

**Prix du Ministre
de l'Éducation**

Mention 1997-1998

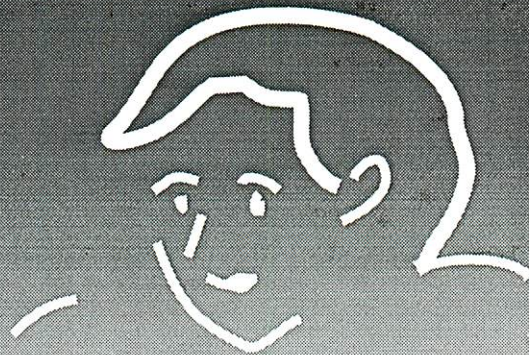
Copie de conservation et de diffusion, disponible en format électronique sur le serveur WEB du CDC :

URL = <http://www.cdc.qc.ca/parea/721432-barbeau-montini-roy-motivation-scolaire-bois-de-boulogne-PAREA-1997.pdf>
Rapport PAREA, Collège de Bois de Boulogne, 1997.

*** SVP partager l'URL du document plutôt que de transmettre le PDF ***

La motivation scolaire

plans d'intervention



Denise Barbeau
Angelo Montini
Claude Roy

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4

LA MOTIVATION SCOLAIRE PLANS D'INTERVENTION

Denise Barbeau
Angelo Montini
Claude Roy

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité du Collège et de ses auteurs.

Note : Le masculin est employé tout au long de ce document comme terme générique sans intention de discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

On peut obtenir des copies des interventions évaluées par des professeurs et des étudiants en demandant les titres suivants au bureau de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, au numéro (514) 328-3824 :

BARBEAU, Denise, Angelo MONTINI et Claude ROY. *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC, 1997.

BARBEAU, Denise, Angelo MONTINI et Claude ROY. *Sur les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC, 1997.

On peut obtenir des exemplaires de ce rapport de recherche auprès du

Centre Éducation Technologies
Collège de Bois-de-Boulogne
10555, avenue de Bois-de-Boulogne
Montréal (Québec)
H4N 1L4

Tél. : 332-3000 poste 278

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Québec, 1997
Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 2-921331-41-1

Sommaire

(Mots clés : - motivation scolaire - réussite scolaire - relation pédagogique - apprentissage - plans d'intervention - engagement cognitif - perception de sa compétence -perception de l'importance de la tâche - perception de contrôlabilité de la tâche- participation)

La motivation scolaire est perçue par la presque totalité des intervenants du milieu collégial comme un facteur majeur de la réussite scolaire. Comment influencer positivement cette variable affective ? C'est à cette question que la présente recherche veut répondre. Utilisant le modèle validé de la motivation scolaire de Barbeau comme point d'ancrage, des plans d'intervention voulant favoriser la motivation scolaire des élèves ont été élaborés et validés en tenant compte des cinq grandes variables de ce modèle : la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche, la perception de contrôlabilité de la tâche, l'engagement cognitif et la participation.

Postulant que l'apprentissage est une responsabilité partagée entre l'élève et le professeur, des plans d'intervention à l'adresse de ces deux groupes de personnes ont été élaborés dans le cadre d'une recherche collaborative où des experts, des professeurs et des élèves ont agi à titre de collaborateurs. Certains plans d'intervention ont également été expérimentés à titre exploratoire.

L'analyse des données a révélé que plus de 80 % des évaluateurs perçoivent les plans d'intervention, — tant ceux à l'adresse des professeurs que ceux à l'adresse des élèves,— comme utiles et efficaces et ils les recommanderaient à un professeur ou à un élève. Les remarques suivantes synthétisent bien selon nous l'évaluation faite des plans d'intervention. La première citation se rapporte aux interventions à l'adresse des professeurs, les autres aux interventions pour les élèves. « Les interventions sont bonnes pour le questionnement qu'elles obligent à effectuer et pour le début de solution qu'elles proposent, mais certains professeurs peuvent craindre ce type d'interventions qui oblige à questionner la pertinence et l'efficacité de son enseignement ». « Les mini-tests permettent de comprendre le fonctionnement scolaire ; de prendre conscience de la motivation et des méthodes d'étude ; d'identifier la vraie cause des échecs ; de réfléchir sur les solutions possibles et aux gestes à poser pour réussir. Ils donnent un résultat concret de la motivation à un moment précis et permettent une prise de conscience plus facile ». « La démarche est souvent perçue comme étant longue, mais efficace. Elle apparaît fort exigeante (...) ». « Il me semble que pour être efficace, une telle réflexion individuelle sur la motivation scolaire devrait être encadrée par une personne-ressource. L'aide d'une personne-ressource apparaît utile pour que l'élève approfondisse sa compréhension du phénomène et l'intègre mieux ».

LA TABLE DES MATIÈRES

LA LISTE DES TABLEAUX.....	X
LA LISTE DES FIGURES.....	XIII
LA LISTE DES APPENDICES	XIII
LES REMERCIEMENTS.....	XIV
L'INTRODUCTION.....	3
CHAPITRE 1	
LA PROBLÉMATIQUE	7
1.1 LA MOTIVATION : ÉLÉMENT CLÉ DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	9
1.2 « QUAND LA MOTIVATION N'EMPÊCHE PAS LE DÉCROCHAGE ».....	10
1.3 LA MOTIVATION SCOLAIRE : L'IDENTIFICATION DES FACTEURS QUI LA COMPOSENT ET UNE DÉFINITION.....	11
1.3.1 Les facteurs de la motivation scolaire sur lesquels le professeur et les élèves ont du pouvoir	12
1.3.2 Une définition de la motivation scolaire.....	13
1.4 L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LA MOTIVATION : LE POINT DE VUE DE CHERCHEURS ET DE PENSEURS ET LE POINT DE VUE D' ÉLÈVES.....	14
1.4.1 Le point de vue de chercheurs.....	14
1.4.2 Le point de vue de penseurs.....	15
1.4.3 Le point de vue d'élèves.....	17
1.5 INTERVENIR POUR SOUTENIR LA MOTIVATION SCOLAIRE ?.....	18
CHAPITRE 2	
LE CONTEXTE THÉORIQUE	21
2.1 UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	23
2.1.1 La justification du choix du courant théorique	24
2.1.2 La présentation du modèle.....	25
2.1.3 La présentation de cinq variables du modèle	27
2.1.3.1 Les perceptions attributionnelles.....	27
2.1.3.2 La perception de sa compétence.....	29
2.1.3.3 La perception de l'importance de la tâche	30
2.1.3.4 L'engagement cognitif.....	32

2.1.3.4.1	Les stratégies métacognitives	32
2.1.3.4.2	Les stratégies cognitives.....	34
2.1.3.4.3	Les stratégies affectives.....	36
2.1.3.4.4	Les stratégies de gestion.....	37
2.1.3.5	La participation	37
2.2	LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR FAVORISER LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	38
2.2.1	Comment favoriser un meilleur contrôle de la réalité scolaire ?.....	38
2.2.1.1	La réattribution : définition et considérations générales.....	38
2.2.1.2	La réattribution et la performance scolaire	39
2.2.1.3	La réattribution doit-elle se faire sur une base personnelle ?.....	40
2.2.2	Comment favoriser la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances ?.....	41
2.2.2.1	Tenir compte des caractéristiques de la mémoire	42
2.2.2.2	Utiliser des stratégies d'intervention pédagogique différentes, selon le type de connaissance	43
2.2.2.3	Permettre à l'élève d'élargir et de raffiner ses connaissances	44
2.2.3	Comment favoriser la perception de l'importance des tâches à réaliser à l'école ?	45
2.2.3.1	Rendre l'apprentissage signifiant pour l'élève	45
2.2.3.1.1	Le processus de prise de décision.....	45
2.2.3.1.2	L'approche utilisée dans l'étude d'un phénomène.....	46
2.2.3.1.3	La démarche scientifique	47
2.2.3.1.4	La résolution de problèmes	47
2.2.3.1.5	L'invention.....	48
2.2.3.2	Offrir un défi à l'élève.....	48
2.2.4	Comment favoriser l'engagement cognitif des élèves ?	49
2.2.5	Comment favoriser la participation des élèves ?	51
2.2.5.1	Établir une relation avec chaque élève de la classe.....	51
2.2.5.2	Développer des stratégies autorégulatrices envers les situations irritantes de la classe.....	51
2.2.6	Les caractéristiques des personnes qui motivent les élèves.....	52
2.3	LA RECHERCHE QUÉBÉCOISE SUR L'INTERVENTION EN MOTIVATION SCOLAIRE.....	52
2.4	LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	54
2.4.1	Les questions de la recherche.....	55
2.4.2	Les objectifs de la recherche	55
CHAPITRE 3		
LA MÉTHODOLOGIE		57
3.1	UNE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	59
3.2	LE CHOIX MÉTHODOLOGIQUE POUR ÉLABORER ET POUR VALIDER LES PLANS D'INTERVENTION.....	61

3.2.1	Une recherche collaborative.....	61
3.2.2	La démarche suivie pour élaborer et pour valider les plans d'intervention.....	62
3.2.2.1	La présentation des collaborateurs de la recherche.....	62
3.2.2.1.1	Les professeurs collaborateurs.....	62
3.2.2.1.2	Les élèves collaborateurs.....	63
3.2.2.1.3	Les experts.....	65
3.2.2.2	Les outils utilisés pour évaluer la motivation scolaire des élèves.....	66
3.2.2.2.1	Le tsims : forme papier-crayon.....	67
3.2.2.2.2	Le tsims : forme informatisée.....	70
3.2.2.2.3	La valeur métrologique du TSIMS.....	71
3.2.2.3	Les diverses phases d'élaboration et de validation des plans d'intervention.....	73
3.2.2.3.1	La phase 1 de l'élaboration des plans d'intervention.....	74
3.2.2.3.2	La première phase de validation des plans d'intervention.....	75
3.2.2.3.3	La phase 2 de l'élaboration des plans d'intervention.....	76
3.2.2.3.4	La deuxième phase de validation des plans d'intervention.....	76
3.2.2.3.5	La phase finale de l'élaboration des plans d'intervention.....	76
3.3	LA PRÉSENTATION DES PLANS D'INTERVENTION.....	77
3.3.1	Les interventions à l'adresse des professeurs.....	78
3.3.2	Les interventions à l'adresse des élèves.....	78
3.4	LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR « EXPÉRIMENTER », À TITRE EXPLORATOIRE, QUELQUES PLANS D'INTERVENTION.....	80
3.4.1	L'expérimentation d'interventions à l'adresse des élèves.....	81
3.4.1.1	L'expérimentation de <i>Apprendre à devenir son propre professeur, Comment déceler et organiser les informations essentielles à son apprentissage ?</i>	82
3.4.1.2	L'expérimentation de <i>Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie</i>	84
3.4.1.3	L'expérimentation de <i>J'ai un problème... « Je prends le temps de le résoudre »</i>	84
3.4.1.4	L'expérimentation de <i>Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ?</i>	85
3.4.1.5	L'expérimentation de <i>Le choc de la première évaluation</i>	86
3.4.2	L'expérimentation d'interventions à l'adresse des professeurs.....	86
3.4.2.1	Les interventions expérimentées dans le cadre de cours Performa.....	88
3.4.2.2	Les interventions expérimentées dans le cadre de cours à l'enseignement régulier.....	88
CHAPITRE 4		
L'EXPOSÉ DES RÉSULTATS.....		91
4.1	LA MÉTHODE UTILISÉE POUR ANALYSER LES RÉSULTATS.....	93
4.2	L'ÉTUDE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS SELON LES GROUPES CIBLÉS ET SELON LES VARIABLES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE CONSIDÉRÉES.....	95

4.2.1	La présentation des résultats pour les interventions à l'adresse des professeurs selon les cinq variables de la motivation scolaire considérées.....	95
4.2.1.1	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Participation »	96
4.2.1.2	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche »	98
4.2.1.3	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances »	101
4.2.1.4	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif »	103
4.2.1.5	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perceptions attributionnelles ou la contrôlabilité de la tâche ».....	105
4.2.2	La présentation des résultats pour les interventions à l'adresse des élèves selon les cinq variables de la motivation scolaire considérées.....	108
4.2.2.1	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances »	108
4.2.2.1.1	Présentation des résultats globaux obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances »	108
4.2.2.1.2	Présentation des résultats obtenus, lors du projet d'encadrement en sciences humaines, pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances »	110
4.2.2.2	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif »	111
4.2.2.3	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche »	112
4.2.2.4	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Participation »	114
4.2.2.5	Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « contrôlabilité de la tâche »	116
4.3	LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS SELON LES GROUPES CIBLÉS.....	117
4.3.1	La synthèse des résultats pour l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs.....	118
4.3.2	La synthèse des résultats pour les interventions à l'adresse des élèves	119
4.4	L'ÉVALUATION PAR LES PROFESSEURS COLLABORATEURS DE LEUR PARTICIPATION À LA RECHERCHE.....	121
4.4.1	Évaluation de la démarche et de la somme de travail demandé	121
4.4.2	En conclusion, à la fin de la démarche que disent les professeurs collaborateurs ?.....	123
CHAPITRE 5		
LA DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		
125		
5.1	LA DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES PLANS D'INTERVENTION.....	128
5.1.1	Les interventions favorisant la participation scolaire.....	128

5.1.1.1	Comment expliquer la réserve de 23 % des évaluateurs quant aux interventions à l'adresse des professeurs relatives à la variable « participation » ?.....	128
5.1.1.2	Pourquoi huit évaluateurs sur dix perçoivent-ils utiles et efficaces les interventions à l'adresse des élèves pouvant favoriser la participation et les recommanderaient à un ami ?.....	129
5.1.2	Les interventions favorisant la perception de l'importance des tâches à accomplir au cégep.....	130
5.1.2.1	Les interventions sur « l'importance des tâches à accomplir au cégep » à l'adresse des professeurs : 92 % des évaluateurs les recommandent bien que 71 % les perçoivent utiles. Comment expliquer cet écart ?.....	131
5.1.2.2	Pourquoi huit évaluateurs sur dix perçoivent-ils utiles et efficaces les interventions sur « l'importance des tâches à accomplir au cégep » et les recommandent-ils à d'autres élèves ?.....	132
5.1.3	Les interventions favorisant la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances	133
5.1.3.1	Pourquoi l'ensemble des évaluateurs considèrent-ils les interventions à l'adresse des professeurs se rapportant à la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances comme utiles ?.....	133
5.1.3.2	Pourquoi l'ensemble des évaluateurs perçoivent-ils les interventions à l'adresse des élèves se rapportant à la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances comme utiles et efficaces ?	134
5.1.4	Les interventions favorisant l'engagement cognitif.....	135
5.1.4.1	Pourquoi plus de neuf évaluateurs sur dix perçoivent-ils l'utilisation des interventions à l'adresse des professeurs portant sur l'engagement cognitif comme très utiles et très efficaces ?.....	135
5.1.4.2	Pourquoi plus de neuf élèves sur dix sont-ils d'accord pour utiliser des interventions favorisant leur engagement cognitif ?	136
5.1.5	Les interventions favorisant la perception de contrôlabilité des tâches à accomplir au cégep (les perceptions attributionnelles).....	137
5.1.5.1	Pourquoi un évaluateur sur quatre doute-t-il de l'efficacité des interventions à l'adresse des professeurs se rapportant aux perceptions attributionnelles et se sent-il moins à l'aise avec ce type d'intervention ?.....	137
5.1.5.2	Pourquoi neuf élèves sur dix recommanderaient à un ami les interventions se rapportant aux perceptions attributionnelles tout en ayant une certaine réserve quant à leur efficacité ?.....	137
5.2	LES LIMITES DE LA RECHERCHE	138
5.2.1	Le type de recherche.....	138
5.2.2	L'expérimentation de certaines interventions	139
5.3	QUELQUES QUESTIONS ET DES RECOMMANDATIONS.....	139
	LA CONCLUSION	143
	LES RÉFÉRENCES.....	149
	LES APPENDICES	159

LISTE DES TABLEAUX

CHAPITRE 2

LE CADRE THÉORIQUE

Tableau 2.1 : Les stratégies cognitives (tableau tiré de Saint-Pierre L., 1991).....	35
--	----

CHAPITRE 3

LE CONTEXTE EXPÉRIMENTAL

Tableau 3.1 : Caractéristiques des élèves collaborateurs pour la première année de recherche ...	64
Tableau 3.2 : Caractéristiques des élèves collaborateurs pour la deuxième année de recherche	64
Tableau 3.3 : Distribution des experts selon leur sexe et leur fonction.....	66
Tableau 3.4 : Comparaison de trois formes de mesure de la motivation scolaire.....	66
Tableau 3.5 : Illustration d'items du TSIMS.....	68
Tableau 3.6 : Exemple de présentation des résultats sous un mode collectif	69
Tableau 3.7 : Répartition des sujets selon le sexe.....	71
Tableau 3.8 : Les corrélations test-retest entre les échelles du TSIMS.....	72
Tableau 3.9 : La consistance interne des échelles et sous-échelles du TSIMS (N = 282)	73
Tableau 3.10 : Regroupement des 35 interventions en fonction de cinq variables de la motivation scolaire	77
Tableau 3.11 : Le nombre de sujets qui ont expérimenté les interventions à l'adresse des élèves et le cadre de l'expérimentation	82
Tableau 3.12 : Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention <i>Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie</i>	84
Tableau 3.13 : Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention <i>J'ai un problème... « Je prends le temps de le résoudre »</i>	85
Tableau 3.14 : Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention <i>Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ?</i>	85
Tableau 3.15 : Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention <i>Le choc de la première évaluation</i>	86

Tableau 3.16 : Le nombre de sujets qui ont expérimenté les interventions à l'adresse des professeurs et le cadre de l'expérimentation.....87

Tableau 3.17 : Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention *Comment l'élève s'explique-t-il ses résultats*.....89

Tableau 3.18 : Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention *Comment reconnaître les émotions... et mieux les maîtriser ?*89

Tableau 3.19 : Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention *Confrontation de pensées irréalistes*89

Tableau 3.20 : Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention *Conséquences de la tendance à catastropher*.....90

CHAPITRE 4

L'EXPOSÉ DES RÉSULTATS

Tableau 4.1 : Présentation des éléments d'un tableau synthèse des résultats se rapportant à une des cinq variables de la motivation scolaire considérée dans la recherche94

Tableau 4.2 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Participation » à l'adresse des professeurs.....96

Tableau 4.3 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » à l'adresse des professeurs.....99

Tableau 4.4 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » à l'adresse des professeurs.....101

Tableau 4.5 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » à l'adresse des professeurs.....103

Tableau 4.6 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable Perceptions attributionnelles (contrôlabilité de la tâche) à l'adresse des professeurs.....106

Tableau 4.7 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » à l'adresse des élève109

Tableau 4.8 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » à l'adresse des élèves.....111

Tableau 4.9 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » à l'adresse des élèves.....113

Tableau 4.10 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Participation » à l'adresse des élèves.....115

Tableau 4.11 : Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Contrôlabilité de la tâche » à l'adresse des élèves.....	116
Tableau 4.12 : Tableau synthèse des résultats obtenus pour l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs	118
Tableau 4.13 : Tableau synthèse des résultats obtenus pour l'ensemble des interventions à l'adresse des élèves	120

LISTE DES FIGURES

**CHAPITRE 1
LA PROBLÉMATIQUE**

Figure 1.1 : Représentation graphique de la relation pédagogique, adaptation du schéma de Legendre (1988, p. 515).....19

**CHAPITRE 2
LE CADRE THÉORIQUE**

Figure 2.1 : Modèle d'analyse de la motivation scolaire.....26

**CHAPITRE 3
LE CONTEXTE EXPÉRIMENTAL**

Figure 3.1 : Représentation schématique de la problématique, du but de la recherche, des groupes cibles et des variables à considérer.....60

Figure 3.2 : Exemple d'une situation de performance scolaire du QACSS et des questions qui y sont liées.....68

Figure 3.3 : Présentation des résultats sous un mode individuel.....69

Figure 3.4 : Illustration d'informations complémentaires obtenues lors de la passation informatisée du TSIMS.....70

Figure 3.5 : Illustration des réponses obtenues aux six situations permettant d'identifier les perceptions attributionnelles de l'élève, lors de la passation informatisée du TSIMS....71

Figure 3.6 : Description schématique des phases d'élaboration et de validation de plans d'intervention visant l'amélioration de la motivation scolaire.....74

Figure 3.7 : Représentation schématique de l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs.....79

Figure 3.8 : Représentation schématique de l'ensemble des interventions à l'adresse des élèves.....80

LISTE DES APPENDICES

Appendice A : La fiche d'évaluation distribuée aux divers collaborateurs..161

Appendice B : La fiche d'évaluation distribuée aux élèves lors de l'expérimentation d'une intervention.....169

Appendice C : La fiche d'évaluation distribuée aux professeurs lors de l'expérimentation d'une intervention.....173

Appendice D : Le texte d'une intervention non publiée dans les recueils d'interventions..177

REMERCIEMENTS

Les auteurs tiennent à remercier ceux et celles qui ont, par leur collaboration, permis la réalisation de ce volume. Nous tenons à remercier en premier lieu, les élèves, et les professeurs ainsi que les trois établissements d'enseignement qui nous ont soutenus dans notre travail. Nous désirons souligner le support précieux du cégep de Bois-de-Boulogne et, tout spécialement, des employés du Centre Éducation Technologies (CÉT) de cet établissement.

Nous tenons à faire connaître la contribution des collaborateurs à la recherche, étudiants, professeurs, professionnels, universitaires ; les étudiants : Yanick Bédard, Marie-Claude Boudreau, Mauro Contardo, Isabelle Corbeil, Philippe Cotte, François Dubé, Marie-Hélène Dubé, Simon Carl Dunberry, Patrice Guérard, Myriam Levert, Nathalie Paquette, Bruno Plourde ; les professeurs : Jacques Dion, Hélène Gougeon, Sonya Morin, Pierluigi Ventura ; les experts : Hélène Allaire, Lise Archambault, Christian Barrette, André Bélanger, François Berthiaume, Jacques Boisvert, Patrick Bolland, Jacques Caron, François Cauchy, France Charbonneau, Marie Crépeau, Robert Dubois, Suzanne Favreau, Alain Gagnon, Louise Gauthier, Monique Gauthier, Robert Howe, Pierre Imbeau, Hélène Laferrière, Luc Laflamme, Louise Langevin, Simon Larose, Ginette Laurin, Maurice Laurin, Hélène Lefebvre, Denyse Lemay, Andrée Martin, Louise Ménard, Yvon Paré, Florent Pelletier, Michel Saint-Onge, Jacques Tardif, Jacinthe Thiboutot, Pierre Tison. Nous tenons à souligner le travail d'Emmanuel Montini qui a conçu et réalisé le logiciel BAMORO (version informatisée du Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire (TSIMS)). Nous les remercions tous pour leur excellent travail et leur contribution.

Merci à Michel Durand, professeur de philosophie au cégep de Bois-de-Boulogne, pour sa collaboration lors de notre première année de recherche. Merci de nous avoir aidé à « débroussailler » le chemin ténébreux qui nous a conduit à cette publication.

Nous remercions aussi la Direction générale de l'enseignement collégial, et tout particulièrement mesdames Claire Fournier et Hélène Lavoie pour leur encouragement constant et pour leur confiance en notre projet.

Madame Pauline Gervais a procédé à la révision linguistique de ce volume, madame Louise Martin à sa mise en page, et mademoiselle Isabelle Brito en a réalisé certaines illustrations. Nous les remercions pour leur précieuse collaboration.

Madame Nicole Bohémier a transcrit, tout au long de la recherche, les commentaires et les évaluations des plans d'intervention, merci pour ce travail colossal qui nous a rendu un fier

service. Madame Bohémier a également travaillé à l'entrée des dernières corrections du texte et à la dernière mise en page de ce rapport, nous l'en remercions.

Nous tenons à remercier monsieur Gérald Sigouin qui a cru en ce projet de publication et l'a mené à terme. C'est en fait grâce à son appui résolu et à la confiance du conseil d'administration de l'AQPC que ce volume a vu le jour, merci à tous.

Nous tenons à remercier d'une façon toute spéciale madame Denyse Lemay pour son soutien indéfectible et ses conseils judicieux lors de la lecture de notre projet, de nos plans d'intervention et de notre rapport final.

Un merci particulier aux membres de nos familles respectives, enfants et conjoints pour leur tolérance et leur support affectueux.

Denise Barbeau
Angelo Montini
Claude Roy

7 février 1997

L'INTRODUCTION

L'INTRODUCTION

La motivation scolaire est perçue par la presque totalité des intervenants du milieu collégial comme un facteur majeur de la réussite scolaire. Parler de réussite scolaire, c'est parler d'apprentissage scolaire, c'est parler de la relation maître-élève, c'est parler de la relation du maître et de l'élève à un contenu disciplinaire. C'est en fait parler de la relation pédagogique, relation où trois éléments principaux sont impliqués : l'élève, le professeur et le contenu à apprendre. Comment favoriser chez les élèves l'accroissement de leur motivation scolaire, comment favoriser un meilleur apprentissage et, par ricochet, une plus grande réussite scolaire ? Dans le courant sociocognitif, courant dans lequel s'inscrit cette recherche, l'apprentissage est conçu comme une responsabilité partagée entre l'élève et le professeur. Si l'on désire favoriser la motivation scolaire des élèves, on doit intervenir auprès des deux acteurs de la relation pédagogique, l'élève et le professeur.

Mais comment intervient-on auprès de ces deux acteurs de la relation pédagogique pour favoriser la motivation scolaire de l'élève ? En partant d'une définition et d'un modèle validé de la motivation scolaire, celui de Barbeau (1993a), cinq champs d'intervention sont possibles. Ce sont la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances, la perception de l'importance de la tâche, la perception de contrôlabilité de la tâche (perceptions attributionnelles), l'engagement cognitif et la participation dans ses études. Le postulat à la base de cette recherche est le suivant : si l'on parvient à influencer positivement ces différents facteurs de la motivation scolaire, l'élève devrait mieux apprendre et, par conséquent, mieux réussir. Le but de cette recherche est donc d'élaborer des plans d'intervention — à l'adresse des élèves et à l'adresse des professeurs — voulant favoriser la motivation scolaire des élèves. Ce rapport fait état de la

démarche utilisée et des résultats obtenus dans cette démarche d'élaboration et de validation de plans d'intervention pouvant s'adapter à diverses situations pédagogiques et à diverses disciplines.

Le premier chapitre situe la recherche dans le cadre large de l'aide à la réussite et expose la problématique. Cette recherche est en fait la dernière étape d'une étude entreprise depuis quelques années (Barbeau, 1991, 1994a, 1994b) sur la motivation scolaire des cégépiens. Elle vise à donner au milieu collégial des outils pour favoriser la motivation scolaire des élèves. Ce chapitre montre l'importance de la motivation dans la réussite scolaire, situe les diverses variables qui la composent et souligne l'importance de tenir compte — dans l'élaboration d'interventions visant l'amélioration de la motivation scolaire des élèves —, des deux acteurs principaux de la relation pédagogique, les élèves et le professeur ; cette relation n'étant envisageable que s'il y a un contenu, un sujet d'étude à apprendre.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique de la recherche. Ce chapitre se divise en quatre parties principales. Dans la première, est présenté le modèle sur lequel s'appuie cette recherche. La deuxième partie reprend les cinq variables du modèle en spécifiant les éléments à partir desquels des interventions peuvent être élaborées. La troisième partie présente des recherches québécoises réalisées dans le domaine de la motivation scolaire. Finalement, dans la quatrième partie, sont exposés les questions et les objectifs de la recherche.

Le troisième chapitre qui porte sur la méthodologie se présente également en quatre parties. La première partie rappelle sous forme schématique le problème, la question et le but de la recherche, les groupes cibles et les cinq variables à considérer. La deuxième partie expose nos choix méthodologiques pour l'atteinte des deux premiers objectifs de la recherche et décrit la procédure utilisée pour élaborer et pour valider les plans d'intervention. La troisième partie présente les plans d'intervention retenus à la fin du processus de validation. Finalement, la quatrième partie présente la méthodologie utilisée pour expérimenter, à titre exploratoire, quelques plans d'intervention.

Le quatrième chapitre expose et analyse les résultats obtenus. Il se divise, lui aussi, en quatre parties. La première présente la méthode utilisée pour analyser les résultats. La deuxième partie se consacre à l'étude descriptive des résultats selon les cinq variables de la motivation scolaire considérées dans cette recherche — les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche, l'engagement cognitif et la participation —, et cela, pour les deux groupes cibles — les professeurs et les élèves. La troisième partie résume les grandes lignes de l'analyse et la quatrième partie rend compte de l'évaluation que font les professeurs collaborateurs de leur participation à la recherche.

Le chapitre cinq prolonge la présentation des données et l'analyse du chapitre quatre en discutant les principales conclusions. Dans un premier temps, on procède à un rappel des données empiriques les plus significatives obtenues lors de la validation des plans d'intervention et ceci, pour les cinq grandes variables traitées (la participation, la perception de l'importance des tâches, la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances, l'engagement cognitif et les perceptions attributionnelles) et pour les deux groupes ciblés (les professeurs et les élèves). Dans un deuxième temps, les limites de la recherche sont identifiées puis le chapitre se termine en soulevant quelques questions et recommandations.

Dans une dernière partie les auteurs concluent sur la recherche. Ils y expriment que malgré les limites de la recherche, les objectifs poursuivis — élaborer et valider des plans d'intervention pouvant améliorer la motivation scolaire des élèves de l'ordre collégial — ont été atteints d'une façon très satisfaisante. Ils concluent en rappelant que ces plans d'intervention ont été évalués comme vraiment pertinents et utiles par les divers évaluateurs (élèves, professeurs, experts) qui ont procédé à leur analyse et par les sujets qui les ont expérimentés à titre exploratoire.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

1.1	LA MOTIVATION : ÉLÉMENT CLÉ DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE.....	9
1.2	« QUAND LA MOTIVATION N'EMPÊCHE PAS LE DÉCROCHAGE ».....	10
1.3	LA MOTIVATION SCOLAIRE : L'IDENTIFICATION DES FACTEURS QUI LA COMPOSENT ET UNE DÉFINITION.....	11
1.3.1	LES FACTEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SUR LESQUELS LE PROFESSEUR ET LES ÉLÈVES ONT DU POUVOIR	12
1.3.2	UNE DÉFINITION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE	13
1.4	L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LA MOTIVATION : LE POINT DE VUE DE CHERCHEURS ET DE PENSEURS ET LE POINT DE VUE D'ÉLÈVES.....	14
1.4.1	LE POINT DE VUE DE CHERCHEURS.....	14
1.4.2	LE POINT DE VUE DE PENSEURS.....	15
1.4.3	LE POINT DE VUE D'ÉLÈVES.....	17
1.5	INTERVENIR POUR SOUTENIR LA MOTIVATION SCOLAIRE ?.....	18

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE

1.1 LA MOTIVATION : ÉLÉMENT CLÉ DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Même si le nombre d'élèves inscrits au cégep a augmenté d'une façon importante depuis 1980 et même si le nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC) dans les temps requis s'accroît (Conseil supérieur de l'éducation, 1995), les données établies en 1992 par le Service régional des admissions du Montréal métropolitain ainsi que par la Direction générale de l'enseignement collégial (Lévesque et Pageau, 1990) indiquent qu'environ les deux tiers des élèves admis au collégial terminent leurs études et obtiennent leur DEC. Madame Pauline Marois, ministre de l'Éducation, affirmait lors de sa présentation au Sommet sur l'économie et l'emploi, le 31 octobre 1996 : « Le défi de la réforme de l'éducation, c'est de prendre le virage du succès : passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre ». Dans leur recherche sur les caractéristiques étudiantes et le rendement scolaire, Ducharme et Terrill (1994) rapportent que plusieurs intervenants du milieu scolaire québécois trouvent inadmissible qu'un nombre aussi élevé d'élèves échouent ou abandonnent leurs études. Ils soulignent également l'importance de connaître les facteurs responsables de la réussite scolaire des élèves et identifient la motivation comme un de ces facteurs : « Point n'est besoin d'argumenter longtemps pour se convaincre de l'importance de la motivation dans la réussite scolaire. Notre revue de littérature en a amplement fait état (...) » (Ducharme et Terrill, 1994, p. 245). Cette importance du rôle de la motivation dans la réussite scolaire, en plus d'être confirmée par l'étude de ces chercheurs, est identifiée par un très grand nombre de chercheurs québécois et américains, Barbeau (1991, 1994a, 1994b), Altamirano et McKenzie (1992), Bissonnette (1989), Romano (1991, 1992), Tardif (1992), Borkowski *et al.*

(1990), Corno et Mandinach (1983), Maehrs (1989), Weiner (1987), et combien d'autres. La phrase suivante de Spaulding (1992) résume bien la pensée de tous, élèves, professeurs, professionnels, parents, administrateurs, etc. : « Tout le monde sait que la motivation est la clé de tout apprentissage ».

1.2 « QUAND LA MOTIVATION N'EMPÊCHE PAS LE DÉCROCHAGE¹ »

Dans une recherche menée auprès de 1 520 cégépiens, Barbeau (1994b) analyse, à l'aide de tests validés, les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire. Elle rapporte, se basant sur son modèle d'analyse², que seulement 10 % des cégépiens se perçoivent comme peu motivés. En effet, seulement 10 % des élèves ne perçoivent pas les tâches à accomplir au cégep comme importantes, ne se perçoivent pas compétents pour acquérir et utiliser des connaissances, ne se questionnent pas sur l'efficacité de leurs méthodes de travail et ne s'engagent pas dans leurs études. Comment alors expliquer que plus de 33 % des cégépiens n'obtiennent pas leur diplôme d'études collégiales ? Quelles sont les causes qui relèvent de l'élève dans cette non-persévérance aux études ? Quelles sont les causes qui relèvent du professeur ? Quelles sont les causes qui relèvent des institutions ? Que peut faire le milieu collégial pour réduire à son minimum le nombre de décrocheurs, pour favoriser l'engagement, la participation et la persistance dans les études ? Que peut faire le milieu collégial pour que ces élèves, motivés en soi, persistent jusqu'à la fin de leurs études ? C'est à cette question que la présente recherche veut répondre.

Comme nous l'avons démontré antérieurement, la motivation scolaire est intimement liée à l'apprentissage. Autant les élèves que les professeurs la perçoivent comme fondamentale à la réussite scolaire. Mais l'apprentissage et la motivation scolaire sont des variables complexes et pour les favoriser, plusieurs actions doivent se coordonner. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) va en ce sens en affirmant :

Plus que jamais encore, les collèges ont besoin non seulement de spécialistes de discipline mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages, ce qui suppose, entre autres, des connaissances relatives aux besoins des jeunes de cet âge, aux processus et stratégies d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques favorisant le soutien et la motivation, la communication de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux, des savoirs relatifs aux méthodes pédagogiques qui permettent de faire des liens entre les apprentissages, de poser des défis stimulants et de structurer une démarche d'évaluation réellement formative. (CSE, 1995, p. 91)

¹ Ce titre est tiré de l'article de Mme Valérie Bolliet (1996) intitulé *Cégeps : quand la motivation n'empêche pas le décrochage*. Cet article rapporte les principaux résultats de la recherche de Barbeau (1994b).

² Ce modèle est présenté au chapitre deux de ce rapport.

Deux acteurs jouent un rôle majeur dans l'apprentissage et la persévérance scolaire : l'élève et le professeur. Nous concevons l'apprentissage, la persévérance scolaire et l'engagement comme une responsabilité partagée entre l'élève et le professeur. Les membres du Conseil supérieur de l'éducation sous-entendent aussi ce point de vue : « La relation maître-élève, relation centrale dans le processus de réussite, centrale également dans les propos étudiants ; (...) on ne peut en sous-estimer l'importance sur la motivation étudiante et donc sur la performance et la persévérance qui s'ensuivent. Le rôle du personnel enseignant est manifestement central dans la réussite des élèves. » (CSE, 1995, p. 83 et p. 88). Pour les élèves, les professeurs jouent donc un rôle essentiel et majeur. Ils affirment que les enseignants « (...) représentent certainement le bien le plus précieux que le système scolaire met à leur service » (CSE, 1995, p. 84). Les élèves attendent plus particulièrement de leurs professeurs, en plus de leur compétence disciplinaire, une disponibilité aux élèves en situation d'apprentissage, un rapport respectueux, une approche orientée sur la compréhension, un intérêt certain, de la fierté et de la motivation pour l'enseignement. La motivation du professeur serait-elle en relation avec la motivation de l'élève ?

Chose certaine, au cégep, on ne peut imputer l'échec scolaire ou la non-persévérance des élèves à leurs seules difficultés d'apprentissage puisque, selon Ducharme et Terrill (1994, p. 248) près des deux tiers (63 %) des élèves faibles du secondaire continuent d'être faibles au collégial lorsqu'ils sont peu motivés et un peu moins de la moitié (48 %) continuent d'être faibles lorsqu'ils sont motivés. Ces chiffres questionnent le milieu collégial : Qu'est-ce qui motive un élève ? Qu'est-ce qui fait qu'un élève faible au secondaire devient un élève moyen ou fort au collégial ? Qu'est-ce précisément que la motivation scolaire ? Peut-on la définir ? Sur quels facteurs de la motivation scolaire peut-on avoir du pouvoir ?

1.3 LA MOTIVATION SCOLAIRE : L'IDENTIFICATION DES FACTEURS QUI LA COMPOSENT ET UNE DÉFINITION

La motivation scolaire est une variable complexe et plusieurs théoriciens de courants théoriques différents ont tenté de la définir. Nous limitons notre exploration des facteurs qui la composent et l'élaboration d'une définition de la motivation scolaire au courant sociocognitif et à la psychologie cognitive.

« Dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie comme l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (Tardif, 1992, p. 91). La motivation scolaire d'un élève peut donc être considérée comme un état qui se constate à travers des indices, des conduites particulières quant à une tâche à réaliser. Nous constatons, par exemple, qu'un élève est motivé lorsqu'il s'engage, participe et persiste dans un travail — que ce

travail soit l'audition d'un cours, la lecture d'un texte, la rédaction d'une dissertation, la résolution d'un problème, l'application d'un pansement, l'établissement d'un diagnostic, etc. —. L'engagement, la participation et la persistance peuvent être considérés comme des facteurs de la motivation scolaire. Peut-on en identifier d'autres ?

1.3.1 LES FACTEURS DE LA MOTIVATION SCOLAIRE SUR LESQUELS LE PROFESSEUR ET LES ÉLÈVES ONT DU POUVOIR

Plusieurs auteurs ont travaillé à l'identification des facteurs impliqués dans la motivation scolaire. Weiner (1979, 1985) croit que les attributions causales (perceptions attributionnelles) sont des facteurs essentiels de la motivation scolaire. Brophy (1983), Maehrs (1984) et McCombs (1986) considèrent la perception de l'importance d'une tâche comme une source principale de la motivation. D'autres encore tels que Schunk (1989) et Skinner (1985, voir Tardif, 1992) affirment que, dans un contexte d'apprentissage, la perception de sa compétence à accomplir une tâche est un facteur de la motivation. Corno et ses collaboratrices (Corno et Mandinach, 1983 ; Corno et Rohrkemper, 1985) ainsi que Bandura (1982, voir Corno et Mandinach, 1983) croient que l'engagement cognitif est un indice important de la motivation. Ames (1984), Dweck (1985), Raynor et McFarlin (1986), Bouffard *et al.* (1995, voir Romano, 1996) affirment que les buts poursuivis par l'élève (buts d'apprentissage, buts de performance) influencent sa motivation scolaire, plus spécifiquement sa persistance face aux difficultés et son engagement cognitif. Convington (1984) et Dweck (1989) associent la conception de l'intelligence à l'effort et à la motivation.

Plusieurs de ces facteurs sont de l'ordre des perceptions : perceptions attributionnelles, perception de l'importance d'une tâche, perception de sa compétence à accomplir une tâche, etc. Les perceptions, souligne Weiner (1992), sont en transformation constante et sont influencées par des processus cognitifs — recherche, organisation, interprétation, rappel de l'information, prise de décision, etc. —, qui entrent en activité lorsque l'élève vit divers événements (Raynor et McFarlin, 1986 ; Borkowski *et al.*, 1990). Les processus cognitifs qui influencent les perceptions de soi de l'élève peuvent être regroupés, selon Bandura (1986), Raynor et McFarlin (1986), en trois catégories, les processus d'auto-observation, les processus d'auto-évaluation et les processus d'auto-gratification. Ces processus peuvent donc être contrôlés par la personne en cause, ici l'élève, et être influencés par les intervenants du milieu scolaire, au premier chef, le professeur, le principal intervenant auprès de l'élève.

Corno et Mandinach (1983) soulignent que, dans l'approche cognitive, deux tendances théoriques se sont dessinées pour définir la motivation scolaire : une première se centrant plus sur les

perceptions et les attentes des élèves, et une deuxième se centrant plus sur l'engagement cognitif de l'élève. L'engagement cognitif doit être compris, ici, comme la qualité et le degré de l'effort mental dépensé lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983). Corno et Mandinach (1983) croient, quant à elles, qu'on doit, dans l'étude de la motivation scolaire, relier ces deux groupes de variables, les perceptions et l'engagement cognitif. Pour ces auteures, l'engagement cognitif influence les perceptions (de soi et de l'environnement) de l'élève et réciproquement les perceptions viennent influencer l'engagement cognitif. Tardif (1992) précise que, dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire doit être vue comme une composante du système métacognitif de l'élève. Par ce propos, il rejoint, selon nous, la conception de Bandura, Raynor et McFarlin qui postulent que les processus d'auto-observation, d'auto-évaluation et d'auto-gratification influencent l'engagement de l'élève et sa persistance dans une action.

1.3.2 UNE DÉFINITION DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

En accord avec Corno et Mandinach (1983), Borkowski, Carr, Rellinger et Pressley (1990), Tardif (1992) et Barbeau (1993a) croient, tout en reconnaissant l'importance des études mentionnées ci-avant dans le processus d'identification d'un ou de plusieurs facteurs de la motivation scolaire, qu'il est important d'intégrer entre eux, tel que les travaux de quelques chercheurs l'ont tenté, les différents facteurs qui composent la motivation scolaire. Cette intégration des différents facteurs de la motivation scolaire permet, selon Tardif (1992, p. 93) — et Barbeau partage son point de vue —, une « gestion plus efficace des interventions de l'enseignant dans cette partie très importante de l'enseignement et de l'apprentissage ».

Barbeau (1993) a donc élaboré et validé (1994b) un modèle de la motivation scolaire en essayant d'intégrer les différents facteurs énumérés antérieurement et définit comme suit la motivation scolaire. « La motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire » (Barbeau, 1994b, p. JP1.6-1).

Cette définition tient compte des perceptions que l'élève a de lui-même. Ces perceptions de soi sont, ne l'oublions pas, en transformation constante et sont influencées par des processus cognitifs qui entrent en activité lorsque l'élève vit divers événements (Raynor et McFarlin, 1986 ; Borkowski *et al.*, 1990). Ces processus cognitifs peuvent aussi être influencés par le milieu et se modifier (Corno et Mandinach, 1983 ; Weiner, 1992).

La motivation prend également son origine, selon cette définition, dans les perceptions qu'un élève a de son environnement. Les perceptions relatives à l'environnement correspondent plus particulièrement à la conception que l'élève a du milieu scolaire, de l'intelligence, des aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire, des moyens pédagogiques utilisés par les professeurs, de la relation professeur-élèves, des exigences, etc. Les perceptions de son environnement font autant référence aux situations reliées à l'apprentissage, à la performance scolaire qu'aux situations impliquant des relations interpersonnelles. Romano (1996) affirme que les résultats de sa première étude portant sur l'environnement pédagogique et l'apprentissage « tendent à confirmer que ce n'est pas l'environnement pédagogique qui influence le plus l'apprentissage des élèves, mais la perception individuelle que ceux-ci en ont ; cette perception serait donc le point de jonction entre *l'environnement pédagogique* et *l'approche d'apprentissage* utilisée » (p. 28). L'environnement scolaire et la perception que les élèves en ont influencent donc la motivation de l'élève. Qu'est-ce qui dans l'environnement scolaire influence l'engagement, la participation et la persistance des élèves ?

1.4 L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE ET LA MOTIVATION : LE POINT DE VUE DE CHERCHEURS ET DE PENSEURS ET LE POINT DE VUE D'ÉLÈVES

Le point de vue des chercheurs, des penseurs du monde de l'éducation est-il en accord avec celui des élèves ou en diffère-t-il quant aux éléments de l'environnement scolaire qui influencent la motivation de l'élève soit son engagement, sa participation et sa persistance scolaire ?

1.4.1 LE POINT DE VUE DE CHERCHEURS

Vallerand (1993) identifie trois éléments du milieu scolaire qui influencent la motivation des élèves : la structure de la classe, le type de professeur, le type de programme d'étude. Nous présentons succinctement les conclusions de quelques recherches ayant traité de ces sujets.

Cet auteur rapporte que des études effectuées en laboratoire et en classe ont montré que la coopération augmente la motivation intrinsèque, « définie comme le fait d'effectuer une activité pour elle-même et pour le plaisir que l'on en retire » (Vallerand, 1993, p. 534), tandis que la compétition la diminue. Selon Vallerand (1993), lorsqu'un élève se trouve en situation d'échec, la compétition a un effet « dévastateur » sur la motivation intrinsèque tandis que la coopération produit, elle, un effet de protection.

Le style d'enseignement du professeur influence également la motivation des élèves. Un professeur qui encourage l'autonomie des élèves, qui les soutient dans leur démarche d'autonomie favorise la

motivation intrinsèque. Au contraire, un professeur qui impose trop de limites contrôlantes affectent à la baisse la motivation intrinsèque (Vallerand, 1993).

Le type de programme d'étude dans lequel l'élève est inscrit peut également avoir un effet majeur sur la motivation des élèves. Un programme de type contrôlant (programme qui laisse très peu de choix et de latitude aux élèves) influencerait à la baisse la motivation intrinsèque tandis qu'un programme de type informationnel (programme qui offre beaucoup de choix aux élèves et la possibilité de s'engager dans leur formation) favoriserait à la hausse la motivation intrinsèque. Sénécal, Vallerand et Pelletier (1992) ont confirmé, dans une recherche menée auprès de 750 étudiants cette hypothèse de l'influence du type de programme sur leur motivation intrinsèque.

Romano (1996) affirme que certaines variables de l'environnement pédagogique influencent considérablement les buts des élèves, plus spécifiquement leurs buts d'apprentissage (importance que les élèves accordent à l'acquisition des connaissances et au développement de leur compétence). Ces variables sont : la pertinence et l'utilité de ce qui est appris (valeur et utilité perçues de ce qui est appris dans le cours), l'innovation et la diversité dans les approches pédagogiques (degré de nouveauté et de variété des méthodes pédagogiques utilisées), l'organisation et la clarté (degré de clarté et d'organisation qui caractérise les activités pédagogiques du cours) et la fréquence des échanges (fréquence des discussions et des travaux en équipe dans la pédagogie du cours). Selon ce chercheur, les variables de l'environnement pédagogique qui ont le plus d'influence sur le degré de satisfaction générale de l'élève sont, par ordre d'importance, la pertinence et l'utilité de ce qui est appris, l'organisation et la clarté, le contrôle exercé par l'élève, la relation professeur-élèves et la charge de travail.

1.4.2 LE POINT DE VUE DE PENSEURS

Tardif (1992) dans son volume, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, identifie plusieurs facteurs de l'environnement pédagogique qui influencent l'apprentissage de l'élève : la construction et la représentation du savoir, l'efficacité ou non de la communication pédagogique, la relation et les interactions professeur-élèves, la conception que le professeur a de l'élève et la représentation qu'il a de ses élèves, le respect des normes de la classe en tant que groupe social fonctionnel d'apprentissage, le cadre où se vivent les diverses situations de la relation pédagogique. Pour Tardif, la communication en général et les stratégies de communication en particulier sont fondamentales dans l'enseignement et elles exercent une influence énorme sur le cheminement cognitif, affectif et social de l'élève. Pour lui,

Enseigner, c'est fondamentalement communiquer avec quelqu'un, communiquer quelque chose à quelqu'un, créer un contexte de communication qui permette le

traitement significatif d'informations et la construction graduelle du savoir dans le respect des différences des partenaires en cause. (Tardif, 1992, p. 382)

Inchauspé (1996a, 1996b) identifie les éléments nouveaux du contexte concernant les savoirs dont l'école doit tenir compte dans sa mission d'instruction : l'accroissement exponentiel des connaissances, le renouvellement rapide des connaissances, le développement actuel des études cognitives et la demande d'intégration du développement des savoir-faire dans les objectifs de formation. Dans l'élaboration du troisième élément, le développement actuel des études dites cognitives (recherches traitant de ce qu'est apprendre et comprendre), Inchauspé (1996a) affirme : « On ne peut faire métier de procurer la maîtrise des savoirs sans se demander comment cette maîtrise est assurée et sans organiser en conséquence l'ordre des choses à faire maîtriser et les situations d'apprentissage. C'est pourquoi une expertise autre que disciplinaire est exigée du professeur » (p. 5B2-2). Il faut affirmer-t-il réfléchir plus que jamais, en tenant compte des progrès remarquables de la technologie et du développement des outils informatiques, à des questions sans cesse reprises par les pédagogues telles que : « Comment raisonne-t-on ? Comment infère-t-on ? Comment dégage-t-on à partir de données nombreuses les règles qui permettent de dire ce qu'il faut faire dans telle situation ? », etc. Il manifeste expressément son accord à Jacques Tardif (1992) quant à l'importance du développement formel des procédés de pensée et de résolution de problèmes en soulevant la question suivante :

Mais pensez-vous que ces instruments puissants continueront de se développer sans que l'école soit contrainte de ne plus ignorer ces procédés et ces ruses qui accélèrent la compréhension et le développement d'aptitudes générales de pensée ? Et comment désormais faire métier d'expert en procédures d'acquisition et de construction des savoirs en faisant l'impasse d'une formation appropriée en ce domaine ?

