J'avais l'impression d'être sur un nuage et de danser pour les anges! J'étais tellement heureuse, j'aurais voulu que le spectacle ne s'arrête jamais. » (Laurence)

À la lumière de ces résultats, nous avons pu observer qu'il est profitable de valoriser autant l'engagement sous forme de trophées que sous forme de nominations pour reconnaître le travail réalisé.

Dans le même ordre d'idée, Karsenti (1998) mentionne que la motivation de certains élèves à venir à l'école peut être influencée directement par l'enseignant :

«Ben moi, ce n'était pas juste les projets qui m'attiraient, c'est la façon que M. Stéphane nous raconte les choses. Comme des fois, on faisait les dictées, pis c'était vraiment l'fun. Il changeait de voix et nous disait la dictée, moi j'aimais vraiment ça là, parce que les autres années, ils étaient vraiment rudes». (Wassef, entrevue vidéo de groupe)

Ainsi, la personnalité de l'enseignant est importante pour intéresser les élèves dans leur démarche d'apprentissage des compétences disciplinaires.

«Ben moi je pense que ce n'est pas nécessairement les projets qui nous motivent à venir à l'école, c'est le professeur qui est plus joyeux, il ne va pas tout le temps être sérieux, on peut faire des blagues et tout ça. Les projets, oui ça nous motive à venir à l'école, mais le professeur lui qui est cool, ben comme prof, ben ça aussi ça nous motive à venir à l'école». (Isabelle, entrevue vidéo de groupe)

D'autres encore ont apprécié la confiance qu'avait l'enseignant envers ses élèves. Questionnés à propos de l'influence du projet sur leur motivation à venir à l'école, les élèves ont émis les réponses suivantes :

- 96 % des élèves ont répondu que le projet avait eu une influence sur leur motivation à venir à l'école. L'élève qui n'était pas de cet avis a déclaré qu'il aimait l'école même sans les projets.
- Une élève a mentionné que « *pour une fois, un prof croyait en leur capacité à se surpasser* ». (Andréa)
- Une autre mentionnait que « *même pendant la fin de semaine, elle préparait ce qu'elle était pour réaliser dans la semaine suivante* ». (Delphine)
- Olivier (ainsi que trois autres) mentionne « *qu'ils apprenaient plus que seulement les maths et du français* ».
- Huit élèves font mention que ce projet leur a donné réellement le goût de venir à l'école.

Ainsi, le projet en soi a su être suffisamment motivant chez 96 % des élèves. L'enseignant semble aussi avoir eu un impact sur certains élèves. Mais qu'en est-il de l'impact des TIC? Ont-elles permis un plus grand engagement des élèves? Les difficultés rencontrées à cause des technologies ont-elles eu un effet réducteur sur la motivation?

À ce sujet, tous les élèves ont justement affirmé que l'utilisation des TIC avait eu un impact positif dans le projet. Près des trois quarts d'entre eux (72 %) ont même élaboré sur les avantages perçus d'une telle utilisation :

- 56 % de ces répondants ont mentionné que l'utilisation des TIC avait permis une amélioration de leur fierté ou directement, de leur personnalité;
- Un élève affirme à ce propos que sans les TIC, il *n'aurait rien vécu, que c'était vrai que ça créait de la chicane, mais que c'était grâce à ces disputes qu'ils avaient appris*. Une élève déclare qu'elle avait *gagné confiance en elle* alors qu'un autre mentionne *que sans l'ordi, c'était nul*;
- 2 élèves sont d'avis qu'ils auraient abandonné sans l'intégration des TIC;
- 13 élèves sur 25 ne voyaient juste pas comment réaliser ce projet sans l'intégration des TIC alors que la classe voisine avait fait un projet similaire en engageant une firme externe qui était venue filmer et avait fait le montage pour revenir avec le produit fini.

Il est intéressant d'observer que l'intégration des TIC ait pu avoir des répercussions sur les apprentissages personnels (ex : gestion du temps, des pépins informatiques, du stress, et de l'argent), et qu'elle a eu un impact bénéfique malgré les difficultés rencontrées. Lorsque nous leur avons posé la question, nous avons fait attention pour souligner que nous parlions seulement du volet TIC et non des autres éléments qui auraient pu les influencer.

On leur a demandé ce qu'ils avaient trouvé le plus difficile. 11 élèves ont alors désigné les problèmes informatiques. La question suivante demandait quel apprentissage ils avaient retenu de ces problèmes rencontrés. Plusieurs (4) ont mentionné que le fait d'avoir traversé ces épreuves avait eu un impact sur leur estime de soi. Trois ont affirmé qu'ils avaient appris plus en profondeur les rouages de la persévérance, alors que deux ont trouvé que ça avait favorisé l'application de méthodes de communication efficaces.

Ainsi, la simple utilisation des TIC pour soutenir les tâches et la créativité des élèves dans un projet comme celui de la réalisation d'un film présente un grand avantage comparativement à un projet qui n'en ferait pas une utilisation aussi intensive.

L'ampleur du projet en plus de l'intégration des TIC peut parfois faire peur à certains. Toutefois, nous leur avons demandé s'ils étaient anxieux par rapport à l'utilisation des technologies d'une manière aussi intensive et voici la réponse de Baris à ce sujet :

«Non, parce que (les élèves de) l'année passée (de M. Stéphane) avait eu du fun à faire ça, et nous aussi on voulait le faire».

Nous avons aussi demandé aux jeunes de faire des recommandations aux autres enseignants afin de les encourager à utiliser les TIC. Voici ce qu'Anastasia a proposé :

« Peut-être pas des gros projets comme M. Stéphane, parce qu'ils ne sont peut-être pas assez développés dans l'info, mais faire un peu plus avec l'info parce que ça motive beaucoup les enfants à venir à l'école ». (Anastasia, entrevue vidéo individuelle)

Plusieurs points nous ont surpris dans cette réponse. D'abord, l'élève reconnaît la grande connaissance de l'enseignant au niveau de l'intégration TIC. Elle souligne aussi qu'une meilleure intégration de l'ordinateur dans les cours améliore la motivation des élèves et que malgré les connaissances informatiques moins développées chez les autres enseignants, il serait avantageux que ces derniers intègrent davantage les TIC dans leur enseignement.

Karsenti (2004) affirme qu'il peut être dangereux pour l'enseignant de se lancer dans des projets qui perdent de vue les intentions éducatives pour se concentrer uniquement sur l'aspect technologique. Nous avons donc choisi d'équilibrer les périodes allouées au projet (une période sur 4 en moyenne) afin de garder des moments pour les enseignements de type plutôt traditionnel. De plus, l'ajout d'éléments plus académiques dans les phases du projet a été remarqué par les élèves, mais sans les décourager pour autant. Par ailleurs, la hausse au niveau de la motivation qui est survenue à différents moments pour les équipes qui évoluaient à leur propre rythme a fait en sorte qu'il y avait toujours un engouement suffisamment fort au sein du groupe pour encourager les équipes en difficulté à se remettre au travail.

À ce sujet, dans la définition de la motivation retenue, il est fait mention du déploiement de l'énergie de la direction et de l'intensité semble retenir une place prépondérante pour définir l'élément de la persévérance. L'apparition de comportements

démontrant une continuité dans leur engagement semble justement être un élément caractéristique important.

«Le tournage a été beaucoup plus difficile et plus compliqué que je ne le pensais, mais cela ne nous a pas empêchés de nous amuser. (...) ce que je voulais dire par compliquée et difficile, c'est que j'étais étonné d'apprendre que nous venions re-filmer 5 ou 6 fois la même scène». (Clara, journal de bord)

«J'ai appris qu'il ne fallait pas lâcher la patate si on voulait avoir un bon résultat ». (Antoine, journal de bord).

On peut lire à travers ces deux situations un élément commun au niveau de la profondeur de leurs réflexions. Dans un premier temps, ils sont surpris d'apprendre l'amplitude de la tâche, mais ne ralentissent pas leurs ardeurs pour autant, et dans la seconde situation, on peut voir un bel apprentissage facilement transférable à d'autres réalités. On y lit aussi un désir de se surpasser puisqu'ils portent un jugement de valeur sur leurs résultats et établissent le fait qu'il est important de persévérer pour arriver à ses fins.

Bien que la persévérance puisse se lire à travers les comportements de jeunes qui veulent accomplir une tâche, il arrive régulièrement que les exigences d'un élément (dans la présente situation, produire un effet spécial) soient rehaussées par le jeune lui-même. Alors, la lourdeur de la tâche n'est pas exigée par elle-même, mais bien par l'autonomie permise dans le projet et par la latitude allouée aux compagnies de production cinématographique. C'est donc eux-mêmes qui élèvent leur standard de qualité et sont parfois épuisés par l'atteinte de ce nouvel objectif personnel.

C'est justement ce qui peut être observé dans la prochaine citation où les jeunes décident de recommencer au complet, une séquence vidéo avec effets spéciaux, ce qui a tout de même demandé un investissement temporel remarquable :

«D'autres (effets) par contre, ont pris plus de temps parce qu'ils étaient plus compliqués (...). Il fallait qu'elles aient l'air de sauter et Andreea n'avait pas très bien réussi. Elle était complètement exaspérée. Mais finalement, c'est moi qui l'ai recommencé!!! Ce travail m'a pris presque 3 heures et j'étais complètement tannée à la fin. Complètement!!!» (Laurence, journal de bord)

Parfois, en travaillant avec les TIC, les notions de patience et de persévérance apparaissent tout naturellement. Attribuable non pas au projet en soi, mais aux complexités provenant du domaine de la gestion d'ordinateur (manque d'espace sur le réseau, disparitions de fichiers, lenteurs) et de l'utilisation de programme libre de droits qui sont parfois instables, des difficultés venant ralentir l'ardeur des jeunes surviennent régulièrement. Il serait difficile de faire recommencer un élève plusieurs fois une même tâche sans le voir s'arrêter alors que les mystères des «bogues informatiques» semblent parfois jouer de vilains tours à certains.

Dans une tâche académique par exemple, l'élève ne verrait sûrement pas l'utilité de recommencer plusieurs fois le même travail pour qu'il soit à son goût, alors que dans un projet intégrant les TIC, il est plus fréquent d'observer ce genre de ténacité. Malgré la frustration qui en découle, les jeunes persévèrent malgré tout. L'importance ici est que la tâche est suffisamment significative à leurs yeux pour leur permettre de poursuivre malgré toutes les difficultés :

«Les seuls moments où nous avons envie de tout laisser tomber, c'était quand on découpait des images et que *Gimp* (programme de traitement d'image) n'arrêtait pas de fermer. Ça m'est arrivé une fois et j'ai dû recommencer mon image à 4 reprises»! (Laurence, journal de bord).

Ainsi, puisqu'elles ne respectaient pas les stratégies de base reliée au domaine des TIC (ici qui consiste à sauvegarder souvent), elles ont eu à recommencer plusieurs fois. Certaines filles de la classe étaient assez expressives comme peut le démontrer la citation suivante, qui s'avère être dans la même veine que la dernière :

«Des fois, je n'avais qu'une envie, soit de donner un coup de poing sur l'écran de l'ordinateur, sauter dessus et de «l'écrabouiller» jusqu'à ce que ma rage s'éteigne. Mais des fois, tout allait tellement bien que je m'amusais presque». (Flore, journal de bord).

Il est intéressant de soulever dans ce dernier passage que malgré les frustrations plus qu'explicite, les jeunes ont tout de même poursuivi. Dans ce même ordre d'idée, l'écriture d'un journal de bord est un élément intéressant pour recueillir des réflexions pouvant s'apparenter à une forme d'autoévaluation spontanée :

«Vous savez, Didier (en parlant de lui-même) a travaillé fort pour y venir à bout, mais il a persévéré et il a réussi». (Didier, journal de bord)

«Les émotions suivant tous ces films (...) les heures de travail, de stress et de frustrations (les ordinateurs n'étaient pas les meilleurs du monde eux non plus) sont racontées ici par un élève qui a su survivre à maints échecs ». (Philippe, journal de bord)

Ce qui nous paraît notable et toujours surprenant, c'est le fait qu'ils ne semblent pas se décourager malgré les difficultés rencontrées. Ils vivent certes des soubresauts de découragement, mais sans jamais tomber dans le désengagement. Le fait que le projet s'échelonne sur plusieurs journées et fins de semaine aide certains élèves à ventiler leurs frustrations en dehors des heures de classe :

« Sur la caméra, nous croyions que nous sélectionnions l'icône représentée par l'appareil photo pour filmer (...) quand nous avons transféré, nous avons réalisé que nous avons pris des photos et non des séquences vidéo. Une chance que c'était la fin de la journée, car je me suis défilé avant d'arriver chez moi et ça m'a fait du bien. » (Louis-Gabriel, journal de bord).

Des apprentissages découlent tout naturellement de ces difficultés. Et ces problématiques ne sont pas planifiées dans le projet, mais sont inhérentes à l'ampleur des tâches proposées dans les étapes.

«Une fois, un fichier avec des séquences vidéo s'est effacé alors là, il a fallu recommencer. On a commencé à être nerveuse parce qu'on se disait (demandait) si on était pour avoir fini pour le gala. C'est juste des petites affaires comme ça qui sont arrivées». (Kim, entrevue vidéo individuelle)

«Des fois, je fais des erreurs, mais en faisant des erreurs, je deviens meilleur». (Louis-Gabriel, journal de bord)

En marquant la passation d'une étape à l'autre soit par une authentification de l'enseignant ou par des délais amenant à une publication (entre la remise d'un document et sa publication sur le Web par exemple), on suggère un passage. Celui-ci va soit vers une persévérance orientée de l'enseignant (ressemblant à des tâches plus académiques), soit vers des exigences fonctionnelles (ressemblant à une organisation fonctionnelle provenant du monde du travail). Ils travaillent ainsi leur patience et réalisent que l'enseignant n'est

plus celui qui sanctionne, mais bien celui à qui on peut se référer afin d'améliorer leur projet.

Cette manière de proposer des défis aux jeunes les amène à s'investir dans une structure libératrice, c'est-à-dire qui leur permet de supporter leur évolution, et encourage de manière subtile et inhérente, la persévérance.

Ils ont dû traverser un grand nombre de défis et ont prouvé que si on les stimulait suffisamment et que le projet proposé était très attrayant à leurs yeux, qu'on pouvait alors leur faire vivre beaucoup de péripéties et qu'ils pouvaient réussir à le compléter avec succès.

L'engagement déployé par les élèves a toujours surpris l'auteur et malgré qu'il ait utilisé le présent travail afin de mieux cerner les ingrédients qui les ont amenés à se surpasser de la sorte, il reste une partie du mystère... Mystère qui peut être explicable par cette place qui est laissée aux jeunes pour jouer à un jeu de grands, tout en pouvant demeurer enfant :

« La postsynchronisation, c'est vraiment l'étape la plus drôle, car dès que nous faisons une petite erreur, un des membres croit à l'échec et nous devons tout recommencer ce que nous avons fait. Ce qu'il y a de drôle là dedans? C'est le fait que les erreurs n'ont vraiment aucun lien avec le contexte et c'est cela qui nous fait rire comme des petits fous! »
(Philippe, journal de bord)

Au-delà des grandes découvertes en pédagogie, il est évident que si l'élève peut se permettre de rire dans le cadre d'une classe ou d'un projet, il pourra affronter plus facilement les difficultés qu'il rencontrera. Et si on lui organise une fête pour souligner son engagement plutôt qu'une simple évaluation, il est possible qu'il se sente alors invité à s'investir dans son propre cheminement personnel et connaître de multiples formes de succès.

«C'était un moment magique et je ne regrette rien, car tout était parfait!» (Andréanne, journal de bord)

CHAPITRE 5 : Conclusion

5.1 Éléments clés de cette recherche

Ce qu'il faut retenir de cette étude, ce n'est pas que le projet Cinéma Extrême favorise la motivation, mais que sa structure, basée sur la pédagogie par projet intégrant les TIC, offre un cadre efficace et applicable dans d'autres projets scolaires.

Grâce à sa structure inspirée des recherches sur la motivation en milieu de travail, ainsi que l'équilibre temporel entre l'enseignement traditionnel (80 %) et la conduite de projets développant les compétences transversales (20 %), nous avons remarqué que l'engagement rejoignait tous les élèves d'une même classe. Cela fut atteint non pas par les méthodes de pédagogie différenciée où l'enseignant adapte le matériel aux difficultés des jeunes, mais bien par un projet commun et rassembleur, permettant la reconnaissance à différents niveaux des forces de chacun. Ainsi, au lieu de travailler à renforcer les faiblesses (ou à tenter de les régler), la pédagogie par projet intégrant les TIC se veut une invitation à rendre disponibles les talents de chaque élève auprès des pairs.

Pendant, les problématiques liées à la démotivation sont tout de même vécues par certains participants dans ce projet. Toutefois, il est important de traiter de ces sujets avec les jeunes et de les outiller afin de leur laisser le choix de prendre les actions qui pourront leur être les plus bénéfiques. Le fait que le projet soit aussi découpé en plusieurs petites parties rend les différentes phases de découragement/engagement plus près les unes des autres et plus accessibles.

De plus, malgré que le leadership de l'enseignant doit être révisé dans ce type de projet, où il doit garder la position de guide plutôt que d'amener les élèves dans le projet, il reste un des éléments qui semble avoir un grand impact auprès des jeunes. Si l'enseignant néglige ce rôle, l'ampleur de la réussite se déplacerait du curriculum des jeunes vers lui, ce qui brimerait les apprentissages possibles des élèves via leur autonomie à explorer des avenues créatives.

Les résultats obtenus dans cette thèse vont à l'encontre de ce que Baldwin et Ford (1988) et Chall (2000) avancent au sujet de la pédagogie par projet, à savoir qu'elle est censée être plus adaptée aux élèves ayant de hauts niveaux d'aptitudes. Certes, il se peut qu'une pédagogie moins structurée que celle que nous avons proposée soit néfaste auprès d'élèves ayant de plus faibles aptitudes. Toutefois, l'équilibre entre la structure rigide du

projet et la grande latitude donnée aux participants semble proposer une approche qui infirment les conclusions de ces chercheurs. Par ailleurs, notre définition de la pédagogie par projet, qui se situe non pas dans une approche « par découverte » mais où des points de passages sont présents, semble avoir porté fruit, autant au niveau du soutien de l'engagement des élèves qu'au niveau de la réussite. Selon nous, il serait donc avantageux d'encourager l'utilisation de cette manière d'enseigner. Car celle-ci amène un dépassement chez tous les types d'élèves, autant ceux qui performant bien que les autres qui peuvent y développer leur potentiel sans avoir à surpasser des difficultés trainées depuis des années.

Un des éléments qui ressort de manière claire, c'est que le type de projet où la motivation des participants a été pensée et organisée avant même l'élaboration des contenus disciplinaires semble porter fruit. Par la suite, après avoir fait ressortir les moments du projets qui présentaient le meilleur potentiel d'engouement pour les élèves, nous nous sommes permis d'ajouter certains éléments liés à l'écriture, la lecture et les opérations mathématiques. Bien qu'allouer seulement une à deux périodes par jour n'exigeait pas nécessairement ces ajouts, nous considérons qu'ils allaient amener l'élève à se conscientiser sur les démarches pédagogiques à franchir. Ceux-ci allaient ainsi percevoir l'efficacité de leurs méthodes d'apprentissage personnelles.

De plus, étant donné que le projet avait un puissant pouvoir d'attraction sur leur engagement, les élèves trouvaient naturel d'inclure des éléments à caractère plus pédagogique dans le projet. Même le journal de bord leur a permis de se dépasser en réalisant une production écrite significative puisqu'il présentait une moyenne de 2000 mots par jeunes alors qu'une production écrite est considérée longue pour leur âge lorsqu'ils dépassent 350 mots.

Bien que nous n'ayons pas mentionné ce qui se produisait lorsque les élèves étaient en dehors du projet, nous avons remarqué, sans récolter de données à ce sujet, une amélioration au niveau de la qualité du travail réalisé. Nous croyons que cette plus-value était attribuable au fait qu'ils avaient l'impression qu'ils passaient moins de temps dans leur manuel scolaire et qu'ils avaient le goût de venir à l'école, et ce, à tous les jours. Non pas parce qu'ils avaient une période où ils seraient « libérés » de leurs habitudes académiques afin d'être passifs (ex : regarder un film), mais bien parce qu'ils avaient l'opportunité de faire partie d'un groupe, d'une équipe qui allait réaliser entièrement un court métrage. Faire partie d'un nouveau projet, d'une ampleur absente de leur curriculum, semblait avoir des effets surprenants sur leur sentiment d'affiliation, que ce soit à la classe et à l'école, en plus d'avoir un impact au niveau de leur sentiment de compétence au niveau académique.

Par ailleurs, bien que les approches aient été pensées de manière asexuée, nous avons réalisé qu'autant les garçons que les filles y trouvaient leur compte. La saine compétitivité rendue possible par la communication aux parents de l'évolution des équipes via la page Web de la classe semblait stimuler les garçons. Le fait qu'il y avait aussi beaucoup de manipulations (caméra, omniprésence de l'ordinateur) semble avoir permis à ces derniers d'avoir suffisamment d'espace et d'autonomie pour les amener à persévérer malgré les difficultés.

