

Les déterminants et indicateurs de la motivation : convergences et divergences chez les garçons et les filles en Sciences humaines au collégial

Jacques Boisvert et Josée Paradis
Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Le présent texte se divise en trois parties. Nous présentons d'abord la définition du problème et les objectifs de la recherche, Nous poursuivons par la description du cadre conceptuel et méthodologique. Nous terminons par la présentation de la synthèse des résultats obtenus.

1. La définition du problème et les objectifs de la recherche

1.1 Les fondements du projet

Dans un texte synthèse sur les consensus en éducation, Jacques Tardif (1997) avance que, au collégial, les enseignants délaissent un paradigme axé sur l'enseignement pour adopter un paradigme qui met l'accent sur l'apprentissage. Cette situation de rupture oriente les enseignantes et les enseignants vers la recherche d'un nouvel équilibre, processus que Tardif cherche à soutenir en soumettant « des conclusions qui font consensus au regard de l'apprentissage signifiant » (p. 15). Parmi ces conclusions consensuelles, l'auteur rapporte notamment celles relatives à la dynamique cognitive et affective de l'apprentissage, la première étant que l'apprentissage est essentiellement une construction personnelle qui résulte d'un engagement actif.

Par une connaissance plus approfondie de la façon différenciée qu'ont garçons et filles d'apprendre dans le contexte scolaire du collégial, des interventions pourront en découler, en classe et en dehors des murs de la classe, afin de favoriser une meilleure réussite autant chez les filles que chez les garçons. Les différences entre l'apprentissage et la motivation chez les filles et chez les garçons représentent ainsi un thème de choix pour une meilleure compréhension du phénomène de la réussite au collégial.

Des différences entre garçons et filles dans l'apprentissage

En conclusion de leur recherche sur les caractéristiques étudiantes et le rendement scolaire, Terrill et Ducharme (1994) suggéraient, à titre de piste de recherche intéressante, d'examiner les facteurs qui expliqueraient l'engagement dans les études plus prononcé chez les filles que chez les garçons. Dans la discussion de leurs résultats de recherche, Gingras et Terrill (2006) avancent l'idée que le taux de diplomation des garçons pourrait augmenter par l'implantation de mesures visant à favoriser leur réussite dès la première session.

Le Conseil supérieur de l'éducation (1995) fait état également du rapport à l'école nettement différent selon le sexe, les filles ayant plus souvent que les garçons tendance à adopter des comportements scolaires favorisant une certaine réussite; aux yeux du CSE, les écarts croissants de réussite entre garçons et filles constituent « une dimension

incontournable de la réflexion sur la réussite » et « le phénomène doit être mieux documenté scientifiquement, en particulier sur le plan de la compréhension des facteurs explicatifs » (p. 96). Dans un avis paru quelques années plus tard, deux des cinq orientations formulées par le Conseil supérieur de l'éducation (1999) consistaient à reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation, de même qu'à tenir compte du besoin des adolescents et des adolescentes de donner un sens à leur situation scolaire.

Le Conseil supérieur de l'éducation (2002b) mentionne quelques études qui examinent le phénomène de différenciation des cheminements scolaires et vocationnels des élèves, selon le sexe, entre autres quant à la persévérance et aux comportements d'études. Une enquête sur la réussite scolaire des garçons (Collège Ahuntsic, 2002) relève une différence marquée entre les garçons et les filles sur les sources de motivation face aux études collégiales, les stratégies d'étude utilisées et le temps consacré aux études. Paradis (2000) établit que les causes des échecs scolaires en première session au collégial sont différentes pour les garçons et pour les filles.

En somme, les différences de comportements et d'attitudes en milieu scolaire – en particulier ceux relatifs à l'apprentissage, en concordance avec le paradigme en émergence – chez les garçons et chez les filles demeurent une source de préoccupation en éducation et nécessitent de poursuivre la recherche pour mieux saisir la nature et les composantes de ce phénomène.

Des recherches pour mieux comprendre la réalité étudiante actuelle

Recueillir les points de vue des élèves sur leur réalité collégiale correspond au besoin des responsables de la formation de connaître – et ce, d'une façon périodique – le sens que prêtent les élèves aux différentes dimensions auxquelles ils sont confrontés au cours de leur formation. Une enquête (Jean et Rondeau, 2003) réalisée dans dix collèges auprès de 106 élèves éprouvant des difficultés nuisant à leur réussite représente un exemple de ce genre d'études.

Dans un avis publié en avril 2000, le Conseil supérieur de l'éducation formulait une orientation visant à mieux connaître la réalité étudiante actuelle. À cette fin, « le Conseil recommande aux établissements d'enseignement collégial et universitaire, par le biais de leur bureau de recherche institutionnelle, les équipes de recherche ou les chercheurs indépendants : de poursuivre les travaux de recherche permettant de mieux comprendre la réalité étudiante, les obstacles à la réussite, les soutiens à la persévérance ainsi que la réalité vécue par les sous-groupes de la population étudiante les plus touchés par l'exclusion des études universitaires et par l'abandon des études » (CSE, 2000, p. 91). Tout en soulignant l'état limité de l'avancement des connaissances sur la question de la réalité étudiante actuelle, le Conseil soutient qu'une formation adaptée nécessite une connaissance renouvelée de la réalité étudiante. Nous partageons cette idée du CSE quant à l'importance d'une compréhension régulièrement actualisée de l'univers étudiant, en particulier quant à leur motivation à apprendre.

1.2 *L'intérêt particulier du problème*

Notre intérêt dans ce projet de recherche prend sa source dans la conviction, partagée par le Conseil supérieur de l'éducation (2002a), que la réussite scolaire du plus grand nombre représente un des défis majeurs de l'éducation au Québec. L'un des défis à relever pour faire face à la société du savoir est celui de l'adaptation du système d'éducation à la diversité des besoins éducatifs des jeunes et des adultes. Si l'on considère l'évolution des taux de diplomation pour les filles et les garçons au collégial (CSE, 2002a, p. 25-26), on constate que la situation ne s'est pas vraiment améliorée en 20 ans, soit entre 1980 et 2000. Si l'on considère le D.E.C. préuniversitaire, c'est toujours *grosso modo* deux sortants sur trois qui obtiennent leur diplôme, toutes durées d'études confondues. En 1999-2000, par exemple, 60,1 p. cent des hommes comparativement à 72,9 p. cent des femmes ont obtenu leur diplôme, pour un total de 67,5 p. cent : si la situation des hommes apparaît plus préoccupante, nous pouvons toutefois constater que la situation reste à améliorer également chez les femmes.

Dans une analyse des chiffres sur l'accès aux études collégiales à l'enseignement régulier, Bernard (2003) montre que la marge entre les garçons et les filles atteint 18,4 points en faveur des filles en 2000-2001. Au premier trimestre au collégial, les filles réussissent mieux que les garçons : le taux de réussite de plus de 75 p. 100 des cours présente un écart de 16,2 points de pourcentage pour la cohorte de 2001. Finalement, le taux de diplomation au cours de la durée prévue des études collégiales présente un écart en faveur des filles qui se situe au-dessus des 13 points de pourcentage à partir des cohortes de 1996. Tout en rappelant que l'écart entre les sexes ne doit pas masquer le fait que la majorité des garçons réussissent à l'école et que les garçons – ni les filles d'ailleurs – ne forment pas un groupe homogène, Bernard conclut avec le point de vue suivant : « Toutefois, le problème majeur n'est pas que les garçons réussissent moins bien que les filles, mais plutôt que les premiers n'atteignent pas les taux de réussite escomptés » (p. 21). À la suite de l'examen de l'évolution de la diplomation et de la persévérance scolaire au Québec (MEQ, 2004), on conclut que la « scolarisation moindre [des garçons] apparaît une menace sérieuse à leur potentiel d'intégration dans la société » (p. 9).

Bien que les statistiques aident à préciser l'ampleur du phénomène, notre intérêt de recherche réside plutôt dans une approche qualitative visant à comprendre davantage l'univers mental des garçons et des filles. Cette problématique de la réussite scolaire des filles et des garçons suscite notre intérêt depuis plusieurs années. L'observation de nos classes, les échanges avec les élèves et nos lectures sur le sujet¹ nous ont amené à réfléchir et à discuter régulièrement de la question avec les collègues. Il apparaît qu'il y a encore beaucoup à apprendre pour mieux comprendre la situation scolaire des garçons et des filles au collégial.

¹ Parmi les écrits consultés, mentionnons les suivants: *Réussite des garçons* (document non daté publié par la Fédération des cégeps) ; *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite* (Rivière, 2002) ; *La réussite des études : Historique et inventaire d'activités* de Jean Desilets (2000) ; le rapport de recherche de Margot Kaszap (1996) ; les articles de Jacques Belleau (2003), Yves Blouin (2003), Luc Desautels (2004), Renée-Claude Lorimier (2001), Jacques Roy (2003a) et le dossier sur la réussite scolaire au collégial (mai 2001) parus dans *Pédagogie collégiale* ; l'article de Céline Saint-Pierre (2003) et l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1999) intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*.