Saint-Onge (1996) rappelle, quant à lui, que l'acte d'enseigner exige et la maîtrise de sa discipline et la maîtrise des stratégies d'enseignement. Il affirme que l'organisation d'un contenu de cours à enseigner est toujours, pour les professeurs, un moment de réfléchir aux liens qui existent entre tous les concepts et toutes les parties d'un cours. C'est le moment où le professeur réfléchit à « la cohérence du savoir à acquérir ». Pour lui,

Le coeur de l'enseignement, c'est la rencontre de ce que l'enseignant fait dans une salle de classe avec ce que l'élève y fait également. Et c'est lorsque les actions de l'enseignant et les actions de l'élève sont coordonnées en vue de l'apprentissage que celui-ci peut se produire. (p. 6C40-2)

Pour lui, il n'y a pas de relation pédagogique s'il n'y a rien à enseigner, s'il n'y a rien à apprendre. « C'est impensable de vouloir concevoir la relation indépendamment de ce qui est appris. Pour qu'il y ait une relation pédagogique, il faut qu'il y ait une relation où quelqu'un apprend quelque chose » (p. 6C40-3).

1.4.3 LE POINT DE VUE D'ÉLÈVES

Les élèves aussi expriment leur point de vue quant aux facteurs de l'environnement pédagogique qui affectent leur motivation. Dans la partie précédente, des chercheurs tels que Vallerand, Romano, des penseurs tels que Tardif, Inchauspé, Saint-Onge en ont identifié un certain nombre. Le propos des élèves, lors de leurs entretiens avec les membres du Conseil supérieur de l'éducation (1995), vont dans le même sens que les conclusions de ces chercheurs et penseurs. Lors de la réalisation d'un document audiovisuel et dans une recherche antérieure, Barbeau (1990, 1994b) avait recueilli des commentaires presque identiques. Étant donné leur similitude, nous ne faisons ici que les énumérer et nous nous attardons plus longuement à ceux recueillis par des membres du Conseil supérieur de l'Éducation (1995), ces derniers étant plus élaborés.

À une question de Barbeau (1994b) demandant d'identifier les variables influençant leur motivation scolaire, des cégépiens ont identifié les variables suivantes (les éléments notés par le plus grand nombre d'élèves sont placés en premier) : un projet professionnel (plan de carrière), le soutien familial, l'appartenance à un groupe (pairs, amis), l'attitude du professeur, l'intérêt pour la matière, les réussites scolaires présentes, l'atmosphère de l'école, le désir et le plaisir d'apprendre, une saine rivalité entre élèves, l'estime de soi, l'atmosphère dans la classe, les réussites antérieures, les méthodes d'enseignement, le désir de réussir dans la vie, les valeurs de la personne, la reconnaissance par les professeurs.

Des membres du Conseil supérieur de l'éducation (1995) ont également recueilli des propos d'élèves. Voici ceux en lien avec la motivation scolaire.

Relativement à la relation et aux interactions avec leurs professeurs, les élèves affirment qu'un professeur motivant, c'est un professeur qui « fait sentir qu'il a quelque chose d'important à dire », qui « est capable d'ajuster son contenu à la réalité d'aujourd'hui en trouvant des illustrations dans l'actualité », qui « te fait voir des liens entre la théorie et la pratique, entre ce que tu fais dans un cours et ce que tu apprends dans l'autre » (p. 88). Les professeurs, selon eux, ont du pouvoir sur la structuration de leurs cours et sur les moyens pédagogiques qu'ils utilisent pour illustrer, pour organiser et pour faire des liens entre leur contenu de cours et la vie de tous les jours.

Ils soulignent également qu'un cours bien structuré les motive. Parlant du plan de cours, ils disent qu'il est : « un élément clé aussi important que la matière, parce qu'un cours non structuré c'est long, plat, démotivant. Quand un cours est bien structuré, on sent que c'est l'essentiel qu'on reçoit » (p. 87).

Ils veulent voir les liens entre leurs apprentissages scolaires et la « vraie » vie. Ils soulignent que la formation par projets en plus de favoriser les liens entre les différents contenus de cours, entre les apprentissages théoriques et les apprentissages pratiques favorise la motivation des élèves. Elle donne à l'élève « le sentiment d'être utile à la communauté (on n'y travaille pas que pour soi, on se sent responsable, on perçoit une utilité autre que strictement personnelle à son investissement) » (p. 60). La formation en alternance (travail-études) semble également une source de motivation.

Ce qui est motivant, disent-ils, c'est de connaître le pourquoi de la formation qu'on a à acquérir « ici et maintenant, pas uniquement pour plus tard » (p. 36). Ce qui est motivant, c'est quand la formation a un sens et que les cours reçus permettent de donner sens à cette formation.

Pour plusieurs élèves « suivre la majorité, sinon la totalité de leurs cours, en petits groupes, avec les personnes de leur programme » agit sur leur motivation. L'élève a besoin d'être connu et reconnu. Les travaux d'équipe axés sur la collaboration favorisent la motivation.

S'ils parlent de motivation, ils mentionnent également des aspects de la vie scolaire qui les démotivent. Des examens « bourrés de colles » les démotivent. Ils reprochent d'ailleurs à l'évaluation de sanctionner davantage la capacité de mémoriser que la capacité de comprendre réellement les contenus. Des cours non structurés, sans liens avec la vie réelle démotivent. L'indifférence du professeur ou son « regard mesquin » les démotivent (p.88).

Ces propos qui ressemblent sur plusieurs aspects aux résultats des chercheurs et aux réflexions des penseurs de l'éducation mènent à la conception suivante de la réussite. Pour les élèves, réussir peut être associé à la perception que l'on comprend ce que l'on a appris et que l'on est capable de l'utiliser ; qu'on se développe, qu'on progresse, qu'on est plus compétent ; qu'on découvre des choses, le monde et la vie ; qu'on devient de plus en plus ce qu'on veut être, qu'on devient plus autonome, qu'on est capable de relever des défis et de résoudre des problèmes importants (CSE, 1995).

Suite à tous ces points de vue, conclusions de recherches, réflexions, opinions d'élèves, une question s'impose : Qu'est-ce que le milieu collégial peut faire pour favoriser et soutenir la motivation scolaire de ses élèves ?

1.5 COMMENT INTERVENIR POUR SOUTENIR LA MOTIVATION SCOLAIRE ?

Les chercheurs et les penseurs ont identifié des pistes d'intervention ; les élèves en confirment la pertinence. Plusieurs de ces pistes s'harmonisent à la définition et au modèle de la motivation scolaire de Barbeau (1993a) et à la conception de la relation pédagogique suivante tirée de Legendre

(1988, p. 515). Pour qu'il y ait relation pédagogique, les trois éléments la constituant — l'élève, le professeur, le contenu à apprendre — doivent être en activité. La figure suivante représente graphiquement les liens entre les divers acteurs et l'élément central de cette relation, le contenu à apprendre. S'il n'y a pas de contenu à apprendre, il n'y a pas de relation pédagogique. Il peut y avoir une relation personnelle entre le professeur et l'élève, mais non une relation d'enseignement.

RELATIONS PEDAGOGIQUES

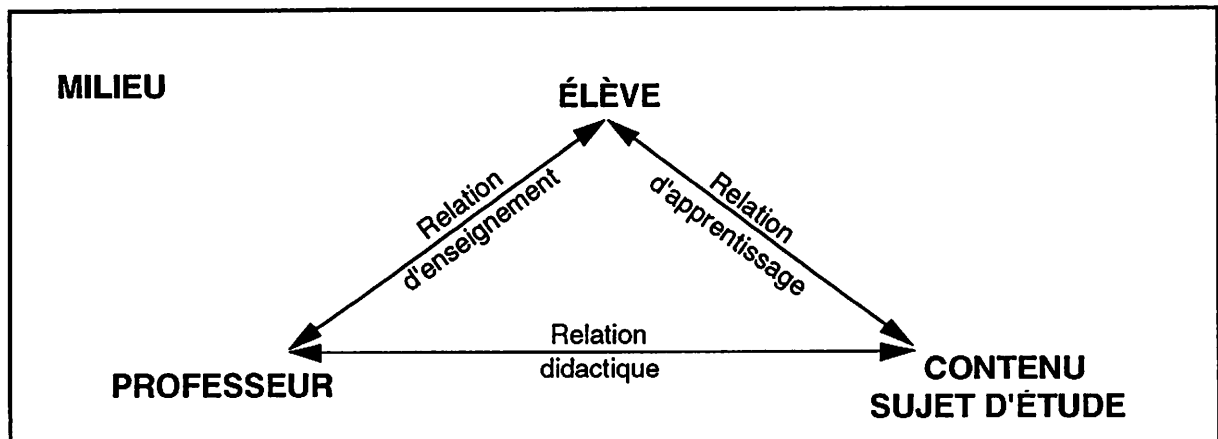


Fig. 1.1 - Représentation graphique de la relation pédagogique, adaptation du schéma de Legendre (1988, p. 515)

On observe dans cette figure la relation des deux acteurs principaux au contenu de cours, au sujet d'étude. Pour le professeur, cette relation en est une de didactique ; pour l'élève, la relation est une relation d'apprentissage. Selon Legendre (1988), la relation didactique se définit comme une relation entre le professeur et le sujet d'étude, soit le contenu qu'il a à enseigner. La relation d'enseignement se définit, quant à elle, comme une relation entre le professeur et l'élève dans une situation pédagogique particulière où le développement de l'élève est fonction des relations d'aide fournies par le professeur. « La nature de l'assistance apportée par l'agent (le professeur)³ doit être fonction du niveau de développement du Sujet (l'élève) » (p. 490). Finalement la relation d'apprentissage est aussi une relation entre l'élève et le contenu, le sujet d'étude dans une situation pédagogique précise. Cette triple relation ne peut se réaliser dans le vide. Pour qu'il y ait apprentissage, les relations pédagogiques doivent au minimum avoir lieu dans un milieu. Ce milieu « doit être une infrastructure humaine et matérielle d'autant plus riche que l'objet d'apprentissage (le contenu)⁴ est diversifié et que le degré de personnalisation est grand » (Legendre, 1988, p. 618). Selon cet auteur, les caractéristiques d'un « milieu » doivent considérer l'état de développement des trois éléments de la relation pédagogique, le professeur, l'élève et le contenu à

³ Les parenthèses de cette citation sont ajoutées par nous.

⁴ Les parenthèses de cette citation sont aussi ajoutées par nous.

apprendre. Pour lui, un apprentissage est possible si, et seulement si, s'harmonisent ces trois éléments. Les élèves et le professeur ont donc une responsabilité dans l'apprentissage. Saint-Onge (1996) affirme : « Ce triangle constitue un système, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas penser l'enseignement en ne prenant qu'un ou l'autre des éléments constitutifs de la relation pédagogique. » (p. 6C40-3).

Nous croyons également que si nous désirons favoriser la motivation scolaire du plus grand nombre d'élèves, nous devons intervenir auprès de ces deux acteurs en n'oubliant pas qu'ils sont en relation parce qu'un contenu, un sujet d'étude doit être appris, et ce, en tenant compte du plus grand nombre de facteurs pouvant influencer la motivation de l'élève. Dans notre conception, l'apprentissage est, rappelons-le, une responsabilité partagée entre l'élève et le professeur.

Cette recherche, dernière étape d'une étude entreprise depuis quelques années (Barbeau, 1991, 1994a, 1994b) sur la motivation scolaire des cégépiens, cherche à valider des moyens d'intervenir efficacement dans la relation pédagogique pour soutenir la motivation scolaire.

CHAPITRE 2

LE CONTEXTE THÉORIQUE

CHAPITRE 2

LE CONTEXTE THÉORIQUE

2.1	UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE.....	23
2.1.1	LA JUSTIFICATION DU CHOIX DU COURANT THÉORIQUE.....	24
2.1.2	LA PRÉSENTATION DU MODÈLE.....	25
2.1.3	LA PRÉSENTATION DE CINQ VARIABLES DU MODÈLE.....	27
2.2	LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR FAVORISER LA MOTIVATION SCOLAIRE	38
2.2.1	COMMENT FAVORISER UN MEILLEUR CONTRÔLE DE LA RÉALITÉ SCOLAIRE ? ..	38
2.2.2	COMMENT FAVORISER LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE À ACQUÉRIR ET À UTILISER DES CONNAISSANCES ?.....	41
2.2.3	COMMENT FAVORISER LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DES TÂCHES À RÉALISER À L'ÉCOLE ?.....	45
2.2.4	COMMENT FAVORISER L'ENGAGEMENT COGNITIF DES ÉLÈVES ?.....	49
2.2.5	COMMENT FAVORISER LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES ?.....	51
2.2.6	LES CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES QUI MOTIVENT LES ÉLÈVES.....	52
2.3	LA RECHERCHE QUÉBÉCOISE SUR L'INTERVENTION EN MOTIVATION SCOLAIRE	52
2.4	LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	54
2.4.1	LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE	55
2.4.2	LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	55

CHAPITRE 2

LE CONTEXTE THÉORIQUE

Au chapitre un, nous avons souligné l'importance de tenir compte — dans l'élaboration d'interventions visant l'amélioration de la motivation scolaire de l'élève —, des deux acteurs principaux de la relation pédagogique, les élèves et le professeur ; cette relation n'est envisageable que s'il y a un contenu, un sujet d'étude à apprendre. Nous avons également défini la motivation scolaire et identifié un nombre important de facteurs qui la composent. Dans ce chapitre, nous présentons premièrement le modèle sur lequel s'appuie cette recherche. Deuxièmement, nous reprenons cinq variables du modèle en spécifiant les éléments à partir desquels des interventions peuvent être élaborées. Dans un troisième temps, nous rapportons des recherches québécoises traitant d'interventions pouvant influencer la motivation scolaire. Finalement, nous exposons les questions et les objectifs de la recherche.

2.1 UN MODÈLE THÉORIQUE DE LA MOTIVATION SCOLAIRE

Cette recherche est la dernière étape d'une étude sur la motivation scolaire. Elle s'appuie sur trois recherches antérieures de Barbeau (1991, 1994a, 1994b) : *Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes*, le *QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires)*, *Analyse des attributions causales d'élèves de l'ordre collégial* et *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Dans cette troisième recherche, Barbeau a justifié abondamment le choix du courant théorique sur lequel repose son étude, soit le courant sociocognitif. Nous nous contentons, dans cette partie, de résumer brièvement les arguments de

cette justification qui sont toujours pertinents pour notre recherche puis, nous présentons succinctement le modèle théorique de Barbeau.

2.1.1 LA JUSTIFICATION DU CHOIX DU COURANT THÉORIQUE

Diverses théories ont inspiré le modèle de Barbeau (1993a). Ce sont la théorie attributionnelle de Bernard Weiner, le modèle de l'impuissance acquise de Martin Seligman et de ses divers collaborateurs, la théorie de la motivation d'Albert Bandura et les conceptions de la motivation de divers chercheurs de l'approche sociocognitive. Ces théories et ce modèle permettent, chacun à sa façon, de comprendre différents aspects de la motivation scolaire de l'élève.

La théorie de Weiner permet d'établir des relations entre la pensée et l'action. Elle a le grand mérite d'expliquer dans un ensemble dynamique les conséquences d'un résultat sur les comportements. Dans une situation d'apprentissage scolaire, l'élève vit sans cesse cette influence d'un résultat sur son comportement. On retrouve de plus dans cette théorie — qui s'appuie sur un ensemble de recherches — une taxonomie des dimensions causales qui permet de bien contrôler certaines dimensions sur lesquelles nous désirons intervenir dans cette recherche.

Le modèle de l'impuissance acquise, élaboré par Seligman et ses collaborateurs, permet de comprendre comment une personne acquiert un sentiment d'impuissance face à des événements hors de son contrôle. Plusieurs recherches (Dweck, 1975 ; Miller et Seligman, 1980 ; Weiner, 1986) ont montré l'importance du sentiment de contrôle ou d'impuissance dans la réussite des études. Comme nous désirons intervenir dans le but de contrer ce sentiment d'impuissance acquise, ce modèle apparaît important.

Finalement, la théorie sociocognitive de la motivation d'Albert Bandura permet, comme celle de Weiner, d'établir des relations entre la pensée et l'action. La motivation dans la perspective de Bandura (1986) est conçue comme un construit englobant un ensemble de mécanismes de régulation et d'autorégulation à la base du comportement. Pour cet auteur, les personnes sont des agents de changements. Pour lui, le choix de l'activité, l'intensité de l'effort fourni et la persistance dans l'action sont des indices de la motivation d'une personne. Selon Bandura (1986), les perceptions d'une personne sont des déterminants du comportement. Une personne se fixe des objectifs, planifie des activités pour atteindre ses objectifs. Par le feed-back d'autrui ou une évaluation personnelle des activités réalisées, la personne évalue l'atteinte de ses objectifs. Lorsqu'ils ne sont pas atteints, la personne cherche des moyens pour les atteindre ; des mécanismes autorégulateurs sont alors activés dans le but de réduire l'écart entre la situation actuelle et les buts poursuivis. Dans la situation d'apprentissage scolaire, l'élève vit sans contredit

ce processus décrit et analysé par Bandura. De plus, Bandura a élaboré sa théorie à partir d'un nombre important de recherches dont certaines (Bandura et Schunk, 1981) portaient directement sur la motivation scolaire. Cette théorie nous semble donc un outil précieux pour comprendre et élaborer des interventions voulant favoriser la motivation scolaire.

2.1.2 LA PRÉSENTATION DU MODÈLE

Le modèle théorique de la motivation scolaire à la base de notre recherche s'inspire des théories et des conceptions théoriques de plusieurs auteurs. Ce modèle se base sur une définition sociocognitive de la motivation scolaire et conçoit celle-ci comme une intégration de divers facteurs et variables.

La motivation scolaire se définit, rappelons-le, comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire (Ames et Ames, 1989 ; Barbeau et Viau, 1991 ; Borkowski *et al.*, 1990 ; Maehrs, 1984, 1989 ; Tardif, 1992 ; Weiner, 1984, 1992). Cette définition met en évidence l'existence, d'une part, de déterminants (les perceptions et les conceptions) qui sont à la base de la motivation scolaire et, d'autre part, d'indicateurs (l'engagement, la participation et la persistance) qui permettent de reconnaître un élève motivé ou d'évaluer le degré de motivation.

La motivation scolaire est, selon cette définition, un état conséquent d'un événement qui, s'il est suffisamment important, active les systèmes de conception et de perception d'un élève. Un élève, par exemple, reçoit un résultat très faible à un test important ; comme l'événement est capital pour la réussite de son cours, il active les systèmes de conception et de perception de l'élève et ces systèmes, à leur tour, affectent la motivation de l'élève. L'élève est alors motivé ou non à poursuivre son cours ou ses études. La motivation n'est pas perceptible directement, elle se manifeste à travers des attitudes identifiées comme des « indicateurs » de la motivation scolaire, soit l'engagement cognitif, la participation et la persistance. Le comportement scolaire de l'élève est donc en relation avec les indicateurs de la motivation scolaire. Ainsi, si un élève s'engage cognitivement dans ses cours et utilise diverses stratégies autorégulatrices, cet engagement et l'utilisation de ces stratégies influencent positivement son comportement scolaire.

Partant de la définition de la motivation scolaire énoncée antérieurement, Barbeau a élaboré un modèle de la motivation scolaire qui regroupe dans un ensemble dynamique les divers déterminants et indicateurs de la motivation. La figure 2.1 illustre ce modèle et les liens existant entre les divers facteurs qui le composent.

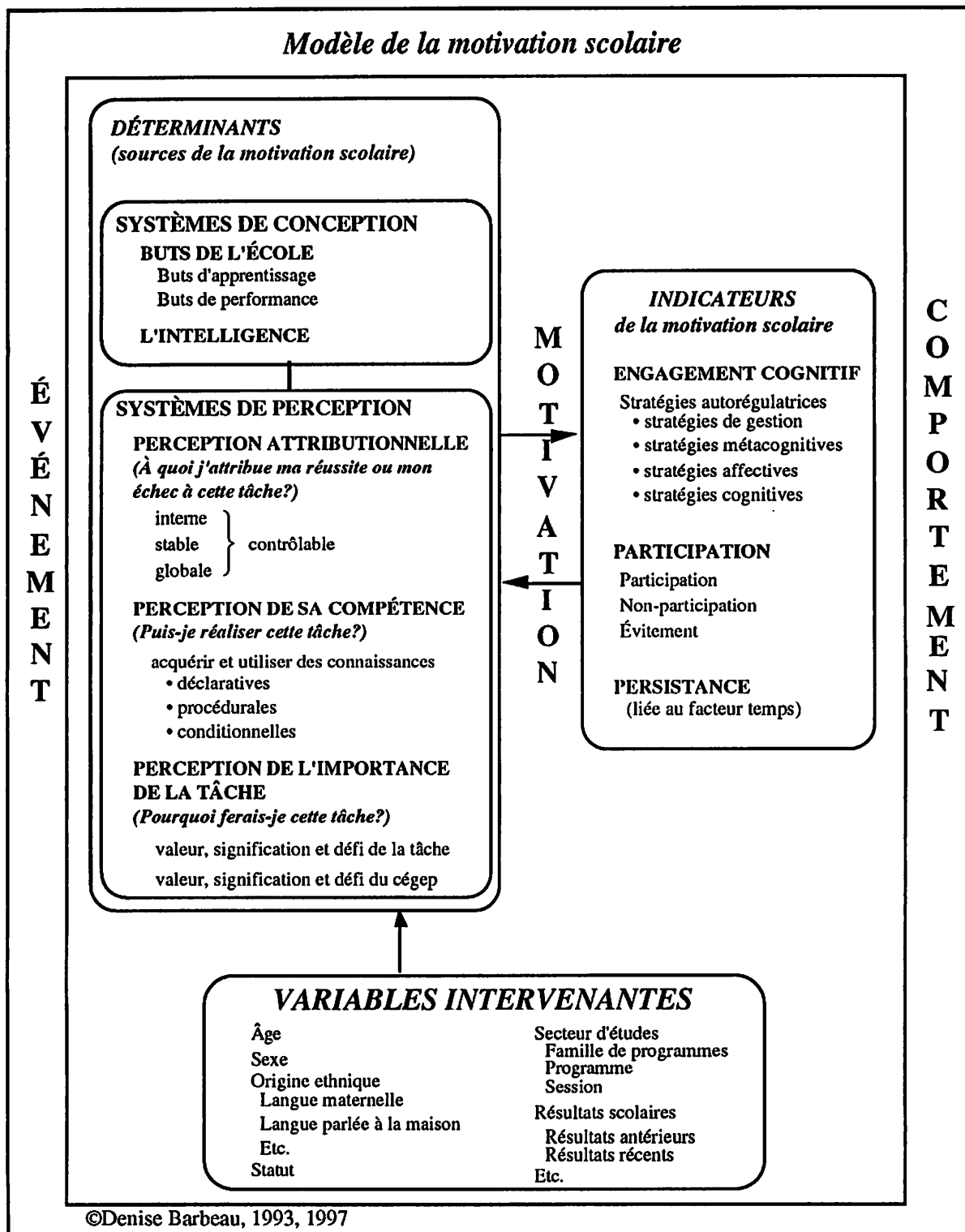


Fig. 2.1 - Modèle d'analyse de la motivation scolaire

Ce modèle repose sur les postulats suivants de l'approche sociocognitive :

- le comportement humain est le résultat d'interactions continues entre les déterminants cognitifs, comportementaux et environnementaux (Bandura, 1986) ;
- le comportement d'une personne est influencé par sa façon de percevoir, d'interpréter et de prévoir les événements (Kelly, 1955, voir Weiner, 1980) ;
- les perceptions d'une personne sont influencées par ses processus cognitifs et évoluent selon les événements qu'elle vit (Weiner, 1984) ;
- les perceptions d'une personne sont en relation étroite avec ses émotions et sa motivation (Weiner, 1984) ;
- la motivation d'une personne se constate à travers son engagement cognitif, sa participation et sa persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich *et al.*, 1992) ;
- la performance est influencée par l'engagement, la participation et la persistance dans l'accomplissement d'une tâche (Pintrich *et al.*, 1992).

Si des intervenants (professeurs, professionnels, etc.) désirent influencer positivement la motivation scolaire des élèves, ils doivent considérer ces postulats lors de leurs interventions.

Le modèle de Barbeau étant présenté d'une façon approfondie au chapitre deux (*La motivation scolaire*) du recueil d'interventions à l'adresse des professeurs et des professionnels, nous nous limitons ici à définir et à présenter brièvement chacune des cinq grandes variables que Barbeau a étudiées d'une façon particulière dans ses diverses recherches, soit pour les déterminants de la motivation scolaire : les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche et pour les indicateurs de la motivation scolaire : l'engagement cognitif et la participation. Les systèmes de conceptions n'étant pas objet des recherches de Barbeau et étant exposés au chapitre mentionné ci-avant, nous ne les présentons pas dans cette section.

2.1.3 LA PRÉSENTATION DE CINQ VARIABLES DU MODÈLE

Trois déterminants, les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche, et deux indicateurs, l'engagement cognitif et la participation sont présentés dans cette section. Nous indiquons également des aspects à prendre en considération lors d'interventions sur ces variables.

2.1.3.1 Les perceptions attributionnelles

Le postulat à la base de la théorie de l'attribution causale peut s'énoncer de la façon suivante (Weiner, 1984) : les personnes, pour satisfaire leur besoin de compréhension, cherchent à savoir pourquoi un événement s'est produit. Une attribution causale répond donc à un « pourquoi ». Cette recherche de la cause d'un événement se produit davantage lorsqu'une personne se trouve face à un résultat non attendu ou quand un désir n'a pas été satisfait (par exemple : un échec à un examen

ou le fait d'être refusé dans une équipe de travail). La perception qu'une personne a de la cause d'un événement, même si cette perception ne correspond pas à certains moments à la réalité, a une influence importante sur ses choix, ses intérêts et ses comportements futurs (Weiner, 1979). Donc, les interactions d'un individu avec son milieu ne sont pas influencées uniquement par « l'aspect objectif de la situation » mais aussi par la perception subjective qu'il en a (Vallerand et Bouffard, 1985).

Abramson, Seligman et Teasdale (1978) ont élaboré le modèle de l'impuissance acquise. La prémisse à la base de ce modèle de l'impuissance acquise s'énonce comme suit : la personne développe un sentiment d'impuissance lorsqu'elle perçoit qu'une situation, hors de son contrôle, restera hors de son contrôle dans l'avenir. Seligman et ses collaborateurs (Abramson, Seligman et Teasdale, 1978 ; Peterson et Seligman, 1984) ont effectivement montré que la motivation est affaiblie, altérée lorsqu'un organisme perd le contrôle des événements de sa vie ; il devient passif à la suite de telles expériences. Ce n'est pas le caractère répulsif de la situation elle-même qui induit l'effet d'impuissance, mais la perception qu'il est impossible d'y échapper (Thill, 1993).

Miller et Seligman (1980) énoncent que les personnes présentent quatre ensembles de carences lorsqu'elles sont confrontées à des événements hors de leur contrôle: 1° une carence motivationnelle, on observe alors chez les personnes une baisse du désir d'essayer de faire quelque chose ; 2° une carence cognitive, les personnes manifestent des troubles d'apprentissage même face à des situations que les personnes pourraient contrôler ; 3° une carence émotionnelle, des réactions dépressives sont manifestées par les individus ; et 4° une baisse de l'estime de soi, des pensées négatives quant à leur valeur personnelle.

Les individus qui vivent des sentiments d'impuissance acquise présentent le style attributionnel suivant : ils attribuent les situations négatives à des causes internes, stables et globales (Sabourin *et al.*, 1993 ; Thill, 1993) et des situations positives à des causes externes, modifiables et spécifiques (Thill, 1993). Face à un échec dans un examen de physique, un élève vivant des sentiments d'impuissance acquise ferait l'attribution suivante : « je n'ai pas d'aptitudes pour cette matière (cause interne), je n'ai jamais été bon en physique (cause stable) et je n'ai aucune aptitude pour les sciences (cause globale) » ; face à un succès dans cet examen, il dirait : « j'ai été chanceux, le professeur n'a pas été sévère dans sa correction (cause externe), les questions étaient très faciles à cet examen (cause modifiable) et de toute façon c'était la partie la plus facile de la matière (cause spécifique) ».

Il est possible, selon Dweck (1975) et Weiner (1986) de modifier les sentiments d'impuissance acquise d'une personne. Pour y arriver, on doit amener la personne à s'attribuer les causes d'une

bonne performance et à percevoir les causes de cette performance comme pouvant être stables et globales. Face à un échec, il faut amener la personne à percevoir qu'elle peut contrôler les causes de cet échec, donc amener la personne à percevoir les causes comme modifiables et spécifiques. Dans des interventions voulant améliorer la motivation scolaire, il serait important de tenir compte des conclusions de ces diverses recherches.

2.1.3.2 La perception de sa compétence

La perception de sa compétence réfère aux croyances que l'élève a en sa capacité à utiliser efficacement les connaissances et les habiletés qu'il possède déjà, de façon à apprendre de nouvelles habiletés cognitives (Schunk, 1989 ; p.14). Selon Bandura (1977, 1982, voir Schunk, 1989), cette perception s'acquiert à partir de diverses sources : des performances déjà réalisées par une personne (ses réussites et ses échecs), des expériences vécues par les autres (l'observation des réalisations des autres), de la persuasion (l'affirmation par les autres de sa capacité à accomplir une tâche), d'indices physiologiques (transpiration, battements du cœur). La perception de sa compétence à accomplir une tâche ne s'acquiert pas automatiquement à partir d'une expérience de réussite ou d'échec, mais c'est la combinaison et la répétition de la présence des différents indices qui façonnent la perception de sa compétence à accomplir une tâche. Par exemple, si dans un cours d'éducation physique, à chaque fois qu'un élève se trouve sur la poutre son cœur bat la chamade et qu'il est incapable d'accomplir les exercices demandés, et que la très grande majorité des autres élèves y arrive, il y a une forte probabilité qu'il développe une perception de lui comme étant incompetent à la poutre.

La perception de sa compétence influence de façons diverses le comportement (Bandura, 1986, Meyer, 1987 ; Schunk, 1989). Ce système de perception affecte le choix des activités d'une personne, la quantité d'efforts investis pour accomplir une tâche, la persévérance et le taux d'anxiété lors de difficultés ainsi qu'un sentiment de découragement suite à un échec. Si un élève se perçoit comme peu compétent pour accomplir une tâche, il ne sera pas porté à choisir cette tâche. Par contre, un élève qui se perçoit compétent (en dessin, par exemple) sera porté à choisir des activités où sa compétence pourra s'exprimer, il sera porté à y investir plus et à y persister plus longtemps que l'élève qui se sent incompetent, même lorsqu'il rencontre des difficultés. Donc, selon ces auteurs, les élèves qui se perçoivent compétents pour réaliser une tâche sont plus portés à s'engager dans des activités, à persister face aux difficultés, à dépenser plus d'effort pour atteindre leurs buts et, conséquemment ils atteignent un plus haut niveau de performance. Bandura (1986, voir Bouffard, 1993, p.47) affirme : «Ceux qui éprouvent des doutes au sujet de leurs capacités sont facilement découragés par l'échec ; ceux qui croient en leurs capacités intensifient leurs efforts à la suite de l'échec et persistent jusqu'au succès».

Wood et Bandura (1989) ont démontré que la perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité, l'efficacité de cet effort. Les personnes qui se perçoivent compétentes manifestent une plus grande efficacité dans l'analyse de problèmes que celles qui doutent de leurs capacités. Ces dernières, confrontées à des problèmes complexes, présentent des structures d'analyse confuses et inefficaces.

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983 ; Weiner, 1984 ; Schunk, 1989) soulignent l'importance de la perception de sa compétence (*self-efficacy*) dans la performance scolaire. Schunk (1989) affirme même que la perception de sa compétence est une variable très importante de la motivation et de l'apprentissage des élèves. Cet auteur fait une distinction entre apprentissage et performance. Selon lui, si un élève performe avec succès lors d'une évaluation exigeant l'acquisition d'une nouvelle compétence (savoir multiplier, par exemple), il est possible de postuler avec une certaine sécurité que la nouvelle compétence a été acquise par l'élève. Cependant si un élève de la même classe performe mal à ce même examen, cela ne veut pas nécessairement dire que l'élève n'a pas acquis la compétence évaluée. L'élève peut effectivement n'avoir aucune motivation à faire cet examen, ou il peut se sentir très anxieux, ou même être malade lors de cet examen, ou il peut tout simplement croire que réussir cet examen n'a aucune signification.

2.1.3.3 La perception de l'importance de la tâche

La perception de l'importance d'une tâche rélère à la valeur, à la signification que l'élève attribue à une tâche scolaire. Ce système de perception serait lié, selon Stipek (1984), aux perceptions que l'élève a de la valeur que la société (la famille, l'école, les professeurs) accorde à la tâche à accomplir et ces perceptions de l'élève évolueraient avec l'âge et la fréquentation scolaire. Ainsi un élève qui viendrait d'un milieu familial où l'école et les buts poursuivis par cette dernière sont importants serait plus porté à s'impliquer et à persévérer dans des tâches scolaires qu'un élève qui viendrait d'un milieu familial pour qui l'école est une perte de temps.

La perception de l'importance d'une tâche serait également en relation, toujours selon Stipek (1984), avec un autre système de perception, la perception de sa compétence. Un enfant qui accorde peu d'importance à l'apprentissage et à la performance scolaire sera peu porté à s'engager, à investir et à persister dans des tâches scolaires. Ce manque d'engagement et d'investissement pourra affecter négativement ses performances et, par ricochet, pourra affecter négativement sa perception de sa compétence. Wood et Bandura (1989) vont dans le même sens que Stipek et considèrent que la perception de sa compétence influence directement la performance, elle influence également les buts que la personne se fixe et les stratégies cognitives qu'elle utilise.

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983 ; Maehrs, 1984 ; Nicholls, 1984 ; Dweck, 1985) considèrent la valeur, l'importance de la tâche comme une variable de la motivation scolaire et soulignent le lien entre la valeur accordée à une tâche et les buts de l'élève. Les buts qu'une personne se fixe au début d'une démarche peuvent se modifier soit à la hausse soit à la baisse en cours d'activité selon les résultats qu'elle obtient (Campion et Lord, 1982, voir Bouffard, 1993). La modification constante des buts constitue, selon Bandura (1986) une source importante de la motivation.

Bandura et Cervone (1983) ont montré que l'évaluation constante par la personne de son efficacité et la perception de sa compétence sont des bons indicateurs de la motivation. Selon ces chercheurs, c'est la force de l'évaluation que la personne fait de sa performance combinée à celle de la perception de sa compétence qui permet de prédire si la motivation sera égale, plus forte ou moins forte au cours d'une activité précise. Selon eux,

Le sentiment d'efficacité personnelle agit sur la motivation à tous les niveaux de performance. Plus les gens se considèrent efficaces dans la poursuite d'objectifs élevés, plus ils intensifient leurs efforts. Le mécontentement s'avère un facteur efficace de motivation quand l'échec est prononcé ou modéré. Plus les individus sont insatisfaits de leur échec, plus ils intensifient leurs efforts ; (...)

Quand la performance dépasse le but visé, le sentiment d'efficacité personnelle et les nouveaux buts fixés déterminent le niveau de motivation. Ceux qui croient fortement en leur efficacité se motivent eux-mêmes en se fixant de nouveaux buts encore plus exigeants. Ainsi une bonne performance apporte une satisfaction temporaire, puisque les gens se tournent vers de nouveaux défis personnels qui les poussent à de nouvelles réalisations. Ceux qui doutent de leurs capacités à fournir le même niveau d'effort qu'auparavant diminuent leurs aspirations et, partant, connaissent un déclin de leur motivation. (Bandura et Cervone, 1986, voir Bouffard, 1993, p. 50)

Plusieurs auteurs (Brophy, 1983 ; Maehrs, 1984 ; Nicholls, 1984 ; Dweck, 1985) considèrent donc la valeur, l'importance de la tâche comme une variable de la motivation scolaire. Il serait important, selon nous, de valoriser le processus d'apprentissage dans la démarche de formation scolaire, car, comme l'exprime Dweck (1985), l'élève qui perçoit l'apprentissage comme important en soi est plus porté à acquérir de nouvelles habiletés, à maîtriser de nouvelles tâches, donc à développer ses compétences, que l'élève qui perçoit la performance scolaire comme étant plus importante.

Il serait également important, selon nous, de valoriser la tâche à accomplir dans le processus d'apprentissage et de montrer pourquoi cette tâche est importante. Il semble effectivement difficile de s'engager, de s'impliquer et de persévérer dans une tâche quand on ne perçoit pas la signification et l'importance de cette tâche dans le processus global d'apprentissage et de formation.

2.1.3.4 L'engagement cognitif

L'engagement cognitif se définit comme la qualité et le degré d'effort mental investi par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983). L'engagement cognitif se mesure à l'aide de stratégies autorégulatrices d'apprentissage (Corno et Mandinach, 1983 ; Zimmerman, 1990). Un élève engagé cognitivement fait preuve de stratégies autorégulatrices d'apprentissage, c'est-à-dire de stratégies qui favorisent et soutiennent l'apprentissage de connaissances et de comportements visés. Il se décrit, selon Zimmerman (1990), comme un élève qui entreprend des tâches d'apprentissage en se sentant confiant et plein de ressources. Un élève autorégulé sait quand il connaît un phénomène et quand il ne le connaît pas, il est capable de rechercher de l'information lorsqu'il en a besoin et fait en sorte d'obtenir et de maîtriser cette information dont il a besoin. Lorsqu'il rencontre des obstacles tels que de pauvres conditions d'étude, un professeur plus ou moins compétent ou des textes particulièrement difficiles à lire, il trouve une façon de contrer ces difficultés et de réussir. Les élèves autorégulés travaillent à l'acquisition de stratégies autorégulatrices contrôlables (stratégies de gestion, stratégies métacognitives, stratégies affectives, stratégies cognitives) et acceptent de se reconnaître, dans une mesure importante, responsables de leur rendement. L'utilisation systématique de ces diverses stratégies autorégulatrices est l'élément clé d'un élève autorégulé.

2.1.3.4.1 Les stratégies métacognitives

Les stratégies métacognitives réfèrent aux stratégies qu'un élève utilise pour connaître et évaluer le fonctionnement de sa pensée, sa façon d'apprendre et sa façon de fonctionner (Palincsar, 1986 ; Marzano *et al.*, 1988). La planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont identifiées par Palincsar (1986) comme les stratégies métacognitives utilisées le plus fréquemment par les élèves qui réussissent bien sur le plan scolaire. Nous croyons que ces stratégies sont interreliées dans un réseau dynamique et se manifestent dans une stratégie globale de fonctionnement. Dans ce réseau, la planification, l'évaluation, la régulation et la révision sont des procédés en constante activité à chaque étape du processus d'apprentissage et de résolution de problème, soit avant, pendant et après une tâche ou un apprentissage. Un élève qui utilise efficacement ses stratégies métacognitives présente les attitudes suivantes :

Avant une tâche ou un apprentissage

- *L'élève fait particulièrement attention de bien identifier la tâche à accomplir ou le problème à résoudre*

À cette étape, l'élève est attentif à la représentation qu'il se fait d'un problème ou d'une tâche car cette représentation affecte les stratégies qu'il va utiliser pour résoudre ce problème ou accomplir cette tâche.

- *L'élève essaie de définir le plus précisément possible le problème à résoudre ou la tâche à accomplir*
Pour y arriver, il fait tout particulièrement attention à la structure du problème ou de la tâche, à ses exigences fonctionnelles, à ce qui est spécifique à ce problème particulier ou à cette tâche particulière.
- *L'élève évalue l'état actuel de ses connaissances relativement à la tâche à résoudre*
L'élève essaie de recouvrer dans la mémoire l'information appropriée et les procédures qui vont avec les exigences fonctionnelles identifiées dans la définition du problème. Il doit savoir quels faits et quels concepts sont nécessaires à la réalisation de la tâche.
- *L'élève planifie une série d'actions basées sur l'évaluation de l'état actuel de ses connaissances*
Ces actions se rapportent à l'aspect du problème identifié antérieurement. Il doit savoir quelles stratégies, quelles procédures sont les plus appropriées pour résoudre la tâche.
- *L'élève établit des objectifs et des sous-objectifs explicites*
L'élève s'engage dans un processus cognitif où il établit son(s) but(s) et ses sous-objectifs et où il réévalue d'une façon constante son mode de fonctionnement en regard du(des) but(s) fixé(s). Il ne faut pas oublier que cette démarche est dynamique et qu'une fois qu'un aspect est résolu, on tente de résoudre un autre aspect.

Pendant une tâche ou un apprentissage

- *Durant la tâche, l'élève continue à évaluer l'état de ses connaissances*
L'élève évalue, face à chacun de ses objectifs et de ses sous-objectifs, ses connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles) et se demande comment il peut arriver à solutionner cette tâche à partir de ce qu'il connaît.
Si un élève constate qu'il lui manque des notions importantes pour accomplir la tâche demandée, il peut interrompre temporairement cette tâche et acquérir cette information.
- *L'élève évalue quelle stratégie, à tel moment précis, est plus pertinente*
L'élève doit savoir pourquoi dans un processus de résolution de problèmes ou une tâche à accomplir une stratégie donnée fonctionne plus efficacement ; il doit savoir quand utiliser une stratégie ou une habileté par opposition à une autre et savoir comment appliquer la stratégie choisie.
- *L'élève doit continuellement régulariser son progrès en fonction de ses buts.*
L'élève ne doit jamais oublier son objectif de départ et toute sa démarche de travail doit être fonction de cet objectif. Il doit donc avoir constamment à l'esprit ce but et essayer de l'atteindre.

Après une tâche ou un apprentissage

- *L'élève évalue encore ses connaissances*
L'élève doit à cette étape se demander ce qu'il a appris comme connaissances, à travers tout ce processus, et lier ces nouvelles connaissances au réseau de connaissances déjà en place.

- *L'élève planifie à nouveau, mais maintenant sa planification est orientée vers le futur*

Des questions se sont posées durant tout ce processus de résolution de problème et de tâche à accomplir, il faut être capable de les récupérer pour qu'elles deviennent le moteur d'une nouvelle démarche cognitive.

- *L'élève identifie jusqu'à quel point son but est atteint*

Le but poursuivi, l'objectif de la tâche est le moteur de sa démarche. Il est fondamental à la fin de la tâche que l'élève évalue si le but a été atteint ou non. Si oui, tant mieux, l'élève doit alors intégrer cette connaissance dans le réseau auquel elle se greffe ; si non, l'élève doit savoir pourquoi et trouver comment y arriver. La connaissance est un processus dynamique, un cycle constant que l'élève doit savoir contrôler, dans la mesure du possible.

En résumé, un élève qui utilise de bonnes stratégies métacognitives présente face à une tâche à accomplir les attitudes suivantes : il est capable d'identifier si une tâche est réalisable (pas nécessairement facilement, mais si elle est réalisable) ; il est persistant dans une tâche à accomplir, il ne lâche pas au premier obstacle ; il se fixe des objectifs élevés et fait tout pour les atteindre ; il est informé des ressources à sa disposition et sait comment les utiliser et quand les utiliser ; il conçoit que l'erreur fait partie de l'apprentissage et sait utiliser ses erreurs et les erreurs des autres ; il sait que les attitudes que l'on a vis-à-vis d'une tâche affectent le comportement et que l'on a du contrôle sur ses attitudes.

2.1.3.4.2 Les stratégies cognitives

Les stratégies cognitives sont des stratégies utilisées par une personne pour permettre un meilleur apprentissage ou pour mieux réaliser une tâche. On peut définir les stratégies cognitives comme :

des techniques que l'individu utilise pour favoriser l'exécution des processus d'apprentissage et ainsi assurer l'acquisition des connaissances ou le développement d'une habileté. Elles visent à faciliter l'encodage de l'information, à construire des liens entre les nouvelles connaissances et les anciennes ou entre les nouvelles connaissances elles-mêmes. Elles servent aussi à aider à retrouver les informations déjà acquises. (Saint-Pierre, 1991, p. 16)

Saint-Pierre (1991), se basant sur les recherches de Weinstein, McKeachie et Mayer, identifie six stratégies qui favorisent l'acquisition du processus d'apprentissage : les stratégies de répétition, les stratégies de généralisation, les stratégies d'élaboration, les stratégies d'organisation, les stratégies de discrimination et les stratégies d'automatisation d'une procédure. Le tableau 2.1 illustre le regroupement fait par Saint-Pierre (1991) des stratégies cognitives.

Tableau 2.1
Les stratégies cognitives
 (tableau réalisé par Saint-Pierre L.. 1991)

<p>STRATÉGIES DE RÉPÉTITION</p> <ul style="list-style-type: none"> • répéter plusieurs fois (mentalement, à voix basse ou à voix haute) • ombrer, souligner, encadrer • recopier (formules, symboles...) à chaque exercice • prendre des notes mot à mot • faire des listes de termes, de symboles... 	<p>STRATÉGIES DE GÉNÉRALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire des hypothèses : trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept • rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée • comparer deux exemples : trouver les ressemblances • inventer des exemples.
<p>STRATÉGIES D'ÉLABORATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser des moyens mnémoniques (méthodes des lieux, méthodes des associations, méthode des mots clés) • paraphraser (réécrire en ses propres mots) • résumer • faire une analogie • produire des notes (commentaires, questions) • formuler des questions et y répondre • créer une image mentale • écrire une phrase qui fait le lien avec ce qu'on sait déjà • inventer un exemple • trouver des implications • créer des relations. 	<p>STRATÉGIES D'ORGANISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • regrouper • écrire (les idées principales dans la marge) • énumérer • classifier • comparer • faire des schémas, des réseaux, des matrices • identifier la sorte de liens entre les parties d'un réseau : les parties de ... ; les types de ... ; les caractéristiques de ... ; les causes de ... ; les conséquences de ... ; les analogies ... ; les séquences temporelles...
<p>STRATÉGIES DE DISCRIMINATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • faire des hypothèses : trouver des raisons pour lesquelles un exemple donné est un exemple du concept • rechercher des raisons ou une explication pour lesquelles une action particulière est appropriée • contraster un exemple et un contre-exemple • trouver les différences • identifier le type d'exercices à faire • inventer des contre-exemples. 	<p>STRATÉGIES D'AUTOMATISATION D'UNE PROCÉDURE</p> <ul style="list-style-type: none"> • trouver un exemple et le suivre étape par étape • faire une liste des étapes à suivre • pratiquer de petites étapes à la fois • pratiquer la procédure entière • pratiquer suffisamment longtemps pour que les étapes s'enclenchent automatiquement • comparer sa performance au modèle d'un « expert ».

Ces diverses stratégies sont interactives (Schunk, 1991) ; ainsi, une stratégie d'élaboration (se donner un exemple pour mieux comprendre un phénomène) peut être activée en même temps qu'une stratégie de discrimination (essayer de trouver des contre-exemples pour bien comprendre ce qui est propre au phénomène).

Un élève présentant de bonnes stratégies cognitives utilise d'une façon efficace ces diverses techniques d'apprentissage ; il sait que certaines de ces techniques sont plus utiles et efficaces pour

réaliser certaines tâches et que d'autres sont plus appropriées pour réaliser d'autres tâches d'apprentissage.

2.1.3.4.3 Les stratégies affectives

L'apprentissage et la réalisation d'une tâche requièrent plus que des stratégies cognitives et métacognitives, ils requièrent également l'utilisation de stratégies affectives (Zimmerman, 1990 ; Schunk, 1991). Les stratégies affectives sont des stratégies autorégulatrices que l'élève utilise pour créer un climat psychologique favorable à l'apprentissage ; ce sont des stratégies qui lui permettent de contrôler ses sentiments ou ses émotions. Ces stratégies affectives permettent à l'élève de centrer et de maintenir son attention sur les aspects importants de la tâche à accomplir, d'utiliser efficacement son temps et de réduire son anxiété (Schunk, 1991). Ces stratégies affectives se manifestent à travers les techniques suivantes : se parler à soi-même (lorsqu'un élève s'aperçoit qu'il est moins attentif à ce que dit le professeur, il se parle à lui-même en se disant : *arrête de penser à ..., écoute et sois attentif à ce que dit le professeur*) ; se récompenser lorsqu'une partie de la tâche est réalisée (quand un travail s'avère ardu et que l'élève l'a terminé et réussi, il peut se récompenser en se disant : *cela a été difficile mais tu as réussi, tu es bon, bravo !*) ; apprendre à contrôler son anxiété lorsque la tension monte (lors d'un événement anxiogène, l'élève peut se dire : *prends ton temps, reste calme, respire profondément, etc.*) ; maintenir le sentiment de contrôle (lors de la réalisation d'une tâche particulièrement complexe, l'élève peut penser : *j'ai étudié, je comprends, je suis capable*) ; remplacer les pensées irréalistes sources d'émotions négatives par des pensées réalistes (lors d'un trou de mémoire, par exemple, un élève peut se dire : *je suis bon à rien* et ressentir ainsi une anxiété élevée. Il pourrait remplacer cette pensée irréaliste par une pensée réaliste en se disant : *ce n'est vrai que si tu y crois, prends les questions une à la fois et essaie de te rappeler tout ce que tu sais sur le sujet*) ; se concentrer essentiellement sur la tâche à accomplir (s'obliger à se centrer uniquement sur la tâche à accomplir en se disant : *réponds aux questions une par une*).