Les petites équipes et le travail dirigé (par la structure des sous-étapes) semble avoir eu un effet similaire au niveau de l'engagement des filles. En effet, la liberté de gérer leurs propres équipes, tout en ayant recours à l'enseignant comme conseiller, leur a laissé une latitude qui leur a permis de s'affirmer autant sur le plan social que sur le développement de leur personnalité. La valorisation et la possibilité de faire partie du gala par une danse ont aussi stimulé ces dernières à s'engager totalement. Le choix du moment dans l'année pour ce projet (fin février ou fin juin), moments qui sont parfois plus propices au désintéressement scolaire ou à une recrudescence des problèmes sociaux entre les filles, semble avoir porté fruit; elles n'avaient pas le temps et l'énergie pour s'y adonner.

La conception du projet ainsi qu'une approche particulière de l'enseignant, plus axée sur le développement des jeunes que sur la réalisation d'un sentiment de performance ou de réussite du projet, paraissent avoir eu des impacts non négligeables sur l'engagement des élèves. Toutefois, à la lumière des résultats, il semble y avoir deux autres ingrédients qui ont su captiver l'attention des jeunes, à savoir la soirée Gala et l'intégration des TIC.

Le fait que le projet se termine par une soirée de type Gala où tous les élèves d'une même classe ont droit à leur moment de gloire semble avoir eu un effet non négligeable au niveau de leur persévérance. Les écrits et dires des élèves soulignent justement qu'un événement de la sorte a eu une implication majeure auprès d'eux. De plus, cet événement rend accessible à tous la reconnaissance par leurs pairs, leurs amis, et leurs familles. Les nominations étaient lues par les partenaires du projet (directeur, députés, commissaires, enseignants) et les prix étaient remis par des élèves de la cohorte précédente, ce qui semblait étendre l'impact du projet sur plusieurs générations et plusieurs années. Le fait que les anciens élèves maintenant au secondaire reviennent pour donner les trophées qu'ils ont eux-mêmes gagnés l'année précédente, rappelait l'impact d'un tel événement et augmentait la reconnaissance pour les jeunes qui gagnaient leur prix.

Enfin, les élèves ont clairement souligné l'impact de l'intégration et du réinvestissement des TIC dans le projet. Selon eux, celui-ci n'aurait pas eu un effet aussi stimulant sans les TIC. L'intégration des TIC a aussi permis de développer la personnalité des jeunes. La patience requise pour employer ces outils semblait souvent dépasser leurs propres capacités à se contrôler. Parallèlement, le fait qu'ils pouvaient utiliser leurs stratégies développées dans les projets précédents leur a permis de vivre des moments où leur sentiment de compétence était suffisamment présent pour les amener à persévérer.

Par ailleurs, l'ampleur du projet et le travail d'équipe faisaient en sorte qu'ils devenaient dépendants d'une organisation des fichiers commune aux membres, ce qui renforçait le sentiment d'affiliation. Les courts délais poussaient à leurs limites l'application de leurs méthodes d'organisation, rendant le tout très observable au niveau de leurs compétences TIC. Par exemple, le fait de ne pas avoir porté attention aux consignes reliées à l'utilisation adéquate de la caméra leur occasionnait des pertes de temps. Les courts délais les amenaient aussi à se spécialiser dans un domaine et vérifier s'ils ne pouvaient pas utiliser des raccourcis dans les logiciels afin de gagner du temps. De plus, la variété des tâches exigées rendait presque incontournable des tâches parallèles où chacun gagnait à approfondir ses compétences TIC. Tous ces apprentissages personnels en résolution de problèmes ont été bonifiés par une utilisation des TIC omniprésente dans le projet. Finalement, les élèves mentionnent tous avoir vécu des frustrations directement reliées à l'utilisation de l'ordinateur. Toutefois, tous semblent avoir su en tirer de bonnes leçons, non seulement d'un point de vue théorique, mais découlant de leur pratique. Nous sommes donc portés à croire que ces nouvelles connaissances sauront leur être profitables dans un avenir rapproché.

5.2 Les recommandations

Ainsi, quatre recommandations peuvent être tirées des résultats observés :

- La motivation intrinsèque par un développement des compétences transversales des jeunes à raison d'une période sur cinq a un impact majeur dans la perception de l'école pour l'élève.
- La conception complète d'un projet autonome divisé en étapes, possédant leurs propres systèmes motivationnels, où les élèves évoluent et s'orientent d'eux-mêmes.
- La position de l'enseignant ne doit pas être prescriptive dans un projet, mais doit prendre l'image d'un conseiller, d'un guide dans le cheminement des élèves.

- Une intégration des TIC accrue, compétence où l'enseignant n'a pas nécessairement à avoir un haut niveau de compétence, mais où il lui sera important d'amener sa classe à résoudre des difficultés rencontrées par un réinvestissement des élèves experts dans différents domaines.

5.2.1 Penser à la motivation des élèves avant toute approche

L'erreur principale des enseignants qui amène une démotivation claire auprès des jeunes du primaire (Bouffard 2005) est qu'ils ne semblent pas avoir en tête la motivation des élèves lors de leurs démarches pédagogiques. Ou, lorsqu'ils y pensent, ils instaurent souvent un système d'émulation qui occasionne davantage d'effets néfastes que positifs (dépendance envers le système, favorise plus la motivation extrinsèque qu'intrinsèque chez l'apprenant).

Une autre erreur chez les enseignants est de penser en premier lieu au contenu disciplinaire de l'année à enseigner lors de la mise sur pied d'un projet. En agissant de la sorte, l'élève reconnaît très vite qu'un projet est en fait une production écrite, une recherche, une lecture, etc. Et s'il éprouve des difficultés à ces niveaux, l'enseignant devra alors avoir recours à une pédagogie différenciée s'il veut que le jeune demeure engagé. Par conséquent, l'élève est encore dépendant d'une influence externe à ses actions pour le motiver.

Si l'enseignant s'assurait de concevoir un projet en pensant à tous les niveaux de motivation possibles avant de penser à *passer sa matière*, il aurait, comme le démontre le présent travail, un impact réel sur la motivation dans sa classe. De plus, en se permettant de prendre une seulement une période par jour, il arriverait à adapter la matière pour ceux qui en ont besoin lors des autres périodes, en plus de s'assurer que ses élèves couvriraient les compétences disciplinaires reliées à son niveau d'enseignement. Une telle approche permet un réinvestissement de l'engagement de l'élève dans divers aspects de son apprentissage. De plus, cette approche favorise son autonomie, ce qui lui permet de s'adapter à la réalité du projet plutôt que de devoir adapter l'environnement à ses besoins.

5.2.2 La conception du projet

Si la motivation du projet doit être prise en compte lors de son élaboration, celui-ci nécessite aussi une démarche scindée en étapes claires. Tout d'abord, il faut découper les étapes selon des éléments motivationnels. Il est important de bien doser entre une étape intéressante pour l'élève, et réussir à rendre l'étape précédente significative tout en comprenant des éléments plus pédagogiques. Par exemple, l'écriture d'un scénario dans un français adéquat avant l'écriture de l'histoire sous forme d'une bande dessinée.

Il faut ensuite fixer les délais recommandés pour chaque étape du projet. Cela signifie qu'il faut définir les attentes pour compléter une étape et non la manière pour y

arriver. Cette approche permet le développement du sentiment d'autonomie chez l'élève qui à son tour rehausse son sentiment d'affiliation et d'engagement. À ce sujet, nous avons remarqué que l'engagement des participants s'accroissait à mesure que le projet avançait grâce à la planification d'étapes simples, claires et significatives en fonction du but du projet.

Par exemple, si une affiche publicitaire est recommandée pour faire connaître un film à un auditoire, il est capital qu'elle ne contienne pas d'erreurs grammaticales. C'est donc le projet qui rend une compétence disciplinaire significative, et non l'inverse. Ce n'est pas non plus à l'enseignant d'amener ses élèves plus loin dans un investissement, mais bien la tâche significative minutieusement planifiée.

5.2.3 La position de l'enseignant

Bien que les résultats aient dépassé nos attentes, cette démarche exige une modification de l'approche traditionnelle ainsi que de la gestion de classe. L'élément de contrôle souvent attribué à l'enseignant qui gère et coordonne la matière académique vue en fonction des délais entre les bulletins ne peut pas être utilisé ici. Certes, l'enseignant se réservera du temps dans la grille horaire pour poursuivre l'acquisition de notions académiques. Toutefois, il ne pourra pas appliquer cette démarche directive aux différentes équipes qui se trouvent en acquisition d'autonomie dans un tel projet.

Pour arriver à de tels résultats motivationnels au niveau des apprenants, les étapes doivent être clairement définies pour les différentes équipes. L'enseignant peut les afficher au tableau, sur une page Web (pratique pour véhiculer l'information aux parents), ou encore dans un livret. Mais les directives pour franchir les étapes ne peuvent et ne doivent pas venir de l'enseignant, sinon il s'épuisera très rapidement. Car gérer une dizaine d'équipes évoluant à des rythmes et des manières différents exige que l'enseignant laisse les jeunes développer leur autonomie.

Nous avons aussi remarqué que ce transfert d'autonomie aux élèves se passe naturellement lorsque différentes équipes partent en tournage. Il est alors presque impossible de savoir la position exacte des compagnies de production dans le déroulement du projet. Par contre, cette manière de travailler pourrait porter à croire que l'enseignant a perdu le contrôle sur sa classe. Cependant, on constate plutôt que les élèves sont davantage engagés dans la tâche.

5.2.4 L'intégration accrue des TIC

La simple utilisation des TIC semble avoir un pouvoir motivationnel intrinsèque. Il est donc tout à notre avantage de favoriser leur emploi dans un projet. Mais en les intégrant dans un projet rejoignant plusieurs compétences disciplinaires (arts, musique, français oral, français écrit, français lecture), on arrive à dépasser des tâches élémentaires comme la mise au propre d'un texte sur un logiciel de traitement de texte.

Il est important pour les enseignants d'intégrer les TIC même si certains ne se sentent pas tout à fait à l'aise avec ces dernières. Car leur rôle dans un projet intégrant ces technologies n'est pas de faire office de technicien pour les élèves, mais bien guide de leur évolution via les TIC.

Autant l'enseignant devra se soustraire à l'idée de donner ou imposer des méthodes pour certaines parties du projet, autant au niveau informatique il sera à son avantage de ne pas avoir nécessairement un haut niveau de connaissances pour les logiciels employés. L'important pour lui est de proposer une utilisation des TIC et d'amener son groupe à trouver les réponses aux problèmes rencontrés. À titre d'exemple, la création d'un conseil de projet pourrait être une solution à ce manque chez l'enseignant. Une réunion spontanée de la classe pourrait alors amener les élèves à soulever les problèmes rencontrés dans une équipe et à discuter des stratégies développées par d'autres équipes pour y répondre.

Le fait que l'enseignant n'ait pas nécessairement à avoir un haut niveau de compétence en intégration des TIC pour réaliser un projet comme celui du Cinéma Extrême, est novatrice et correspond aux besoins de l'enseignement contemporain. Car l'omniprésence de la technologie dans la vie des jeunes d'aujourd'hui nécessite l'apprentissage de saines habitudes et de stratégies efficaces en termes d'utilisation.

En somme, autant il est urgent d'actualiser les méthodes pédagogiques face à la réalité technologique où baignent actuellement les élèves, autant il est important de viser un développement complet de ces derniers afin de dépasser le simple transfert des connaissances.

ANNEXE 1 : Retranscription des journaux de bord

| Pro | Pers | Thème | Citation |
|-----|------|--|---|
| Jb | Delp | Autonomie | «J'ai d'abord proposé de séparer les tâches» |
| Jb | Delp | Res probl | «... Mais ça n'avancait pas très vite car Stéphanie est un peu perfectionniste et nous, nous nous obstinions avec elle pour que ce ne soit pas parfait» |
| Jb | Delp | Autonomie Organisation Persévérance | «... à la fin de la journée je l'amenais chez moi pour le faire, sinon ça allait prendre une éternité. Le lendemain, je l'avais oublié chez moi donc une journée de retard. Jeudi matin, quand je l'ai enfin amené à l'école, on avait oublié de rajouter tes temps manquants. Vendredi matin, nous étions tous stressés de le remettre car c'était la date limite. |
| Jb | Delp | Demande d'aide | «C'était compliqué! Je ne comprenais absolument rien. Je suis allée voir M. Stéphane pour qu'il me l'explique» |
| Jb | Delp | Autonomie | «Premièrement, nous avons décidé qui ferait les dessins...» |
| Jb | Delp | Organisation temporelle | «tant que ça ne prendrait pas trop de temps. Disons que ça ne m'avais pas plu du tout de remettre le story-board à la date limite.» |
| Jb | delp | Tâche complexe | « Tout allait bien même trop car nous avons décidé de remettre nos anatomies trop vite car elles ont été refusées» |
| Jb | Delp | Structure du projet | « Une fois la pré-production terminée, je me rendais compte à quel point c'était important. Au moment où il fallait mettre en ordre des séquences vidées, le story-board était très utile tandis que que les anatomies l'étaient pour les plans de vues» |
| Jb | Delp | Tâche complexe | « ...on ne pensait pas aux batteries (caméra), on la louait et en plein tournage, elles abandonnaient.» |
| Jb | Delp | Tâche complexe Méthodologie | «... dans mon répertoire, tout était mêlé. C'est pour ça qu'on retournait toujours les même scènes, car les autres, on les perdaient». |
| Jb | Delp | Méthodologie de lecture d'un examen Exploiter l'information | « il y avait plusieurs questions à 6 ou 7 points et si je passais à côté, je perdais une bonne partie de ma note. On y trouvait deux questions d'inférences.» |
| Jb | Delp | Persévérance | «L'étape fut extra longue ... pour le reste, c'était long et plate » |
| Jb | Delp | Autonomie | « ... Trois jours plus tard, lorsque j'étais plus familière avec le programme et les fichiers étaient un peu plus organisés ...» |
| Jb | Delp | Coopération | « Personne niaissait car toute l'équipe savait que le gala arrivait à grand pas». |
| Jb | Delp | Méthodologie | «Une fois tout le film fini, mon répertoire était plein à craquer, mais au moins, il était ordonné.» |
| Jb | Delp | Coopération | «... j'étais toute seule à faire le montage. Stéphanie a réalisé que ce n'était pas juste pour moi et elle a pris ma place pour un bon bout de temps». |
| Jb | Delp | Organisation | «Sandrine ne pouvait pas le faire alors elle a fait l'affiche» |
| Jb | Delp | Sentiment d'accomplissement | «La scène où Sandrine enlevait mon intelligence était réussie, celle où la déesse se transforme aussi». |
| Jb | Delp | Tâche complexe | «l'enregistrement du son était difficile car on ne parlait pas assez ou trop fort, pourtant le micro était arrangé». |
| Jb | Delp | Organisation TIC | «Les séquences vidéos ont été mélangées même après avoir fait le ménage». |
| Jb | Delp | Persévérance | «Une chance que Stéphanie est restée en récupération avec moi pour faire le son sinon il n'y aurait pas eu de son». |
| Jb | Delp | Persévérance | «Le soir venu, je suis restée en récupération toute seule pour finir le montage» |
| Jb | Delp | Sent d'affiliation | «Le premier prix de la soirée, meilleure demande de subvention, a été attribué |

| | | | |
|----|------|---|--|
| | | | aux Supers Chomolows. Elle l'ont bien méritées car leur demande était très bien formulée» |
| Jb | Delp | Sent d'accomplissement Reconn-projet | «... Nous avons reçus le prix de la meilleure <i>Persévérance</i> . On l'a bien méritées, nous aussi, car nous avons quand même recommencé tout notre film en deux périodes» |
| Jb | Delp | Persévérance | «Bien sûr on était organisé, mais au lieu de nous décourager, on a poussé à fond.» |
| Jb | Delp | Sent d'accomplissement | «Et un deuxième prix nous a été attribué pour nos effets spéciaux» |
| Jb | Delp | Intérêt | «Au gala, l'atmosphère était superbe et en passant, un merci à M Stéphane. Cette expérience sera inoubliable et grandiose.» |
| Jb | Lg | Sentiment d'accomplissement | «Projet Cinéma Extrême, nous l'avons fini le 23 février après 70 heures de travail.» |
| Jb | Lg | Demande d'aide | «... mais notre professeur est arrivé et nous a proposé de faire un «brainstorming». |
| Jb | Lg | Sentiment de fierté Difficulté de la tâche | «... nous avons décidé de faire avec ce que nous avions. À la fin, nous étions très content de notre demande. Nous avons demandé 2 800 riens et nous avons obtenus 1 800 riens, ce qui n'est quand même pas trop mal». |
| Jb | Lg | Sentiment de fierté | «... Ce qui faisait une somme totale de 3400 riens. Nous étions vraiment content du résultat.» |
| Jb | lg | Intérêt | «Dans le tournage, nous nous sommes amusés comme des fous. C'était tellement génial.» |
| Jb | lg | Persévérance | «J'ai adoré ça malgré les pépins». |
| Jb | Lg | Coopération | «... J'ai voulu faire porter le chapeau à Antoine puisque c'est lui le caméraman et il est sensé connaître son métier. Mais bon, c'était la première fois alors ce n'était pas grave.» |
| Jb | Lg | Sentiment de compétence | «... Ensuite, j'étais sûr de ne rien comprendre mais j'ai fait tout le montage en 35 minutes. J'étais vraiment étonnée de ça». |
| Jb | Lg | Compétitivité | «Après mon premier rendu, nous étions les premiers». |
| Jb | Lg | Exploiter l'information | «... les images textes... Je croyais que c'était avec l'icône «générateur de texte» alors je m'obstinais avec mon professeur en croyant que j'avais raison. J'ai lu le livre du tutorial et ça m'a beaucoup aidé». |
| Jb | Lg | Sentiment de contrôle et d'accomplissement | «Maintenant, nous offrons nos services aux autres. J'aime bien ça aider les gens à faire leur montage. Expliquer aux gens comment faire ceci et cela». |
| Jb | lg | Sentiment d'accomplissement Reconn pairs | «c'est très agréable et je me sens vraiment utile.» |
| Jb | Lg | Persévérance | «Des fois, je fais des erreurs, mais en faisant des erreurs, je deviens meilleur». |
| Jb | Lg | Intérêt | Post-synchro : «C,était une autre excellente partie du projet». |
| Jb | lg | Sentiment d'accomplissement | «Antoine a fait les trames sonores sauf celles du début que j'ai fait». |
| Jb | lg | Sentiment d'accomplissement | «Le bruit où Olivier revolait sur les casier n,était vraiment pas synchronisé, alors c'était trop drôle. Quand ce bout du film arrive, tout le monde commence à rire. Nous étions contentx car les vois étaient vraiment bien synchronisées avec ce qu'on a filmé. Nous sommes vraiment content de ce que ça a donné.» |
| Jb | lg | Intérêt | «J'ai de la chance car je suis tombé sur la bonne année. Des films avec son, c'est vraiment chouette». |
| Jb | Lg | Persévérance | «Au début, Daniel voulait tout faire les effets car on pensait qu'il ne faisait rien dans l'équipe de production. Il est resté un soir après l'école ...» |
| Jb | lg | Fierté, reconnaissance par | «Le lendemain, nous avons vu les ondes de choc et nous étions tellement impressionnés que nous l'avons félicité et étions super fiers de lui.» |

