

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaires et primaires

Quel est l'impact des troubles d'apprentissage et des difficultés comportementales sur les caractéristiques motivationnelles des élèves au primaire ?

Mémoire professionnel

Travail de **Andrey Lionel**

Sous la direction de Patrick Bonvin

Membre du jury : Valérie Angelucci

Lausanne, le 27 août 2018

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| 1. Introduction | 3 |
| 2. Cadre théorique..... | 4 |
| 2.1. Difficultés comportementales..... | 4 |
| 2.2. Trouble des apprentissages..... | 5 |
| 2.3. Caractéristiques motivationnelles..... | 5 |
| 2.4. Motivation scolaire..... | 5 |
| 2.5. Concept de soi | 7 |
| 2.6. Attitude envers l'école..... | 8 |
| 3. Problématique..... | 9 |
| 3.1. Synthèse théorique | 9 |
| 3.2. Question de recherche | 9 |
| 3.3. Hypothèses | 10 |
| 4. Méthodologie..... | 12 |
| 4.1. Échantillon..... | 12 |
| 4.2. Outils méthodologiques, questionnaire et procédure | 13 |
| 4.2.1. Questionnaire COSOI..... | 13 |
| 4.2.2. Procédure de passation du COSOI..... | 15 |
| 4.2.3. Questionnaire TSQ-2..... | 15 |
| 4.3. Démarche méthodologique..... | 16 |
| 5. Présentation et analyse des résultats | 17 |
| 5.1. Troubles d'apprentissage..... | 18 |
| 5.2. Difficultés de comportement | 22 |
| 6. Discussion..... | 25 |
| 6.1. Synthèse des résultats | 25 |
| 6.2. Analyse..... | 25 |
| 6.2.1. Analyse des caractéristiques motivationnelles des élèves ayant un trouble d'apprentissage..... | 25 |
| 6.2.2. Analyse des caractéristiques motivationnelles des élèves ayant des difficultés comportementales..... | 27 |
| 6.3. Limites du travail..... | 29 |
| 7. Conclusion..... | 31 |
| 8. Bibliographie..... | 33 |
| 9. Annexes | 35 |
| Résumé | 50 |

1. Introduction

L'effectif d'une classe est très varié à plusieurs niveaux. J'entends par là que tous les élèves ne vivent pas de la même manière leur scolarité. Chaque élève a ses propres attributs en contexte scolaire et est de ce fait unique. Certains y évoluent sans trop de difficultés et suivent un parcours que l'on pourrait qualifier de « normal ». Tandis que d'autres se voient, pour diverses raisons, confrontés à quelques difficultés. Elles peuvent être comportementales comme d'apprentissage. C'est justement sur ces élèves, qui présentent des difficultés de comportement ou des troubles d'apprentissage, que l'attention de cette recherche se porte et ceci au regard de leurs caractéristiques motivationnelles, dans le but d'identifier les potentiels éléments qui influenceraient, en bien ou en mal, le *concept de soi*, la *motivation* ou encore *l'attitude envers l'école* d'un élève. La relation entre apprentissage et caractéristiques motivationnelles a été, à maintes reprises, sujet de recherches. Selon les études, il est dit généralement que les élèves en difficulté d'apprentissage ont, entre autres, des perceptions négatives de leurs capacités à réussir à l'école.

Les caractéristiques motivationnelles (*concept de soi, motivation et attitude envers l'école*) sont des variables importantes dans les apprentissages des élèves. Leurs composantes sont, selon certains courants de recherche, identifiables et observables à l'aide de questionnaires. Le but de cette recherche n'est donc pas uniquement d'explicitier ces composantes mais bel et bien d'évaluer si les caractéristiques motivationnelles d'un élève de primaire varient en fonction de la présence de difficultés de comportement ou de troubles d'apprentissages. Précisons que l'influence des difficultés comportementales et des troubles d'apprentissages seront observées individuellement.

Afin de répondre à la question de recherche de ce Mémoire professionnel je vais, dans un premier temps, examiner la littérature pour en extraire les éléments qui auront été déterminés comme pertinents dans le cadre de cette recherche. Une fois cette étape passée, je mènerai ma recherche auprès des enseignantes concernées à l'aide du questionnaire *TSQ-2* (difficultés, troubles, et motivation perçue) ainsi qu'auprès des élèves en leur faisant passer le questionnaire *COSOI* (caractéristiques motivationnelles). Une fois les résultats de ces questionnaires récoltés, il s'agira de les présenter pour pouvoir ensuite les discuter au regard des hypothèses formulées précédemment. La suite et fin de cette recherche sera construite de manière à ce que je puisse évoquer les limites de ce travail pour finalement conclure en abordant les perspectives de cette recherche, ses implications pratiques et ceci au regard de ma future profession.

2. Cadre théorique

Le cadre théorique de cette recherche s'articule autour des concepts suivants : difficultés comportementales (définition et effets), troubles d'apprentissage (idem) et caractéristiques motivationnelles (*motivation scolaire, concept de soi et attitude envers l'école*). L'objectif de cette partie théorique est évidemment de définir les différents concepts, mais également de tenter de mettre en évidence des relations potentielles entre eux. En référence à la question de recherche, les concepts de difficultés comportementales et de trouble d'apprentissage seront explicités dans l'optique de mettre en lumière leur(s) effet(s) potentiel(s) sur les caractéristiques motivationnelles.

2.1. Difficultés comportementales

Un élève peut être atteint de troubles comportementaux mais ceux-ci ne font pas partie des concepts observés au travers de cette recherche. Dans ce travail les élèves concernés sont ceux présentant des difficultés comportementales.

À l'inverse des troubles comportementaux, les difficultés, ont une dimension subjective. Un comportement est jugé comme étant perturbateur en fonction des normes dans lesquelles il se produit. De plus, selon Blin & Gallais-Deulofeu (2004), le fait qu'un comportement soit accepté ou non peut varier, entre autres, en fonction de l'enseignant. Un comportement n'est donc pas considéré comme déviant en soi mais il l'est uniquement au regard du contexte dans lequel il s'exerce. De manière générale, deux catégories d'élèves peuvent être problématiques : « l'élève qui perturbe (agitation, contestation, provocation, violence) et celui qui refuse de travailler » (Blin & Gallais-Deulofeu, 2004, p.47).

Un autre facteur qui permet de mettre des mots sur ce qu'est réellement un élève dit « difficile » est celui du temps. Il est entendu par là qu'un élève ayant un comportement considéré comme perturbateur va prendre du temps sur ce qui est normalement prévu pour l'apprentissage. De ce fait, un élève ayant des difficultés comportementales se verra pénalisé vis-à-vis des apprentissages. Richoz (2013), mentionne qu'un élève est vu comme étant difficile en raison du fait qu'il demande beaucoup d'attention et d'énergie à l'enseignant et que, par conséquent, il ne peut plus apporter toute la considération nécessaire au reste de la classe.

2.2. Trouble des apprentissages

Les troubles d'apprentissage sont diagnosticables, à l'inverse des difficultés comportementales, et sont un réel handicap pour l'enfant (CENTAM). Selon Le ministère de l'Éducation du Québec (1992), « l'analyse de la situation globale de l'élève (l'ensemble des données scolaires, psychologiques, médicales ou autres, s'il y a lieu) doit être prise en considération pour déterminer la présence de troubles spécifiques ».

Les troubles spécifiques sont classés de la manière suivante selon la Classification Internationale des Maladies (CIM-10 : F81, 2008) : la dyslexie et la dysorthographe font parties des troubles spécifiques des acquisitions scolaires (la dyscalculie en fait également partie), alors que la dyspraxie est quant à elle classée en tant que trouble spécifique du développement moteur (CIM-10 : F82, 2008).

Ces troubles peuvent également engendrer chez l'élève une perte de motivation, une perte du plaisir lié à la langue écrite ainsi qu'une baisse de rendement dans d'autres matières scolaires (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2015). Il semble donc évident que des troubles d'apprentissage puissent avoir un impact sur la perception qu'a l'élève de ses capacités par rapport à une branche. En revanche, il est moins évident d'affirmer que ces troubles puissent impacter l'attitude envers l'école d'un élève. Il est néanmoins possible d'imaginer qu'un élève qui évalue de manière négative ses capacités dans une branche se sente moins à l'aise avec l'idée de se rendre à l'école quotidiennement.

L'impact de ces troubles sur la scolarité des élèves est une relation observée à maintes reprises. Cependant, lors de la revue de la littérature à ce sujet, aucune étude concernant les effets des troubles d'apprentissage sur le *concept de soi* académique (et ses dimensions) n'a été trouvée. Il sera donc intéressant de s'aventurer sur un terrain qui, jusqu'ici, n'a pas (ou peu) été le sujet de recherche.

2.3. Caractéristiques motivationnelles

Plusieurs éléments constituent les caractéristiques motivationnelles : le *concept de soi*, l'*attitude vis-à-vis de l'école* et la *motivation*. Ce sont les trois axes qui seront traités et discutés au travers de cette recherche dans le but de déterminer si celles-ci diffèrent en fonction des caractéristiques d'apprentissage ou de comportement d'un élève.

Afin d'être en mesure d'évaluer si ces caractéristiques motivationnelles varient ou non, il est nécessaire de les détailler et de les expliciter.

2.4. Motivation scolaire

La définition de la motivation en contexte scolaire se base principalement sur des approches sociocognitives. Le but de cette recherche étant de déterminer si les caractéristiques motivationnelles varient en fonction d'une difficulté ou d'un trouble, il sera nécessaire de déterminer, dans un premier temps, quelles sont les composantes de la motivation scolaire dans un premier temps afin d'être en mesure, par la suite, de déterminer si celles-ci sont affectées par des difficultés comportementales ou des troubles d'apprentissage.

La motivation scolaire est définie, selon plusieurs auteurs, comme un état qui prend sa source dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement (Barbeau, 1994). Afin de compléter cette définition, toujours selon le même auteur, il est dit que ces déterminants (conception et perception) amènent l'élève à plus ou moins s'impliquer et persister dans une tâche scolaire. Ces aspects sont considérés comme étant des indicateurs de la motivation scolaire. À contrario, l'élève qui entretient une mauvaise opinion au sujet de sa compétence à réaliser une tâche aura tendance à éviter ou abandonner celle-ci rapidement (Viau, 2003).

Viau (2003) fait mention, pour reprendre ses termes, du « concept de perception de soi ». Ce concept est défini comme étant la représentation qu'un individu a de lui-même et qui peut être utilisée ou modifiée en fonction d'un événement vécu. Ces perceptions de soi amènent l'élève à se créer une image de lui-même en tant qu'étudiant. Ces perceptions sont le fruit de processus mentaux. Plusieurs recherches s'accordent à dire que le processus mental le plus important dans la construction de ses perceptions de soi est le processus d'autoévaluation (self-judgement) (McCombs et Whisler, 1989 ; Bandura, 1978 ; cités dans Viau 2003). Ce processus est central en contexte scolaire car c'est entre autres grâce à celui-ci que l'élève va, au fil des années et des événements vécus, construire son opinion de sa capacité à réussir dans différents domaines. Selon McCombs (cité dans Viau, 2003), le processus d'autoévaluation produit deux types de connaissances de soi. La première est appelée « perception générale » et fait référence, entre autres, au *concept de soi* (qui sera défini plus en détail au prochain sous-chapitre des caractéristiques motivationnelles). Si l'on trace l'évolution de ces perceptions, il a été observé qu'un enfant les développe dès son très jeune âge (un an et demi). À l'âge de cinq ou six ans (entrée à l'école), l'enfant aura tendance à avoir des perceptions dites irréalistes de lui-même. Puis, selon Harter (cité par Viau, 2003), lors de l'entrée dans la pré-adolescence et à l'adolescence il est possible de nommer et de distinguer cinq domaines dans lesquels l'enfant développe ses perceptions : l'école, les activités sportives, les relations sociales, l'apparence physique et le comportement social.