Les stratégies affectives permettent à l'élève de saisir qu'il est responsable et capable de se développer et de contrôler, dans une mesure très importante, son apprentissage. Un élève qui possède et utilise de bonnes stratégies affectives sait : 1) que les attitudes que l'on a vis-à-vis d'une tâche affectent le comportement et que l'on a du contrôle sur ses attitudes ; 2) que l'attention et la concentration sont des facteurs importants de la réussite et que l'on a un certain pouvoir sur sa capacité d'attention et de concentration ; 3) que les différentes tâches auxquelles il est confronté demandent des degrés différents d'attention et qu'il est important face à une tâche de savoir sur quels éléments il doit se centrer plus particulièrement. Les stratégies affectives permettent donc à

l'élève de développer la connaissance de soi, de son mode de fonctionnement versus une tâche à accomplir, et de développer un meilleur contrôle de soi (Palincsar, 1986 ; Marzano *et al.*, 1988).

2.1.3.4.4 Les stratégies de gestion

Les stratégies de gestion correspondent à l'organisation et à la supervision de l'environnement et des ressources propices à faciliter l'engagement cognitif de l'élève. Saint-Pierre décrit ces stratégies comme « des comportements d'étude » (Saint-Pierre, 1991, p.18). Les stratégies de gestion pourraient se décrire comme des techniques qui accentuent la capacité d'établir et de gérer efficacement un plan et un horaire de travail, de trouver un lieu propice au travail, d'identifier les ressources disponibles qui permettent de réaliser la tâche à accomplir et de demander de l'aide des autres (professeurs, camarades, parents, famille) quand cela est nécessaire etc. Zimmerman (1990), Saint-Pierre (1991) et Schunk (1991) font remarquer, et nous partageons leur façon de penser, que les stratégies de gestion sont fortement influencées par des variables affectives comme le fait de se percevoir compétent ou non pour une tâche, comme le fait d'attribuer le succès à son potentiel ou à ses efforts.

2.1.3.5 La participation

La participation, l'implication dans une tâche scolaire est un déterminant majeur du succès. Pour réussir sur le plan scolaire, il faut prendre la décision de mettre de l'énergie dans l'accomplissement d'une tâche, l'apprentissage est un processus actif et dynamique. Il faut que l'élève sache et comprenne que la participation, l'implication n'est pas quelque chose d'extérieur à son contrôle mais qu'il a le pouvoir de décider de participer, de s'impliquer ou non dans une tâche scolaire. Il faut qu'il sache également que cette implication se voit dans ses attitudes et que celles-ci peuvent être affectées par ses émotions. Par exemple, un élève doit savoir que les pensées et les idées qu'il se fait relativement à une tâche affectent beaucoup sa façon d'appréhender cette tâche et que l'élément le plus utile face à une tâche, à sa réussite ou à son échec, est l'effort qu'il met pour la réussir.

Dans une recherche réalisée auprès de cégépiens, de professeurs et de professionnels oeuvrant au niveau collégial, Barbeau (1993a, 1993b) a demandé à ces divers groupes de personnes de décrire quelles sont, selon eux, les attitudes des élèves qui participent, qui s'impliquent dans une tâche scolaire. Voici, selon cette recherche, la description d'un élève qui participe et s'implique dans une tâche scolaire. Un élève qui participe est un élève qui écoute en classe, qui s'engage activement dans les diverses activités, qui pose des questions pour mieux comprendre ou approfondir une notion ; c'est un élève qui fait les exercices, les lectures et les travaux demandés ; c'est un élève qui essaie de se dépasser et d'actualiser son potentiel ; c'est un élève qui fait preuve d'initiative et

d'esprit ; c'est un élève attentif, concentré et appliqué dans diverses situations scolaires (exercices, exposés théoriques, examens, session d'étude, travaux). Cette participation est intimement liée à l'engagement cognitif et à ses diverses stratégies autorégulatrices.

2.2 LES ÉLÉMENTS À CONSIDÉRER POUR FAVORISER LA MOTIVATION SCOLAIRE

Dans cette partie, nous reprenons ces cinq grandes variables du modèle et nous étudions, selon divers auteurs (pédagogues, psychologues, psychopédagogues, etc.) et chercheurs, les éléments à considérer dans des interventions voulant favoriser la motivation scolaire des cégépiens. Nous terminons en nous questionnant sur les caractéristiques des professeurs qui motivent les élèves.

2.2.1 COMMENT FAVORISER UN MEILLEUR CONTRÔLE DE LA RÉALITÉ SCOLAIRE ?⁵

Les programmes d'intervention qui ont pour objectif d'amener les élèves à réattribuer les causes des événements qu'ils vivent et, par conséquent, à avoir un meilleur contrôle de la réalité scolaire sont courants dans la littérature actuelle. Nous ne rapportons ici que les conclusions d'auteurs ayant travaillé à ce type de programmes dans un contexte scolaire. Ces programmes sont couramment nommés « programmes de réattribution ».

2.2.1.1 La réattribution : définition et considérations générales

Qu'est-ce que la réattribution ? La réattribution consiste à modifier les causes qu'on attribue à une situation afin d'avoir un meilleur contrôle de la situation. Les techniques de réattribution en contexte scolaire incluent, selon Thomas (1989), le modeling, l'enseignement direct d'un dialogue intérieur « *self-talk* » (se parler à soi-même) et la pratique de tâches difficiles ou comprenant une part de défi. Selon cette auteure, le professeur qui veut procéder à un programme de réattribution avec des élèves doit tenir compte que pour être efficace, un tel programme doit s'effectuer à long terme et doit se dérouler en trois étapes. Dans une première étape, le professeur aide l'élève à devenir conscient de son dialogue intérieur et à procéder à son modelage durant une tâche de résolution de problème, et ceci, dans le but de lui enseigner ce que sont des attributions positives et négatives. Dans une deuxième étape, l'élève pratique l'utilisation d'énoncés de maîtrise (« mastery statement ») incluant l'effort et l'auto-encouragement (il se dit, par exemple, que pour réussir un examen, il doit investir des efforts, etc.). Dans une troisième étape, l'élève étend la pratique à des domaines et à des sujets où de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés sont impliqués.

5 Nous tenons à souligner la collaboration d'Isabelle Marleau, étudiante au département de psychologie à l'université du Québec à Montréal, à la recherche et à l'écriture du point 2.2.1 de ce rapport de recherche.

Plusieurs auteurs, dont Blais (1985) et Flörsterling (1985), ont procédé à une recension des écrits de preuves empiriques concernant l'utilisation de la réattribution. Les résultats de vingt études répertoriées par Blais démontrent clairement l'impact positif de la réattribution sur différentes variables psychologiques et comportementales reliées à l'impuissance acquise. La réattribution permet, selon ces études : la modification de l'attribution cible, la modification des attentes futures, la diminution des affects dépressifs, la perception de changement, l'augmentation de la persistance et l'augmentation de la performance. Ces résultats suggèrent donc que la réattribution est une stratégie d'intervention intéressante pouvant favoriser un meilleur contrôle de la réalité.

La revue de la littérature de Flörsterling (quinze articles) concerne directement des changements cognitifs (nouvelles attributions) et comportementaux (augmentation de la persistance) issus des programmes de réattribution. Basées sur différentes approches théoriques (Bandura, Seligman et Weiner), les recherches recensées ont en commun la réattribution de l'échec à un manque d'effort. Flörsterling note que la plupart des techniques utilisées pour la réattribution reposent sur la persuasion. Dans ces techniques, on persuade les sujets qu'une cause (par exemple, le manque d'effort) est responsable des conséquences observées et on les entraîne à réattribuer les causes de leurs échecs. Suite à cette persuasion, on remarque généralement une augmentation de la persistance, de la performance, de l'efficacité, de l'effort et un changement des attributions des élèves (le manque d'habileté est remplacé par le manque d'effort, une cause interne, modifiable et contrôlable) suite à l'entraînement à réattribuer les causes de leurs succès et de leurs échecs.

Dans les études qui traitent des effets de la réattribution sur la performance, la réattribution à l'effort est souvent confondue avec le fait de simplement exiger des sujets qu'ils pensent aux causes de leur performance. La simple mesure des attributions (obliger les sujets à penser aux causes des événements) a un effet bénéfique sur la performance après un échec, mais non après un succès. (Den Boer, Meertens, Kok et Knippenberg, 1989). En effet, les sujets sont plus motivés à obtenir une meilleure performance après un échec qu'après un succès. Ces résultats confirment donc que la réattribution demeure essentielle et que le simple fait d'obliger les étudiants à penser aux causes des événements n'est pas suffisant pour obtenir des changements comportementaux. Regardons maintenant les effets particuliers de la réattribution sur la performance scolaire des élèves.

2.2.1.2 La réattribution et la performance scolaire

La réattribution a-t-elle un effet appréciable sur la performance scolaire des élèves qui en bénéficient ? Des chercheurs (Brewin et Shapiro, 1985 ; Den Boer *et al.*, 1989) ont étudié la relation entre les attributions des élèves pour un échec dans une tâche expérimentale et leur

performance subséquente dans une seconde tâche, cette dernière étant précédée d'une réattribution des conséquences négatives à des facteurs externes. Les résultats indiquent que, en situation d'échec, les attributions de type globale/spécifique prédisent la généralisation de l'impuissance acquise à la seconde tâche. Notons que l'on oppose habituellement les sujets qui démontrent de l'impuissance acquise (bas niveau de persistance, peu d'objectifs ou de buts à atteindre, peu d'espoir dans de futurs succès et une performance scolaire générale faible) aux sujets centrés sur la tâche (mastery oriented) qui présentent un profil opposé. La réattribution à des causes externes et spécifiques provoque une augmentation plus prononcée de la performance chez les sujets ayant d'abord fait des attributions internes et stables ou internes et globales (Brewin et Shapiro, 1985). Ainsi, la réattribution en tant que technique d'intervention n'a pas simplement un effet général sur tous les sujets, mais elle modifie effectivement les cognitions cibles et elle a un effet positif sur les sujets qui croient que leur performance est faible ou pourrait être améliorée, peu importe si leur performance est objectivement plus faible. Également, Den Boer, Meertens, Kok et Knippenberg (1989) ont remarqué que les sujets qui attribuent leur faible performance à la difficulté de la tâche (cause externe et stable) réussissent mieux, subséquentement, que les sujets qui attribuent leur échec à d'autres causes et que plus les sujets attribuent leur première performance à la chance (cause externe et modifiable), plus leur seconde performance se détériore. La réattribution est donc fonction des premières attributions des sujets et l'intervenant doit tenir compte de cette information pour maximiser son efficacité.

2.2.1.3 La réattribution doit-elle se faire sur une base personnelle ?

La réattribution doit-elle se faire sur une base personnelle pour créer des changements comportementaux ? Jesse et Gregory (1986-1987), dans une recherche menée auprès d'élèves de première année de « college », répondent affirmativement à cette question. Les sujets qui ont reçu de l'information réattributionnelle (information visant à encourager les élèves à attribuer leurs performances scolaires à l'effort) ainsi que les sujets auxquels on a fait imaginer des scénarios d'accomplissement (scénarios visant à favoriser la poursuite de comportements bénéfiques au point de vue scolaire et une augmentation de la performance) subissent une baisse de leurs résultats scolaires subséquents. Cependant, les élèves qui ont reçu de l'information à l'effet qu'il est normal d'éprouver des difficultés durant la première année ont maintenu des notes stables. Les auteurs expliquent l'absence d'effet de la réattribution par le traitement impersonnel : les élèves n'étaient pas invités à faire l'analyse attributionnelle des événements qui leur arrivaient, mais simplement à lire deux histoires de cas où d'autres individus attribuaient l'échec au manque d'effort. Encore une fois, des précautions doivent être prises pour maximiser l'efficacité des techniques de réattribution.

Une intervention attributionnelle similaire a été tentée par Wilson et Linville (1982) dans le but d'aider les nouveaux arrivants au collège qui étaient inquiets de leur performance scolaire. Les auteurs désiraient changer les attributions des élèves de stables à modifiables. Les responsables du programme ont informé les élèves qu'en moyenne, les notes des élèves du collégial tendent à augmenter avec les années. De plus, on leur a présenté des entrevues filmées où des élèves des classes les plus avancées affirment que leur moyenne générale s'est améliorée depuis leur première année au collège. L'effet de cette information sur les élèves fut significatif. Les sujets qui ont reçu cette information, comparés aux élèves qui ne l'ont pas reçue, ont été significativement moins portés à quitter le collège après un an, leur moyenne générale a augmenté significativement après un an et ils ont affiché une performance significativement meilleure aux examens terminaux.

La réattribution n'est pas l'unique moyen d'influencer le type d'attributions faites par les élèves et le développement de styles motivationnels adaptés. Thomas (1989) affirme que 1) la façon dont le professeur introduit la tâche (le professeur doit lier la tâche aux intérêts personnels des élèves, il doit refléter un certain plaisir à démontrer le concept ou l'habileté à maîtriser plutôt que promettre une récompense, il doit se centrer sur l'aspect instrumental de la tâche ou prévenir les élèves d'un échec futur dans leur vie s'ils ne maîtrisent pas la tâche) et 2) l'organisation de la classe d'une manière coopérative plutôt que compétitive sont deux moyens d'influencer positivement le type d'attributions des élèves et leur style motivationnel. La réattribution demeure toutefois, comme nous l'avons illustré dans cette section, le moyen privilégié pour obtenir des modifications comportementales efficaces et durables chez les élèves.

2.2.2 COMMENT FAVORISER LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE À ACQUÉRIR ET À UTILISER DES CONNAISSANCES ?

La perception de sa compétence influence de diverses façons le comportement (Bandura, 1986, Meyer, 1987 ; Schunk, 1989). Wood et Bandura (1989) ont démontré, comme nous l'avons mentionné antérieurement, que la perception de sa compétence influence l'intensité de l'effort fourni ainsi que la qualité, l'efficacité de cet effort. Les personnes qui se perçoivent compétentes manifestent une plus grande efficacité dans l'analyse de problèmes que celles qui doutent de leurs capacités. Ces dernières, confrontées à des problèmes complexes, présentent des structures d'analyse confuses et inefficaces. Comment contrer ces difficultés ? Dans cette partie, notre attention se centre sur la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances théoriques (aussi nommées connaissances déclaratives) et des connaissances pratiques (nommées également connaissances procédurales et conditionnelles). Tardif (1992), Marzano *et al.* (1992) et Gagné (1985) offrent d'intéressantes pistes d'interventions pouvant favoriser une meilleure perception de sa compétence à acquérir et à utiliser ces types de connaissance.

2.2.2.1 Tenir compte des caractéristiques de la mémoire

Selon Gagné (1985) et Tardif (1992), le traitement de l'information s'effectue dans la mémoire. Celle-ci est en effet le « lieu mental » où se construisent les savoirs de l'élève, que ces savoirs soient théoriques ou pratiques. C'est dans la mémoire que passent toutes les décisions que prend un élève — décisions cognitives, affectives, motrices, sociales. La mémoire est vraiment comme un centre de traitement de l'information. « Elle reçoit, simultanément, une multitude d'informations de l'environnement et elle doit filtrer ces informations de sorte qu'elles puissent être traitées et utilisées » (Tardif, 1992, p.158). Si un élève a la perception d'être compétent pour acquérir et pour utiliser de nouvelles connaissances, si un élève a la perception de pouvoir relier ses nouvelles connaissances à celles qu'il possède déjà, s'il a la perception d'être capable d'utiliser des connaissances acquises antérieurement dans de nouvelles situations d'apprentissage, c'est qu'il a la perception d'être capable de traiter efficacement l'information avec laquelle il est en contact. Pour traiter efficacement l'information, il faut tenir compte, consciemment ou non, du fonctionnement et des caractéristiques de la mémoire.

Gagné et Tardif affirment que l'environnement scolaire est le point de départ de l'information qui accède à la mémoire. Si l'information n'a pas de sens pour l'élève, elle est rejetée. Il est donc fondamental, selon ces auteurs et Glover *et al.* (1990), d'attribuer une signification aux stimuli de l'environnement si on veut qu'un apprentissage se produise. Les connaissances antérieures d'un élève permettent de donner un sens aux stimuli de l'environnement, d'où l'importance pour un professeur de montrer à l'élève où diriger ses récepteurs sensoriels et de faire référence à ses connaissances antérieures. Gagné et Tardif rappellent que, dans l'apprentissage, la sélection des informations est majeure. Il faut donc que les professeurs enseignent à l'élève à éliminer de façon sécuritaire les informations non essentielles.

Il faut également, selon eux, tenir compte dans l'enseignement des caractéristiques de la mémoire de travail et de la mémoire à long terme. Ils rappellent que les informations ne peuvent avoir de la permanence dans la mémoire de travail que si elles ont du sens et que si elles sont continuellement reprises par l'élève. Il faut donc que le professeur enseigne à l'élève à donner une signification aux stimuli présentés et à utiliser le mieux possible les capacités de sa mémoire à court terme. Une façon d'utiliser au mieux sa mémoire de travail et sa mémoire à long terme consiste à relier la nouvelle information à du connu, à faire des liens entre les diverses connaissances de l'élève. C'est seulement de cette façon que les connaissances pourront être transférées d'une situation à une autre. Tardif (1992) rappelle : « Un des rôles fondamentaux de l'école est de développer des connaissances que la personne peut généraliser » (p. 176). Cet auteur affirme que le regroupement

et l'organisation des connaissances, par réseau sémantique ou autre, est toujours un excellent moyen de contrecarrer les limites de la mémoire de travail et d'aider à la construction du savoir de l'élève.

2.2.2.2 Utiliser des stratégies d'intervention pédagogique différentes, selon le type de connaissances

La psychologie cognitive reconnaît généralement trois catégories de connaissances : les connaissances déclaratives (ou théoriques), les connaissances procédurales (ou pratiques) et les connaissances conditionnelles (permettant de *reconnaître* les contextes dans lesquels s'appliquent les procédures). Ces trois catégories interagissent dans l'apprentissage et dans la performance. Bien qu'elles soient interdépendantes, elles demeurent distinctes. En effet, chaque catégorie de connaissances est apprise de façon différente et est représentée d'une façon précise dans la mémoire à long terme. ce qui nécessite, selon Marzano *et al.* (1992), Tardif (1992, 1995) et Gagné (1985) des stratégies d'enseignement particulières. Il devient donc important pour le professeur de se demander, avant de planifier un cours, quelle catégorie de connaissances il veut faire acquérir, et de réfléchir aux divers moyens pédagogiques pouvant en favoriser l'apprentissage et planifier son enseignement en conséquence. Le professeur qui utilise des stratégies d'intervention pédagogique différentes contribue directement, selon Tardif (1992), à l'intégration des connaissances dans la mémoire à long terme.

Selon Marzano et ses collaborateurs (1992), l'apprentissage des connaissances théoriques (déclaratives) se fait en trois phases : la construction du sens, l'organisation de l'information et l'emmagasinage de l'information. Il est important affirme Tardif (1992) que le professeur organise les connaissances avec l'élève « puisque c'est l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme qui est une des caractéristiques qui distinguent toujours, peu importe le champ d'activités, les experts des novices, les personnes qui réussissent de celles qui échouent » (p. 338). Pour lui, « Le professeur doit intervenir directement et implicitement dans l'organisation des connaissances » (p. 342) puisque c'est lui l'expert, c'est lui qui connaît l'ensemble des informations et les liens qu'elles ont les unes avec les autres.

Les connaissances pratiques (procédurales et conditionnelles) s'apprennent également en trois phases : la construction du modèle, la structuration du modèle et l'intériorisation ou l'automatisation du modèle. Tardif (1992) rappelle que dans toute connaissance procédurale, il y a nécessairement des éléments qui sont préalables à d'autres. Donc, le professeur doit toujours vérifier si les connaissances préalables sont acquises, sinon il est confronté à un manque qu'il doit

absolument combler. De plus, il ne faut pas oublier, affirme-t-il, que « l'acquisition d'une connaissance procédurale ne peut s'effectuer que dans l'action et par celle-ci » (p. 363).

Le professeur doit utiliser, selon Marzano *et al.* (1992) et Tardif (1992), des stratégies pédagogiques qui favorisent l'atteinte des trois phases tant des connaissances théoriques que des connaissances pratiques. Ils en proposent un certain nombre tel que l'utilisation de l'exemple et du contre-exemple, la représentation graphique de l'information, l'utilisation de moyens de mémorisation, l'utilisation de procéduriers, le modelage, l'utilisation d'horaires de pratique, etc.

Tardif (1995) et Marzano *et al.* (1992) soulignent l'importance dans l'enseignement des pratiques d'évaluation. L'évaluation de connaissances théoriques ne se fait pas de la même façon que l'évaluation de connaissances pratiques. Tout comme on doit en tenir compte dans l'enseignement, on doit tenir compte des catégories de connaissances dans l'évaluation. Pour eux, il doit y avoir un très haut degré de cohérence entre les pratiques d'enseignement et l'évaluation. Pour Meyer (1992, voir Tardif, 1995), l'évaluation authentique doit nécessairement mesurer une compétence. Des problèmes à résoudre, des dissertations, des projets de recherche, des simulations, des activités de laboratoire, etc. font partie de cette catégorie d'évaluation. Tardif (1995) affirme même que

Les pratiques évaluatives doivent aussi prendre en compte, directement et explicitement, les stratégies cognitives et métacognitives utilisées par l'élève. Ces stratégies ne peuvent être évaluées à partir de simples questions portant sur les composantes d'une compétence. Les situations qui peuvent révéler quelque chose au regard des stratégies cognitives et métacognitives des élèves sont encore une fois des tâches complètes, complexes et signifiantes. Celles-ci permettent de déterminer d'une part, l'usage que l'élève peut faire de ses connaissances déclaratives, conditionnelles et procédurales et, d'autre part, le degré de transférabilité de ces connaissances. (p. 201 et 202)

Ces propos de Tardif rejoignent directement les propos des membres du Conseil supérieur de l'éducation (1995) et des élèves interviewés par ces membres lorsqu'ils affirmaient que l'évaluation doit mesurer si l'élève a compris et est capable de faire des liens et d'utiliser une connaissance.

2.2.2.3 Permettre à l'élève d'élargir et de raffiner ses connaissances

Marzano et ses collaborateurs (1992) affirment que le professeur qui veut développer chez l'élève un sentiment de compétence scolaire doit favoriser chez ce dernier l'élargissement et le raffinement de ses connaissances. Selon ces auteurs, élargir et raffiner ses connaissances ne fait pas partie de l'acquisition initiale d'une connaissance, c'est une étape supérieure de l'apprentissage qui requiert huit opérations mentales : la comparaison, la classification, l'induction, la déduction, l'analyse d'erreurs, la construction d'un modèle, l'abstraction et l'analyse en perspective. Au niveau collégial, l'élargissement et le raffinement des connaissances ne devraient-ils pas faire partie de tout enseignement ?

2.2.3 COMMENT FAVORISER LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DES TÂCHES À RÉALISER À L'ÉCOLE ?

Maehrs (1984) croit qu'une façon d'aider l'élève à accorder de l'importance à une tâche est de lui offrir l'occasion de donner un sens à cette tâche. Il serait donc important de montrer l'importance des tâches dans l'immédiat, mais il est utile également de percevoir l'importance des tâches scolaires pour le futur, de percevoir le lien entre l'actualisation de soi, l'avancement social et la formation scolaire (Marzano *et al.*, 1992). Parent *et al.* (1996) vont dans le même sens et affirment que le professeur « doit donner un sens au travail demandé aux élèves en leur expliquant les objectifs visés. » (p. 47). C'est en comprenant le sens d'une tâche que l'élève en perçoit l'importance. L'apprentissage à réaliser doit donc être signifiant. Un deuxième élément est fondamental dans la perception de l'importance des tâches à réaliser à l'école : l'apprentissage à réaliser doit offrir un défi à l'élève. Si la tâche n'offre aucun défi à l'élève, elle peut lui apparaître comme peu importante. Dans ce deuxième élément, on touche à la notion de buts, d'objectifs poursuivis par l'élève. Nous reprenons maintenant d'une façon plus détaillée ces deux éléments.

2.2.3.1 Rendre l'apprentissage signifiant pour l'élève

L'élève acquiert plus facilement des connaissances s'il peut les utiliser dans sa vie de tous les jours ou s'il voit la possibilité de les utiliser dans sa vie. Rendre les connaissances « signifiantes » permet à l'élève de faire le lien entre l'apprentissage scolaire et la vraie vie. Selon Marzano et ses collaborateurs (1992), il y a cinq types de tâches qui peuvent être utilisées dans l'enseignement et qui permettent aux élèves de donner un sens à leurs apprentissages : le processus de prise de décision, l'approche utilisée dans l'étude d'un phénomène, la démarche scientifique, la résolution de problème, l'invention. Reprenons brièvement ces cinq tâches et la façon de les utiliser pour favoriser la motivation scolaire des élèves.

2.2.3.1.1 Le processus de prise de décision

Selon Marzano *et al.* (1992) prendre des décisions est un phénomène courant dans l'enseignement et l'apprentissage. Effectivement, tout au long de sa vie d'enseignant, le professeur a des décisions à prendre. Certaines se rapportent directement à son enseignement (quels thèmes privilégier, quelles méthodes pédagogiques utiliser pour bien faire comprendre une notion, quelle procédure suivre, etc.), d'autres ont trait à la gestion de sa classe (combien de temps consacrer à un concept, etc.). Les élèves ont également des décisions à prendre (quelle méthode est plus appropriée pour résoudre ce problème, quel sujet choisir pour ce travail de fin de session, etc.). Les conséquences de ces décisions peuvent être déterminantes autant pour l'enseignement du professeur que pour

l'apprentissage des élèves, d'où l'importance d'enseigner et d'utiliser une méthode de prise de décision dans l'enseignement.

Certaines méthodes ou moyens pédagogiques sont plus aptes à rendre un apprentissage significatif. La prise de décision est un de ces moyens privilégiés lorsque le professeur désire montrer l'importance d'une décision à prendre par l'élève dans le cours de son apprentissage ou lorsque le professeur désire évaluer avec ses élèves les décisions prises par un personnage politique, historique, etc.

Prendre des décisions demande de répondre à des questions telles que : « Qu'est-ce qui est le meilleur ... ? » ou « Qu'est-ce qui est le moins bon ... ? », etc. Plusieurs décisions du quotidien (acheter une Honda de couleur rouge ou de couleur prune, partir à 9 heures ou à 9 h 15, etc.) sont souvent spontanées ou intuitives. Cependant, certaines décisions telles : devrais-je continuer à enseigner ? quel concept présenter en premier ? quel cours choisir pour mon perfectionnement ? demandent de la réflexion. Au fond, plus les choix sont importants pour la personne ou l'organisme qui a à prendre une décision, plus ils se sentiront questionnés. C'est ainsi que, pour prendre une décision importante, il est essentiel d'élaborer des critères, de peser chaque détail, etc. Analyser plusieurs éléments, c'est ce qui aide à prendre une décision « sensée ». La prise de décision est donc une démarche d'analyse qui donne du sens à la décision prise ou à prendre.

2.2.3.1.2 L'approche utilisée dans l'étude d'un phénomène

Marzano *et al.* (1992) retiennent trois grandes approches pour étudier un phénomène : l'approche historique, l'approche conceptuelle et l'approche projective. Ces auteurs croient que les appliquer de façon systématique aux connaissances que le professeur enseigne ne peut qu'être bénéfique à l'apprentissage de l'élève en multipliant les angles par lesquels il peut envisager la connaissance nouvelle, la rattacher à des connaissances qu'il possède déjà, en comprendre le sens et s'y intéresser.

L'approche historique questionne le passé d'un phénomène. Elle s'intéresse à l'état antérieur des choses. Dans cette approche, le professeur et les élèves tentent de répondre à des questions comme : Comment était tel phénomène ou quel était l'état de nos connaissances sur ce phénomène avant le moment que nous considérons ? Comment ce phénomène est-il arrivé ? Pourquoi s'est-il produit ? L'approche conceptuelle décrit le phénomène qu'on veut traiter ou étudier. Elle se centre sur le moment actuel d'un phénomène. Par cette approche, le professeur et les élèves tentent de répondre à des questions comme : Quelles sont les caractéristiques actuelles de... ? Quelles sont les particularités de... ?, etc. L'approche projective, quant à elle, essaie de prédire ce qu'il pourrait

advenir si telle ou telle donnée intervenait dans un phénomène. Elle se centre sur l'anticipation d'un état à venir. Cette approche tente de répondre à des questions comme : Qu'arriverait-il si... ?

2.2.3.1.3 La démarche scientifique

La démarche scientifique est un des moyens qui peut être utilisé pour stimuler l'intérêt des élèves pour la matière à apprendre (Marzano *et al.*, 1992). C'est une approche raisonnée, structurée des différents phénomènes que les élèves ont à étudier. Elle s'attaque aux questions auxquelles il est possible de trouver une réponse vérifiable. Elle peut donc être appliquée à la résolution de problèmes variés, aussi bien dans un grand nombre de disciplines de l'enseignement collégial que dans la vie quotidienne.

L'utiliser dans son enseignement et demander à l'élève de l'utiliser est une façon de rendre les apprentissages plus signifiants. C'est également un moyen d'amener les élèves à relever des défis en appuyant sur des preuves leurs réponses aux questions qui leur sont posées.

Il est important selon Marzano et ses collaborateurs (1992) d'initier les élèves aux quatre étapes de la démarche scientifique : l'observation, la formulation de l'hypothèse, l'expérimentation ou vérification de l'hypothèse, l'analyse des résultats. Cette initiation est essentielle si on veut que l'utilisation que les élèves en font soit rigoureuse et signifiante.

2.2.3.1.4 La résolution de problèmes

Enseigner par résolution de problèmes, c'est mettre l'accent, selon VanderStoep et Seifert (1994), Tardif (1992) et Marzano *et al.* (1992), sur l'acquisition et le traitement des connaissances plutôt que sur leur transmission et leur mémorisation. C'est, selon ces auteurs, rendre l'enseignement signifiant. Ils affirment que proposer aux élèves des problèmes qui leur demandent de mettre en relation de nouvelles connaissances avec des connaissances familières, qui leur demandent d'être actifs dans le traitement de l'information qu'ils reçoivent est une façon de les impliquer dans leurs études. Plus l'enseignement permettra aux élèves de comprendre des situations réelles et complexes et d'utiliser le plus rapidement possible, dans des contextes variés, les connaissances qu'ils acquièrent, plus les élèves trouveront du sens à ce qu'il leur est demandé d'apprendre (Tardif, 1992).

Tardif (1992) affirme que, pour la psychologie cognitive, l'utilisation de la résolution de problèmes est la pierre angulaire de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle facilite l'acquisition, l'intégration et le transfert des connaissances. Le transfert de connaissances d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre est l'orientation principale de cette méthode (VanderStoep et Seifert, 1994). Celle-ci n'aidera peut-être pas tous les élèves à résoudre tous leurs problèmes en lecture, en

mathématiques ou en philosophie, car le transfert implique une pratique répétée dans divers contextes. Cependant, l'application de la méthode favorisera une meilleure compréhension de leurs problèmes. Placer les élèves dans des situations qui leur posent effectivement problème favorise l'intégration de l'apprentissage à la « vraie vie ». Utiliser la même procédure d'une situation à l'autre, axer l'enseignement sur le traitement des connaissances et les appliquer rigoureusement à divers contextes accélèrent le transfert de cet apprentissage d'un domaine à un autre.

2.2.3.1.5 L'invention

L'invention est, selon Marzano *et al.* (1992), un autre moyen de rendre l'apprentissage intéressant et signifiant. L'invention consiste à créer quelque chose de nouveau pour répondre à un besoin. Bien que l'invention soit liée à la résolution de problèmes, il y a de grandes différences entre les deux. La résolution de problèmes implique qu'une personne ait un but et qu'il y ait un obstacle qui l'empêche d'atteindre son but donc, des contraintes imposées de l'extérieur. L'invention implique les mêmes choses que la résolution de problèmes et, en plus, elle implique des standards, des critères que s'impose la personne elle-même.

Pour accéder au sens, il faut que la solution choisie à un problème interpelle le sujet. L'état émotionnel du répondant, sa motivation, sa joie, ses sentiments positifs et non seulement la logique et la justesse de son raisonnement sont mis à contribution dans la recherche d'une solution efficace et sensée. L'invention et la créativité permettent d'accéder au sens en tenant compte de facettes peu souvent sollicitées par l'enseignement, d'où l'importance d'en tenir compte dans la formation scolaire de l'élève. L'invention, la créativité fait appel à la fois à l'aisance de penser des élèves dans la recherche de nombreuses solutions et à la flexibilité de leur pensée (celle qui procède par analogies ou métaphores, qui ne rejette pas le paradoxe ni l'ambiguïté, qui n'a pas peur de se tromper ni d'exprimer des idées illogiques...). Ce qu'on appelle la pensée flexible joue un rôle important dans la créativité. Elle permet de sortir des sentiers battus pour trouver des solutions originales aux problèmes. C'est en effet l'habileté à utiliser cette façon de penser qui permettra aux élèves d'être critiques et de voir un problème sous plusieurs angles (Wakefield, 1992), d'où son importance dans un enseignement qui se veut signifiant.

2.2.3.2 Offrir un défi à l'élève

La motivation est intimement liée aux processus autorégulateurs et au phénomène d'anticipation : la personne anticipe une réussite ou un échec suite à une action, elle se fixe des buts et elle planifie des moyens pour atteindre ce qui a de la valeur pour elle (Bandura, 1986). Si l'action est signifiante et offre un défi, l'intérêt sera plus grand et l'engagement sera plus important. Dans ce processus, c'est la perception des événements futurs (anticipation) qui est source de motivation et

de régulation du comportement. Bouffard (1993) rappelle certaines conclusions des travaux de Bandura : 1) avoir des buts ou des défis favorise l'engagement, la motivation ; 2) le niveau d'effort augmente chez plusieurs en fonction de l'exigence du but fixé ; 3) avoir des objectifs personnels augmente la motivation ; 4) recevoir du feedback pour les activités réalisées pour atteindre ses objectifs (évaluation de sa performance) augmente la motivation ; 5) l'adaptation ou la réadaptation continue des buts personnels est importante dans l'autorégulation de la motivation. Bandura et Cervone (1983) indiquent que c'est l'influence combinée du but et de la connaissance de sa performance qui affecte positivement la motivation.

Dans l'apprentissage, il est très important, selon Bandura (1986) et Bouffard (1993), que l'élève soit conscient qu'il a une compétence à atteindre, que cette compétence ait un sens dans sa vie, qu'il ait des standards à atteindre dans l'acquisition de cette compétence, qu'il ait une information sur ce qu'il a actuellement pour atteindre la compétence et sur ce qu'il a à faire pour l'atteindre et qu'il ait du feedback régulier sur son processus d'acquisition de la compétence à atteindre et ceci, pour lui permettre de réajuster ses efforts et ses objectifs.

Ils rappellent également des considérations à tenir compte quant aux objectifs et aux buts des apprentissages à réaliser.

Les objectifs à atteindre doivent être idéalement de difficulté moyenne.

S'ils sont trop faciles, ils ne suscitent ni l'intérêt ni l'effort.

S'ils sont trop difficiles, ils peuvent provoquer le découragement et un sentiment d'inefficacité.

S'ils sont de difficulté modérée et exigent de la rigueur, ils suscitent l'effort intense et engendrent la satisfaction.

Les objectifs à atteindre doivent être le plus spécifiques et explicites possible.

Ils permettent alors à l'élève d'identifier la quantité d'effort requis.

Plus les objectifs sont clairs et réalisables plus ils incitent à l'engagement et plus ils favorisent la performance.

Lorsque les buts sont trop complexes ou trop éloignés, il est important d'avoir des buts intermédiaires permettant d'atteindre les buts complexes.

Les buts intermédiaires permettent de déterminer les choix spécifiques des activités et de préciser l'effort requis.

La hiérarchisation des buts favorise l'apprentissage et le transfert de l'information.

2.2.4 COMMENT FAVORISER L'ENGAGEMENT COGNITIF DES ÉLÈVES ?

L'engagement cognitif se définit, rappelons-le, comme la qualité et le degré d'effort mental dépensé par un élève lors de l'accomplissement de tâches d'apprentissage ou de tâches scolaires (Corno et Mandinach, 1983 ; Salomon, 1983). L'engagement cognitif se mesure à l'aide de stratégies

autorégulatrices d'apprentissage (Corno et Mandinach, 1983 ; Zimmerman, 1990). Selon Marzano *et al.* (1992), les stratégies mentales d'autorégulation rendent les actions plus conscientes et mieux contrôlées. Malheureusement, selon ces auteurs, ces stratégies autorégulatrices ne sont pas fréquemment observées et ceci, même chez les adultes. Il est donc important de les enseigner (Mulcahy *et al.*, 1991). Pour ces auteurs, il est important d'apprendre aux élèves à devenir plus actifs dans leurs apprentissages, leurs réflexions et leurs résolutions de problèmes. On peut y parvenir en rendant les élèves plus conscients de leur processus d'apprentissage, en les guidant à travers le contrôle de leurs activités cognitives, en les guidant dans la découverte et la déduction des faits, en les encourageant constamment à être critiques, systématiques, évaluateurs et stratégiques dans leurs comportements et leurs attitudes lorsqu'ils apprennent, réfléchissent et solutionnent des problèmes.

Pour être responsables et autonomes dans leur engagement cognitif, les élèves doivent absolument comprendre la nature et les exigences des tâches requises pour la réussite scolaire (Marzano *et al.*, 1992 ; Tardif, 1992). Il faut donc qu'ils soient capables d'évaluer les caractéristiques de chacune d'elles, d'identifier les actions nécessaires pour les réaliser, de comprendre les standards de performances requis et de démontrer leur apprentissage. Ils doivent être en mesure de dire, à coup sûr, quand ils connaissent vraiment un phénomène étudié, quand ils ont la compétence attendue et quand ils ne le connaissent pas ou n'ont pas cette compétence attendue.

Pour être responsables et autonomes dans leur engagement cognitif les élèves doivent également être capables d'actualiser la compréhension qu'ils ont de la nature des tâches (Marzano *et al.*, 1992). Ils doivent être capables d'autorégularisation avant, pendant et après une tâche ou un apprentissage. Ils doivent donc être capables de planifier et de réaliser leurs plans. Ils doivent évaluer s'ils réalisent leurs objectifs, s'ils sont efficaces et décider s'ils poursuivent ou s'ils réorientent leur engagement et leur plan d'action. Ils doivent vérifier si leur compréhension facilite l'autorégulation et le succès.

Différents moyens sont possibles, selon Marzano et ses collaborateurs (1992), pour favoriser l'enseignement de ces stratégies : l'utilisation de la « pensée à haute voix », l'identification des situations dans lesquelles chaque stratégie autorégulatrice pourrait être utile, le développement chez les élèves des stratégies et des techniques qui les aideront à utiliser des stratégies autorégulatrices de type métacognitif, l'encouragement des élèves à identifier et à poursuivre des buts à long terme, l'organisation de moments d'observation permettant d'identifier l'utilisation de stratégies autorégulatrices de type métacognitif dans les activités scolaires (Tardif, 1992).

Les stratégies autorégulatrices ne sont pas nécessairement utiles dans toutes les situations. Une bonne métacognition implique que les élèves soient capables d'identifier les situations spécifiques dans lesquelles telle stratégie autorégulatrice est plus utile. Certaines stratégies autorégulatrices sont plus importantes, telles que le fait d'être conscient de son processus de penser, la planification, la connaissance des ressources nécessaires à une tâche, le fait d'être réceptif au feedback, la capacité d'évaluer l'efficacité de ses actions (Marzano *et al.*, 1992). Un professeur qui désire favoriser l'utilisation de stratégies autorégulatrices dans son enseignement doit, selon ces auteurs, se poser trois questions : 1) sur quelle stratégie dois-je mettre l'emphase ? 2) comment puis-je initier les élèves à ces stratégies ? et 3) comment puis-je favoriser l'utilisation de ces stratégies ?

2.2.5 COMMENT FAVORISER LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES ?

Cultiver des attitudes positives face au climat de la classe est, selon plusieurs auteurs (Marzano *et al.*, 1992 ; Spaulding, 1992 ; Romano, 1993 ; Parent *et al.*, 1996) un des aspects qui favorisent le plus la motivation et la participation en classe. Comment favoriser un climat de classe positif ? Les auteurs ci-avant nommés ont identifié diverses tâches que le professeur peut faire pour y parvenir, les voici sous forme résumé.

2.2.5.1 Établir une relation avec chaque élève de la classe

Le professeur peut établir une relation avec chacun de ses élèves en s'informant de leurs intérêts, en leur parlant de façon informelle de leurs intérêts, et ceci, avant, pendant et après la classe. Il peut nommer ses élèves par leur prénom, l'élève se sent alors reconnu comme personne. Selon ces auteurs, il est important que chaque élève se sente accepté et par le professeur, et par les pairs. Développer des attitudes positives avec les élèves de la classe est donc une tâche fondamentale pour tout professeur qui désire que ses élèves participent à la vie de la classe.

2.2.5.2 Développer des stratégies autorégulatrices envers les situations irritantes de la classe

Il est naturel pour un professeur, selon Marzano *et al.* (1992), de se comporter de façon différente avec les élèves, de se sentir attiré envers certains et peu envers d'autres. Reconnaître ce fait est important pour s'aider à accepter ses élèves. Il existe différents moyens de gérer les situations difficiles rencontrées en classe. Il est possible de développer des stratégies autorégulatrices envers les irritants de la classe en revoyant mentalement avant un cours les élèves avec qui nous prévoyons avoir des difficultés (autant scolaires que comportementales) et en pensant à un scénario de remplacement des attentes négatives en attentes positives. Il est aussi possible d'impliquer les élèves dans l'élaboration des règles et des procédures de la classe et aux conséquences en cas de

non-respect. « Les règles spécifient les comportements qui sont attendus ou interdits alors que les procédures décrivent comment les diverses activités qui prennent place dans la classe doivent être accomplies » (Romano, 1993, p. 31). Romano (1993) rappelle quelques principes à suivre lors d'interventions disciplinaires en classe : préserver sa dignité et la dignité de l'élève et éviter de perdre la face et que l'élève perde la face ; intervenir rapidement et être le plus bref possible ; être constant et ferme ; ne jamais argumenter avec les élèves ; dans le cas de situations complexes, rencontrer l'élève en privé.

2.2.6 LES CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNES QUI MOTIVENT LES ÉLÈVES

Les cadres des commissions scolaires et des écoles de la région de la Mauricie-Bois-Franc, se basant sur une méthode inspirée d'une recherche de Dunn, Hack et Loring (1980, voir Parent *et al.*, 1996), ont identifié et rencontré trente-quatre professeurs qui réussissent à motiver d'une façon significative leurs élèves. Suite à ces rencontres, ils ont établi les caractéristiques du professeur qui motive les élèves. Un professeur qui motive ses élèves cultive la confiance et le respect mutuels ; il planifie des activités intéressantes et utilise des méthodes pédagogiques qui répondent aux besoins des élèves ; il propose des activités concrètes choisies selon le champ d'intérêt des élèves ; il porte une attention toute particulière à l'établissement d'un climat chaleureux en classe ; il valorise le travail bien fait et met en valeur les forces des élèves ; il soutient les élèves dans leur travail et les rassure lorsqu'ils rencontrent des difficultés ; il favorise le travail en équipe et la collaboration ; il accorde une grande importance à l'encadrement et à la structuration de ses cours. Un professeur qui motive possède certaines qualités :

Ils sont spontanés, compétents, souriants, disponibles, calmes, dynamiques, enthousiastes, justes, intéressants et intéressés, tolérants, exigeants, constants dans leurs exigences, ils ont confiance en eux, savent diriger leur classe et les apprentissages proposés, sont « bien dans leur peau », s'adaptent aux changements, sont à la fine pointe de la recherche, donnent du pouvoir aux élèves, leur lancent des défis, varient leur approche et élaborent des projets. (Parent *et al.*, 1996, p. 48)

2.3 LA RECHERCHE QUÉBÉCOISE SUR L'INTERVENTION EN MOTIVATION SCOLAIRE

Le cadre théorique de cette recherche a montré la richesse de la recherche américaine sur la motivation en contexte scolaire et sa préoccupation d'appliquer à l'enseignement les conclusions des recherches faites dans ce domaine. Mentionnons, entre autres, les travaux remarquables dirigés par Marzano (1988, 1992), ceux de Pintrich, Brown et Weinstein (1994), les écrits de Stipek (1984, 1993) et de Spaulding (1992). Quelques chercheurs québécois se sont également intéressés au domaine de la motivation scolaire. Nous avons rapporté dans la problématique de cette

recherche les travaux dirigés par Vallerand (1993), ceux de Romano (1992, 1996) et également les écrits de Tardif (1992, 1995). Dans la recherche et la littérature québécoise sur la motivation scolaire, très peu ont traité d'interventions pouvant favoriser la motivation des élèves. Nous présentons brièvement les auteurs ayant traité, selon nous, de notre thème de recherche.

Tardif (1992) dans son volume *Pour un enseignement stratégique* présente les construits théoriques de la psychologie cognitive permettant à un professeur d'enseigner d'une façon stratégique, c'est-à-dire de planifier et de coordonner un ensemble d'opérations en vue d'atteindre efficacement un objectif. Cet auteur ne présente pas des interventions précises ayant pour but de favoriser la motivation scolaire des élèves. Il précise plutôt, selon la psychologie cognitive, les aspects de l'enseignement qu'il faut prendre en compte pour mieux faire apprendre et pour motiver des élèves.

Viau (1994) dans son volume *La motivation en contexte scolaire* situe la motivation dans la relation pédagogique et présente un modèle de la motivation scolaire en contexte scolaire. Dans le dernier chapitre de son volume, il présente brièvement des stratégies d'intervention sur la motivation des élèves. Le modèle de la motivation scolaire de Viau est très près de celui de Barbeau (1993a, 1993b). Il ne faut pas s'en étonner puisque ces deux auteurs ont travaillé ensemble durant quelques années, en 1992 et 1993, sur ce thème de la motivation scolaire.

Altamirano et McKenzie (1992) ont tenté d'adapter et d'appliquer des programmes et des stratégies d'intervention motivationnelles pour les élèves inscrits en première session en Techniques d'éducation spécialisée. Leur objectif était d'« adapter un programme d'activités dites motivationnelles en vue de permettre aux élèves de mieux définir leurs objectifs de formation et ainsi diminuer échecs et abandons » (p. 111). Le programme motivationnel de ces chercheurs s'est inspiré des travaux de Kolb (1965, voir Altamirano et McKenzie, 1992). Il était constitué de trois types d'activités : 1) l'apprentissage de dix thèmes d'accomplissement, 2) la participation à des jeux impliquant des stratégies d'accomplissement et 3) la participation à des discussions de groupe centrées sur les problèmes et les conflits de réalisation personnelle. Les résultats de leur recherche n'ont malheureusement pas été concluants quant aux abandons scolaires, mais les chercheurs soulignent les effets motivants de leur recherche pour les professeurs du département de Techniques d'éducation spécialisée de leur institution. Travailler sur la motivation scolaire des élèves est-il un moyen de motiver encore plus les professeurs pour leur enseignement ?

Lafortune et St-Pierre (1994) ont conçu, développé et validé, lors de leur recherche portant sur *La pensée et les émotions en mathématiques*, « du matériel pédagogique et didactique portant sur les dimensions affectives et métacognitive dans l'apprentissage des mathématiques » (p. 63). Leurs outils bien que conçus pour les professeurs de mathématiques sont à considérer dans une recherche

voulant favoriser la motivation des élèves. Ces chercheuses concluent leur recherche en soulignant l'intérêt des professeurs pour les activités traitant de la résolution de problèmes, des méthodes de travail. Elles soulignent que « Selon les professeurs, pour intervenir adéquatement sur les dimensions affective et métacognitive de l'apprentissage des mathématiques, il importe que les activités utilisées soient intégrées au cours et non utilisées de façon ponctuelle sans lien avec le cours » (p. 473).

Les recherches québécoises en motivation scolaire se sont donc beaucoup plus intéressées à déterminer les caractéristiques motivationnelles des élèves qu'à élaborer et à valider des interventions pouvant favoriser leur motivation. Mentionnons par exemple la recherche de Bissonnette (1989) sur les *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège I*, la recherche de Pelletier, Sénécal et Vallerand (1992, voir Vallerand et Thill, 1993) sur la perception de sa compétence et la motivation des élèves, la recherche de Vallerand et Bissonnette (1992, voir Vallerand et Thill, 1993) sur l'abandon scolaire et la motivation et finalement la recherche de Barbeau (1994b) sur *l'Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Dans le domaine des attributions causales, mentionnons la recherche de Barbeau (1994a) sur *l'Analyse des attributions causales d'élèves de l'ordre collégial* et la recherche de Blouin (1988), *Réussir en sciences*. La recherche québécoise de type appliqué en motivation scolaire est presque inexistante d'où l'importance de tenter d'élaborer et de valider des interventions pouvant favoriser la motivation scolaire.

2.4 LES QUESTIONS ET LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, bien que le nombre d'élèves inscrits au cégep augmente d'une façon importante depuis 1980 et bien que le nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC) dans les temps requis s'accroît (Conseil supérieur de l'éducation, 1995), les données établies par le Service régional des admissions du Montréal métropolitain ainsi que par la Direction générale de l'enseignement collégial indiquent qu'environ les deux tiers des élèves admis au collégial terminent leurs études et obtiennent leur DEC. Ce problème est reconnu comme sérieux par l'ensemble des intervenants du milieu collégial.