1.3 L'enrichissement des résultats d'études antérieures

Notre recherche enrichit les résultats d'études antérieures (Bouchard, 2003 ; Gagnon, 1999 ; Karsenti et Thibert, 1994 ; Lapostolle, Massé et Pinho, 2005 ; Rivière, Sauvé et Jacques, 1997 ; Roy, 2003b ; Terrill et Ducharme, 1994) de la manière suivante. Par sa centration spécifique sur l'univers mental des garçons et des filles du collégial, en ce qui a trait à leur vécu scolaire actuel, l'étude ajoute une contribution aux connaissances existantes sur ces élèves. L'étude aborde également un élément clé de l'apprentissage, soit la motivation à apprendre. Finalement, notre perspective est longitudinale car elle prend en compte l'évolution des aspects de la motivation, examinés chez les mêmes élèves au cours des trois premières sessions de leur programme d'études.

1.4 Les objectifs de la recherche

L'objectif général de la recherche consiste à comparer la motivation en contexte scolaire chez les filles et les garçons inscrits en *Sciences humaines* au collégial, et ce, au cours des trois premières sessions de leur programme d'études.

Les objectifs particuliers se formulent comme suit :

- Décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation chez les filles et chez les garçons ;
- Dégager les convergences et les divergences entre les filles et les garçons ;
- Mettre en évidence les convergences et les divergences entre les élèves forts et les élèves faibles sur le plan scolaire.

2. Le cadre conceptuel et méthodologique

Dans cette deuxième partie, nous présentons les grandes lignes du cadre conceptuel ainsi que nos choix sur le plan de la méthodologie.

2.1 Le cadre conceptuel

Par son degré d'élaboration et sa mise en relief de la dynamique motivationnelle, le modèle de motivation en contexte scolaire proposé par Viau (1994) nous apparaît un modèle approprié pour notre étude. Sa définition de la motivation en contexte scolaire est la suivante : « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but. » (p. 32). Son modèle de motivation en contexte scolaire illustre cette définition et consiste en une composante contextuelle et sept composantes relatives à l'élève qui, en interaction, amènent la dynamique motivationnelle. Présentons brièvement les composantes du modèle et la dynamique motivationnelle.

Le contexte correspond aux activités d'enseignement et d'apprentissage chez l'élève. Les déterminants sont les composantes de la motivation directement influencées par le contexte : dans le modèle, il s'agit de la manière dont l'élève perçoit les activités d'enseignement et d'apprentissage proposées. Viau retient trois types de perception qui influencent particulièrement la motivation en contexte scolaire : la perception de la valeur

d'une activité, la perception de sa compétence à l'accomplir et la perception de la contrôlabilité de son déroulement et de ses conséquences. Il est à noter que nous ajoutons au modèle une composante supplémentaire, soit la perception de sa propre motivation : les élèves se réfèrent spontanément à leur propre motivation dans leurs propos et, à ce titre, il apparaît pertinent d'en tenir compte étant donné son impact potentiel dans la dynamique motivationnelle. Les autres composantes sont les indicateurs qui mesurent le degré de motivation d'un élève (le choix d'entreprendre une activité, la persévérance et l'engagement cognitif à l'accomplir) qui, les trois ensemble, influencent un dernier indicateur, soit la performance de l'élève.

La dynamique motivationnelle se compose de trois relations. La première relation relie les déterminants et les indicateurs : la façon dont un élève se perçoit en rapport avec des activités d'enseignement et d'apprentissage influence son choix de s'y engager et de persévérer jusqu'au niveau de performance qu'il souhaite atteindre. La seconde relation s'effectue entre les quatre types de perception mentionnées : elles s'influencent mutuellement. La relation entre les indicateurs constitue la troisième des relations.

Tous les éléments du modèle sont décrits en détail dans l'ouvrage de Viau. Nous nous sommes limité à l'essentiel pour les besoins de notre présentation. Pour une compréhension plus approfondie du modèle proposé, il est avisé de consulter Tardif (1992) qui, dans le chapitre consacré à la motivation scolaire, aborde la dynamique motivationnelle dans des termes semblables, notamment les trois systèmes de perception et le caractère systémique de la motivation scolaire. Le modèle de motivation scolaire de Barbeau, Montini et Roy (1997) complète adéquatement la connaissance sur les facteurs en cause dans la motivation scolaire selon l'approche sociocognitive.

2.1 Le cadre méthodologique

La recherche qualitative et interprétative

Cette recherche correspond à ce qu'il est convenu de nommer la recherche qualitative/interprétative car les données sont de nature qualitative et l'épistémologie sous-jacente est interprétative. La définition permet de situer ce type de recherche : « La recherche qualitative/interprétative consiste en une approche à la recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Ainsi, elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir des significations que les acteurs de la recherche leur donnent. Les études sont menées dans le milieu naturel des participants. La recherche qualitative/interprétative est éclectique dans ses choix d'outils de travail. » (Denzin et Lincoln, 1994, dans Savoie-Zajc, 2000, p. 174).

Population et échantillon

La population comprend tous les garçons et filles qui débutent leurs études collégiales au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu dans le programme de *Sciences humaines* à l'automne 2006 ; ces élèves représentent la cohorte dont nous avons étudié la motivation en contexte scolaire au cours de trois sessions consécutives, soit à l'automne 2006, à l'hiver 2007 et à l'automne 2007. Ce programme préuniversitaire comprend un nombre important d'élèves, répartis assez également entre filles et garçons, et il constitue un bassin de choix

pour qui veut comprendre la dynamique motivationnelle en contexte scolaire étant donné les problèmes de motivation assez fréquents habituellement éprouvés par les élèves de ce programme. Le chercheur principal oeuvre dans ce programme d'études depuis de très nombreuses années ; cette expérience prolongée a été très utile pour le déroulement de la recherche et la compréhension des données. Sa dernière recherche (Boisvert, 2007 et 2006) qui a porté sur les représentations sociales des garçons en *Sciences humaines* a également ouvert des pistes de réflexion sur la thématique de l'apprentissage et de la motivation dans ce programme d'études. Quant à la cochercheuse, Josée Paradis, son expérience de travail avec les élèves du programme concerné l'a amenée à en développer une connaissance approfondie, ce qui constitue un atout certain pour la bonne marche de la présente recherche : professeure de psychologie dans le programme depuis une quinzaine d'années, responsable des contrats de réussite pour les élèves qui en font partie, initiatrice et responsable du Centre d'aide en méthodologie fréquenté notamment par les élèves de *Sciences humaines* et, finalement, chercheuse et auteure d'une étude (Paradis, 2000) portant sur les élèves en échec après une première session de collégial.

Alors que nous avons pu rejoindre la majorité des élèves ayant débuté le programme à l'automne 2006 (la population²) à l'aide du questionnaire et des instruments de mesure, une partie seulement a été conviée aux entrevues en groupe restreint. Nous avons retenu au départ un groupe d'une soixantaine d'élèves pour les entrevues, divisé en deux sous-groupes égaux de garçons et de filles et comprenant chacun un nombre équivalent d'élèves forts et d'élèves faibles, selon le critère de calibre scolaire utilisé³. Ce nombre a diminué progressivement aux deuxième et troisième sessions, compte tenu en particulier des échecs, des abandons et des changements de programme.

Méthodes et outils de collecte de données

Deux méthodes de collecte de données sont privilégiées, soit les documents écrits qui comprennent le questionnaire à questions ouvertes et les trois tests de motivation, et l'entrevue de groupe. Cette utilisation de méthodes différentes vise à atteindre la triangulation méthodologique. Voici une brève description de chacun de ces outils de collecte de données.

- Le questionnaire

Le questionnaire, construit pour les besoins de la recherche, est bâti de manière à susciter l'expression des répondants sur les facteurs personnels reliés à la motivation scolaire. Il était demandé aux élèves de répondre à des questions larges et ouvertes. La première question se formule comme suit : « Dresse une liste des éléments qui te motivent (autre sous-question : « qui ne te motivent pas ») à venir au collège ». La deuxième question est présentée en deux volets : « Sur une échelle de 1 (très faible) à 10 (très forte), peux-tu situer ta motivation actuelle au collège ? Pourquoi ? ». En général, dans les réponses aux questions à développement, chaque sous-question comprenait entre une et six lignes.

² Lors de la session automne 2006, 305 élèves ont été admis dans le programme de *Sciences humaines* au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu.

³ Le critère déterminant le niveau de performance scolaire, pour la première session, était la moyenne générale au secondaire (MGS) et, pour chacune des deux sessions suivantes, la cote R accumulée à la fin de la session précédente.

- Les tests de motivation

Voici une brève description des trois tests de motivation qui ont été choisis en fonction des objectifs à atteindre dans notre recherche.