Ceci dit, ces perceptions dites « générales » ne sont pas les seuls éléments à prendre en compte lorsqu'il s'agit de motivation en contexte scolaire. Un deuxième type de perception à expliciter concerne, à nouveau selon les mots de Viau, les « perceptions spécifiques de soi ». Cette notion se définit comme étant les « perceptions qu'un élève a de lui-même quant aux différentes matières scolaires et aux activités d'enseignement et d'apprentissage qui s'y rattachent » (Viau, 2003, p.43).

2.5. Concept de soi

Le concept de soi, à ne pas confondre, malgré leur proximité, avec l'estime de soi ou le sentiment d'auto-efficacité, est défini par plusieurs auteurs comme étant un modèle hiérarchique, organisé, multidimensionnel, stable, évolutif, évaluatif et différenciable (Bless, Bonvin & Schuepbach, 2005). Il est possible de compléter cette définition en ajoutant que le concept de soi est décrit comme étant la perception et l'évaluation qu'a une personne de ses propres caractéristiques (Galand et Grégoire, 2000). Cette définition permet de pointer une relation hypothétiquement identifiable et observable entre concept de soi (académique) et trouble d'apprentissage. C'est-à-dire qu'un élève pourrait être amené à évaluer négativement ses propres caractéristiques, du fait de la présence d'un trouble d'apprentissage. Le concept de soi a, à plusieurs reprises, été sujet de recherches afin de déterminer quel rôle celui-ci jouait vis-à-vis des résultats scolaires. À ce sujet, plusieurs auteurs s'accordent à dire que concept de soi et résultats scolaires sont liés : un concept de soi élevé chez un élève influencerait positivement ses résultats scolaires (Galand et Grégoire, 2000). Cependant, il est difficile de trouver dans la littérature qui s'est penchée sur le concept de soi d'un élève ayant des difficultés comportementales.

Afin de mieux cibler les enjeux de cette recherche, il est important d'apporter des précisions au sujet de certains aspects qui composent le concept de soi (concept multidimensionnel et organisé). Il est en premier lieu divisé en *concept de soi académique* et *non-académique*. Le *concept de soi non-académique* inclut le *concept de soi social*. Ici, le *concept de soi social* prend en compte les autoévaluations d'un élève en lien avec ses relations sociales, dans la classe. Le *concept de soi académique*, quant à lui, possède quatre sous-dimensions. Les deux premières dimensions font directement référence aux branches principales (mathématiques et français). Il s'agit du *concept de soi en mathématiques* et de celui de *langue*. Les deux dimensions suivantes (3^{ème} et 4^{ème}) nécessitent quelques précisions quant à ce qu'elles recouvrent. La troisième dimension est le *concept de soi académique général*, qui ne correspond pas à une branche en particulier mais vise à obtenir des renseignements quant à la manière dont

l'élève comprend (ou non) les explications de l'enseignant. La quatrième et dernière dimension du *concept de soi académique* à être évaluée est *l'attitude envers l'école*. Cet aspect étant plus complexe que les autres, il sera détaillé au travers du sous-chapitre qui suit. Les différents aspects du concept de soi définis ci-dessus prennent leur source dans un document descriptif du questionnaire CoSoi (Bless, Bonvin & Schuepbach, 2005). En somme, ce sont les dimensions qui seront évaluées chez les élèves lors de cette recherche. Il est important de préciser que chaque élément du concept de soi est indépendant. Ceci veut donc dire que le *concept de soi en mathématiques* d'un élève ne sera pas forcément le même que celui en *langue* malgré le fait que ces deux dimensions fassent tous deux parties du *concept de soi académique* (Galand et Grégoire, 2000).

Le concept de soi d'un enfant est influencé par les événements vécus et enregistrés dans leur mémoire. Ces événements peuvent être des échecs et/ou des réussites dans le cadre scolaire. Pour l'un comme pour l'autre, s'il y a répétition dans le temps, ces événements amènent les élèves à les généraliser. Ce processus détermine donc la perception qu'a un élève de soi et ceci dans différents domaines (Reeve, 2009). De ce fait, un élève ayant des troubles d'apprentissage et donc étant potentiellement confronté à des échecs à répétition, aura tendance à avoir une conception dite négative de ses capacités dans les domaines scolaires. Ce schéma de réflexion peut être repris de manière identique à l'égard des difficultés comportementales. En référence à la nomenclature du questionnaire *COSOI*, *l'attitude envers l'école* d'un élève ayant des difficultés comportementales sera potentiellement affectée négativement par celles-ci. De plus, selon Marsh (1986), le concept de soi se construit, entre autres, au travers de la comparaison sociale. Ce qui est entendu ici par comparaison sociale est le fait que chaque élève évalue ses performances scolaires en comparaison à celles des autres élèves. C'est dans cet aspect de comparaison que les troubles d'apprentissage ou les difficultés comportementales peuvent être conceptualisés comme ayant un impact sur les dimensions du concept de soi d'un élève.

2.6. Attitude envers l'école

L'attitude envers l'école est une dimension évaluée au travers du questionnaire *COSOI*. Ceci implique donc qu'il fait partie intégrante du *concept de soi* d'un enfant. La dimension *d'attitude envers l'école*, telle qu'utilisée dans le questionnaire, est définie par Bless, Bonvin & Schuepbach (2005, p.70) comme représentant « *l'autoévaluation du bien-être émotionnel de l'élève dans son environnement scolaire* ». Autrement dit, cette dimension a pour but de permettre d'en savoir plus sur la perception que l'élève a de lui-même à l'école et le regard qu'il porte sur celle-ci.

3. Problématique

3.1. Synthèse théorique

Les éléments théoriques développés précédemment permettent ici d'envisager que les dimensions du *concept de soi* et la *motivation* chez un élève seront impactées par le fait que ce dernier soit diagnostiqué comme ayant un trouble d'apprentissage ou évalué comme présentant des difficultés comportementales. Du fait que les dimensions du *concept de soi* sont indépendantes les unes des autres, les résultats risquent d'être peut-être difficiles à généraliser. Cependant, si l'on se penche sur chaque dimension, la théorie nous permet tout de même de quelque peu anticiper les résultats de cette recherche.

Le fait qu'un élève soit atteint d'un trouble d'apprentissage risque fortement d'influencer de manière négative la perception qu'un élève a de lui-même vis-à-vis d'une branche (un élève dyscalculique en mathématiques, par exemple), voire son *attitude envers l'école*. Ce trouble pourrait également avoir un effet négatif sur la *motivation* de l'élève si celui-ci est confronté à des échecs répétés dans une branche.

En revanche, pour les élèves ayant des difficultés comportementales, il est difficile d'anticiper un quelconque résultat. Il est tout de même plus probable qu'un élève perturbateur soit intrinsèquement moins motivé qu'un élève dit « ordinaire ». Or, il est compliqué de prévoir si des difficultés de comportement seront un facteur observable au regard des dimensions du *concept de soi*.

3.2. Question de recherche

Ces apports théoriques démontrent à quel point la dynamique motivationnelle et plus en détail, les éléments qui la constituent, jouent un rôle essentiel dans la scolarité d'un enfant. Le but maintenant est donc de mettre en relation ces éléments théoriques afin de répondre à notre question principale de recherche ainsi qu'aux questions qui en découlent :

1. Quelles sont les caractéristiques motivationnelles (*concept de soi, attitude envers l'école et motivation perçue par l'enseignante*) d'élèves présentant des difficultés de comportement à l'école primaire ?
2. Quelles sont les caractéristiques motivationnelles d'élèves présentant des troubles d'apprentissage à l'école primaire ?
3. Quelles sont les caractéristiques motivationnelles d'un élève n'ayant ni difficultés de comportement ni troubles d'apprentissages ?

Ces questions nous permettent d'établir la question de recherche suivante : Quel est l'impact des troubles d'apprentissage et des difficultés comportementales sur les caractéristiques motivationnelles des élèves au primaire ?

3.3. Hypothèses

Au vu des différents concepts mobilisés dans cette recherche, il est possible d'émettre plusieurs hypothèses. Rappelons qu'il a été décidé d'observer un potentiel impact de difficultés de comportement ou de troubles d'apprentissage sur les caractéristiques motivationnelles d'un élève de primaire. Ces différents concepts sont à décortiquer afin d'être en mesure d'émettre des hypothèses plausibles.

Les premières hypothèses concerneront les cinq dimensions des caractéristiques motivationnelles (*concept de soi académique* (1 ; qui inclut le concept de soi en *langue*, cf. Section 4.2.1), *concept de soi en mathématiques* (2), *concept de soi social* (3), *attitude envers l'école* (4) et *motivation* (5)) et les troubles d'apprentissage :

- (1) Il est fort probable que le *concept de soi académique* soit affecté par un (ou plusieurs) trouble d'apprentissage. J'entends par là qu'un élève dyslexique, par exemple, a de fortes chances de s'autoévaluer négativement en français du fait des fréquentes difficultés rencontrées.
- (2) Cette dimension risque, au même titre que la précédente, d'être affectée par un trouble d'apprentissage telle que la dyscalculie.
- (3) Il est difficile d'imaginer qu'une relation concrète puisse être observée entre cette dimension et un trouble d'apprentissage. Cependant, il est tout de même envisageable d'imaginer que le *concept de soi social* d'un élève soit affecté négativement si celui-ci, en raison d'un trouble, se voit régulièrement sorti du groupe classe, en raison d'une (ou plusieurs) mesure d'aide (logopédie, ergothérapie, ...).
- (4) L'hypothèse qui, à mon sens, est la plus plausible est qu'un élève atteint de trouble aura un résultat *d'attitude envers l'école* plus bas que la moyenne de la classe.
- (5) Il y a ici de fortes chances que la *motivation* (perçue par l'enseignante) d'un élève atteint de trouble soit affectée par celui-ci. Ces élèves pourraient potentiellement avoir plus de peine à montrer de l'intérêt dans un cadre scolaire si leur compréhension d'une branche est affectée par un trouble d'apprentissage.