Lors d'une recherche menée auprès de 1 520 cégépiens, Barbeau (1994b) a analysé — en se basant sur un modèle qu'elle a élaboré et validé de la motivation scolaire et à l'aide de tests validés — les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire. Elle rapporte, s'appuyant sur son modèle d'analyse, que seulement 10 % des cégépiens se perçoivent comme peu motivés. En effet, seulement 10 % des élèves ne perçoivent pas les tâches à accomplir au cégep comme importantes, ne se perçoivent pas compétents pour acquérir et utiliser des connaissances, ne se

questionnent pas sur l'efficacité de leurs méthodes de travail et ne s'engagent pas dans leurs études. Ces données illustrent donc qu'environ 25 % des élèves se disent motivés à réussir et à terminer leurs études collégiales et pourtant ils n'y arrivent pas.

2.4.1 LES QUESTIONS DE LA RECHERCHE

Comment alors expliquer qu'un nombre important de cégépiens n'obtiennent pas leur diplôme d'études collégiales ? Que peut faire le milieu collégial pour permettre aux 25 % d'élèves motivés de terminer leurs études collégiales ? Que peut faire le milieu collégial pour réduire à son minimum le nombre de décrocheurs, pour favoriser l'engagement, la participation et la persistance dans les études ? Que peut faire le milieu collégial pour que ces élèves, motivés en soi, persistent jusqu'à la fin de leurs études ? C'est à ces questions que la présente recherche veut répondre. Le modèle de Barbeau (1994b) ayant été validé lors d'une recherche antérieure peut servir de point d'ancrage pour identifier des solutions à ce problème.

2.4.2 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Le but général de la recherche est de développer chez l'élève la responsabilité et la maîtrise de sa motivation scolaire.

La recherche poursuit trois objectifs.

L'objectif 1 : *Élaborer, à partir du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire* de Barbeau (1993a), des plans d'intervention pouvant s'adapter à diverses situations pédagogiques et à diverses disciplines, et pouvant s'autoadministrer.*

L'objectif 2 : Valider les plans d'intervention élaborés.

L'objectif 3 : Expérimenter, à titre exploratoire, certains plans d'intervention.

CHAPITRE 3
LA MÉTHODOLOGIE

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

3.1	UNE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE	59
3.2	LE CHOIX MÉTHODOLOGIQUE POUR ÉLABORER ET POUR VALIDER LES PLANS D'INTERVENTION.....	61
3.2.1	UNE RECHERCHE COLLABORATIVE	61
3.2.2	LA DÉMARCHE SUIVIE POUR ÉLABORER ET POUR VALIDER LES PLANS D'INTERVENTION.....	62
3.3	LA PRÉSENTATION DES PLANS D'INTERVENTION.....	77
3.3.1	LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES PROFESSEURS	78
3.3.2	LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES ÉLÈVES	78
3.4	LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR « EXPÉRIMENTER », À TITRE EXPLORATOIRE, QUELQUES PLANS D'INTERVENTION.....	80
3.4.1	L'EXPÉRIMENTATION D'INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES ÉLÈVES	81
3.4.2	L'EXPÉRIMENTATION D'INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES PROFESSEURS	86

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE

Cette recherche de type qualitatif poursuit trois objectifs distincts. Le premier objectif — élaborer, en tenant compte du diagnostic posé lors de la recherche de Barbeau (1994b), des interventions pouvant s'adapter à diverses situations pédagogiques et à diverses disciplines, et pouvant s'autoadministrer — et le deuxième objectif — valider les plans d'intervention — sont regroupés sous une même approche méthodologique. Le troisième objectif — expérimenter, à titre exploratoire, certains plans d'intervention — est atteint par un processus méthodologique distinct des deux premiers. Ce chapitre se présente en quatre parties. La première partie rappelle sous forme schématique le problème, la question et le but de la recherche, les groupes cibles et les cinq variables à considérer. La deuxième partie expose nos choix méthodologiques pour l'atteinte des objectifs un et deux de la recherche et décrit la procédure utilisée pour élaborer et pour valider les plans d'intervention. La troisième partie présente les plans d'intervention retenus à la fin du processus de validation. Finalement, la quatrième partie présente la méthodologie utilisée pour expérimenter, à titre exploratoire, quelques plans d'intervention.

3.1 UNE REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA DÉMARCHE DE RECHERCHE

Avant d'exposer la méthodologie suivie dans cette recherche pour atteindre les objectifs poursuivis, il nous semble important de rappeler succinctement le problème, la question et le but à la base de toute la démarche ainsi que les groupes cibles et les cinq variables à considérer dans l'élaboration de plans d'intervention visant l'amélioration de la motivation scolaire. La représentation

schématique suivante résume ces divers aspects de la recherche sur lesquels repose la méthodologie de recherche utilisée.

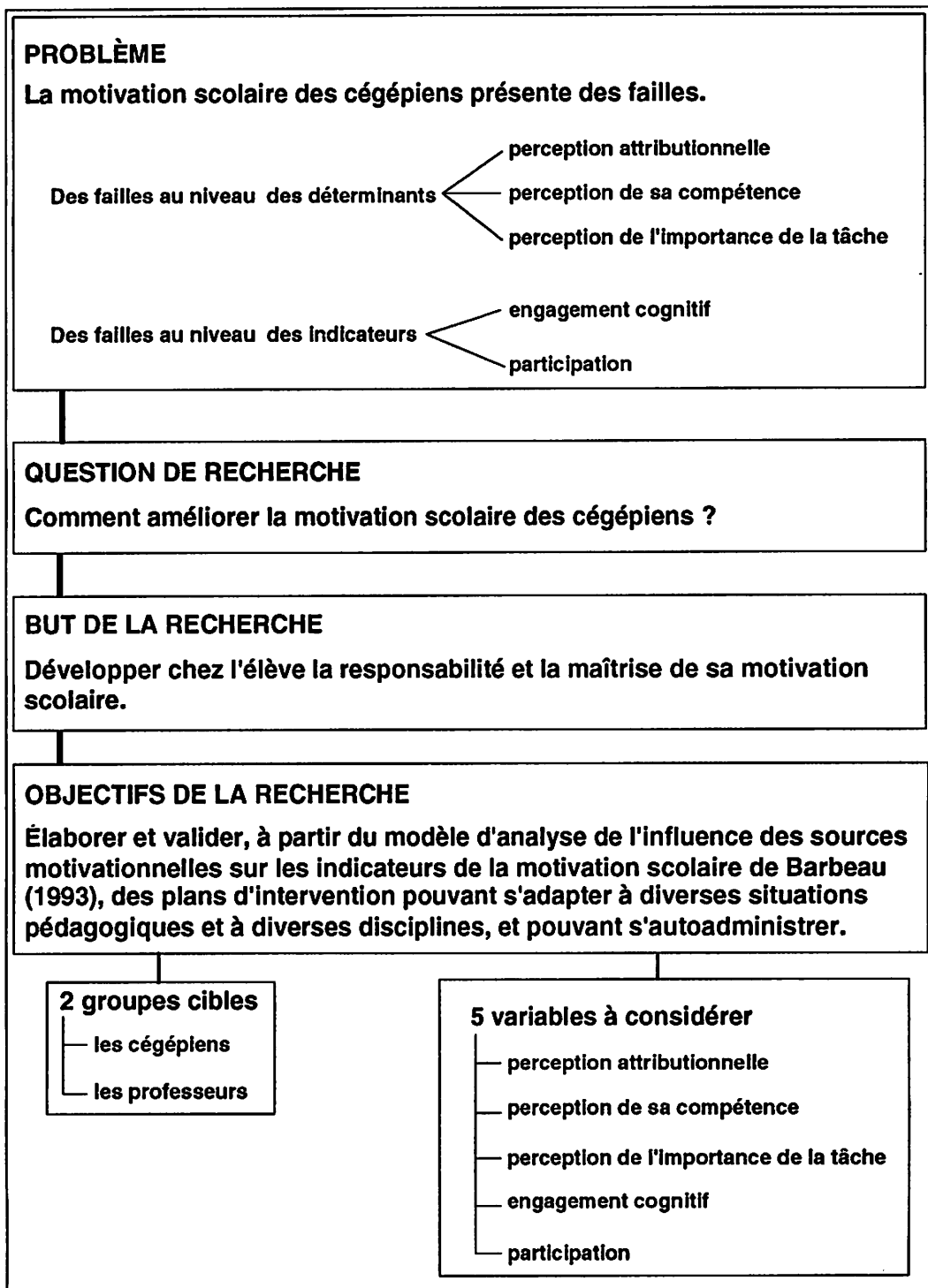


Fig. 3.1 - Représentation schématique de la problématique, du but de la recherche, des objectifs, des groupes cibles et des variables à considérer

3.2 LE CHOIX MÉTHODOLOGIQUE POUR ÉLABORER ET POUR VALIDER LES PLANS D'INTERVENTION

Le choix méthodologique pour élaborer et pour valider les plans d'intervention visant à améliorer la motivation scolaire des cégépiens découle du but général de cette recherche de type qualitatif. Ce but général est, rappelons-le, de développer chez l'élève la responsabilité et la maîtrise de sa motivation scolaire. Dans cette partie, nous présentons et justifions notre choix méthodologique, nous décrivons la démarche utilisée et nous présentons les collaborateurs de la recherche.

3.2.1 UNE RECHERCHE COLLABORATIVE

Le type de recherche choisi, pour l'atteinte des deux premiers objectifs, est une recherche collaborative où des représentants des deux groupes à qui s'adressent les plans d'intervention, des professeurs et des élèves, ont participé activement, à titre de collaborateurs aux phases d'élaboration et de validation de la recherche. Pour Erikson (1989), une recherche collaborative demande aux chercheurs de travailler activement avec les collaborateurs. Ces derniers, tout au long du processus de validation, analysent et donnent leur opinion sur le matériel proposé. Les professeurs, selon Erikson (1989), peuvent être impliqués dans une recherche psychopédagogique comme collaborateurs puisque ce sont eux qui connaissent le mieux ce qui se passe dans la classe et sont, par conséquent, mieux placés que certains chercheurs pour juger de l'efficacité de stratégies pédagogiques. De plus, les professeurs sont plus crédibles auprès de leurs collègues lorsqu'il s'agit de communiquer les résultats de leurs réflexions et de leurs expériences. Pour les mêmes raisons, nous croyons que les élèves de niveau collégial, tout comme les professeurs, peuvent être des collaborateurs privilégiés de recherche, et ceci, parce qu'ils sont les personnes directement ciblées par la recherche. Ils sont capables de pensée critique et savent identifier comment les autres élèves peuvent réagir à du matériel qui s'adresse à eux. Dans ses recherches antérieures, Barbeau (1991, 1994a, 1994b) a travaillé avec des cégépiens à certaines phases de ses recherches et a constaté la pertinence des observations et des suggestions de ces derniers.

Lafortune et St-Pierre (1994) qui ont également réalisé une recherche collaborative résumant comme suit les conditions nécessaires à une réelle collaboration entre les divers groupes d'une telle recherche (professeurs, experts, chercheurs) :

- 1) la collaboration doit être fondée sur la coopération afin d'échapper à la compétition et à la hiérarchie ;
- 2) les collaborateurs doivent avoir des expériences et des caractéristiques particulières afin de pouvoir faire appel à des points de vue originaux ;
- 3) les rôles de tous (chercheurs, collaborateurs, experts) doivent être clairement établis pour que chacun connaisse très bien ce qu'on attend de lui ;

- 4) le respect, l'écoute et la considération de chacun doivent être prônés dans les relations entre tous les collaborateurs ;
- 5) le climat des discussions doit être axé sur des échanges induisant des changements réciproques.

3.2.2 LA DÉMARCHE SUIVIE POUR ÉLABORER ET POUR VALIDER LES PLANS D'INTERVENTION

La démarche suivie pour élaborer les plans d'intervention est classique. Elle se base sur une recherche en littérature qui a comme objectif d'identifier s'il existe des écrits (résultats de recherches, réflexions, etc.) qui permettent d'identifier des éléments sur lesquels se baser pour améliorer la variable ciblée. Dans la revue de littérature, on tient toujours compte des deux groupes visés, les professeurs et les élèves. Cette démarche correspond donc à une démarche classique de recherche d'information en littérature.

La validation est une démarche systématique et rigoureuse d'opérations par lesquelles on étudie, établit, éprouve ou apprécie si le projet à l'étude (dans la présente recherche, ce sont des plans d'intervention qui sont le projet à l'étude) répond aux buts poursuivis (Legendre, 1988). La démarche de validation consiste à répondre à la question suivante : est-ce que le contenu de ce qui est élaboré (des plans d'intervention visant à améliorer la motivation scolaire des cégépiens) est représentatif de l'univers du contenu de la propriété qu'on veut modifier (Borg et Gall, 1989) ? En termes simples, le processus de validation doit répondre à la question suivante : est-ce que les plans d'intervention permettent d'améliorer la motivation scolaire des cégépiens ? Si la réponse de l'ensemble des collaborateurs à cette question est oui, on peut supposer — avec une certaine certitude — que les plans d'intervention sont valides.

3.2.2.1 La présentation des collaborateurs de la recherche

Trois groupes de personnes ont collaboré à la phase d'élaboration et de validation des plans d'intervention : des professeurs et des élèves collaborateurs ainsi que des experts. Nous désirions que les deux groupes de personnes à qui s'adressaient les plans d'intervention, soit les professeurs et les élèves, collaborent à la recherche. Nous désirions aussi la collaboration d'experts de contenu pour porter un regard plus « extérieur » et critique sur les plans d'intervention. Nous présentons maintenant ces trois groupes de collaborateurs.

3.2.2.1.1 Les professeurs collaborateurs

Quatre professeurs ont collaboré à la recherche : Jacques Dion, professeur de mathématiques au cégep Ahuntsic, Hélène Gougeon, professeure de mathématiques au cégep André-Laurendeau, Sonya Morin, professeure de français au cégep de Bois-de-Boulogne et Pierluigi Ventura, professeur d'électrotechnique au cégep Montmorency . Ces professeurs provenaient donc de quatre

cégeps différents et enseignaient dans les deux secteurs d'études collégiales (le secteur général et le secteur technique) trois disciplines différentes.

Les collaborateurs ont été choisis par les chercheurs et ont accepté librement de participer à la recherche. Certains critères ont été déterminants dans le choix des professeurs collaborateurs : leur préoccupation pour la pédagogie, leur souci des élèves et de leur réussite, leur esprit critique, leur ouverture d'esprit, leur disponibilité physique. Nous voulions également qu'ils proviennent de quatre institutions différentes et du plus grand nombre possible de disciplines, ceci afin de tenir compte de la diversité de culture d'une institution à l'autre et également de la diversité de formation d'une discipline à l'autre. Les chercheurs provenant de deux disciplines différentes, la philosophie et la psychologie, un nombre intéressant de formations disciplinaires étaient représentées, sans mentionner la diversité de formation des experts. Les deux sexes étaient représentés tant dans le groupe des professeurs collaborateurs que dans le groupe des chercheurs.

La première année de recherche, les professeurs collaborateurs recevaient un minime supplément monétaire pour leur participation. La deuxième année de recherche, ils ont été libérés d'une demi-journée par semaine pour participer à la recherche. Leur temps d'investissement à la recherche a été nettement supérieur au montant ou au temps alloué pour leur collaboration. Ils ont investi l'équivalent d'environ une journée/semaine de travail.

3.2.2.1.2 Les élèves collaborateurs

Des caractéristiques particulières étaient aussi recherchées chez les élèves collaborateurs : être motivé faiblement ou moyennement ou fortement au plan scolaire. Nous désirions idéalement collaborer avec des élèves des deux sexes et des deux secteurs d'étude du collégial. Pour la sélection des élèves collaborateurs, les chercheurs et les professeurs collaborateurs ont invité des élèves à passer le TSIMS, Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire. La forme papier-crayon du test a été utilisée pour diagnostiquer leur motivation scolaire. Les élèves invités présentaient, selon les chercheurs, la possibilité de répondre aux trois critères de motivation attendus : faible, moyen et haut niveau de motivation scolaire. Trente six élèves des quatre cégeps participant à la recherche (Ahuntsic, André-Laurendeau, Bois-de-Boulogne et Montmorency) ont répondu à l'invitation des chercheurs. Une personne extérieure à la recherche a fait passer en groupe le test aux élèves. Les résultats au test ont été analysés et la première année, neuf élèves ont été sélectionnés comme collaborateurs : trois élèves présentant une forte motivation scolaire, trois élèves présentant une motivation scolaire moyenne et trois élèves présentant une faible motivation scolaire. Les caractéristiques des neuf élèves retenus sont présentées dans le tableau suivant. Un élève faible a abandonné les études peu après avoir été choisi comme collaborateur et n'a finalement

pas collaboré à la recherche. Nous n'avons pu le remplacer pour les deux raisons suivantes : 1) aucun des vingt-cinq élèves testés et non sélectionnés répondaient au critère « faible motivation scolaire » les rendant éligibles au remplacement et 2) nous n'avions plus le temps de procéder à un nouveau testing, les sessions d'évaluation des interventions devaient commencer.

Tableau 3.1
Caractéristiques des élèves collaborateurs pour la première année de recherche

Caractéristiques motivationnelles des élèves retenus et identification de leur sexe et de leur programme d'études		
Élèves forts	Élèves moyens	Élèves faibles
1 garçon du B.I.	1 garçon en Lettres et communication	1 garçon en électrotechnique
1 fille en Lettres-communication	1 garçon en sciences pures	1 garçon en électrotechnique
1 fille en Lettres-communication	1 fille en sciences humaines	1 garçon en sciences humaines

Entre la première et la deuxième année de recherche, quatre élèves collaborateurs ont terminé leurs études collégiales, nous avons alors invité quatre nouveaux élèves à les remplacer pour la deuxième année de recherche. Le tableau 3.2 résume les caractéristiques des élèves collaborateurs pour la deuxième année de recherche. Les quatre nouveaux collaborateurs ont également passé le TSIMS, mais sous sa forme informatisée cette fois. Les élèves collaborateurs nouvellement inscrits à l'université ont participé à une session d'évaluation d'interventions au début de la session automne 1995, leurs remplaçants n'étant pas encore sélectionnés.

Tableau 3.2
Caractéristiques des élèves collaborateurs pour la deuxième année de recherche

Caractéristiques motivationnelles des élèves retenus et identification de leur sexe et de leur programme d'études		
Élèves forts	Élèves moyens	Élèves faibles
1 garçon du B.I.	1 garçon en Lettres et communication	1 garçon en électrotechnique
1 fille en Lettres-communication	1 garçon en sciences pures	1 garçon en sciences pures
	1 garçon en tech. de radiologie	
	1 fille en tech. de diététique	
	1 fille en sciences humaines	

On observe, à la deuxième année de recherche, la présence de deux élèves faibles et de deux élèves forts au plan de la motivation scolaire et une participation importante d'élèves identifiés comme ayant une motivation scolaire moyenne. Après une année de collaboration avec les élèves, il nous est apparu que les évaluations des élèves moyens étaient très aidantes pour améliorer les plans d'intervention. Puisque leur point de vue était très bien articulé et nous semblait très représentatif

de l'ensemble des élèves du collégial et puisque les élèves faibles présentaient certains problèmes d'assiduité et de ponctualité aux sessions de travail, nous avons accordé une place particulière au sein du groupe de collaborateurs aux élèves ayant une motivation scolaire moyenne.

Il faut également noter que les garçons étaient en nombre supérieur dans les deux groupes, que les élèves faibles au plan de la motivation étaient tous des garçons, que les élèves forts étaient des filles dans une proportion de 2 sur trois. Barbeau (1994b) avait constaté dans sa recherche sur l'analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire une distribution très semblable au plan de la motivation scolaire, lorsqu'on tenait compte de la variable sexe. Cette distribution selon le sexe n'a pas été voulue, ce sont les résultats aux tests qui ont déterminé le choix des élèves collaborateurs ; aucune autre raison explique la présence plus importante des garçons comme élèves collaborateurs.

Il semble également important de préciser qu'un élève faible, moyen ou fort au plan de la motivation scolaire peut être indifféremment un élève faible, moyen ou fort au plan scolaire. Il ne faut donc pas croire que la force scolaire soit en relation directe avec la motivation scolaire des élèves. Ces différences entre la force scolaire et la motivation scolaire ont d'ailleurs été observées chez les élèves collaborateurs.

3.2.2.1.3 Les experts

Trente-cinq experts⁶ ont collaboré à la recherche. Les experts ont été choisis pour leur compétence dans le thème (contenu) du plan d'intervention qu'ils étaient appelés à évaluer ou dans les stratégies pédagogiques proposées dans l'intervention. Comme une diversité de thèmes ont été objets des plans d'intervention et comme nous désirions avoir le point de vue de trois experts pour chaque plan d'intervention, nous avons fait appel à la collaboration de quarante et un experts. Six d'entre eux, malgré le fait qu'ils aient initialement accepté notre invitation, n'ont pas donné suite à notre demande le moment de l'évaluation venue. La collaboration des experts était entièrement bénévole et exigeait un nombre important d'heures de travail, environ deux heures de travail par plan d'intervention. Les experts, sauf quelques-uns, ont eu à évaluer deux ou trois plans d'intervention. Le tableau 3.3 résume la distribution des experts selon leur sexe et leur fonction.

⁶ Trente quatre experts ayant participé à la recherche sont identifiés dans la section Remerciements de ce rapport de recherche. Un expert a refusé d'être identifié. Une formule d'acceptation de collaboration et d'identification a été distribuée à chaque expert sollicité.

Tableau 3.3
Distribution des experts selon leur sexe et leur fonction

Fonction des experts de sexe féminin		Fonction des experts de sexe masculin	
Professeurs	Fonction des non professeurs	Professeurs	Fonction des non professeurs
5 de psychologie	7 conseillers pédagogiques	6 de psychologie	5 conseillers pédagogiques
1 d'anthropologie	3 universitaires	2 de français	1 universitaire
1 de philosophie		1 de philosophie	
1 de sociologie		1 de soins infirmiers	
1 de tech. de loisir			

On observe dans ce tableau un nombre important de professeurs de psychologie et de conseillers pédagogiques. Cette recherche en étant une en psychopédagogie, il est normal que plusieurs soient de formation psychologique ou pédagogique ou œuvrent dans ces deux domaines. Les experts d'autres formations disciplinaires ont été invités à collaborer sur des thèmes où leurs compétences étaient requises (par exemple, lorsqu'une partie importante d'un plan d'intervention portait sur la discipline « français », un expert de cette discipline était invité à évaluer l'intervention).

3.2.2.2 Les outils utilisés pour évaluer la motivation scolaire des élèves

Il existe trois formes distinctes d'outils de mesure de la motivation scolaire basée sur le modèle de Barbeau (1993) : une forme papier-crayon (test de type classique), une forme informatisée (logiciel) et des mini-tests autoadministrables. Les deux premières (papier-crayon et informatisée) sont des formes différentes de présentation du *Test mesurant les sources et les indicateurs de la motivation scolaire* (TSIMS), test élaboré et validé lors de recherches portant sur l'analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens (Barbeau 1991, 1994b). Le tableau 3.4 résume les caractéristiques et les avantages de chaque forme.

Tableau 3.4
Comparaison de trois formes de mesure de la motivation scolaire

	Le test TSIMS format papier- crayon	Le test TSIMS format électronique (logiciel)	Mini-tests (5) autoadministrables
Ce qui est mesuré	Les 3 déterminants et les 2 indicateurs de la motivation scolaire.	Les 3 déterminants et les 2 indicateurs de la motivation scolaire.	Un déterminant ou un indicateur à la fois.
Durée de la passation du test	± 30 minutes	± 20 minutes	± 10 minutes
Type de passation	collective	individuelle ou dans labo. informatique	individuelle
Type de résultats	de groupe et individuel	individuel	individuel
Obtention des résultats	Après saisie des données (après ± 10 jours)	immédiatement à la fin de la passation du test	à la fin de la passation du test
Avantages majeurs	<ul style="list-style-type: none"> • peut « tester » plusieurs personnes à la fois ; • portrait de groupe. 	<ul style="list-style-type: none"> • favorise relation individualisée avec l'élève ; • suggestions concrètes pour améliorer les points faibles ; • résultats immédiats. 	<ul style="list-style-type: none"> • applicable à un cours en particulier ; • test autoadministrable ; • suggestions pour corriger les lacunes identifiées ; • résultats immédiats.

Nous ne présentons ici que les deux premières formes puisque ce sont ces formes qui ont été utilisées dans le cadre de cette recherche. De plus, les mini-tests sont présentés dans le recueil d'interventions à l'adresse des élèves.

3.2.2.2.1 Le TSIMS : forme papier-crayon

Le TSIMS mesure trois sources de la motivation scolaire, la perception de sa compétence (PSC), les perceptions attributionnelles — qui se divisent en plusieurs sous-échelles — et la perception de l'importance de la tâche (PIT) ainsi que deux indicateurs de la motivation scolaire, l'engagement cognitif (EC) et la participation de l'élève (Par). Deux échelles (la perception de sa compétence et l'engagement cognitif) se subdivisent en sous-échelles. Ainsi, la perception de sa compétence se partage en deux, la perception globale de sa compétence et la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances. L'engagement cognitif se subdivise en quatre sous-échelles : les stratégies autorégulatrices de type affectif, les stratégies de type métacognitif, les stratégies de type gestion et les stratégies cognitives générales.

Le TSIMS est un questionnaire comprenant deux sections :

- une première qui regroupe 65 items (32 items positifs et 33 items négatifs) mesurant deux sources motivationnelles : la perception de sa compétence à accomplir une tâche et la perception de l'importance du cégep ou des tâches à accomplir au cégep ainsi que deux indicateurs de la motivation : l'engagement cognitif et la participation ;
- une deuxième section qui regroupe six situations, tirées du *Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires* (QACSS), permettant de mesurer les perceptions attributionnelles reliées à des situations de performance scolaire. Dans cette section, on retrouve pour chaque situation 4 questions qui sont toujours présentées dans le même ordre. Dans la 1^{re} question, on demande au sujet d'identifier la cause principale de l'événement. Cette réponse n'est pas utilisée dans la correction du test, mais elle est nécessaire pour celui qui passe le test pour répondre aux trois autres questions. Dans les trois autres questions, les réponses des sujets indiqueront si la cause de l'événement est interne ou externe, stable ou modifiable, globale ou spécifique.

La tâche des sujets, lors de la passation de la première section du test, consiste à lire attentivement chacun des énoncés et à noircir sur une feuille informatisée la lettre qui correspond le plus à ce qu'ils croient. L'échelle correspond à une échelle d'intensité (voir exemple suivant).

Exemple d'un item :

1. Il m'arrive régulièrement de travailler et d'étudier à la dernière minute.

A	B	C	D	E
Entièrement faux				Entièrement vrai

La saisie des données est informatisée.

Le tableau 3.5 présente un item positif et un item négatif de la première section du TSIMS.

Tableau 3.5
Illustration d'items du TSIMS

Item positif	
Perception de sa compétence :	42. Je suis persuadé que je peux très bien comprendre les diverses matières enseignées au cégep.
Item négatif	
Perception de l'importance de la tâche :	57. Ce qu'on nous enseigne au cégep ne mérite pas qu'on y accorde autant de temps et d'efforts.

La tâche des sujets, lors de la passation de la deuxième partie du test, est la suivante. On leur présente un événement qui peut être positif ou négatif. Suivent quatre questions. Dans la première question, on leur demande d'identifier dans leurs mots, la cause principale de l'événement. Cette réponse n'est pas utilisée lors de la correction du test, mais elle est essentielle puisque les trois autres questions reposent sur cette cause. Dans les trois autres questions, on demande aux sujets de situer sur une échelle de un à cinq la cause de l'événement qu'ils ont identifiée. Ceci permet d'établir clairement la dimension de leurs attributions causales comme étant interne ou externe, stable ou modifiable, globale ou spécifique selon le champ étudié, soit les situations liées à la performance scolaire. La figure suivante illustre une situation et les quatre questions qui l'accompagnent.

Situation 6 : Vous comprenez très bien une matière nouvelle particulièrement difficile.						
Écrivez la cause principale de cette situation : _____						
81. Est-ce que la cause de votre compréhension de cette matière nouvelle est due à vous ou est-elle due à d'autres personnes ou est-elle due à des circonstances étrangères à vous?						
<i>Cette cause est entièrement due à d'autres personnes ou des circonstances étrangères à moi.</i>	1	2	3	4	5	<i>Cette cause est entièrement due à moi.</i>
82. Dans le futur, lorsque vous ferez face à une matière nouvelle, est-ce que cette cause sera de nouveau présente?						
<i>Cette cause ne sera jamais de nouveau présente.</i>	1	2	3	4	5	<i>Cette cause sera toujours présente.</i>
83. Cette cause a-t-elle un effet seulement dans cette matière nouvelle ou bien cette cause a-t-elle un effet dans d'autres domaines de votre vie?						
<i>Cette cause a un effet seulement dans cette situation particulière.</i>	1	2	3	4	5	<i>Cette cause a un effet dans toutes les situations de ma vie.</i>

Fig. 3.2 - Exemple d'une situation de performance scolaire du TSIMS et des questions qui y sont liées

Le test terminé et compilé, les résultats sont présentés sous deux modes : un mode collectif et un mode individuel. Le tableau 3.6 illustre un exemple de présentation des résultats d'un groupe d'élèves (mode collectif), la figure 3.3 illustre un exemple de présentation des résultats (mode individuel).

Tableau 3.6
Exemple de présentation des résultats sous un mode collectif

Nom	PGC	PCAUC	PSC	PIT	SATA	SATM	SATG	SCG	EC	Par
A	3,44	2,43	3,00	3,40	2,50	3,00	3,00	2,80	2,83	3,30
B	1,44	1,86	1,63	4,50	1,67	2,00	2,33	2,20	2,10	2,70
C	3,78	4,00	4,50	4,20	3,00	2,25	2,33	2,30	2,59	3,50
D	3,78	4,29	4,20	3,90	4,00	3,00	2,78	3,80	3,38	3,60
E	3,33	3,00	3,90	4,20	3,50	4,00	2,67	3,90	3,69	3,50
Etc.										
Moy. ens. S.	3,67	3,92	3,78	3,85	3,65	3,78	3,51	3,64	3,62	3,74

RÉSULTATS OBTENUS AU TSIMS

Nom : ÉveX

		Moy. Générale		Moy. Famille	
Perception globale de sa compétence (PGC):	5.00	3.67	+	3.83	+
Perception globale de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances (PCAUC):	5.00	3.92	+	3.98	+
Perception de sa compétence (PSC):	5.00	3.78	+	3.90	+
Perception de l'importance de la tâche (PIT):	4.80	3.85	+	3.98	+
Stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA)	4.67	3.65	+	3.98	+
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM):	4.25	3.78	+	3.93	+
Stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG)	4.22	3.51	+	3.74	+
Stratégies cognitives générales (SCG):	3.70	3.64		3.90	-
Engagement cognitif (EC):	4.14	3.62	+	3.87	+
Participation (Par):	4.40	3.74	+	3.90	+
Interne positif (IntPos):	3.67	4.34	-	4.29	-
Stable positif (StPos):	4.00	3.97		4.03	
Global positif (GIPos):	4.00	3.83		3.79	
Interne négatif (IntNég):	5.00	3.69	+	3.54	+
Stable négatif (StNég):	2.67	2.97	-	2.80	
Global négatif (GINég):	2.67	2.86		2.65	
Combiné des positifs (CoPos):	3.89	4.05		4.03	
Combiné des négatifs (CoNég):	3.44	3.17		2.99	+
Cote de contrôle (CPCN):	0.44	0.87	-	1.03	-
Désespoir:	2.67	2.92		2.73	
Confiance:	4.00	3.90		3.91	

Fig. 3.3 - Présentation des résultats sous un mode individuel

Dans la première colonne sont identifiées les diverses mesures du TSIMS ; dans la deuxième colonne, les résultats obtenus par l'élève ; dans la troisième, la moyenne des résultats des 1 542 élèves qui ont permis d'établir les normes ; dans la quatrième est indiqué si l'élève présente une différence significative avec l'ensemble des 1 542 élèves, dans la cinquième colonne est identifiée la moyenne obtenue par l'ensemble des élèves de la famille de programmes de l'élève (lors de la validation du test) et, finalement, dans la dernière colonne est indiqué si l'élève présente une différence significative avec les élèves de sa famille de programmes. Il est ainsi possible d'identifier facilement si l'élève se distingue ou non des autres cégépiens.

3.2.2.2 Le TSIMS : forme informatisée

Un logiciel a été créé pour permettre aux élèves de passer le TSIMS à l'aide d'un ordinateur. Des versions Macintosh et IBM existent. Le logiciel présente la version intégrale du test TSIMS. Le logiciel a été testé par les chercheurs et par cinq élèves et a été jugé, par eux, d'une très grande simplicité. Le sujet le plus lent a pris vingt minutes pour répondre au test. À la fin de la passation du test, l'élève peut obtenir immédiatement ses résultats. Une personne-ressource doit cependant écrire dans une fenêtre du logiciel un mot de passe pour avoir accès aux résultats. Ces derniers peuvent être imprimés. Selon les résultats obtenus, des suggestions précises sont faites à l'élève pour améliorer certaines facettes de sa motivation scolaire. La personne qui fait passer le test obtient, en plus des résultats et des suggestions d'intervention, des données sur l'élève ainsi que les causes qu'il a attribuées aux diverses situations permettant d'identifier ses perceptions attributionnelles.

La feuille des résultats obtenus étant identique à celle illustrée à la figure 3.3, nous ne présentons que les informations supplémentaires obtenues lors de la passation informatisée du test, soit les diverses informations que l'élève veut bien mentionner (voir figure 3.4) ainsi que ses réponses aux six situations permettant d'identifier ses perceptions attributionnelles (voir figure 3.5).

Nom: X	Prénom: Y
Sexe: M	Age: 19
Numéro de DA: 1	Code permanent: 1
Programme à l'entrée au Cégep: TECH. BIOLOGIQUES	
Programme actuel: TECH. BIOLOGIQUES	
Pays: CANADA	
Langue maternelle: FRANÇAIS	
Langue(s) parlée(s) à la maison: FRANÇAIS	
Nombre de session(s) au cégep: 4	
Nombre d'heures d'étude par semaine: 12	
Déjà abandonné: NON	
Déjà échoué: NON	
Travail rémunéré: OUI	Nombre d'heures par semaine: 12

Fig. 3.4 - Illustration d'informations complémentaires obtenues lors de la passation informatisée du TSIMS

Ces informations peuvent être utiles pour l'intervenant qui désire aider l'élève. S'il note, par exemple, que l'élève consacre peu d'heures par semaine à ses études, qu'il travaille plus de 12 heures/semaine à un travail rémunéré et qu'il obtient une mauvaise cote à *Stratégies de gestion*, il a alors des informations intéressantes pour amorcer une réflexion avec l'élève. Si l'élève obtient des cotes significatives aux perceptions attributionnelles, l'intervenant a également un point de départ pour traiter avec l'élève cet aspect plus « affectif ». La figure 3.5 illustre ces informations qu'il est possible d'obtenir à partir de la version informatisée du TSIMS. C'est cette forme qui a été utilisée lors de la deuxième année de recherche pour tester les nouveaux élèves collaborateurs.

SITUATIONS	
Situation 1 :	LE LANGAGE UTILISÉ EST TROP TECHNIQUE
Situation 2 :	J'Y AI MIS BEAUCOUP DE TEMPS
Situation 3 :	JE NE L'AVAIS PAS PRÉPARÉ
Situation 4 :	LA CLASSE N'EST PAS FORTE
Situation 5 :	JE NE COMPRENDS PAS LA MATIÈRE EXPLIQUÉE
Situation 6 :	J'AI BIEN ÉCOUTÉ LE PROFESSEUR

Fig. 3.5 - Illustration des réponses obtenues aux six situations permettant d'identifier les perceptions attributionnelles de l'élève, lors de la passation informatisée du TSIMS

3.2.2.2.3 La valeur métrologique du TSIMS

Le TSIMS a été validé auprès d'un échantillon de 282 cégépiens : 79 (28,01%) sujets de sexe masculin et 199 (70,57%) de sexe féminin; quatre sujets (1,42%) n'ont pas identifié leur sexe. Le tableau 3.7 décrit numériquement la distribution des sujets selon leur sexe.

Tableau 3.7
Répartition des sujets selon le sexe

	Nombre	%
Masculin	79	28,01
Féminin	199	70,57
Sans réponse	4	1,42
Total	282	100

L'âge de ces sujets varie entre 16 ans et 38 ans; 227 sujets (80,5%) ont 19 et 20 ans; 24 sujets (8,5%) ont entre 16 et 18 ans; 30 sujets (10,6%) ont 21ans et plus; 1 sujet (0,4%) n'a pas identifié son âge.

- La fidélité du TSIMS

La fidélité du test a été appréciée à partir de deux critères : sa stabilité dans le temps et son niveau de consistance interne.

- La stabilité du TSIMS

La stabilité dans le temps a été évaluée par la méthode test-retest. Le TSIMS a donc été passé deux fois au même groupe d'élèves. La deuxième passation a eu lieu au moins un mois après la première passation du test. Le tableau 3.8 présente les coefficients de corrélation obtenus entre ces deux passations du TSIMS.

Tableau 3.8
Les corrélations test-retest entre les échelles du TSIMS (N = 209)

	r
Perception de sa compétence (PSC)	0,888
Perception globale de sa compétence (PGC)	0,874
Perception globale de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC)	0,797
Perception de l'importance de la tâche (PIT)	0,758
Engagement cognitif (EC)	0,855
Stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA)	0,764
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM)	0,675
Stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG)	0,810
Stratégies cognitives générales (SCG)	0,746
Participation (Par)	0,808

Tous les p sont $\leq ,001$

Les corrélations obtenues entre la première et la deuxième passation du test varient entre 0,68 et 0,89 et sont toutes significatives au seuil de 0,001. Ces coefficients confirment donc la stabilité dans le temps du TSIMS.

- La consistance interne du TSIMS

La consistance interne, indice permettant d'évaluer la stabilité des réponses des sujets entre chaque item d'une même échelle, a été évaluée à l'aide du coefficient alpha de Cronbach. Le tableau 3.9, de la page suivante, décrit les coefficients de Cronbach obtenus pour les diverses échelles et sous-échelles du TSIMS.

De façon générale, on considère un coefficient $\geq 0,60$ comme indiquant une consistance interne acceptable d'une échelle. Les données du tableau 3.9 indiquent un seul coefficient alpha inférieur à

0,60, celui de la sous-échelle SATM (stratégies autorégulatrices de type métacognitif). Les autres coefficients obtenus varient, pour les sous-échelles entre 0,61 et 0,83 et entre 0,67 et 0,89. Ces coefficients confirment donc la consistance interne du TSIMS.

Tableau 3.9
La consistance interne des échelles et sous-échelles du TSIMS (N = 282)

	alpha (de Cronbach)
Perception de sa compétence (PSC)	0,891
Perception globale de sa compétence (PGC)	0,832
Perception globale de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances (PCAUC)	0,795
Perception de l'importance de la tâche (PIT)	0,726
Engagement cognitif (EC)	0,843
Stratégies autorégulatrices de type affectif (SATA)	0,629
Stratégies autorégulatrices de type métacognitif (SATM)	0,568
Stratégies autorégulatrices de type gestion (SATG)	0,737
Stratégies cognitives générales (SCG)	0,610
Participation (Par)	0,668

Tous les p sont $\leq ,001$

3.2.2.3 Les diverses phases d'élaboration et de validation des plans d'intervention

Il est important de rappeler ici que l'identification des variables de la motivation scolaire à traiter, soit la perception attributionnelle, la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances, la perception de l'importance de la tâche, l'engagement cognitif et la participation, découle de l'analyse des résultats de la recherche de Barbeau (1994b), *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, menée auprès de 1 520 cégépiens. Ce sont les résultats obtenus lors de cette recherche qui ont indiqué l'importance d'élaborer des plans d'intervention pour améliorer la motivation scolaire des cégépiens. Ce sont également ces résultats qui ont indiqué sur quelles variables centrer notre attention. De plus, postulant que l'apprentissage est une responsabilité partagée entre les professeurs et les élèves, nous avons décidé d'élaborer et de valider deux ensembles d'interventions, l'un s'adressant aux professeurs, l'autre aux élèves. Pour chaque variable du modèle (perception attributionnelle, perception de l'importance de la tâche, perception de sa compétence, engagement cognitif, participation), diverses interventions ont été élaborées. Ces interventions s'appuient sur les travaux et les recherches de plusieurs auteurs œuvrant en pédagogie ou en psychologie. Nous en avons identifié plusieurs au chapitre précédent. Nous référons le lecteur à la fin de chaque plan d'intervention pour connaître tous les auteurs ayant servi de base théorique à son élaboration.

Les phases d'élaboration et de validation des plans d'intervention étant imbriquées, nous les présentons d'une façon séquentielle. La figure 3.6 illustre les diverses phases d'élaboration et de validation. La démarche complète d'élaboration et de validation est reprise pour chaque variable traitée (la perception attributionnelle, la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche, l'engagement cognitif et la participation).

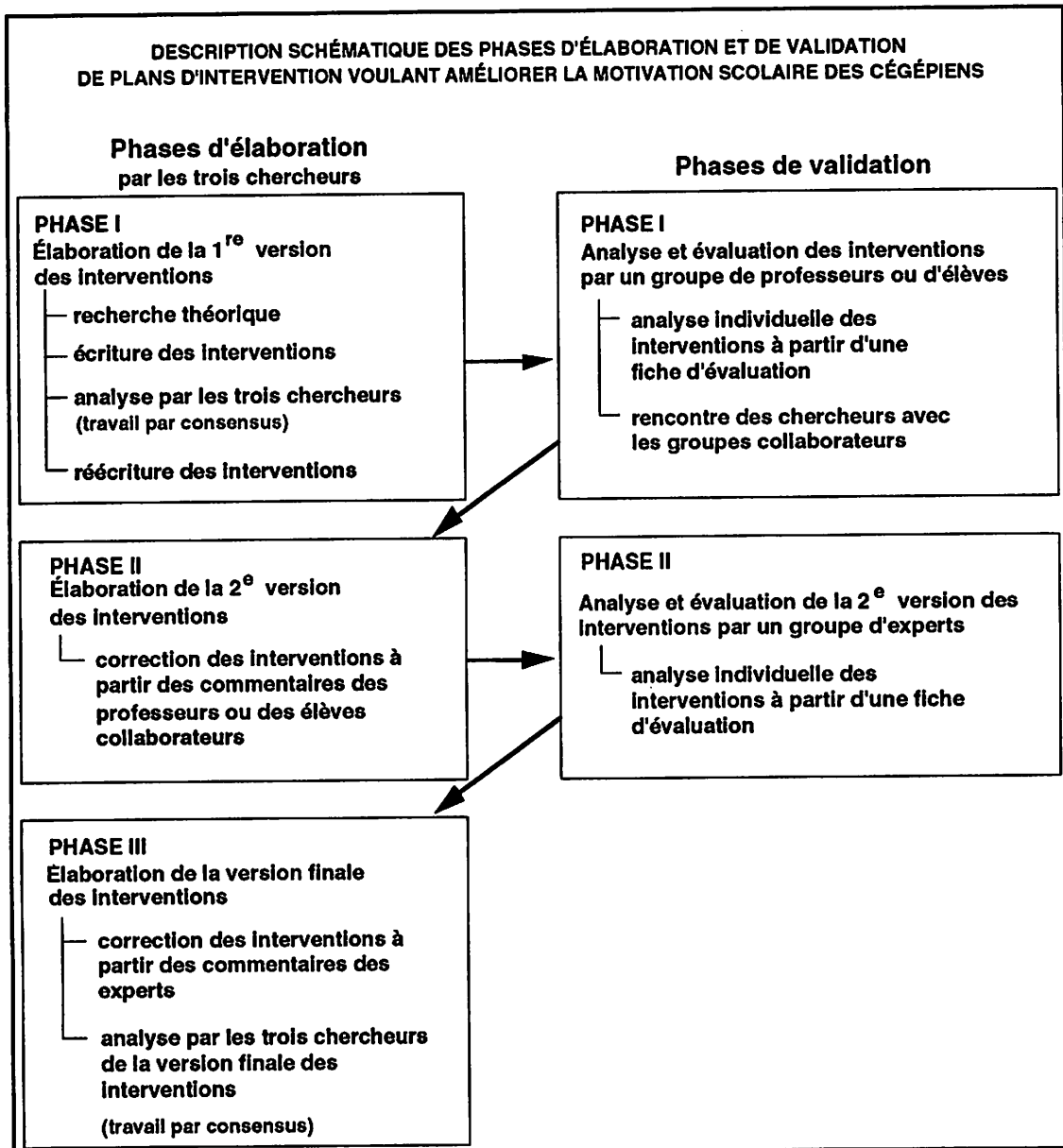


Figure 3.6 - Description schématique des phases d'élaboration et de validation des interventions visant l'amélioration de la motivation scolaire

3.2.2.3.1 La phase 1 de l'élaboration des plans d'intervention

Tel qu'illustrée dans la figure 3.6, la première phase d'élaboration des plans d'intervention s'amorce par une recherche en littérature désirant répondre à la question suivante : y a-t-il dans la

littérature des résultats de recherche ou des réflexions permettant d'identifier des éléments sur lesquels il serait possible de se baser pour améliorer la variable ciblée. Dans la revue de littérature, on tient toujours compte des deux groupes visés, les professeurs et les élèves. Suite à cette recherche en littérature, un consensus est fait entre les chercheurs sur les thèmes à traiter pour améliorer la variable ciblée. Chaque chercheur devient responsable de la rédaction de plans d'intervention. Suit la rédaction de la version 1 des plans d'intervention. La rédaction de chaque intervention doit respecter un plan précis. Ainsi, dans chaque texte, on doit retrouver :

- 1) les objectifs visés par le plan d'intervention ;
- 2) un contexte qui présente globalement le thème de l'intervention, son lien avec la variable de la motivation scolaire ciblée et ses diverses parties ;
- 3) les avantages de l'intervention ;
- 4) les diverses étapes de l'intervention et des procédures précises pour réaliser ce qui est prôné ;
- 5) les limites de l'intervention ;
- 6) les références qui ont servi de bases théoriques pour élaborer l'intervention. (À noter que ces références sont identifiées **uniquement** à la fin du texte, ceci dans le but d'alléger la lecture du texte par les élèves et les professeurs, ces derniers ayant affirmé de façon unanime que les références indiquées dans le texte les décentraient du propos de l'intervention. Après consultation auprès d'experts, nous avons pris la décision d'indiquer nos sources de référence à la fin de chaque intervention et non dans le texte).

La version 1 des plans d'intervention terminée, elle est soumise aux autres chercheurs pour étude et analyse. À toutes les étapes du processus d'élaboration et de validation, le consensus est recherché. Le chercheur responsable de la rédaction du plan d'intervention corrige le texte en suivant les recommandations faites, lors de l'étude en équipe de chercheurs.

3.2.2.3.2 La première phase de validation des plans d'intervention

La version 1 corrigée des plans d'intervention est soumise au comité de collaborateurs. Si le plan d'intervention s'adresse aux professeurs, il est soumis aux professeurs collaborateurs ; s'il s'adresse aux élèves, il est soumis aux élèves collaborateurs. Une fiche d'évaluation⁷ identifiée au nom du collaborateur accompagne chaque plan d'intervention à évaluer. À l'aide de cette fiche, chaque collaborateur étudie et analyse chaque plan d'intervention. Une rencontre collective des collaborateurs avec l'équipe des chercheurs suit cette analyse. Les collaborateurs reçoivent les textes à analyser au moins une semaine avant la rencontre avec les chercheurs.

⁷ Le lecteur trouvera en Appendice A la fiche d'évaluation distribuée aux collaborateurs. C'est la même fiche qui est utilisée pour chaque intervention et pour tous les groupes de collaborateurs (professeurs, experts, élèves). Cependant, les informations propres à chaque intervention (par exemple, le titre de l'intervention, les objectifs poursuivis par l'intervention, etc.) changent d'une fiche à l'autre.

La procédure des rencontres avec les groupes de collaborateurs est légèrement différente selon que les collaborateurs sont des professeurs ou des élèves. Comme le nombre d'élèves collaborateurs est élevé (neuf cégépiens comparativement à quatre professeurs collaborateurs), les rencontres entre les chercheurs et les élèves se font en sous-groupes de trois élèves maximum ; ainsi, chaque élève collaborateur a la possibilité d'exprimer son point de vue d'une façon détaillée, d'être entendu et compris. Les rencontres avec les professeurs collaborateurs durent environ trois heures ; l'analyse d'un plan d'intervention prend environ une heure trente minutes. Avec les élèves collaborateurs, l'analyse d'une intervention dure environ une heure.

Lors des rencontres, chaque plan d'intervention est étudié globalement puis, toutes les parties du plan d'intervention sont reprises, point par point, en suivant la fiche d'évaluation. Le chercheur responsable de la rédaction du plan d'intervention prend en notes les suggestions de correction. Dans cette phase également, le consensus était recherché.

3.2.2.3.3 La phase 2 de l'élaboration des plans d'intervention

À la suite de la rencontre avec les professeurs ou les élèves collaborateurs, le chercheur responsable d'un plan d'intervention procède à la rédaction de la version 2 des plans d'intervention. Lors de la rédaction de cette deuxième version, il intègre au texte toutes les suggestions de correction et voit à améliorer le texte en fonction également des résultats et des commentaires des fiches d'évaluation remplies par les collaborateurs.

3.2.2.3.4 La deuxième phase de validation des plans d'intervention

La version 2 des plans d'intervention a été soumise à un groupe d'au moins trois experts de contenu. Une fiche d'évaluation⁸ identifiée au nom de chaque expert accompagnait chaque plan d'intervention à analyser. À l'aide de cette fiche, les experts étudiaient et analysaient chaque plan d'intervention. Un expert avait habituellement deux ou trois plans d'intervention à évaluer. La conseillère pédagogique attitrée à la recherche a évalué tous les plans d'intervention. Les chercheurs désiraient qu'une personne identifiée comme expert connaisse tous les plans d'intervention et ait une idée globale de l'ensemble du travail fait. Une période d'un mois était allouée aux experts pour procéder à leur évaluation.