Le Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS), mis au point par Denise Barbeau (1994), mesure des indicateurs et des déterminants de la motivation scolaire. Ce questionnaire se divise en deux sections. La première, composée de 65 questions avec échelle à choix de réponse en cinq points, examine quelques indicateurs et déterminants tels que l'engagement cognitif, la participation, la persistance, la perception de la compétence et de l'importance de la tâche. La seconde partie comprend 18 questions sur la perception attributionnelle (un déterminant qui répond à la question : à quoi j'attribue ma réussite ou mon échec à cette situation), en utilisant une procédure de réponses semblables à la première partie, tout en demandant d'identifier la cause principale pour chacune des six situations présentées. Ce test répond aux caractéristiques de validité de contenu (entre autres, par jugement d'experts) et de construit et il répond aux exigences relatives à la fidélité.

L'Échelle de motivation en éducation (ÉME), développée par Vallerand et ses collaborateurs (1989), est un instrument basé sur une théorie d'autodétermination. Cet instrument se présente sous la forme de 28 items répartis en 7 sous-échelles comprenant chacune 4 items, sur lesquels l'élève prend position sur une échelle en 7 points. Ce test examine trois types de motivation intrinsèque (à la connaissance, à l'accomplissement et à la stimulation), trois types de motivation extrinsèque (identifiée, introjectée et à régulation externe) et l'amotivation. Sa validité de construit s'appuie sur une série d'analyses corrélationnelles entre les sept sous-échelles, sa validité concomitante repose sur des corrélations avec d'autres construits psychologiques en éducation tels que l'intérêt et la satisfaction, et sa validité prédictive réside dans sa capacité à prédire un comportement de décrochage au cégep. Sa fidélité s'établit sur une corrélation test-retest de 0,75 sur un intervalle de un mois.

Le Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS), construit par Bouffard et ses collaborateurs (1998), comprend 22 énoncés à propos desquels l'élève prend position sur une échelle en 6 points, en se référant à un cours particulier qu'il est en train de suivre, soit un cours de sociologie, un cours d'administration ou un cours de psychologie en ce qui a trait à notre recherche. Ce questionnaire évalue les buts de maîtrise (8 items), les buts de performance (7 items) et les buts d'évitement (7 items). La validité de contenu repose sur des coefficients de cohérence interne et la validité de construit repose sur une analyse factorielle qui confirme le modèle à trois facteurs, soit que ces types de buts représentent des construits distincts. Quant à la validité concomitante, elle s'exprime par une validité convergente avec l'Échelle de motivation dans les études : buts de maîtrise (motivation intrinsèque), buts de performance (motivation extrinsèque), buts d'évitement (amotivation). La fidélité est vérifiée par une stabilité temporelle jugée très satisfaisante, sur un intervalle de quatre ou cinq semaines, avec une corrélation test-retest de 0,84 pour les buts de maîtrise et de 0,81 pour les buts de performance et les buts d'évitement.

- Le guide d'entrevue

Le guide d'entrevue de groupe semi dirigée, construit dans le but de faciliter l'expression verbale des élèves concernant les différentes composantes de leur motivation scolaire, comprend une phase d'introduction qui donne l'orientation générale de la recherche et incite les élèves à livrer le plus honnêtement possible leur vision des choses (« Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses » ; « Ce qui est important, c'est que vous soyez francs et honnêtes » ; « Ce que nous voulons, c'est de connaître le mieux possible vos opinions personnelles ») : cette façon de procéder semble avoir aidé à implanter un climat favorable à l'expression des élèves. Nous débutons l'entrevue avec des questions sur leur contexte particulier, relatives à leur choix de programme et de profil d'études en Sciences humaines et au choix de carrière envisagé. Des questions précises et ouvertes étaient par la suite formulées sur chacun des déterminants ou indicateurs de la motivation, selon l'ordre suivant : perception de la valeur d'une activité, perception de sa compétence à accomplir une activité, persévérance, choix d'entreprendre une activité, engagement cognitif, performance et perception de la contrôlabilité de la tâche. Après avoir abordé tous ces thèmes, nous posons aux élèves des questions générales sur les indicateurs et les déterminants de leur motivation scolaire, de manière à saisir le mieux possible la perception qu'ils ont de leur propre motivation scolaire.

Complémentarité

Le questionnaire, les tests de motivation et le guide d'entrevue sont des outils de collecte de données qui nous apparaissent complémentaires. Le questionnaire, rempli individuellement, donne des réponses écrites à des questions générales. Les trois tests relatifs à la motivation scolaire sont des instruments d'évaluation validés qui fournissent des données quantitatives, permettant ainsi des comparaisons statistiques entre les garçons et les filles et entre les forts et les faibles. La cinquantaine d'entrevues réalisées en petit groupe portent sur des questions plus précises et constituent un lieu d'interactions stimulant pour l'expression des élèves. Les trois types d'outils de collecte de données fournissent des données quantitatives et qualitatives et font appel à une passation individuelle ou collective : ces caractéristiques permettent de remplir le critère de triangulation méthodologique.

Corpus

Le corpus comprend donc l'enregistrement sonore et la transcription écrite complète des entrevues de groupe ainsi que les réponses au questionnaire et aux tests de motivation. Signalons que les données d'entrevue ont été recueillies au cours de chacune des trois premières sessions alors que celles des documents écrits, soit le questionnaire et les trois tests de motivation, l'ont été seulement aux première et troisième sessions. Le tableau 2.1 présente les méthodes de collecte de données utilisées dans la recherche pour chacune des trois sessions, avec la répartition des élèves selon le genre et le calibre scolaire.

TABLEAU 2.1
Spécification des méthodes de collecte de données
utilisées à chacune des trois sessions avec répartition des garçons forts (G+), garçons
faibles (G-), filles fortes (F+) et filles faibles (F-)

	SESSION 1 (automne 2006)				SESSION 2 (hiver 2007)				SESSION 3 (automne 2007)			
Nombre d'entrevues	20				15				18			
Sous-groupes	G+	G-	F+	F-	G+	G-	F+	F-	G+	G-	F+	F-
Nombre d'élèves rencontrés	19	16	17	16	13	7	10	9	14	4	13	7
Questionnaire (n)	23	19	36	26					12	2	23	12
Tests de motivation												
TSIMS (n)	29	19	54	41					21	10	28	16
ÉME (n)	23	19	37	26					14	3	25	14
QBCS (n)	23	19	37	26					14	3	25	14

3. La synthèse des résultats obtenus

Dans cette dernière partie du texte, nous mettons l'accent sur la synthèse des résultats. Les trois volets abordés sont les suivants : d'abord la comparaison entre garçons forts et filles fortes, ensuite celle entre garçons faibles et filles faibles, enfin la présentation des profils motivationnels de chacun des quatre sous-groupes.

3.1 Comparaisons entre garçons forts et filles fortes

Cette première section établit la comparaison entre garçons forts et filles fortes sur le plan de la motivation en dégagant les convergences et les divergences que nous avons fait ressortir entre les deux sous-groupes sur chacune des neuf composantes du modèle sociocognitif utilisé.

Le contexte

Sur la composante « Contexte », les garçons forts et les filles fortes convergent quant au fait que leur choix de carrière se précise graduellement au fil des trois premières sessions de leur programme d'études. Ces deux sous-groupes divergent toutefois sur deux points. L'intérêt manifesté pour leur programme et leur profil d'études grandit au fil des sessions pour les garçons forts, alors que les filles de même calibre expriment un intérêt marqué dès la première session, intérêt qui demeure stable au cours des trois premières sessions. De plus, lors de leur première session, plusieurs garçons forts n'envisagent pas une carrière en sciences humaines.

Les déterminants de la motivation

- La perception de la valeur d'une activité

Garçons forts et filles fortes convergent sur trois points principaux quant à leur perception de la valeur d'une activité. Les deux sous-groupes considèrent que le collègue a

une importance certaine dans leur vie, tout au cours des trois sessions. L'aspect social est un aspect qui devient moins prépondérant au fil des sessions. Finalement, lors de la première session, la gestion du temps représente une habileté que les deux sous-groupes estiment avoir développée au collège.

Deux divergences principales ressortent de l'analyse des données. Alors que la représentation du collège en tant qu'étape vers l'université se fait graduellement moins présente chez les garçons forts, elle s'impose de plus en plus chez les filles fortes. L'importance d'acquérir un nouveau savoir reste stable chez les garçons, tout au cours des trois sessions, mais a tendance à diminuer chez les filles fortes.

- La perception de sa compétence à accomplir une activité

À l'automne 2006, soit à leur entrée au cégep, garçons forts et filles fortes partagent l'idée que le secondaire leur a fourni une bonne préparation au collégial sur le plan des connaissances acquises et des cours reçus. Lors de cette première session, les deux sous-groupes entament leurs études collégiales avec intérêt et détermination. Parmi les atouts importants pour réussir des études collégiales, garçons forts et filles fortes estiment avoir une bonne compréhension de la matière et ils maintiennent ce jugement au cours des trois sessions.

Les deux sous-groupes divergent sur les aspects suivants. Au cours des trois sessions, les filles fortes mettent l'accent sur leurs capacités à réussir et sur leur bonne organisation du travail; elles s'attribuent également un niveau de confiance élevé qui se maintient au cours des trois sessions. Quant aux garçons forts, ils mettent en relief leurs lacunes dans la gestion du temps au cours des trois sessions et, lors de la troisième session, affirment manquer de temps et d'efforts; le niveau de confiance qu'ils s'attribuent passent d'un niveau moyen à la première session vers un niveau élevé à la troisième session.