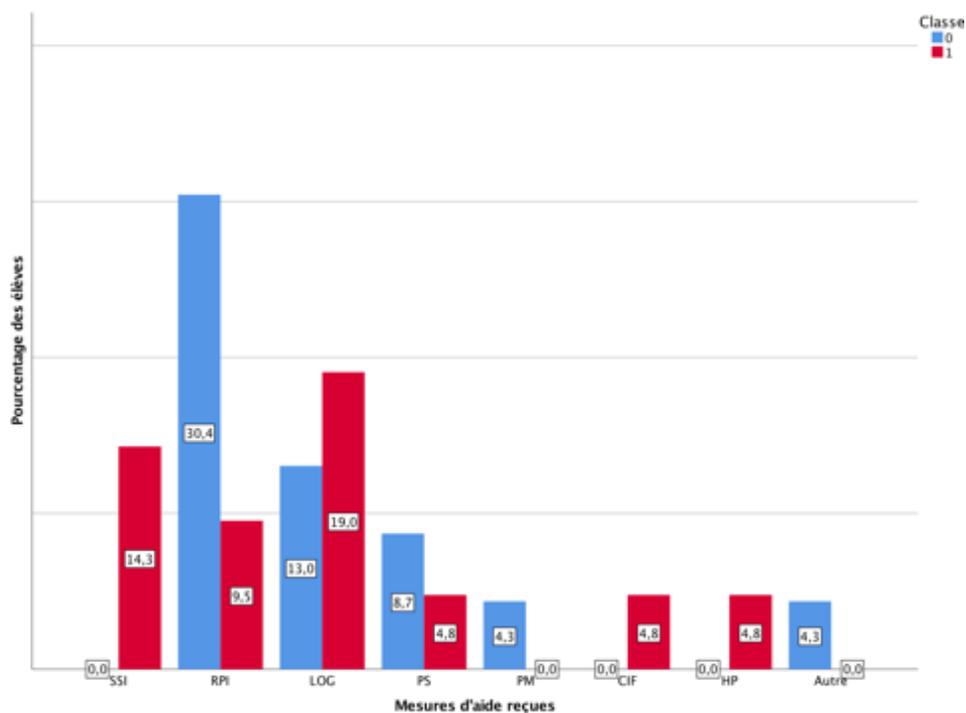
Il reste à émettre des hypothèses, à nouveau pour chaque caractéristique motivationnelle (*concept de soi académique* (1), *concept de soi en mathématiques* (2), *concept de soi social* (3), *attitude envers l'école* (4) et *motivation* (5)), cette fois-ci pour les élèves considérés comme étant perturbateurs ou agressifs (ayant des difficultés comportementales).

- (1) *Le concept de soi académique* d'un élève peut potentiellement être affecté par des difficultés comportementales. Il est possible d'imaginer qu'un élève qui perturbe souvent en classe suit moins assidûment l'enseignement donné ce qui l'empêcherait de saisir le contenu d'une branche. Ceci dit, j'émetts l'hypothèse qu'il n'y aura pas de différence significative entre le *concept de soi académique* d'un élève avec des difficultés comportementales et le reste de la classe.
- (2) Mon hypothèse pour cette dimension est similaire à la précédente. Je ne pense pas que les élèves ayant des difficultés comportementales obtiendront systématiquement un score moins élevé que le reste de la classe en ce qui concerne leur *concept de soi en mathématiques*.
- (3) Selon moi, le fait d'être considéré comme étant un élève perturbateur ne sera en aucun cas un élément qui pourrait péjorer les relations sociales d'un élève. Au contraire, j'aurais presque tendance à penser qu'un élève perturbateur s'estimera plus sociable que d'autres élèves moins exubérants.
- (4) Le fait pour un élève d'être perturbateur peut parfois être le reflet d'une certaine incompatibilité avec le cadre dans lequel l'élève est amené à évoluer. Donc, selon moi, les élèves ayant des difficultés comportementales auront un score *d'attitude envers l'école* en moyenne plus bas que le reste de classe.
- (5) À nouveau, un comportement perturbateur récurrent peut aussi potentiellement venir d'un manque d'intérêt vis-à-vis de la branche enseignée. Il est difficile de déterminer lequel influence l'autre, cependant, je pense tout de même que les élèves ayant des difficultés comportementales seront considérés comme étant moins motivés que la moyenne de la classe.

4. Méthodologie

4.1. Échantillon

La population visée par cette recherche sera l'effectif de mes deux classes de stage (44 élèves au total) de ma dernière année de Bachelor (respect de la décision 102 du DFJC) et plus particulièrement les élèves ayant des difficultés comportementales (seules) et ceux ayant des troubles d'apprentissage (seuls). Le premier graphique nous permet de cibler quelles sont les mesures d'aide les plus fréquentes que les élèves reçoivent. Ces mesures d'aide correspondent à celles présentes dans le questionnaire *TSQ-2*. Il est intéressant d'observer que les mesures d'aide reçues varient en fonction de l'établissement. L'échantillon de cette recherche est constitué de deux classes pour un total de 44 élèves (classe 0 : 23 élèves, classe 1 : 21 élèves). Celles-ci ne font pas partie du même établissement. En ce qui concerne la classe 0, les mesures d'aide les plus fréquentes sont le renfort pédagogique intégré (RPI : 30,4%) et la logopédie (LOG : 13%). Ces deux mesures représentent donc pas loin de la moitié des aides reçues au sein de cette classe. En ce qui concerne la classe 1, la logopédie est à nouveau une mesure d'aide fréquemment reçue (19%). À l'inverse de la classe 0, les mesures reçues sont plus équitablement réparties. Il y a donc 14,3% des élèves recevant du soutien spécialisé intégré (SSI) pour seulement (par rapport à la classe 0) 9,5% de RPI.

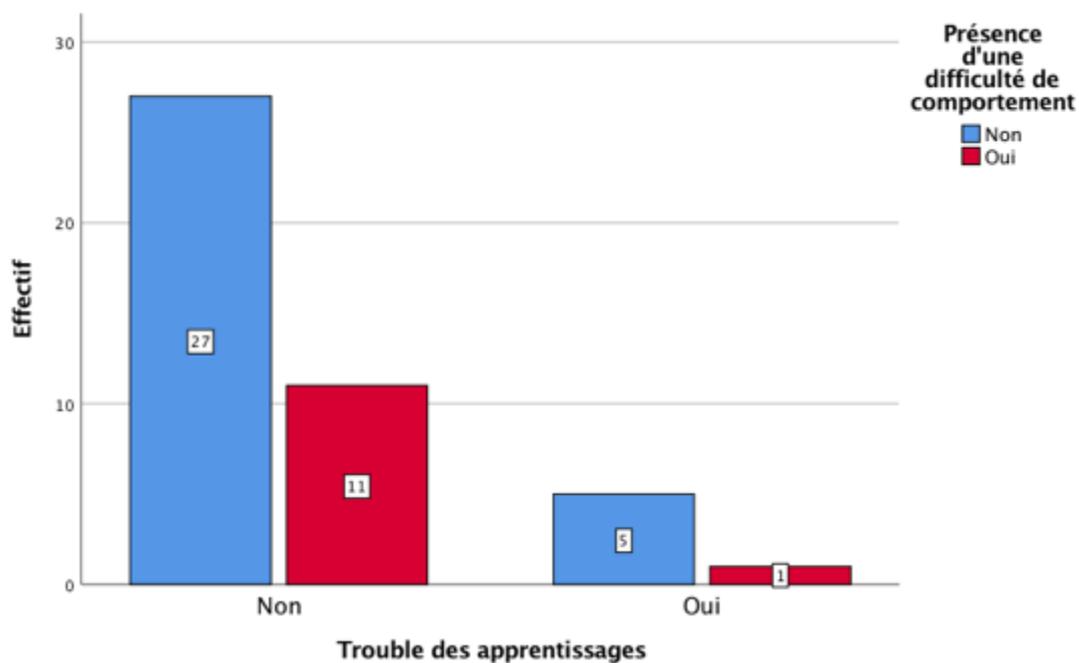


GRAPHIQUE 1 : pourcentage d'élèves recevant des mesures d'aide

Le graphique 2 permet de visualiser que sur un total de 44 élèves :

- 27 n'ont ni trouble d'apprentissage ni difficulté de comportement ;
- 11 n'ont pas de trouble d'apprentissage mais des difficultés comportementales ;
- 5 ont des troubles d'apprentissage mais n'ont pas de difficulté de comportement ;
- 1 seul élève combine trouble d'apprentissage et difficulté de comportement.

Nous pouvons constater que plus de la moitié de l'échantillon de cette recherche (61,4%) n'est ni considérée comme ayant des difficultés comportementales ni comme ayant des troubles d'apprentissage diagnostiqués. Seul 1 élève (2,3%) cumule difficulté et trouble.



GRAPHIQUE 2 : troubles d'apprentissage et difficulté de comportement.

4.2. Outils méthodologiques, questionnaire et procédure

Il n'a pas été nécessaire de construire de questionnaire pour cette recherche. Les deux questionnaires distribués (*COSOI* et *TSQ-2*) ont donc été utilisés tels quels. Le premier était destiné aux élèves (*COSOI*), alors que le second (*TSQ-2*), a été donné aux enseignantes responsables de mes deux classes de stage. Ils sont décrits plus en détail dans les sections qui suivent.

4.2.1. Questionnaire COSOI

Le questionnaire destiné aux élèves proposait des situations, sous forme de pictogrammes, qui permettent à l'élève de déterminer si sa propre situation en contexte scolaire correspond plus à

la représentation de gauche ou de droite (voir figure 1). Puis, l'enfant évalue si la situation présentée lui « *correspond un peu (...)* ou *si cela lui correspond totalement* » (Bless, Bonvin & Schuepbach, 2005). Cette façon de faire aboutit à la création d'une échelle de Likert à 4 niveaux (1-4) qui correspondent aux quatre cercles. Ce questionnaire s'adressait à des enfants âgés entre 8 et 11 ans (5-6HarmoS). La figure 1 présente une illustration tirée du questionnaire.

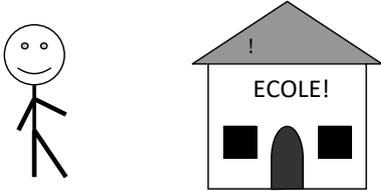
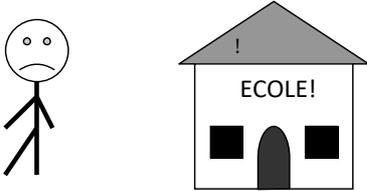
| | |
|---|--|
| 9. Cet enfant aime bien aller à l'école. | Cet enfant n'aime pas aller à l'école. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

FIGURE 1 : exemple de question du questionnaire COSOI

TABLEAU 1 : dimensions et items du questionnaire COSOI

| Item (valeurs : 1-2-3-4) | Dimension |
|--------------------------|-------------------------|
| 1 | CS Mathématiques |
| 2 | CS Social |
| 3 | CS Langue |
| 4 | Attitude envers l'école |
| 5 | CS Académique général |
| 6 | CS Mathématiques |
| 7 | CS Social |
| 8 | CS Langue |
| 9 | Attitude envers l'école |
| 10 | CS Mathématiques |
| 11 | CS Social |
| 12 | CS Langue |
| 13 | Attitude envers l'école |

Le Tableau 1 permet d'identifier les dimensions évaluées au travers des 13 questions de ce questionnaire (CS = Concept de soi).

Afin de vérifier la cohérence interne des sous-échelles du questionnaire *COSOI*, des alphas de Cronbach ont été réalisés pour chaque dimension (indice de cohérence interne, doit si possible dépasser la valeur de .70 pour que l'on puisse considérer la moyenne de la dimension dans les analyses). Pour les dimensions du *concept de soi en maths* (ci-après CS Maths) et de *l'attitude envers l'école*, cet indice est satisfaisant (respectivement, $\alpha=.83$ et $\alpha=.81$), ce qui fait que ces dimensions seront prises telles que proposées dans l'échelle originale. Par contre pour les autres indices, le seuil de satisfaction n'est pas atteint. Des analyses supplémentaires (factorielles exploratoires) ont permis de dégager un facteur de *concept de soi académique* regroupant tous les items du CS Langue et du CS Maths ainsi que l'item représentant le CS académique général ; 7 items ; $\alpha=.78$). Enfin, le *concept de soi social* (CS Social) sera évalué sur la base de la moyenne entre les items 7 et 11 ($\alpha=.72$), le troisième item ne corrélant pas avec la dimension sous-jacente.

4.2.2. Procédure de passation du COSOI

Pour les deux classes (5 et 6 HarmoS) la modalité de passation a été la même. Les élèves devaient répondre individuellement à chaque question. Afin d'éviter tout problème de lecture, la passation du questionnaire a été faite de manière guidée. L'enseignant (moi), lisait la question par oral puis laissait le temps à chaque élève d'y répondre. Des compléments ont parfois été ajoutés lorsqu'un (ou plusieurs) élève ne comprenait pas le sens d'une question. La totalité du questionnaire a été passée en une fois.