| | | | |
|----|----|--|--|
| | | les pairs | |
| Jb | lg | Sentiment d'accomplissement | « Évidemment, il était content de notre réaction, il se sentait maintenant super utile alors il a décidé de faire les effets lors que je lève le crayon par la pensée.» |
| Jb | lg | Persévérance | «Mais malheureusement, il l'a jeté dans la corbeille et a l'a vider avant qu'on fasse notre rendu avec les effets. Nous avons donc du tout recommencer.» |
| Jb | lg | Sentiment d'accomplissement | «Mais cette histoire a eu du bon car on a refait les effets et c'était encore plus génial. Cette fois-ci, c'était Antoine qui les avait fait et était super fier.» |
| Jb | lg | Persévérance Sentiment d'accomplissement | «... La partie la plus longue (affiche publicitaire) mais qui a encore donné un bon résultat car nous avons été en nomination pour l'affiche publicitaire.» |
| Jb | lg | Sentiment d'accomplissement Persévérance | «On a ensuite pris une photo simple qu'on a rendu incroyable! C'est Antoine et moi qui l'avons fait: (...) posé le titre avec plein de bulles orange autour et c'était génial.» |
| Jb | Lg | Intérêt | «Le Gala, c'était génial. La meilleure partie du projet.» |
| Jb | lg | Reconnaissance – parents Sentiment d'accomplissement | «Les films. Nous avons été plus acclamés que tout le monde.» |
| Jb | Lg | Reconnaissance – structure du projet Sentiment d'accomplissement | «Six fois en nominations.» |
| Jb | lg | Reconnaissance – projet | « Nous avons gagné le prix de la meilleure efficacité et j'étais super content». |
| Jb | Lg | Reconnaissance – pairs | «Le prix du public a été gagné par Gabriel car leur film était super drôle.» |
| Jb | lg | Intérêt Structure du projet | «J'ai ri toute la soirée et j'étais un peu stressé au début, mais après, j'étais fou de joie et j'ai crié toute la soirée». |
| Jb | Lg | Structure du projet Intérêt | «J'ai adoré le gala et à chaque fois qu'on était en nomination, moi et Antoine, on se croisait les doigts car nous voulions gagner.» |
| Jb | Lg | Intérêt Sentiment d'accomplissement | «Nous avons même été en nomination lors du dévoilement du prix du public. Là, j'étais plus que content. J'ai adoré le Gala.» |
| Jb | Sc | Exploiter l'information Stratégies | «l'examen n'était pas si difficile, mais les deux dernières pages étaient, elles, très compliquées! (...) Mais j'avais de bonnes stratégies de lectures sans le savoir, alors j'ai quand même passée...» |
| Jb | Sc | Structure du projet Hiérarchisation des rôles | «Moi et Sandrine, on a travaillé tr's fort dessus avec la supervision de Delphine». |
| Jb | Sc | Intérêt | «J'adore travailler sur l'affiche». |
| Jb | sc | Sentiment de compétence Persévérance | «Avant, je comprenais absolument rien de <i>Gimp</i> , mais maintenant, je comprends tout». |
| Jb | Sc | Autonomie Structurer son identité Structure du projet- Hiérarchisation des rôles Intérêt | «Je suis «camérawomen», c'est l'fun mais très difficile parce que je dois toujours dire aux autres quoi faire, où se placer, quoi dire, etc. Et je n'aime pas ça parce que je leur demande de se placer ou de se rapprocher et elles ne m'écoutent pas!» |
| Jb | Sc | Méthodes de travail | «Au début, j'ai fait un cours mais, mes notes étaient mal présent. Donc, je me suis toute mélangée et je ne comprenais absolument rien...» |

| | | | |
|----|----|--|---|
| Jb | Sc | Structure du projet | (gala) «On en revenait pas, c'était comme un rêve.» |
| Jb | Sc | Structure du projet Intérêt | (gala, danseuse) «Quand ils étaient devant la porte, nous, on était derrière les rideaux (...). C'était stressant et amusant.» |
| Jb | Sc | Structure du projet Intérêt | «... nous sommes entrés sur scène avec un mélange de stress, de hâte et de peur qui s'emparait de nous. On trippait tout court! (...) C'était trop cool de danser devant tant de gens, d'être accompagnée de Gabrielle, je me sentais célèbre et importante (je tiens à revivre ça un jour), vraiment, c'était super cool!!!» |
| Jb | sc | Sentiment d'accomplissement Reconnaissance- projet | «... beaucoup plus tard, nous avons gagné l'oscar des effets spéciaux et j'étais là. J'étais SUPER, EXTRA contente, j'avais eu ma photo ... Les effets spéciaux en plus, c'était moi qui les avait fait!!! J'étais extra fière et vraiment très très contente!!!» |
| Jb | Sc | Intérêt | «c'était (gala) un des plus belles journées de ma vie.» |
| Jb | Ag | Difficulté de la tâche – TIC | «Il fallait souvent recommencer à cause que les ordinateurs lâchaient, que quelqu'un supprimait nos scènes sans le savoir...» |
| Jb | Ag | Organisation | «... ou que quelqu'un oubliait une pièce de linge ou que Allison ne voulait pas tourner une scène.» |
| Jb | Ag | Intérêt | «il est fort possible que nous commençons (tournage) demain si on a toutes nos choses. J'ai hâte!» |
| Jb | Ag | Sentiment d'appartenance Persévérance | Allison et moi nous nous débrouillons assez bien malgré le départ de Catherine. Finalement, ça va un peu mieux qu'avant.» |
| Jb | Ag | Structure du projet Sentiment d'accomplissement | «Après une dure journée de travail pour en arriver à une superbe récompense (gala)». |
| Jb | Ag | Intérêt | «J'ai trouvé le film d'intro spectaculaire sans compter celui de l'an prochain». |
| Jb | Ag | Apprentissage | «J'ai appris qu'il ne fallait pas lâcher la patate si on voulait avoir un bon résultat.» |
| Jb | Cl | Coopération | «... l'idée s'est modifiée et j'étais un peu frustrée, mais plus que le projet avançais, plus j'aimais cette nouvelle idée». |
| Jb | Cl | Coopération Sentiment d'appartenance | «Pour le story-board, j'ai bien travaillé avec Flore». |
| Jb | Cl | Coopération Sentiment d'appartenance | «Pas de dispute : WOW. J'ai aimé faire les anatomies des séquences vidéo parce que tout le monde dans mon équipe ont fait leur part dans cette partie et j'ai aidé». |
| Jb | Cl | Structure du projet Hiérarchisation Intérêt | «Je suis la directrice de l'affiche publicitaire et je suis contente de l'être.» |
| Jb | Cl | Organisation Stratégies TIC Sentiment d'accomplissement | «À chaque fois que l'une de nous trouvait un beau tourbillon, elle le mettait dans le dossier de Laurence. Moi, je n'ai pas aimé faire ça car j'en ai trouvé qu'un seul et Laurence, Flore et Dada en ont trouvé au moins dix chacune, mais au moins, mon seul tourbillon a été un des trois derniers à être choisi et j'en étais fiers.» |
| Jb | cl | Méthode de travail efficace – élimination | «... et quand un tourbillon ne faisait pas l'affaire d'une d'entre nous, on l'éliminait et ainsi de suite». |
| Jb | Cl | Complexité de la tâche Résolution de problème | «Le tournage a été beaucoup plus difficile et plus compliqué que je le pensais, mais cela ne nous a pas empêché de nous amuser. (...) ce que je voulais dire par compliqué et difficile, c'est que j'étais étonné d'apprendre que nous devions re-filmer 5 ou 6 fois la même scène». |
| Jb | Cl | Résolution de problème | «... nous avons trouvé une solution et nous l'avons appliquée : (...) celle qui commence une «engueulade» paye 5R à la compagnie. Mais cela n'a pas |

| | | | |
|----|----|---|--|
| | | Pensée créatrice | fonctionné longtemps ...» |
| Jb | Cl | Autonomie Sentiment d'appartenance Coopération | « (...) tout le monde a travaillé au montage (...) Laurence et Dada faisaient le montage, nous faisons les devoirs puis nous changions. J'étais satisfaite car en plus de notre organisation qui fonctionne à merveille, c'est dans cette partie, le montage, que nous nous sommes le moins, je pourrais dire, «taper dessus».)» |
| Jb | Cl | Stratégie de travail | «Nous avons enregistré au moins 15 fois le générique du film ce qui en donnait 4 ou 5 de bon». |
| Jb | Cl | Persévérance | «... il fallait tout recommencer nos enregistrements de son et de voix (...) j'étais découragée et Flore aussi. Nous sommes tous les deux restée jusqu'à 18h00 ou 18h30, je ne m'en souviens pas très bien, pour tout finir et être prête pour la grosse journée du lendemain. Je me sentais soulagée. |
| Jb | Cl | TIC Complexité de la tâche | «Moi et Flore avons travaillées sur le post-synchro. C'était compliqué (...) soit que c'était trop ou pas assez fort ou encore tout simplement pas synchronisé.» |
| Jb | Cl | Persévérance | «Bref, cela a été difficile (post-synchro) et un peu décourageant, mais nous sommes passé au travers.» |
| Jb | Cl | Intérêt Structure du projet | (gala)«J'étais excitée et nerveuse en même temps». |
| Jb | Cl | Sentiment d'appartenance | «J'ai aimé la façon dont on m'a accueillie. Tout le monde de la classe, qui était déjà là, m'ont accueillie avec des : Clara!!! Clara!!! Et des : Allo Salut! Puis Delphine est arrivée et nous l'avons accueillie de la même façon». |
| Jb | Cl | Sentiment d'appartenance | «... et les danseuses ont bien dansé, c'était incroyable!» |
| Jb | Cl | Structure du projet Intérêt Fierté | «Puis notre équipe a été nommée la première pour venir chercher nos trophée pour la meilleure demande de subvention. Nous étions tous contente et fières parce que nous avons bien travaillé dessus». |
| Jb | Cl | Fierté | «... puis vint notre film (gala). J'étais fière de le regarder ...» |
| Jb | La | Sentiment d'appartenance Coopération | «Finalement, je suis plutôt contente de l'équipe. Nous avons toutes des points forts et des points faibles et nous pouvons nous entraider.» |
| Jb | La | Stratégies | «pour prendre des décisions, nous faisons des compromis et essayions de voir lequel des choix était le plus avantageux. De plus, nous argumentions si nécessaire.» |
| Jb | La | Sentiment de compétence | «Notre demande a tout de suite été acceptée, ce qui nous a rendu vraiment contentes. Mais ce qui m'a le plus étonné (et réjoui), c'était quand nous avons appris que le Fédéral nous accordait 3800 riens!!!» |
| Jb | La | Complexité de la tâche | «Le story-board a été plus compliqué à faire que la demande de subvention». |
| Jb | La | Intérêt Structure du projet Complexité de la tâche | «Le tournage est sûrement la partie la plus amusante à faire, malgré qu'elle ait quelques mauvais côté. Les côtés les plus amusants, c'était lorsqu'on filmait et qu'on riait parce que la scène qu'on tournait était complètement ratée. C'était aussi pour voir les gens dans leur costume. Les mauvais côtés de cette était étaient en fait les côtés les plus compliqués. Puisque nous devons filmer presque toutes nos scènes devant le black screen, nous devons essayer de concevoir de quel sens on devrait être pour filmer.» |
| Jb | La | Autonomie Structure du projet | «Peut-être qu'à certains moments, j'aurais dû leur montrer les anatomies et expliquer plus en détail, puisque nous commençons certaines fois à nous chicaner sur certaines choses simples.» |
| Jb | La | Structure du projet | «Ensuite, le nombre de formation est descendu à 2. Dans l'équipe, cela a créé une tension parce qu'il fallait décider qui allait aller ...» |
| Jb | La | Persévérance | «Avoir beaucoup de travail ne me dérangeait pas vraiment, à part le stress que ça nous apportait de penser qu'il ne serait pas terminé (film). Ce qui m'énervait vraiment, c'était quand Flore et Clara se plaignaient qu'elles n'avaient rien à |

| | | | |
|----|--------|---|---|
| | | | faire alors que Andreez et moi étions à l'ordinateur en train de travailler comme des folles. J'étais complètement exaspérée!!! Il y avait tant de choses à faire!!!» |
| Jb | la | Sentiment de compétence | «J'ai fait certains effets de blackscreen dont je suis fière et d'autres moins parce que j'ai rencontré quelques pépins. (...) j'étais vraiment contente lorsque je l'ai terminé!» |
| Jb | La | Persévérance | «D'autres (effets) par contre, ont pris plus de temps parce qu'ils étaient plus compliqués (...) il fallait qu'elles aient l'air de suater et Andreea n'avait pas tr's bien réussi. Elle était complètement exaspérée. Mais finalement, c'est moi qui l'aie recommencé!!! Ce travail m'a pris presque 3 heures et j'étais complètement tannée à la fin. Complètement!!!» |
| Jb | La | Structure du projet Sentiment de compétence | «L'affiche publicitaire était un peu comme une pause du montage. Norsque nous travaillions sur l'affiche, on avait du plaisir presque tout le temps parce que nous connaissions bien <i>Gimp</i> .» |
| Jb | La | Persévérance TIC | «(affiche) Les seuls moments où nous avons envie de tout laisser tomber, c'était quand on découpait des images et que <i>Gimp</i> n'arrêtait pas de fermer. Ça m'est arrivé une fois et j'ai dû recommencer mon image à 4 reprises!» |
| Jb | La | Euphorie | «(en route vers le gala) Elle était déjà avec Andreea et Stéphanie, donc un niveau d'excitation très élevé régnait dans l'auto. C'est en arrivant, lorsque Stéphanie a dit : «On y est les filles, on est au gala!» que je me suis rendu compte de tout le chemin que nous avons parcouru pour en arriver à ce que nous avons comme film. Tout un flot d'images a déferlé dans ma tête, des bons moments au plus mauvaises chicane, et j'avais devant moi, notre récompense pour avoir fait tout ce travail...» |
| Jb | La | Intérêt | (avant d'entrer dans la salle du Gala) «Nous étions surexcitées, parce qu'on avait hâte de voir ce qui nous attendait ...» |
| Jb | La | Complexité de la tâche | «Puisque les danseuses entraient en scène les premières, nous étions vraiment stressées et nous avons peur d'oublier notre chorégraphie. Alors en arrière des rideaux, on était toutes en train de danser et de s'énerver». |
| Jb | La | Sentiment de compétence | «La danse (chorégraphie) était vraiment amusante et une fois qu'on est arrivées sur scène, mon stress m'a complètement quitté!!!» |
| Jb | La | Sentiment de compétence Reconnaissance projet | «La première nomination est venue après le film d'intro et les premiers films. C'était la demande de subvention et c'est nous qui l'avons gagnée. J'étais vraiment contente de gagner le premier prix de la soirée ...» |
| Jb | La | Sentiment de compétence Reconnaissance projet | «(...) par la suite j'ai été étonnée d'apprendre que mon film était nommé dans les meilleurs effets spéciaux puisque nous n'étions pas nommés sur la page Web.» |
| Jb | La | Importance du Gala | «C'était super amusant le Gala et si on me demandait de le refaire, c'est sûr que je dirais oui!!!» |
| Jb | Didier | Complexité de la tâche Persévérance Sentiment de compétence | «Vous savez, Didier a travaillé fort pour y venir à bout, mais il a persévéré et il a réussi.» |
| Jb | Dider | Sentiment de compétence | «Pour Caren, c'est que j'étais seul avec Timonthé, alors M Stéphanie m'a amené dans le corridor pour que je cousisse quelqu'un. Il y avait Alison, Catherine et Caren. Je l'avais choisi car si je choisisais Catherine, elle aurait crié tout le temps et je n'ai pas choisi Alison parce que nous nous entendons mal. Mais Caren, je ne voyais pas d'inconvénients. Alors je l'ai choisi. Durant le projet, j'étais fier de ma décision.» |
| Jb | Didier | Complexité de la tâche | «(demande de subvention) (...) et la remplir avec les réponses qui nous venait par la tête. Nous l'avons remis à M. Stéphane tout fièrement mais il nous l'a |

| | | | |
|----|--------|--|--|
| | | | refusé à coup sûr. C'est là que nous avons su que c'était sérieux.» |
| Jb | Didier | Persévérance | «nous avons fait plein de demandes de subvention mais il (M. Stéphane) les a toutes refusées.» |
| Jb | Didier | Structure du projet | «Après avoir accepté la demande de subvention, M. Stéphane nous a donné le code pour le stoary-board (page Web).» |
| Jb | Didier | Structure du projet intérêt | «Après les anatomies, nous avons commencé le grand début. Je me souviens, Caren était excitée et moi j'étais vraiment fier de commencer le projet au sérieux.» |
| Jb | Didier | Organisation Persévérance Intérêt | «En premier, nous nous sommes partagés les riens et nous nous sommes données des horaires pour rester en récupération et nous avons commencé le tournage. C'était excitant!» |
| Jb | Dider | Persévérance Manque d'organisation | «Pendant que nous tournions Timothé et moi avons froid parce que nous n'avons pas de manteaux. Mais malgré tous les inconvénients, nous avons réussi.» |
| Jb | Didier | Sentiment d'affiliation Persévérance | « (...) ne savaient pas comment le faire (montage). Au début, moi non plus, mais lorsque Louis-Gabriel me l'a expliqué, j'ai immédiatement compris. Je l'ai fait rapidement et surtout, en récupération.» |
| Jb | Didier | Persévérance Sentiment de compétence | « Malgré cela, nous avons fini plus tard que prévu, mais l'important, c'est que nous avons réussi.» |
| Jb | Didier | Complexité de la tâche Persévérance Sentiment de compétence. | «Le montage final était la chose la plus compliquée. (...) C'était pour ça que notre film était en retard et que notre stress était plus élevé. Mais nous y sommes parvenus.» |
| Jb | Didier | Sentiment de compétence Sentiment d'affiliation. | «Caren, Timothé et moi étions fiers d'y être parvenus.» |
| Jb | Didier | Sentiment de compétence Structure du projet Intérêt | «Au début de la soirée, tout le monde était stressé, incluant M. Stéphane. Mais lorsque le spectacle était en cours, le stress était disparu. Lorsque j'ai gagnée un trophée, je m'ennuyais déjà du projet. Le lendemain, tout le monde était fier ...» |
| Jb | Flore | Sentiment de compétence Intérêt Persévérance | «Dans le précieux document que voici (journal de bord) (...) je vous souhaite de passer par toute la gamme d'émotion que j'ai ressentis durant le projet et je vous souhaite aussi, bonne lecture.» |
| Jb | Flore | Persévérance Sentiment de compétence Sentiment d'affiliation | «je trouve que je travaille très bien et en plus, c'est moi qui a fait trois fois le temps. Je vais essayer de mieux accepter les idées de Laurence» |
| Jb | Flore | Structure du projet Complexité de la tâche | «Je ne peux pas dire que j'ai aimé le livre (brevet de montagne), en fait je l'ai détesté car je n'ai rien compris. Ça rentrait par une oreille et ça sortait par l'autre. C'était vraiment compliqué. Durant l'examen, j'étais énervée, je ne comprenais rien à rien! Une chance qu'on avait le droit au livre! » |
| Jb | Flore | Fierté | «Quand j'ai reçu mon examen, j'étais tellement surprise de ma note que j'ai failli m'évanouir! J'ai eu B-! J'étais vraiment fière de moi ...» |
| Jb | Flore | Intérêt | «Le tournage s'est très bien passé et nous nous sommes beaucoup amusées.» |
| Jb | Flore | TIC Complexité de la tâche | «Des fois, je n'avais qu'une envie, donner un coup de poing sur l'écran de l'ordinateur, sauter dessus et «l'écrabouiller» jusqu'à ce que ma rage s'éteigne. Mais des fois, tout allait tellement bien que je m'amusais presque.» |
| Jb | flore | TIC | «Ça m'énervait car il n'y avait souvent plus de place sur le réseau et il fallait |

| | | | |
|----|-------|--|--|
| | | Complexité de la tâche | tout recommencer car on avait pas enregistré.» |
| Jb | Flore | Persévérance Intérêt Sentiment d'affiliation | «Nous avons commencé la post-synchro et c'est vraiment difficile, mais c'est aussi très amusant. C'est très long (...) mais avec le temps on s'habitue à faire au moins un scène correcte par période. Du reste, on s'est vraiment amusées Clara et moi ...» |
| Jb | flore | Structure du projet Persévérance | «C'est seulement jeudi (jour du Gala) que notre film a passé (festival du film de Lalande, notre école). Durant le premier jour, nous travaillions comme des petites folles et n'arrêtions pas de dire que nous ne serions jamais prêtes pour le Gala. Mais le lendemain, tout était fini ...» |
| Jb | Flore | Sentiment de compétence Euphorie | «Quand enfin nous entrons en scène, c'était magique. J'avais l'impression d'être sur un nuage et de danser pour les anges! J'étais tellement heureuse, j'aurais voulu que le spectacle ne s'arrête jamais. |
| Jb | Phil | Persévérance Complexité de la tâche | «Avec tous ces films (...) les heures de travail, de stress et de frustration (les ordinateurs n'étaient pas les meilleurs d'habitude eux non plus ...) sont raconté ici par un des élève qui a su survivre à maints échecs.» |
| Jb | Phil | Difficulté de la tâche | «La demande de subvention a été un étape longue et pénible (...) car elle a été refusée par ce qu'elle avait des fautes ...» |
| Jb | Phil | Persévérance Sentiment de compétence | «Je dois avouer que je suis assez fiers tu temps que j'y ai mis (faire la demande de subvention).» |
| Jb | Phil | Persévérance | «Le story-board a aussi été difficile pour notre compagnie (...) C'est à cet étape que j'ai remarqué que la tâches n'étaient pas bien réparties. Je travaille beaucoup trop tard sans que l'on m'expliquer comme il faut ce que j'ai à faire, alors je fais ce que je pense. Le résultat ne plait pas toujours à mes coéquipières. Le manque de sommeil nuit sérieusement à mes études.» |
| Jb | Phil | Persévérance Sentiment d'affiliation | «Au fond, tout nous prend beaucoup de temps et d'effort. Je ne suis pas assez motivé à faire ce projet. Mes seules sources de motivation sont mes coéquipières (...) Mais le journal de bord est ma source de démotivation. (...) amies vs le journal de bord? Mouais... finalement, je suis assez motivé pour ne pas lâcher l'équipe.» |
| Jb | Phil | Structure du projet Intérêt | «La post-synchronisation, c'est vraiment l'étape la plus drôle car dès que nous faisons une petite erreur, un des membres croit à l'échec et nous devons tout recommencer ce que nous avons fait. Ce qu'il y a de drôle dedans? C'est le fait que les erreurs sont souvent des lapsus, donc, les mots erronés n'ont vraiment aucun lien avec le contexte et c'est cela qui nous fait rire comme des petits fous!» |
| Jb | Phil | Sentiment de compétence | «Le Gala... tous nos efforts ont été récompensés en ce seul moment. (...) tout était parfait. » |
| Jb | Phil | Euphorie Persévérance Structure du projet | «En classe, M. Stéphane nous avait parlé de «magie», que lorsque la magie «embarque» tout est superbe, tout est parfait... Je suis certain que la classe entière ne saisissait pas ce qu'il voulait dire par là... Mais tout le monde a continué son travail, dans le «rush» car au début, nous nous disions qu'avec ne temps que nous avions, nous n'avions pas besoin de nous presser. Mais plus ça avançait, plus on réalisait que la longueur du temps pour travailler sur le projet était justifiée!» |
| Jb | Phil | Structure du projet Reconnaissance – parents | «Quand notre film est passé, j'aurais voulu mourir. Mais quand notre film est finalement terminé, après ce qui m'a semblé des années, ce n'était pas si mal... Ma famille était très contente du travail accompli. |
| Jb | Phil | Intérêt Euphorie | «Le temps des nominations était venu, les nominés priaient en attendant l'annonce du gagnant. Une fois le nom du vainqueur prononcé, si on est le vainqueur, on se croit au paradis.» |