- La perception de la contrôlabilité d'une activité

Dans leur perception de la contrôlabilité d'une activité, garçons forts et filles fortes partagent plusieurs éléments. Concernant leur réussite scolaire, ils l'attribuent tous à leur travail ainsi qu'à leur bonne capacité de compréhension de la matière, et ce, tout au cours des trois sessions. Face à la réussite, ils se disent contents et fiers tout au long des trois sessions. Quant à leur échec scolaire, les deux sous-groupes considèrent que leur compréhension déficiente est en jeu, mais que celle-ci devient graduellement une cause moins importante au fil des sessions. Face à l'échec, et ce, au cours des trois sessions, ces deux sous-groupes ressentent de la déception et réagissent en se reprenant et en ciblant une action appropriée.

Soulignons que deux divergences sont relevées entre garçons et filles. La première divergence a trait aux causes de l'échec : les garçons forts attribuent l'échec au manque d'étude au cours des trois sessions, alors que les filles fortes font référence au manque d'étude davantage vers les deuxième et troisième sessions qu'à la première. La seconde divergence, issue du TSIMS, indique que les garçons de calibre fort montrent, au début de leurs études collégiales à l'automne 2006, une perception plus élevée de leur confiance

que les filles de calibre fort : cette donnée semble indiquer que les garçons, en première session, ont la perception d'avoir un meilleur contrôle sur les événements positifs de leur vie.

La perception de sa propre motivation

Les garçons forts et les filles fortes convergent quant au niveau moyen et élevé de motivation qu'ils s'attribuent au cours des trois sessions. Durant la première session, leur non-motivation se manifestait par un manque de travail scolaire. Les deux sous-groupes partagent également des facteurs positifs de motivation qui sont stables tout au long des trois sessions : les cours qu'ils suivent, les connaissances qu'ils acquièrent, leurs parents ainsi que l'aspect social au collège. Le facteur négatif de motivation qu'ils ont en commun est l'augmentation, sur les trois sessions, de leur manque d'intérêt pour les cours.

Les divergences principales quant à leur perception de leur propre motivation sont les suivantes. La motivation chez les filles fortes se manifestent de moins en moins, au cours des trois sessions, par le travail scolaire; les causes de leur motivation qu'elles ont exprimées sont l'attachement au cégep et au programme d'études à l'automne 2006 ainsi que, à l'automne 2007, les bonnes notes qu'elles obtiennent. Quant aux facteurs négatifs de la motivation, les exigences élevées des cours ainsi que l'horaire des cours représentent des facteurs négatifs stables pour les filles fortes tandis que, pour les garçons forts, ces facteurs sont à la hausse au cours des trois sessions.

Les indicateurs de la motivation

- Le choix d'entreprendre une activité

Au cours des trois sessions, les garçons forts et les filles fortes affirment travailler de plus en plus fort en classe et faire preuve de plus en plus d'une écoute attentive en classe. Au fil des trois sessions, les deux sous-groupes affirment toutefois correspondre de moins en moins à la description d'un élève qui participe, portrait qu'il leur était soumis lors des entrevues.

Quant aux divergences relevées sur cet indicateur de la motivation, elles concernent le travail en dehors de la classe. Alors que les garçons forts affirment travailler moyennement ou peu tout au long des trois sessions et, à l'automne 2007 soit la troisième session, se limiter à faire le nécessaire dans leur travail scolaire, les filles fortes, elles, disent travailler de plus en plus fort au fil des sessions et s'investir également de plus en plus dans la réalisation de leurs travaux.

- La persévérance

La persévérance est vécue selon les modes semblables suivants. Pour les garçons forts et les filles fortes, les heures d'étude diminuent lors de la deuxième session, en comparaison de la première, pour augmenter à la troisième session, en comparaison de la deuxième. À la troisième session, les deux sous-groupes avouent éprouver plus de difficultés scolaires

et chercher à s'adapter au travail en équipe. En termes de divergences, le nombre d'heures d'étude révélé par les filles fortes, lors de la première session, s'avère plus élevé que celui mentionné par les garçons forts.

- L'engagement cognitif à accomplir une activité

La prise de notes et l'écoute attentive en classe, ainsi que l'écriture comme moyen d'appropriation de la matière appliqué en dehors de la classe, constituent trois stratégies de plus en plus utilisées par les garçons forts et les filles fortes au cours des trois sessions. Quant aux deux divergences relevées sur cet indicateur de la motivation, elles réfèrent aux stratégies adoptées en dehors de la classe. Tout au long des trois sessions, les filles fortes sont portées à discuter de la matière avec d'autres personnes, en vue de mieux intégrer leurs connaissances. Quant à la lecture des notes de cours, c'est une stratégie que les garçons forts mentionnent à chacune des trois sessions, tandis que les filles fortes en font mention de plus en plus au fil des sessions.

- La performance

Ce qui ressort de l'analyse des données portant sur ce dernier indicateur de la motivation se résume à deux convergences. Au cours des trois sessions, les garçons forts et les filles fortes éprouvent de la satisfaction en regard de leur performance et en attribuent la cause principale à leurs bonnes notes.

Le tableau 3.1 présente les convergences et les divergences entre les garçons forts et les filles fortes sur chacune des neuf composantes du modèle de motivation adopté. Il est à noter que le texte en italique dans le tableau correspond aux convergences.

TABLEAU 3.1
Les convergences et les divergences entre les garçons (G) et les filles (F)
et en fonction de leur calibre scolaire

COMPOSANTES DU MODÈLE	GARÇONS FORTS FILLES FORTES	GARÇONS FAIBLES FILLES FAIBLES
<i>Contexte</i>	<i>Choix de carrière précis</i> ↑	<i>Intérêt</i> ↑
	Intérêt G ↑ F = Pas carrière en sciences humaines A06 G	Choix de carrière précis G ↑ F =
Perception de la valeur d'une activité	<i>Importance du collège</i> = <i>Aspect social</i> ↓ <i>Gestion du temps</i> A06	<i>Importance du collège</i> = <i>Nouveau savoir</i> ↓ <i>Gestion du temps</i> A06
	Étape vers l'université G ↓ F ↑ Nouveau savoir G = F ↓	Étape vers l'université G ↑ Étape pour bon emploi F =
Perception de sa compétence à accomplir une activité	<i>Bonne préparation du secondaire pour connaissances et cours</i> A06 <i>Intérêt et détermination</i> A06 <i>Compréhension</i> =	<i>Mauvaise préparation du secondaire pour méthodes d'étude</i> A06 <i>Niveau de confiance moyen</i> = <i>Écoute en classe</i> H07 <i>Lacunes en français</i> H07
	Capacités pour réussir F = Bonne organisation du travail F = Niveau de confiance élevé F = Lacunes en gestion du temps G = Manque de temps et efforts A07 G Niveau de confiance moyen → élevé G	Travaux dernière minute H07 G Étude déficiente H07 F

COMPOSANTES DU MODÈLE		GARÇONS FORTS FILLES FORTES	GARÇONS FAIBLES FILLES FAIBLES
Perception de la contrôlabilité d'une activité	Réussite	Causes : <i>Travail =</i> <i>Compréhension =</i> Ressenti : <i>Contents et fiers =</i>	Causes : <i>Travail =</i> Ressenti : <i>Contents et fiers =</i>
	Échec	Causes : <i>Compréhension déficiente ↓</i> Ressenti : <i>Déception =</i> Réaction : <i>Se reprendre =</i> <i>Action ciblée =</i>	Causes : <i>Manque d'étude =</i> Ressenti : <i>Réactions émotives variées =</i>
	Réussite	Perception de confiance A06 G	
	Échec	Causes : Manque d'étude G = F ↑	Causes : Compréhension déficiente F ↑ Réaction : Se reprendre G ↓ F =
Perception de sa propre motivation	Motivation	Niveau : <i>Moyen et élevé =</i>	Niveau : <i>Élevé → moyen</i>
	Non-motivation	Manifestations : <i>Manque de travail A06</i>	Causes : <i>Cours A06</i>
	Facteurs positifs	<i>Cours =</i> <i>Connaissances =</i> <i>Parents =</i> <i>Aspect social =</i>	<i>Parents ↑</i> <i>Amis ↑</i>
	Facteurs négatifs	<i>Manque d'intérêt ↑</i>	<i>Exigences élevées des cours A06</i> <i>Professeurs monotones ↑</i>