4.2.3. Questionnaire TSQ-2

Ce questionnaire, distribué aux enseignantes, a pour but de « *fournir un certain nombre d'informations importantes sur chaque élève de la classe* » (TSQ-2 ; Bless, Bonvin et Schüpbach, 2005). Ce questionnaire a permis de cibler les élèves considérés comme ayant des difficultés comportementales. Les élèves étaient considérés comme ayant des difficultés comportementales si, au travers du questionnaire, l'élève était évalué comme étant, au minimum, assez souvent agressif ou comme ayant des comportements perturbateurs, là aussi, assez souvent (voir figure 2).

Le questionnaire se divise en cinq parties qui sont les suivantes :

F1 – Nationalité, langue maternelle, connaissance de la langue d'enseignement

F2 – Soutien supplémentaire par rapport à l'enseignement dispensé en classe

F3 – Acceptation sociale en classe

F4 – Comportement général de l'élève (voir exemple de la figure 2)

FR – Remarques

| N° | Elèves | 1. Intérêt, motivation | 2. Agressivité | 3. Comportement perturbateurs | Description des variables et codage |
|----|--------|------------------------|----------------|-------------------------------|--|
| 1 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | <p>Il vous est demandé d'évaluer pour chaque élève la fréquence d'apparition dans le contexte de la classe des trois catégories de comportements décrites ci-dessous, selon l'échelle suivante :</p> <p>1 = rarement/jamais 2 = parfois 3 = assez souvent 4 = très souvent/toujours</p> <p>Il vous suffit de cocher la réponse qui convient parmi les 4 niveaux proposés. Les descriptifs des variables figurent ci-dessous.</p> <p>Variable 1 : Intérêt, motivation</p> <p>"L'enfant participe de manière intéressée et motivée aux activités en classe"</p> <p>Variable 2 : Agressivité</p> <p>"L'enfant se comporte de manière agressive avec ses pairs ou avec les adultes qui l'entourent (bagarre, violence verbale, etc.)"</p> <p>Variable 3 : Comportements perturbateurs</p> <p>"L'enfant perturbe le déroulement de la classe par des comportements inadéquats (hyperactivité,</p> |
| 2 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 3 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 4 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 5 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 6 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 7 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 8 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 9 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 10 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 11 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 12 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 13 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 14 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 15 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 16 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 17 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 18 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 19 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 20 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 21 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 22 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 23 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |
| 24 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 | |

FIGURE 2 : Exemple du formulaire F4 (TSQ, Bless, Bonvin, & Schuepbach, 1995)

4.3. Démarche méthodologique

Dans un premier temps, lors de mon premier semestre de stage, j'ai fait passer le questionnaire COSOI à tous les élèves de la classe. Ce questionnaire a comme objectif d'évaluer les différentes dimensions du *concept de soi* d'un élève (*mathématiques, langue, social, attitude envers l'école et académique général*). Puis, j'ai transmis le questionnaire TSQ-2 à l'enseignante responsable de cette classe. Ce questionnaire vise à nous fournir un certain nombre d'informations importantes sur chaque élève d'une classe (nationalité, langue maternelle, maîtrise de la langue d'enseignement, aides reçues, degré de popularité, motivation, comportement perturbateurs et agressivité). Cette démarche a été reproduite à l'identique au sein de ma deuxième classe de stage.

Ce n'est donc qu'après avoir fait passer ces deux questionnaires dans mes deux classes que j'ai pu entamer l'analyse des données récoltées. Toutes ces données ont été ensuite retranscrites sous forme de valeurs. L'interprétation des résultats se base donc sur des valeurs chiffrées et

non sur la qualité d'une réponse. Les deux questionnaires utilisés nous permettent donc de réaliser une recherche de type quantitatif et non qualitatif.

5. Présentation et analyse des résultats

Dans le cadre de cette recherche, les résultats obtenus seront détaillés au regard de quatre dimensions du *concept de soi* (sur la base du questionnaire *COSOI* passé par les élèves) ainsi que celle dimension *motivation* du questionnaire TSQ-2.

- Dimension 1 : *concept de soi académique* : items 1, 3, 5, 6, 8, 10 et 12.
- Dimension 2 : *concept de soi en mathématiques* : items 1, 6 et 10.
- Dimension 3 : *concept de soi social* : items 7 et 11.
- Dimension 4 : *attitude envers l'école* : items 4, 9 et 13
- Dimension 5 : *motivation*

Ce sont donc ces cinq dimensions qui vont être observées, en fonction des caractéristiques personnelles des élèves (trouble d'apprentissage ou difficultés comportementales).

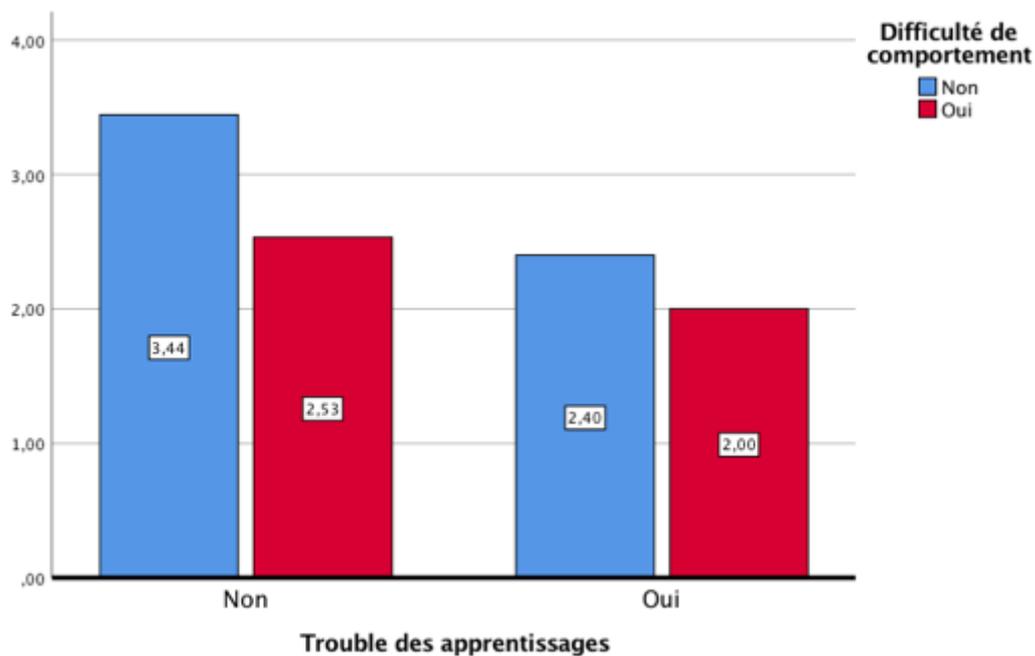
Le graphique 2 permet de visualiser le score *d'attitude envers l'école* en fonction de si l'élève présente des difficultés comportementales ou des troubles d'apprentissage. Les valeurs de l'axe vertical représentent les moyennes des valeurs indiquées par les élèves lorsqu'ils ont été amenés à compléter le questionnaire *COSOI*.

Ici, les élèves qui n'ont ni trouble ni difficulté présentent une moyenne de 3,44 (échelle de 1 à 4). Sans surprise, ils obtiennent la moyenne la plus élevée. La moyenne la plus basse est de 2,00 et concerne l'élève qui combine trouble d'apprentissage et difficultés comportementales. En ce qui concerne les deux autres valeurs, il est intéressant de remarquer que l'*attitude envers l'école* des élèves testés ne varie que très peu en fonction de s'ils ont un trouble d'apprentissage (2,40) ou une difficulté comportementale (2,53).

Les participants répondant au critère de présenter une « difficulté de comportement » présentent un score *d'attitude envers l'école* significativement (t de Student) plus bas que ceux qui n'en présentent pas (M=2.49, ET=.85 et M=3.26, ET=.87 ; t=2.56, dl=38, p<.05). Les autres dimensions du concept de soi et de la *motivation* ne diffèrent pas significativement des scores des autres élèves pour ce groupe.

Ce résultat significatif se retrouve pour les élèves avec des troubles d'apprentissage, dont l'*attitude envers l'école* est moins favorable que celle des élèves sans trouble (M=2.33, ET=.89

; $M=3.18$, $ET=.89$; $t=2.17$, $dl=38$, $p<.05$). Une autre dimension différencie significativement les élèves ayant des troubles d'apprentissage de ceux qui n'en ont pas, il s'agit de la motivation évaluée par l'enseignant, qui est beaucoup plus basse chez les élèves qui ont un trouble d'apprentissage ($M=1.50$, $ET=.84$; $M=2.37$, $ET=.97$; $t=2.07$, $dl=42$, $p<.05$). De façon intéressante, cette dernière différence n'est pas trouvée pour les élèves avec des difficultés de comportement, dont la motivation est plutôt évaluée comme plus élevée par les enseignants, même si cette différence n'est pas significative. En ce qui concerne les troubles d'apprentissage, aucune autre différence significative n'est constatée.



GRAPHIQUE 3 : Moyenne des scores d'attitude envers l'école en fonction de la présence de difficultés comportementales ou d'apprentissage

Dans le but d'affiner les analyses, les deux sections qui suivent proposent une analyse des réponses individuelles données par les participants à l'intérieur des deux groupes qui nous intéressent, à savoir les élèves présentant des troubles d'apprentissage (section 5.1) ou des difficultés comportementales (section 5.2).

5.1. Troubles d'apprentissage

Si l'on se focalise, dans un premier temps, sur les élèves ayant des troubles d'apprentissage, de manière générale, on se rend compte très vite qu'il est difficile, au vu des résultats obtenus et d'une population testée peu nombreuse, d'en tirer des conclusions non-équivoques.

En entrant un peu plus dans le détail des résultats obtenus et en portant l'attention sur une dimension à la fois *du concept de soi*, certaines observations peuvent être présentées à l'aide des tableaux qui suivent.

TABLEAU 2 : Scores individuels aux items concernant le concept de soi *académique*

| | CS1 | CS3 | CS5 | CS6 | CS8 | CS10 | CS12 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| MUH | + | + | - | - | - | ++ | ++ |
| DRI | + | ++ | ++ | + | + | + | ++ |
| YAS | -- | + | + | -- | ++ | -- | ++ |
| EDU | + | + | + | + | + | + | + |
| MAR | ++ | ++ | + | ++ | ++ | ++ | ++ |
| BLE | ++ | + | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ |

En ce qui concerne cette dimension, il semble être impossible de généraliser les réponses données par les élèves. En effet, les réponses de chacun des élèves varient et ceci de manière apparemment illogique. Cependant, il semble que les élèves, malgré la présence d'un (ou plusieurs) trouble(s) d'apprentissage, ont généralement un bon *concept de soi académique*. Si l'on se réfère au tableau 2 et à la retranscription des résultats, une majorité de + se dégage.

Il est tout de même possible de mettre en évidence certains cas particuliers. Premièrement, sur six élèves, seuls deux d'entre eux évaluent négativement certains items de la dimension *académique* du *concept de soi*. Si l'on s'intéresse à l'élève MUH* on se rend compte que certes, il s'autoévalue négativement, mais les items concernés ne respectent aucune logique. Cet élève ayant une dyscalculie, s'évalue à une seule reprise comme étant un enfant pour qui les mathématiques sont difficiles. Alors que deux autres items, touchant eux aussi à la dimension *mathématiques* du concept de soi (1 et 10), sont sujet à une appréciation positive.