3.2.2.3.5 La phase finale de l'élaboration des plans d'intervention

Suite à l'évaluation des experts, le chercheur responsable analyse les commentaires et suggestions faites pour améliorer le plan d'intervention et procède à la rédaction de sa version 3. Lors de la rédaction de cette troisième version, il intègre au texte toutes les suggestions de corrections, tant du

⁸ Cette fiche est identique à la fiche distribuée aux professeurs et aux élèves collaborateurs.

contenu que de la forme, et voit à améliorer le texte en fonction également des résultats des fiches d'évaluation remplies par les experts. Cette dernière version est soumise à l'analyse approfondie des trois chercheurs. Le consensus est recherché pour l'adoption finale du texte.

Nous tenons à préciser qu'il est arrivé parfois que l'expérimentation, à titre exploratoire, de quelques plans d'intervention a amené les chercheurs à corriger certains éléments des plans d'intervention.

3.3 LA PRÉSENTATION DES PLANS D'INTERVENTION

Postulant que l'apprentissage est une responsabilité partagée entre les professeurs et les élèves, deux ensembles d'interventions ont été élaborés, l'un s'adressant aux professeurs, l'autre aux élèves. Tout comme le modèle, les interventions sont regroupées sous cinq grands thèmes : la perception attributionnelle ou la contrôlabilité de la tâche, la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances, la perception de l'importance de la tâche, l'engagement cognitif et la participation. Les trois premiers se rapportent aux déterminants de la motivation scolaire, les deux derniers, eux, réfèrent aux indicateurs de cette même motivation. Au terme du processus d'élaboration et de validation, vingt-quatre interventions à l'adresse des professeurs et onze interventions à l'adresse des élèves ont été retenues⁹. Le tableau 3.10 regroupe ces trente-cinq interventions en fonction des cinq variables de la motivation scolaire considérées dans cette recherche.

Tableau 3.10
Regroupement des 35 interventions en fonction de cinq variables de la motivation scolaire

Variables traitées	Nombre d'interventions	
	à l'adresse des professeurs	à l'adresse des élèves
Contrôlabilité de la tâche (perceptions attributionnelles)	5	2
Perception de sa compétence à acquérir et utiliser des connaissances	2	2
Perception de l'importance de la tâche	5	3
Engagement cognitif	5	2
Participation dans le travail scolaire	7	2

⁹ Au début de notre recherche, nous prévoyions élaborer autant de plans d'intervention à l'adresse des élèves que des professeurs. Mais en cours de recherche, les commentaires des élèves et des professeurs collaborateurs ont mis en évidence le rôle majeur du professeur dans la motivation scolaire des élèves et l'importance de la pédagogie comme pouvant affecter positivement la motivation scolaire d'un grand nombre d'élèves. D'où ce nombre plus important d'interventions à l'adresse des professeurs. Les interventions sont regroupées dans deux recueils, celui à l'adresse des professeurs, *Tracer les chemins de la connaissance* et celui à l'adresse des élèves, *Sur les chemins de la connaissance*.

3.3.1 LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES PROFESSEURS

Les interventions à l'adresse des professeurs regroupées dans un recueil intitulé *Tracer les chemins de la connaissance* se veulent des outils pour le professeur soucieux de la réussite du plus grand nombre. Ces interventions sont en fait des guides pour le professeur qui désire motiver ses élèves, qui désire les placer au centre de leurs apprentissages, qui désire les soutenir dans leur démarche d'appropriation des connaissances, qui veut diversifier ses méthodes pédagogiques de façon à ce qu'elles soient le plus appropriées possible au contenu enseigné, qui désire tenir compte dans son enseignement des caractéristiques de la mémoire et des diverses catégories de connaissances, qui désire évaluer les connaissances en tenant compte de leurs caractéristiques, qui est préoccupé du transfert des apprentissages, qui reconnaît qu'on ne peut faire abstraction de l'affectivité dans la démarche d'enseignement, qui considère la relation pédagogique comme la clé de tout enseignement, etc. Elles se veulent beaucoup plus encore tel que cela est exposé d'une façon exhaustive au début de chaque partie du recueil d'interventions. La figure 3.7, de la page suivante, présente dans un ensemble organisé les interventions à l'adresse des professeurs. Les titres de chaque intervention illustrent bien leur contenu. Le titre de chaque sous-ensemble donne le sens des cinq parties qui se rattachent aux cinq variables de la motivation scolaire traitée dans cette recherche ; le sous-titre indique la variable du modèle de la motivation scolaire à laquelle se rattachent les interventions.

3.3.2 LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES ÉLÈVES

Les interventions à l'adresse des élèves poursuivent le but premier de les rendre maîtres de leurs apprentissages. Elles sont regroupées dans un recueil intitulé *Sur les chemins de la connaissance*. Si le professeur trace les chemins de la connaissance, les élèves eux s'y promènent, découvrent et apprennent sur les chemins de la connaissance. Dans la figure 3.8, de la page 74, qui représente schématiquement l'ensemble des interventions à l'adresse des élèves, on note que les titres des premières interventions sont écrits en caractères italiques (ex.: dans le bloc Engagement cognitif, *Est-ce que j'utilise toutes les ressources nécessaires à ma réussite scolaire ?*). Ces titres correspondent à des mini-tests autoadministrables. Ces tests permettent aux élèves de connaître rapidement où ils se situent pour chaque déterminant et pour chaque indicateur de la motivation scolaire. Et, selon les résultats qu'ils obtiennent aux mini-tests, des suggestions leur sont faites pour qu'ils puissent, s'ils le désirent, améliorer des facettes plus faibles de leur motivation scolaire. Par conséquent, s'ils répondent aux suggestions faites, ils peuvent ainsi accroître leur performance scolaire. Les autres interventions de ce schéma sont des outils permettant aux élèves d'améliorer certains aspects de leur motivation scolaire. Les titres de chaque intervention illustrent bien encore une fois leur contenu. Le titre de chaque sous-ensemble donne le sens des cinq parties qui se

rattachent aux cinq variables de la motivation scolaire traitées dans cette recherche ; le sous-titre indique la variable du modèle de la motivation scolaire à laquelle se rattachent les interventions.



Fig. 3.7 - Représentation schématisée de l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs

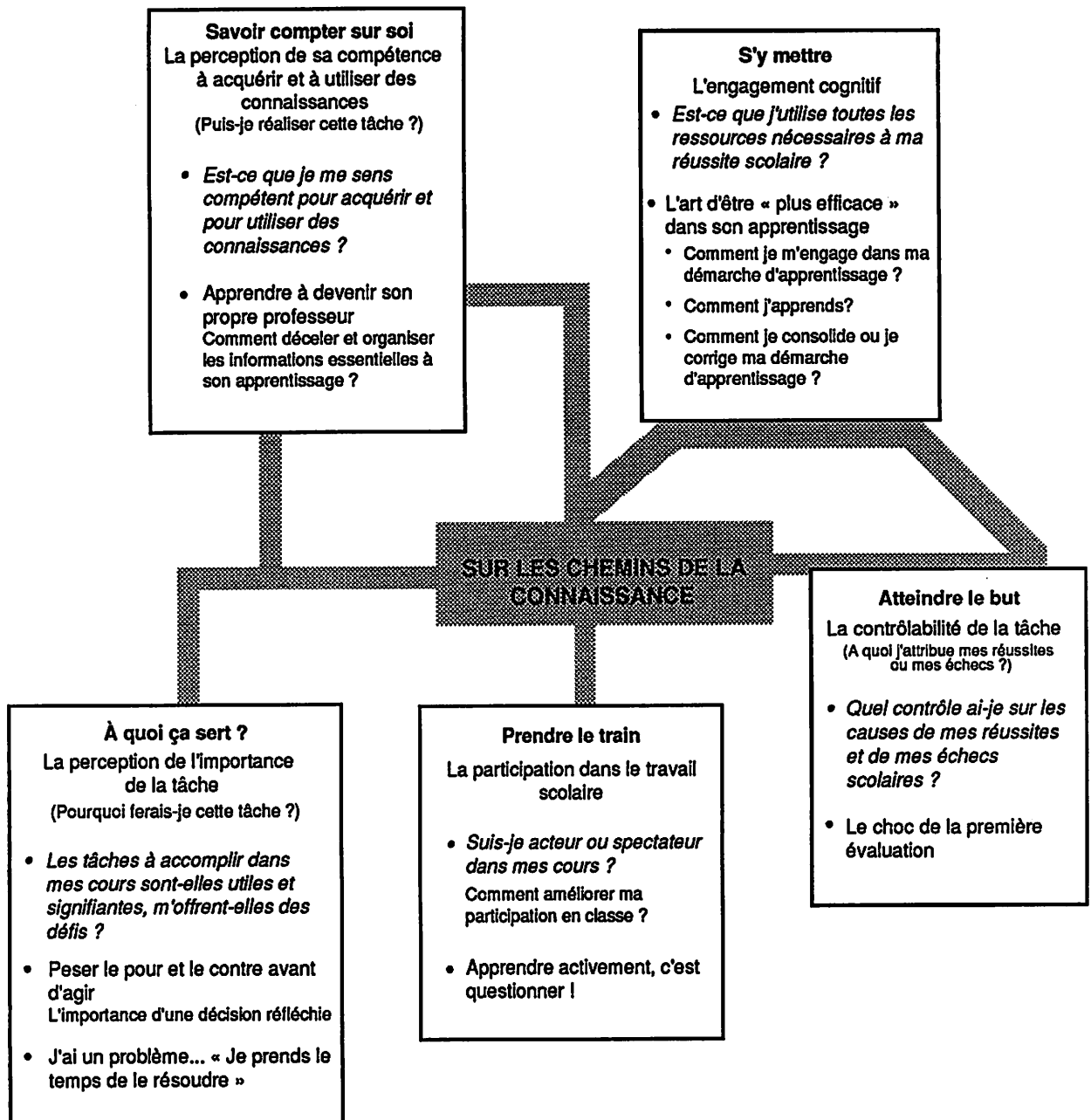


Fig. 3.8 - Représentation schématique de l'ensemble des interventions à l'adresse des élèves

3.4 LA MÉTHODOLOGIE UTILISÉE POUR « EXPÉRIMENTER », À TITRE EXPLORATOIRE, QUELQUES PLANS D'INTERVENTION

Des trente-cinq plans d'intervention élaborés et validés, seize ont été expérimentés sous diverses modalités. Cinq interventions à l'adresse des élèves ont été expérimentées. Cependant, aucun des mini-tests n'a fait l'objet d'expérimentation puisque leurs items avaient tous été validés et testés

élèves, seulement deux n'ont fait l'objet, ni dans cette recherche ni dans d'autres, d'une forme d'expérimentation. Onze interventions sur vingt-quatre à l'adresse des professeurs ont été expérimentées. Les autres n'ont pu l'être, les circonstances, les conditions et le temps ne le permettant pas. Nous précisons et décrivons maintenant les modalités suivies pour expérimenter, à titre exploratoire, certaines interventions.

3.4.1 L'EXPÉRIMENTATION D'INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES ÉLÈVES

Les élèves ont expérimenté des interventions à leur adresse sous deux formes : 1) lors de leur participation à un cours et 2) lors d'une session d'encadrement. Une grille d'évaluation de l'intervention a été distribuée aux élèves à la fin de l'expérimentation¹⁰ ou des commentaires écrits ou verbaux ont été recueillis par les professeurs qui procédaient à l'expérimentation. Les interventions « expérimentées », à titre exploratoire, sont les suivantes : *Apprendre à devenir son propre professeur, Comment déceler et organiser les informations essentielles à son apprentissage ? ; Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie ; J'ai un problème... « Je prends le temps de le résoudre » ; Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ? ; Le choc de la première évaluation.* Le tableau 3.11, de la page suivante, indique le cadre d'expérimentation des interventions et le nombre de sujets qui les ont expérimentées.

Les élèves qui ont expérimenté les interventions étaient tous inscrits à l'enseignement régulier. Ils provenaient de trois cégeps, André-Laurendeau, Bois-de-Boulogne et Montmorency. Ils étaient inscrits dans les deux secteurs d'étude, le secteur général et le secteur professionnel. Les expérimentations se sont déroulées entre le mois de janvier 1995 et décembre 1996. Le but des expérimentations était de vérifier si les objectifs poursuivis par l'intervention étaient atteints, d'évaluer la pertinence, l'utilité de l'intervention et d'en mesurer l'efficacité dans un ensemble d'interventions voulant améliorer la motivation scolaire, d'obtenir des remarques et des suggestions pour l'améliorer.

¹⁰ Le lecteur trouvera en Appendice B la fiche d'évaluation distribuée aux sujets. C'est la même fiche qui est utilisée pour évaluer toutes les interventions. Cependant, les informations propres à chaque intervention (par exemple, le titre de l'intervention, les objectifs poursuivis par l'intervention, etc.) changent d'une fiche à l'autre.

Tableau 3.11
Le nombre de sujets qui ont expérimenté les interventions à l'adresse des élèves
et le cadre de l'expérimentation

Le titre de l'intervention	Cadre de l'expérimentation	Nombre de sujets
<i>Apprendre à devenir son propre professeur, Comment déceler et organiser les informations essentielles à son apprentissage ?</i>	Projet d'encadrement en sciences humaines	112 élèves
<i>Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie</i>	Dans des cours d'intégration du programme de sciences humaines	62 élèves
<i>J'ai un problème... « Je prends le temps de le résoudre »</i>	Dans un cours d'interactions et de communication dans le monde professionnel, cours dispensé à des élèves de Techniques de réadaptation, de bureautique et de diététique	25 élèves
<i>Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ?</i>	Dans un cours de philosophie	32 élèves
<i>Le choc de la première évaluation</i>	Dans un cours de philosophie	20 élèves

3.4.1.1 L'expérimentation de *Apprendre à devenir son propre professeur, Comment déceler et organiser les informations essentielles à son apprentissage ?*

L'intervention *Apprendre à devenir son propre professeur, Comment déceler et organiser les informations essentielles à son apprentissage ?* a été expérimentée, à l'automne 1996, dans le cadre d'un projet d'encadrement des nouveaux élèves du programme de sciences humaines du cégep de Bois-de-Boulogne. Le but de ce projet d'encadrement¹¹ était de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés lors de leur première session au cégep. Les objectifs généraux du projet étaient de fournir aux élèves des outils qui leur permettent d'améliorer leur performance scolaire pour éviter l'échec et des moyens d'augmenter leur motivation pour persévérer dans leurs études.

Pour atteindre ce but, Gauthier (1996) a décidé d'utiliser certaines interventions élaborées dans le cadre de la présente recherche, plus spécifiquement *Apprendre à devenir son propre professeur, Comment déceler et organiser les informations essentielles à son apprentissage ?* Les autres interventions utilisées par Gauthier lui ont servi de références pour s'appropriier le modèle et pour bien comprendre la démarche suggérée. Un chercheur de la présente recherche, Denise Barbeau, l'a assistée tout au long de la démarche.

¹¹ Les informations relatives à ce point sont tirées du *Rapport sur l'activité d'encadrement du programme de sciences humaines* rédigé par Monique Gauthier, responsable du projet.

Pour identifier les élèves ayant besoin d'encadrement, Gauthier a fait passer à 316 élèves de première session du programme de sciences humaines la version papier-crayon du TSIMS. « De ceux-là, 17 (5 %) présentaient des problèmes multiples, 148 (47 %) présentaient des problèmes, soit de stratégies cognitives, soit de gestion et 151 (48 %) ne présentaient aucun problème. Le testing a permis d'identifier cinq groupes d'élèves : ceux qui n'ont pas besoin d'aide, ceux dont les stratégies cognitives sont à améliorer, ceux qui ont des problèmes de gestion de temps, ceux dont les problèmes sont de type affectif et finalement ceux qui ont des problèmes mixtes. » (Gauthier, 1996, p. 1). À la suite du testing, Gauthier a fait parvenir par écrit à chacun des élèves ses résultats au test. Puis, elle a invité les 165 élèves présentant des difficultés à la contacter. Gauthier a reçu 112 élèves pour l'encadrement. Certains ont été rencontrés une fois, d'autres trois fois, mais en moyenne les élèves ont assisté à deux rencontres. Ne sont considérés dans la présente expérimentation que les élèves qui présentaient des problèmes au niveau de leur stratégies cognitives.

Lors de la première rencontre, avec les élèves qui présentaient des lacunes dans leurs stratégies cognitives, elle a suivi la démarche suivante : 1) elle a étudié avec eux leurs résultats au test puis, 2) elle leur a proposé une démarche d'aide à partir du texte *Comment devenir son propre professeur*. Si les élèves acceptaient sa proposition d'aide, elle leur expliquait les stratégies d'élaboration présentées dans le texte et leur demandait de les appliquer à leurs cours durant une semaine. Elle les revoyait pour une deuxième rencontre, s'ils le désiraient, pour analyser avec eux les résultats de leurs essais d'application de stratégies d'élaboration aux cours qu'ils suivaient. Puis, s'ils désiraient poursuivre la démarche, elle leur expliquait les stratégies d'organisation de connaissances présentées dans le texte. S'ils le désiraient, elle les rencontrait une troisième fois.

Pour évaluer l'effet de son programme d'encadrement visant à améliorer les stratégies cognitives, Gauthier a fait remplir une fiche d'évaluation aux dix élèves qui se sont présentés trois fois. Elle a également rencontré, au hasard, deux élèves pour des commentaires verbaux plus élaborés. Sept des dix élèves qui ont rempli une feuille d'évaluation étaient de sexe féminin ; sept des dix élèves se perçoivent comme moyennement ou faiblement motivés ; les deux autres s'évaluent comme fortement motivés. Pour identifier la perception de leur motivation, les élèves donnent une cote sur une échelle de 1 à 5, (1 correspondant à « très faible » et 5 à « très forte »). Nous considérons comme faiblement motivés les élèves qui ont donné la cote 1 et 2, moyennement motivés les élèves qui ont donné la cote 3 et fortement motivés les élèves qui ont choisi les cotes 4 et 5. Les résultats de cette expérimentation et de toutes les expérimentations seront présentés dans le prochain chapitre.

3.4.1.2 L'expérimentation de *Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie*

L'intervention *Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie* a été expérimentée à la session hiver 1996, au cégep de Bois-de-Boulogne, dans le cadre d'un cours d'intégration des acquis en sciences humaines. Cette intervention qui présente une méthode de prise de décision a été utilisée par trois professeurs¹² pour le travail final du cours d'intégration des acquis du programme de sciences humaines. Ces professeurs ont alors suivi la démarche suivante :

1. distribution aux élèves du texte *Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie*¹³ et autoapprentissage par les élèves, à partir de ce texte, de la méthode de prise de décision ;
2. distribution aux élèves d'un texte d'application de la méthode de prise de décision à un problème élaboré par eux¹⁴.

Une fiche d'évaluation a été remplie à la fin de l'expérimentation par les 63 élèves qui ont procédé à l'expérimentation. Le tableau suivant présente les caractéristiques de ces élèves.

Tableau 3.12
Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention
Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie

Session d'étude	4 ^e session	7 ^e session	N total
	61 élèves	1 élève	62 élèves
Sexe des élèves	féminin	masculin	
	47 élèves	15 élèves	
Perception de leur motivation	faiblement motivé	moyennement motivé	fortement motivé
	2 élèves	14 élèves	46 élèves

3.4.1.3 L'expérimentation de *J'ai un problème... « Je prends le temps de le résoudre »*

L'intervention *J'ai un problème... « Je prends le temps de le résoudre »* a été expérimentée à la session automne 1995, au cégep Montmorency, dans le cadre d'un cours d'Interactions et communication dans le monde professionnel auprès d'élèves de trois programmes techniques différents : réadaptation, bureautique et diététique. Cette intervention qui présente une méthode de

¹² Quatre professeurs désiraient utiliser l'intervention, mais un professeur s'est absenté durant la période où l'intervention s'est déroulée.

¹³ Ce texte permet aux élèves une appropriation théorique et pratique relativement simple d'une méthode de prise de décision. C'est le contenu de ce texte qui était objet d'expérimentation.

¹⁴ Le lecteur trouvera aux pages 10 à 15 de l'intervention à l'adresse des professeurs, *Un moyen de faire des choix éclairés et réfléchis : la prise de décision*, la narration de l'ensemble de la procédure utilisée par les professeurs.

résolution de problèmes a été utilisée par un professeur de psychologie. Connaître une procédure de résolution de problèmes est très important pour ces élèves et fait partie d'une compétence à développer dans ce cours. Comme pour les autres interventions, une fiche d'évaluation a été remplie par les 25 élèves à la fin de l'expérimentation. Le tableau suivant présente les caractéristiques de ces élèves.

Tableau 3.13
Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention
J'ai un problème... « Je prends le temps de le résoudre »

Sexe des élèves	féminin		masculin		N total	
	22 élèves		3 élèves		25 élèves	
Perception de leur motivation	faiblement motivé		moyennement motivé		fortement motivé	
	3 élèves		8 élèves		14 élèves	
Programme d'études	T. de réadaptation		T. de bureautique		T. de diététique	
	6 élèves		8 élèves		11 élèves	
Session d'études	3 ^e		5 ^e		8 ^e	
	1 él.	5 él.	8 él.	1 él.	1 él.	9 él.

3.4.1.4 L'expérimentation de *Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ?*

L'intervention *Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ?* a été expérimentée à la session hiver 1995, au cégep de Bois-de-Boulogne, dans le cadre d'un cours de philosophie. Cette intervention présentait, lors de l'expérimentation, une façon de s'appropriier la cause de ses réussites et de ses échecs scolaires. Comme pour les autres interventions, une fiche d'évaluation a été remplie par les 32 élèves à la fin de l'expérimentation. Le tableau de la page suivante présente les caractéristiques de ces élèves.

Tableau 3.14
Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention
Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ?

Sexe des élèves	féminin		masculin		N total	
	19 élèves		13 élèves		32 élèves	
Perception de leur motivation	faiblement motivé		moyennement motivé		fortement motivé	
	8 élèves		13 élèves		11 élèves	
Programme d'études	S.I.	Sc. hum.	Lettres Comm.	T. adm.	Sc. de la nature	T. inf.
	8	7	7	5	4	1

3.4.1.5 L'expérimentation de *Le choc de la première évaluation*

L'intervention *Le choc de la première évaluation* a été expérimentée à la session automne 1996, au cégep André-Laurendeau, dans le cadre d'un cours de philosophie auprès de vingt élèves inscrits en première session au bac. international. Le but de cette intervention est de réfléchir aux causes de la réussite ou de l'échec à un premier examen. Comme pour les autres interventions, une fiche d'évaluation a été remplie par les 20 élèves à la fin de l'expérimentation. Le tableau suivant présente les caractéristiques de ces élèves.

Tableau 3.15
Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention
Le choc de la première évaluation

Sexe des élèves	féminin	masculin	N total
	10 élèves	12 élèves	22 élèves
Perception de leur motivation	faiblement motivé	moyennement motivé	fortement motivé
	0 élève	4 élèves	18 élèves

3.4.2 L'EXPÉRIMENTATION D'INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES PROFESSEURS

Les interventions « expérimentées » auprès des professeurs l'ont été sous diverses formes : 1) lors de sessions de perfectionnement dans le cadre de cours Performa (perfectionnement des maîtres) dispensés par un chercheur, Denise Barbeau ; 2) en classe, lors de prestation de cours. Une grille d'évaluation était distribuée aux participants — professeurs ou élèves — à la fin de l'expérimentation¹⁵ ou des commentaires écrits étaient recueillis. Les interventions expérimentées, à titre exploratoire, sont les suivantes : *Puis-je connaître tous mes élèves ?*, *Variations sur un même thème* ; *La déroute des irritants* ; *Faire apprendre activement, c'est amener les élèves à questionner !*, *Un moyen de faire des choix éclairés et réfléchis : la prise de décision* ; *Quand la mémoire fait réussir... ou échouer*, *Connaître le fonctionnement de la mémoire pour mieux enseigner et pour mieux apprendre* ; *Devrait-on enseigner et évaluer de la même façon des connaissances théoriques et des connaissances pratiques ?* ; *Maîtriser son enseignement pour mieux contrôler les apprentissages*, *L'engagement cognitif* ; *Comment l'élève s'explique-t-il ses résultats*, *Les attributions causales* ; *Comment reconnaître les émotions... et mieux les maîtriser ?*

¹⁵ Le lecteur trouvera en Appendice C la fiche d'évaluation distribuée aux sujets. C'est la même fiche qui est utilisée pour évaluer toutes les interventions. Cependant, les informations propres à chaque intervention (par exemple, le titre de l'intervention, les objectifs poursuivis par l'intervention, etc.) changent d'une fiche à l'autre.

« *S'exercer à penser* » pour « *ressentir et agir autrement* » ; *Confrontation des pensées irréalistes, Conséquences de la tendance à catastropher*. Le tableau 3.16 indique le nombre de sujets qui ont expérimenté les interventions et le cadre de l'expérimentation.

Tableau 3.16
Le nombre de sujets qui ont expérimenté les interventions à l'adresse des professeurs et le cadre de l'expérimentation

Le titre de l'intervention	Modalité d'expérimentation	Nombre de sujets
<i>Puis-je connaître tous mes élèves ?, Variations sur un même thème</i>	Dans le cadre d'un cours Performa	12 professeurs
<i>La dérouté des irritants</i>	Dans le cadre d'un cours Performa	2 professeurs
<i>Faire apprendre activement, c'est amener les élèves à questionner !</i>	Dans le cadre d'un cours Performa	2 professeurs
<i>Quand la mémoire fait réussir... ou échouer, Connaître le fonctionnement de la mémoire pour mieux enseigner et pour mieux apprendre</i>	Dans le cadre de deux cours Performa	11 professeurs et 19 professeurs
<i>Devrait-on enseigner et évaluer de la même façon des connaissances théoriques et des connaissances pratiques ?</i>	Dans le cadre de deux cours Performa	11 professeurs et 19 professeurs
<i>Maîtriser son enseignement pour mieux contrôler les apprentissages, L'engagement cognitif</i>	Dans le cadre d'un cours Performa	10 professeurs et 2 conseillers pédagogiques
<i>Un moyen de faire des choix éclairés et réfléchis : la prise de décision</i>	Dans le cadre d'un cours Performa	2 professeurs
<i>Comment l'élève s'explique-t-il ses résultats, Les attributions causales</i>	Dans un cours de philosophie	1 professeur auprès de 28 élèves
<i>Comment reconnaître les émotions... et mieux les maîtriser ? « S'exercer à penser » pour « ressentir et agir autrement »</i>	Dans un cours d'interactions et de communication dans le monde professionnel, cours dispensé à des élèves de Techniques de réadaptation, de bureautique et de diététique	1 professeur auprès de 34 élèves
<i>Confrontation des pensées irréalistes</i>	Dans un cours d'interactions et de communication dans le monde professionnel, cours dispensé à des élèves de Techniques de réadaptation, de bureautique et de diététique	1 professeur auprès de 27 élèves
<i>Conséquences de la tendance à catastropher</i>	Dans un cours d'interactions et de communication dans le monde professionnel, cours dispensé à des élèves de Techniques de réadaptation, de bureautique et de diététique	1 professeur auprès de 28 élèves

Dans un premier temps, nous présentons les interventions expérimentées dans le cadre de cours Performa (perfectionnement des maîtres) dispensés par l'Université de Sherbrooke et ensuite les interventions expérimentées en classe durant des cours à l'enseignement régulier.

3.4.2.1 Les interventions expérimentées dans le cadre de cours Performa

Six interventions à l'adresse des professeurs ont été expérimentées dans le cadre de cours Performa. Deux de ces interventions l'ont été par deux professeurs, lors d'un travail réflexif faisant l'objet d'une présentation orale devant dix autres professeurs ; ce sont les interventions *La dérouté des irritants* et *Faire apprendre activement, c'est amener les élèves à questionner*. Trois interventions ont été objets d'une étude approfondie par les participants de trois activités Performa. Deux de ces activités se sont tenues à Rivière-du-Loup et l'autre à Rimouski. Ce sont les interventions *Quand la mémoire fait réussir... ou échouer ; Devrait-on enseigner et évaluer de la même façon des connaissances théoriques et des connaissances pratiques ?* et *Maîtriser son enseignement pour mieux contrôler les apprentissages*. Des fiches d'évaluation ont été distribuées aux professeurs à la fin des sessions de perfectionnement. Finalement, l'intervention *Puis-je connaître tous mes élèves ?* a été appliquée par des professeurs du cégep de Saint-Jérôme à un ou à plusieurs de leurs groupes-classes. Les professeurs ont évalué par écrit leur expérience. Ce sont ces écrits qui servent d'évaluation pour cette intervention.

3.4.2.2 Les interventions expérimentées dans le cadre de cours à l'enseignement régulier

Une intervention à l'adresse des professeurs, *Un moyen de faire des choix éclairés et réfléchis*, a été expérimentée, à la session hiver 1996, par trois professeurs (un professeur d'anthropologie, un professeur de sciences administratives et un professeur de sciences politiques) dans le cadre d'un cours d'intégration des acquis du programme de sciences humaines. Deux professeurs ont accepté de remplir une fiche d'évaluation suite à leur expérience. L'autre professeur n'a pas voulu se soumettre à ce type d'exercice.

Quatre interventions reliées à la variable perceptions attributionnelles, *Comment l'élève s'explique-t-il ses résultats*, *Comment reconnaître les émotions... et mieux les maîtriser ?*, *Confrontation de pensées irréalistes* et *Conséquences de la tendance à catastropher* ont été expérimentées par deux professeurs ; la première par un professeur de psychologie du cégep Bois-de-Boulogne à la session Hiver 1995 et les trois autres par un professeur de psychologie du cégep Montmorency. Ces trois dernières interventions ont été expérimentées à la session Hiver 1995. Dans ces quatre interventions, le professeur a principalement un rôle de tuteur, d'accompagnateur d'une démarche réalisée par les élèves dans le but de mieux contrôler certains aspects de la réalité scolaire. D'où l'importance dans ce type d'expérimentation de tenir compte de la réaction des élèves. C'est en fait la réaction des élèves, après l'intervention, qui indique si l'intervention a atteint les objectifs pour lesquels elle a été conçue. Une fiche d'évaluation a donc été distribuée et au professeur et aux

élèves qui ont appliqué l'intervention. Pour cette raison, nous décrivons ici les caractéristiques des élèves qui ont fait l'intervention. Les tableaux 3.17, 3.18, 3.19 et 3.20 présentent les caractéristiques des sujets pour chaque intervention expérimentée.

Tableau 3.17
Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention
Comment l'élève s'explique-t-il ses résultats

Sexe des élèves	féminin	masculin	N total	
	30 élèves	13 élèves	43 élèves	
Perception de leur motivation	faiblement motivé	moyennement motivé	fortement motivé	
	8 élèves	18 élèves	17 élèves	
Programme d'études	Techniques administratives	Sciences humaines	Lettres	Sciences de la nature
	5 élèves	6 élèves	12 élèves	20 élèves

Tableau 3.18
Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention
Comment reconnaître les émotions... et mieux les maîtriser ?

Sexe des élèves	féminin	masculin	N total	
	28 élèves	28 élèves	56 élèves	
Perception de leur motivation	faiblement motivé	moyennement motivé	fortement motivé	
	1 élève	18 élèves	37 élèves	
Programme d'études	Techniques de tourisme		Sciences humaines	
	1 élève		55 élèves	

Tableau 3.19
Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention
Confrontation de pensées irréalistes

Sexe des élèves	féminin	masculin	N total	
	15 élèves	14 élèves	29 élèves	
Perception de leur motivation	faiblement motivé	moyennement motivé	fortement motivé	
	0 élève	3 élèves	26 élèves	
Programme d'études	Sciences humaines			
	29 élèves			

Tableau 3.20
Description des élèves qui ont expérimenté l'intervention
Conséquences de la tendance à catastropher

Sexe des élèves	féminin	masculin	N total
	14 élèves	14 élèves	28 élèves
Perception de leur motivation	faiblement motivé	moyennement motivé	fortement motivé
	1 élève	9 élèves	18 élèves
Programme d'études	Techniques de tourisme	Sciences humaines	
	1 élève	27 élèves	

CHAPITRE 4

L'EXPOSÉ DES RÉSULTATS

CHAPITRE 4

L'EXPOSÉ DES RÉSULTATS

- 4.1 LA MÉTHODE UTILISÉE POUR ANALYSER LES RÉSULTATS.....93
- 4.2 L'ÉTUDE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS SELON LES GROUPES CIBLÉS ET SELON LES VARIABLES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE CONSIDÉRÉES95
 - 4.2.1 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS POUR LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES PROFESSEURS SELON LES CINQ VARIABLES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE CONSIDÉRÉES95
 - 4.2.2 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS POUR LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES ÉLÈVES SELON LES CINQ VARIABLES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE CONSIDÉRÉES108
- 4.3 LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS SELON LES GROUPES CIBLÉS.....117
 - 4.3.1 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES PROFESSEURS118
 - 4.3.2 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS POUR LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES ÉLÈVES.....119
- 4.4 L'ÉVALUATION PAR LES PROFESSEURS COLLABORATEURS DE LEUR PARTICIPATION À LA RECHERCHE.....121
 - 4.4.1 ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE ET DE LA SOMME DE TRAVAIL DEMANDÉ121
 - 4.4.2 EN CONCLUSION, À LA FIN DE LA DÉMARCHE QUE DISENT LES PROFESSEURS COLLABORATEURS ?.....123

CHAPITRE 4

L'EXPOSÉ DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente l'exposé des résultats. Nous réservons la discussion pour le chapitre suivant. L'exposé des résultats se divise en quatre parties. La première partie expose la méthode utilisée pour analyser les résultats. La deuxième partie se consacre à l'étude descriptive des résultats selon les cinq variables de la motivation scolaire considérées dans cette recherche — les perceptions attributionnelles, la perception de sa compétence, la perception de l'importance de la tâche, l'engagement cognitif et la participation —, et cela pour les deux groupes cibles — les professeurs et les élèves. La troisième partie résume les grandes lignes de l'analyse et, la quatrième partie rend compte de l'évaluation que font les professeurs collaborateurs de leur participation à la recherche.

4.1 LA MÉTHODE UTILISÉE POUR ANALYSER LES RÉSULTATS

Les fiches d'évaluation utilisées par tous les groupes d'évaluateurs (les professeurs collaborateurs, les élèves collaborateurs, les experts et les sujets expérimentateurs de certaines interventions) ont servi d'assises à l'analyse des résultats¹⁶. Bien que cette recherche soit de type qualitatif, nous analysons les résultats obtenus aux questions fermées des fiches d'évaluation où l'ensemble des évaluateurs ont indiqué par une cote sur une échelle de 1 à 6 (1 correspondant à « nullement » et 6 à « entièrement ») leur appréciation de l'aspect de l'intervention à évaluer (exemple de question : « Le titre de l'intervention présente-t-il clairement le contenu de l'intervention ? »). Pour chaque intervention, nous indiquons la moyenne des résultats obtenus pour chaque question fermée. Le tableau 4.1 illustre l'ensemble des éléments sur lesquels chaque évaluateur a eu à se prononcer et sera notre modèle de présentation des résultats tout au long de ce chapitre. Ce tableau se divise en trois parties : le bilan final, l'analyse détaillée et la cote moyenne d'appréciation des interventions. Le « Bilan final » des interventions donne la cote moyenne de l'appréciation générale de l'ensemble des évaluateurs sur l'utilité et l'efficacité des interventions et rapporte la cote de la

¹⁶ Ces fiches sont présentées aux Appendices A et B.

recommandation que l'ensemble des évaluateurs font pour chacune des cinq variables de la motivation scolaire considérée dans la recherche. L'« Analyse détaillée » des interventions rapporte les forces et les faiblesses soulignées par les évaluateurs ainsi que leurs remarques et leurs suggestions générales. Le verbatim est utilisé pour rapporter le point de vue des évaluateurs. Enfin, la dernière partie de chaque tableau, « Cote moyenne d'appréciation des interventions », présente en détail les cotes moyennes d'appréciation des évaluateurs pour chacun des éléments des interventions (titre, objectifs, contexte, avantages, procédure et limites).

Tableau 4.1

Présentation des éléments d'un tableau synthèse des résultats se rapportant à une des cinq variables de la motivation scolaire considérée dans la recherche

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR _____ ?							
BILAN FINAL							
➔ UTILITÉ :		_____ %					
➔ EFFICACITÉ :		_____ %					
➔ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?		Oui	<input type="checkbox"/>	_____ %	Non	<input type="checkbox"/>	_____ %
ANALYSE DÉTAILLÉE							
Forces				Faiblesses			
•				•			
Remarques et suggestions générales							
•							
COTE MOYENNE D'APPRÉCIATION DES INTERVENTIONS				ÉCHELLE DE MESURE :			
				Nullément		Entièrement	
				/---/---/---/---/		/---/---/	
				1 2 3		4 5 6	
Titre		Objectifs		Contexte		Avantages	
Titre de l'intervention (Code de l'intervention) ¹⁷		Clairs		Clair		Clairs	
Clair		Efficaces		Réaliste		Réalistes	
Complet				Adéquat		Pertinents	
Stimulant						Langage	
Procédure		Limites					
Claire		Claires					
Fonctionnelle							

Nous présentons les résultats obtenus dans cette recherche par tableaux puisque ce mode d'organisation des données nous permet de mieux visualiser l'ensemble des résultats obtenus pour chaque intervention. La présentation par tableaux paraît aussi la forme la plus économe et la moins répétitive pour rapporter la synthèse des principales forces et faiblesses notées par l'ensemble des évaluateurs. La présentation par tableaux nous permet enfin de respecter la pensée des évaluateurs puisque nous y intégrons également le verbatim des remarques et des suggestions générales faites sur les interventions dans un ensemble organisé.

Comment comprendre les chiffres apparaissant dans les tableaux ? Nous avons inclus dans les calculs des moyennes tous les résultats obtenus pour une question peu importe le moment où

¹⁷ Nous avons donné à chaque plan d'intervention un code et c'est ce code que nous utilisons dans la présentation des résultats.

chaque évaluateur a eu à remplir la fiche d'évaluation. Par conséquent, sont comptabilisés sous une même cote moyenne les résultats des collaborateurs, des experts et des sujets d'expérimentation quand cela a été possible. Les résultats qui apparaissent au tableau reflètent ainsi l'appréciation des interventions pendant les deux premières phases d'élaboration. Ils rapportent donc les cotes les plus faibles possibles que nous pouvions obtenir pour ces interventions, puisqu'après chaque évaluation par un des groupes collaborateurs, les interventions étaient corrigées en tenant compte de leurs commentaires et de leurs suggestions. Lorsque, par exemple, lors de la première phase d'évaluation les collaborateurs donnaient une note faible à la question « clarté » du titre, nous modifiions le titre de l'intervention en tenant compte des remarques et des suggestions des collaborateurs¹⁸. Lorsque des écarts considérables ont été obtenus entre un groupe d'évaluateurs et un autre, nous l'indiquons dans le tableau de présentation des résultats de l'évaluation de chaque item de l'intervention. Nous croyons qu'il est important pour un lecteur de savoir, par exemple, que 77,6 % de 67 évaluateurs (collaborateurs, experts et sujets) recommandaient les interventions se rapportant à une des cinq variables considérées, et cela avant même la rédaction de la version finale de l'intervention.

Nous avons également analysé les réponses des divers évaluateurs (collaborateurs, experts et sujets de l'expérimentation) aux questions ouvertes des fiches d'évaluation. Dans la deuxième partie du tableau, nous regroupons ces réponses sous trois grands thèmes : les forces des interventions, leurs points faibles et les remarques ou suggestions d'ordre général. Nous rapportons les commentaires qui résument le mieux la pensée de l'ensemble des évaluateurs ainsi que ceux qui nous semblent majeurs, même s'il proviennent d'un seul évaluateur.

4.2 L'ÉTUDE DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS SELON LES GROUPES CIBLÉS ET SELON LES VARIABLES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE CONSIDÉRÉES

Dans cette partie, nous présentons les résultats obtenus selon les groupes ciblés et selon les variables de la motivation scolaire considérées. Dans un premier temps, nous présentons les résultats obtenus pour les interventions à l'adresse des professeurs et dans un deuxième temps, ceux obtenus pour les interventions à l'adresse des élèves.

4.2.1 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS POUR LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES PROFESSEURS SELON LES CINQ VARIABLES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE CONSIDÉRÉES

Dans la présentation des résultats obtenus pour les interventions à l'adresse des professeurs, nous indiquons aussi, lorsque cela est pertinent, les résultats obtenus lors de l'expérimentation de

¹⁸ C'est donc la version révisée que les experts obtenaient et évaluaient. Nous procédions de la même façon entre l'évaluation des experts et l'expérimentation par les sujets. Les sujets obtenaient donc une version révisée en fonction des commentaires des experts. La rédaction finale des textes des interventions suivait les commentaires des experts sauf pour les interventions qui n'ont pas été expérimentées ; la rédaction finale des interventions suivait alors l'évaluation des experts.

certaines interventions. L'ordre de présentation des résultats obtenus dans cette recherche correspond à l'ordre d'apparition des interventions dans le recueil d'interventions. Nous commençons donc par les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Participation ».

4.2.1.1 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Participation »

Les résultats des interventions « Puis-je connaître tous mes élèves ? Variation sur un même thème » (PA1)¹⁹ ; « Comment créer un climat de classe positif » (PA2) ; « Un environnement pédagogique paisible et ordonné : une responsabilité partagée, La discipline en classe » (PA3) ; « La déroute des irritants » (PA4) ; « Faire apprendre activement, c'est amener les élèves à questionner » (PA5) ; « L'esprit d'équipe, Comment le travail en équipe peut-il entraîner une plus grande participation ? » (PA6) ; « La motivation scolaire de mes élèves : J'y vois... moi aussi !, Comment intervenir pour améliorer la motivation scolaire ? » (PA7) sont présentés dans cette section.

Les sept interventions ont fait l'objet d'une analyse critique par les quatre professeurs collaborateurs. Cette analyse a été suivie de la réécriture des sept textes. La nouvelle version de chaque plan d'intervention a été soumise à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture des sept interventions et par une expérimentation de PA 1 et PA 4 par respectivement douze et deux professeurs dans le cadre d'un cours Performa. Le tableau 4.2 présente les résultats obtenus pour l'ensemble des interventions pour les professeurs se rapportant à la variable motivationnelle « Participation »²⁰.

Tableau 4.2
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable
« Participation » à l'adresse des professeurs

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR LA PARTICIPATION ?	
BILAN FINAL	
► UTILITÉ :	4,6/6 (76,6 %)
► EFFICACITÉ :	4,8/6 (80 %)
► RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 52 des 67 évaluations obtenues (77,6 %)
	Non <input checked="" type="checkbox"/> 15 évaluations sur 67 (22,4 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
• L'intervention PA 1 « est valable, simple et très profitable pour les groupes hétérogènes ».	• L'intervention PA 1 est « un peu irréaliste et elle sera toujours, pour moi en tous cas, un peu artificielle ».

¹⁹ Nous avons donné à chaque intervention un code et c'est ce code que nous utiliserons dans cette analyse. Le P indique que l'intervention s'adresse aux professeurs, le A indique sa place dans le recueil d'interventions et le 1 indique le chapitre, soit ici le 1^{er} chapitre de la 1^{ère} partie du recueil d'interventions à l'adresse des professeurs.

²⁰ Nous signalons au lecteur que l'intervention PA 6 est le résultat de deux interventions distinctes et complémentaires. Par conséquent, les scores rapportés à PA 6 sont les scores moyens de deux évaluations différentes qui ont été effectuées par les professeurs collaborateurs.

Tableau 4.2 (suite)
 Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable
 « Participation » à l'adresse des professeurs

<ul style="list-style-type: none"> • C'est important, PA 2 « c'est facile à faire, ça améliore les relations à l'intérieur de la classe ». • Pour PA 3, « Des règles claires sont essentielles et assurent une gestion — transparente — de la classe ». • L'intervention PA 4 « est bonne pour le questionnement qu'elle oblige à effectuer et par le début de solution qu'elle propose ». • L'intervention PA 5 « est à cultiver et à adapter à son enseignement pour démystifier la discipline et montrer qu'elle est abordable ». • « L'intervention va de soi, (...) un jeune professeur peut craindre ce type d'enseignement parce qu'il ne maîtrise pas encore sa matière, et le trac qu'il peut ressentir ». « Cela rend la classe animée, active et c'est bien ! » • « L'idée de présenter régulièrement l'état des travaux de l'équipe est vraiment intéressante ». « PA 6 est facile à utiliser, originale, simple, et force l'élève à être actif ». • « Je trouve les trois phases du processus d'aide de l'intervention PA 7 excellentes ». « L'intervention est particulièrement importante, une sorte de mode d'emploi du guide. Absolument incontournable ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « Il ne faudrait pas exagérer les bienfaits de l'intervention, les irritants ne vont malheureusement pas — s'évaporer — pour autant ». • « Vous seriez prudents d'affirmer implicitement que l'élève va — se sentir à l'aise — ou — adhérer — au code de fonctionnement ». « Faire participer les élèves à l'élaboration du code me semble audacieux mais peut être intéressant ». • « Poser des questions s'adapte mal aux cours de ma discipline ». • « Malgré la restructuration complète de PA 7 qui allège la lourdeur de tout le processus (...) Je n'arrive pas à voir cela sur un plan pratique avec mes classes actuelles de quarante élèves ».
Remarques et suggestions générales	
<ul style="list-style-type: none"> • « Il serait avantageux de multiplier les situations où les questions des élèves peuvent être exploitées pour favoriser la participation mais aussi la qualité des apprentissages »; « d'enseigner aux élèves à poser des questions simples, par la suite des questions complexes intégratives de synthèse, de résolution de problèmes, etc. » • « Je trouve excellente l'idée de répertorier par un code toutes les règles pour un bon fonctionnement ». « L'ensemble de l'intervention devrait être faite en département ou en programme d'études, (...) elle conviendrait parfaitement pour établir une politique commune départementale ». • « Le texte PA 7 me semble fait pour accompagner une formation ». 	

**INTERVENTIONS
 POUR LES PROFESSEURS²¹**

ÉCHELLE DE MESURE : Nullément Entièrement
 /---/---/---/---/---/ 1 2 3 4 5 6

	Titre	Objectifs	Contexte	Avantages	Procédure	Limites
Puis-je connaître tous mes élèves ? (PA 1)	Clair	5,5	Clairs 5,4	Clair 4,7	Clairs 5,3	Claires 5,9
	Complet	5,2	Efficaces 4,7	Réaliste 5,4	Réalistes 5,6	Fonctionnelle 4,9
	Stimulant	6		Adéquat 5,9	Pertinents 5,2	Langage 5
Comment créer un climat de classe positif ? (PA 2)	Clair	4,4	Clairs 5,4	Clair 5,6	Clairs 5,7	Claires 5,6
	Complet	4,7	Efficaces 5,4	Réaliste 5,6	Réalistes 5,6	Fonctionnelle 5,6
	Stimulant	5		Adéquat 5,6	Pertinents 5,2	Langage 5,9
Un environnement pédagogique paisible et ordonné : une responsabilité partagée (PA 3)	Clair	4,2	Clairs 5,2	Clair 5,1	Clairs 5,5	Claires 5,2
	Complet	4,2	Efficaces 4,8	Réaliste 4,7	Réalistes 4,9	Fonctionnelle 4,9
	Stimulant	3,7		Adéquat 5,1	Pertinents 4,8	Langage 5,4

²¹ Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que seulement deux des trois experts consultés pour l'évaluation des interventions PA 1, PA 2 et PA 3 ont répondu à notre demande.

Tableau 4.2 (suite)
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable
« Participation » à l'adresse des professeurs

La déroute des irritants (PA 4)	Clair	5,3	Clairs	5,1	Clair	5,3	Clairs	5,1	Claire	4,7	Clares	4,9
	Complet	5	Efficaces	4,4	Réaliste	4,5	Réalistes	5	Fonctionnelle	4,9		
	Stimulant	5,7			Adéquat	5,5	Pertinents	5,2	Langage	5,5		
Faire apprendre activement, c'est amener les élèves à questionner ! (PA 5)	Clair	5,4	Clairs	5,7	Clair	5,4	Clairs	5,6	Claire	5,5	Clares	5,9
	Complet	5,3	Efficaces	5,5	Réaliste	5,5	Réalistes	5,5	Fonctionnelle	5,2		
	Stimulant	6			Adéquat	5,8	Pertinents	5,5	Langage	5,7		
L'esprit d'équipe (PA 6)	Clair	4,2	Clairs	5	Clair	5,2	Clairs	4,9	Claire	5,3	Clares	4,7
	Complet	4,5	Efficaces	4,8	Réaliste	5	Réalistes	4,5	Fonctionnelle	5		
	Stimulant	4,8			Adéquat	5,4	Pertinents	4,6	Langage	5,5		
La motivation scolaire de mes élèves : J'y vois... moi aussi ! (PA 7) ²²	Clair	4,4	Clairs	5,1	Clair	5	Clairs	4,7	Claire	4,6	Clares	5,8
	Complet	4,4	Efficaces	4,6	Réaliste	3,9	Réalistes	5	Fonctionnelle	4,4		
	Stimulant	4,6			Adéquat	5,8	Pertinents	4,4	Langage	4,8		

Les interventions se rapportant à la variable « Participation » sont perçues comme utiles par 76,6 % des évaluateurs et efficaces par 80 % d'entre-eux, 77,6 % des évaluateurs les recommanderaient à d'autres professeurs. Comment peut-on expliquer que près de 23 % des évaluateurs ne perçoivent pas ces interventions utiles bien qu'elles soient perçues comme efficaces par 80 % des personnes interrogées et qu'elles sont recommandées par 78 % d'entre elles? Pourquoi environ 22 % d'entre elles semblent réticentes ? La remarque suivante : « Je n'arrive pas à voir cela sur un plan pratique avec mes classes actuelles de quarante élèves » est-elle une piste de compréhension de ces résistances ?