COMPOSANTES DU MODÈLE		GARÇONS FORTS FILLES FORTES	GARÇONS FAIBLES FILLES FAIBLES
Perception de sa propre motivation (suite)	Motivation	Manifestation : Travail F ↓ Causes : Attachement au cégep et au programme d'études A06 F Bonnes notes A07 F	Manifestation : Participation A06 G Travail A06 F Causes : Réussite sociale A06 G Ambiance générale A06 F
	Non-motivation		Causes : Manque d'orientation G = F ↓ Fatigue A07 F
	Facteurs positifs		Connaissances G ↓ F ↑ Futur emploi F =
	Facteurs négatifs	Exigences des cours G ↑ F = Horaire des cours G ↑ F =	Humeur négative A06 F Horaire des cours G = A07 F
Choix d'entreprendre une activité		<i>Travail fort en classe ↑</i> <i>Écoute attentive ↑</i> <i>Élève qui participe ↓</i>	<i>Travail fort/moyen en classe ↑</i> <i>Écoute attentive ↑</i>
		Travail en dehors de classe : G moyen/peu = F fort ↑ Réalisation des travaux F ↑ Faire le nécessaire A07 G	Travail en dehors de classe : G peu → moyen F fort/moyen = Réalisation des travaux F = Élève qui participe G = F ↑ Dans la lune A06 H07 F
Persévérance		<i>Heures d'étude H07 ↓ A07 ↑</i> <i>Plus de difficultés A07</i> <i>Adaptation travail en équipe A07</i>	<i>Heures d'étude ↑</i>
		Plus d'heures d'étude A06 F	Difficultés en gestion du temps A06 G Plus de recours aux ressources extérieures aux cours F =

Engagement cognitif à accomplir une activité	<i>Prise de notes</i> ↑ <i>Écoute attentive</i> ↑ <i>Écriture</i> ↑	<i>Réécriture des notes</i> = <i>Lecture des notes</i> =
	Discussion de la matière F = Lecture des notes G = F ↑	Prise de notes F ↑
Performance	<i>Satisfaction</i> = <i>Bonnes notes</i> =	<i>Satisfaction</i> ↑ <i>Évitement des échecs</i> =

Légende : = signifie stable; ↑ signifie en hausse; ↓ signifie en baisse; → signifie vers.
Le texte en italique correspond aux convergences.

3.2 Comparaisons entre garçons faibles et filles faibles

Cette deuxième section établit la comparaison entre garçons faibles et filles faibles sur le plan de la motivation, et ce, en dégagant les convergences et les divergences que nous avons fait ressortir entre les deux sous-groupes sur chacune des neuf composantes du modèle sociocognitif utilisé.

Le contexte

Sur la composante « Contexte », les garçons et les filles faibles convergent quant au fait que l'intérêt qu'ils manifestent pour leur programme et leur profil d'études grandit au fil des sessions. Ces deux sous-groupes divergent sur le fait que le choix de carrière se précise au cours des trois sessions pour les garçons faibles et que ce choix est plutôt précis tout au long des sessions pour les filles faibles.

Les déterminants de la motivation

- La perception de la valeur d'une activité

Garçons et filles faibles convergent sur trois points principaux quant à leur perception de la valeur d'une activité. Les deux sous-groupes considèrent que le collège a une importance certaine dans leur vie, tout au cours des trois sessions. L'acquisition d'un nouveau savoir est un aspect qui devient moins prépondérant au fil des sessions. Finalement, lors de la première session, la gestion du temps représente une habileté que les deux sous-groupes estiment avoir développée au collège.

Les deux sous-groupes divergent sur un point. Les garçons faibles se représentent le collège graduellement au cours des trois sessions comme une étape vers l'université; les filles faibles, quant à elles, considèrent que le collège est une étape vers un bon emploi, et ce, dès le début et tout au long des trois sessions.

- La perception de sa compétence à accomplir une activité

À l'automne 2006, soit à leur entrée au cégep, garçons et filles faibles partagent l'idée que le secondaire ne les a pas préparés adéquatement au collégial sur le plan des méthodes d'étude. Ils s'accordent un niveau de confiance moyen pour réussir les tâches exigées en *Sciences humaines*, et ce, tout au long des trois sessions. Parmi les atouts pour réussir des études collégiales, tels qu'ils ont été mentionnés à la deuxième session, garçons et filles faibles estiment avoir une écoute attentive en classe; quant aux faiblesses, telles qu'elles sont indiquées à cette deuxième session, les lacunes en français ont été mentionnées par les deux sous-groupes.

Les deux sous-groupes divergent sur les lacunes évoquées à la deuxième session. Lors de la seconde session, les garçons faibles mettent l'accent sur le fait qu'ils remettent leurs travaux à la dernière minute et les filles faibles sur celui de leur étude déficiente.

- La perception de la contrôlabilité d'une activité

Dans leur perception de la contrôlabilité d'une activité, garçons et filles faibles partagent plusieurs éléments. Concernant leur réussite scolaire, ils l'attribuent tous à leur travail scolaire et se disent contents et fiers, et ce, au cours des trois sessions. Quant à leur échec scolaire, les deux sous-groupes considèrent que leur manque d'étude est en jeu et ils ressentent une variété d'émotions tout au long des trois sessions.

Ils divergent quant à l'échec sur deux points. La compréhension déficiente est une cause d'échec de plus en plus mentionnée par les filles faibles, au fur et à mesure de leur progression dans le programme. Quant aux réactions face à l'échec, les garçons faibles semblent de moins en moins disposés à se reprendre au fil des sessions, alors que les filles faibles apparaissent stables sur ce plan, indiquant à chacune des sessions qu'elles se reprennent après un échec.

La perception de sa propre motivation

Les garçons et les filles faibles convergent quant au fait qu'ils s'attribuent un niveau de motivation élevé au début de leurs études dans le programme et, graduellement au cours des trois sessions, qu'ils s'orientent vers un niveau moyen. Leur non-motivation au cours de la session automne 2006, soit leur première session, était causée par les cours. Les deux sous-groupes partagent également deux facteurs positifs de motivation qui prennent graduellement plus d'importance tout au long des trois sessions : leurs parents et leurs amis. Les facteurs négatifs de motivation qu'ils ont en commun sont les exigences élevées des cours à l'automne 2006 et, de plus en plus au cours des sessions, les professeurs monotones.

Les divergences principales quant à leur perception de leur propre motivation sont les suivantes. À l'automne 2006, la motivation chez les garçons faibles se manifeste par la participation en classe et chez les filles faibles par le travail en dehors de la classe. Les causes de leur motivation qu'ils ont exprimées à l'automne 2007 sont la réussite sociale pour les garçons faibles et l'ambiance générale du cégep chez les filles faibles. Quant aux

causes de non-motivation, les garçons faibles mentionnent le manque d'orientation tout au long des trois sessions alors que, chez les filles faibles, ce facteur est graduellement moins évoqué au fil des sessions. La fatigue est un facteur de non-motivation mis exclusivement en évidence par les filles faibles à l'automne 2007. Au cours des trois sessions, les connaissances acquises correspondent à un facteur positif de motivation à la baisse chez les garçons faibles et à la hausse chez les filles faibles. Par ailleurs, le futur emploi est un facteur positif de motivation qui persiste au fil des sessions chez les filles faibles. Quant aux facteurs négatifs de la motivation, l'horaire des cours représente un facteur négatif stable à travers les trois sessions pour les garçons faibles tandis que, pour les filles faibles, ce facteur est plutôt mentionné en troisième session. Enfin, l'humeur négative est un facteur négatif de motivation précisé exclusivement par les filles faibles à l'automne 2006.

Les indicateurs de la motivation

- Le choix d'entreprendre une activité

Les garçons et les filles faibles affirment que leur travail moyen ou fort en classe augmente au cours des trois sessions, et ils indiquent faire preuve de plus en plus d'une écoute attentive en classe. Quant aux divergences relevées sur cet indicateur de la motivation, elles concernent notamment le travail en dehors de la classe. Les garçons faibles affirment travailler graduellement un peu plus tout au long des trois sessions, passant d'un niveau faible de travail à un niveau moyen; les filles faibles, quant à elles, déclarent que leur niveau de travail est fort ou moyen, et ce, tout au long des trois sessions. Les filles faibles disent, pour chacune des trois sessions, s'investir dans la réalisation de leurs travaux. Quant à la description d'un élève qui participe, portrait qui leur était présenté au cours des entrevues, les garçons faibles affirment y correspondre d'une manière stable au cours des sessions, alors que les filles faibles mentionnent qu'elles ressemblent de plus en plus à ce portrait au fur et à mesure du déroulement des sessions. À l'automne 2006 et l'hiver 2007, plusieurs filles faibles avouent manquer souvent d'attention en classe, être dans la lune, cet élément n'étant pas mentionné par les garçons faibles.

- La persévérance

La persévérance est vécue selon un seul mode semblable par les garçons et les filles faibles : en se basant sur leurs propos, leurs heures d'étude augmentent au fil des sessions dans leur programme d'études. En termes de divergences, les garçons faibles mentionnent davantage des difficultés en gestion du temps à l'automne 2006 et les filles faibles déclarent plus souvent avoir recours aux ressources extérieures aux cours, et ce, tout au long des trois sessions.

- L'engagement cognitif à accomplir une activité

La réécriture des notes et la lecture des notes représentent deux moyens d'appropriation de la matière appliqués en dehors de la classe par les garçons et les filles faibles tout au cours des trois sessions. La seule divergence relevée sur cet indicateur de la motivation

concerne une stratégie utilisée en classe : les filles faibles ont de plus en plus recours à la prise de notes au fil des sessions.