À l'inverse, YAS, qui n'est pas dyscalculique mais dysorthographique, perçoit négativement son rapport aux mathématiques (voir également tableau 3). De plus, nous pourrions imaginer qu'en ce qui concerne les items 3, 8 et 10, en raison de sa dysorthographie, l'élève soit plus enclin à s'autoévaluer négativement étant donné que ces items font directement référence à la dimension *langue* du *concept de soi*. Or, ce n'est pas le cas et cet élève obtient même des scores élevés aux items concernés.

* Prénoms des élèves abrégés.

En ce qui concerne le concept de soi en mathématiques (tableau 3), de manière générale, les élèves semblent avoir une appréciation positive de leurs capacités. Il n'y a qu'une seule élève, YAS, qui évalue négativement ses capacités et son rapport à la dimension *mathématiques*.

En revanche, pour les cinq autres élèves, leur(s) trouble(s) ne semblent pas réellement affecter leur concept de soi en mathématiques. Les observations possibles sont relativement similaires à celles de la dimension précédente (concept de soi académique).

Ici, MUH, malgré une dyscalculie, obtient un score globalement positif pour cette dimension alors que YAS, quant à elle, s'autoévalue très fortement négativement vis-à-vis de la dimension *mathématiques*.

TABLEAU 3 : Scores individuels pour la dimension du *CS Mathématiques*

| | CS1 | CS6 | CS10 |
|-----|-----|-----|------|
| MUH | + | - | ++ |
| DRI | + | + | + |
| YAS | -- | -- | -- |
| EDU | + | + | + |
| MAR | ++ | ++ | ++ |
| BLE | ++ | ++ | ++ |

La troisième dimension, à savoir, le concept de soi *social* (tableau 4), paraît, jusqu'ici, la moins parlante. Il peut tout de même être observé que les élèves qui s'évaluent positivement le font de manière plus forte, et ont donc en moyenne un score plus élevé. Statistiquement, 50% des élèves (3/6) ont une appréciation positive de leur concept de soi *social* sur les deux items composant la dimension. Parmi ceux-là, deux élèves ayant des troubles d'apprentissage s'autoévaluent très positivement (++) dans cette dimension. Par contre aucun élève ne s'évalue négativement sur les deux items.

Les réponses des élèves au sujet de leur *attitude envers l'école* sont les plus intéressantes à observer (voir tableau 5). À nouveau, l'échantillon ne permet pas de généralisation mais quatre élèves sur six ont une appréciation globalement négative sur la dimension *attitude envers l'école* de leur concept de soi. Certes, les résultats ne sont pas uniformes, cependant, c'est au travers de cette dimension que les réponses sont les plus proches les unes des autres.

TABLEAU 4 : Scores individuels sur la dimension du *CS Social*

| | CS7 | CS11 |
|-----|-----|------|
| MUH | + | ++ |
| DRI | + | - |
| YAS | - | ++ |
| EDU | + | - |
| MAR | ++ | ++ |
| BLE | ++ | ++ |

Jusqu'à maintenant, EDU, qui est le seul élève à cumuler trouble d'apprentissage et difficultés comportementales, obtenait des scores positifs aux différentes dimensions. Or, cette fois-ci, malgré une autoévaluation globalement positive dans d'autres dimensions, cet élève a un score *d'attitude envers l'école* négatif.

TABLEAU 5 : Scores individuels de l'*attitude envers l'école*

| | CS4 | CS9 | CS13 |
|-----|-----|-----|------|
| MUH | -- | - | -- |
| DRI | + | - | - |
| YAS | ++ | ++ | ++ |
| EDU | - | - | - |
| MAR | + | + | -- |
| BLE | -- | + | - |

Motivation perçue par l'enseignante

Les enseignantes en charge de leurs classes respectives devaient évaluer si « l'enfant participe de manière intéressée et motivée aux activités de la classe. ». L'échelle du questionnaire *TSQ-2* était la suivante :

1 = rarement/jamais

2 = parfois

3 = souvent

4 = très souvent/toujours

Si l'on prend une vue d'ensemble sur les données recueillies, il en sort que la moyenne des élèves n'ayant ni difficulté de comportement ni trouble d'apprentissage s'élève à 2,19. En ce qui concerne les élèves qui ont été diagnostiqués comme ayant un trouble d'apprentissage (6 élèves), la moyenne est de 1,60. Comme nous l'avons vu dans les analyses générales (1^{ère} partie

du chapitre 5), la moyenne des élèves ayant un trouble d'apprentissage est significativement inférieure à celle de tous les autres élèves.

5.2. Difficultés de comportement

Si l'on se penche sur les élèves ayant des difficultés de comportement, le fait d'avoir des difficultés comportementales ne semble pas particulièrement affecter négativement la perception que les élèves ont d'eux-mêmes vis-à-vis de leur concept de soi *académique*. Les appréciations négatives semblent être plus des cas isolés et donc, peu interprétables. Le tableau 6 rend visible le fait que la grande majorité des réponses données par les élèves ayant des difficultés comportementales sont positives.

TABLEAU 6 : Scores individuels des élèves en ce qui concerne la dimension *CS Académique*

| | CS1 | CS3 | CS5 | CS6 | CS8 | CS10 | CS12 |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|
| ADA | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ | ++ |
| APP | + | ++ | + | + | + | + | ++ |
| MUJ | ++ | ++ | + | ++ | + | ++ | ++ |
| LEO | ++ | + | + | + | ++ | ++ | ++ |
| ERI | ++ | + | + | + | ++ | + | ++ |
| EDU | + | + | + | + | + | + | + |
| FAB | - | + | + | - | ++ | ++ | + |
| AMA | ++ | + | - | + | - | ++ | + |
| BRY | ++ | - | + | ++ | - | ++ | ++ |
| GUL | ++ | ++ | + | + | ++ | + | + |
| ROS | ++ | ++ | ++ | + | ++ | ++ | ++ |

En considérant le tableau 7, il est difficile de lier difficultés comportementales et concept de soi en mathématiques. Il semble que les élèves évaluant négativement leur rapport à la branche soient des cas isolés. En tout cas, il est impossible d'affirmer que leur « mauvais » rapport aux mathématiques soit lié à des difficultés comportementales.

Si la dimension du concept de soi *social* était difficilement exploitable lorsqu'il était question de troubles d'apprentissage, ici, il semblerait que les élèves ont une appréciation extrêmement positive de leur concept de soi *social* (voir tableau 8). Pour cette dimension, la grande majorité des réponses sont positives. Les appréciations négatives apparaissent ici comme étant des exceptions. Parmi les onze élèves ayant été évalués comme ayant des difficultés

comportementales, un seul d'entre eux, ROS, obtient un score fortement négatif pour cette dimension.

TABLEAU 7 : Scores individuels pour la dimension du *CS Mathématiques*

| | CS1 | CS6 | CS10 |
|-----|-----|-----|------|
| ADA | ++ | ++ | ++ |
| APP | + | + | + |
| MUJ | ++ | ++ | ++ |
| LEO | ++ | + | ++ |
| ERI | ++ | + | + |
| EDU | + | + | + |
| FAB | - | - | ++ |
| AMA | ++ | + | ++ |
| BRY | ++ | ++ | ++ |
| GUL | ++ | + | + |
| ROS | ++ | + | ++ |

TABLEAU 8 : Scores individuels sur la dimension du *CS Social*

| | CS7 | CS11 |
|-----|-----|------|
| ADA | ++ | ++ |
| APP | ++ | ++ |
| MUJ | ++ | ++ |
| LEO | ++ | ++ |
| ERI | ++ | ++ |
| EDU | + | - |
| FAB | + | ++ |
| AMA | + | ++ |
| BRY | + | ++ |
| GUL | ++ | ++ |
| ROS | -- | -- |

Lorsqu'il s'agit d'évaluer si ces élèves apprécient (ou non) le cadre scolaire et le fait d'y venir régulièrement (*attitude envers l'école* ; cf. tableau 9), les résultats sont moins incisifs que pour d'autres dimensions. Cependant, il est intéressant d'observer que, malgré des dimensions évaluées précédemment de manière plutôt positive, celle-ci, à l'inverse des autres, obtient des

résultats qui penchent plus vers le négatif. Une petite majorité de - et - - se dégage au travers des trois items. Or, nous trouvons tout de même dans ce tableau des élèves qui ont une appréciation « très » positive de la dimension *attitude envers l'école*. Même s'il ne s'agit pas d'une majorité significative, il est tout de même intéressant de voir que, tout comme pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, malgré des scores généralement positifs pour les autres dimensions, en ce qui concerne *l'attitude envers l'école*, ceux-ci sont, en moyenne, plus bas.

TABLEAU 9 : Scores individuels de l'*attitude envers l'école*

| | CS4 | CS9 | CS13 |
|-----|-----|-----|------|
| ADA | ++ | ++ | ++ |
| APP | + | + | - |
| MUJ | -- | ++ | -- |
| LEO | - | - | - |
| ERI | - | - | - |
| EDU | - | - | - |
| FAB | + | + | - |
| AMA | -- | - | -- |
| BRY | - | - | ++ |
| GUL | ++ | ++ | ++ |
| ROS | -- | -- | ++ |

Motivation perçue par l'enseignante

Comme mentionné précédemment, la moyenne de la dimension motivation pour les élèves sans difficultés de comportement est de 2,19. En ce qui concerne les élèves ayant des difficultés de comportement, la moyenne est de 2.82. Les élèves ayant des difficultés comportementales semblent être perçus par les enseignantes comme étant globalement plus motivés que les élèves dits « ordinaires ».

6. Discussion

6.1. Synthèse des résultats

Globalement, lorsqu'il s'agit des dimensions du concept de soi *académique*, *mathématiques* et *sociale*, les élèves ayant un (ou plusieurs) trouble(s) d'apprentissage ne semblent pas obtenir des scores significativement bas. Parmi ces élèves, il n'y en a qu'un seul qui apprécie négativement son rapport à une branche en particulier, qui, de plus, n'est pas celle directement concernée par son trouble (YAS).

En revanche, ce même groupe d'élève obtient des scores relativement bas en ce qui concerne la dimension *attitude envers l'école* du concept de soi et celle de *motivation*.

De manière générale, les élèves considérés comme perturbateurs semblent présenter des scores élevés à la majorité des dimensions du concept de soi ainsi qu'à celle de motivation. Ces élèves sont même considérés par leurs enseignantes comme étant, en moyenne, plus motivés que les élèves dits « ordinaires ». La seule dimension pour laquelle les scores sont globalement négatifs est celle de *l'attitude envers l'école*.

6.2. Analyse

Je vais baser la structure de mon analyse sur celle de mes hypothèses afin de faire au mieux le tour des éléments à analyser.

6.2.1. Analyse des caractéristiques motivationnelles des élèves ayant un trouble d'apprentissage

Hypothèse concept de soi académique

« Il est fort probable que le concept de soi académique soit affecté par un (ou plusieurs) trouble d'apprentissage. J'entends par là qu'un élève dyslexique, par exemple, a de fortes chances de s'auto-apprécier négativement en français du fait des fréquentes difficultés rencontrées. »

Les résultats obtenus vont à l'encontre de l'hypothèse émise au début de cette recherche. En effet, de manière générale, aucun élève ayant un trouble d'apprentissage ne semble présenter un concept de soi *académique* significativement bas. Il semble donc qu'un trouble d'apprentissage n'influence pas négativement la dimension *académique* du concept de soi d'un élève. Et cela même si, en entrant dans le détail de la dimension, le trouble en question est en lien direct avec une branche en particulier (dyscalculie et mathématiques, par exemple).