| | | | |
|----|------|--|---|
| Jb | Phil | Sentiment de compétence Reconnaissance projet Euphorie | «Et le gagnant est... (...) OUI, je saute de mon siège et j'embarque sur le stage sans encombre, je serre la main du représentant et je prends mon trophée tant désiré et je l'agite dans les airs. Vous ne comprenez sûrement pas le sentiment, car c'est le plus beau moment de ma vie, on ne l'a qu'une fraction de seconde dans notre vie.» |
| Jb | Phil | Sentiment de reconnaissance Euphorie | «Ce sentiment de fierté quand vos efforts sont récompensés m'envahissait. Je comprenais alors ce que voulait dire M. Stéphane avec sa magie (note en bas de page faisant la mention qu'il n'y a pas de guillemets autour du mot magie). C'était vraiment le plus beau moment de ma vie.» |
| Jb | Gab | Sentiment de compétence Intérêt | «Je trouve que j'ai beaucoup plus travaillé que les autres (...) j'adore le projet et j'ai hâte au Gala.» |
| Jb | Gab | Intérêt Sentiment d'affiliation | «C'était l'étape la plus cool jusqu'à date car on filmait. Il n'y a pas eu de chicane encore (...) j'ai hâte au Gala.» |
| Jb | Gab | Persévérance Responsabilité | «(post-synchro) ... c'est stressant mais vraiment l'fun. Je suis aussi celui qui s'occupe des caméras et c'est difficile, je suis fatigué.» |
| Jb | Gab | Sentiment de compétence Intérêt humour | « <i>MovieXone</i> n'est pas compliqué pour moi, c'est la partie facile (connaître le programme). Je m'amuse beaucoup avec mon équipe. On rit beaucoup et on a du fun.» |
| Jb | Gab | Reconnaissance Intérêt | «Je suis très content d'être dans cette classe.» |
| Jb | Gab | Persévérance TIC | «C'est super long, copier le calque du laser, le bouger un peu, sauvegarder et passer à l'autre image.» |
| Jb | gab | Pensée créatrice | «On a aussi une scène avec un couteau et une tomate qui se cours après, facile, du fil à pêche et le tour est joué.» |
| Jb | gab | Intérêt Structure du projet | «Le Gala, quelle magnifique journée.» |
| Jb | gab | Reconnaissance face au projet | Nous avons regardé le film d'intro. Il était génial!!! M. Stéphane a vraiment travaillé fort pour le film d'intro qui consistait à expliquer au gens le projet. C'était drôle car il a montré les livrets que nous avons lu et c'était les miens.» |
| Jb | gab | Reconnaissance – pairs parents et projet | «Il a montré notre film dans le dernier bloc et tout le monde a ri.» |
| Jb | Gab | Reconnaissance projet | «Finalement il nous ont nommé (prix de la meilleure affiche publicitaire) nous avons tous crié comme des singes!» |
| Jb | gab | Reconnaissance projet | «Après le dernier vidéo, ils ont présenté le «Prix du public» et on était en nomination. Là nous étions encore plus stressés mais c'est nous qui ont gagné! Nous étions fou de joie! (...) Je n'oublierai jamais cette soirée.» |
| Jb | Af | Persévérance Complexité du projet | «On a dû recommencé 4 fois (story-board). J'étais tannée.» |
| Jb | Af | Persévérance | «(examen de montage) c'était la catastrophe, je ne comprenais rien. (...) pour moi, c'était trop difficile, j'étais sûr de couler. Je crois que j'attends trop de moi, et je croyais que tout le monde comprenait parfaitement (...) j'ai eu A- (...) Bref, j'ai appris à ne plus vouloir me surpasser car je suis très bien.» |
| Jb | af | Autonomie Hiérarchisation des rôles Structure du projet | «Et bien, on avait décidé que c'était pour être moi le «boss».» |
| Jb | af | Persévérance Complexité de la tâche | «C'était ma partie préférée. Au début, je regardais les gens travailler avec <i>MovieXone</i> et je désespérais car je ne comprenais rien. J'ai laissé toute la «job» aux autres. Je n'étais pas très fière de ce comportement. (...) Mais finalement, |

| | | | |
|----|----|---|---|
| | | | je n'ai pas échappé à mon sort, alors j'ai commencé à travailler sérieusement.» |
| Jb | Af | Sentiment de compétence Persévérance. | «J'ai passé beaucoup de temps dessus, j'ai donc gagné de l'expérience et maintenant, je suis la top de top. J'ai appris à persévérer et je suis fière de moi.» |
| Jb | af | Persévérance | «J'étais avec Laurence au début pour passer l'examen et je me trouvais super poche. J'étais sûre qu'elle allait réussir et pas moi, mais quand nous avons passé devant M. Stéphane, j'ai essayé de me rappeler pourquoi j'aimais la danse et je me suis concentrée et j'ai réussi.» |
| Jb | af | Persévérance Autonomie | «... alors je me mettais la musique à la maison et je m'exerçais (danse) Je suis contente d'avoir persévéré.» |
| Jb | af | Structure du projet | «C'était un moment magnifique (gala).» |
| Jb | af | Sentiment d'affiliation Reconnaissance | «(gala) Avec la classe, je trouvais que nous liens s'étaient approfondis. Je sentais que cette soirée était faite pour nous, rien que pour nous, pour qu'on s'amuse.» |
| Jb | Af | Sentiment de compétence Euphorie | «En plus, je dansais (...) et me sentais bien devant le public, bien dans ma peau, j'avais le sourire!» |
| Jb | Af | Persévérance | «(gala) Quand je regardais les films, je me rappelais tout le travail qu'on avait accompli et j'étais fière de nous.» |
| Jb | af | persévérance Reconnaissance – projet | «Quand je suis allée chercher mon trophée, je souriais encore car on avait travaillé comme des malades pour ça et on le méritait bien.» |
| Jb | Af | Euphorie | «(gala) C'était un moment magique et je ne regrette rien car tout était parfait!» |

ANNEXE 2 : Retranscription de l'entrevue vidéo de groupe

| | | | |
|--|----------|-------------------|---|
| Est-ce que de travailler de la sorte (avec les ordinateurs) avec M.Stéphane, est-ce que vous croyez que ça vous a motivé à venir à l'école | | | |
| Vi | Victor | Présence scolaire | Ouais, parce que tu ne peux vraiment pas manquer une journée où tu film |
| Vi | Wassef | | Oui parce que surtout, il y avait un projet sciences en évolution ça c'a m'attirait beaucoup beaucoup, c'était vraiment l'fun et ça m'attirait beaucoup (explication du projet) |
| VI | Kim | | Oui parce que on sait que ça nous motive parce qu'on sait qu'on vient pas à l'école juste pour étudier mais aussi parce qu'on veut faire le projet, ça nous motive à venir parce qu'on veut le faire. |
| Vi | Genev | | Moi je trouve que ça me motivait parce que avant je ne voulais pas toujours venir à l'école mais maintenant, je savais que j'étais pour avoir une bonne journée parce qu'on allait faire du projet, pas juste étudier toute la journée. |
| Vi | Cass | | Ça nous a fait réaliser dans un autre sens qu'on vient à l'école oui pour étudier mais on pouvait s'améliorer dans d'autres choses. |
| Vi | Wass | | Ben moi, ce n'était pas juste les projets qui m'attiraient, c'est la façon que M. Stéphane nous raconte les choses. Comme des fois, on faisait les dictées, pis c'était vraiment l'fun. Il changeait de voix et nous disait la dictée, moi j'aimais vraiment ça là, parce que les autres années, ils étaient vraiment rudes. |
| Vi | Isabell | | Ben moi je pense que ce n'est pas nécessairement les projets qui nous motivent à venir à l'école, c'est le professeur qui est plus joyeux, il ne va pas tout le temps être sérieux, on peut faire des blagues et tout ça. Les projets, oui ça nous motive à venir à l'école mais le professeur lui qui est cool, ben comme prof, ben ça aussi ça nous motive à venir à l'école. |
| Mais est-ce que le fait de faire des projets avec l'ordinateur, est-ce que tu penses que ça va te servir au secondaire? | | | |
| Vi | Isabell | | Moi je pense que oui, parce que ça c'est des programmes du secondaire, normalement, on apprend pas ça au primaire |
| Comment concrètement tu penses que ça va te servir? | | | |
| vi | Isabell | | Si on aura des projets à faire, comme des exposés, on pourra mettre des effets dessus (...) parce qu'on connaît bien Word et tout ça maintenant. |
| Vi | Baris | | À quoi ça sert les projets? Ça sert à être plus responsable, tu sais qu'est-ce que tu vas faire, tu es plus organisé, ça t'aide. |
| Vi | Victor | | Mais tu vas être aussi en avance sur les autres, à bien connaître les programmes. |
| Vi | Was | | Ben j'ai expliqué quelque-uns des projets à ma sœur, elle est en secondaire 3 et elle commence à apprendre ça, seulement. Elle ne connaît pas tous les programmes qu'on fait. |
| Vi | Gen | | Mais souvent, au secondaire, on fait des recherches, mais nous, on sait utiliser des affaires pour faire des Power points alors seulement au secondaire, ce sera plus utile. |
| Vi | Kimberly | | Dans les cours de sciences on sera avantagé puisqu'on connaît |

| | | | |
|---|----------|--------------|---|
| | | | déjà l'électricité, alors on en sait plus que ce qu'on est supposé savoir alors on est comme en avance des autres dans la science. |
| | Cass | | Pour le projet Cinéma, on devait faire une demande de subvention pour les riens : c'est un système d'argent. Dans un sens, ça nous a aidé dans les mathématiques parce qu'on devait faire des calculs en quantité industriel. |
| Pouvez-vous me décrire juste un p'tit peu ce que vous avez fait avec les technologies. Combien de projets avez-vous fait? | | | |
| Vi | Vic | | Ben on a fait vraiment beaucoup, (énumération) + jour J, c'est-à-dire fabriquer des jeux vidéos sur l'ordinateur. |
| Peux-tu me le décrire un peu le projet Jour J | | | |
| | Vic | | On fabrique sur l'ordinateur un paysage (c'est comme un jeu de Zelda) et on programme le jeu pour que plus tard on joue et M. Stéphane le met sur le site et il nous paie pour la qualité |
| Qu'est-ce que vous pensez que vous développez comme compétences avec l'utilisation des TIC? | | | |
| | Vic | | Ben ça améliore notre vie ... |
| | Was | | Ben avec les projets qu'on a fait on a déjà des compétences que les gens au secondaire n'ont pas. (...) on connaît plus de programmes, et on sait comment ça marche. |
| | Baris | | À gérer notre temps, par exemple, faire un projet en un mois. On doit et on le terminait en un mois. |
| Quand vous faites un film par exemple, qu'est-ce que vous développez? | | | |
| | was | | Notre imagination, parce que c'est nous qui avons décidé comment faire le film (...) on sait qu'est-ce qu'on veut et on essaie de le faire avec les programmes. |
| | Kim | | On apprend aussi à travailler en équipe, on apprend aussi à si il y a un problème, à le résoudre, et c'est ça, on apprend à être autonome. |
| | Cass | persévérance | Moi, c'était vraiment audacity parce que tu enregistrais pis il fallait que tu recommences à toutes les fois. |
| | Was | | Moi c'est le programme Win Morph parce que quand on fait transformer les images, c'est vraiment drôle. |
| | Isabelle | Fierté | Moi j'ai aimé ça utiliser movieXone, parce qu'il fallait qu'on prenne nos films que nous on avait filmé, pis les mettre sur le programme et monter nous-même nos films |
| Est-ce que vous semblez à l'aise avec l'ordinateur? | | | |
| | was | | Mieux. Avant, j'avais peur de toucher quelque chose, maintenant, je le connais mieux |
| | Isa | | Bien maintenant, on sait comment brancher le clavier, la souris, les différents fils et on sait se débrouiller si ça va mal (...). On en sait même plus que des adultes, certains adultes. |
| | Gen | | Moi, je me sens mieux maintenant. Avant, quand j'avais un p'tit problème, j'appellais directement quelqu'un pour m'aider, maintenant je suis capable de m'arranger toute seule. |
| | Eloise | | Avant, je ne connaissais vraiment rien, maintenant je suis encore un peu perdu, mais ça m'a vraiment aidé, comment ploguer les souris pis toute, avant je ne savais vraiment rien |
| Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ne se sentent encore pas à l'aise avec l'ordinateur, qui n'aiment pas beaucoup travailler avec l'ordinateur. | | | |
| | Cass | | Pour dire la vérité, l'ordinateur, j'utilise plus ça pour communiquer avec mes amis sur msn, mais à part ça, mais à |

| | | | |
|---|----------|--|---|
| | | | part de ça, j'ai vraiment trouvé qu'on pouvait trouver des affaires nouvelles. Mais au début, je n'aimais vraiment pas ça et M. Stéphane m'a gardée après l'école et m'a expliqué un résumé de chaque programme et qu'est-ce que ça faisait et ça m'a vraiment aidé. Maintenant, je me sens beaucoup plus à l'aise. (Est-ce que tu penses que tu vas réutiliser tout ce que tu appris cette année, plus tard?). Probablement pas au secondaire, mais plus tard, si jamais on veut faire d'autres films comme ça, ben on sait comment faire. |
| | Kimberly | | Pour revenir à la question de tantôt, avant, je pensais qu'un ordinateur, ça servait seulement pour aller sur Internet, faire des recherches, aller jouer à des jeux, pis des choses comme ça, mais j'ai réalisé que l'ordinateur, c'est vraiment grand et qu'il y a beaucoup de choses à apprendre. Déjà, nous, on ne connaît pas tout encore, mais déjà, on en a appris beaucoup de l'ordinateur. |
| Est-ce qu'il y a quelqu'un qui n'aime pas ça travailler avec l'ordinateur, après un an comme ça... | | | |
| | | | (30 secondes) Pas de réponses |
| Alors somme toute, vous avez trouvez ça motivant de travailler avec les technologies. Est-ce que vous avez fait des projets sans les technologies? | | | |
| | Bar | | Au début de l'année, on travaillait avec des projets plus simple, et au fur et à mesure, la difficulté augmentait. On utilisait plus l'ordinateur, plus de programmes. |
| Est-ce que ça vous a rendu anxieux, nerveux face à l'utilisation des technologies | | | |
| | bar | | Non, parce que (les élèves de) l'année passée (de M. Stéphane) avait eu du fun à faire ça, et nous aussi on voulait le faire. |
| Est-ce que vous vous sentez privilégié d'avoir été dans la classe de M. Stéphane. (est-ce qu'il y a des jeunes de l'autre classe qui vous disent que vous êtes chanceux?) | | | |
| | Classe | | Oui |
| | bar | | Parce que eux, ils ont un prof assez sévère, mais là, elle a pris ça retraite. Ils avaient toujours des examen, et nous, c'est plus relaxe. |
| Sentez-vous que vous êtes à jour en français et en mathématique | | | |
| | Was | | Ben ouais, parce qu'on apprend les français et les mathématiques aussi là, ça ne veut pas dire qu'on a lâché ça, on en a fait beaucoup. Notre professeur est assez sévère, mais comme il ne nous chicane pas, il nous l'explique. Il ne nous le dit pas en criant. Je l'ai juste vu une fois, lever son ton à cause qu'on était vraiment énervant, il était vraiment fâché. |
| | Isa | | Ben on couvre notre matière, On a fait la même matière que l'autre classe de 6 ^e année, mais on l'a fait en moins de temps. Eux autres, ils en avaient à chaque jours, mais nous, on l'a fait en moins de temps parce qu'on avait les projets, pis toute ça. Au lieu de les faire en deux ou trois semaines, nous autres, on les a fait en une semaine pour en avoir fini. |
| | Felix | | Pis aussi, pendant les projets, mettons pour faire notre demande de subvention, fallait écrire et faire du français. Pis plus que notre demande était meilleure, plus qu'on pouvait recevoir. Faque ça, ça pratiquait notre français, pis aussi, fallait faire nos calculs pour savoir combien on aurait de besoin. Comme dans le projet Sciences en évolution, fallait calculer le prix de chaque pièces, pour savoir combien coûterait notre voiture. |

| | | | |
|--|------|--|---|
| | bar | | Avant chaque projet, on avait un livret à lire, pis on avait plusieurs gros examen sur un texte de 30 pages. Par la suite, dans les examens du ministère, on a eu des meilleures notes que dans l'autre classe. (alors ça fonctionne) oui. |
| | Cass | | Beaucoup dans l'autre classe, ils disaient qu'on faisait juste des projets et ça commençait vraiment à nous énerver, mais quand on avait notre bulletin, nos notes étaient pas mal pareil. Eux, ils apprenaient d'une autre façon et nous aussi. En même temps, ça nous tentait de venir à l'école et on avait les mêmes notes. |
| | Was | | Ben l'autre classe, ils étaient un peu jaloux de nos projets, ils disaient que eux ils travaillaient plus que nous, mais c'est pas vrai, à cause de nos examen de fin d'année, pis on a eu pas mal les même notes, on a eu de bonnes notes et on apprenait toute sorte d'affaire en informatique. |
| | Bar | | C'est juste que eux autres, ils font un examen à chaque trois jours ou une semaine. Mais nous, on en fait à chaque deux semaines, mais avec plus de choses. C'est comme à long terme et eux, c'est comme plus court. |
| | Gen | | Souvent on était séparé. Un groupe corrigeait, l'autre les math et l'autre faisait le projet, pis on changeait à chaque périodes (...) alors on avait le temps de toute faire. (DONC, vous fonctionnez beaucoup par atelier) Ben surtout à la fin de l'année. |
| Est-ce que vous pensez qu'en travaillant de la sorte qu'il y en a qui travaillent beaucoup moins | | | |
| | was | | Ben moi, en début d'année, je travaillais beaucoup moins, je niaisais beaucoup, mais un moment donnée, à cause que M. Stéphane il s'est tanné mais il expliquait bien, après ça, j'ai changé complètement de place et ça allait mieux. |
| | Bar | | Il y avait beaucoup de personne qui parlaient beaucoup en début d'année, comme Was, mais qui à travers l'année, se sont améliorés. |
| | Kim | | C'est bon (ateliers), on a pas vraiment un ordi pour chaque élève, et en travaillant de la sorte, on peut tous avoir accès à un ordi. |
| | Was | | Au début, dans les rotations, on était pas habitué et on avait pas le temps de tout faire, on devait donc les compléter en devoir. Mais un moment donné, on s'est habitué et on pouvait avoir seulement les leçons le soir et ça nous donnait des bonnes notes. |
| | Gen | | Souvent on avait des petites récréations, style on allait parler avec nos amis pendant 5 à 10 minutes, après on revenait au travail et c'était plus relaxant. |
| Est-ce que vous aidiez les autres | | | |
| | was | | Oui, ceux qui finissaient avant, aidaient les autres. Mais ils s'aidaient aussi eux-même car ils amélioraient leurs propres films |
| | gen | | Ben dans le projet cinéma, on a jamais vraiment fini. Quand on a fini une bonne base, style le son et toute, il faut encore l'améliorer en rajoutant d'autres sons, d'autres effets spéciaux. Mais genre, on s'aidait, quand on avait des problèmes, on pouvait aller chercher des gens dans notre équipe ou quelqu'un dans les autres équipes. |