- La performance

Ce qui ressort de l'analyse des données portant sur ce dernier indicateur de la motivation se résume à deux convergences. La satisfaction que les garçons et les filles faibles éprouvent à propos de leur performance augmente au fur et à mesure du déroulement des sessions. De plus, à chacune des sessions, ces deux sous-groupes ont tendance à attribuer la cause principale de leur satisfaction au fait d'éviter des échecs dans leurs cours.

Le tableau 3.1 présente les convergences et les divergences entre les garçons faibles et les filles faibles sur chacune des neuf composantes du modèle de motivation adopté.

3.3 Présentation des profils motivationnels

De manière à mieux établir la dynamique motivationnelle de chacun des quatre sous-groupes, nous allons esquisser un profil motivationnel pour les garçons forts, les filles fortes, les garçons faibles et les filles faibles. Le portrait motivationnel correspond au « portrait de l'état des composantes motivationnelles d'un élève qui doit accomplir une activité d'enseignement et d'apprentissage » (Viau, 1994, p. 38). Nous cherchons donc à relier les neuf composantes d'une manière dynamique, en nous référant aux tendances que nous avons dégagées dans les deux premières sections du présent chapitre.

Comme ces profils se réfèrent à des groupes d'élèves, et non à des élèves pris individuellement, ils représentent des portraits types qu'il convient de prendre pour ce qu'ils sont, soit des pistes pour mieux comprendre les élèves appartenant à tel groupe sexué et ayant tel calibre scolaire : le travail de mise en contexte pour chacun des élèves n'est d'aucune manière exclu et il serait erroné de considérer tous les individus qui partagent deux caractéristiques (sexe et calibre scolaire) comme étant équivalents. Ayons également en tête qu'au fur et à mesure que se déroulent les sessions d'études, le nombre d'élèves diminue; on peut penser que les élèves de la cohorte initiale qui persistent sont différents de ceux qui ont quitté le collège.

La dernière section rappelle les principales différences selon le calibre scolaire et le genre, telles qu'elles ont été établies par les instruments de mesure sur la motivation.

Le portrait motivationnel des garçons forts

Les garçons forts entreprennent leur programme en *Sciences humaines* avec un certain intérêt qu'ils sont plus nombreux à manifester au fil des sessions. Bien que, sur cette même période, ils considèrent que les études collégiales sont importantes pour leur avenir, un nombre non négligeable d'entre eux commencent le programme en n'envisageant aucunement faire carrière dans un domaine relié aux sciences humaines. Leur choix de carrière se précise graduellement.

Les garçons forts trouvent qu'ils sont bien préparés à commencer le collégial, par les cours suivis au secondaire et à cause de leur bonne capacité de compréhension. Par contre, ils ont certaines difficultés à bien gérer leur temps et ne semblent pas toujours fournir suffisamment de temps et d'efforts à leurs études. Influencée probablement par ces limites, leur confiance dans leur réussite scolaire est plutôt moyenne au début des études collégiales; la confiance de ceux qui persistent dans leurs études collégiales s'élevé graduellement au cours des trois sessions. Dans l'ensemble, leur réussite repose sur leur travail et leur bonne capacité de compréhension et, lorsqu'ils échouent, ils estiment ne pas avoir assez étudié et se reprennent.

La motivation des garçons forts prend sa source dans plusieurs facteurs : les cours, les connaissances, les parents et l'aspect social. Ils se considèrent comme étant moyennement ou très motivés. Lorsqu'ils ne sont pas motivés, c'est de plus en plus par manque d'intérêt au fil des sessions et, au début de leurs études dans le programme, ils vont fournir moins de travail scolaire. Ils sont aussi de plus en plus démotivés par les exigences élevées des cours et par l'horaire des cours.

Si les garçons forts travaillent fort en classe, ils s'investissent beaucoup moins dans le travail en dehors de la classe, se contentant parfois de « faire le nécessaire ». Toutefois, devant les difficultés plus grandes en troisième session, ceux qui ont persisté jusque-là dans leurs études prennent plus de notes en classe, écoutent plus attentivement, utilisent plus l'écriture et fournissent plus d'heures d'étude. Leurs bons résultats, tout au long des trois sessions, leur apportent de la satisfaction.

Le portrait motivationnel des filles fortes

Les filles fortes entreprennent leur programme en *Sciences humaines* avec un grand intérêt qui va se maintenir au cours des trois sessions. Elles considèrent que les études collégiales sont importantes pour leur avenir et, au fil des sessions, les envisagent de plus en plus comme une étape vers l'université. Leur choix de carrière se précise graduellement.

Les filles fortes estiment qu'elles sont bien préparées à commencer le collégial, par les cours suivis au secondaire et à cause de leur bonne capacité de compréhension. Leur niveau de confiance reste élevé tout au long des trois sessions et elles se reconnaissent les capacités nécessaires pour réussir leurs études collégiales, tout en mettant en relief leur bonne organisation du travail. Dans l'ensemble, leur réussite repose sur leur travail et leur bonne capacité de compréhension et, lorsqu'elles échouent, elles en attribuent de plus en plus la cause au manque d'étude et se reprennent.

La motivation des filles fortes prend sa source dans plusieurs facteurs : les cours, les connaissances, les parents et l'aspect social. Leur attachement au cégep et au programme d'études à la première session ainsi que leurs bonnes notes en troisième session sont également des éléments qui les motivent. Elles se considèrent moyennement ou très motivées. Lorsqu'elles ne sont pas motivées, c'est de plus en plus par manque d'intérêt au fil des sessions et elles vont fournir de moins en moins de travail scolaire. Tout au

long des sessions, les exigences élevées des cours et l'horaire des cours leur enlèvent de la motivation.

Les filles fortes travaillent intensément en classe et elles s'investissent également beaucoup dans le travail en dehors de la classe, estimant au fil des sessions de plus en plus important de réaliser les travaux demandés. Déjà, lors de la première session, elles fournissaient plus d'heures d'étude que les garçons forts. Devant les difficultés plus grandes en troisième session, celles qui ont persisté jusque-là dans leurs études prennent plus de notes en classe, écoutent plus attentivement, utilisent plus l'écriture et fournissent plus d'heures d'étude. Tout au long des sessions, elles ont tendance à discuter de la matière du cours. Leurs bons résultats, tout au long des trois sessions, leur apportent de la satisfaction.

Le portrait motivationnel des garçons faibles

Les garçons faibles entreprennent leur programme en *Sciences humaines* avec un certain intérêt qu'ils sont plus nombreux à manifester au fil des sessions. Ils considèrent, d'une manière constante, que les études collégiales sont importantes pour leur avenir et, au fil des sessions, envisagent de plus en plus le collège comme une étape vers l'université. Leur choix de carrière se précise graduellement.

Les garçons faibles estiment qu'ils sont mal préparés à commencer le collégial, jugeant limitées les méthodes d'étude apprises au secondaire. Par ailleurs, l'importance d'acquérir de nouvelles connaissances diminue au fil des sessions et, à la deuxième session, ils sont un bon nombre à déplorer leurs lacunes en français et le fait qu'ils remettent leurs travaux à la dernière minute. À la première session, ils reconnaissent leurs difficultés en gestion du temps et s'attendent à ce que le collège les aide à progresser sur ce plan. Découlant probablement de ces limites, leur confiance dans leur réussite scolaire reste moyenne au cours des trois sessions. Dans l'ensemble, leur réussite repose principalement sur leur travail et, lorsqu'ils échouent, ils estiment ne pas avoir assez étudié et ressentent une variété d'émotions. Ils disent également se reprendre de moins en moins au fil des sessions.

La motivation des garçons faibles prend sa source, à la première session, dans les cours et la réussite sociale et, au fil des sessions, de plus en plus dans les parents et les amis. De très motivés au début, ils deviennent graduellement moyennement motivés. Lorsqu'ils ne sont pas motivés, c'est à cause des exigences élevées des cours à la première session et, de plus en plus au fil des sessions, en raison des professeurs monotones. Tout au long des sessions, leur manque d'orientation et l'horaire des cours leur enlèvent de la motivation.

Au fil des sessions, les garçons faibles qui ont persisté jusque-là dans leurs études ont tendance à travailler plus fort en classe et, dans le travail en dehors de la classe, à s'investir moyennement, une hausse si l'on compare cette tendance au faible travail fourni en début de programme. Les heures d'étude ont d'ailleurs tendance à augmenter au fil des sessions. À chacune des sessions, un nombre appréciable d'entre eux retranscrivent au complet leurs notes pour s'aider à apprendre. Tout au long des trois sessions, ce qui semble leur apporter de la satisfaction est le fait d'éviter les échecs.

Le portrait motivationnel des filles faibles

Les filles faibles débutent leur programme en *Sciences humaines* avec un certain intérêt qui va croissant au fil des sessions. Tout au long des trois sessions, elles considèrent que les études collégiales sont importantes pour leur avenir et elles les envisagent comme une étape pour obtenir un bon emploi. Leur choix de carrière se précise graduellement.