Hypothèse concept de soi en mathématiques

« Cette dimension risque, au même titre que la précédente, d'être affectée par un trouble d'apprentissage tel que la dyscalculie. »

Cette dimension étant comprise dans la précédente, les résultats et leur interprétation sont relativement proches. Cela me permet tout de même de pointer un étonnant résultat. Ce n'est pas l'élève dyscalculique (MUH) qui obtient le score le plus bas lorsqu'il s'agit d'apprécier son concept de soi en mathématiques. L'analyse est donc semblable à la précédente. Un trouble spécifique à une branche ne semble pas influencer négativement la dimension du concept de soi concernée.

Hypothèse concept de soi social

« Il est difficile d'imaginer qu'une relation concrète puisse être observée entre cette dimension et un trouble d'apprentissage. Cependant, il est tout de même envisageable d'imaginer que le concept de soi social d'un élève soit affecté négativement si celui-ci, en raison d'un trouble, se voit régulièrement sorti du groupe classe, en raison d'une (ou plusieurs) mesure d'aide (logopédie, ergothérapie, ...). »

Pour cette dimension, l'hypothèse émise s'est confirmée au travers des résultats obtenus. Il n'est pas impossible que certains items de cette dimension soient affectés par un trouble, cependant, les réponses données par les élèves ne permettent pas d'affirmer qu'un trouble d'apprentissage affecte directement le concept de soi *social* d'un élève. La majorité des élèves ayant un trouble d'apprentissage obtiennent même des scores relativement élevés pour cette dimension.

Hypothèse attitude envers l'école

« L'hypothèse qui, à mon sens, est la plus plausible est qu'un élève atteint de trouble aura un résultat d'attitude envers l'école plus bas que la moyenne de la classe. »

L'hypothèse formulée s'est vu être confirmée par les résultats obtenus. À l'inverse de toutes les autres dimensions du concept de soi, celle-ci met en évidence des scores très bas pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage. Il est donc surprenant de voir que, globalement, leur rapport aux branches est bon, mais que lorsqu'il s'agit d'évaluer leur bien être émotionnel en contexte scolaire, les scores chutent.

Statistiquement, les élèves n'ayant ni trouble d'apprentissage ni difficultés de comportement obtiennent un score de 3,44. Alors que pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, le score obtenu est de 2,40. L'écart est donc suffisamment élevé pour considérer qu'un trouble d'apprentissage influence négativement l'*attitude envers l'école* des élèves concernés.

Hypothèse motivation

« Il y a ici de fortes chances que la motivation (en contexte scolaire) d'un élève atteint de trouble soit affectée par celui-ci. Ces élèves pourraient potentiellement avoir plus de peine à montrer de l'intérêt dans un cadre scolaire si leur compréhension d'une branche est affectée par un trouble d'apprentissage. »

Cette hypothèse a été confirmée par les résultats obtenus au travers du questionnaire rempli par les enseignantes responsables des deux classes. Malgré l'aspect subjectif de l'évaluation de la motivation d'un élève, les élèves atteints d'un trouble d'apprentissage obtiennent une moyenne plus basse que celle des élèves n'ayant ni trouble, ni difficultés de comportement. Le fait d'avoir un trouble d'apprentissage semble donc pouvoir être considéré comme jouant un rôle dans la motivation des élèves. Comme mentionné dans l'hypothèse, cela vient sûrement du fait qu'un élève qui a un trouble sera probablement confronté de manière plus récurrente à des échecs ou des difficultés vis-à-vis d'une (ou plusieurs) branche(s). Viau (2003), affirme que l'élève qui porte une mauvaise opinion sur sa compétence à réaliser une tâche aura tendance à éviter ou abandonner celle-ci rapidement.

6.2.2. Analyse des caractéristiques motivationnelles des élèves ayant des difficultés comportementales

Hypothèse concept de soi académique

« Le concept de soi académique d'un élève peut potentiellement être affecté par des difficultés comportementales. Il est possible d'imaginer qu'un élève qui perturbe souvent en classe suive moins assidûment l'enseignement donné ce qui l'empêcherait de saisir le contenu d'une branche. Ceci dit, j'é mets l'hypothèse qu'il n'y aura pas de différence significative entre le concept de soi académique d'un élève avec des difficultés comportementales et le reste de la classe. »

Qu'un élève soit diagnostiqué avec un trouble d'apprentissage ou évalué avec des difficultés comportementales, les scores de cette dimension sont positifs. De ce fait, des difficultés

comportementales ne semblent pas affecter négativement la perception qu'à un élève de son concept de soi académique.

Hypothèse concept de soi en mathématiques

« Mon hypothèse pour cette dimension est similaire à la précédente. Je ne pense pas que les élèves ayant des difficultés comportementales obtiendront systématiquement un score moins élevé que le reste de la classe en ce qui concerne leur concept de soi en mathématiques. »

Encore une fois, cette dimension offre des résultats sensiblement similaires à ceux des élèves présentant des troubles des apprentissages. En effet, les élèves ont obtenu des scores élevés lorsqu'il s'agissait d'évaluer leur rapport aux mathématiques. Les scores sont même plus élevés que cette même dimension vis-à-vis des troubles d'apprentissage. Là aussi, une influence négative de difficultés comportementales est à écarter.

Hypothèse concept de soi social

« Ici, selon moi, le fait d'être considéré comme étant un élève perturbateur ne sera en aucun cas un élément qui pourrait péjorer les relations sociales d'un élève. Au contraire, j'aurais presque tendance à penser qu'un élève perturbateur s'estimera plus sociable que d'autres élèves moins exubérants. »

Globalement les élèves considérés comme perturbateurs obtiennent des scores élevés pour cette dimension. Seuls deux élèves évaluent partiellement ou totalement négativement cette dimension. L'élève qui ne s'évalue qu'en partie négativement est le seul élève à combiner trouble d'apprentissage et difficultés comportementales et ce n'est pas cet élève qui obtient le score le plus bas. ROS, malgré des appréciations positives des dimensions précédentes, évalue négativement les deux items de cette dimension.

Hypothèse attitude envers l'école

« Le fait, pour un élève, d'être perturbateur, peut parfois être le reflet d'une certaine incompatibilité avec le cadre dans lequel l'élève est amené à évoluer, Donc, selon moi, les élèves ayant des difficultés comportementales auront un score d'attitude envers l'école en moyenne plus bas que le reste de classe. »

Tout comme pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage, les scores d'attitude envers l'école sont très bas. Les élèves ayant des difficultés de comportement obtiennent un score légèrement plus élevé que les ayant des troubles d'apprentissage (2,53 vs. 2,40). Les deux restent cependant significativement plus bas que la moyenne obtenue par les élèves n'ayant ni

trouble ni difficulté. Au vu de ces résultats, il semble plausible que les difficultés de comportement, tout comme les troubles d'apprentissages, aient un impact négatif sur la perception que les élèves ont de leur bien-être émotionnel en contexte scolaire, et que cela affecte leur plaisir à venir à l'école.

Hypothèse motivation

« À nouveau, un comportement perturbateur récurrent peut aussi potentiellement venir d'un manque d'intérêt vis-à-vis de la branche enseignée. Il est difficile de déterminer lequel influence l'autre cependant je pense tout de même que les élèves ayant des difficultés comportementales seront considérés comme étant moins motivés que la moyenne de la classe. »

À l'inverse des résultats attendus lors de la formulation de l'hypothèse, les élèves ayant des difficultés comportementales obtiennent un score plus élevé que la moyenne des élèves dits « ordinaires ». Une piste d'interprétation pourrait être que les élèves considérés comme perturbateurs, car agités, sont peut-être aussi ceux qui cherchent à participer le plus. L'agitation peut en effet être due à un manque de stimulation ou un décrochage vis-à-vis d'une branche. Les élèves ayant une très bonne perception de leur rapport aux branches de la dimension académique il est possible que ces élèves, qui peuvent avoir une certaine aisance, se désintéressent de la branche du contenu enseigné.

6.3. Limites du travail

Cette recherche, bien que réalisée dans le but d'être recevable scientifiquement, comporte tout de même quelques limites. La première, due au respect de la décision 102 du DFJC, vient du fait que l'échantillon qui constitue cette recherche est trop mince pour pouvoir en généraliser les résultats. De plus, le nombre d'élèves diagnostiqués avec un (ou plusieurs) trouble d'apprentissage était lui aussi très peu conséquent. Ceci provient du fait que, dans les deux classes, plusieurs élèves recevaient des mesures d'aide sans pour autant avoir reçu de diagnostic « officiel ». La deuxième limite de ce travail réside dans la subjectivité de la catégorisation d'élèves ayant des difficultés de comportement. En effet, à l'inverse des troubles, l'évaluation d'un comportement perturbateur ou agressif n'est que le fruit de l'interprétation d'un enseignant, dans un cadre et à un moment donné. Le questionnaire TSQ-2 a tout de même aidé à réduire cette subjectivité à l'aide d'une échelle pour l'évaluation des comportements des élèves.

Malgré ces limites, il est intéressant d'observer que certaines dimensions semblent tout de même affectées par la présence d'un trouble d'apprentissage ou d'une difficulté de comportement. Cette recherche à petite échelle pourrait donc servir de point de départ à des recherches plus spécifiques qui focaliseraient leur attention sur un nombre plus restreint de dimensions du concept de soi et ceci uniquement au regard d'une seule caractéristique personnelle chez les élèves (trouble ou difficulté).

7. Conclusion

Mener à bien une recherche est une tâche tout autant complexe qu'enrichissante et ceci à plusieurs niveaux. Premièrement, du point de vue strictement du développement de compétences et de l'apprentissage, cela offre la possibilité de développer ses connaissances de manière beaucoup plus approfondie dans un domaine en particulier. J'entends par là que durant notre cursus nous apprenons à prendre en compte les caractéristiques individuelles de chaque élève dans le but de leur offrir la possibilité d'évoluer dans un cadre propice à leur bon développement physique et cognitif. En ce qui me concerne, cette recherche m'a permis d'acquérir des connaissances supplémentaires au sujet des élèves et de ce qui fait leur singularité. Il m'était jusqu'ici inconnu que l'autoévaluation d'un élève, de ses caractéristiques propres, était aussi complexe (cf. les multiples dimensions du Concept de soi d'un élève).

Deuxièmement, cette base scientifique me permettra d'avoir un regard spécifique tout au long de mon cursus professionnel. Ces connaissances m'amèneront à observer et analyser bien plus précisément les caractéristiques motivationnelles et personnelles de chaque élève dans le but d'adapter au mieux mon enseignement. Ce ne sont en aucun cas des points que nous devons laisser au hasard, de ce fait, grâce aux apprentissages effectués durant cette recherche, je sais que, dorénavant, je serai plus apte à cibler efficacement les caractéristiques motivationnelles et personnelles des élèves et ceci grâce, aussi, à des outils méthodologiques tels que les questionnaires *TSQ-2* et *COSOI*. Je termine donc cette recherche en ayant un bagage théorique et matériel qui me sera utile

Troisièmement, d'un point de vue personnel, mener d'un bout à l'autre cette recherche m'a permis de développer plusieurs compétences. Les premières sont liées à la recherche. Je n'avais encore jamais confronté à une telle quantité de travail et d'information. Arriver à un produit final suffisant et pertinent dans un domaine de recherche nécessite un réel investissement. J'ai donc appris à me discipliner, à être curieux et critique vis-à-vis des données récoltées et de la littérature. Réussir à cibler la théorie pertinente a aussi été un point que j'ai pu développer. J'en ai fait mention précédemment mais la découverte et la mise en place de questionnaires m'ont beaucoup apporté. J'ai donc, aujourd'hui, de multiples ressources afin d'évaluer au mieux les caractéristiques propres à chaque élève.