| | | | |
|---|-----------|--|---|
| | Bar | | On a Jean-alexandre ici, on avait un projet Casino, jeudi et vendredi dernier, pis lui a fini son film, ça fait comme une semaine ou deux et je ne me rappelle pas qu'il soit descendu en bas pour jouer, il est resté en haut et aidait tout le monde. |
| C'est qui l'expert de la classe et pourquoi tu es expert? | | | |
| | Jean-alex | | Ben je pense que c'est surtout parce que j'apprends vite les logiciels qu'on utilise (est-ce que déjà, tu étais bon avant d'arriver?). Ben je ne connaissais pas les logiciels, mais j'étais déjà habile à l'ordinateur (est-ce que tu utilises un ordinateur à la maison) ben oui, pas mal (quelle utilisation en fais-tu?). Je pense que je joue la plus part du temps. |
| Qui joue beaucoup à la maison? (13) Maintenant, après un an à avoir essayé plusieurs logiciels, est-ce que vous vous sentez compétent... Est-ce que vous faites autre chose que de jouer à la maison? | | | |
| | Victor | | Des fois, on veut faire quelque chose comme un blender (3d) ou un mini-film chez nous parce qu'on a aimé ça à l'école ou faire des jeux comme <i>JourJ</i> . |
| | Gen | | Ben sur le site du prof, il y a toute les logiciels qu'on utilise pour faire les projets et on peut les downloader sur notre ordinateur alors on veut dire qu'on a tourné des mini-scènes chez nous, alors on peut faire un film chez nous et si on a un micro, on peut enregistrer chez nous |
| | Bar | | On a fait le projet <i>JourJ</i> , et nos jeux étaient sur Internet, alors on pouvait les montrer à notre famille et ça aide les parents à savoir ce que l'on peut faire. ³⁴ :55 |
| | Was | | Ben moi sur mon ordi, je travaille surtout avec le programme JourJ et je crée des jeux. Je suis vraiment rendu loin et je fais souvent ça. Mais ça va mal quand tu pars msn avec ça, parce que le monde te dérange. |
| | Elo | | Ben moi, je continue toujours à faire les mêmes affaires. Ben c'est sûr que j'ai aimé ça faire toutes ces projets mais je ne veux pas vraiment faire ça à la maison à moins que quelqu'un me le demande. |
| | Isa | | Ben moi je trouve que les projets, c'est plus pour l'école. À la maison, c'est le temps de relaxer, de prendre du temps pour soi, pis comme de jouer, c'est pas mal, c'est pas mauvais pour la santé. |
| Est-ce que vos parents sont fiers de vous? | | | |
| | Isa | | Ben moi, mes parents sont fiers |
| | was | | Ben oui. Ben juste hier, on avait notre Gala cinéma extrême et on est tous revenu avec un trophée parce qu'on en méritait tous un. Mais yen a 4 qui se sont mérité deux trophées. Pis c'était le choix du public, mais tous en ont mérité un. |
| | Kim | | Ils sont fiers parce que quand je leur disais : «j'ai fait telle chose, j'ai fait telle chose», ils me disaient : «mais de quoi tu parles». Quand je leurs disais que j'avais appris aujourd'hui, Tu sais, on est plus informé que eux et c'est bon de savoir qu'on en sait beaucoup. Mais en même temps, on peut les en informer aussi à eux. |
| | Bar | | Tous nos projets parlent un peu de l'électricité, mais on le regarde de différentes formes. Comme avec sciences en évolution, c'était avec des voitures, cinéma, avec l'ordinateur et les caméras. |
| Quand j'ai parlé de l'expert de la classe (...) pourquoi tu dirais qu'il est l'expert. | | | |

| | | | |
|---|-----------|--------|--|
| | bar | | Ben avant, il était fort en français et en mathématiques et un moment donné, on l'appelait le dictionnaire, mais cette année, c'est correct. |
| Est-ce qu'il y en a qui se sente quand même très compétent, ou expert à l'école, qui se sentent bon | | | |
| | Stephanie | | Parce que genre comme, au début de l'année, j'aimais pas ça toucher aux ordinateurs parce que j'avais peur de les boguer mais au fur et à mesure qu'on avance, je me sentais plus bonne parce que je savais plus de choses et genre, réparer si je faisais quelque chose de mauvais ou comme aider le monde. Pis c'est vraiment le fun, quand quelqu'un a besoin d'aide et on pouvait aller les aider et des fois on avait besoin d'aide et là, tout le monde venait. Alors on apprenait au fur et à mesure . (et aider les autres à résoudre leurs problèmes, qu'est-ce que ça t'apportait, comment tu te sentais?) Ben je trouvais ça cool, parce que je sentais que je pouvais aider le monde et je trouvais ça cool, c'est tout! |
| | Kim | | Je me sens un peu experte, parce qu'au début de l'année, j'avais peur de toucher une mauvaise touche, je me sentais mal à l'aise et je me rappel, mon grand frère, j'étais petite, il me disait, fait attention à l'ordinateur. Et moi j'étais genre de ne pas y aller, je n'avais pas le goût qu'il se fâche après moi. Mais là, ce n'est plus le cas, je me sens vraiment à l'aise d'y aller, je me sens vraiment experte, depuis le début de l'année parce que j'en sais plus pis j'en sais beaucoup alors. Ah, pis je suis capable d'aider beaucoup de personnes. |
| | bar | 40 :14 | Ben quand tu as fini ta journée, tu as quelque chose à dire à ton frère (plus grand que lui), genre ta mère ou ton père. Au secondaire, tu ne fais pas grand choses, tu as plus de devoirs, tu les fait chez toi. 40 :30. (...) Tu vas plus t'impliquer parce que ça aide. |
| Est-ce que vous pensez que c'est les garçons ou les filles qui sont meilleures avec l'ordinateur? | | | |
| | bar | | Moi je pense que c'est les filles, il y a juste Jean-Alexandre qui est meilleur. Les filles, elles font toutes par eux-mêmes. (Qu'est-ce que tu penses qu'il font de plus) Elles sont comme plus organisées, c'est toute planifiée pour eux. |
| | Was | | Ben moi aussi, je dis que c'est les filles parce qu'elles ont plus de mémoire que nous, ben surtout moi. Moi, je ne savais pas qu'elles étaient aussi bonne que ça. Comme dans le projet cinéma extrême, Kimberly et Caroline, elles sont vraiment bonnes, c'était les premières, elles se sont vraiment bien avancées. Ben moi, je ne suis pas vraiment bon parce que je n'ai pas passé l'examen, ça fait deux fois que je l'ai passé et je ne l'ai pas encore repassé. (te sens-tu quand même bon quand tu fais des projets) non. Ben juste dedans un projet, dans le projet sciences en évolution pis ce projet parce que j'ai eu un trophée. Mais tout le monde se sent bon aussi, tout le monde a eu un trophée. |
| | kim | | Ben moi je trouve que c'est pas mal tout le monde qui est bon parce que je ne trouve pas que c'est juste les filles. Avant, je trouvais que c'était plus les garçons qui jouaient à l'ordinateur et les filles ont commencés à s'adapter à l'ordinateur pis maintenant, je trouve que tout le monde est bon dans l'ordinateur. |

| | | | |
|---|-----------|---|---|
| | Cass | | Ben je parle dans les filles en générale, ben pas moi parce que je sais que dans l'ordinateur, je ne suis pas bonne. Mais quand on va à l'ordi, souvent, on va aller voir une fille pour nous aider, on ne va pas aller voir une gars parce que je ne veux pas les insulter, mais il risque plus de se perdre que les filles, elles savent un peu plus ce qu'elles font. |
| | Was | | Moi, si j'ai un problème, je vais voir Patrick ou Jean-Alexandre et seulement eux. (...) Patrick est très vite et Jean-Alexandre est très intelligent. Ben Patrick est très intelligent aussi et des fois non. |
| | Isa | | Ben moi, quand j'ai un problème et les élèves de la classe ne sont pas disponible, bien je vais voir le professeur, ben M.Stéphane, pis normalement, il trouve toujours moyen de vous aider. Ben lui, yé souvent occupé pour faire sa maîtrise, mais il trouve tout le temps du temps pour nous aider. (Si M. Stéphane est pas libre, c'est qui que tu vas aller voir)? Ben comme la plus part des gens, je vais alelr voir Jean-Alexandre. Pis si lui n'est pas disponible, je vais aller voir ceux qui connaissent bien le programme. |
| | Bar | | C'est juste que quand on a une question, et on va le voir (M. Stéphane), il ne répond pas à notre question, il essayi que ce soit nous qui trouvent la réponse. Il ne dit pas la réponse, mais donne une piste |
| | (...) Was | Q | Ben tout le monde est très fort dans un domaine, mais ils ont plus de difficulté dans un autre |
| | Kim | | C'est aussi avec les projets, on a appris à se connaître alors là on sait vraiment qui aller voir. Si on a un problème avec l'informatique on va aller voir Jean-Alexandre, avec l'électricité, je sais que Stéphanie est vraiment bonne, je vais la voir et lui demander : «Ah, comment on fait ça» et elle va m'aider. On a vraiment appris à se connaître avec les projets. |
| Vous sentez que vous avez appris beaucoup de chose dans une année? 46 :20 | | | |
| | Tous | | Oui (plus que les autres années?) |
| | Kim | | Ben on a gardé les matières comme français et mathématique, mais aussi, on a appris plus les sciences et l'informatique pis normalement, dans une année, on aurait pas appris autant de choses, mais moi, je trouve qu'on a beaucoup appris pour une année. |
| | gen | | Mais comme le professeur a dit au début de l'année, cette année, on a appris plus qu'on était supposé apprendre pour une année de sixième (bis). 47 :03 |

ANNEXE 3 : Retranscription des entrevues vidéos individuelles

| | Kimberly (47 :05) | Anastasia (56 :30) | Jean-Alexandre (1 :05 :30) | Geneviève | Baris (1 :16 :56) |
|---|-------------------|--|--|---|--|
| Pourrais-tu me décrire un des projets avec l'utilisation des technologies | Cinéma | <p>Cinéma</p> <p>(...) Premièrement, on construit le film, on doit faire une anatomie, demandes de subvention, on doit tout remplir, on doit lire des livrets, quand on a fini ça, on commence à filmer (...) on utilise un programme, c'est MovieXone (...) on ajoute le son qu'on enregistre avec Audacity, on fait les posters, ça, j'ai vraiment aimé : tu prends les photos, tu les montes, tu joues avec les photos dans Gimp tu les améliores. Ce que j'aime, c'est qu'il n'y a jamais de fin parce que t'améliore de jours en jour ton film, pis t'arrête pas, t'arrête pas, tu ajoutes des musiques, des films quand t'as le temps, et c'est vraiment cool, mais c'est vraiment intéressant aussi</p> | <p>Cinéma (le deuxième ?)</p> <p>Sciences en évolution</p> | <p>Cinéma, (le deuxième)</p> <p>Sciences en évolution (sans l'utilisation de l'ordi).</p> <p>Explication bien en détail (bonne mémoire des premières étapes).</p> | <p>Peux-tu définir le jour J</p> <p>Le projet jour J c'est au début on fait des équipes de 2 à 3 personnes, pis sur l'ordi faut faire des jeux. Le programme d'appel RGp, je ne me rappelle plus vraiment. Tu fais un paysage, tu crée des pysages qui vont affronter d'autres personnes dans leurs chemins pis plus que c'est long, plus c'est divers, et plus que le prof à la fin va nous doner des riens pour qu'il le présente sur son site (pis qu'est-ce qu'il peut se passer sur le jeu)</p> <p>Ils peuvent se passer des dialogues, des batailles, ils peuvent devenir ami, c'est toi qui décide, c'est universel, il y a tout ce que tu veux.</p> <p>(est-ce que tu peux aller chercher des objets?) tu peux en placer à des places, un porte barrée, qui te prend un clef pour entrer. (et ça, c'est le même jeux et tout le monde ajoute des personnages?)</p> <p>Non, chaque groupe en crée des différent. Comme notre équipe, les autres équipe. (C'est quoi le niveau de difficulté dans ce jeu), Ça dépend pour quel groupe d'age, si c'est pour les jeunes, on le fait plus simple, pour les plus vieux, se sera plus complexe</p> <p>(1 :18 :44)</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| <p>Avant de commencer le tournage qu'est-ce que vous fesiez</p> | | <p>(vous aviez une affiche pub à faire?). Oui, sur le site de la classe, car les autres personnes de l'école ils vont, bien là ils regardent et tsé, ils ne connaissent pas notre film alors ils doivent et c'est l'affiche la plus attrayante qui les incite à venir voir notre film Et c'est ça, notre équipe a gagné le prix de l'affiche publicitaire, la plus attrayantes si vous voulez, pis c'était vraiment l'un comme projet.</p> | | | |
| <p>Qu'est-ce que tu as appris en faisant ce projet là?</p> | <p>J'ai appris à utiliser un ordinateur et être plus à l'aise avec. Au début, je ne savais pas qu'on pouvait chercher du son sur Internet, je sais maintenant comment transférer d'une caméra à l'ordi, avec le programme, j'ai appris qu'il fallait mettre des séquences ensemble. Il ne faut pas tout faire les séquences en même temps, j'ai appris beaucoup de choses.</p> | <p>(plus de détail sur l'affiche) Au début, on voulait prendre des photos séparées et les mettre ensemble dans le programme (gimp) en utilisant les claques pour faire un montage photographique mais ça donné que notre équipe a vraiment pas eu assez de temps, on a eu des problèmes informatiques alors on a pris une photo tout le monde ensemble et on a fait le traitement. Ça donné un très beau résultat quand même</p> | | <p>J'ai appris comment on fait des montage audio, de scènes, à m'organiser en équipe même si quelqu'un se lâche un peu. (As-tu trouvé ça difficile de travailler en équipe?) ben non, parce que j'étais avec des amis et on s'entend quand même bien. Mais des petites chicane, ça finit par se régler.</p> | <p>Ça m'a appris comment créer les jeux, les idées qu'ils ont, la façon qu'ils pensent. L'autonomie, la responsabilité, parce que des fois il y en a qui ne travaillent pas, comme tu leur dit de travailler et des choses comme ça. (est-ce que tu trouvais que c'était un projet motivant?) Ouais, quand ça arrivait, quand c'était rendu le moment où tu faisais le paysage, tu voulais venir à chaque soir, tu ne voulais pas dormir, tu voulais être le jour. (est-ce que tout le monde a aimé ça ce projet là ?) ouais 1 9 40 (Est-ce que c'est compliqué?) Pas vraiment. Ben vu que c'était au début de l'année, ce n'était pas vraiment complexe. Plus que ça avance dans l'année, plus que c'est dur.</p> |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Avec tes collègues, qu'est-ce que tu as appris? | J'ai appris qu'il faut bien se séparer les tâches parce que un moment donnée, quelqu'un va dire qu'il ne sait plus quoi faire, alors il faut bien être organisé, il faut apprendre à être autonome et à être responsable pour remettre les choses à temps alors il faut vraiment être efficace | | | | |
| Est-ce qu'il y a eu des conflits ? | Ben non, il n'y a pas vraiment eu de conflits, c'est juste qu'une fois, un fichier avec des séquences vidéos qui s'est effacé alors là il a fallu recommencer... On a commencé à être nerveuses parce qu'on se disait (demandait) si on était pour avoir fini pour le gala... C'est juste des petites affaires comme ça qui sont arrivées. | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|---|--|
| <p>Avec tous les projets que tu as réalisés, as-tu l'impression que tu as une longueur d'avances sur tes collègues des autres classes en terme de compétences?</p> | <p>Oui parce que dans l'autre classe, j'ai des amies et je leurs dit : «regardez j'ai fais des films» et il y en a eu plusieurs qui sont venu au Gala hier soir et ils disaient que c'était vraiment incroyable ce que vous faites, c'est quoi que vous utilisez. Là, ils ont comme des points d'interrogations, ils ne savent pas ce qu'on dit. Là on leur dit que ça aurait été vraiment l'fun si vous auriez été dans notre classe, mais malheureusement, pas tout le monde peut être dans la classe à M. Stéphane. Oui, je trouve qu'on est plus avancés dans l'informatique et la technologie que les autres.</p> | <p>Moi j'ai vraiment l'impression parce que la classe d'à côté, c'est travail, travail, travail, nous c'est on travail, mais on fait les projets en même temps. On fait comme deux choses à la fois en plus de faire la même chose qu'eux ils font parce qu'on le temps de tout apprendre en même temps qu'eux autre nous il nous a comme ajouter les projets alors c'est déjà un truc de plus que les autres sixième, que les autres classes, on est vraiment comme avance, mais on garde toujours notre moyenne, même on est plus haut que la moyenne pour les trucs académiques pour le français, math, toute ça.</p> | <p>Je pense que oui parce qu'on a appris pas mal de choses sur l'ordinateur que eux ils ne savent pas et aussi, les branchements électriques et comment ça marche l'électricité, aussi les choses comme ça. (toi, étais-tu déjà très motivé à venir à l'école?) ben quand même. Pis là c'est ça. (étais-tu plus motivé à venir cette année?) Un petit peu plus, ouais.</p> | <p>Ben quand même oui, parce qu'on en a appris beaucoup. On a fait le Païson réalité en début d'année, pis l'autre classe aussi le faisait et leur professeur ne connaissait rien aux ordi. Nous, nos histoires étaient toutes correct alors qu'eux, ils étaient toutes perdus. (tu as vu une différence dans les projets) Hum hum (+ochement de la tête positivement)</p> | |
|--|--|--|--|---|--|

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| <p>Comment travailliez-vous avec l'ordinateur dans les années antérieures?</p> | <p>On travaillait pas beaucoup, c'était plus on a fait une recherche à faire et il fallait aller sur google et chercher quelque chose sur le sujet qu'on faisait, et c'est ça, c'était pas mal tout.</p> <p>Pendant les récréations qu'on restait à l'intérieur, on jouait à l'ordinateur.</p> <p>On utilisait aussi Microsoft word pour écrire des textes, mais on utilisait pas tous les programmes que maintenant on utilise</p> | | | | |
|--|---|--|--|--|--|

| | | | | | |
|--|---|---|--|--|---|
| <p>Quel conseils donnerais-tu à un enseignant qui voudrait commencer à utiliser l'ordinateur, maintenant que tu te sens compétente</p> | <p>Ben je leur dirait d'utiliser plus l'ordinateur parce que je trouve qu'on apprend beaucoup, pas juste en apprenant à utiliser l'ordinateur, mais aussi (53 :42), pour apprendre à utiliser un programme, il faut lire, comprendre comment, pis de cette manière, on apprend beaucoup de choses. Peut-être pas des gros projets comme M. Stéphane, parce qu'ils ne sont peut-être pas assez développés dans l'info mais faire un peu plus avec l'info parce que ça motive beaucoup les enfants à venir à l'école parce que maintenant avec l'info et l'ordi, les jeunes aiment ça aller à l'ordi alors ça les motive, comme ça, ils ne viendraient pas à l'école pour dire : «ah, je viens juste étudier», ils viendraient un peu pour de l'informatique.</p> | <p>Hihi, de commencer. Non sérieusement, ça aide, ça motive les jeunes, en plus, le projet, il y a de la matière qui est cachée en dessous de ça, on faisait des math, des sciences, du français, des calculs, on gardait notre rythme académique en même temps, mais c'est juste plus amusant, ça rend l'école vraiment plus intéressante, plus motivante, et toute ça, c'est mieux. Si les profs, commenceraient à devenir un peu comme M. Stéphane, ça serait vraiment super là! 1 :03 :00 (quel genre de projet tu proposerais?) M. Stéphane a vraiment commencé doucement. On a écrit une histoire qu'on a dû enregistrer sur l'ordinateur avec Audacity. On a commencé vraiment doucement. Il nous montrait comment brancher le micro et les écouteurs, quand on appui sur ce bouton, tu parles, ça enregistre... On était alors capable d'enregistrer des phrases, et à la fin, on avait une histoire. Par la suite, on envoyait notre histoire sur le site de la classe et les autres disaient : «Wow, vous êtes déjà capable de faire ça». Ce n'était pas une arrivée trop brusque. C'était vraiment calme. Si on aurait pas eu ça, dans le projet cinéma, on aurait vraiment eu de la misère. On a repris ce qu'on a fait</p> | <p>De connaître les programmes qu'il va utiliser surtout sur l'ordinateur. (tu commencerais un enseignant qui te dirait que tu connais rien, qu'est-ce que je pourrais faire comme projet qui serait simple pour moi et motivant?) Ben, celui de sciences en évolution, on avait pas vraiment besoin de l'ordinateur, le projet Halloween, on utilise l'ordinateur mais les programmes utilisés ne sont pas vraiment compliqués. (1 :10 :53)</p> | <p>(quel projet suggèrerais-tu à un professeur qui ne connaît pas beaucoup les technologies)? Je lui dirais le projet Panoson réalité. C'est le premier projet qu'on a fait, ensuite Gimp, parce que pour le cinéma il faut connaître les deux au moins. (vous avez fait le projet Halloween, est-ce que tu considères que c'est assez simple pour un enseignant)? Ben oui, ce serait assez simple. Il faut juste prendre des photos, aller sur l'Internet pour prendre des images et les découper en utilisant des calques. (toi, comment as-tu trouvé ça en début d'année?) Ben, c'est sûr que je n'étais pas trop habitué avec l'ordinateur alors c'était un peu difficile et après un certain temps, je me suis habitué et quand est venu le temps de travailler nos poster, je connaissais ça toute par cœur. (tu te sens plus à l'aise) Ouais ouais ouais, je me sens très à l'aise avec ça.</p> | <p>(Est-ce que tu penses que ce serait un projet facilement réalisable avec un enseignant qui n'utilise pas beaucoup les technologies) Ouais, parce qu'il est simple le programme. (si tu avais un enseignant qui n'utilise pas du tout les technologies, l'inverse de M. Stéphane, que lui recommanderais-tu?) Moi, je lui recommanderais Jour J, parce qu'il est simple, le programme est simple, c'est pas comme stressant un peu.</p> |
|--|---|---|--|--|---|

| | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|
| <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Au secondaire, comment penses-tu réutiliser tes connaissances?</p> | <p>Pour les projets de recherches et d'exposition, j'utiliserais beaucoup gimp (...) pour faire des images attirantes. Je pense beaucoup réutiliser ce programme dans le futur parce qu'on peut faire des choses extraordinaires. Plus tard, si on les utilise, les gens vont vraiment dire :«Wow, c'est vraiment beau», parce que c'est pas tout le monde qui connaissent ces choses là.</p> | <p>Eh, ben surtout, admettons qu'on a des exposés à faire. Là on veut faire des images, on peut, nous on sait déjà ce qu'on peut avoir comme programme pour ça. Mettons on va le faire sur Gimp, les autres vont dire c'est quoi ça, mais nous, on sait déjà c'est quoi. Nous, ça va aller plus vite, on va sûrement avoir de meilleurs résultats qu'eux autres, de meilleures notes parce qu'on va avoir utilisé le programme (Est-ce que tu aimerais transmettre tes connaissances aux collègues du secondaire aussi?)</p> <p>Ben oui, sûrement, si j'ai au secondaire, quand il y aura des personnes de d'autres écoles, c'est sûr qu'on va leur montrer comment fonctionne les programmes, les logiciels, tout ça, c'est sûr parce qu'on va déjà savoir comment on les utilise alors on peut les aider comme pour les avancer dans le progrès informatique</p> | <p>Secondaire, c'est sûr que je suis meilleur pour travailler en équipe, c'est sûrement bon pour travailler en équipe ou sur un projet. Je serai plus autonome et tout ça et aussi, si on fait une exposé ou des présentations. On peut le faire un résultat plus professionnel. (toi, tu te considères dans ta classe que tout le monde fonctionnait bien dans ses projets là?)</p> <p>Ouais (tout le monde semblait avoir du plaisir)</p> <p>Ouais</p> | <p>Genre pour faire des power point, je vais réutiliser ça au secondaire, l'informatique et ce que j'ai appris en électricité, ça va sûrement m'être utile au secondaire.</p> | <p>Je ne sais pas, ben je ne sais pas ce qui va se passer au secondaire, parce que je n'ai jamais vécu ça, comme s'il vont donner des cours ou des choses comme ça, mais côté responsabilité, c'est sûr que ça aide, l'autonomie, tout ça. (tu te sens prêt à aller au secondaire)</p> <p>ouais</p> |
|---|---|--|--|---|--|

| | | | | | |
|---|--|--|---|--|--|
| <p>Et dans le futur, tu penses que ça te sera utile (après le secondaire)</p> | <p>Oui, c'est vraiment quelque chose de spécial, c'est pas tout le monde qui apprennent ça et nous, on est chanceux qu'on l'ait appris. Dans le futur, on ne sait pas ce qui peut arriver (...) grâce aux apprentissages avec M. Stéphane, je pourrais même faire des professions avec ça, alors ça pourrait beaucoup me servir.</p> | <p>C'est sûr que ça va m'aider. Peut-être que je ne vais pas utiliser ce qu'on utilise maintenant, mais déjà je vais savoir que mes compétences en informatiques vont déjà monter à partir de la sixième, alors plus tard, je vais pouvoir utiliser des programmes et des logiciels encore plus gros que ceux là parce que je ne vais pas avoir comme peur d'utiliser un ordi.</p> | <p>Ouais, sûrement (que veux-tu faire plus tard?) Ingénieur (où comptes-tu aller) Je ne sais pas, mais si je vais en aéronautique, je saurai faire du 3d!</p> | <p>Je ne sais pas, ben toute va me servir. Surtout en électricité.</p> | <p>À la maison, quand il y a des problèmes, avant c'était mon frère qu'ils appelaient, maintenant, c'est comme moi pour réparer l'ordi. Ben ça aide, tu comprends mieux l'ordi, tu comprends mieux l'électronique. Comme on va dire tu achètes une nouvelle maison qui n'a pas de lumière, ben tu vas pouvoir les installer, des choses comme ça (et tu as aimé ton année) Ouais, ça passé vite!</p> |
|---|--|--|---|--|--|

ANNEXE 4 : Résultats aux 10 questions posées oralement aux élèves

| A | B | C | D | E |
|---|-----------------------|--------------|---|-------------------------------------|
| Compilation des données des 25 élèves face au Projet Cinéma extrême | | | | |
| | | | Est-ce que le projet cinéma extrême a eu une influence sur votre motivation à venir à l'école | |
| sexe | Elève | rep | explications | explications - |
| f | Alison Taillefer | oui et non | + (2) amusant, + pas travaux dans les livres, + tournage -naisage, -stress | -naisage, - stress |
| f | Laurence Bertrand | oui | doit venir à l'école pour réaliser le projet, + ambiance malgré le stress | |
| g | Antoine Geoffron | oui | +hate de commencer, +etre une star | |
| g | Yannis Kachani | non | même sans projet, j'aime l'école | |
| f | Andréa Firanescu | oui | pour une fois, un prof nous croyait capable de nous surpasser, défi, fierté, ennui à la maison | |
| f | Delphine Paquette | oui | fin de semaine se préparait à ce qu'elle allait faire, c'était jour et nuit, stress de produire quelque chose d'aussi GRANDIOSE | |
| f | Clara Lacombe | oui | plus l'fun, pas seulement de la matiere | |
| f | Caren Houayek | oui | cinéma était trop cool et vu qu'il l'était, je sais que Spatium Tempus le sera aussi | |
| g | Philippe Chapados | oui | c'était vraiment très exigeant | j'avais le goût de lâcher le cinéma |
| f | Elsa Lee | oui | toujours amusant de retrouver ses amis + bloopers | |
| f | Flore Villacrès Deca | OOOUUUUU | parce que jeme disais : «YES, on va travailler sur le projet» et j'avais hâte d'entrer en classe | |
| f | Stéphanie Cantin Na | oui | moins de matière = + de fun, pas laisser Delphine toute seule | |
| f | Stéphanie B | oui et non | presque toujours, c'était l'fun | j'étais stressé |
| g | Gabriel dufresne | oui | parce que le projet était super cool + ordi | |
| g | Antoine P-F | oui | très cool de faire des film, apprends en s'amusant | |
| f | Manila Sharman | oui | pas comme les math et français, c'était intéressant, nouveau, j'ai appris | |
| g | Daniel Bélanger | oui | parce que tous les matins, j'avais hâte de venir à l'école | |
| f | Sandrine Bigras | oui vraiment | parce que c'était vraiment amusant, moins de matière | |
| g | Timothé Laniel | oui | parce que je commençais à aimer ça | |
| g | Francis | oui | le projet cinéma est incroyable et en plus, on est la seule classe à faire ça | |
| g | Didier | oui et non | parfois ça allait bien | parfois on était en retard |
| f | Valérie jolicoeur | un peu | aider l'équipe et j'aimais le projet | |
| g | olivier Duff-M | oui | intéressant et amusant et on apprend plus que le français et les maths | |
| g | Louis Gabriel-Leclerc | oui | grâce à ça, à chaque matin, jeme dis : «enfin c'est l'école, Youpi!» | |

| A | B | F | G | H | I | J |
|---|-----------------------|---------------------------|---|---|--|---|
| Compilation des données des 25 élèves face au Projet Cinéma extrême | | | | | | |
| sexe | Élève | Est-ce que le projet ciné | Comment l'informatique a influencé ta motivation pour le projet | | | |
| f | Alison Taillefer | explicitement positif | rep | | explications+ | Explications- |
| f | Laurence Bertrand | positivement | il ne serait pas le projet cinéma sans l'info | | + efficacité + fierté d'en connaître plus dans | bogues info, payer pour louer les ordi, |
| g | Antoine Geoffrion | très positivement | | | + fierté | - parfois décourageant quand on ne comprenait pas |
| g | Yannis Kachani | même positivement | ne voit pas le projet sans l'info | | + amusant | |
| f | Andréa Firanesco | pour un positif | | | beaucoup aidé | bogues |
| f | Delphine Paquette | fin de positif | | | apprit beaucoup sur moi, j'ai un peu grandi, plus confiance en moi, passé beaucoup d'étapes «tuffs» | |
| f | Clara Lacombe | plus l'positivement | il ne serait pas le projet cinéma sans l'info | | montage, sans l'info, il serait beaucoup moins intéressant, hausse autonomie | |
| f | Caren Houayek | cinéma positif | l'ordi était 7/8 plus important pour le gala | | pas d'effets, pas montage, pas d'affiche | |
| g | Philippe Chapados | j'avais positif | j'adore les ordinateurs | | sans l'ordi, ça n'aurait pas été aussi bon que ça | |
| f | Elsa Lee | toujours positif | c'est «cool» parce qu'on fait nous-même les effets sur le son et images | | j'aurais lâché sans les ordinateurs | bogues |
| f | Flore Villacrès Deca | parce positif | impossible | | on aurait rien vécu, c'est vrai que ça créait des chicannes, mais c'est grâce aux disputes qu'on a appris | |
| f | Stéphanie Cantin Na | moins positif | | | plus de choses à faire, plus rempli, si on avait eu un professionnel, notre film aurait été meilleur mais on a | |
| f | Stéphanie B | j'étais positif | | | | plus dur sans ordi, bogue |
| g | Gabriel dufresne | parce positif | | | avec les ordi, c'est beaucoup mieux, gérer stress, gérer temps | |
| g | Antoine P-F | très co positif | | | sans l'info, je n'aurais pas vraiment aimé le projet comme je l'ai aimé | |
| f | Manila Sharman | pas co positif | | | on ne pourrait pas dire que c'est notre projet | |
| g | Daniel Bélanger | parce positif | | | plate sans l'info, pourrait pas faire les effets | |
| f | Sandrine Bigras | parce positif | plate sans l'info | | | |
| g | Timothé Laniel | parce positif | ne voit pas comment le projet pourrait se réaliser | | | |
| g | Francis | le proje positif | il ne peut pas être fait sans l'ordinateur | | | |
| g | Didier | parfois positif | parfois compliqué, mais souvent utile | | | |
| f | Valérie jolicoeur | aider l' positif | il ne peut pas être fait sans l'ordinateur | | les ordi ajoutent du stress, ce qui fait que l'est est fier d'avoir fait le projet | |
| g | olivier Duff-M | intérés positif | on fait effets et choses accrochantes du film nous-même | | | |
| g | Louis Gabriel-Leclerc | grâce positif | sans la technologie, c'est nul | | | |

| | | | | |
|----|---|---|---|---|
| 1 | Compilation des données des 25 élèves face au Projet Cinéma extrême | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | Est-ce que le projet cinéma extrême a eu une influence sur votre motivation | Imagine le projet sans le gala, que deviendrait-il? | |
| 4 | Élève | explications | ele 1 | ele2 |
| 5 | Alison Taillefer | + (2)amusant, +pas travaux dans les livres, +tournage -niaisage, -stress | inutile sert à rien, peu de g | plate : travailler pour rien |
| 6 | Laurence Bertrand | doit venir à l'école pour réaliser le projet, + ambiance malgré le stress | un peu moins l'un | beaucoup moins stressant |
| 7 | Antoine Geoffron | +hate de commencer, +être une star | sans récompenses | moins motivant |
| 8 | Yannis Kachani | même sans projet, j'aime l'école | inutile personne n'aurait vu r | plate : efforts non récompensés |
| 9 | Andréa Firanescu | pour une fois, un prof nous croyait capable de nous surpasser, défi, fierté, e | un peu moins cool mais on | serait fiers quand même |
| 10 | Delphine Paquette | fin de semaine se préparait à ce qu'elle allait faire, c'était jour et nuit; stress | superbe | très intéressant |
| 11 | Clara Lacombe | plus l'un, pas seulement de la matière | poche: car nous faisons le projet dans le but d'arriver au Gala | |
| 12 | Caren Houayek | cinéma était trop cool et vu qu'il l'était, je sais que Spatium Tempus le sera | poche | inutile |
| 13 | Philippe Chapados | c'était vraiment très exigeant | plate | ennuyeux |
| 14 | Elsa Lee | toujours amusant de retrouver ses amis + bloopers | difficile | vraiment plate parce qu'on ne pourra avec le fameux gala, on a plus le goût de le faire |
| 15 | Flore Villacrès Deca | parce que j'eme disais : «YES, on va travailler sur le projet» et j'avais hâte d' | pas motivant: c'était notre ob | amusant quand même : on aurait vé cool : on aurait quand même un objectif, mais mo |
| 16 | Stéphanie Cantin Na | moins de matière = + de fun, pas laisser Delphine toute seule | difficile: parce que le projet é sans importance: moins de stress, r | le fun : de projet, de lui-même est fun |
| 17 | Stéphanie B | presque toujours, c'était l'un | plate : pas de trophée, pas d'correct: on ne saurait pas qu'il existe | |
| 18 | Gabriel dufresne | parce que le projet était super cool + ordi | cool : les autres classes vier amusant : on a un cd du projet | stressant |
| 19 | Antoine P-F | très cool de faire des film, apprends en s'amusant | difficile: pas d'ambiance et r | plate : parce que mes parents n'aurz extrêmement plate: parce que je n'aurais pas eu c |
| 20 | Manila Sharman | pas comme les math et français, c'était intéressant, nouveau, j'ai appris | inutile | poche : parce que je n'aurais jamais cool : parce qu'on aurait pas eu tellement de stres |
| 21 | Daniel Bélanger | parce que tous les matins, j'avais hâte de venir à l'école | moins fun | sans but |
| 22 | Sandrine Bigras | parce que c'était vraiment amusant, moins de matière | je ne sais pas, je l'ai pas vé | difficile parce qu'il n'y aurait pas de but |
| 23 | Timothé Laniel | parce que je commençais à aimer ça | plate : parents ne pourraient | inutile : les autres ne pourraient pas le voir |
| 24 | Francis | le projet cinéma est incroyable et en plus, on est la seule classe à faire ça | plate: pas recevoir de trophé dur : | peut pas le montrer aux parents |
| 25 | Didier | parfois ça allait bien | inutile : on se serait briser la tête juste pour montrer des petits films juste à l'école | |
| 26 | Valérie jolicœur | aider l'équipe et j'aimais le projet | fun: même sans le gala on a plate : | pas eu de récompense pour ce qu'on a fait |
| 27 | olivier Duff-M | intéressant et amusant et on apprend plus que le français et les maths | moins intéressant : | parce qu moins stressant : pas d'autres persc moins cool : moins de personnes l'auraient vu et ou |
| 28 | Louis Gabriel-Leclerc | grâce à ça, à chaque matin, j'eme dis : «enfin c'est l'école, Youpi!» | amusant : on aurait autant a | moins stressant : car je chantais au Nul : car mon oncle ne m pas eu de trophées |

| 1 | Compilation des données des 25 élèves face au Projet Cinéma extrême | | | | |
|----|--|---|---|--|--|
| 2 | | | | | |
| 3 | Globalement, qu'est-ce que tu crois avoir appris dans le projet (3 éléments) | | | | |
| 4 | élève | ele2 | ele3 | ele4 | ele5 |
| 5 | Alison Taillefer | gerer le stress | connaître plus les coéquipiers | plus apprécier l'enseignant | apprécier les gens |
| 6 | Laurence Bertrand | gerer budget | coopérer en équipe | gerer stress et excitation | débrouiller lorsqu'un problème en réagir face aux situations dif |
| 7 | Antoine Geoffron | persévérance (pas lâcher la patate) | | | |
| 8 | Yannis Kachani | gerer stress | plein de programmes | répartir les tâches | super gros projet en peu de temps |
| 9 | Andréea Firanescu | beaucoup appris sur moi | plus motivée | décourage moins facilement m | je me suis «renforcé» mentalement liens plus fort avec les autre: j' |
| 10 | Delphine Paquette | gerer petit budget avec des GROSSES dépenses | résoudre des gros problèmes | gerer stress et panique | autonomie travailler équipe (partager et c |
| 11 | Clara Lacombe | communiquer est important pour pouvoir avancer | la vie n'est pas toujours facile (dema | le réseau plante à cause de no | faire un film, c'est plus dure que nous le pensions |
| 12 | Caren Houayek | plus de choses à l'ordi | bon film + effets | l'effort de mon prof | |
| 13 | Philippe Chapados | le travail, ça récompense | le travail mérite d'être bien fait | le sentiment lors du plus beau moment de ma vie. | |
| 14 | Elsa Lee | utiliser correctement l'ordi | être plus patiente | coopérer | complexité des films être sociale avec les autres |
| 15 | Flore Villacrès Deca | régler des chicanes | supporter le stress | gerer l'argent | collaborer aider |
| 16 | Stéphanie Cantin Na | faire des films avec effets et tout à 3, c'est pas facile | gerer stress | aimer le stress | gerer le temps à moins me sous-estimer |
| 17 | Stéphanie B | des fois, ça vaut la peine d'être stressée | travailler sur l'ordi, c'est pas facile | dur de travailler en équipe (des | projet cinéma est COOL écrire un journal de bord, c'est |
| 18 | Gabriel dufresne | gerer le temps | gerer son stress | gerer son argent | plusieurs programmes info travailler en équipe |
| 19 | Antoine P-F | bien travailler en équipe | séparer les tâches pour que tous tra | que tout le monde est bon dans | une matière |
| 20 | Manila Sharman | gerer le stress | travailler en équipe et se contrôler à | effets spéciaux | MovieXone |
| 21 | Daniel Bélanger | à ne pas baisser les bras | autonomie | faire de longues production écr | info |
| 22 | Sandrine Bigras | programmes | beau travail d'équipe | effets spéciaux | formulaire enregistrer |
| 23 | Timothé Lanier | faire un film | effets spéciaux | gerer mon stress | |
| 24 | Francis | découvrir les caractéristiques des coéquipiers | programmes | | |
| 25 | Didier | toujours persévérer pour y parvenir à bout | | | |
| 26 | Valérie Jolicoeur | organiser | gerer mon temps | gerer mon stress (c'était difficile) | travailler en équipe régler des chicanes rapidement |
| 27 | olivier Duff-M | info | diminuer mon stress | confiance en tes compagnons | être plus patients |
| 28 | Louis Gabriel-Leclerc | montage | effets miraculeux | être aussi patient | travailler avec n'importe qui gérer de l'argent |

| 1 Compilation des données des 25 élèves face au Projet Cinéma extrême | | | | | | | |
|---|-----------------------|--|---|----------------|--|-------------|--------------------------------------|
| 2 | | | | | | | |
| 3 | | G Quel élément de la soirée Gala te motivait le plus | | | | | |
| 4 | Elève | catégorie | expli1 | catégorie | expli2 | catégorie | expli3 |
| 5 | Alison Taillefer | g spectacle | danseuse | reconn parents | famille allait venir voir notre film | | |
| 6 | Laurence Bertrand | r rec parents | public inconnu | rec projet | recevoir trophée pour l'effort donné | | |
| 7 | Antoine Geoffrion | p euphorie | ambiance | général | tout, j'ai tout aimé | | |
| 8 | Yannis Kachani | g rec projet + pairs | gagné prix du public | rec autre | vue par d'autres gens | | |
| 9 | Andréa Firanesco | j spectacle | danseuse | ? | présenter film | | |
| 10 | Delphine Paquette | r rec parents | fierté d'avoir produit un film | persévérance | d'avoir passé à travers le projet | rec projet | c'est sûr que les trophées ça sert |
| 11 | Clara Lacombe | c rec frère | mon frère est venu même si ça lui | rec projet | recevoir trophée car nous avons mis de l'effort | | |
| 12 | Caren Houayek | p ? | travailler plus fort | | | | |
| 13 | Philippe Chapados | l rec projet | remise des trophées | euphorie | savoir de quoi parlait M. Stéphane quand il parlait de magie | | |
| 14 | Elsa Lee | u rec projet | trophées | rec projet | présenter film | | |
| 15 | Flore Villacrès Decal | l fierté | fierté de présenter NOTRE œuvre | rec public | public | rec projet | trophée |
| 16 | Stéphanie Cantin Na | c euphorie | Tout | rec projet | trophée, danse | rec public | tout les gens qui sont venu, c'était |
| 17 | Stéphanie B | d euphorie | Tout, parce que la soirée, c'est pour nous | | | | |
| 18 | Gabriel dufresne | c rec projet | trophées | rec public | tout un tas de gens puissent voir notre film | | |
| 19 | Antoine P-F | b rec public | que tout le monde voient le travail que moi et mon équipe on a fait | | | | |
| 20 | Manila Sharman | g insécurité | peur que les filles qui dansent manquent | | | | |
| 21 | Daniel Bélanger | a ne pas baisser les bras | | | | | |
| 22 | Sandrine Bigras | p rien (absente) | mais j'étais contente pour mes amies | | | | |
| 23 | Timothé Laniel | f rec père | mon père vienne voir le film que j'ai fait | | | | |
| 24 | Francis | d rec projet | trophés | rec public | ma tante, les commenditaires, l'autre | | voir m. Stéphane en toxédo |
| 25 | Didier | l rec public | les gens regardent nos exploits | rec projet | trophées | | |
| 26 | Valérie jolicœur | l euphorie | tout surtout d'y participer et être fière de mon film | | | | |
| 27 | olvier Duff-M | r rec projet | trophés | fierté | présentation de notre film | rec parents | impressionner ma famille |
| 28 | Louis Gabriel-Leclerc | r rec projet | trophés | rec famille | impressionner famille + chanson | | |