4.2.1.2 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche »

Les résultats des interventions « Enseigner par la méthode " avant, pendant, après ", Les approches historique, conceptuelle et projective impliquées dans l'étude de tout phénomène » (PB1) ; « Apprendre en expérimentant, Comment utiliser la démarche scientifique dans l'enseignement » (PB2) ; « La résolution de problèmes pour enseigner un contenu disciplinaire, Se préparer à enseigner par... Résolution de problèmes !, Enseigner par... Résolution de problèmes !, Et si créer rendait l'enseignement signifiant !... » (PB3) ; « Un

²² Cette intervention a toujours soulevé un consensus quant au fond et à la pertinence, mais un malaise quant à son utilisation. Par conséquent, nous avons repris l'élaboration de cette intervention et la structuration du texte à trois reprises. Deux fois, nous avons soumis le texte à la critique des professeurs collaborateurs avant de le soumettre à l'analyse fine des experts. La dernière version ne soulève plus de malaise quant à son utilisation.

moyen de faire des choix éclairés et réfléchis : la prise de décision » (PB4) ; « De l'importance de justifier un point de vue, Développer la pensée critique dans les cours » (PB5) sont présentés dans cette section.

Les cinq interventions ont fait l'objet d'une analyse critique par les quatre professeurs collaborateurs. Les résultats de cette analyse ont entraîné la réécriture des cinq textes. La nouvelle version de chaque intervention a été soumise à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture des cinq interventions et par une expérimentation de PB 4 par deux professeurs. Le tableau 4.3 présente les résultats obtenus pour l'ensemble des interventions pour les professeurs se rapportant à la variable motivationnelle « Perception de l'importance de la tâche ».

Tableau 4.3

Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » à l'adresse des professeurs

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE ?	
BILAN FINAL	
► UTILITÉ :	4,3/6 (71,6 %)
► EFFICACITÉ :	5,2/6 (86,6 %)
► RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 47 des 51 évaluations obtenues (92,1 %) Non <input checked="" type="checkbox"/> 4 évaluations sur 51 (7,9 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • « Interventions très bien structurées, exemples clairs et signifiants ». • Interventions « stimulantes parce qu'elles font appel à la logique et à la capacité d'imaginer ». • « Démarches pédagogiques intéressantes pour stimuler les élèves et les aider à mieux comprendre la matière ». • « Propre à stimuler la créativité des élèves (...) répond au besoin d'apprentissage concret des élèves ». • « Textes clairs. L'ensemble est bien structuré ». • « Interventions riches d'informations pour qui veut développer la pensée critique à travers l'enseignement ». • « J'y ai appris beaucoup et nul doute que les enseignants y trouveront matière à résoudre des problèmes pédagogiques présents dans leur pratique actuelle ». • « Claires, bien détaillées, suffisamment variées dans les exemples pour être utiles à plusieurs professeurs, (...) opérationnelles ». • « L'utilisation variée de ces méthodes permet d'éviter un certain essoufflement ». • « Tableaux très aidants à la compréhension ». • « L'approche de résolution de problèmes permet de poursuivre le développement des habiletés de pensée ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « Certaines connaissances plus théoriques se prêtent mal à ce type d'intervention ». • « Le fait qu'un élève utilise ces approches pédagogiques n'implique pas nécessairement qu'il soit plus intéressé à cette matière ». • L'intervention PB 1 « serait améliorée si elle était resituée dans le cadre de la démarche scientifique large ». • « Certains cours se prêtent beaucoup mieux que d'autres à l'utilisation de ces démarches pédagogiques ». • « J'aurais aimé voir différentes pistes d'utilisation de ces processus par les enseignants ». • « Les textes sont clairs et bien structurés dans leur architecture, mais ils m'ont semblé lourds, longs et parfois même redondants ». • « J'élaborerais davantage sur l'enseignement direct des capacités de la pensée critique, ainsi que sur la métacognition ». • « Il y a confusion entre utilisation de la créativité pour concevoir son enseignement et un enseignement qui suscite la créativité de l'élève. La créativité doit s'exercer aux deux niveaux ». • « La démarche de résolution de problèmes proposée ignore la recherche de sens pour l'élève pour se concentrer sur les éléments à insérer dans l'apprentissage. (...) La notion de lien se substitue ici à celle d'opérations. (...) La notion de stratégie est absente ».

Tableau 4.3 (suite)
 Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » à l'adresse des professeurs

Remarques et suggestions générales												
<ul style="list-style-type: none"> « Interventions intéressantes. Vont à l'encontre du fonctionnement quotidien de notre société ». « Ces interventions me sont utiles au niveau personnel ». « Le processus de résolution de problèmes me semble très intéressant et j'essaierai de le mettre en pratique (en tout ou en partie) lorsqu'un bon problème se présentera ». « Pour des choix en équipe, c'est un outil... idéal ! Les décisions sont beaucoup moins émotives... et tous y participent ». 												
INTERVENTIONS POUR LES PROFESSEURS ²³				ÉCHELLE DE MESURE :		Nutlement /-----/ Entièrement 1 2 3 4 5 6						
	Titre		Objectifs		Contexte		Avantages		Procédure		Limites	
Enseigner par la méthode « avant, pendant, après » (PB 1)	Clair	4,1	Clairs	4,3	Clair	4,7	Clairs	4,9	Claire	4,8	Clares	4,3
	Complet	4,1	Efficaces	4,1	Réaliste	4,3	Réalistes	4,8	Fonctionnelle	5		
	Stimulant	5,3			Adéquat	4,9	Pertinents	4,6	Langage	5,2		
Apprendre en expérimentant (PB 2)	Clair	5,9	Clairs	6	Clair	5,7	Clairs	4,9	Claire	4,4	Clares	4,6
	Complet	5,8	Efficaces	5,7	Réaliste	5	Réalistes	5	Fonctionnelle	4,4		
	Stimulant	4,8			Adéquat	5,8	Pertinents	5,9	Langage	5,2		
La résolution de problèmes pour enseigner un contenu disciplinaire (PB 3)	Clair	5	Clairs	5,4	Clair	4,8	Clairs	5,3	Claire	5,1	Clares	5,4
	Complet	5,2	Efficaces	4,6	Réaliste	5,1	Réalistes	4,9	Fonctionnelle	4,7		
	Stimulant	5			Adéquat	5,5	Pertinents	5,1	Langage	5,3		
Un moyen de faire des choix éclairés et réfléchis: la prise de décision (PB4)	Clair	4,9	Clairs	5,7	Clair	5,5	Clairs	4,8	Claire	5,4	Clares	5,2
	Complet	5,3	Efficaces	5,3	Réaliste	5,4	Réalistes	5,4	Fonctionnelle	5,8		
	Stimulant	5,1			Adéquat	5,2	Pertinents	5,4	Langage	5,3		
De l'importance de justifier un point de vue (PB 5)	Clair	3,1	Clairs	5,4	Clair	5,2	Clairs	5,2	Claire	4,9	Clares	4,5
	Complet	3,3	Efficaces	4,6	Réaliste	5,1	Réalistes	5,2	Fonctionnelle	3,9		
	Stimulant	4,4			Adéquat	5,4	Pertinents	4,9	Langage	5,1		

Les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » sont perçues comme utiles par 71,6 % des cinquante et une évaluations faites et efficaces par 86,6 % d'entre-elles, 92,1 % des évaluateurs les recommanderaient à d'autres professeurs. Comment peut-on expliquer cet écart de quinze points entre l'utilité et l'efficacité perçues ? Comment peut-on expliquer que 92,1 % des répondants suggéreraient les interventions alors que seulement 71,6 % en voient l'utilité ? L'exigence demandée pour l'application de ces stratégies pédagogiques peut-elle être une piste de compréhension de ces écarts d'appréciation ? La remarque suivante rapportée

²³ Nous signalons au lecteur que l'intervention PB 3 est le résultat de trois interventions distinctes et complémentaires. Par conséquent, les scores rapportés à PB 3 sont les scores moyens de trois évaluations différentes qui ont été effectuées par les professeurs collaborateurs et par les experts.

dans le tableau 4.3 peut-elle être une piste de compréhension : « Interventions intéressantes. Vont à l'encontre du fonctionnement quotidien de notre société » ?

4.2.1.3 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances »

Les résultats des interventions « Quand la mémoire fait réussir... ou échouer, Connaître le fonctionnement de la mémoire pour mieux enseigner et pour mieux faire apprendre » (PC1) ; « Devrait-on enseigner et évaluer de la même façon des connaissances théoriques et des connaissances pratiques ? » (PC2)²⁴ sont présentés dans cette section.

Les deux interventions ont fait l'objet d'une analyse critique par les quatre professeurs collaborateurs. Cette analyse a été suivie de la réécriture des deux textes. La nouvelle version de chaque intervention a été soumise à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture des deux interventions et par une expérimentation des deux interventions par onze professeurs dans le cadre d'un cours Performa²⁵. Le tableau 4.4 présente les résultats obtenus pour l'ensemble des interventions pour les professeurs se rapportant à la variable motivationnelle, « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances ».

Tableau 4.4

Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » à l'adresse des professeurs

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE À ACQUÉRIR ET À UTILISER DES CONNAISSANCES ?	
BILAN FINAL	
➔ UTILITÉ :	6/6 (100 %)
➔ EFFICACITÉ :	5,4/6 (90 %)
➔ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 17 des 18 évaluations obtenues (94,4 %)
	Non <input checked="" type="checkbox"/> 1 seule évaluation sur 18 (5,6 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> « Ce qui m'a frappé, c'est que l'intervention PC 1 est bâtie sur le modèle qu'elle propose au professeur pour tenir compte de la mémoire : analogie, carte sémantique, résumés, plans, etc. » ; « Quelle belle synthèse des écrits sur la mémoire » ; « Texte fondamental pour les professeurs qui désirent se sensibiliser au processus d'apprentissage » ; « L'analogie avec l'ordinateur est utile ». L'intervention PC 2 « permet de se familiariser avec les différentes catégories de connaissances » ; « À mon avis, il s'agit d'une intervention essentielle. Elle rappelle la complexité du métier d'enseigner en ouvrant les perspectives, elle aide à vraiment 	<ul style="list-style-type: none"> « J'aurais apprécié plus d'explications sur la mémoire de travail ». « Le concept de mémoire à long terme ne m'apparaît pas assez développé ». « Construction efficace de cette intervention, mais la place laissée pour s'exercer n'est pas grande ». « Je me demande si on ne va pas trop loin pour la moyenne des professeurs qui (...) ne nagent pas aussi aisément dans un langage aussi sophistiqué ».

²⁴ Étant donné la longueur du texte de PC 2, cette intervention a été divisée en deux parties pour l'évaluation par les professeurs collaborateurs.

²⁵ Les professeurs qui ont suivi ce cours ont procédé à une évaluation qualitative de l'intervention et non à une évaluation quantitative.

Tableau 4.4 (suite)

Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » à l'adresse des professeurs

<p>évaluer le niveau de connaissance souhaité ». « Bien sûr, mon expérience m'avait appris l'importance des schémas, des tableaux, des résumés, des réseaux de concepts, etc. mais il y avait beaucoup d'instinct dans tout ça ». « L'intervention permet de varier le rythme et rend le cours plus intéressant » ; « Aide à la planification et à l'élaboration d'un cours » ; « Exercices simples et rapides » ; « Modifie l'approche pour donner un cours ».</p>		<ul style="list-style-type: none"> • « Certains aspects mériteraient d'être précisés davantage tels que : la définition des stratégies cognitives, donner plus d'exemples, préciser davantage ce qu'est la composition, etc. » • « Préciser à quel endroit dans ce modèle se placent les attitudes ». 										
Remarques et suggestions générales												
<ul style="list-style-type: none"> • « J'y ai appris beaucoup de petites choses essentielles au sujet du fonctionnement de la mémoire ». « Cela m'a permis de constater qu'il faut rappeler et répéter souvent, que la concentration est limitée dans le temps, etc. » • « Si je ne tiens pas suffisamment compte de la mémoire et de son fonctionnement, je risque de perdre inutilement bien des énergies en classe ». • « Cela devrait faire partie des connaissances de base d'un professeur ». • « Permet d'organiser les stratégies d'enseignement en fonction des particularités de la mémoire. Je l'ai utilisé. » • « Intervention éclairante sur des aspects fondamentaux de l'enseignement. C'est merveilleux ! » 												
INTERVENTIONS POUR LES PROFESSEURS		ÉCHELLE DE MESURE :										
		Nullement /-----/ Entièrement 1 2 3 4 5 6										
	Titre		Objectifs		Contexte		Avantages		Procédure		Limites	
Quand la mémoire fait réussir... ou échouer (PC 1)	Clair	4,5	Clairs	5,8	Clair	5	Clairs	5,1	Claire	5,7	Claires	5,3
	Complet	5,3	Efficaces	5,4	Réaliste	4,7	Réalistes	5,4	Fonctionnelle	5,6		
	Stimulant	5,4			Adéquat	5,6	Pertinents	5,6	Langage	5,4		
Devrait-on enseigner et évaluer de la même façon des connaissances théoriques et des connaissances pratiques ? (PC 2)	Clair	6	Clairs	5,1	Clair	5,3	Clairs	5,6	Claire	5,4	Claires	5,8
	Complet	5,6	Efficaces	5,2	Réaliste	5,5	Réalistes	5,7	Fonctionnelle	4,8		
	Stimulant	5			Adéquat	5	Pertinents	5,4	Langage	5,1		

Les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » sont perçues comme utiles par 100 % des évaluateurs et efficaces par 90 % d'entre-eux. Un seul des dix-huit évaluateurs (5,6 %) ne recommanderait pas les interventions à d'autres professeurs. Pourquoi ces deux interventions font-elles à ce point consensus ? Est-ce l'aspect plus « théorique » qui attire autant les professeurs ? Est-ce l'ensemble des illustrations qu'on retrouve dans les deux textes ? Est-ce le fait que les interventions permettent de mettre des mots sur des stratégies que les professeurs connaissent et utilisent intuitivement dans leurs cours ? Est-ce le fait que ces interventions paraissent « plus rassurantes » pour les professeurs en leur offrant des moyens très concrets (par les exemples qu'elles présentent) d'agir sans pour autant les contraindre à une démarche stricte d'utilisation ?

4.2.1.4 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif »

Les résultats des interventions « Maîtriser son enseignement pour mieux contrôler les apprentissages, L'engagement cognitif » (PD1) ; « Dimensions de la connaissance I, Peut-on faciliter l'élaboration des connaissances » (PD2) ; « Dimensions de la connaissance II, Peut-on apprendre à organiser efficacement des connaissances théoriques ? » (PD3) ; « Dimensions de la connaissance III, Comment acquérir et utiliser efficacement des connaissances procédurales ? » (PD4) ; « Dimensions de la connaissance IV, Comment faciliter le transfert des connaissances » (PD5) sont présentés dans cette section.

Les cinq interventions ont fait l'objet d'une analyse critique par les quatre professeurs collaborateurs. Cette analyse a été suivie de la réécriture des cinq textes. La nouvelle version de chaque intervention a été soumise à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture des cinq interventions et par une expérimentation de l'intervention PD 1 par douze professeurs dans le cadre d'un cours Performa²⁶. Le tableau 4.5 présente les résultats obtenus pour l'ensemble des interventions pour les professeurs se rapportant à la variable motivationnelle, « Engagement cognitif ».

Tableau 4.5

Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » à l'adresse des professeurs

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF ?	
BILAN FINAL	
➤ UTILITÉ :	5,7/6 (95 %)
➤ EFFICACITÉ :	5,4/6 (90 %)
➤ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 30 des 32 évaluations obtenues (93,7 %) Non <input checked="" type="checkbox"/> 2 évaluations sur 32 (6,3 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • L'intervention PD 1 « est intéressante, elle nous fait réfléchir et propose plusieurs pistes de solution pour un enseignement efficace ». « Les multiples questionnements présentés en encadrés ou en sous-titres stimulent la lecture ». « Très utile car très concret, m'a permis de participer, m'a donné les instruments pour m'améliorer et être critique ». « M'a obligé à m'interroger sur mes pratiques d'enseignement et leur influence sur l'élève ». « Bien — groundée —, concret ». • Les textes des interventions PD 2, Pd 3, PD 4 et PD 5 « sont clairs, bien structurés, comportant des stratégies simples, facilement applicables sur le terrain ». « Approches très intéressantes pour diversifier mes méthodes d'enseignement trop centrées sur le prof et peu sur l'élève ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « La métacognition reste pour moi un concept assez flou ». « Définir les concepts clés dès qu'ils apparaissent dans les textes. (...) Les explications simples qui clarifient bien les concepts devraient être mises en évidence ». • « Il est nécessaire, au préalable, d'avoir été initié aux différentes catégories de connaissances afin de bien saisir — et de mettre en contexte surtout — le sens de vos interventions ». • « Il serait intéressant de dégager la simplicité ou la complexité des liens à faire entre les informations pour réaliser les différents modèles graphiques ».

²⁶ Les professeurs qui ont suivi ce cours ont procédé à une évaluation qualitative de l'intervention et non à une évaluation quantitative.

Tableau 4.5 (suite)
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » à l'adresse des professeurs

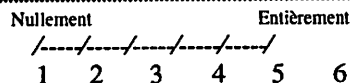
<ul style="list-style-type: none"> • « Les représentations graphiques assurent une meilleure saisie du sens en nous forçant à mettre de l'ordre dans nos idées ». « C'est un moyen simple (ou qui va le devenir rapidement avec la pratique) de synthétiser des informations dans un tout organisé ». • « Je trouve ces modèles très pertinents pour développer chez l'élève l'habileté à comprendre la logique d'un texte ». • « La référence à notre façon d'acquérir et d'intérioriser des procédures est intéressante et porte à réflexion ». • « L'intervention sur l'acquisition des procédures soulève la question fondamentale de l'enseignement des — modes d'emploi — ». « Elle rappelle l'importance et souligne que l'élève apprend ce qu'on lui enseigne ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « Les parties sur l'établissement des relations entre deux informations, (...) semblent exiger beaucoup de temps (...) on joue dans des nuances et des variantes qui, à la longue, peuvent devenir tatillonnes, (...) je crois que l'exemple-clé à certains moments est surutilisé ». • « Je ne peux transférer dans ma discipline aussi facilement car certains exemples sont trop simplistes ».
--	--

Remarques et suggestions générales

- « La lecture de l'intervention PD 1 m'a laissé mal à l'aise toute la semaine. Ce n'est pas facile de — questionner son enseignement — ».
- « Ces interventions devraient être offertes à tous les professeurs. Je sens cependant qu'ils hésitent à s'engager dans cette voie, mais je sens aussi que plusieurs transforment petit à petit leur enseignement ».
- « Je la conseillerais à tous ceux qui ne se prennent pas au sérieux ».
- « Ces interventions devraient stimuler un climat progressiste si elles réussissent à susciter des échanges dans les départements ou dans des groupes de travail ».
- « Cela m'a amenée à réfléchir à ma propre perception de l'enseignement ».
- « Je crois que l'enseignement des connaissances conditionnelles constitue un défi pour le professeur, mais là je ne suis pas sûr que notre enseignement se rend souvent jusque-là. Je crois qu'on devrait y tendre car (...) l'apprentissage des connaissances conditionnelles est fondamental ».

**INTERVENTIONS
 POUR LES PROFESSEURS²⁷**

ÉCHELLE DE MESURE :



	Titre		Objectifs		Contexte		Avantages		Procédure		Limites	
Maîtriser son enseignement pour mieux contrôler les apprentissages (PD 1)	Clair	4,7	Clairs	5,2	Clair	5,4	Clairs	5,4	Clair	5,6	Claires	5,8
	Complet	4	Efficaces	4,9	Réaliste	5,4	Réalistes	5,4	Fonctionnelle	5,2		
	Stimulant	4,4			Adéquat	5,8	Pertinents	4,3	Langage	5,4		
Dimensions de la connaissance I... (PD 2)	Clair	5,1	Clairs	5,6	Clair	5	Clairs	5,3	Clair	5,4	Claires	5,5
	Complet	5,3	Efficaces	5,4	Réaliste	5,1	Réalistes	5,7	Fonctionnelle	4,8		
	Stimulant	5,3			Adéquat	5,4	Pertinents	5,2	Langage	5,7		
Dimensions de la connaissance II... (PD 3)	Clair	5,6	Clairs	5,7	Clair	5,3	Clairs	5,5	Clair	5,7	Claires	4,9
	Complet	5,4	Efficaces	5,6	Réaliste	5,4	Réalistes	5,7	Fonctionnelle	5,5		
	Stimulant	5			Adéquat	5	Pertinents	5,4	Langage	5,8		

²⁷ Nous signalons au lecteur que les interventions PD 2 et PD 3 sont chacune le résultat de deux interventions distinctes et complémentaires. Par conséquent, les scores rapportés à PD 2 et PD 3 sont les scores moyens de deux évaluations différentes qui ont été effectuées par les professeurs collaborateurs et par les experts. Nous tenons à préciser que certains évaluateurs n'ont pas répondu à la question « Recommanderiez-vous cette intervention ? ».

Tableau 4.5 (suite)
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » à l'adresse des professeurs

Dimensions de la connaissance III... (PD 4)	Clair	4	Clairs	5	Clair	4,9	Clairs	4,7	Claire	5,3	Clares	4,3
	Complet	4	Efficaces	5,2	Réaliste	5,5	Réalistes	5,1	Fonctionnelle	5		
	Stimulant	3,9			Adéquat	5,4	Pertinents	4,9	Langage	5,7		
Dimensions de la connaissance IV... (PD 5)	Clair	5,4	Clairs	5,7	Clair	5,3	Clairs	4,6	Claire	5,8	Clares	5,2
	Complet	5,6	Efficaces	5,1	Réaliste	5,8	Réalistes	5	Fonctionnelle	5		
	Stimulant	5,4			Adéquat	4,9	Pertinents	5	Langage	5,7		

Les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » sont perçues comme utiles par 95 % des évaluateurs et efficaces par 90 % d'entre-eux, 93,7 % des évaluateurs les recommanderaient à d'autres professeurs. Seulement deux des trente-deux évaluateurs (6,3 %) ne recommanderaient pas les interventions à d'autres professeurs. Où se situe la difficulté pour ces deux évaluateurs ? Qu'est-ce qui explique le très grand intérêt des professeurs pour ces interventions ? Les remarques suivantes tirées du tableau 4.5 seraient-elles une piste de compréhension : « Ces interventions devraient être offertes à tous les professeurs. Je sens cependant qu'ils hésitent à s'engager dans cette voie, mais je sens aussi que plusieurs transforment petit à petit leur enseignement ». « La lecture de l'intervention PD 1 m'a laissé mal à l'aise toute la semaine. Ce n'est pas facile de — questionner son enseignement — » ?

4.2.1.5 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perceptions attributionnelles ou la contrôlabilité de la tâche »

Les résultats des interventions « Comment l'élève s'explique-t-il ses résultats ? Les attributions causales » (PE1) ; « Comment reconnaître les émotions... et mieux les maîtriser ? “ S'exercer à penser ” pour “ ressentir et agir autrement ” » (PE2) ; « Les principales perceptions des situations scolaires problématiques, Événement ⇨ pensées ⇨ émotions ⇨ comportement » (PE3) ; « Confrontation des pensées irréalistes » (PE4) ; « Conséquences de la tendance à catastropher » (PE5) sont présentés dans cette section.

L'intervention PE 1 a fait l'objet d'une analyse critique par les quatre professeurs collaborateurs. Les interventions PE 2, PE 3, PE 4 et PE 5 ont été évalués par quatre élèves collaborateurs. Cela a exigé la réécriture des cinq textes. La nouvelle version de PE 1, PE 2, PE 4 et PE 5 a été expérimentée par respectivement 28, 34, 27 et 28 élèves. Chaque intervention a ensuite été soumise à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture finale des cinq interventions. Le tableau 4.6 présente les résultats obtenus pour l'ensemble des interventions

pour les professeurs se rapportant à la variable motivationnelle « Perceptions attributionnelles, la contrôlabilité de la tâche ».

Tableau 4.6
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable Perceptions attributionnelles (contrôlabilité de la tâche) à l'adresse des professeurs

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR LA CONTRÔLABILITÉ DE LA TÂCHE ?	
BILAN FINAL	
► UTILITÉ :	4,8/6 (80 %)
► EFFICACITÉ :	4,5/6 (75 %)
► RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 129 des 146 évaluations obtenues (88,3 %) Non <input checked="" type="checkbox"/> 17 évaluations sur 146 (11,7 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • « Il s'agit selon moi d'interventions — puissantes — ». • PE 1 est une « très belle intervention, simple, dynamique, utile » ; « réalisée au début d'une session peut amener l'élève à se responsabiliser face à sa réussite scolaire ». « À recommander pour ses retombées potentielles sur le degré d'engagement de l'élève et sur les prises de conscience qu'elle suscite chez le professeur ». • PE 2 est une « intervention simple, claire, qui présente l'avantage pour l'élève d'être réalisable sans la présence d'un intervenant extérieur » ; « beaucoup d'exemples extérieurs à l'élève qui aident à comprendre et à s'approprier le processus pensées → émotions → comportement » ; « la démarche proposée m'apparaît fort originale et apte à intéresser l'élève dans une réflexion sur ses émotions ». • « Les interventions visent juste. La confrontation d'une idée irréaliste et son remplacement par une idée réaliste procure des effets immédiats sur l'état affectif de l'élève. Ce changement peut survenir très rapidement et devenir permanent ». • « L'approche émotivo-rationnelle proposée pour l'ensemble de ces interventions est efficace dans la mesure où un tuteur est capable d'associer de façon précise l'idée irréaliste qui déclenche le type d'émotion vécue par la personne ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « Pour animer PE 1, je préparerais également des éléments de contenu pour stimuler la discussion au cas où elle démarrerait difficilement ». « Il s'agit d'une intervention dont la force peut encore être augmentée à la condition d'insister davantage sur les émotions et de discuter des diverses alternatives ». « Elle s'applique aux causes d'échec plus qu'aux causes de réussite ». • « C'est bien davantage sur l'appropriation de la stratégie émotivo-rationnelle et de son éventuelle mise en application que je me questionne ». • « Est-ce qu'un professeur qui n'a pas nécessairement une formation en psychologie ou en relation d'aide peut vraiment espérer que ces interventions soient un — succès — ? Je suis sceptique ». • « L'animation de ces interventions m'apparaît très difficile pour quelqu'un d'inexpérimenté ». • « Si l'animateur possède des notions trop floues sur cette méthode émotivo-rationnelle, cet exercice risque de tourner rapidement dans la confrontation du type — pensées positives ». • « Attention à ne pas laisser croire à l'élève qu'il doit confronter plusieurs idées irréalistes pour obtenir un sentiment de sécurité. Une telle façon de faire mène tout droit à l'échec pour celui qui se confronte. Pour réussir, il doit nécessairement confronter une seule idée à la fois sur une base de quelques semaines ».
Remarques et suggestions générales	
<ul style="list-style-type: none"> • « Je crois que le recours à un tuteur pour quelques rencontres pourrait être bénéfique de même que l'utilisation d'un journal personnel ». • « Je me sentirais plus à l'aise, pour utiliser ces interventions, si mes groupes étaient plus petits ». • « Cela me déçoit de ne pas pouvoir faire ce type d'intervention (pas la formation pour le faire), ça me choque même. Elle peut être très bénéfique et très profitable. L'intervention devrait intéresser les professeurs responsables de l'encadrement ». • « Le professionnel en relation d'aide sera probablement plus à l'aise pour animer ce type d'activité ». • « Lors de la confrontation d'idées irréalistes, prioriser l'une de ces idées irréalistes en tenant compte de l'intensité de l'émotion et permettre à l'élève de confronter une seule idée pendant un certain temps ». 	

Tableau 4.6 (suite)
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable Perceptions attributionnelles (contrôlabilité de la tâche) à l'adresse des professeurs

CÔTE MOYENNE D'APPRÉCIATION DES INTERVENTIONS ²⁸	ÉCHELLE DE MESURE :											
	Nullément /-----/-----/-----/ Entièrement 1 2 3 4 5 6											
	Titre		Objectifs		Contexte		Avantages		Procédure		Limites	
Comment l'élève s'explique-t-il ses résultats ? (PE 1)	Clair	5,7	Clairs	6	Clair	5,7	Clairs	5,3	Claire	5	Clares	6
	Complet	5	Efficaces	5	Réaliste	5	Réalistes	5	Fonctionnelle	5,3		
	Stimulant	6			Adéquat	5,3	Pertinents	5	Langage	5,7		
Comment reconnaître les émotions... et mieux les maîtriser ? (PE 2)	Clair	5,4	Clairs	5,5	Clair	5,1	Clairs	4,7	Claire	5,1	Clares	5,9
	Complet	4,9	Efficaces	4,9	Réaliste	5,6	Réalistes	5,1	Fonctionnelle	5,2		
	Stimulant	4,9			Adéquat	5,5	Pertinents	5	Langage	5		
Les principales perceptions des situations scolaires problématiques (PE 3)	Clair	4,7	Clairs	5,6	Clair	5,5	Clairs	5,7	Claire	5	Clares	5,6
	Complet	5,1	Efficaces	4,9	Réaliste	5,3	Réalistes	5,7	Fonctionnelle	4,9		
	Stimulant	4,6			Adéquat	5,7	Pertinents	4,8	Langage	5,2		
Confrontation de pensées irréalistes (PE 4)	Clair	4,7	Clairs	4,7	Clair	4,3	Clairs	5	Claire	4,7	Clares	5
	Complet	5,3	Efficaces	5	Réaliste	4,3	Réalistes	5,3	Fonctionnelle	4,3		
	Stimulant	4,3			Adéquat	5,4	Pertinents	5,3	Langage	4,7		
Conséquences de la tendance à catastropher (PE 5)	Clair	4,8	Clairs	5,3	Clair	4,8	Clairs	5,6	Claire	4,3	Clares	5
	Complet	5,3	Efficaces	5,2	Réaliste	5,1	Réalistes	6	Fonctionnelle	4,3		
	Stimulant	2,8			Adéquat	5,8	Pertinents	5,6	Langage	5		

Les interventions se rapportant à la variable « Perceptions attributionnelles ou contrôlabilité de la tâche » sont perçues comme utiles par 80 % des évaluateurs et efficaces par 75 % d'entre-eux alors que 88,3 % des évaluateurs recommanderaient leur utilisation à d'autres. Pourquoi cet écart de huit et de treize points entre l'utilité et l'efficacité perçues et la recommandation ? Les remarques suivantes : « Est-ce qu'un professeur qui n'a pas nécessairement une formation en psychologie ou en relation d'aide peut vraiment espérer que ces interventions soient un — succès — ? », « Le professionnel en relation d'aide sera probablement plus à l'aise pour animer ce type d'activités », « L'animation de ces interventions m'apparaît très difficile pour quelqu'un d'inexpérimenté », « Je me sentrais plus à l'aise, pour utiliser ces interventions, si mes groupes étaient plus petits »,

²⁸ Nous attirons l'attention du lecteur sur le fait que seulement un des trois experts consultés pour l'évaluation des interventions PE 3, PE 4 et PE 5 a effectivement répondu à notre demande.

« L'intervention devrait intéresser les professeurs responsables de l'encadrement » seraient-elles des indices de compréhension de ces écarts ? Comment est-il possible de pallier ces résistances face à l'utilisation de ce type d'interventions qui cherche à modifier une variable affective de la motivation scolaire ?

4.2.2 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS POUR LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES ÉLÈVES SELON LES CINQ VARIABLES DE LA MOTIVATION SCOLAIRE CONSIDÉRÉES

Pour la présentation des résultats obtenus pour les interventions à l'adresse des élèves, nous procédons de la même façon que pour la présentation des résultats obtenus pour les interventions à l'adresse des professeurs. Nous indiquons, lorsque cela est pertinent, les résultats obtenus lors de l'expérimentation de certaines interventions. Ainsi, une attention particulière est accordée aux résultats obtenus lors de l'expérimentation dans le cadre d'un projet d'encadrement de l'intervention « Apprendre à devenir son propre professeur ». La présentation des résultats suit l'ordre d'apparition des interventions dans le recueil d'interventions *Sur les chemins de la connaissance*. Nous commençons donc par les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « La perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances ».

4.2.2.1 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances »

Les résultats des interventions « Est-ce que je me sens compétent pour acquérir et pour utiliser des connaissances ? » (EA1)²⁹ ; « Apprendre à devenir son propre professeur, Comment déceler et organiser les informations essentielles à son apprentissage » (EA2) sont présentés dans cette section.

Les deux interventions ont fait l'objet d'une analyse critique par sept élèves collaborateurs. Cette analyse a été suivie de la réécriture des textes des deux interventions. La nouvelle version de chaque intervention a été soumise à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture finale des interventions. L'intervention EA 2 a été par la suite évaluée par dix élèves dans le cadre d'un projet d'encadrement offert au collège de Bois-de-Boulogne à l'automne 1996. L'ensemble de ces évaluations est présenté dans le tableau 4.7.

4.2.2.1.1 Présentation des résultats globaux obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances »

Le tableau suivant présente l'ensemble des résultats obtenus pour les deux interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances ».

²⁹ Nous avons donné, comme pour les interventions à l'adresse des professeurs, à chaque intervention à l'adresse des élèves un code et c'est ce code que nous utiliserons dans cette analyse. Le E indique que l'intervention s'adresse aux élèves, le A indique sa place dans le recueil d'interventions et le 1 indique le chapitre, soit ici le 1^{er} chapitre de la 1^{re} partie du recueil d'interventions à l'adresse des élèves.

Tableau 4.7
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » à l'adresse des élève

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE À ACQUÉRIR ET À UTILISER DES CONNAISSANCES ?	
BILAN FINAL	
➔ UTILITÉ :	6/6 (100 %)
➔ EFFICACITÉ :	5,9/6 (98 %)
➔ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> Toutes les évaluations obtenues (100 %) Non <input type="checkbox"/> Aucun (0 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> « Le mini-test me donne un résultat concret de ma compétence à un moment précis et il m'a permis une prise de conscience plus facile ». « Cela m'a permis de me rendre compte que ma perception de ma compétence peut en tout temps changer ». L'intervention EA 2 « est un guide très structuré qui enseigne comment acquérir des connaissances théoriques, elle est facile à comprendre ». « Les avantages de connaître toutes ces stratégies sont indéniables pour l'apprentissage ». « Intéressant d'associer les stratégies d'élaboration avec les — mots — et les stratégies d'organisation avec les — images — ». Elle « favorise le fait de pouvoir s'autocorriger ». Ces deux interventions « m'offrent plusieurs moyens d'améliorer mon rendement scolaire, personnellement ça m'a motivé ». « Il y a des trucs qui me semblent très utiles pour mieux étudier ». 	<ul style="list-style-type: none"> « Insister davantage sur l'importance de poursuivre son cheminement en faisant d'autres interventions ». « Pas assez de moyens pour résoudre les problèmes de perception négative de sa capacité ». « Beaucoup de répétitions. Trop long à faire, on peut se décourager avant de ressentir les avantages des stratégies proposées ». « Je crois qu'un effort de présentation axée sur les élèves doit être fait ».
Remarques et suggestions générales	
<ul style="list-style-type: none"> « L'aide d'une personne-ressource m'apparaît utile pour que l'élève approfondisse sa compréhension du phénomène et l'intègre mieux ». « On doit impliquer les professeurs et les inviter à enseigner en utilisant ces stratégies, les élèves n'auront pas le choix de ne pas les essayer et ils se sentiront appuyés ». « L'élève pourrait essayer toutes les stratégies, mais il devrait se limiter à n'en utiliser à fond que quatre sur sept, celles qui lui conviennent le mieux ». « Cela m'est très utile pour avoir des meilleures notes. Très intéressant. Dieu sait que j'en ai besoin ! » « Ces interventions ne peuvent être efficaces qu'auprès d'une personne — disponible —, prête à faire des efforts ». 	

**INTERVENTIONS
 POUR LES ÉLÈVES**
ÉCHELLE DE MESURE :

Nullément /-----/ Entièrement
 1 2 3 4 5 6

	Titre		Objectifs		Contexte		Avantages		Procédure		Limites	
Est-ce que je me sens compétent pour acquérir et pour utiliser des connaissances ? (EA1)	Clair	5,8	Clairs	5,8	Clair	6	Clairs	6	Claire	5,7	Claires	5,7
	Complet	5,7	Efficaces	5,9	Réaliste	6	Réalistes	5,8	Fonctionnelle	5,6		
	Stimulant	5,7			Adéquat	6	Pertinents	5,8	Langage	5,9		
Apprendre à devenir son propre professeur (EA 2)	Clair	5	Clairs	4,7	Clair	4,9	Clairs	5,5	Claire	5,9	Claires	4,4
	Complet	5,2	Efficaces	5,3	Réaliste	5,7	Réalistes	6	Fonctionnelle	5,9		
	Stimulant	5,2			Adéquat	5	Pertinents	6	Langage	5,7		

Les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » sont perçues comme utiles par 100 % des élèves et efficaces par 98 % d'entre-eux. La totalité des élèves (100 %) les recommanderaient à d'autres élèves. Les commentaires obtenus lors de l'expérimentation de ces interventions, à l'automne 1996, dans le cadre d'un projet d'encadrement en sciences humaines peuvent-ils offrir des indices permettant de mieux comprendre cette évaluation des élèves. Nous présentons un résumé de ces commentaires et de ces résultats dans le point qui suit.

4.2.2.1.2 Présentation des résultats obtenus, lors du projet d'encadrement en sciences humaines, pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances »

Les résultats de cette expérimentation sont tirés du rapport d'expérimentation rédigé par Gauthier (1996). D'après les commentaires des élèves, l'encadrement offert a donné des résultats positifs. Quand on leur demande s'ils ont vu l'avantage d'utiliser plusieurs stratégies cognitives (intervention EA 2), neuf élèves sur dix disent le voir parfaitement et l'un dit le voir moyennement. Ils reconnaissent tous l'intervention utile. Ils la recommanderaient tous à leurs amis et expriment que ce type d'intervention favorise la motivation scolaire.

Ils expriment en commentaires libres que l'intervention leur donne des outils les aidant à mieux apprendre, les encourage à mieux étudier, leur donne la possibilité de s'autocorriger, leur permet de vaincre leurs difficultés, leur permet de développer de nouvelles habitudes, etc. Ils soulignent l'importance des rencontres avec le professeur lors des sessions d'encadrement. Ces commentaires vont dans le sens de ceux recueillis en entrevue avec deux élèves. En effet, ces deux élèves ont exprimé que le texte fourni était écrit simplement, était clair et utile. Selon elles, les rencontres d'encadrement les ont aidées. Elles recommandent cependant de ralentir le rythme des rencontres, d'espacer chaque rencontre d'environ dix jours pour permettre d'appliquer « à fond » les stratégies proposées. Chaque session de travail doit, selon elles, être suivie d'une rencontre avec le professeur même si ce n'est que pour clore le processus d'encadrement. Selon elles, les rencontres avec le professeur donnent un but, un cadre, permettant de faire le point, d'intégrer ce qu'elles ont appris avant. L'idéal, selon ces élèves, serait des rencontres à deux ou trois personnes parce que cela permettrait de ne pas se sentir seul avec ses difficultés. Cependant, il serait souhaitable que les deux ou trois personnes se connaissent.

Les résultats de ce projet d'encadrement mettent en évidence la même unanimité d'appréciation des interventions. La question suivante peut être soulevée : ces interventions peuvent-elles être à ce point appréciées parce qu'elles ont été « encadrées » par un professeur ? Le fait d'être suivi par un intervenant permet-il aux élèves de mieux voir le bien-fondé des interventions et de s'engager plus dans ce qui est proposé ?

4.2.2.2 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif »

Les résultats des interventions « Est-ce que j'utilise toutes les ressources nécessaires à ma réussite scolaire ? » (EB1) ; « L'art d'être « plus efficace » dans son apprentissage, Comment je m'engage dans ma démarche d'apprentissage ?, Comment j'apprends ?, Comment je consolide ou je corrige ma démarche d'apprentissage ? » (EB2) sont présentés dans cette section.

L'intervention EB 1 a fait l'objet d'une analyse critique par trois élèves collaborateurs et EB 2 par six élèves collaborateurs. Cette analyse a été suivie de la réécriture des textes des deux interventions. La nouvelle version de chaque intervention a été soumise à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture finale des deux interventions. L'ensemble de ces évaluations est présenté dans le tableau 4.8.

Tableau 4.8
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » à l'adresse des élèves

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR L'ENGAGEMENT COGNITIF ?	
BILAN FINAL	
➤ UTILITÉ :	5,8/6 (96,6 %)
➤ EFFICACITÉ :	5,6/6 (93,3 %)
➤ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 14 des 15 évaluations obtenues (93,3 %) Non <input checked="" type="checkbox"/> 1 évaluation sur 15 (6,6 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • « Le ton de l'intervention EB 1 est excellent. La démarche est complète. Un bijou de clarté, de simplicité et de pertinence ». • « J'aurais bien aimé, alors que j'étais étudiant, qu'un professeur me donne un outil aussi pratique que celui qu'on retrouve dans le tableau — Références générales — (EB 2) traitant de la lecture, de la prise de notes, etc. C'est excellent ». « Je peux dire que les jeunes ont réagi très favorablement à l'autonomie — surveillée — (...) à l'établissement de leur plan d'étude ». « Percutant comme amorce à la réflexion personnelle nécessaire à l'engagement cognitif ». • « En lisant les interventions, je me suis senti tout à fait capable de réaliser les objectifs ». • « Je crois que ces interventions sont utiles à tous les élèves. Elles ne s'adressent pas seulement à ceux qui éprouvent des difficultés, mais aussi à ceux qui veulent se perfectionner ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « La procédure du mini-test aurait avantage à être simplifiée ». « J'ai une réticence majeure en ce qui concerne l'engagement affectif et, par conséquent, les stratégies affectives ». • « Cela représente un gros travail en soi ». • « Les textes sur le plan d'étude m'ont semblé plus flous, et leur utilité moins certaine ». • « L'élève trouvera-t-il du temps dans l'immédiat pour y consacrer du temps ? »
Remarques et suggestions générales	
<ul style="list-style-type: none"> • « Ces interventions m'ont amenée à me questionner sur mon efficacité d'apprentissage. J'ai beaucoup aimé ». • « Bien que l'élève — s'autogère —, la nécessité d'un professeur apparaît pour alléger la tâche, etc. : un guide, quoi ! » • « Avec un encadrement adéquat, elles pourraient être utilisées par des élèves dont la motivation est moyennement faible ». • « Je persiste à croire qu'un élève plus ou moins motivé aurait avantage à être accompagné... alors que c'est son choix de cheminer ou non... et de persister. Enfin !... » 	

Tableau 4.8 (suite)
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » à l'adresse des élèves

INTERVENTIONS POUR LES ÉLÈVES	ÉCHELLE DE MESURE :											
	Nullément /-----/ Entièrement 1 2 3 4 5 6											
	Titre		Objectifs		Contexte		Avantages		Procédure		Limites	
Est-ce que j'utilise toutes les ressources nécessaires à ma réussite scolaire ? (EB 1)	Clair	4,3	Clairs	5,5	Clair	5,8	Clairs	5,8	Claire	5,6	Claires	5,6
	Complet	3,8	Efficaces	5,7	Réaliste	6	Réalistes	5	Fonctionnelle	6		
	Stimulant	4,5			Adéquat	6	Pertinents	4,7	Langage	6		
L'art d'être « plus efficace » dans son apprentissage (EB 2)	Clair	5,8	Clairs	5,8	Clair	5,8	Clairs	5,9	Claire	5,6	Claires	5,8
	Complet	5,7	Efficaces	5,6	Réaliste	5,9	Réalistes	5,8	Fonctionnelle	5,5		
	Stimulant	5,5			Adéquat	5,8	Pertinents	5,8	Langage	5,4		

Les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » sont perçues comme utiles par 96,6 % des élèves et efficaces par 93,3 % d'entre-eux, 93,3 % les recommanderaient à d'autres élèves ou à un ami. En fait, un seul élève sur quinze ne les recommanderaient pas. Les commentaires suivants permettent-ils de comprendre la disponibilité et l'ouverture des élèves pour ces interventions : « Ces interventions m'ont amenée à me questionner sur mon efficacité d'apprentissage. J'ai beaucoup aimé », « Cela représente un gros travail en soi » de faire et de s'engager dans ce qui est suggéré ?

4.2.2.3 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche »

Les résultats des interventions « Les tâches à accomplir dans mes cours sont-elles utiles et signifiantes, m'offrent-elles des défis ? » (EC1) ; « Peser le pour et le contre avant d'agir, L'importance d'une décision réfléchie ? » (EC2) ; « J'ai un problème... " Je prends le temps de le résoudre " » (EC3) sont présentés dans cette section.

Les trois interventions ont fait l'objet d'une analyse critique par au moins cinq élèves collaborateurs. Cette analyse a été suivie de la réécriture des textes des deux interventions. La nouvelle version de EC 2 et EC 3 a été ensuite expérimentée par respectivement 63 et 25 élèves. Une nouvelle réécriture des textes EC 2 et EC 3 a suivi. L'ensemble des interventions ainsi révisées a été soumis à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture finale des trois interventions. L'ensemble des ces évaluations est présenté dans le tableau 4.9.

Tableau 4.9
Résultats obtenus pour les interventions ese rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » à l'adresse des élèves

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DE LA TÂCHE ?												
BILAN FINAL												
➔ UTILITÉ :		5/6 (83,3 %)										
➔ EFFICACITÉ :		4,8/6 (80 %)										
➔ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?		Oui	<input checked="" type="checkbox"/>	95 des 118 évaluations obtenues (80,5 %)								
		Non	<input checked="" type="checkbox"/>	23 évaluations sur 118 (19,5 %)								
ANALYSE DÉTAILLÉE												
Forces						Faiblesses						
<ul style="list-style-type: none"> « Le mini-test et les explications consécutives peuvent permettre à un élève de prendre conscience des principales lacunes motivationnelles pour un cours donné ». « Super intéressant à faire et il aide réellement ». « La partie des résultats concrets très bien faite et bien exposée ». EC 2 « suggère une bonne méthode pour prendre une décision, très intéressante, peut être utilisée dans n'importe quel domaine » ; « permet de prendre des décisions éclairées » ; « fait réfléchir à toutes les dimensions d'un problème » ; « rend la prise de décision simple et claire ». L'intervention EC 3 « permet de voir plus en profondeur un problème » ; « aide à prendre conscience et à mieux l'évaluer » ; « permet de trouver des solutions » ; « aide à se questionner plus face à un problème, à le voir clairement » ; « aide à réaliser les étapes de la résolution d'un problème ». 						<ul style="list-style-type: none"> « La démarche est longue, mais efficace ». « La démarche m'apparaît fort exigeante, surtout pour un élève qui a des difficultés à se motiver pour ses cours ». « Beaucoup trop long, ne le ferais pas si pas obligé ». « Au secours ! J'ai totalement décroché. De recevoir un paquet de feuilles immenses décourage avant même le début de la lecture ». « L'intervention est beaucoup trop large et fastidieuse, (...) les choses vont tellement vite, parfois, on a même pas le temps de s'arrêter pour faire une telle démarche ». « J'ai eu de la difficulté à comprendre les limites et les contraintes face à un problème ». « Ces interventions demandent un travail que pas tous les élèves sont prêts à fournir ». « Bonnes méthodes, mais trop long ». 						
Remarques et suggestions générales												
<ul style="list-style-type: none"> « Le mini-test a été bénéfique pour moi. Il m'a permis de voir plus clair et de savoir ce que je veux vraiment ». « Ces interventions, très détaillées, me semblent des plus pertinentes. Toutefois, elles m'apparaissent trop laborieuses à un élève qui n'a sûrement pas l'habitude ni encore l'habileté pour réfléchir ainsi sur soi, par rapport à différents aspects (...) je propose de référer l'élève à une personne-ressource. Celle-ci pourrait au moins l'éclairer et le soutenir au fur et à mesure qu'il réalise les interventions ». « Ces méthodes sont utiles seulement pour des recherches et non pour prendre des décisions personnelles ». 												
INTERVENTIONS POUR LES ÉLÈVES						ÉCHELLE DE MESURE :						
						Nullément /-----/-----/-----/-----/-----/-----/ Entièrement						
						1 2 3 4 5 6						
Les tâches à accomplir dans mes cours sont-elles utiles et significatives, m'offrent-elles des défis ? (EC 1)	Titre		Objectifs		Contexte		Avantages		Procédure		Limites	
	Clair	5,7	Clairs	5,4	Clair	5,8	Clairs	5,9	Claire	4,6	Claires	5,9
	Complet	5,6	Efficaces	4,6	Réaliste	5,5	Réalistes	4,8	Fonctionnelle	4,2		
	Stimulant	5,2			Adéquat	5,8	Pertinents	5	Langage	5		

Tableau 4.9 (suite)
 Résultats obtenus pour les interventions es se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » à l'adresse des élèves

Peser le pour et le contre avant d'agir (EC 2)	Clair	5,7	Clairs	5,9	Clair	5,2	Clairs	5,3	Claire	5,7	Clares	5,4
	Complet	5,7	Efficaces	5,3	Réaliste	4,7	Réalistes	5,5	Fonctionnelle	5,7		
	Stimulant	5			Adéquat	5,3	Pertinents	5,3	Langage	5,7		
J'ai un problème... « Je prends le temps de le résoudre » (EC 3)	Clair	5,7	Clairs	5,7	Clair	5,7	Clairs	5	Claire	5,3	Clares	5,7
	Complet	5,5	Efficaces	5,3	Réaliste	5,8	Réalistes	5,6	Fonctionnelle	5,7		
	Stimulant	5			Adéquat	5,5	Pertinents	5,6	Langage	5,5		

Les interventions se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » sont perçues comme utiles par 83,3 % des élèves et efficaces par 80 % d'entre-eux, 80,5 % des cent dix-huit élèves questionnés les recommanderaient à d'autres élèves. Les commentaires suivants permettent-ils de comprendre pourquoi près de 20 % ne croient pas à l'efficacité et ne recommanderaient pas ces interventions à d'autres élèves : « Ces interventions demandent un travail que pas tous les élèves sont prêts à fournir », « Bonnes méthodes, mais trop long », « Ces interventions, très détaillées, me semblent des plus pertinentes. Toutefois, elles m'apparaissent trop laborieuses à un élève qui n'a sûrement pas l'habitude ni encore l'habileté pour réfléchir ainsi sur soi, par rapport à différents aspects (...) je propose de référer l'élève à une personne-ressource. Celle-ci pourrait au moins l'éclairer et le soutenir au fur et à mesure qu'il réalise les interventions » ?