Enfin, j'ai pu me rendre compte que le domaine dans lequel j'ai effectué cette recherche était encore en plein développement et qu'une recherche comme celle-ci, malgré le fait qu'elle soit à petite échelle, permet d'apporter de nouveaux éléments de réponse à la problématique de la place de l'élève dans le système éducatif actuel. Il serait tout de même intéressant de mener une nouvelle recherche, avec un échantillon plus grand, afin de déterminer si ce qui a été réalisé ici est observable à une plus grande échelle ou non.

8. Bibliographie

- Barbeau, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Québec. Bibliothèque nationale du Québec.
- Blin, J.-F. & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris : Delagrave.
- Bless, G., Bonvin, P. & Schuepbach, M. (2005). *Le redoublement scolaire : ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Bern : Haupt
- Galand, B. & Grégoire, J. (2000). *L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. L'orientation scolaire et professionnelle*. Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle : Paris.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1) 82-101. 2012.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149
- Marsh, H.W. & Shavelson, R.J. (1985). Self-concept: Its multifaced, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. New Jersey, NY: John Wiley & Sons
- Richoz, J-C. (2003). *Gestion de classes et d'élèves difficiles* (4^{ème} édition revue et augmentée). Lausanne : Éditions Favre.
- Viau, R. (2002). La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés. *Conférence, Université de Sherbrooke, Québec (Canada)*.

Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*(3^e édition). Bruxelles : Éditions Deboeck

Sites internet :

CSPS (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2018) :
<http://www.csps.ch/themes/ecole-et-integration/integration-scolaire/reponse-2>

CENTAM (Clinique d'évaluation neuropsychologique et des troubles d'apprentissage de
Montréal), 2012 : http://www.centam.ca/trouble_apprentissage.html

Classification Internationale des Maladies, CIM-10, 2008 :
<http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2008/fr#/F80-F89>

9. Annexes

Annexe 1 : questionnaire COSOI



Date: _____

Questionnaire CoSoi

Nom: _____ Prénom: _____

Nom de la maîtresse ou du maître: _____

Année : _____



Ceci n'est pas un test. C'est une occasion pour toi de penser un peu à toi-même.

Voici quelques phrases qui décrivent comment un enfant peut être. Nous voulons savoir comment TU es. Dans ce questionnaire, il y a plein de questions auxquelles tu dois répondre. Il n'y a pas de réponses justes ou fausses. Chaque enfant donnera des réponses différentes. Tes réponses doivent montrer ce que tu penses de toi-même.

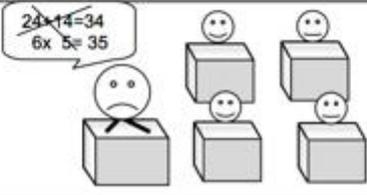
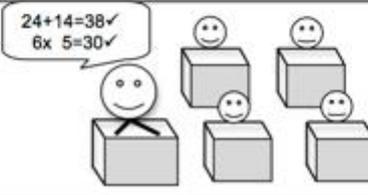
S'IL TE PLAÎT, NE PARLE PAS AVEC LES AUTRES ENFANTS DE TA CLASSE DE TES REPONSES.

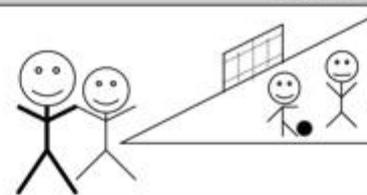
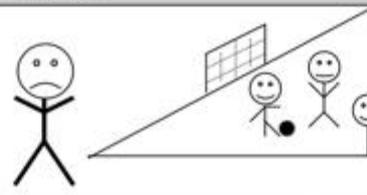
Nous traiterons tes réponses avec la plus grande confidentialité. Ca veut dire que nous ne parlerons avec personne des réponses que tu nous donnes.

EXEMPLE

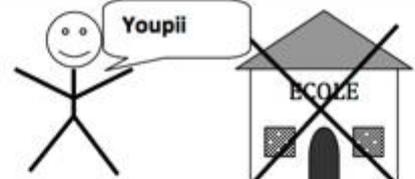
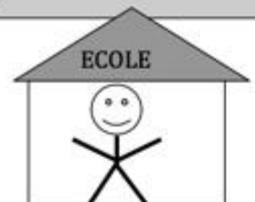
| Cet enfant aime mieux jouer dehors. | Cet enfant aime mieux jouer dans sa chambre. |
|---|--|
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

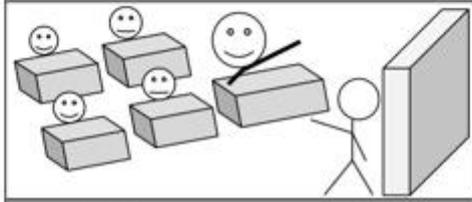
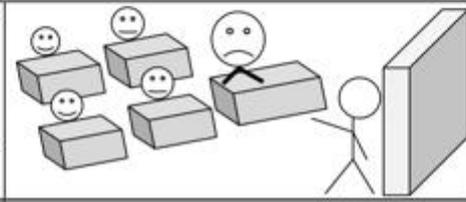
Attention: ne choisis qu'un des 4 cercles!

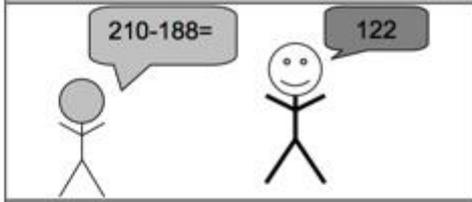
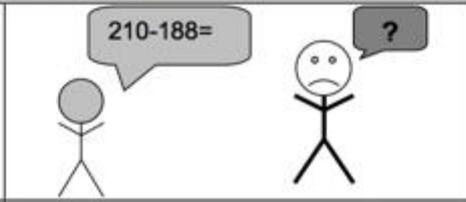
| 1. Cet enfant n'est pas fort en mathématiques. | Cet enfant est très fort en mathématiques. |
|---|--|
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

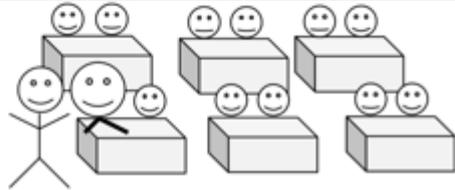
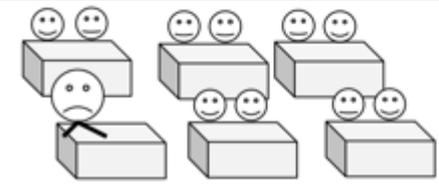
| 2. Les enfants demandent souvent à cet enfant de jouer avec eux. | Cet enfant est parfois seul car les autres enfants ne lui demandent pas de jouer avec eux. |
|---|--|
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

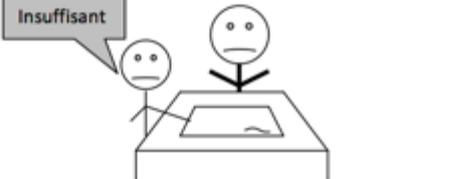
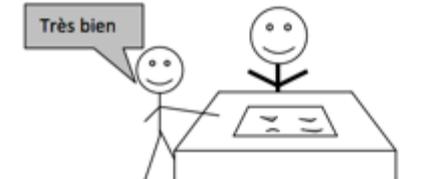
| | |
|---|--|
| 3. Cet enfant fait des fautes quand il écrit des mots. | Cet enfant écrit les mots juste. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

| | |
|---|--|
| 4. Cet enfant ne se plaît que lorsqu'il n'a pas l'école. | Cet enfant se plaît beaucoup à l'école. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

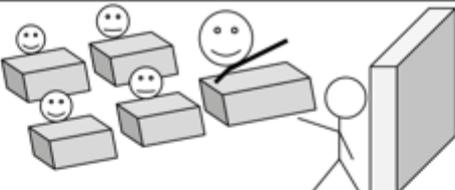
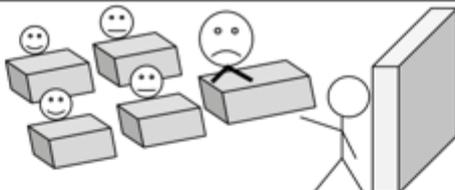
| | |
|---|--|
| 5. Cet enfant comprend toujours les explications de la maîtresse. | Parfois, cet enfant ne comprend pas les explications de la maîtresse. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

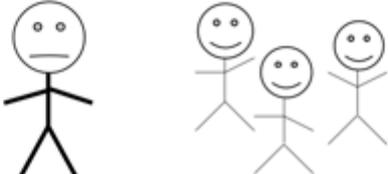
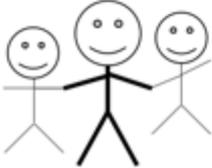
| | |
|---|--|
| 6. Pour cet enfant, les mathématiques sont simples . | Pour cet enfant, les mathématiques sont difficiles . |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

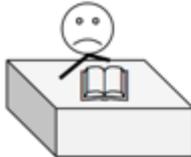
| | |
|---|--|
| 7. Cet enfant a beaucoup d'amis qui veulent s'asseoir à côté de lui. | Cet enfant n'a pas beaucoup d'amis qui veulent s'asseoir près de lui. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

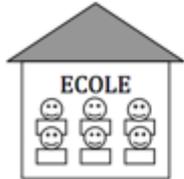
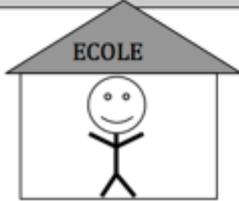
| | |
|---|--|
| 8. Cet enfant n'est pas très fort en français. | Cet enfant est fort en français. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

| | |
|---|--|
| 9. Cet enfant aime bien aller à l'école. | Cet enfant n'aime pas aller à l'école. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | |
|---|--|
| 10. Cet enfant comprend bien lorsque la maîtresse donne le cours de maths. | Cet enfant ne comprend pas le cours de maths. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | |
|---|--|
| 11. Cet enfant trouve difficilement de nouveaux amis. | Cet enfant se fait facilement de nouveaux amis. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

| | |
|---|--|
| 12. Cet enfant sait bien lire. | Cet enfant ne sait encore pas très bien lire. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|  |  |
| <input type="radio"/> <input type="radio"/> | <input type="radio"/> <input type="radio"/> |

| | |
|---|---|
| 13. Cet enfant préférerait ne pas devoir aller à l'école. | Cet enfant a du plaisir à être à l'école. |
| Lequel te ressemble le plus? | |
|   |  |
| <input data-bbox="375 784 470 873" type="radio"/> <input data-bbox="606 806 662 862" type="radio"/> | <input data-bbox="885 806 941 862" type="radio"/> <input data-bbox="1109 784 1204 873" type="radio"/> |



TSQ-2

Nom : _____ Prénom : _____

Chères enseignantes, Chers enseignants,

L'instrument suivant vise à nous fournir un certain nombre d'informations importantes sur chaque élève de votre classe. Afin de vous éviter une charge trop grande, nous avons opté pour une présentation par listes de classe, une pour chaque groupe de variables. Chaque variable est présentée en colonne, et il vous est demandé de coder directement pour les élèves concernés les variables selon les informations figurant sur la partie de droite de la liste. **Ces variables ne concernent le plus souvent qu'une partie des élèves.** Sauf mention contraire, les cases correspondant à des élèves non concernés peuvent être tout simplement laissées en blanc. Ce système de codage vous permet de gagner du temps par rapport à une présentation classique sous la forme d'un questionnaire pour chaque élève. Une fois lues les informations de droite, il suffit d'examiner la situation de chaque élève par rapport à la variable, et de coder, suivant les cas, par une croix dans une case donnée, ou par un chiffre correspondant aux échelles présentées à droite.