| 1 | Compilation des données des 25 élèves face au Projet Cinéma extrême | | |
|----|---|--|--|
| 2 | | | |
| 3 | (Qu'est-ce qui a été le plus dur pour toi dans ce projet? Quel apprentissage en retires-tu de ce moment pénible?) | | |
| 4 | Elève | élé | catégorie |
| 5 | Alison Taillefer | (montagne | aide du prof |
| 6 | Laurence Bertrand | récup mardi avant gala | aide à l'amélioration du film |
| 7 | Antoine Geoffrion | quand il fallait tout recommencer | ça m'a débarasser de beaucoup de stress |
| 8 | Yannis Kachani | pas avoir d'idée pour l'affiche | on a gagné le prix de la meilleure affiche |
| 9 | Andréa Firanescu | chicanes | quand on s'est comprise pour mieux avancer |
| 10 | Delphine Paquette | Devoir recommencer TOUT le film | acquérir une grande expérience |
| 11 | Clara Lacombe | devoir recommencer le son | fierté |
| 12 | Caren Houayek | les chicanes | |
| 13 | Philippe Chapados | chicanes | du retard |
| 14 | Elsa Lee | bogue info | coopération |
| 15 | Flore Villacrès Deca | bogue info | estime de soi |
| 16 | Stéphanie Cantin Na | montage black screen | estime de soi |
| 17 | Stéphanie B | chicanes | coopération |
| 18 | Gabriel dufresne | bogue info | confiance en soi |
| 19 | Antoine P-F | panne d'idée | |
| 20 | Manila Sharman | bogue info | vie |
| 21 | Daniel Bélanger | journal de bord | évolution |
| 22 | Sandrine Bigras | bogue info | évolution |
| 23 | Timothé Laniel | faire le son | évolution |
| 24 | Francis | lecture du livre movieXone | évolution |
| 25 | Didier | post-synchro | relation père fils |
| 26 | Valérie jolicoeur | son (dernière journée et c'était moi qui devait le faire | estime de soi |
| 27 | olivier Duff-M | début du projet : chicannait beaucoup | autre |
| 28 | Louis Gabriel-Leclerc | chicanes du début, on voulait quitter l'équipe | amélioration |
| | | | explication |
| | | | aidé à l'amélioration du film |
| | | | on a gagné le prix de la meilleure affiche |
| | | | quand on s'est comprise pour mieux avancer |
| | | | acquérir une grande expérience |
| | | | fierté |
| | | | du retard |
| | | | coopération |
| | | | estime de soi |
| | | | estime de soi |
| | | | coopération |
| | | | confiance en soi |
| | | | vie |
| | | | évolution |
| | | | relation père fils |
| | | | estime de soi |
| | | | autre |
| | | | amélioration |
| | | | plus confiance envers les autres |
| | | | redonner confiance + resolution des problèmes |
| | | | à la fin, j'étais heureuse et fière de moi |
| | | | plus confiance envers les autres et être plus sérieuse |
| | | | traverse ses étapes m'ont donné plus de courage en moi et de confiance |
| | | | les chicanes se règlent parfois avec de la patience |
| | | | à passer à l'autre étape |
| | | | à travailler sérieusement |
| | | | des chicane, ça sert à rien |
| | | | travail dans MovieXone |
| | | | les paroles de mon père |
| | | | fière de voir tout le travail que j'ai mis dans mon film |
| | | | je me suis senti chanceux et content |
| | | | aide du prof, et quand Danie a perdu les effets, Antoine en a fait des meilleurs |

| 1 | Compilation des données des 25 élèves face au Projet Cinéma extrême | | | | | | |
|----|---|---------------------------|-----------------------|-------------------|-------------|-------------|------------------------------|
| 2 | | | | | | | |
| 3 | Premières idées qui te remontent en tête quand tu repenses au projet? | | | | | | |
| 4 | Élève | 1er idée | 2e idée | 3e idée | 4e idée | 5e idée | 6e idée |
| 5 | Alison Taillefer | cinéma | projet | fun | stress | ordinateurs | |
| 6 | Laurance Bertrand | effets spéciaux | gala | tournage | bloopers | story-board | récupérations qui durent 4 h |
| 7 | Antoine Geoffron | gala | tournage | fun | | | |
| 8 | Yannis Kachani | info | gala | récupération | stress | | |
| 9 | Andréa Firanescu | film | montage | bogue info | gala | | |
| 10 | Delphine Paquette | plaisir | caméra | grandiose | tournage | coopération | films |
| 11 | Clara Lacombe | film | moins de matière | projet GRANDIOSE | | | |
| 12 | Caren Houayek | plus de choses à l'ordi | | | | | |
| 13 | Philippe Chapados | projet | cinéma | gala | | | |
| 14 | Eisa Lee | effets spéciaux | bloopers | gala | | | |
| 15 | Flore Villacrès Deca | plaisir | info | gala | montage | plaisir | replaisir |
| 16 | Stéphanie Cantin Na | fun | danse | gala | caméra | film | stress |
| 17 | Stéphanie B | film | stress | fun | M. Stéphane | | |
| 18 | Gabriel dufresne | film | travail en équipe | informatique | Gala | caméra | rien |
| 19 | Antoine P-F | cinéma | ordinateur | gala | | | stress |
| 20 | Manila Sharman | gala | bloopers | équipe | ordinateurs | danse | |
| 21 | Daniel Bélanger | ordinateur | m. Stéphane | fun | | | |
| 22 | Sandrine Bigras | film | déguisement, | super cool | gros | | |
| 23 | Timothé Laniel | film | beaucoup d'effort | | | | |
| 24 | Francis | grandiose | gala | | | | |
| 25 | Didier | bon temps avec mon équipe | les disputes | | | | |
| 26 | Valérie jolicoeur | stress | fun | gala | | | |
| 27 | olivier Duff-M | projet grandiose | cinéma extraordinaire | films incroyables | | | |
| 28 | Louis Gabriel-Leclerc | Riens (argent) | amusement | émotions | miracles | motivation | stress |
| | | | | | | | hab informatiques |

ANNEXE 5 : Questions posées au grand groupe

Est-ce que de travailler ainsi avec les ordinateurs avec M. Stéphane vous a motivé à venir à l'école?

Pensez-vous que de faire des projets avec l'ordinateur ici vous sera utile au secondaire?

Concrètement, comment pensez-vous que ça va vous servir?

Pouvez-vous me décrire ce que vous avez fait avec les technologies?

Combien de projets avez-vous faits?

Pouvez-vous me décrire sommairement le projet Jour J?

Quelles compétences développez-vous en utilisant les TIC?

Par exemple, quand vous faites un film, quelles compétences développez-vous?

Est-ce que vous êtes à l'aise avec l'ordinateur?

Est-ce qu'il y en a parmi vous qui ne se sentent pas encore à l'aise avec l'ordinateur, qui n'aiment pas beaucoup travailler avec l'ordinateur?

Après une année passée ainsi, est-ce que quelqu'un n'aime pas travailler avec l'ordinateur?

Trouvez-vous ça motivant de travailler avec les technologies?

Est-ce que vous avez fait des projets sans les technologies?

Est-ce que ça vous a rendus anxieux ou nerveux face à l'utilisation des technologies?

Est-ce que vous vous sentez privilégiés d'avoir fait partie de la classe de M. Stéphane?
(Est-ce qu'il y a des jeunes de l'autre classe qui vous trouvent chanceux?)

Pensez-vous que vous êtes à jour en français et en mathématique?

Est-ce que vous pensez qu'en travaillant de la sorte, il y en a qui travaillent beaucoup moins?

Est-ce que vous aidez les autres ?

Qui est l'expert de la classe? Pourquoi es-tu expert?

Qui joue beaucoup à la maison (autant aux jeux vidéo (sur la télévision) qu'aux jeux sur ordinateur)?

Maintenant, après un an à avoir essayé plusieurs logiciels, est-ce que vous vous sentez compétents? Est-ce que vous faites autre chose que jouer à la maison?

Est-ce que vos parents sont fiers de vous (de vos réalisations et la persévérance que ce projet a pu vous demander)?

Quand j'ai parlé de l'expert de la classe tantôt (...) pourquoi dirais-tu qu'il est l'expert?

Est-ce qu'il y en a qui se sentent quand même très compétents ou experts à l'école, qui se sentent bon?

Qui sont les meilleurs avec l'ordinateur? Les garçons ou les filles?

Avez-vous le sentiment d'avoir appris beaucoup de choses en une année?

ANNEXE 6 : Questions posées aux entrevues individuelles

Pourrais-tu me décrire un des projets effectués avec l'utilisation des technologies?

Avant de commencer le tournage, qu'est-ce que vous faisiez?

Qu'est-ce que tu as appris en faisant ce projet-là?

Avec tes collègues, qu'est-ce que tu as appris?

Est-ce qu'il y a eu des conflits?

Avec tous les projets que tu as réalisés, as-tu l'impression que tu as une longueur d'avance sur tes collègues des autres classes en termes de compétences?

Comment travailliez-vous avec l'ordinateur dans les années antérieures?

Maintenant que tu te sens compétent(e), quels conseils donnerais-tu à un enseignant qui voudrait commencer à utiliser l'ordinateur en classe?

Au secondaire, comment penses-tu réutiliser les connaissances que tu as acquises?

Et après le secondaire, penses-tu que tout ce que tu as appris dans ces projets te sera utile?

ANNEXE 7 : Question posées au groupe 1 mois après le projet

Est-ce que le projet Cinéma Extrême a eu une influence sur votre motivation à venir à l'école?

Comment l'informatique a influencé votre motivation pour le projet?

Imaginez le projet sans la soirée Gala. Qu'est-ce qu'il deviendrait?

Globalement, qu'est-ce que vous avez appris dans le projet (3 éléments)?

Quel serait le pourcentage d'effort supplémentaire que vous avez fourni parce que vous saviez qu'il y aurait la soirée Gala?

Quel élément de la soirée Gala vous motivait le plus?

Qu'est-ce qui a été le plus dur pour vous dans ce projet?

Quels apprentissages retirez-vous de ces difficultés?

En un seul mot, quelles sont les premières idées qui te viennent en tête lorsque vous repensez à ce projet?

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

- Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness, and growth*. New York, NY: The Free Press.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human Resource Management Review*, 3(3), 185-201.
- Ausubel, D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge : A cognitive view*. Boston, MA : Kluwer Academic.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372.
- Atkinson, J. W., & Birch, D. (1978). *An introduction to motivation*. New York, NY: Van Nostrand.
- Baldwin, T.T. et Ford, J.K. (1988). *Transfer of training : A review and directions for future research*. *Personnel Psychology*, 41, 61-105.
- Baisse du décrochage scolaire. (2004, 6 avril). *Le Devoir*. Page consultée le 18 octobre 2007 : <http://www.ledevoir.com/2004/04/06/51586.html>.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Bandura, A., & Schunk, D. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 586-598.
- Beaulieu, A. (2006). Les TIC à l'école; faut-il s'inquiéter. *Direction informatique express*. Édition de septembre 2006; <http://www.directioninformatique.com/DI/client/fr/DirectionInformatique/Nouvelles.asp?id=40404> . Page consultée le 18 novembre 2007
- Bauthier, E (2003) *Décrochage scolaire, genèse et logique des parcours*. Ville-école-Intégration Enjeux, n 132, mars 2003, p 30
- Bernard, J.-P., & Charest, D. (2003). Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle. *Vie pédagogique*, 127, 17-20.
- Berthelot, J. (2004). Urgence éducation. La diplomation au secondaire en chute libre. *Nouvelles CSQ*, novembre-décembre, 30-31.
- Bibeau, R. (1997). L'élève rapaillé. *Édu@média*, 2(5).

- Bibeau, R. (2005). Les TIC à L'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration. *Revue électronique de L'EPI*.
http://www.un4youth.educa.ch/tools/70083/files/obstacles_aux_TIC.pdf page consultée 26 avril 2008
- Blais, M. R., Lachance, L., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Riddle, A. S. (1993). L'inventaire des motivations au travail de Blais. *Revue Québécoise de Psychologie, 14*(3), 185-215.
- Blanchet, A., et al. (1996). *Informatique scolaire: 10 ans d'expériences. Etude exploratoire des effets de l'introduction de l'ordinateur à l'école obligatoire*. Neuchâtel, Suisse: IRDP et CCCR.
- Bloom, B.-S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles, Belgique: Labor.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning : A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction, 7*(2), 161-186.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative Research for Education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research for Education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bouchard, P., et al. (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire – tome 1*. Québec, QC : Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes de l'Université Laval.
- Bouchard, P., & St-Amand, J.-C. (1996). *Garçons et filles: stéréotype et réussite scolaire*. Montréal, QC: Les éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P., & St-Amand, J.-C. (1998). Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans. *Recherches féministes, 19*(2-3-4), 23-42.
- Bouchard, P., St-Amand, J.-C., & Tondreau, J. (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistances chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches féministes, 9*(1), 105-132.
- Bouffard, T., Brodeur, M., & Vezeau, C. (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*. Montréal, QC: UQAM.
- Bouffard, T., Macroux, M.F., Vézeau, C. & Bordeleau, L. (2003), *Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children*. *British Journal of Educational Psychology, 171-186*.
- Bouffard, T, Marcoux, M.F., Vezeau, C., & Bordeleau, L. (2003). *Changes in self-perceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children*. *British Journal of Educational Psychology, p171-186*
- Bouffard, T., Mariné, C. & Chouinard, R. (2004) *Interdépendance des caractéristiques individuelles et contextuelles dans la motivation à apprendre*. *Journal des érudits, vol 30, numéro 1, p 7*

- Bouffard, T., Vézeau, C., Simard, G. (2006). Motivation pour apprendre à l'école primaire : Différences entre garçons et filles et selon les matières. *Revue enfance*. Volume 58 2006/4 p. 377 à 393.
- Brink, S. (2000). ELNEJ : une enquête unique au Canada. *ISUMA : Revue canadienne sur les politiques*, 1(2).
- Brown, I., Jr, & Inouye, D. K. (1978). Learned helplessness through modeling : The role of perceived similarity in competence. *J. Personal Social Psychol.*, 37, 900-908.
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Careau, L., & Fournier, A.-L. (2002). La motivation. *Dispositions à l'étude*, 7. Québec, QC: Centre d'orientation et de consultation psychologique de l'Université Laval.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation : A control theory approach of human behavior*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (1996). The social development model : A theory of antisocial behavior. In J. D. Hawkins (Ed.). *Delinquency and crime : Current theories* (pp. 149-197). New York, NY: Cambridge University press.
- Catheline, N (2005). *Troubles de la scolarité et échec scolaire chez l'adolescent : Suivi psychologique de l'adolescent = Academic problems and school failure in the adolescent : Psychological follow-up of the adolescents*. La revue du praticien. Vol 55, n10, pp1104-1108
- Cauchy, C. (2005). *Les enfants du cyberspace (2)-L'école débranchée*. Le Devoir, édition du 22 août 2005.
- CEFRIO. (2001). *Guide sur les places d'affaires électroniques. Tirez profit des portails*. Québec : CEFRIO.
- CEFRIO. (2007) www.cefrio.qc.ca/ page consultée le 24 avril 2008
- Chabert, G., Carron, T., Gagnière, L.(2005) *L'observation des usages dans un contexte éducatif : pratiques pédagogiques et nouvelles formes de communication éducative émergentes?* Résumé de conférence, page Web consultée le 15 mai 2008 : <http://www.syscom.univ-savoie.fr/publi/Chabert2005.pdf>
- Chall, J.S. (2000). *The academic achievement challenge what really works in the classroom?* New York, NY : Guilford Press.
- Chouinard, R. (1998). Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté. In P. Mongeau et L. Lafortune (dir.), *Interventions métacognitives : expérimentations et évaluation* (pp. 101-129). Montréal, QC: Édition Logiques.
- Chouinard, R. (2001). Les pratiques en gestion de classe : une affaire de profil personnel et de réflexivité. *Vie pédagogique*, 119, 25-27.

- Chouinard, R. (2002). Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuelle. In J. Fijalkow et T. Nault (dir.), *La gestion de classe* (pp. 185-198). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Chouinard, R. (2002, mars). *Évaluer sans décourager*. Conférence donnée sur invitation dans le cadre des sessions de formation des personnes-ressources liées à la réforme en éducation, ministère de l'Éducation du Québec, Québec, QC. Disponible en ligne : www.gouv.qc.ca/REFORME/conf/evaluerdecourager.doc.
- Chouinard, R. (2005). Intervenir sur la motivation des élèves: le modèle CLASSE. *Résonances, septembre*, 4-5.
- Chouinard, R., Bowen, F., Janosz, M. (2004). *Modèle des déterminants des buts de maîtrise chez des élèves du primaire*. Revue des sciences de l'éducation. Volume 30, numéro 1 p49-70.
- Chouinard, R. & Dumais, F (2004). Pratique d'enseignement destiné à motiver les élèves. *Site du MELS* : http://www.mels.gouv.qc.ca/Agirautrement/Sug_pratiques_ens_lecture/Chapitre3.pdf . Page consultée le 18 novembre 2007
- Chouinard, R., Vezeau, C., & Bouffard, T. (1999). Les effets de l'environnement scolaire sur la motivation et le rendement des filles au secondaire. *Vie pédagogique, 110*, 39-41.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C. J., McPartlan, J., Mood, A.M., Weinfield, F.D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Office of Education.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedent of self esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- Cribier, F., Feller, E. (2003) *Rapport présenté au Minsitère délégué à la Recherche et aux nouvelles technologies*. CNRS-EHESS, Lasmaz, UMR 8097. Page Web consultée le 2 juin 2008 : <http://www.cmh.acsdm2.ens.fr/rapport/Rapdonneesqualita.pdf>
- Cuban, L. (1997). Salle de classe contre ordinateur : vainqueur la salle de classe. *Recherche et Formation, 26*, 11-29.
- Cuban, L. (1997). High-tech schools and low-tech teaching. *Education week on the web, May*.
- Dagenais M., Montmarquette C., Viennot-Briot N (2001) *Dropout, School Performance and Working while in school : An Econometric Model with Heterogeneous Groups*, CIRANO, Série scientifique, no 2001s-63
- Danvoye, P. (2002). *Bilan de l'an V. Année scolaire 2000-2001*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Danvoye, P. (2001). *Bilan de l'an IV du plan ministériel d'intervention*. Année scolaire 1999-2000. Montréal : Gouvernement du Québec.
- Danvoye, P. (2000). *Bilan de l'an III du plan ministériel d'intervention*. Année scolaire 1998-1999. Montréal :Gouvernement du Québec.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. *Plenum, New York*.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, vol. 38 : Perspectives on motivation. Lincoln, NE : University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuit : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dionne, B. (1998). *Pour réussir : Guide méthodologique pour les études et la recherche* (3^e ed.). Laval, QC: Édules vivantes.
- Direction générale de la recherche appliquée. (2000). *Le décrochage scolaire : définitions et coûts*. (Enquête auprès des sortants) Hull, QC: Ressources humaines et Développement social Canada.
- Dolbec, B. (1998). Le redoublement : problème ou solution? *Veux-tu savoir?*, 21(4). Page consultée le 1^{er} août 2005 : <http://www.petitmonde.com/iDoc/Article.asp?id=1846>.
- Duclos, G. (1997). *Quand les tous-petits apprennent à s'estimer... : guide théorique et recueil d'activités pour favoriser l'estime de soi des enfants de 3 à 6 ans*. Montréal, QC: Édition Hôpital Ste-Justine.
- Duclos, G (2000). *L'estime de soi: un passeport pour la vie*, Édition Hôpital Ste-Justine, Montréal.
- Dweck, C. (1989). Motivation. In A. Lesgold & R. Glaser (Eds.), *Foundations for a psychology of education* (pp. 87-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional and personality development* (5th ed., pp. 1017–1095). New York, NY: Wiley.
- Effet Hawthorne. (2005, 10 août). *Wikipédia, l'encyclopédie libre*. Page consultée le 10 août 2005 à partir de http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Effet_Hawthorne&oldid=21320187.
- El Akremi, A. (2000). *Contribution à l'étude du rôle de la gestion des ressources humaines dans le passage de la flexibilité potentielle à la flexibilité effective*. Volume 1. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Toulouse 1, Toulouse, France.
- ELNEJ Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (parution nov 2008), statistique canada, numéro d'enregistrement : 4450
- EJET Enquête auprès des jeunes en transition (2002), *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transitions 2002*, Bushnik, T, Barr-Telford, L & Bussière, P. ISBN 0-662-76500-1
- Enquête auprès des sortants (2000), en collaboration avec Statistique Canada ISBN : 0-662-85193-5
- Erikson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York, NY: Macmillan.