Les filles faibles se considèrent comme étant mal préparées à commencer le collégial, jugeant limitées les méthodes d'étude apprises au secondaire. Par ailleurs, la valeur accordée à l'importance d'acquérir de nouvelles connaissances diminue au fil des sessions et, à la deuxième session, elles sont plusieurs à souligner leurs lacunes en français et leur étude déficiente. À la première session, elles reconnaissent leurs difficultés en gestion du temps et s'attendent à ce que le collège les aide à progresser sur ce plan. Vraisemblablement influencée par ces limites, leur confiance dans leur réussite scolaire reste moyenne au cours des trois sessions. Dans l'ensemble, leur réussite repose principalement sur leur travail et, lorsqu'elles échouent, les filles faibles estiment ne pas avoir assez étudié et ressentent une variété d'émotions. Leur compréhension déficiente est une autre cause d'échec qui s'intensifie au fil des sessions. Par ailleurs, à chacune des sessions, elles ont tendance à se reprendre face à un échec.

La motivation des filles faibles prend sa source, à la première session, dans les cours et l'ambiance générale du cégep et, au fil des sessions, parents et amis sont également mentionnés comme une source de motivation. L'acquisition de connaissances motive de plus en plus au cours des trois sessions et la perspective d'un futur emploi est un facteur de motivation constant. De très motivées au début, elles deviennent graduellement moyennement motivées. Lorsqu'elles ne sont pas motivées, c'est à cause des exigences élevées des cours à la première session et, d'une manière croissante au fil des sessions, à cause des professeurs monotones. Leur humeur négative à la première session, leur fatigue et l'horaire des cours à la troisième session sont des facteurs qui leur enlèvent de la motivation.

Au fil des sessions, les filles faibles qui ont persisté dans leurs études ont tendance à travailler plus fort en classe, entre autres par la prise de notes, même si plusieurs d'entre elles se trouvent dans la lune au cours des deux premières sessions. Dans le travail en dehors de la classe, elles s'investissent moyennement ou beaucoup, et ce, tout au long des trois sessions, accordant notamment de l'importance au fait de réaliser les travaux demandés. Leurs heures d'étude ont d'ailleurs tendance à augmenter au fil des sessions et les filles faibles disent correspondre de plus en plus au portrait de l'élève qui participe, tel qu'il leur a été présenté en entrevue. À chacune des sessions, un nombre appréciable d'entre elles retranscrivent au complet leurs notes pour les aider à apprendre. Tout au long des trois sessions, ce qui semble leur apporter de la satisfaction est le fait d'éviter les échecs.

Différences selon le calibre et le genre

Les principales différences selon le calibre scolaire, telles qu'elles ont été établies par les tests de motivation, portent sur les déterminants. Les élèves de calibre fort ont une

perception plus élevée de leur compétence que les élèves faibles, et ce, tant à l'automne 2006 qu'à l'automne 2007. De plus, les élèves forts ont une motivation de performance plus élevée, à l'automne 2007, que les élèves faibles : ce qui suggère que les élèves forts, peu importe leur genre, sont nettement plus motivés à obtenir de bonnes notes, en troisième session, que les élèves faibles.

Les principales différences selon le genre, d'après les résultats aux tests de motivation, portent sur les indicateurs. Pour toutes les composantes qui suivent, les filles obtiennent un résultat plus élevé que les garçons : l'engagement cognitif et les stratégies autorégulatrices de gestion, tant à l'automne 2006 qu'à l'automne 2007, de même que les stratégies autorégulatrices de type affectif à l'automne 2007. Ces résultats suggèrent que les filles, peu importe leur calibre scolaire, s'engagent plus que les garçons dans leurs études et appliquent de meilleures stratégies de gestion, et ce, tant en première session qu'en troisième. De plus, au cours de la troisième session, les filles mettent davantage en œuvre des stratégies affectives que les garçons.

Conclusion

Dans cette conclusion, nous dégagons des implications pour la motivation des filles et des garçons et proposons quelques recommandations.

Les implications pour la motivation des filles et des garçons

Notre recherche met en évidence le fait que les déterminants et les indicateurs varient non seulement en fonction du sexe mais également selon le calibre scolaire. Les interventions axées sur la motivation et, d'une manière générale sur la réussite scolaire, doivent prendre en compte le croisement de ces deux facteurs. Tout en ne négligeant pas les convergences qui se dégagent des différents sous-groupes, il devient nécessaire d'orienter l'action en ciblant également les différences, de manière à ajuster les interventions en conséquence.

Les garçons et les filles faibles déplorent la mauvaise préparation qu'ils ont reçue à l'école secondaire en ce qui concerne les méthodes d'étude. Sans pour autant présupposer qu'aucun effort n'a été déployé ni penser que tout se réglerait comme par magie, les responsables de cet ordre d'enseignement pourraient sans doute apporter des améliorations en ce sens. Dans le cadre d'un contrat clair où les élèves acceptent de s'engager, diverses avenues pourraient enrichir l'éventail des possibilités actuelles; on n'a qu'à penser à certaines interventions qui mettent en place des périodes d'étude obligatoires ou un système d'entraide systématisé ou, encore, qui portent sur l'amélioration du français. L'usage créatif des technologies de l'information et de la communication, ainsi que la conception de matériel pédagogique propice à l'étude efficace, cadreraient bien avec cette entreprise de mieux former les élèves du secondaire à l'étude active et régulière – et de leur en donner le goût – afin que ceux-ci soient plus adéquatement préparés aux études collégiales.

Plusieurs élèves de notre étude, provenant des quatre sous-groupes, se disent déçus de certains cours du programme de *Sciences humaines* ou de la pédagogie utilisée pour leur faire apprendre les connaissances. À ce titre, ils fournissent des pistes précieuses pour améliorer le programme offert. Certains cours, comme les premiers cours en économie et en histoire semblent être, au moins partiellement, une reprise des cours que les élèves reçoivent à la fin de leurs études secondaires : cette impression de redondance démotive ces derniers. Il y aurait lieu de mieux distinguer les deux offres de cours. D'autres cours, comme le cours d'initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines ou celui portant sur les méthodes quantitatives en sciences humaines, ne réussissent souvent pas à mobiliser l'intérêt des élèves et plusieurs de ces derniers n'en voient pas l'utilité. Il y a des efforts à déployer pour capter l'intérêt et montrer la pertinence de ces cours; peut-être est-il nécessaire de transformer radicalement l'approche utilisée dans ces deux cours. Pour les élèves, une mise en contact approfondie avec la pratique sur le terrain, des rencontres avec des chercheurs en sciences humaines, une mise en lumière accentuée des retombées concrètes des recherches et la valorisation de la réalisation de leur propre travail de recherche apparaissent comme des pistes de changement qui mériteraient d'être exploitées. Finalement, l'abus des cours magistraux et l'usage excessif des présentations *PowerPoint* ont été maintes fois dénoncés par les élèves : pour favoriser leur motivation, le fait de varier les méthodes pédagogiques correspond à un principe pédagogique éprouvé. À titre d'exemple, l'approche par projet correspond au type de méthodes pédagogiques actives que les élèves du primaire et du secondaire – qui formeront les futures cohortes du collégial – vivent dans la réforme actuelle. Par ailleurs, des intervenants du collégial croient que les étudiants plus faibles et moins autonomes, parmi les « collégiens de 2010 », fruits de la réforme, représenteront un défi à relever pour les professeurs en ce qui a trait à leur encadrement (Kingsbury, 2006).

Quelques recommandations

En se référant aux observations des garçons et des filles plus faibles sur le plan scolaire, qui déploraient leur manque de préparation au secondaire quant aux méthodes d'étude, la mise sur pied d'ateliers méthodologiques obligatoires à l'entrée au cégep pour les plus faibles s'avérerait une voie d'intervention très utile.

Plusieurs élèves arrivent au collégial avec un projet de carrière peu développé. Il semble qu'il y ait eu peu d'accompagnement fait au secondaire sur ce plan. Un projet d'étude clair a pourtant un impact décisif sur la motivation scolaire, selon ce que nous ont révélé les élèves lors des entrevues dans notre étude. Il apparaît donc primordial de rendre les ressources disponibles au secondaire pour soutenir ce processus de réflexion sur la future carrière et les études qui y mènent afin que, dans le meilleur des cas, une décision éclairée soit prise. Comme bon nombre d'élèves précisent leur projet de carrière au cours des premières sessions du collégial, les ressources doivent demeurer disponibles, entre autres par une large diffusion de l'information scolaire et professionnelle. L'approche orientante sur le terrain expérimentée au Cégep de Baie-Comeau avec les élèves du programme de *Sciences humaines* (Marsolais, Morin et Gagnon, 2006) fournit des idées sur une façon de faire les choses.