Les groupes de variables présentés sont les suivants :

- F1 – Nationalité, langue maternelle, connaissance de la langue d'enseignement*
- F2 – Soutien supplémentaire par rapport à l'enseignement dispensé en classe*
- F3 – Acceptation sociale en classe*
- F4 – Comportement général de l'élève*
- FR – Remarques*

Remarque : Les données récoltées à l'aide de ce système seront bien entendu traitées avec la plus grande confidentialité. Les noms des élèves ne sont listés que pour rendre votre travail plus facile. La seule marque individuelle qui sera introduite avec les données sera le numéro devant le nom de chaque élève.

Merci de votre collaboration et de votre soutien! © Etude du fonds national suisse pour la recherche: INTSEP-R; Institut de Pédagogie curative de l'Université de Fribourg

TSQ2 – F1 – Nationalité, langue maternelle, connaissance de la langue d'enseignement

| N° | Elèves | 1. Nat | 2. LM | 3. LE | Description des variables et codage |
|----|--------|--------|-------|---------|---|
| 1 | | | | 1 2 3 4 | <p>Variable 1 (Nat): Nationalité, origine. Veuillez indiquer la nationalité de l'élève <i>si cette nationalité est autre que Suisse</i> (pour les élèves Suisses il suffit de laisser cette colonne vide).</p> <p>Variable 2 (LM): Langue maternelle. Veuillez simplement marquer d'une croix cette case si <i>la langue maternelle de l'enfant est différente de sa langue d'enseignement</i> (attention : concerne aussi les élèves suisses venant d'une autre région linguistique!)</p> <p>Variable 3 (LE): Connaissance et maîtrise de la langue d'enseignement Veuillez cocher le niveau de connaissance et de maîtrise de la langue française pour tous les élèves étrangers et pour tous les élèves suisses avec une langue maternelle autre que le français. La signification des 4 niveaux proposés est la suivante : 1 = Aucune connaissance de la langue d'enseignement 2 = Grandes difficultés dans la langue d'enseignement 3 = Peut bien se faire comprendre malgré quelques difficultés 4 = Comparable aux élèves de langue maternelle française</p> <p>Remarque : les cases laissées vides seront traitées comme le niveau "4" de l'échelle ci-dessus, c'est à dire que l'élève a un niveau comparable aux élèves de langue maternelle française.</p> |
| 2 | | | | 1 2 3 4 | |
| 3 | | | | 1 2 3 4 | |
| 4 | | | | 1 2 3 4 | |
| 5 | | | | 1 2 3 4 | |
| 6 | | | | 1 2 3 4 | |
| 7 | | | | 1 2 3 4 | |
| 8 | | | | 1 2 3 4 | |
| 9 | | | | 1 2 3 4 | |
| 10 | | | | 1 2 3 4 | |
| 11 | | | | 1 2 3 4 | |
| 12 | | | | 1 2 3 4 | |
| 13 | | | | 1 2 3 4 | |
| 14 | | | | 1 2 3 4 | |
| 15 | | | | 1 2 3 4 | |
| 16 | | | | 1 2 3 4 | |
| 17 | | | | 1 2 3 4 | |
| 18 | | | | 1 2 3 4 | |
| 19 | | | | 1 2 3 4 | |
| 20 | | | | 1 2 3 4 | |
| 21 | | | | 1 2 3 4 | |
| 22 | | | | 1 2 3 4 | |
| 23 | | | | 1 2 3 4 | |
| 24 | | | | 1 2 3 4 | |
| 25 | | | | 1 2 3 4 | |

TSQ2 – F2 – Soutien supplémentaire par rapport à l'enseignement dispensé en classe

| N° | Elèves | 1.SSI | 2.RPI | 3.LOG | 4.P S | 5.PM | 6.AD | 7.CI F | 8.HP | 9.A1 | Description des variables et codage |
|----|--------|-------|-------|-------|----------|------|------|-----------|------|------|---|
| 1 | | | | | | | | | | | <p>Veillez simplement marquer d'une croix les élèves qui bénéficient d'un soutien supplémentaire (pour les formes de soutien possibles, cf. Variable 1 à 8).</p> <p>Les variables 1 à 6 indiquent le type de soutien dispensé. Veuillez coder pour chaque élève concerné le(s) type(s) de soutien dispensés, en indiquant pour chaque type de soutien le nombre de minutes approximatives suivies par semaine (prête d'arrondir au quart d'heure supérieur ou inférieur si nécessaire. Valeurs possibles : 15, 30, 45, etc.). Vous pouvez également nous indiquer ces valeurs en unités de 45 minutes (p.ex. "4U").</p> <p>Signification des variables :</p> <p>1.SSI = Enseignement spécialisé / SSI (élève , SESAF") 2.RPI = Renfort pédagogique intégré 3.LOG = Logopédie 4.PS = Psychologie scolaire 5.PM = Psychomotricité 6.AD = Aide aux devoirs (extérieure à l'école) 7.CIF = Cours de français pour élèves de langue étrangère 8.HP = Classe du mercredi (enfants à haut potentiel) étrangère</p> <p>Variabes 9 (A1): Autre Cette variable vous permet d'ajouter un type de soutien qui ne figure pas dans notre liste. Si vous deviez rajouter une telle variable, veuillez en indiquer le contenu ci-dessous (coder de la même manière que ci-dessus):</p> <p>Variable 9 (A1) :</p> |
| 2 | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | | |
| 22 | | | | | | | | | | | |
| 23 | | | | | | | | | | | |
| 24 | | | | | | | | | | | |
| 25 | | | | | | | | | | | |

| | | TSQ2 – F3 – Degré de popularité dans la classe | | | | | |
|--------|--------|---|---|---|---|---|---|
| N o | Elèves | Description des variables et codage | | | | | |
| | | 1.DPO | | | | | |
| 1 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Variable 1 (DPO) : Degré de popularité dans la classe

Cette variable vise l'évaluation de votre perception du degré de popularité dont jouit l'élève dans sa classe. Nous vous prions de cocher la description qui convient parmi les propositions suivantes :

1 = Pas du tout populaire
2 = Très peu populaire
3 = Peu populaire
4 = Moyennement populaire
5 = Populaire
6 = Très populaire

| TSQ2 – F4 – Comportement général de l'élève | | | |
|--|--------|---------------------------|----------------|
| N o | Elèves | 1. Intérêt, motivation | 2. Agressivité |
| 1 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 2 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 3 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 4 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 5 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 6 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 7 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 8 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 9 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 10 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 11 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 12 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 13 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 14 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 15 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 16 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 17 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 18 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 19 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 20 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 21 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 22 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 23 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |
| 24 | | 1 2 3 4 | 1 2 3 4 |

| Description des variables et codage | |
|--|--|
| <p>Il vous est demandé d'évaluer pour chaque élève la fréquence d'apparition dans le contexte de la classe des trois catégories de comportements décrites ci-dessous, selon l'échelle suivante :</p> <p>1 = rarement/jamais 2 = parfois 3 = assez souvent 4 = très souvent/toujours</p> <p>Il vous suffit de cocher la réponse qui convient parmi les 4 niveaux proposés. Les descriptifs des variables figurent ci-dessous.</p> | <p>Variable 1 : Intérêt, motivation</p> <p>"L'enfant participe de manière intéressée et motivée aux activités en classe"</p> <p>Variable 2 : Agressivité</p> <p>"L'enfant se comporte de manière agressive avec ses pairs ou avec les adultes qui l'entourent (bagarre, violence verbale, etc.)"</p> <p>Variable 3 : Comportements perturbateurs</p> <p>"L'enfant perturbe le déroulement de la classe par des comportements inadéquats (hyperactivité,</p> |

TSQ2 – FR - Remarques

| N o | Elèves | Description des variables et codage |
|--------|--------|---|
| 1 | | <p>Cette section est destinée à recevoir toutes les remarques et précisions individuelles que vous auriez à faire, que ce soit au sujet des variables déjà présentées (indiquer lesquelles, e.g. <i>F3/I.DPO</i>), ou sur d'autres dimensions qui vous paraissent importantes et que vous désirez ajouter (si vous créez des systèmes de codages, prière de les indiquer ci-après). Ces informations peuvent concerner tous les élèves, ou quelques uns, ou un seul, si nécessaire. Toutes vos remarques sont les bienvenues.</p> |
| 2 | | |
| 3 | | |
| 4 | | |
| 5 | | |
| 6 | | |
| 7 | | |
| 8 | | |
| 9 | | |
| 10 | | |
| 11 | | |
| 12 | | |
| 13 | | |
| 14 | | |
| 15 | | |
| 16 | | |
| 17 | | |
| 18 | | |
| 19 | | |
| 20 | | |
| 21 | | |
| 22 | | |
| 23 | | |
| 24 | | |
| 25 | | |

Résumé

Chaque enfant, est singulier dans la manière qu'il a de percevoir et d'interpréter ce à quoi il est confronté dans son quotidien. Cette autoévaluation amène l'élève à se construire une représentation cognitive de ses propres caractéristiques. Il est possible d'évaluer et de quantifier, à l'aide de questionnaires, ce qu'on appelle ici les caractéristiques motivationnelles d'un élève. Celles-ci se déclinent en plusieurs concepts observables : le concept de soi (CS), la motivation et l'attitude envers l'école. Ces différentes dimensions sont soumises à plusieurs influences, dont les caractéristiques des élèves font partie. Parmi elles, cette recherche a pour objectif d'évaluer l'impact des troubles d'apprentissage et des difficultés de comportement sur les caractéristiques motivationnelles des élèves au primaire.

Pour ce faire, un questionnaire (COSOI) a été soumis à l'effectif de deux classes de 5-6H dans le but de permettre aux élèves de s'évaluer au regard des différentes dimensions pertinentes : CS académique, CS mathématiques, CS social, attitude envers l'école et motivation. La sélection des élèves considérés comme ayant des troubles d'apprentissage a été basée sur les diagnostics de ceux-ci. Les élèves ont été décrétés comme ayant des difficultés de comportement sur la base des fréquences des comportements perturbateurs ou agressifs de chaque élève, évaluées par l'enseignante. L'échantillon comprend 44 élèves. Au final, 27 élèves n'ont aucun trouble ou difficulté ; 11 n'ont pas de trouble d'apprentissage mais des difficultés comportementales ; 5 ont des troubles d'apprentissage sans difficulté de comportement ; 1 seul élève combine trouble d'apprentissage et difficulté de comportement.

Les résultats montrent que la présence de difficultés de comportement ou de troubles d'apprentissage seuls ne semble pas lié à un concept de soi académique ou social diminué. Par contre l'attitude envers l'école (et le plaisir de venir à l'école) semble impactée négativement pour les deux catégories d'élèves. Enfin, la motivation perçue par l'enseignante est plus basse dans le groupe des élèves avec des troubles d'apprentissage.

Les recherches sur ce thème n'étant pas nombreuses, celle-ci apporte donc un aperçu restreint mais pertinent de l'influence possible de troubles d'apprentissage ou de difficultés comportementales sur les caractéristiques motivationnelles des élèves en primaire.

Mots-clés

Caractéristiques motivationnelles ; concept de soi ; attitude envers l'école ; difficultés de comportement ; troubles d'apprentissage.