4.2.2.4 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Participation »

Les résultats des interventions « Suis-je acteur ou spectateur dans mes cours ?, Comment améliorer ma participation en classe ? » (ED1) ; « Apprendre activement, c'est questionner ! » (ED2) sont présentés dans cette section.

Les deux interventions ont fait l'objet d'une analyse critique par sept élèves collaborateurs. ED 2 a également été évalué par quatre professeurs collaborateurs. Ces analyses ont été suivies de la réécriture des textes des deux interventions. La nouvelle version des interventions a été soumise à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture finale des deux interventions. L'ensemble des ces évaluations est présenté dans le tableau 4.10.

Tableau 4.10
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Participation » à l'adresse des élèves

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR LA PARTICIPATION ?	
BILAN FINAL	
➔ UTILITÉ :	5/6 (83,3 %)
➔ EFFICACITÉ :	4,9/6 (81,6 %)
➔ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 37 des 42 évaluations obtenues (88 %) Non <input checked="" type="checkbox"/> 5 évaluations sur 42 (12 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • L'intervention ED 1 « favorise le processus métacognitif et initie l'élève au processus de réflexion sur sa pratique » ; « est pratique et bien conçue, avec des solutions concrètes » ; « donne de bons trucs pour avoir une attention plus soutenue dans ses cours ». • L'intervention ED 2 « s'appuie sur des principes pédagogiques solides » ; « avec ses quatre volets, elle est très dynamique » ; « démarche où l'on vise à augmenter la participation des élèves ». « Cela rend l'élève actif » ; « la classe animée ». « Un bon outil pour apprendre les notions vues en classe ». « Les élèves embarquent facilement dans ce genre de coopération ». 	<ul style="list-style-type: none"> • « Les interventions donnent l'effet d'exiger beaucoup de temps en classe ». • « Je crains plutôt une abondance de questions simplistes qui ne permettront pas de faire la synthèse ». • « La méthode ne s'applique pas à toutes les matières » ; « très difficile de changer si notre méthode de travail est efficace ».
Remarques et suggestions générales	
<ul style="list-style-type: none"> • « L'intervention réussira d'autant plus que le professeur enseignera à ses élèves à poser des questions simples, (...) ensuite plus complexes, des questions intégratives, de synthèse, etc. » 	

**INTERVENTIONS
 POUR LES ÉLÈVES³⁰**

ÉCHELLE DE MESURE :

Nullément Entièrement
 /---/---/---/---/---/---/
 1 2 3 4 5 6

	Titre	Objectifs	Contexte	Avantages	Procédure	Limites
Suis-je acteur ou spectateur dans mes cours ? (ED 1)	Clair	5,7	Clairs 5,3	Clair 5,2	Clairs 5,3	Claires 6
	Complet	4,5	Efficaces 5,1	Réaliste 5,6	Réalistes 5,2	Fonctionnelle 5,5
	Stimulant	4,9		Adéquat 5,7	Pertinents 5,2	Langage 5,9
Apprendre activement, c'est questionner ! (ED 2)	Clair	4,9	Clairs 5,4	Clair 5,4	Clairs 5,6	Claires 5,7
	Complet	5	Efficaces 4,9	Réaliste 5,3	Réalistes 5,3	Fonctionnelle 5,4
	Stimulant	4,8		Adéquat 5,7	Pertinents 5,1	Langage 5,7

Les interventions se rapportant à la variable « Participation » sont perçues comme utiles par 83,3 % des évaluateurs et efficaces par 81,6 % d'entre-eux, 88 % des quarante-deux évaluateurs questionnés les recommanderaient à d'autres élèves. Pourquoi cette perception d'inutilité par 16,7 % et d'inefficacité par 18,4 % des évaluateurs ? Pourquoi cet écart de six points entre le pourcentage des évaluateurs qui les recommanderaient et le pourcentage de ceux qui les trouvent

³⁰ Nous signalons au lecteur que l'intervention ED 2 est le résultat de quatre interventions distinctes et complémentaires. Par conséquent les scores rapportés à ED 2 sont les scores moyens de trois évaluations différentes qui ont été effectuées par les élèves, les professeurs collaborateurs et par les experts.

efficaces ? Le commentaire suivant permet-il de comprendre cet écart : « (...) très difficile de changer si notre méthode de travail est efficace » ?

4.2.2.5 Les résultats pour les interventions se rapportant à la variable « Contrôlabilité de la tâche »

Les résultats des interventions « Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ? » (EE1) ; « Le choc de la première évaluation » (EE2) sont présentés dans cette section.

Les deux interventions ont fait l'objet d'une analyse critique par au moins six élèves collaborateurs. Elles ont également été évaluées par les quatre professeurs collaborateurs. Cette analyse a été suivie de la réécriture des textes des deux interventions. La nouvelle version de EE1 et EE2 a été ensuite expérimentée par respectivement 32 et 20 élèves³¹. Une nouvelle réécriture des textes EE1 et EE2 a suivi. L'ensemble des interventions ainsi révisées a été soumis à une analyse fine de trois experts, analyse qui a été suivie, à son tour, par la réécriture finale des deux interventions. L'ensemble des ces évaluations est présenté dans le tableau 4.11.

Tableau 4.11
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Contrôlabilité de la tâche » à l'adresse des élèves

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS LES INTERVENTIONS SUR LA CONTRÔLABILITÉ DE LA TÂCHE ?	
BILAN FINAL	
➔ UTILITÉ :	4,9/6 (81,6 %)
➔ EFFICACITÉ :	4,2/6 (70 %)
➔ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 64 des 69 évaluations obtenues (92,7 %) Non <input checked="" type="checkbox"/> 5 évaluations sur 69 (7,3 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> « La démarche du mini-test est claire, précise et bien structurée, facile à s'approprier ». « Le mini-test permet de comprendre notre fonctionnement scolaire » ; « de prendre conscience de notre motivation et de nos méthodes d'étude » ; « d'identifier la vraie cause des échecs » ; « de réfléchir aux solutions possibles et aux gestes à poser pour réussir ». « Je crois que l'intervention EE 2 est fort valable et elle n'a besoin que de quelques ajustements pour atteindre l'ensemble des objectifs ». « Compte tenu de la brièveté de l'intervention, il me semble qu'on augmente nos chances de garder l'intérêt des étudiants pendant toute la durée de l'intervention ». « Elle atteint son objectif de faire réaliser la relation entre les émotions et le résultat scolaire » ; « aide à éclairer les causes des résultats positifs ou négatifs » ; « permet de visualiser notre réussite ou notre échec ». 	<ul style="list-style-type: none"> « Voir à structurer davantage la démarche ». « Serait-il préférable d'utiliser le « vous » plutôt que le « tu » ? « La grille de correction de la première partie devrait être retravaillée ». « L'intervention ne s'adresse pas à ceux qui obtiennent des bons résultats ». « L'intervention devrait présenter, sous forme d'encadrés, des informations sur les attributions causales afin de permettre à l'élève de bien comprendre le concept ». « Je n'ai pas compris les notions de faible et moyen qui varient d'une description à l'autre ». « Je doute que la prise de conscience puisse susciter une amorce de changement ».

³¹ Certains élèves n'ont pas répondu à la question « Recommanderiez-vous cette intervention ? »

Tableau 4.11 (suite)
Résultats obtenus pour les interventions se rapportant à la variable « Contrôlabilité de la tâche » à l'adresse des élèves

Remarques et suggestions générales												
<ul style="list-style-type: none"> • « Je laisserais la possibilité à l'élève d'inscrire des raisons qui ne se retrouvent pas dans les choix de réponses ». • « Étant donné la confidentialité des résultats, les interventions du professeur doivent tout de même être prudentes pour ne pas froisser les susceptibilités ». • « Ces interventions s'insèrent presque naturellement au sein des interventions pédagogiques du professeur ». • « Il me semble que pour être efficace, une telle réflexion individuelle devrait être suivie par une rencontre avec une personne-ressource ». • « Insister davantage sur la nécessité de s'assurer la collaboration de tous les intervenants (professeurs, aides pédagogiques, professionnels) ». 												
INTERVENTIONS POUR LES ÉLÈVES				ÉCHELLE DE MESURE :				Nullement ----- Entièrement /-----/-----/-----/-----/ 1 2 3 4 5 6				
	Titre		Objectifs		Contexte		Avantages		Procédure		Limites	
Quel contrôle ai-je sur les causes de mes réussites et de mes échecs scolaires ? (EE 1)	Clair	4,2	Clairs	5,3	Clair	5,6	Clairs	5,5	Claire	6	Clares	5,1
	Complet	5,6	Efficaces	4,6	Réaliste	5,5	Réalistes	5,3	Fonctionnelle	5,8		
	Stimulant	4,2			Adéquat	5,2	Pertinents	4,5	Langage	5,5		
Le choc de la première évaluation (EE 2)	Clair	4	Clairs	5,1	Clair	5,4	Clairs	5,4	Claire	5,1	Clares	5,3
	Complet	4,4	Efficaces	4,7	Réaliste	5,7	Réalistes	5,2	Fonctionnelle	5		
	Stimulant	4,6			Adéquat	5,4	Pertinents	5,4	Langage	5,4		

Les interventions se rapportant à la variable « Contrôlabilité de la tâche » sont perçues comme utiles par 81,6 % des évaluateurs et efficaces par 70 % d'entre-eux, 92,7 % des soixante-neuf évaluateurs questionnés les recommanderaient à d'autres. Comment expliquer ces écarts entre la perception de l'utilité, de l'efficacité et le fait de la recommander aux autres ? Ces écarts importants entre ces trois indices numériques sont-ils une illustration de la particularité de ces interventions d'ordre « plus affectif » ? La remarque suivante tirée du tableau 4.11 est-elle un indice de compréhension de ces écarts : « Il me semble que pour être efficace, une telle réflexion individuelle devrait être suivie par une rencontre avec une personne-ressource » ?

4.3 LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES RÉSULTATS SELON LES GROUPES CIBLÉS

Après la présentation détaillée des résultats selon les groupes ciblés et selon les variables de la motivation scolaire considérées, il nous semble important de donner un aperçu synthèse et global des résultats obtenus pour l'ensemble des interventions et des variables, selon les groupes ciblés. Nous présentons dans un premier temps la synthèse des résultats pour les interventions à l'adresse des professeurs et, dans un deuxième temps la synthèse des résultats pour les interventions à l'adresse des élèves.

4.3.1 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES PROFESSEURS

Tel que nous l'avons fait pour la présentation détaillée, nous rapportons la synthèse des résultats de l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs dans un tableau. Ce mode de présentation des données nous permet de mieux organiser une synthèse des résultats obtenus pour les interventions à l'adresse des professeurs selon les principales forces et les principales faiblesses notées par l'ensemble des évaluateurs (collaborateurs, experts et sujets d'expérimentation). Il nous permet également de rapporter les remarques et les suggestions générales faites sur les interventions. Nous indiquons au tout début du tableau-synthèse le pourcentage obtenu pour l'ensemble des interventions aux items « utilité », « efficacité » et à la question « Recommanderiez-vous ces interventions à un professeur ou à un intervenant du milieu collégial ? ». Le tableau 4.12 présente donc le bilan final des évaluations de toutes les interventions à l'adresse des professeurs.

Tableau 4.12
Tableau synthèse des résultats obtenus pour l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS L'ENSEMBLE DES INTERVENTIONS ? BILAN FINAL	
➡ UTILITÉ :	5,08/6 (84,66 %)
➡ EFFICACITÉ :	5,06/6 (84,33 %)
➡ RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 275 des 314 évaluations obtenues (87,57 %) Non <input checked="" type="checkbox"/> 39 évaluations sur 314 (12,42 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Les interventions sont bonnes pour le questionnement qu'elles obligent à effectuer et pour le début de solution qu'elles proposent, mais certains professeurs peuvent craindre ce type d'interventions qui oblige à questionner la pertinence et l'efficacité de son enseignement. • Textes clairs, très bien structurés, exemples clairs et signifiants, suffisamment variés pour être utiles à plusieurs professeurs, opérationnels. • Démarche pédagogique stimulante et aidante pour mieux comprendre la matière. • Interventions riches en informations. • Les tableaux aident à la compréhension. • Elles sont utiles, car très concrètes. Elles donnent les instruments pour s'améliorer et être critique. • Approches très intéressantes pour diversifier les méthodes d'enseignement trop centrées sur le prof et trop peu sur l'élève. • Il s'agit d'interventions puissantes dont les effets peuvent survenir rapidement et devenir permanents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Il est peut être difficile d'appliquer cela avec des classes de quarante élèves. • Quelques textes, malgré leur clarté, peuvent être difficiles pour des non-initiés à la pédagogie ; ils semblent alors longs à lire. • Parfois le langage socio-cognitivist de certaines interventions a semblé trop complexe, voir même sophistiqué, pour des professeurs non initiés et les nuances et les variantes suggérées ont semblé trop pointues. • Des interventions s'adaptent plus difficilement que d'autres à certains contenus disciplinaires.

Tableau 4.12 (suite)
Tableau synthèse des résultats obtenus pour l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs

Remarques et suggestions générales
<ul style="list-style-type: none"> • L'ensemble des interventions devrait susciter des échanges en département, ou en groupes hétérogènes de professeurs, ou en programme d'études. « Je pense que la seule façon pour les professeurs de ne pas se sentir isolés dans la démarche d'attaquer la problématique de la motivation avec un certain succès, c'est la concertation, la discussion et le travail en équipe de professeurs. De plus, l'animation et la formation (i.e. dans le cadre d'une activité de Performa) me semblent essentielles pour guider l'action des professeurs ». • Les textes semblent faits pour accompagner une formation. • Cela devrait faire partie des connaissances de base de tout professeur. • Interventions éclairantes sur les aspects fondamentaux de l'enseignement. • « Je pense que tout professeur, ancien ou nouveau, trouvera son intérêt propre, son intérêt personnel à la lecture de ces interventions ». • Un outil idéal !

Ce tableau synthèse de l'évaluation de l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs montre que 84,6 % des évaluateurs perçoivent les interventions utiles, que 84,3 % les perçoivent comme efficaces et que 87,57 % (275 évaluations sur 314) les recommanderaient à un professeur ou à un intervenant du milieu scolaire. Les deux remarques suivantes identifiées au tout début de l'analyse détaillée synthétisent bien selon nous l'évaluation faite des interventions : « Les interventions sont bonnes pour le questionnement qu'elles obligent à effectuer et pour le début de solution qu'elles proposent, mais certains professeurs peuvent craindre ce type d'interventions qui oblige à questionner la pertinence et l'efficacité de son enseignement ». « Il est peut être difficile d'appliquer cela avec des classes de quarante élèves ».

4.3.2 LA SYNTHÈSE DES RÉSULTATS POUR LES INTERVENTIONS À L'ADRESSE DES ÉLÈVES

La présentation de la synthèse des résultats obtenus pour l'ensemble des interventions à l'adresse des élèves est identique à celle utilisée pour les interventions à l'adresse des professeurs. Nous utilisons donc la présentation par tableau pour illustrer la synthèse des principales forces et des principales faiblesses notées par l'ensemble des évaluateurs puis, nous rapportons les remarques et les suggestions générales faites sur les interventions. Nous indiquons également au tout début du tableau-synthèse le pourcentage obtenu pour l'ensemble des interventions aux items « utilité », « efficacité » et à la question « Recommanderiez-vous ces interventions à un élève ou à un ami ? ». Le tableau 4.13 est donc un bilan final des évaluations de toutes les interventions à l'adresse des élèves.

Tableau 4.13
Tableau synthèse des résultats obtenus pour l'ensemble des interventions à l'adresse des élèves

COMMENT LES ÉVALUATEURS PERÇOIVENT-ILS L'ENSEMBLE DES INTERVENTIONS ?	
BILAN FINAL	
► UTILITÉ :	5,46/6 (91 %)
► EFFICACITÉ :	5,08/6 (84,66%)
► RECOMMANDERIEZ-VOUS CES INTERVENTIONS ?	Oui <input checked="" type="checkbox"/> 226 des 260 évaluations obtenues (86,92 %) Non <input checked="" type="checkbox"/> 34 évaluations sur 260 (13,07 %)
ANALYSE DÉTAILLÉE	
Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • La démarche des mini-tests est claire, précise et bien structurée, facile à s'approprier. Les mini-tests permettent de comprendre le fonctionnement scolaire ; de prendre conscience de la motivation et des méthodes d'études ; d'identifier la vraie cause des échecs ; de réfléchir sur les solutions possibles et aux gestes à poser pour réussir. Ils donnent un résultat concret de la motivation à un moment précis et permettent une prise de conscience plus facile. Un bijou de clarté, de simplicité et de pertinence. La partie des résultats concrets très bien faite et bien exposée. • Ces interventions offrent aux élèves plusieurs moyens d'améliorer leur rendement scolaire. Il y a des trucs qui semblent très utiles pour mieux étudier. « Je crois que ces interventions sont utiles à tous les élèves. Elles ne s'adressent pas seulement à ceux qui éprouvent des difficultés, mais aussi à ceux qui veulent se perfectionner. ». • En lisant les interventions, les élèves se sentent tout à fait capables de réaliser les objectifs. • Les interventions favorisent le processus métacognitif et initient l'élève au processus de réflexion sur sa pratique; sont pratiques et bien conçues ; proposent des solutions concrètes ; donnent des suggestions pratiques pour avoir une attention plus soutenue et une participation plus grande dans les cours. Elles s'appuient sur des principes pédagogiques solides. 	<ul style="list-style-type: none"> • La démarche est souvent perçue comme étant longue, mais efficace. Elle apparaît fort exigeante, surtout pour un élève qui a des difficultés à se motiver pour ses cours. • L'élève démotivé trouvera-t-il du temps dans l'immédiat pour y consacrer du temps ? Changera-t-il sa méthode de travail ? Pas sans un encadrement de la part du professeur semblent penser plusieurs évaluateurs. • Souvent les interventions ne s'adressent pas à ceux qui obtiennent des bons résultats.
Remarques et suggestions générales	
<ul style="list-style-type: none"> • Il me semble que pour être efficace, une telle réflexion individuelle sur la motivation scolaire devrait être encadrée par une personne-ressource. L'aide d'une personne-ressource apparaît utile pour que l'élève approfondisse sa compréhension du phénomène et l'intègre mieux. « Je persiste à croire qu'un élève plus ou moins motivé aurait avantage à être accompagné... alors que c'est son choix de cheminer ou non... et de persister. Enfin !... » La nécessité d'un professeur apparaît pour alléger la tâche, etc. : un guide, quoi ! « Ces interventions, très détaillées, me semblent des plus pertinentes. Toutefois, elles m'apparaissent trop laborieuses à un élève qui n'a sûrement pas l'habitude ni encore l'habileté pour réfléchir ainsi sur soi, par rapport à différents aspects (...) je propose de référer l'élève à une personne-ressource. Celle-ci pourrait au moins l'éclairer et le soutenir au fur et à mesure qu'il réalise les interventions. » • On doit impliquer les professeurs et les inviter à enseigner en utilisant les mêmes stratégies pédagogiques suggérées aux élèves. L'élève n'aura pas le choix de ne pas les essayer et il se sentira appuyé. • Ces interventions ne peuvent être efficaces qu'auprès d'une personne — disponible —, prête à faire des efforts. 	

Ce tableau synthèse de l'évaluation de l'ensemble des interventions à l'adresse des élèves montre que 91 % des évaluateurs perçoivent les interventions utiles, que 84,6 % les perçoivent comme efficaces et que 86,9 % (226 évaluations sur 260) les recommanderaient à un élève ou un ami. Les remarques suivantes identifiées dans l'analyse détaillée résument bien selon nous l'évaluation faite

des interventions. « La démarche est souvent perçue comme étant longue, mais efficace. Elle apparaît fort exigeante (...) ». « Les mini-tests permettent de comprendre le fonctionnement scolaire ; de prendre conscience de la motivation et des méthodes d'études ; d'identifier la vraie cause des échecs ; de réfléchir sur les solutions possibles et aux gestes à poser pour réussir. Ils donnent un résultat concret de la motivation à un moment précis et permettent une prise de conscience plus facile ». « Il me semble que pour être efficace, une telle réflexion individuelle sur la motivation scolaire devrait être encadrée par une personne-ressource. L'aide d'une personne-ressource apparaît utile pour que l'élève approfondisse sa compréhension du phénomène et l'intègre mieux ».

4.4 L'ÉVALUATION PAR LES PROFESSEURS COLLABORATEURS DE LEUR PARTICIPATION À LA RECHERCHE

À la fin du processus d'analyse et d'évaluation des interventions, nous avons fait avec les professeurs collaborateurs une évaluation de l'ensemble du processus. Voici en résumé l'évaluation personnelle de leur expérience.

4.4.1 ÉVALUATION DE LA DÉMARCHE ET DE LA SOMME DE TRAVAIL DEMANDÉ

Dans cette section, nous présentons l'évaluation des professeurs collaborateurs quant à la démarche de travail, la somme de travail et la qualité des rencontres. L'ordre de présentation des points de vue de chaque collaborateur est aléatoire, elle n'indique donc pas l'importance des évaluations.

Premier collaborateur : « Beaucoup de travail, mais à un rythme humain. J'ai beaucoup (énormément) apprécié la qualité des membres de cette équipe, leur ouverture aux autres, leur respect, leur intelligence, leur souci de l'élève. J'ai été choyée de travailler avec une telle équipe et, surtout, jamais je n'aurais pu obtenir une formation de cette qualité ailleurs. Les interventions m'intéressaient, me disaient des solutions pour pallier certains problèmes que je rencontrais et que je rencontre encore dans mes salles de classe. De discuter pédagogie, **en ayant le temps pour le faire**, c'est chose rare au collégial. Je pense que la tâche des professeurs devrait permettre de telles expériences de façon récurrente. De plus, l'équipe multidisciplinaire est essentielle, selon moi, à la discussion. Elle permet de mettre de côté les « tracasseries » disciplinaires pour réfléchir à un niveau **supérieur** ; elle atténue les oppositions, les « bracages ». Tout doucement, les professeurs collaborateurs se sont sentis plus à l'aise (la première rencontre était très intimidante) et se sont vus comme partie prenante de l'équipe (en connaissant chacun son rôle bien sûr). Le fait de faire valider les travaux des professeurs chercheurs par des professeurs « simples mortels », puis par des experts m'a beaucoup plu. J'ai même transféré cet apprentissage dans une autre situation avec succès. Merci pour une si belle expérience. »

Le deuxième professeur collaborateur évalue comme suit la démarche et la somme de travail demandé : « 1) rencontres très bien structurées, 2) richesse des interventions, 3) échanges multidisciplinaires, 4) somme de travail parfois importante, compensée toutefois par des périodes où nous avons moins à faire, 5) participation totale de tous les participants et 6) respect des points de vue différents ».

Le troisième professeur collaborateur exprime ainsi son évaluation : « Nombre raisonnable de rencontres. Rencontres suffisamment espacées pour ne pas « perdre le fil ». Les rencontres ont été excellentes, elles ont permis une évolution tant au niveau professionnel, engagement dans cette tâche, qu'au niveau humain. Nous étions conscients que nous appartenions à une équipe de travail. Le travail fut parfois agréable, suscitant la curiosité, parfois lourd ».

Enfin, le quatrième professeur collaborateur exprime : « La quantité de travail à faire était assez **importante**, surtout l'année dernière. D'abord, les professeurs collaborateurs, la première année, ont dû s'habituer à travailler ensemble, ont dû apprivoiser le schéma global sur lequel s'appuyait toute la recherche, ont dû se débrouiller avec des interventions complexes (en particulier celles relatives à la contrôlabilité de la tâche) qui venaient vite et tout cela sans libération de cours. L'argent du montant forfaitaire c'est bien beau, mais l'argent n'achète malheureusement pas le temps. Toutefois, cette année, le travail m'a semblé plus léger. Je me sentais moins dépassé. La libération n'a pas nui et le fait d'être familier avec le cadre général de la recherche a grandement facilité le travail, et j'ai, en conséquence, ressenti un stress beaucoup moins grand.

Mais c'est important d'ajouter que, même l'année dernière quand j'étais plus fatigué ou plus stressé, chaque rencontre de l'équipe des collaborateurs et des chercheurs m'a toujours apporté énormément de satisfaction. J'en ressortais avec un « boost » d'énergie inmanquablement, et un dynamisme qui m'aidait jusqu'à la réunion suivante.

Les discussions étaient fort stimulantes et j'ai toujours éprouvé beaucoup de plaisir avec ceux avec qui j'ai travaillé. J'ai, dès le début, malgré mes craintes et mes doutes sur la valeur de mes commentaires ou de mon analyse, senti que l'équipe des professeurs chercheurs m'appuyait et respectait chacun des professeurs collaborateurs. L'aide et le respect qu'on accordait à nos propos m'a donné le goût (et c'est probablement le cas de chacun des membres collaborateurs) de travailler à cette recherche, de la faire mienne jusqu'à un certain point, même si je suis bien conscient que ma contribution reste modeste face au travail des chercheurs. Je les remercie d'avoir su nous écouter et de nous avoir donné l'impression que notre contribution était essentielle et appréciée.

La qualité des rencontres n'aurait jamais été aussi grande si mes collègues collaborateurs n'avaient pas fourni un travail soutenu pour préparer nos rencontres et n'avaient pas accepté de discuter, d'émettre des opinions différentes de celles déjà émises, toujours dans une attitude d'ouverture,

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

5.1	LA DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES PLANS D'INTERVENTION	128
5.1.1	LES INTERVENTIONS FAVORISANT LA PARTICIPATION SCOLAIRE.....	128
5.1.2	LES INTERVENTIONS FAVORISANT LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DES TÂCHES À ACCOMPLIR AU CÉGEP.....	130
5.1.3	LES INTERVENTIONS FAVORISANT LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE À ACQUÉRIR ET À UTILISER DES CONNAISSANCES.....	133
5.1.4	LES INTERVENTIONS FAVORISANT L'ENGAGEMENT COGNITIF.....	135
5.1.5	LES INTERVENTIONS FAVORISANT LA PERCEPTION DE CONTRÔLABILITÉ DES TÂCHES À ACCOMPLIR AU CÉGEP (LES PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES)..	137
5.2	LES LIMITES DE LA RECHERCHE.....	138
5.2.1	LE TYPE DE RECHERCHE.....	138
5.2.2	L'EXPÉRIMENTATION DE CERTAINES INTERVENTIONS.....	139
5.3	QUELQUES QUESTIONS ET DES RECOMMANDATIONS.....	139

CHAPITRE 5

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Au terme de cette recherche, il semble essentiel de prolonger la présentation des données et l'analyse effectuée dans les pages précédentes par une réflexion portant sur les divers résultats obtenus. L'objectif de ce chapitre est donc de discuter les principales conclusions de l'analyse des données.

Avant de procéder à cette discussion, il nous apparaît cependant important de rappeler que cette recherche ne s'inscrit pas dans la reprise ou la confirmation d'une théorie. Cette recherche essentiellement de type qualitatif poursuivait comme objectifs d'élaborer et de valider, en tenant compte du diagnostic posé lors de la recherche de Barbeau (1994b), des interventions voulant favoriser la motivation scolaire des élèves. Ces interventions devaient s'adapter à diverses situations pédagogiques et à diverses disciplines. Un autre objectif était également poursuivi : expérimenter, à titre exploratoire, certaines interventions. Pour atteindre ces objectifs, nous avons procédé dans le cadre d'une recherche collaborative où des représentants des deux groupes à qui s'adressent les interventions, des professeurs et des élèves, ont participé activement, à titre de collaborateurs, aux phases d'élaboration et de validation de la recherche. Les interventions élaborées ont été soumises à la critique d'experts de contenu ou à des spécialistes de la pédagogie. Pour contre-vérifier la validité, nous avons expérimenté, à titre exploratoire, un certain nombre d'interventions (seize sur trente-cinq).

Ce chapitre suit grosso modo la démarche utilisée dans le chapitre précédent. Dans un premier temps, nous rappelons les données empiriques les plus significatives obtenues lors de la validation des interventions et ceci, pour les cinq grandes variables traitées (la participation, la perception de

l'importance des tâches, la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances, l'engagement cognitif et les perceptions attributionnelles) et pour les deux groupes ciblés (les professeurs et les élèves). Nous amorçons la discussion par les questions soulevées au chapitre précédent, lors de la présentation des résultats. Dans un deuxième temps, nous identifions les limites de la recherche puis nous terminons ce chapitre en soulevant quelques questions et recommandations.

5.1 LA DISCUSSION DES RÉSULTATS POUR L'ENSEMBLE DES PLANS D'INTERVENTION

Nous discutons les principaux résultats obtenus lors du processus d'élaboration et de validation des interventions en suivant l'ordre utilisé dans le volume *Tracer les chemins de la connaissance*. La séquence de discussion des variables est la suivante : « participation », « perception de l'importance de la tâche », « perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances », « engagement cognitif » et « perceptions attributionnelles ou contrôlabilité de la tâche ». Nous regroupons pour la discussion les résultats obtenus pour les interventions à l'adresse des professeurs et pour les interventions à l'adresse des élèves.

5.1.1 LES INTERVENTIONS FAVORISANT LA PARTICIPATION SCOLAIRE

Pour la discussion des résultats relatifs à la variable « Participation », nous rappelons très brièvement comment les évaluateurs ont perçu l'utilité et l'efficacité des interventions et s'ils recommandaient ces interventions à d'autres professeurs et à d'autres élèves. Nous discutons à tour de rôle les résultats obtenus pour les interventions à l'adresse des professeurs et des élèves.

5.1.1.1 Comment expliquer la réserve de 23 % des évaluateurs quant aux interventions à l'adresse des professeurs relatives à la variable « participation » ?

Les interventions à l'adresse des professeurs se rapportant à la variable « Participation » sont perçues comme utiles par 76,6 % des évaluateurs et efficaces par 80 % d'entre-eux, 77,6 % des évaluateurs les recommanderaient à d'autres professeurs. Comment peut-on expliquer que près de 23 % des évaluateurs ne perçoivent pas ces interventions utiles bien qu'elles soient perçues comme efficaces par 80 % des personnes interrogées et qu'elles sont recommandées par 78 % d'entre elles ? Pourquoi cette réticence ?

La remarque suivante : « Je n'arrive pas à voir cela sur un plan pratique avec mes classes actuelles de quarante élèves » est, selon nous, une piste de compréhension de ces résistances ? À plusieurs reprises les professeurs ont exprimé la difficulté et la « lourdeur » de travailler avec des groupes

de 37 à 40 élèves. Selon eux, le nombre élevé d'élèves dans leur classe les empêche de réaliser des activités qui leur apparaissent au point de départ utiles et efficaces. D'autres professeurs montrent des réticences face à certains moyens pédagogiques proposés tels que l'utilisation des questions dans leur enseignement ou l'établissement d'une relation professeur-élèves plus participative. Nous risquons l'hypothèse suivante pour expliquer ce phénomène : utiliser des questions dans son enseignement, c'est amener les élèves à avoir un rôle actif en classe, c'est partir des élèves. La gestion de classe, le contrôle demandé au professeur dans ce type d'enseignement sont fort différents de ce qui est demandé dans un enseignement de type « conférence ». Dans ce dernier type d'enseignement, c'est le professeur qui est au premier plan et qui occupe l'« espace de communication » en classe. Dans un enseignement axé sur les questions des élèves, le rôle du professeur est toujours aussi grand, mais c'est l'élève — par ses questions — qui fait « rebondir » le cours. Le professeur dans cette forme d'enseignement doit avoir une très grande souplesse face à la matière à enseigner, une vivacité intellectuelle, une capacité d'écoute remarquable et une maîtrise inouïe de la matière pour utiliser à bon escient les questions des élèves, pour les amener de cette façon à apprendre et à intégrer le contenu du cours. Les objectifs et le contenu du cours ne sont pas escamotés, mais le rôle de chacun est différent. L'élève est plus actif et de « conférencier », le professeur devient un animateur-expert qui a pour tâche de faire réfléchir et d'« initier », dans « l'ici et maintenant », à un contenu et à son utilisation. Ce n'est effectivement pas évident avec des groupes de quarante élèves, mais c'est suffisamment tentant pour que plus de trois professeurs sur quatre le recommandent à des collègues.

Une autre question pourrait aussi être soulevée pour expliquer cette réticence à l'utilisation d'approches participatives qui mettent l'élève au centre du processus d'apprentissage. *Pourquoi changer le mode de relation professeur-élèves qui est utilisé depuis de nombreuses années avec un certain succès ?*, peuvent se dire certains professeurs. Les sujets traités dans ces interventions seraient-ils en cause ? En effet, la discipline en classe, les irritants, le climat de la classe qui forment le contenu de certaines interventions peuvent être perçus par les professeurs comme des préoccupations qui concernent davantage les nouveaux professeurs, d'où une certaine réticence face à leur utilité de la part de professeurs plus expérimentés.

5.1.1.2 Pourquoi huit évaluateurs sur dix perçoivent-ils utiles et efficaces les interventions à l'adresse des élèves pouvant favoriser la participation et les recommanderaient à un ami ?

Les interventions à l'adresse des élèves se rapportant à la variable « Participation » sont perçues comme utiles par 83,3 % des évaluateurs et efficaces par 81,6 % d'entre-eux, 88 % des quarante-deux évaluateurs questionnés les recommanderaient à d'autres élèves. Pourquoi cette perception

d'inutilité par 16,7 % et d'inefficacité par 18,4 % des évaluateurs ? Pourquoi cet écart de six points entre le pourcentage des évaluateurs qui les recommanderaient et le pourcentage de ceux qui les trouvent efficaces ? Le commentaire suivant permet-il de comprendre cet écart : « (...) très difficile de changer si notre méthode de travail est efficace (...) la méthode ne s'applique pas à toutes les matières » ?

Est-il possible que les élèves aient peur en ayant un rôle plus actif de « perdre des connaissances », de ne pas tout voir et de ne pas étudier ce qu'ils croient devoir voir et étudier ? S'il peut être difficile pour un professeur de laisser un mode habituel et sécurisant d'enseigner pour un autre plus « hasardeux », est-il possible que l'élève éprouve des sentiments similaires face à un nouveau rôle, face à une nouvelle façon d'assumer son rôle d'élève ? N'est-il pas plus sécurisant et plus facile d'être passif en classe, d'écouter le professeur faire la démonstration de son savoir plutôt que d'être en situation active d'apprendre, de faire et, par le fait même, de se tromper ? L'élève a beau savoir que l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage, il est plus difficile de le vivre émotivement lorsqu'on se trompe devant des collègues et des amis que seul dans sa chambre ou sur une copie que seul le professeur lira ? A-t-on appris à l'élève que l'erreur peut être utilisée pour apprendre et avancer dans le savoir, lui a-t-on appris à questionner et à se questionner ?

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

Si le milieu collégial veut favoriser la participation des élèves en classe, une participation qui amène à la construction du savoir, à son utilisation dans des contextes variés ; une participation qui encourage l'autonomie de l'élève ; il y a peut-être une sensibilisation importante à faire sur les impacts d'un tel changement tant pour le professeur que pour les élèves et à en tenir compte dans son application.

Il y a lieu de se demander si une formation pédagogique informelle ou directe n'est pas à envisager.

5.1.2 LES INTERVENTIONS FAVORISANT LA PERCEPTION DE L'IMPORTANCE DES TÂCHES À ACCOMPLIR AU CÉGEP

Dans cette section-ci, comme dans la précédente, nous rappelons les principaux éléments de la présentation des données qui prêtent à discussion, et ceci tant pour les interventions à l'adresse des professeurs que pour celles à l'adresse des élèves.

5.1.2.1 Les interventions sur « l'importance des tâches à accomplir au cégep » à l'adresse des professeurs : 92 % des évaluateurs les recommandent alors que seulement 71 % les perçoivent utiles, comment expliquer cet écart ?

Les interventions à l'adresse des professeurs se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » sont perçues comme utiles par 71,6 % des cinquante et une évaluations faites et efficaces par 86,6 % d'entre-elles, 92,1 % des évaluateurs les recommanderaient à d'autres professeurs. Comment peut-on expliquer cet écart de quinze points entre l'utilité et l'efficacité perçues ? Comment peut-on expliquer que 92,1 % des répondants suggéreraient les interventions alors que seulement 71,6 % en voient l'utilité ? L'exigence demandée pour l'application de ces stratégies pédagogiques peut-elle être une piste de compréhension de ces écarts d'appréciation ? La remarque suivante, tirée du chapitre 4, aide-t-elle à comprendre ces résultats : « Interventions intéressantes. Vont à l'encontre du fonctionnement quotidien de notre société » ?

Les interventions sur « l'importance des tâches à accomplir au cégep » sont essentiellement des interventions suggérant l'application de méthodes pédagogiques facilitant l'utilisation des connaissances. Ces méthodes sont davantage « participatives » et l'élève a un rôle très actif à y jouer. L'utilisation de ces méthodes pédagogiques demandent donc au professeur de concevoir son rôle très différemment de celui de professeur « magistral » qui met essentiellement l'accent sur la transmission des connaissances. Dans ces approches pédagogiques, le professeur a plutôt un rôle d'expert de contenu qui guide, oriente l'élève vers la recherche de solutions et la prise en charge de son apprentissage. Ces approches pédagogiques sont très exigeantes pour le professeur et l'élève. Dans ces approches, l'élève doit être guidé, encadré, soutenu. C'est lui qui doit démontrer constamment ses acquis, qui doit vérifier et expérimenter ses savoirs, qui doit trouver des solutions et faire des choix ; le professeur est celui qui diffuse l'information, qui prépare le matériel d'apprentissage, qui explique, met l'élève en situation de faire, donne le feed-back correctif, « forme » l'élève pour qu'il puisse utiliser et transférer son savoir. Plus ou moins neuf évaluateurs sur dix perçoivent ces méthodes pédagogiques comme efficaces et les recommandent. La résistance non négligeable de certains quant à l'utilité peut résider dans la conception même de l'enseignement. Pour ceux qui perçoivent l'enseignement comme étant davantage la transmission de connaissances théoriques que l'utilisation de ces connaissances, il pourrait être tentant de croire qu'il est difficile de mettre les élèves en situations d'utiliser les savoirs sans renoncer à un certain contenu théorique au programme. Il pourrait alors leur sembler pertinent de croire qu'il est inutile d'investir tant d'énergie pour apprendre à utiliser de nouvelles méthodes pédagogiques quand la méthode de cours magistraux leur convient, plaît aux élèves et permet de passer à travers tout le contenu au programme. La résistance normale face aux changements, l'insécurité qu'ils

provoquent et le doute normal quant aux effets positifs qu'ils devraient apporter peuvent, selon nous, expliquer ce questionnement et ces réticences.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

Comme il est impossible de faire fi des résistances au changement dans l'utilisation de méthodes pédagogiques plus « participatives », comment le milieu collégial pourrait-il favoriser l'utilisation de ces méthodes pédagogiques sans nier les résistances normales du milieu ? L'approche par compétence semble une voie porteuse d'espoir puisqu'elle vise à habiliter l'élève à utiliser des connaissances dans différents contextes.

Offrir des activités de formation et de perfectionnement aux professeurs sur ces méthodes serait peut-être une façon de réduire leur résistance à les utiliser.

Permettre aux professeurs de participer à des groupes d'entraide pédagogique axés sur la collaboration pourrait être un autre moyen de soutenir le professeur dans l'utilisation de nouvelles approches pédagogiques.

5.1.2.2 Pourquoi huit évaluateurs sur dix perçoivent-ils utiles et efficaces les interventions sur « l'importance des tâches à accomplir au cégep » et les recommandent-ils à d'autres élèves ?

Les interventions à l'adresse des élèves se rapportant à la variable « Perception de l'importance de la tâche » sont perçues comme utiles par 83,3 % des élèves et efficaces par 80 % d'entre-eux, 80,5 % des cent dix-huit élèves questionnés les recommanderaient à d'autres élèves. Les commentaires suivants tirés du chapitre 4 sont, croyons-nous, des pistes de compréhension de ces résultats : « Ces interventions demandent un travail que tous les élèves ne sont pas prêts à fournir », « Bonnes méthodes, mais trop longues », « Ces interventions, très détaillées, me semblent des plus pertinentes. Toutefois, elles m'apparaissent trop laborieuses à un élève qui n'a sûrement pas l'habitude ni encore l'habileté pour réfléchir ainsi sur soi, par rapport à différents aspects (...) je propose de référer l'élève à une personne-ressource. Celle-ci pourrait au moins l'éclairer et le soutenir au fur et à mesure qu'il réalise les interventions » ?

Il est certain que les interventions proposées aux élèves leur demandent de s'impliquer activement et régulièrement dans leur apprentissage. Ceci semble leur tenter mais paraître en même temps exigeant. Les interventions demandent des efforts non négligeables de leur part. La rigueur, le travail constant et l'efficacité s'apprennent, mais sont parfois difficiles à acquérir. Même pour un apprenant aguerri, il est parfois difficile de faire preuve de rigueur, de constance, d'efficacité et d'autonomie. N'est-il donc pas « normal » que deux élèves sur dix ne soient pas attirés par ce

type d'exigence ? Si nous répondons oui à cette question, que pouvons-nous faire pour aider ces deux élèves sur dix à saisir l'importance d'appliquer ces stratégies à leur vie d'apprenant ?

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

Comment le milieu collégial peut-il favoriser chez les élèves le développement de l'autonomie et de la rigueur de pensée ?

Les activités d'encadrement mises en place dans plusieurs établissements sont peut-être des lieux et des moments privilégiés pour aider les élèves à développer ces habiletés d'ordre supérieur.

L'enseignement par résolution de problèmes, les activités d'intégration, les cours de méthodologie peuvent aussi être des moments privilégiés pour faire appel davantage aux habiletés d'ordre supérieur des élèves.

5.1.3 LES INTERVENTIONS FAVORISANT LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE À ACQUÉRIR ET À UTILISER DES CONNAISSANCES

Dans cette section, comme dans les deux précédentes, nous rappelons les principaux éléments de la présentation des données qui prêtent à discussion, et ceci tant pour les interventions à l'adresse des professeurs que pour celles des élèves.

5.1.3.1 Pourquoi l'ensemble des évaluateurs considèrent-ils les interventions à l'adresse des professeurs se rapportant à la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances comme utiles ?

Les interventions à l'adresse des professeurs se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » sont perçues comme utiles par 100 % des évaluateurs et efficaces par 90 % d'entre-eux. Un seul des dix-huit évaluateurs (5,6 %) ne recommanderait pas les interventions à d'autres professeurs. Pourquoi les deux interventions se rapportant à cette variable font-elles à ce point consensus ? Est-ce l'aspect plus « théorique » qui attire autant les professeurs ? Sont-ce plutôt les exemples d'application qu'on retrouve dans les deux textes qui stimulent la créativité des professeurs et le désir d'appliquer à leur enseignement ce qui est proposé ? Est-ce l'ensemble des illustrations qu'on retrouve dans les deux textes ? Est-ce le fait que les interventions permettent de mettre des mots sur des stratégies que les professeurs connaissent et utilisent intuitivement dans leurs cours ? Est-ce le fait que ces interventions paraissent « plus rassurantes » pour les professeurs en leur offrant des moyens très concrets (par les exemples qu'elles présentent) d'agir sans pour autant les contraindre à une démarche stricte d'utilisation ?

Nous croyons que toutes ces raisons peuvent être considérées comme des hypothèses de compréhension de ces résultats. Les professeurs collaborateurs à la recherche ont réagi avec plus d'enthousiasme à ces interventions. Ils exprimaient avoir « enfin » des points de références théoriques pour comprendre certaines situations qu'ils vivaient avec leurs élèves et des pistes pour solutionner des problèmes qu'ils rencontraient. N'oublions pas que plusieurs professeurs de cégep n'ayant reçu aucune formation pédagogique à leur entrée dans leur profession d'enseignant, ces interventions peuvent être considérées par eux comme des outils pour pallier ce manque (d'instruments de travail) ressenti par certains.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

Si les professeurs ressentent un intérêt manifeste pour des interventions théoriques se rapportant à leur travail professionnel, n'est-il pas important d'en tenir compte dans le perfectionnement pédagogique qu'on leur propose ? Quelle part doit-on accorder à la théorie et quelle part doit-on accorder à la pratique dans les activités de perfectionnement qu'on propose aux professeurs ?

N'y a-t-il pas lieu d'encourager d'autres voies et d'autres lieux de resourcement pédagogique moins contraignants, plus proches et plus accessibles à l'ensemble des professeurs ?

5.1.3.2 Pourquoi l'ensemble des évaluateurs perçoivent-ils les interventions à l'adresse des élèves se rapportant à la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances comme utiles et efficaces ?

Les interventions à l'adresse des élèves se rapportant à la variable « Perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances » sont perçues comme utiles par 100 % des élèves et efficaces par 98 % d'entre-eux. La totalité des élèves (100 %) les recommanderaient à d'autres élèves. Comment comprendre ces résultats ? Ces interventions qui offrent des moyens très pratiques de donner du sens aux apprentissages, qui offrent des moyens concrets d'élaborer et d'organiser des connaissances sont-elles perçues par les élèves comme des outils à utiliser et à exploiter avec soin ?

Ces interventions, selon les élèves qui les ont utilisées, offrent des outils qui les encouragent à mieux étudier, leur donnent la possibilité de s'autocorriger, leur permettent de vaincre leurs difficultés et leur permettent de développer de nouvelles habitudes de travail. Ces outils sont donc des moyens pour développer des habiletés intellectuelles qui peuvent leur servir dans tous les apprentissages qu'ils ont à faire. Bien que ces interventions favorisent l'autonomie et la prise en charge de ses apprentissages, les élèves qui les ont expérimentées soulignent l'importance de rencontres avec un professeur pour se rassurer sur la bonne utilisation des outils employés. Une

fois rassurés, ils peuvent utiliser à leur guise les outils. Le feed-back du professeur, son soutien semblent aussi importants pour les élèves que ces moyens d'apprentissage. L'autonomie s'acquiert, mais le professeur peut offrir les moyens de l'acquérir plus rapidement et d'une façon plus sécuritaire et surtout peut offrir des occasions de la démontrer.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

Si les élèves expriment qu'il est important pour eux d'avoir le soutien de leurs professeurs dans leur démarche de prise en charge de soi et de construction de leurs savoirs, comment le milieu collégial peut-il répondre à ce besoin ?

Peut-on penser que les périodes d'encadrement seraient des moyens pertinents de répondre à ce besoin ?

Peut-on penser que ces périodes d'encadrement devraient permettre l'acquisition d'habiletés « transdisciplinaires » plutôt que de contenus spécifiques ?

5.1.4 LES INTERVENTIONS FAVORISANT L'ENGAGEMENT COGNITIF

Nous procédons dans cette section comme dans les précédentes, nous rappelons donc les principaux éléments de l'analyse des données qui prêtent à discussion, et ceci tant pour les interventions à l'adresse des professeurs que pour celles à l'adresse des élèves.

5.1.4.1 Pourquoi plus de neuf évaluateurs sur dix perçoivent-ils l'utilisation des interventions à l'adresse des professeurs portant sur l'engagement cognitif comme très utiles et très efficaces ?

Les interventions à l'adresse des professeurs se rapportant à la variable « Engagement cognitif » sont perçues comme utiles par 95 % des évaluateurs et efficaces par 90 % d'entre-eux, 93,7 % des évaluateurs les recommanderaient à d'autres professeurs. Seulement deux des trente-deux évaluateurs (6,3 %) ne recommanderaient pas les interventions à d'autres professeurs. Où se situe la difficulté pour ces deux évaluateurs ? Qu'est-ce qui explique le très grand intérêt des professeurs pour ces interventions ? Les remarques suivantes tirées du chapitre 4 seraient-elles des pistes de compréhension : « Ces interventions devraient être offertes à tous les professeurs. Je sens cependant qu'ils hésitent à s'engager dans cette voie, mais je sens aussi que plusieurs transforment petit à petit leur enseignement ». « La lecture de l'intervention « Maîtriser son enseignement pour mieux contrôler les apprentissages » m'a laissé mal à l'aise toute la semaine. Ce n'est pas facile de — questionner son enseignement — » ?

Les professeurs sont attirés par des outils qu'ils perçoivent utiles et efficaces, mais en même temps ils ressentent une crainte, une anxiété normale face à ces outils qu'ils ne maîtrisent pas aisément ou

qu'ils n'ont jamais utilisés. Leur crainte semble cependant moins grande que leur désir de les utiliser et ceci nous semble très intéressant et très prometteur comme phénomène.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

Étant donné l'intérêt marqué des professeurs pour des interventions favorisant l'engagement cognitif des élèves, le milieu collégial ne devrait-il pas offrir aux professeurs des sessions de perfectionnement pour leur permettre de connaître et d'apprendre à utiliser ces outils ?