- Establet R et Baudelot C (1992) *Allez les filles*. Paris, Éditions du soleil.
- ETICE (2004). Enquête sur les Technologies de l'Information et des Communication dans les École. *Le Quotidien*. Page web consultée le 24 avril 2008 : <http://dissemination.statcan.ca/Daily/Francais/040610/q040610b.htm>
- Favre, B., Nidegger, C., Osiek, F., Saada, E.H., Changkakoti, N., Guignard, N., Jaeggi, J. et Sommer, A. (1999). *Le changement : un long fleuve tranquille?* [En ligne], Genève: Département de l'instruction publique du canton de Genève, Service de la recherche en éducation. [<http://www.geneve.ch/sred/publications/docsred/avant2000/welcome.html>]
- Forner, Y. (1996). Quelle place pour la motivation à la réussite dans l'explication des résultats au "bac de français" ? *Revue de Psychologie de l'Éducation*, 1, 125-146.
- Forner, Y. (2005). À propos de la motivation à la réussite scolaire. *Carriéorologie, revue francophone internationale*, 10(1-2), 183-194. Page Web consultée le 25 août 2006 : http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_1-2/10_propos/index.html.
- Forner, Y., Botteman, A., & Sontag, J.-C. (1997). *Relevé d'intérêts professionnels (RIP)*. Paris, France: Édition du centre de Psychologie Appliquée.
- Fournier, J.-P. (2001). *Transformation, intégration, réorganisation et orientation de la technologie éducative, canevas pour analyse et prise de décision (2^e version)*. Cachan, France : Département EEA de l'ENS Cachan.
- Fuhrman, S., Clune, W., Elmore, R. & Smith, M (1990). *Repeating grades in school: current practice and research evidence*. Center for Policy Research in Education. New Jersey.
- Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : Les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. *Recherches féministes*, 11(1), 19-45.
- Galand, B., Philippot, P., Dupont, E., & Macquet, D. (2000). Violence et démotivation dans les écoles secondaires : Quelles causes pour quelles solutions? *Actes du 1^{er} Congrès des Chercheurs en Éducation, art. 177.*, Ministère de la Communauté française, Bruxelles, Belgique.
- Garnier, I. et Gauvin, S. (2000). Des contenus numériques pour l'éducation. Étude sur le programme de licence mixte 1998-1999 et les besoins en contenus numériques. Québec : Faculté des sciences de l'administration. Université Laval.
- Gauthier C., Bembélé, M (2004). *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation : revue des résultats de recherche*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, The Quality Imperative.
- Gauthier C., Mellouki M., Simard D, Bissonnette S & Richard M (2005) *Quelles sont les pédagogies efficaces; un état de la recherche*. Les Cahiers du débat, fondation pour l'innovation politique. Page Web consultée le 24 mai 2008 : http://www.ulb.ac.be/facs/medecine/docs/CPM_3.pdf
- Gervais, M. (2000). *Recherche sur les besoins du personnel enseignant en regard de l'intégration des TIC dans des écoles ou des classes innovatrices du primaire*. Montréal : Direction des ressources didactiques.

- Glasser, W. (1998). *Une école pour réussir*. Montréal, QC: Les éditions logiques.
- GREG (2003) *Groupe de Réflexion sur l'Éducation des Garçons*.
- Gurtner, J.-L., Monnard, I., & Genoud, P. (2001). Toward a multilayer model of context and its impact on motivation. In S. Volet & S. Jarvela (Eds.), *Motivation in learning contexts theoretical advances and methodological implications* (pp. 181-208). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Gurtner, J.-L., Ladislav, N., & Monnard, I. (2002). *Évolution de diverses composantes de la motivation relative au travail scolaire eu cours de l'adolescence*. Description de la recherche. Fribourg, Suisse: Université de Fribourg, Institut de pédagogie section française. Page visitée le 19 octobre 2005 : http://www.sidos.ch/fw_query/siweb2.fwx?htm.sel0=6265.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hall, G. E. et Hord, S.-M. (1987). *Change in schools: Facilitating the process*. Albany : State University of New York.
- Hattie, J.A. (1992). *Self-concept*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Herzberg, F. (1971). *Le travail et la nature de l'homme*. Paris, France: EME.
- Horth, R. (1986). *L'approche qualitative comme méthodologie de recherche en science de l'éducation*. Rimouski, QC: Presses de l'Est du Québec.
- Huart, T. (2001). Un éclairage Théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahier du service de pédagogie expérimentale*. Université de Liège. En ligne : http://www.fastefportedu.ucad.sn/cese/comfr/ulg/cahiers7_12.pdf.
- Huart, T. (2004). *La motivation scolaire : Évolution au cours du primaire et pistes d'interventions*. Actes du 3^e Congrès des chercheurs en éducation (pp. 159-163), Belgique. En ligne : <http://enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2004/3306.pdf>.
- Infomètre. (2005). *NETendances CEFRIO - Léger Marketing*. Page consultée le 17 juillet 2005 : <http://www.infometre.cefrio.qc.ca/loupe/omnibus/default.asp>.
- Inspection Académique de la Sarthe (2001). Exploiter l'évaluation CE2. *EduSarthe*. Page Web consultée le 18 novembre 2007 : http://www.ia72.ac-nantes.fr/1132217313843/0/fiche_document/&RH=IA72
- IRDP (1997) *Le point sur la recherche, bulletin d'information (extrait)*. Institut de recherche et de documentation pédagogique. Site <http://www.irdp.ch/publicat/resume/pointinf.htm> consulté le 15 novembre 2005
- Jacobs, J.E., Lanza, S., Osgood, D.W., Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). *Changes in children's self-competence and values : Gender and domain differences across grades one through twelve*. Child Development, 73, 509-527.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizationnal psychology* (vol. 1, pp. 75-170). Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.

- Karsenti, T. (1998). Étude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves. Thèse de doctorat, UQAM.
- Karsenti, T. (2000). Les TIC pour les futurs profs de français : synthèse d'un essai en formation des maîtres. *LEAWEB Français : Le français et les nouvelles technologies*, 3, janvier.
- Karsenti, T. (2001). The integration of technologies in teacher education programs : From blackboard to mouse pad ; training teachers for the new millennium. *Éducation Canada*, 41(2), 32-37.
- Karsenti, T., Peraya, D. Viens, J (2002). Conclusion : Bilan et perspectives de la recherche sur la formation des maîtres à l'intégration pédagogique des TIC. *Revue des sciences de l'éducation, Vol XXVIII, no2*, P 459-470
- Karsenti, T. (2002). Les enseignants confrontés aux TIC. *Le Café Pédagogique*, 22(5), 3.
- Karsenti, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire : Les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique*, 127, 27-32.
- Karsenti, T. (2004). Les futurs enseignants du Québec sont-ils bien préparés à intégrer les TIC? *Vie pédagogique*, 132, 45-49.
- Karsenti, T., & Garnier, Y.-D. (2002). Maximiser la communication famille-école : quand les TIC font mouche. *Éducation Canada*, 42(1), 21-28.
- Karsenti, T., Goyer, S., Villeneuve, S., & Raby, C. (2005). *L'impact des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur la réussite éducative des garçons à risque de milieu défavorisés*. Montréal, QC: CRIFPE.
- Karsenti, T., & Fortin, T. (2002). Les TIC : Le défi de la formation pratique. *Formation et profession*, 8(1), 16-20.
- Karsenti, T., & Fortin, T. (2000). Les TIC: un support essentiel pour les futurs enseignants en stage. *CAPRES*, 1(4).
- Karsenti, T., & Larose, F. (2001). Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en formation des maîtres : enjeux et défis. *Cahiers pédagogiques de France*, 396, 29-30.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, QC: Édition du CRP.
- Karsenti, T., & Thibert, G. (1995). Les recherches sur la motivation sont-elles susceptibles d'avoir un impact sur la « transformation » des approches pédagogiques et de la formation des maîtres? *Actes du Colloque du Doctorat en éducation de l'Université du Québec, Changement sociétal et recherche en éducation* (pp. 151-170). Chicoutimi, QC: Les Éditions ERE-2000.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263-292.

- Krapp, A. (1992). *Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption* [The construct of interest : Characteristics defining interest-guided action from a person-object perspective]. In A. Krapp et M. Prenzel (dir.), *Interesse, Lernen, Leistung* [Interest, learning, performance] (p. 297-329). Münster : Aschendorff.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi*. Sillery, QC: Presse de l'Université du Québec.
- Laberge, M.-F. (2004). Qu'en pensent les enseignants? Table ronde d'enseignants et d'enseignantes. *Vie Pédagogique*, 132, 14-18.
- Laferrière, T. , Breuleux, A., & Bracewell, R. J. (1999). TeleLearning professional development schools Emerging patterns of time management within and between sites. In J. D. Price, J. Willis, D. A. Willis, M. Jost, & S. Boger-Mehall (Eds.), *Proceedings of SITE 99, the 10th International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Lafleur, B. (1992). *Les coûts du décrochage scolaire pour le Canada*. Ottawa, ON: Conference Board du Canada.
- Loignon, C (1996). *L'adolescence bousculée. Prévention et soutien de la grossesse et de la maternité/paternité à l'adolescence*. Montréal : Regroupement Naissance-Renaissance.
- Lamontagne, D. (2001). Écoles branchées mais cours débranchés. *Thot*. Page web consultée août 2005 : <http://Thot.cursus.edu>.
- Larose, F., Grenon, V. et Palm S.B. (2004). Enquête sur l'état des pratiques d'appropriation et de mise en œuvre des ressources informatiques par les enseignantes et les enseignants du Québec. CRIE-CRIFPE. Sherbrooke : CRIE-CRIFPE.
- Laveault, D. (2000, novembre). *La régulation des apprentissages et la motivation scolaire*. Présentation au Ministère de l'Éducation du Québec. Page visitée 25 août 2006 : <http://www.gouv.qc.ca/REFORME/conf/conflaveault.pdf>.
- Laveault, D. (1992). La mesure du changement au service de l'évaluation formative. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 15(1-2), 83-102.
- Le Blanc, M. (1997). A generic control of the criminal phenomenon, the structural and dynamical statements of an integrative multilayered control theory. In T. P. Thornberry (Ed.), *Developmental theories of crime and delinquency* (pp. 215-286). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Legault, F. (1999, juin). *Notes pour une allocution du ministre d'État à l'Éducation et à la Jeunesse M. François Legault*. Montréal, QC: Chambre de commerce du Montréal métropolitain. Page Web visitée le 8 novembre 2007 : <http://www.gouv.qc.ca/MINISTRE/minis99/a990615.htm>.
- Legrain, H. (2003) *La motivation à apprendre, mythe ou réalité?* Paris, l'Harmattan
- Leloup, S. (n.d.). *Les causes et les remèdes de l'ennui scolaire*. Page Web visitée le 26 août 2006 : http://perso.orange.fr/jacques.nimier/causes_de_lennui.htm.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1990). *Recherches quantitatives: fondements et pratiques*. Montréal, QC: Agence d'Arc.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hill, CA: Sage.
- Lingard, B., Martino, W., Millis, M., & Bahr, M. (2002). *Addressing the Educational Need of Boys*. Canberra, ACT: Commonwealth Department of Education, Science and Training.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and Human Performance*, 3(2), 157-189.
- Locke, E. A. (1975). Personnel attitude and motivation. In M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology*, vol.26 (pp. 457-480). Palo Alto, CA: Annual Reviews Inc.
- Locke, E. A., et al. (1981). Goal setting and task performance : 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125-152.
- Locke, E. A., & Latham, G. (1984). *Goal setting, a motivational technique that work!* Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Lucas, D. (2007). *Pour une pédagogie de l'être. Trajectoire scolaire et cheminement personnel*. Archives des Cahiers de la recherche, Cahier 2 2004. Document Web <http://leportique.revues.org/document483.html> page consultée le 25 avril 2008.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation : A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Marsolais, A. (2003). Les difficultés scolaires des garçons : Des analyses à réinvestir dans l'action. *Vie pédagogique*, 127, 21-24.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- Ménard, S (2006). *Finlande contre Québec, une école de rêve*. Le journal de Montréal, édition du 4 mars 2006.
- Meirieu, P. (1993). *L'envers du tableau : quelle pédagogie pour quelle école?* Paris : ESF.
- Millar, W.J. & Wadhera, S. (1997). *A perspective on Canadian teenage births, 1992-1994; Older men and younger women?* *Revue canadienne de santé publique*, 88, 333-336
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC: Gouvernement du Québec.
- Mischler, E. G. (1986). *Research Interviewing : Context and Narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nadler, D. A., & Lawler III, E. E. (1977). Motivation : a diagnostic approach. In J. R. Hackman, E. E. Lawler III & L. W. Porter (Eds.), *Perspectives on behavior in organisation* (pp. 26-38). New York, NY: McGraw-Hill.
- Norris, S.P. & Phillips, L.M. (2003). How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. *Sciences Education*, 87, p224-240
- Niemivirta, M. (1999). Motivational and cognitive predictors of goal setting and task performance. *International Journal of Educational Research*, 31, 499-513.
- Patton, M.Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed). *Newbury Park, CA : Sage*
- Péladeau, N., Forget, J., Gagné, F (2005) *Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : Quelques mises au point*. *Revue des sciences de l'éducation*, v31, n1, p 187-209
- Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. In R. J. Vallerand & E. E. Thill (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (pp. 233-284). Laval, QC: Études vivantes.
- Piette, J., Pons, C-M & Giroux, L. (2007). Les jeunes et Internet 2006 (appropriation des nouvelles technologies). *Rapport mené pour le Ministère de la culture et des communications, Gouvernement du Québec*. 88p.
- Piette, C et Al (2003). *Également mère, l'obligation de compétence*. *Recherches féministes*, volume 12, numéro 2, p 73-105.
- Pintrich, P. R., & Garcia, T. (1992). *An integrated model of motivation and self-regulated learning*. Paper presented at the annual conference of the American Education Association, San Francisco, CA.
- Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Student motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic task. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 140-183). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education : Theory, research, and applications* (2nd ed.) Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- PISA (2007). Page web: <http://www.pisa.gc.ca/> consultée 24 avril 2007
- Plante, J., & Beattie, D. (2004). *Connectivité et intégration des TIC dans les écoles élémentaires et secondaires au Canada : Premiers résultats de l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles 2003-2004*. Ottawa, ON : Statistique Canada.
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes and performance*. Homewood, IL: R. D. Irwin.
- Pouts-Lajus, S., & Riché-Magnier, M. (1998). *L'école à l'heure d'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation*. Paris: Nathan.

- Randi, J. et Como, L. (2000). *Teacher innovations in self-regulated learning*. Dans M. Boekarts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (p.651-685). San Diego, CA: Academic Press.
- Raynor, J. O. (1970). Relationship between achievement related motives, future orientation, and academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 28-33.
- Rivaleau, C. (2003). *Les théories de la motivation*. Cadre de santé de nuit. En ligne : <http://www.cadredesante.com/spip/IMG/pdf/doc-85.pdf>.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York : Free Press.
- Rosenthal R., Jacobson L. (1968). – *Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development*. New York : Holt, Rinehart et Winston.
- Roussel, P. (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Paris: Editions Economica.
- Roussel, P. (2001). La motivation au travail : concept et théories. In P. Louart (Dir.), *Les grands auteurs en gestion des ressources humaines*. Paris: Edition EME.
- Roussel, P., & Peretti, J. M. (2000). *Les rémunérations, politiques et pratiques pour les années 2000*. Paris : Edition Vuiberg.
- Russell, T. L. (1999). *The no significant difference phenomenon*. Raleigh, NC: NCSU, Office of instructional Telecommunications.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). A motivation analysis of self-determination an self-regulation in education. In C. Ames & R. E. Ames (Eds.), *Research on motivation in education : The Classroom milieu* (pp. 13-51). New York, NY: Academica Press.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris, C (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 31, numéro 2, p. 297-316
- Sedlack, R.G., & Stanley, J. (1992). *Social Research: Theory and Methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Sergerie, M-A., Lajoie, J. (2007) *Internet; usage problématique et usage approprié*. Revue québécoise de psychologie, p. 149-159
- Shareck, O. (2003). *Groupe de réflexion sur l'éducation des garçons*. St-Eustache, QC: GREG.
- Skate, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Statistique Canada. (2001). Problème de comportement et délinquance chez les enfants et les jeunes. *Le Quotidien*. Page consultée le 21 août 2005 : <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/010612/q010612d.htm>.
- Statistique Canada. (2003). Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes : défis de la fin de l'adolescence. *Le Quotidien*. Page consultée le 27 juillet 2005 : <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/030616/q030616a.htm>.

- Statistique Canada (2004). Étude : Connectivité et apprentissage dans les écoles canadiennes. *Le Quotidien du 24 septembre 2004*. Page consultée le 18 novembre 2007 : <http://www.statcan.ca/Daily/Francais/040924/q040924a.htm>
- Stigler, J. W., & Stevenson, H. W. (2001). How asian teacher polish each lesson to perfection. In M. Gauvin & M. Cole (Eds.), *Reading on the development of Children* (3rd ed.) New York, NY: Worth Publishers.
- Kamal, H (2005). The laws of Cyber-Space. *United Nations Institute for Training and Research*. Genève, Suisse.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information : quel cadre pédagogique?* Paris: ESF.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2000). L'école change, la classe reste. *Sciences humaines*, 111, 22-27.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. New York, Philadelphia; London: The Falmer Press
- Thorkildsen, T. A., & Nicholls, J. G. (1991). Students' critiques as motivation. *Educational Psychologist*, 26, 347-368.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive Behavior in Animal and men*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Vallerand, R. J., et al (1989). Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME). *Revue Canadienne des sciences du Comportement*, 2(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., & Sénécal, C. B. (1993). Une analyse motivationnelle de l'abandon des études. *Apprentissage et Socialisation*, 15(1), 46-62.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, QC: Études vivantes.
- Van der Maren, J. M. (1992-93). *Méthodes de recherche pour l'éducation: Parties 1 à 4*, Montréal, QC: Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Librairie de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J.M. (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition
- Varian, H., & Lyman, P. (2002). *How much information?* Berkely, CA: University of California in Berkeley.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. St-Laurent, QC: Édition du Renouveau pédagogique.

- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2^e ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent, QC: Édition du Renouveau pédagogique.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 5(3). Page consultée le 14 décembre 2005 : <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr5-3/Viau.html>.
- Viau, R., & Darveau, P. (1997). *La motivation des enfants : le rôle des parents*. Montréal, QC: Édition du Renouveau pédagogique.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York, NY: Wiley.
- Wagenaar, T. C. (1987). What do we know about dropping out of high schools? *Research in Sociology of Education. Socialization*, 7, 161-190.
- Wagenaar, T. C. (2001). *Engagement scolaire et décrochage : perspective de la trajectoire de vie*. Ressources humaine et Développement social Canada. Page consultée le 25 juillet 2007 : <http://www.rhdsc.gc.ca/fr/sm/ps/rhdc/rpc/publications/recherche/2001-000175/page00.shtml>.
- Watt, H. (2004) How do Boy's and Girl's Self-Beliefs and Values Develop in Math and English through Australian Grades 7 to 11? Communication présentée au congrès annuel de la Society for Research in Adolescence, Baltimore, États-Unis.
- Wehlage, G. G., & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: how much do schools contribute to the problem? *Teachers College Record*, 87(3), 374-92.
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*. Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82, 611-622.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation : Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: SAGE publications.
- Wentzel, K. R. (1992). Motivation and achievement in adolescence: A multiple goals perspective. In D. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom: Causes and consequences* (pp. 287 - 306). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yin, R. K. (1994). *Case study Research, Design and Methods* (2nd ed.). Beverly Hill, CA: Sage.
- Zimmerman, B. J. (1994). Dimension of academic self-regulation : A conceptual framework for education. In D. H. Shunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issue and educational application* (pp. 1-21). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Zimmerman, B. J. (1999). Commentary : toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International journal of Educational Research*, 31, 545-551.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulatory learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Shunk & J. L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 185-207). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., & Ringle, J. (1981). Effects of model persistence and statements of confidence on children's efficacy and problem-solving. *Journal of Educational Psychology*, 73, 485-493.