Compte tenu que certains élèves forts apprécient le fait d'expliquer la matière du cours et semblent prêts à venir en aide à ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage, il y aurait lieu de favoriser la motivation scolaire par le pairage systématique de forts et de faibles. Sur le plan de l'interaction humaine, cette relation de type aidant-aidé semble relever d'une stratégie gagnant-gagnant : d'une part, la personne aidante approfondit son apprentissage tout en tirant de la satisfaction du fait d'aider et, d'autre part, la personne aidée apprend à vaincre ses difficultés et à augmenter ses chances de réussite dans une relation entre pairs qui est souvent perçue plus acceptable et moins menaçante que la relation avec le professeur. Dans une perspective de réussite scolaire, ce pairage systématique pourrait se faire dans l'ensemble des cours et tout au long des études collégiales, jusqu'à l'obtention du diplôme. Considérant de plus le fait que les garçons de calibre faible, si on les compare aux filles du même calibre, disent moins utiliser les ressources du milieu telles que les centres d'aide en français ou en méthodologie, il y aurait lieu de trouver les moyens d'en hausser leur fréquentation.

Partant du principe que les représentations sociales que les élèves entretiennent peuvent avoir un impact sur leur prédisposition à l'action, il serait avisé d'influencer le type de représentation que les élèves du secondaire se font du cégep. Le fait de mieux connaître les visées éducatives, les exigences scolaires ainsi que les méthodes et moyens pédagogiques du collégial favoriserait l'émergence d'une représentation plus juste du cégep préuniversitaire comme étape vers l'université. En accédant au cégep dans le programme de *Sciences humaines*, les élèves seraient alors mieux préparés aux études collégiales car ils auraient préalablement développé, en amont, une image plus réaliste des comportements scolaires à adopter au collégial et certains d'entre eux, qui ne l'auraient peut-être pas fait autrement, hausseraient leurs aspirations scolaires en visant plus clairement l'université. Certaines façons de s'y prendre sont déjà connues, telles que les visites dans les écoles secondaires pour présenter ce qui s'offre au cégep ou, encore, les soirées « portes ouvertes » qui se tiennent annuellement dans plusieurs établissements collégiaux afin de présenter les divers programmes d'études aux élèves terminant le secondaire. Mais il reste encore beaucoup à inventer sur ce plan, tellement les rapports fructueux entre les deux ordres concernés – le secondaire et le collégial – nous apparaissent en deçà de ce qu'ils pourraient être pour une meilleure réussite des élèves.

Somme toute, la motivation représente une donnée essentielle dans la réussite des élèves au collégial, et ses nombreuses composantes en interaction impliquent une combinaison d'interventions en vue d'améliorer la réussite des garçons et des filles.

Références bibliographiques

Barbeau, Denise. 1994. *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche, Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne.

- Barbeau, Denise, Angelo Montini et Claude Roy. 1997. *Tracer les chemins de la connaissance. La motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale, 535 p.
- Belleau, Jacques. 2003. « Réussir à l'extrême ». *Pédagogie collégiale*, vol. 16, n° 4 (mai), p. 4-8.
- Bernard, Jean-Pierre. 2003. « Quelques chiffres pour éclairer une réalité qui nous interpelle ». Avec la collaboration de Diane Charest, *Vie pédagogique*, n° 127 (avril-mai), p. 17-21.
- Blouin, Yves. 2003. « Les collèges et la réussite de leurs étudiants : imputables ou pas ? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1 (octobre), p. 42-44.
- Boisvert, Jacques. 2007. « Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial ». *Pédagogie collégiale*, Printemps, vol. 20, n° 3, p. 15-22.
- Boisvert, Jacques. 2006. *Les représentations sociales du collège et de la réussite chez les garçons en Sciences humaines au collégial*. Rapport de recherche, Fonds de rayonnement pédagogique, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, 145 p. et annexes.
- Bouchard, Pierrette. 2003. « Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire ». *Vie pédagogique*, n° 127 (avril-mai), p. 36-39.
- Bouffard, Thérèse *et al.* 1998. Élaboration et validation du Questionnaire des buts en contexte scolaire (QBCS). *Revue canadienne des Sciences du comportement*, 30, p. 203-206.
- Collège Ahuntsic. 2002. *Enquête sur la réussite scolaire des garçons*. Service d'orientation, psychologie et information scolaire et professionnelle du Collège Ahuntsic, 10 juin, 24 p. et annexe.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2002a. *La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années*. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2001-2002, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, décembre, 123 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2002b. *Au collégial : L'orientation au cœur de la réussite*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, avril, 124 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 2000. *Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 129 p.

- Conseil supérieur de l'éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- Conseil supérieur de l'éducation. 1995. *Des conditions de réussite au collégial : Réflexion à partir de points de vue étudiants*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Québec) : Conseil supérieur de l'éducation, 124 p.
- Desautels, Luc. 2004. « Intérêt des élèves et réussite du cours de philosophie “propre au programme” : d'abord une affaire de pédagogie ! ». *Pédagogie collégiale*, vol. 18, n° 2 (décembre), p. 21-26.
- Desilets, Jean. 2000. *La réussite des études : Historique et inventaire d'activités*. Regroupement des collèges PERFORMA, Cégep de Rimouski, 93 p.
- Fédération des cégeps. s.d. *Réussite des garçons : Carrefour de la réussite au collégial*. Trousse 4 élaborée par Guy Archambault, Montréal : Fédération des cégeps, 312 p.
- Gagnon, Claudette. 1999. *Pour réussir dès le primaire : filles et garçons face à l'école*, Montréal : Les Éditions du remue-ménage, 173 p.
- Gingras Michèle et Ronald Terrill. 2006. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire. Dix ans plus tard*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain, Service de la recherche, 133 p.
- Jean, Pauline et Dany Rondeau. 2003. « Forum des élèves sur la réussite ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 2 (décembre), p. 4-8.
- Karsenti, Thierry et Gilles Thibert. 1994. *The Influence of Gender Differences on Within-Term Changes in Junior-College Student Motivation*. Paper presented at the Annual Meeting and Exhibit of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 4-8, 1994), 24 p.
- Kaszap, Margot. 1996. *Perception des exigences de la réussite scolaire au cégep*. Rapport de recherche, Québec : Ministère de l'Éducation, 236 p.
- Kingsbury, Fanny. 2006. « Qui seront les collégiens de l'an 2010? ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 3, p. 32-34.
- Lapostolle, Lynn, François Massé et Jorge Pinho. 2005. « À propos des garçons et des mesures d'aide en français ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 2 (hiver), p. 35-38.
- Lorimier, Renée-Claude. 2001. « Le sens de la réussite à l'ère de la mondialisation ». *Pédagogie collégiale*, vol. 15, n° 2 (décembre), p. 4-8.

- Marsolais, Marcel, Roland Morin et Gina Gagnon. 2006. « Soutenir la construction de l'identité professionnelle ». *Pédagogie collégiale*, vol. 19, n° 4, p. 15-19.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2004. *La réussite des garçons : des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 26 p.
- Paradis, Josée. 2000. *Étude portant sur les élèves en échec après une première session de collégial : les facteurs associés à la réussite, leur expérience scolaire et les interventions souhaitables*. Service des programmes et réussite scolaire, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, octobre, 80 p. et annexes.
- Pédagogie collégiale. 2001. « La réussite scolaire au collégial : Une réalité complexe ». Dossier, *Pédagogie collégiale*, vol. 14, n° 4 (mai), p. 11-38.
- Rivière, Bernard. 2002. *Les jeunes et les représentations sociales de la réussite*. Avec la collaboration de Josée Jacques, Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement », Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques, 111 p.
- Rivière, Bernard, Louis Sauvé et Josée Jacques. 1997. *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*. Rapport de recherche PAREA, Montréal : Collège de Rosemont, 290 p.
- Roy, Jacques. 2003a. « Les logiques sociales qui conditionnent la réussite en milieu collégial ». *Pédagogie collégiale*, vol. 17, n° 1 (octobre), p. 5-10.
- Roy, Jacques. 2003b. *Des logiques sociales qui conditionnent la réussite. Étude exploratoire auprès des étudiants du Cégep de Sainte-Foy*. En collaboration avec Madeleine Gauthier, Lise Giroux et Nicole Mainguy, rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy en collaboration avec l'Observatoire Jeunes et Société (INRS), 106 p. et annexes.
- Saint-Pierre, Céline. 2003. « La réussite scolaire des garçons et des filles ». Dans *L'annuaire du Québec 2004*, sous la dir. de Michel Venne, p. 465-473, Saint-Laurent (Québec) : Les Éditions Fides.
- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, p. 171-198, Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, Jacques. 1997. « La construction des connaissances. 1. Les consensus ». *Pédagogie collégiale*, vol. 11, n° 2 (décembre), p. 14-19.
- Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques, 474 p.

- Terrill, Ronald et Robert Ducharme. 1994. *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Avec la collaboration de Nicole Plante, Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain (SRAM), 290 p. et annexes.
- Vallerand, Robert J. *et al.* 1989. Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des Sciences du comportement*, vol. 21, no. 3, juillet, 323-349.
- Viau, Rolland. 1994. *La motivation en contexte scolaire*. Saint-Laurent (Québec) : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 221 p.