Quels sont les besoins réels des professeurs en cette matière et comment peut-on les satisfaire ?

Ne devrait-on pas envisager la possibilité d'offrir des sessions de formation par département ou par programme d'études ?

5.1.4.2 Pourquoi plus de neuf élèves sur dix sont-ils d'accord pour utiliser des interventions favorisant leur engagement cognitif ?

Les élèves (96,6 % et 93,3 %) perçoivent les interventions se rapportant à la variable « Engagement cognitif » comme utiles et efficaces, 93,3 % les recommanderaient à d'autres élèves ou à un ami. Les commentaires suivants sont des pistes de compréhension de la disponibilité et l'ouverture des élèves pour ces interventions. « Ces interventions m'ont amenée à me questionner sur mon efficacité d'apprentissage. J'ai beaucoup aimé ». « Cela représente un gros travail en soi de faire et de s'engager dans ce qui est suggéré mais c'est un travail utile qui rapporte quelque chose ». Les bénéfices reliés à l'utilisation de ces interventions sont évidents et cela est perçu comme important par les élèves collaborateurs.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

Si les élèves expriment qu'il est important pour eux de développer leur engagement cognitif, comment le milieu collégial peut-il répondre à ce besoin particulier ?

Peut-on penser que les périodes d'encadrement seraient des moments tout indiqués pour répondre à ce besoin ?

Peut-on envisager de donner aux professeurs les moyens permettant d'offrir cet encadrement dans leurs périodes de disponibilité ?

5.1.5 LES INTERVENTIONS FAVORISANT LA PERCEPTION DE CONTRÔLABILITÉ DES TÂCHES À ACCOMPLIR AU CÉGEP (LES PERCEPTIONS ATTRIBUTIONNELLES)

Nous amorçons dans cette section la discussion des résultats obtenus pour les interventions se rapportant aux perceptions attributionnelles (perception de contrôlabilité des tâches à accomplir au cégep) par le rappel des principaux éléments de la présentation des données qui prêtent à discussion, et ceci tant pour les interventions à l'adresse des professeurs que pour celles à l'adresse des élèves.

5.1.5.1 Pourquoi un évaluateur sur quatre doute-t-il de l'efficacité des interventions à l'adresse des professeurs se rapportant aux perceptions attributionnelles et se sent-il moins à l'aise avec ce type d'intervention ?

Les interventions à l'adresse des professeurs se rapportant à la variable « Perceptions attributionnelles ou contrôlabilité de la tâche » sont perçues comme utiles par 80 % des évaluateurs et efficaces par 75 % d'entre-eux alors que 88,3 % des évaluateurs recommanderaient leur utilisation à d'autres. Pourquoi cet écart de huit et de treize points entre l'utilité et l'efficacité perçues et la recommandation ? Les remarques suivantes nous semblent des hypothèses intéressantes de compréhension de ces résultats. « Est-ce qu'un professeur qui n'a pas nécessairement une formation en psychologie ou en relation d'aide peut vraiment espérer que ces interventions soient un — succès — ? » « Le professionnel en relation d'aide sera probablement plus à l'aise pour animer ce type d'activités ». « L'animation de ces interventions m'apparaît très difficile pour quelqu'un d'inexpérimenté ». « Je me sentirais plus à l'aise, pour utiliser ces interventions, si mes groupes étaient plus petits ». « L'intervention devrait intéresser les professeurs responsables de l'encadrement ». L'intervention sur des variables affectives ne faisant pas partie de la compétence habituellement exigée du professeur peut effectivement soulever des réserves de sa part même s'il en perçoit le besoin.

5.1.5.2 Pourquoi neuf élèves sur dix recommanderaient à un ami les interventions se rapportant aux perceptions attributionnelles tout en ayant une certaine réserve quant à leur efficacité ?

Les interventions à l'adresse des élèves se rapportant à la variable « Perceptions attributionnelles ou contrôlabilité de la tâche » sont perçues comme utiles par 81,6 % des évaluateurs et efficaces par 70 % d'entre-eux, 92,7 % des soixante-neuf évaluateurs questionnés les recommanderaient à d'autres. Comment expliquer ces écarts entre la perception de l'utilité, celle de l'efficacité et le fait de les recommander aux autres ? Ces écarts importants entre les trois indices numériques sont-ils une illustration de la particularité de ces interventions d'ordre « plus affectif » ? La remarque

suiivante tirée du chapitre 4 est-elle un indice de compréhension de ces écarts : « Il me semble que pour être efficace, une telle réflexion individuelle devrait être suivie par une rencontre avec une personne-ressource » ?

D'une façon intuitive, les élèves sentent que ce type d'intervention demande du soutien de la part d'intervenants plus « spécialisés ». Il n'est effectivement pas simple de faire une démarche « introspective » et l'aide d'autrui est souvent essentielle si on ne veut pas se perdre dans les méandres de son affectivité.

QUESTIONS ET PISTES DE RÉFLEXION ET DE RECHERCHE

Ces interventions qui touchent une variable plus « affective » font peur, et à juste titre croyons-nous, aux professeurs qui n'ont pas reçu une formation pour travailler avec ce type de variable affective. Peut-on d'ailleurs demander à des enseignants sans formation psychopédagogique de le faire ? Jusqu'où tout professeur doit-il être compétent dans ce domaine ? Ces résistances face à l'utilisation d'interventions de type affectif ne sont-elles pas un signe de la conscience professionnelle ?

Ne devrait-on pas réserver ce type d'interventions aux professionnels du milieu collégial ?

N'est-il pas essentiel que les élèves qui désirent travailler cette variable affective soient encadrés par des intervenants formés pour les aider ?

5.2 LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Au terme de cette recherche sur l'élaboration et la validation de plans d'intervention voulant favoriser la motivation scolaire des élèves, il nous apparaît important d'en dégager les limites. Deux limites retiennent particulièrement notre attention. Elles concernent le type de recherche et l'expérimentation de type exploratoire de certaines interventions.

5.2.1 LE TYPE DE RECHERCHE

Une des lacunes de la recherche est inhérente au type même de recherche que nous avons privilégié, une recherche collaborative. Les professeurs ayant collaboré à la recherche étaient au nombre de quatre. Un professeur provenait du secteur technique (discipline électrotechnique), un autre enseignait le français et deux professeurs enseignaient les mathématiques. Il nous semble évident qu'il aurait été intéressant d'avoir une vingtaine de professeurs collaborateurs originant de disciplines diverses et se partageant équitablement entre les deux secteurs du collégial, mais réalité oblige. Il nous semble avoir comblé dans une certaine mesure cette lacune par la participation

d'experts dont un certain nombre de professeurs appartenant à des disciplines diverses et par l'expérimentation à titre exploratoire de certaines interventions.

Pour les collaborateurs élèves aussi, il aurait été intéressant d'avoir un plus grand nombre de personnes et une diversité d'élèves quant à leur provenance (programme, réussite scolaire, etc.). Mais notre recherche n'était pas dans une recherche de type expérimental voulant vérifier la « valeur » d'une intervention, mais dans une recherche qualitative de type collaboratif dont le but était l'élaboration et la validation des interventions voulant améliorer la motivation scolaire d'élèves de l'ordre collégial.

5.2.2 L'EXPÉRIMENTATION DE CERTAINES INTERVENTIONS

Comme nous l'avons précisé au chapitre 3, le temps et des conditions propres au secteur collégial (durée des sessions, etc.) nous ont permis d'expérimenter à titre exploratoire seulement seize des trente-cinq interventions élaborées et validées. Il faut noter cependant que les items des cinq mini-tests ont fait l'objet d'un processus rigoureux de validation dans le cadre de deux autres recherches (Barbeau, 1991, 1994). Strictement parlant, seules quatorze interventions n'ont pu être expérimentées à titre exploratoire. Ce qui est dommage parce que ces expérimentations auraient pu permettre de confirmer l'adéquacité des interventions et, dans certains cas, de les raffiner. Cette absence d'expérimentation de certaines interventions laisse ouverte la question suivante : une expérimentation permettrait-elle de confirmer — comme pour les autres plans d'intervention — la valeur de ce qui est proposé ? Il faudrait, selon nous, procéder à cette vérification dans le cadre d'une autre recherche ou d'autres recherches.

5.3 QUELQUES QUESTIONS ET DES RECOMMANDATIONS

À la fin de cette recherche dont le but premier était d'élaborer et de valider des interventions pouvant favoriser la motivation scolaire d'élèves du collégial, des questions, comme nous l'avons indiqué tout au long de ce chapitre, peuvent être soulevées. Ces questions pourraient amorcer de nouvelles interventions et de nouvelles recherches dans le milieu collégial. Avant d'en rappeler quelques-unes, nous aimerions résumer les grands constats de notre analyse et de notre discussion.

La présente recherche a montré que l'ensemble des interventions à l'adresse des professeurs sont perçues utiles, efficaces et seraient recommandées à des professeurs par plus de huit professeurs et évaluateurs sur dix. Les interventions à l'adresse des élèves sont également perçues utiles, efficaces et seraient recommandées à d'autres élèves ou à un ami par plus de huit élèves et évaluateurs sur dix. Les interventions sont considérées — tant par les professeurs, que par les

élèves et les experts — comme des outils pouvant permettre d'améliorer l'enseignement et de faciliter l'apprentissage. Elles favorisent chez l'élève le développement de l'autonomie et d'habiletés intellectuelles d'ordre supérieur. Leur efficacité serait cependant plus grande si les professeurs et les élèves qui désirent les appliquer étaient soutenus par des mesures d'aide et une formation adéquate.

La première question et la première recommandation se rapportent au soutien souhaité tant par les professeurs que par les élèves. Comment le milieu collégial peut-il répondre au besoin d'aide désiré par ces deux groupes de personnes ?

Pour les professeurs, nous croyons qu'il serait souhaitable de présenter les diverses interventions dans le cadre de sessions de perfectionnement. Diverses formules pourraient être offertes aux professeurs. Une sensibilisation aux interventions par des causeries, des conférences, des ateliers, des rencontres départementales, etc. Une formation plus poussée sur un thème particulier pourrait aussi être offerte aux professeurs. Ces thèmes pourraient correspondre aux grandes parties du volume *Tracer les chemins de la connaissance*.

Nous croyons qu'il est préférable de rejoindre le plus grand nombre de professeurs et qu'il est urgent de les sensibiliser aux divers moyens permettant de développer une pédagogie plus participative. À cet effet des lieux privilégiés pourraient être les comités de programmes.

Pour les professeurs qui désirent approfondir un thème précis, des sessions de formation créditées (un, deux ou trois crédits) pourraient aussi être offertes. L'Association québécoise de pédagogie collégiale a déjà planifié de telles sessions de perfectionnement. La formation pourrait être donnée aux professeurs d'un établissement, d'un programme ou même d'une discipline. Nous croyons cependant que s'il peut être difficile de répondre d'une façon satisfaisante aux besoins des professeurs des deux secteurs d'étude s'ils sont regroupés dans une même session de formation, les professeurs du secteur technique désirant plus des interventions pouvant favoriser l'apprentissage de connaissances pratiques et les professeurs du secteur général désirant, eux, des interventions favorisant plus l'acquisition de connaissances théoriques, les professeurs des deux secteurs d'étude pourraient tirer profit d'une formation commune, les uns apportant aux autres des expériences et des réflexions plus « typiques » de leur programme de formation respectif.

Pour les élèves, nous croyons que les activités d'encadrement actuellement en vigueur dans beaucoup d'établissements pourraient être un moyen privilégié d'offrir la formation et le soutien désirés. Nous croyons que les professeurs pourraient utiliser les mini-tests ou la forme

informatisée du TSIMS pour identifier les besoins spécifiques des élèves et, selon les résultats aux tests, proposer des correctifs.

La deuxième question et la deuxième recommandation se rapportent à la variable « Perceptions attributionnelles ». Nous croyons que les interventions conçues pour améliorer cette variable devraient être réalisées avec l'aide d'une personne compétente en relation d'aide. Ces interventions font directement appel à l'affectivité des élèves et demandent un certain doigté de la part des intervenants. Il serait souhaitable de laisser ces interventions aux professionnels des cégeps ou aux professeurs ayant une formation en relation d'aide. Il est donc utile de solliciter l'aide des professeurs pour aiguillonner les élèves qui sont dans le besoin vers le professionnel du collège.

Finalement, la troisième recommandation se rapporte à une limite de cette recherche. Nous croyons qu'il serait intéressant d'expérimenter les effets à court et à long termes de ces interventions chez les élèves. D'autres recherches pourraient donc se révéler utiles pour vérifier ces effets.

LA CONCLUSION

LA CONCLUSION

Même si le nombre d'élèves inscrits au cégep a augmenté d'une façon importante depuis 1980 et bien que le nombre d'élèves qui obtiennent leur diplôme d'études collégiales (DEC) dans les temps requis s'accroît, seulement les deux tiers des élèves admis au collégial terminent leurs études et obtiennent leur DEC. Madame Pauline Marois, ministre de l'Éducation, affirmait lors de sa présentation au Sommet sur l'économie et l'emploi, le 31 octobre 1996 : « Le défi de la réforme de l'éducation, c'est de prendre le virage du succès : passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre ». La motivation est reconnue par l'ensemble des intervenants du milieu scolaire comme un des facteurs responsables de la réussite scolaire. Dans le but de favoriser la réussite du plus grand nombre, nous avons élaboré et validé des plans d'intervention voulant améliorer la motivation scolaire des élèves de l'ordre collégial.

Cette recherche s'inscrit dans une approche sociocognitive où la motivation scolaire se définit comme un état qui prend son origine dans les perceptions et les conceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à s'engager, à participer et à persister dans une tâche scolaire. De plus, cette recherche prend assise sur un modèle validé de la motivation scolaire, celui de Barbeau (1993a), et sur le diagnostic posé lors d'une recherche antérieure portant sur l'analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial (Barbeau, 1994b). Selon le modèle de Barbeau et selon la définition sur laquelle repose ce modèle, cinq grandes variables jouent un rôle important dans la motivation scolaire : la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances, la perception de l'importance de la tâche à accomplir, la

perception de la contrôlabilité de la tâche à réaliser, l'engagement cognitif et la participation dans ses études.

Divers chercheurs et penseurs ont identifié des pistes d'intervention pouvant favoriser une meilleure réussite des élèves. Plusieurs de ces pistes s'harmonisent à la définition et au modèle de la motivation scolaire de Barbeau (1993) et à la conception de la relation pédagogique et de l'apprentissage à la base de cette recherche. Dans notre conception, l'apprentissage est conçu comme une responsabilité partagée entre le professeur et l'élève et pour favoriser la réussite scolaire, on doit tenir compte des trois éléments qui constituent la relation pédagogique : l'élève, le professeur et le contenu à apprendre.

C'est à partir de ces considérations que des outils — à l'adresse des professeurs et à l'adresse des élèves — ont été élaborés. Ces outils devraient permettre de développer chez l'élève la responsabilité et la maîtrise de sa motivation scolaire. Plus spécifiquement, cette recherche poursuivait les objectifs suivants : 1) élaborer, à partir du *Modèle d'analyse de l'influence des sources motivationnelles sur les indicateurs de la motivation scolaire* de Barbeau (1993a), des plans d'intervention pouvant s'adapter à diverses situations pédagogiques et à diverses disciplines ; 2) valider les plans d'intervention élaborés et 3) expérimenter, à titre exploratoire, certains plans d'intervention.

Nous avons fait le choix d'une recherche de type collaborative où des représentants des deux groupes à qui s'adressent les plans d'intervention (professeurs et élèves) et des experts de contenu ou des experts en psychopédagogie ont participé activement, à titre de collaborateurs aux phases d'élaboration et de validation de la recherche. Quatre professeurs, douze élèves et trente-cinq experts ont participé à la recherche comme collaborateurs. Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi d'expérimenter auprès d'un nombre important d'élèves et de professeurs seize des trente-cinq plans d'intervention élaborés et validés.

L'analyse générale des plans d'intervention à l'adresse des professeurs a révélé que plus de 80 % des évaluateurs perçoivent les interventions utiles et efficaces et les recommanderaient à un professeur ou à un intervenant du milieu scolaire. Les deux remarques suivantes synthétisent bien selon nous l'évaluation faite des interventions : « Les interventions sont bonnes pour le questionnement qu'elles obligent à effectuer et pour le début de solution qu'elles proposent, mais certains professeurs peuvent craindre ce type d'interventions qui oblige à questionner la pertinence et l'efficacité de son enseignement ». « Il est peut être difficile d'appliquer cela avec des classes de quarante élèves ».

L'analyse générale des plans d'intervention à l'adresse des élèves a révélé que plus de 85 % des évaluateurs perçoivent les interventions utiles et efficaces et les recommanderaient à un élève ou un ami. Les remarques suivantes identifiées dans l'analyse détaillée résument bien, selon nous, l'évaluation faite des interventions. « La démarche est souvent perçue comme étant longue, mais efficace. Elle apparaît fort exigeante (...) ». « Les mini-tests permettent de comprendre le fonctionnement scolaire ; de prendre conscience de la motivation et des méthodes d'étude ; d'identifier la vraie cause des échecs ; de réfléchir sur les solutions possibles et aux gestes à poser pour réussir. Ils donnent un résultat concret de la motivation à un moment précis et permettent une prise de conscience plus facile ». « Il me semble que pour être efficace, une telle réflexion individuelle sur la motivation scolaire devrait être encadrée par une personne-ressource. L'aide d'une personne-ressource apparaît utile pour que l'élève approfondisse sa compréhension du phénomène et l'intègre mieux ».

Ces divers résultats suggèrent la réflexion suivante. Les interventions — tant celles à l'adresse des professeurs que celles à l'adresse des élèves — sont essentiellement des interventions suggérant l'application de méthodes pédagogiques ou l'application de méthodes d'apprentissage dites « participatives » où l'élève et le professeur ont un rôle très actif à jouer en classe et à l'extérieur de la classe. Ces méthodes pédagogiques et d'apprentissage demandent donc au professeur et à l'élève de concevoir leur rôle très différemment de celui de professeur « magistral » et d'élève passif qui regarde et écoute le professeur transmettre un contenu de cours. Dans ces approches pédagogiques et ces méthodes d'apprentissage, le professeur a plutôt un rôle d'expert de contenu qui guide et oriente l'élève vers la recherche de solutions et la prise en charge de son apprentissage. Ces approches pédagogiques et ces moyens d'apprentissage sont très exigeants pour le professeur et pour l'élève. Dans ces approches, l'élève doit être guidé, encadré, soutenu, c'est lui qui doit démontrer constamment ses apprentissages ; le professeur est celui qui diffuse l'information, qui prépare le matériel d'apprentissage, qui explique, qui met l'élève en situation de faire, qui donne le feed-back correctif, qui « forme » l'élève pour qu'il construise et utilise son savoir. Plus ou moins 80 % des professeurs et 85 % des élèves recommandent et perçoivent ces méthodes pédagogiques ou ces moyens d'apprentissage comme efficaces. La résistance de certains professeurs et de certains élèves quant à l'utilité peut résider dans l'argument suivant : pourquoi investir tant d'énergie pour de telles méthodes quand notre bonne vieille méthode de cours magistraux ou d'étude nous plaît et donne des résultats relativement satisfaisants ? La résistance normale face aux changements peut, selon nous, s'expliquer par l'insécurité qu'ils provoquent et le doute normal quant aux effets positifs qu'ils devraient apporter.

Il nous semble important de rappeler que certains plans d'intervention n'ont pu être expérimentés et que l'expérimentation à laquelle nous avons procédé pour certaines interventions relève plus d'une expérimentation « exploratoire » que d'une expérimentation formelle. Cet aspect méthodologique incite donc à la prudence quant au transfert des données dans diverses situations pédagogiques. Nous croyons que certaines interventions seraient sûrement plus appropriées avec certains élèves ou avec certains professeurs ou pour certains programmes d'étude plutôt que d'autres. Toutes ces hypothèses devraient être vérifiées dans des recherches ultérieures.

Malgré ces limites, nous avons atteint les objectifs poursuivis par cette recherche : élaborer et valider des plans d'intervention pouvant améliorer la motivation scolaire des élèves de l'ordre collégial. Ces plans d'intervention nous semblent très pertinents et utiles et ont été évalués ainsi par la très grande majorité de ceux qui ont eu à les évaluer et à les expérimenter.

Nous aimerions conclure cette recherche en exprimant notre plaisir face aux réactions de ceux qui ont pris intimement connaissance des fruits de cette recherche. Nous aimerions terminer en livrant ici le témoignage d'un professeur qui a suivi une activité de perfectionnement basée sur les interventions de cette recherche dans le cadre d'un cours Performa. « Lors de mon inscription au présent cours, je me présentais professionnellement de la façon suivante : - 45 ans, remise en question professionnelle ; - 10 ans d'expérience dans le milieu de la délinquance ; - 10 ans d'expérience d'enseignement et acquisition d'un certificat Performa sur une période de 6 ans. Mon besoin principal était soit un ressourcement ou bien un nouveau départ professionnel (chose qui fut sérieusement envisagée d'ailleurs). En cours de route, et suite aux lectures et activités du cours, je suis graduellement passé du professeur en questionnement à l'état de professeur motivé. Les modèles d'analyse de situation et les techniques enseignées et expérimentées ont eu comme effet de diminuer grandement mon insécurité. Je me sentais plus outillé. Avec un peu de recul, je réalise que j'avais besoin de modèles d'interventions pédagogiques efficaces et simples. Je considère que j'ai été bien servi par le cours. J'y ai cru, et actuellement, j'expérimente à chaque jour leur efficacité. Probablement que rien de tout cela n'est magique. J'étais prêt, mon besoin de renouveau a soutenu ma motivation et mon intérêt ». La motivation scolaire de l'élève serait-elle en relation avec la motivation scolaire du professeur ?

LES RÉFÉRENCES

LES RÉFÉRENCES

- ABRAMSON, L.Y., SELIGMAN, M.E.P., TEASDALE, J.D. (1978). « Learned Helplessness in Humans : Critique and Reformulation », *Journal of abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- ALTAMIRANO, C., MCKENZIE, M.-C. (1992). *Interventions motivationnelles pour prévenir les échecs et les abandons*, Rapport de recherche, Joliette, Cégep Joliette-De Lanaudière.
- AMES, C. (1984). « Competitive, Cooperative, and Individualistic Goal Structures : A Cognitive-Motivational Analysis », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, 177-207, New York, Academic Press.
- AMES, R., AMES, C. (1989). « Perspectives on Motivation », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Goal and Cognition*, New York, Academic Press, vol. 3, 1-10.
- BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action : A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall.
- BANDURA, A., CERVONE, D. (1983). « Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems », *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- BANDURA, A., SCHUNK, D.H. (1981). « Cultivating Competence, Self-efficacy, and Intrinsic Interest through Proximal Self-motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- BARBEAU, D. (1990). *Je réussis, j'échoue, j'apprends*, Document audiovisuel, Montréal, Producteur Collège de Bois-de-Boulogne.
- BARBEAU, D. (1991). *Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires)*, Essai de maîtrise, Université de Sherbrooke.

- BARBEAU, D. (1993a). « La motivation scolaire », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, 20-27.
- BARBEAU, D. (1993b). « Les sources et les indicateurs de la motivation scolaire », *Actes de la Conférence nationale 1993 et du 13^e colloque de l'AQPC, Les collèges, une voie essentielle de développement*, Chicoutimi, AQPC, JP1.6-1-JP1.6-14.
- BARBEAU, D. (1994a). *Analyse des attributions causales d'élèves de l'ordre collégial*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- BARBEAU, D. (1994b). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*, Rapport de recherche, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- BARBEAU, D., VIAU, R. (1991). *La motivation dans l'apprentissage scolaire*, Notes de cours publiées, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- BARBEAU, D., MONTINI, A., ROY, C. (1997). *Sur les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC.
- BARBEAU, D., MONTINI, A., ROY, C. (1997). *Tracer les chemins de la connaissance*, Montréal, AQPC.
- BISSONNETTE, R. (1989). *Caractéristiques motivationnelles des étudiants de Collège 1*, Rapport de recherche, Montréal, Cégep de Maisonneuve.
- BLAIS, M. R. (1985). « Le rôle de la réattribution dans la diminution de la résignation acquise », *Revue québécoise de Psychologie*, vol. 6, n° 2, 82-101.
- BLOUIN, Y. (1988). *Réussir en sciences*, Rapport de recherche, Québec, Cégep F.-X. Garneau.
- BOLLIET, V. (1996). « Cégeps : quand la motivation n'empêche pas le décrochage », *Interface*, vol. 17, n° 1, 61-62.
- BORG, W.R., GALL, M.D. (1989). *Educational Research*, New York, Longman.
- BORKOWSKI, J. G., CARR, M., RELLINGER, E., PRESSLEY, M. (1990). « Self-regulated Cognition : Interdependance of Metacognition, Attributions, and Self-esteem », in B. F. Jones et L. Idol (Dir.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, Hillsdale, (NJ), Lawrence Erlbaum Associates, 53-93.
- BOUFFARD, L. (1993). « La théorie sociale-cognitive des buts », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, n° 2, 43-83.
- BREWIN, C.R., SHAPIRO, D.A. (1985). « Selective impact of reattribution of failure instructions on task performance », *British Journal of Social Psychology*, 24, 37-46.
- BROPHY, J. (1983). « Conceptualizing Student Motivation », *Educational Psychologist*, vol. 18, 200-215.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). *Des conduites de réussite au collégial, Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- CONVINGTON, M.V. (1984). The Motive for Self-worth, in R. Ames et C. Ames (Dir.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, 77-113, New York, Academic Press.
- CORNO, L., MANDINACH, E. B. (1983). « The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation », *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- CORNO, L., ROHRKEMPER, M.M. (1985). « The Intrinsic Motivation to Learn in Classrooms », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education : The Classroom Milieu*, vol. 2, 53-90, New York, Academic Press.
- DEN BOER, D.-J., MEERTENS, R., KOK, G., KNIPPENBERG, A.V. (1989). « Measurements effects in reattribution research », *European Journal of Social Psychology*, 19, 553-559.
- DUCHARME, R., TERRILL, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Rapport de recherche, Montréal, SRAM.
- DWECK, C.S. (1975). « The Role of Expectations and Attributions in the Alleviation of Learned Helplessness », *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- DWECK, C.S. (1985). « Intrinsic Motivation, Perceived Control, and Self-evaluation Maintenance : An Achievement Goal Analysis », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education : The Classroom Milieu*, vol. 2, 289-305, New York, Academic Press.
- DWECK, C.S. (1989). « Motivation », in A. Lesgold et R. Glaser (Dir.), *Foundations for a psychology of education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- ERICKSON, G. (1989). *A Constructivist Approach to the Learning of Science : Collaborative Research with Science Teachers*, Montréal, UQAM, CIRADE.
- FLÖSTERLING, F. (1985). « Attributional retraining : a review », *Psychological Bulletin*, vol. 98, n° 3, 495-512.
- GAGNÉ, E. D. 1985. *The cognitive psychology of school learning*, Boston, Little Brown and Company.
- GAUTHIER, M. (1996). *Rapport sur l'activité d'encadrement du programme de sciences humaines*, Rapport de projet, Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.
- GLOVER, J.A., RONNING, R.R., BRUNING, R.H. (1990). *Cognitive Psychology for Teachers*, New York, MacMillan.
- INCHAUSPÉ, P. (1996a). « À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation », *Actes du 16^e colloque de l'AQPC, Moi, j'enseigne au collégial... le contexte actuel et ses exigences*, Montréal, AQPC, 5B2-1-5B2-10.

- INCHAUSPÉ, P. (1996b). « À l'aube d'une véritable réforme de l'éducation », *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 1, 18-26.
- JESSE, D. M., GREGORY, W. L. (1986-1987). « A comparison of three attribution approaches to maintaining first year college GPA », *Educational Research Quarterly*, vol. 11, n° 1, 13-25.
- LAFORTUNE, L., ST-PIERRE, L. (1994). *La pensée et les émotions en mathématiques*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Larousse.
- LÉVESQUE, M., PAGEAU, D. (1990). *La persévérance aux études, La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Montréal, DGEC.
- MAEHRS, M. L. (1984). « Meaning and Motivation : Toward a Theory of Personal Investment », in R. Ames et C. Ames (Dir.) (1989), *Research on Motivation in Education : Student Motivation*, vol. 1, 115-144, New York, Academic Press.
- MAEHRS, M. L. (1989). « Thoughts about Motivation », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education : Goal and Cognition*, vol. 3, 299-315, New York, Academic Press.
- MAROIS, P. (1996). *Passer de l'accès du plus grand nombre au succès du plus grand nombre*, Présentation faite au Sommet sur l'économie et l'emploi, le 31 octobre 1996, Québec, Cabinet de la ministre de l'éducation.
- MARZANO, R.J., BRANDT, R.S., HUGHES, C.S., JONES, F.B., PRESSEISEN, B.Z., RANKIN, S.C., SUHOR, C. (1988). *Dimensions of Thinking: A Framework for Curriculum and Instruction*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development, 9-17.
- MARZANO, R.J., PICKERING, D.J., DAISY, E.A., BLACKBURN, G.J., BRANDT, R.S., MOFFET, C.A. (1992). *Dimensions of Learning*, Alexandria, McREL.
- McCOMBS, B.H. (1986). *The role of the self system in self-regulated learning*, Paper presented at annual meeting A.E.R.A., San-Francisco.
- MEYER, W. U. (1987). « Perceived Ability and Achievement Related Behavior », in F. Halisch et J. Kuhls (Dir.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, 73-86.
- MILLER, S.M., SELIGMAN, M.E.P (1980). « The Reformulated Model of Helplessness and Depression: Evidence and Theory », in R. G. Neuseld (Dir.), *Psychological Stress and Psychopathology*, New York, Mc Graw-Hill, 149-178.
- MULCAHY, R. et al. (1991). « Cognitive strategy-based Instruction », in J.B. Biggs (Dir.), *Teaching for learning*, Victoria, Australia, Acer, 195-214.

- NICHOLLS, J.G. (1984). « Conceptions of Ability and Achievement Motivation », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, New York, Academic Press, vol. 1, 39-73.
- PALINCSAR, A.S. (1986). « Metacognitive Strategy Instruction », *Exceptional Children*, vol. 53, n° 2, 118-125.
- PARENT, G., BELLEMARE, J.-F., JULIEN, R., LARIVIÈRE, J. (1996). « Comment la « bonne enseignante » et le « bon enseignant » s'y prennent-ils pour motiver les élèves au primaire ? », *Vie pédagogique*, 97, 46-49.
- PETERSON, C., SELIGMAN, M.E.P. (1984). « Causal Explanations as Risk Factor for Depression : Theory and Evidence », *Psychological Review*, vol. 91, n° 3, 347-374.
- PINTRICH, P.R., BROWN, D.R., WEINSTEIN, C.E. (1994). *Student Motivation, Cognition, and learning*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- PINTRICH, P.R., ROESER, R., DeGROOT, E.A.M. (1992). *Classroom Influences on Student Motivation and Self-regulated Learning*, Paper presented at the AERA San Francisco.
- RAYNOR, J.O., McFARLIN, D.B. (1986). « Motivation and the Self-System », in R. M. Sorrentino et E. T. Higgins (Dir.), *Handbook of Motivation and Cognition*, 315-349, New York, Guilford.
- ROMANO, G. (1992). « Comment favoriser le développement des habiletés de pensée chez nos élèves », *Pédagogie collégiale*, vol. 6, n° 1, 17-21.
- ROMANO, G. (1991). « Étudier... en surface ou en profondeur », *Actes du 11^e colloque de l'AQPC, Étudier au collégial, une réalité diversifiée*, Montréal, AQPC, 110-1-110-7.
- ROMANO, G. (1993). « La discipline en classe », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1, 30-33.
- ROMANO, G. (1996). « Environnement pédagogique et apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 10, n° 1, 27-31.
- SABOURIN, S., LUSSIER, Y., SIMONEAU, A., WRIGHT, A. (1993). « La motivation en contexte naturel: la théorie de l'attribution et les problèmes du couple », in R. J. Vallerand et E. E. Thill (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études Vivantes, 362-399.
- SAINT-ONGE, M. (1996). « Moi, j'enseigne toujours quelque chose, ou l'importance des contenus d'enseignement », *Actes du 16^e colloque de l'AQPC, Moi, j'enseigne au collégial... le contexte actuel et ses exigences*, Montréal, AQPC, 6C40-1-6C40-11.
- SAINT-PIERRE, L. (1991). « L'étude et les stratégies d'apprentissage », *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, 15-22.
- SALOMON, G. (1983). « The Differential Investment of Mental Effort in Learning from Different Sources », *Educational Psychologist*, vol. 18, n° 1, 42-50.

- SCHUNK, D.H. (1989). « Self-efficacy and cognitive skill learning », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education : Goal and Cognition*, vol. 3, 13-44, New York, Academic Press.
- SCHUNK, D.H. (1991). *Learning Theories : An Educational Perspective*, Toronto, Collier Macmillan Canada.
- SÉNÉCAL, C., VALLERAND, R.J., PELLETIER, L.G. (1992). « Les effets du type de programme universitaire et du sexe de l'étudiant sur la motivation académique », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 18, 375-388.
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN (1992). *Rapport annuel du Service régional d'admission du Montréal Métropolitain*, Montréal, SRAM.
- SPAULDING, C.L. (1992). *Motivation in the Classroom*, Montréal, McGraw-Hill.
- STIPEK, D.J. (1984). « The Development of Achievement Motivation », in R. Ames et C. Ames (Ed.) (1989), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*, vol.1, 145-174, New York, Academic Press.
- STIPEK, D.J. (1993). *Motivation to learn*, Needham Heights, Allyn and Bacon.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- TARDIF, J. (1995). « Les influences de la psychologie cognitive sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 16, n° 2, 175-207.
- THILL, E.E. (1993). « Les théories de l'expectation et de la valeur », in R. J. Vallerand et E. E. Thill (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études Vivantes, 362-399.
- THOMAS, A. (1989). « Ability an achievement expectations : implications of research for classroom practice », *Childhood Education*, Summer 1989, 235-241.
- VALLERAND, R.J. (1993). « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implications pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs », in R.J. Vallerand et E.E. Thill (Dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Éditions Études Vivantes, 533-581.
- VALLERAND, R.J., BOUFFARD, L. (1985). « Concepts et théories en attribution », *Revue Québécoise de Psychologie*, vol. 6, n° 2, 45-65.
- VALLERAND, R. J., THILL, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*, Laval, Études Vivantes.
- VANDERSTOEP, S.W., SEIFERT, C.M. (1994). « Problem solving, transfert, and thinking », in Mc Keachie et al. *Student Motivation, cognition, and learning*, T. 2, 27-49, Paris, PUF.
- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*, Montréal, ERPI.

- WAKEFIELD, J. F. (1992). *Creative thinking : problem solving skills and the arts orientation*, Norwood, Blex Publishing Corporation.
- WEINER, B. (1979). « A theory of motivation for some classroom experiences », *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, n° 1, 3-25.
- WEINER, B. (1980). « May I Borrow Your Class Notes ? An Attributional Analysis of Judgements of Help Giving in an Achievement-Related Context », *Journal of Educational Psychology*, vol. 72, n° 5, 676-681.
- WEINER, B. (1984). « Principles for a Theory of Student Motivation and their Application within an Attributional Framework », in R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Student motivation*, New York, Academic Press, vol.1, 15-38.
- WEINER, B. (1985). « An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion », *Psychological Review*, vol. 92, n° 4, 548-573.
- WEINER, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York, Springer-Verlag.
- WEINER, B. (1987). « The Role of Emotions in a Theory of Motivation », in F. Halisch et J. Huhls (Dir.), *Motivation, Intention and Volition*, Berlin, Springer-Verlag, 21-30.
- WEINER, B. (1992). *Human Motivation*, Newbury Park, California, Sage.
- WILSON, T.D., LINVILLE, P.W. (1982). « Improving the academic performance of college freshmen : attribution therapy revisited », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 42, n° 2, 367-376.
- WOOD, R.E., BANDURA, A. (1989). « Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making », *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- ZIMMERMAN, B.J. (1990). « Self-Regulated Learning and Academic Achievement : An Overview », *Educational Psychologist*, vol. 25, n° 1, 3-17.

LES APPENDICES

L'APPENDICE A
LA FICHE D'ÉVALUATION DISTRIBUÉE
AUX DIVERS COLLABORATEURS

FICHE D'ÉVALUATION

Intervention sur : la perception de sa compétence à acquérir et à utiliser des connaissances

Titre de l'intervention : *Enseigne-t-on et évalue-t-on de la même façon des connaissances théoriques et des connaissances pratiques*

Évaluateur(trice) :

Commentaires généraux sur l'intervention

1. LE TITRE

Le titre doit présenter très succinctement le contenu de l'intervention. Il doit donc être simple, clair, « parlant » - il doit stimuler la lecture.

Questions

1.1 Le titre de l'intervention est-il clair ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

1.2 Le titre de l'intervention présente-t-il succinctement le contenu de l'intervention ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

1.3 Le titre stimule-t-il la lecture du plan d'intervention ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

Remarques et suggestions sur le titre :

2. LES OBJECTIFS

Les objectifs correspondent à ce qu'on désire atteindre par l'intervention. Il doit donc y avoir adéquation entre les objectifs et l'intervention.

Si, par une intervention, plusieurs objectifs sont poursuivis, ces derniers doivent être faciles à identifier. Le lecteur devrait pouvoir identifier les objectifs même s'ils ne sont pas renommés au cours de l'intervention.

Questions

2.1 L'objectif 1 est-il clair ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

2.2 L'intervention permet-elle d'atteindre l'objectif 1 ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

Remarques et suggestions sur l'objectif 1 :

2.3 L'objectif 2 est-il clair ?

1 2 3 4 5 6
nullement entièrement

2.4 L'intervention permet-elle d'atteindre l'objectif 2 ?

1 2 3 4 5 6
nullement entièrement

Remarques et suggestions sur l'objectif 2 :

2.5 L'objectif 3 est-il clair ?

1 2 3 4 5 6
nullement entièrement

2.6 L'intervention permet-elle d'atteindre l'objectif 3 ?

1 2 3 4 5 6
nullement entièrement

Remarques et suggestions sur l'objectif 3 :

2.7 Selon vous, cette intervention peut-elle atteindre d'autres objectifs que ceux identifiés ? Si oui, lesquels ?

3. LE CONTEXTE

Le contexte fait référence aux éléments essentiels à la réalisation de l'intervention. Il doit présenter clairement et succinctement à qui l'intervention s'adresse, ce qui est requis pour la réaliser, les personnes en action dans l'intervention, les circonstances dans lesquelles s'insère l'intervention.

Questions

3.1 Le contexte présente-t-il clairement les éléments essentiels à la réalisation de l'intervention ?

1 2 3 4 5 6
nullement entièrement

3.2 À partir du contexte, sait-on clairement à qui s'adresse cette intervention ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

3.3 Sait-on clairement à partir du contexte qui a un rôle actif à jouer dans cette intervention ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

3.4 Le contexte présente-t-il d'une façon réaliste l'intervention ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

Remarques et suggestions sur le contexte :

4. LA PROCÉDURE

La procédure réfère à l'ensemble des tâches à réaliser pour atteindre un objectif.

Questions

4.1 La procédure exposée pour l'intervention permet-elle d'atteindre les objectifs fixés ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

4.2 Le langage utilisé dans cette intervention est-il adapté à l'intervenant auquel elle s'adresse ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

4.3 Les consignes sont-elles claires ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

4.4 Le temps prévu vous semble-t-il réaliste ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

Remarques et suggestions sur la procédure :

5. LES AVANTAGES

Les avantages réfèrent aux bénéfices qu'une personne peut retirer de sa participation à l'intervention.

Questions

5.1 Les avantages sont-ils clairement exposés ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

5.2 Les avantages sont-ils réels ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

5.3 Les avantages découlent-ils de l'intervention ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

Remarques et suggestions sur les avantages :

6. LES LIMITES

Les limites présentent clairement l'importance des effets attendus par l'intervention. Elles ne laissent pas d'illusions sur les bienfaits de l'intervention. Elles peuvent également exposer les mises en garde face à une intervention.

Questions

6.1 Les limites sont-elles clairement exposées ?

1	2	3	4	5	6
nullement					entièrement

Remarques et suggestions sur les limites de l'intervention :

7. AUTRES QUESTIONS

7.1 Cette intervention informe-t-elle des différentes catégories de connaissances ?
 1 2 3 4 5 6
 aucunement entièrement

7.2 Cette intervention sensibilise-t-elle à diverses stratégies cognitives (les exemples, les schémas, les cartes sémantiques, les organigrammes, etc.) favorisant l'apprentissage des diverses catégories de connaissances ?
 1 2 3 4 5 6
 aucunement entièrement

7.3 Cette intervention identifie-t-elle des façons efficaces d'évaluer les diverses catégories de connaissances ?
 1 2 3 4 5 6
 aucunement entièrement

7.4 Cette intervention favorise-t-elle la réflexion sur comment appliquer à des situations d'enseignement et d'apprentissage les diverses stratégies cognitives ?
 1 2 3 4 5 6
 aucunement entièrement

7.5 Croyez-vous cette intervention utile ?
 1 2 3 4 5 6
 aucunement entièrement

7.6 Recommanderiez-vous cette intervention à un élève ou un professeur ?

Élève

Professeur

Oui

Oui

Non

Non

Pourquoi :

Remarques et suggestion :

L'APPENDICE B
LA FICHE D'ÉVALUATION DISTRIBUÉE AUX ÉLÈVES
LORS DE L'EXPÉRIMENTATION D'UNE
INTERVENTION

FICHE D'ÉVALUATION

Titre de l'intervention : *Apprendre à devenir son propre professeur*

1. Programme actuel : _____
2. Votre session actuelle : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 et plus
3. Sexe : Masculin ; Féminin ; 4. Âge : _____
5. Sur une échelle de 1 à 5 comment évaluez-vous votre motivation ?

1	2	3	4	5
très faible				très forte
6. La moyenne générale de vos résultats se situe entre :

90 et plus ; 80 à 90 ; 70 à 80 ; 60 à 70 ; 50 à 60 ; 49 et moins
7. Identifiez le nombre de cours échoués depuis votre entrée au cégep :

0 ; 1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 5 ; 6 ; 7 ; 8 ; 9 ; 10 et plus
8. QUESTIONS RELATIVES À L'INTERVENTION QUE VOUS VENEZ DE FAIRE
 - 8.1 Cette intervention permet-elle de voir l'avantage d'utiliser plusieurs stratégies pour apprendre des connaissances théoriques ?

1	2	3	4	5	6
aucunement					entièrement
 - 8.2 Cette intervention apprend-elle à utiliser diverses stratégies pour établir des liens entre les différentes connaissances théoriques et ainsi faciliter leur rétention et leur rappel à la mémoire ?

1	2	3	4	5	6
aucunement					entièrement
 - 8.3 Cette intervention indique-t-elle comment devenir de meilleurs stratèges lorsque vient le temps d'apprendre, d'élaborer et d'organiser des connaissances théoriques ?

1	2	3	4	5	6
aucunement					entièrement
 - 8.4 Croyez-vous cette intervention utile ?

Oui

Non

Pourquoi : _____

8.5 Recommanderiez-vous cette intervention à un ami ?

Oui

Non

Pourquoi : _____

Tournez la page

8.6 Cette intervention vous semble-t-elle pertinente dans un ensemble d'interventions visant l'amélioration de la motivation scolaire ?

Oui

Non

Pourquoi : _____

8.7 Selon vous, comment les élèves réagiraient-ils à cette intervention ?

Ils la feraient

Ils n'en verraient pas l'utilité

Pourquoi ? Remarques et suggestions :

L'APPENDICE C
LA FICHE D'ÉVALUATION DISTRIBUÉE AUX
PROFESSEURS LORS DE L'EXPÉRIMENTATION
D'UNE INTERVENTION

FICHE D'ÉVALUATION

Titre de l'intervention :

1. Cette intervention a été expérimentée le : _____
2. Nombre de personnes qui ont fait l'expérimentation : _____
3. Cette intervention a été expérimentée dans le cadre :
 d'un cours ;
 d'une entrevue individuelle ;
 autre, précisez : _____

4. Cette intervention a été expérimentée par :
 un professeur ;
 un psychologue ;
 un professionnel, précisez votre titre et votre fonction : _____
 autre, précisez votre titre et votre fonction : _____
5. QUESTIONS RELATIVES À L'INTERVENTION QUE VOUS VENEZ D'EXPÉRIMENTER
 - 5.1 Selon vous, cette intervention favorise-t-elle chez l'élève une meilleure compréhension d'un problème ?

1	2	3	4	5	6
aucunement					entièrement
 - 5.2 Selon vous, cette intervention fournit-elle à l'élève les outils pour s'impliquer activement dans la solution efficace d'un problème ?

1	2	3	4	5	6
aucunement					entièrement
 - 5.3 Selon vous, cette intervention sensibilise-t-elle l'élève à l'importance de demander du support durant la recherche de solution, pour réussir à transformer les situations problématiques en des buts réalisables et souhaités ?

1	2	3	4	5	6
aucunement					entièrement

Tournez la page

5.4 Croyez-vous cette intervention utile ?

Oui

Non

Pourquoi : _____

5.5 Recommanderiez-vous cette intervention ?

Oui

Non

Pourquoi : _____

5.6 Cette intervention vous semble-t-elle pertinente dans un ensemble d'interventions visant l'amélioration de la motivation scolaire ?

Oui

Non

Pourquoi : _____

Remarques et suggestions :

L'APPENDICE D
LE TEXTE D'UNE INTERVENTION
NON PUBLIÉE DANS LES RECUEILS
D'INTERVENTIONS

PLAN DU CHAPITRE PC4

CHOISIR SON TRAVAIL :

QUAND ON PERMET À L'ÉLÈVE DE CHOISIR UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE ET SON MODE D'ÉVALUATION 1

- Contexte 1
- Avantages 2

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE 2

LA RECHERCHE D'OBJECTIFS PERSONNELS 3

LE CHOIX DU TRAVAIL 3

MODALITÉS D'EXÉCUTION ET D'ÉVALUATION 5

LIMITES 7

RÉFÉRENCES 7

Objectifs :

Sensibiliser à l'importance d'offrir à l'élève la possibilité de choisir lui-même le travail lui permettant d'atteindre une compétence ou des objectifs personnels dans le cadre d'un cours.

CHOISIR SON TRAVAIL : QUAND ON PERMET À L'ÉLÈVE DE CHOISIR UNE ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE ET SON MODE D'ÉVALUATION

Contexte

À la fin d'un cours, l'élève devrait avoir atteint des compétences spécifiques. Divers travaux peuvent permettre d'atteindre ces compétences. Nous croyons qu'il est possible d'éduquer l'élève à l'importance des travaux scolaires pour l'atteinte des compétences visées par le cours, en lui faisant connaître les types de travaux susceptibles de l'aider à atteindre ces compétences, leurs avantages, leurs limites, et en lui faisant choisir lui-même le travail qui lui semble le plus approprié. Il s'agit ici davantage de choisir le **type** de travail que simplement le **sujet** d'un travail, comme cela se pratique déjà couramment. L'importance du travail à accomplir ressortira d'autant plus qu'il est situé dans l'ensemble du processus de formation visant l'atteinte d'une compétence.

Cette intervention s'inspire de l'apprentissage par **projet** tel qu'il se pratique déjà dans certaines techniques. Lorsque l'élève a la possibilité de choisir une tâche à faire pour atteindre une compétence, tout en tenant compte de ses intérêts et de ses objectifs personnels, sa motivation s'en trouve renforcée. Il est possible, pour un professeur, de construire un cours dans lequel les élèves ont le choix entre certains types de travaux et de personnaliser ainsi les apprentissages. Certains cours y trouveraient un avantage particulier : par exemple, les cours de dernière session, lorsque les élèves sont déjà admis à l'université et ont besoin d'un surcroît de motivation.

Deux modalités principales s'offrent au professeur qui veut tenter l'expérience de faire choisir par l'élève son type de travail.

Dans la première modalité, il peut chercher à obtenir un **consensus** de la classe de façon à ce que tous les élèves s'entendent sur le même travail à faire. Cette possibilité s'impose lorsqu'il y a de toute évidence un travail plus approprié que les autres et que les lacunes identifiées lors de l'évaluation diagnostique sont généralisées. Le rôle du professeur en est alors un d'animation à la recherche du consensus visé. Il s'agit de faire prendre conscience aux élèves qu'un travail s'impose et qu'il ne vient pas de l'arbitraire du professeur. Cette modalité peut également être choisie par le professeur qui trouverait très compliqué d'avoir à gérer plusieurs travaux différents en même temps.

Dans la deuxième modalité, il peut donner le **choix à chaque élève** de la classe. Cette modalité est possible lorsque les lacunes des élèves varient et que plusieurs types de travaux différents permettent d'atteindre un même objectif ou une même compétence à travers le renforcement d'habileté différentes. L'on peut alors demander à l'élève de justifier son choix, autrement dit de soumettre un projet de travail, avec des objectifs à atteindre et montrant le lien entre la tâche qu'il se propose de faire et l'atteinte de ses objectifs. Dans ces conditions, **le professeur doit être prêt à reconnaître la valeur identique de travaux différents et à les évaluer également en fonction des compétences visées**. Cette dernière modalité convient évidemment davantage à la poursuite d'objectifs personnels comme des habiletés particulières à maîtriser ou un intérêt particulier à développer.

Avantages

L'avantage évident de cette intervention est d'éviter le questionnement négatif à propos du travail à faire (*À quoi ça sert de faire ça ? Pourquoi perdre mon temps à des travaux qui ne me serviront à rien dans la vie ?*), en favorisant un questionnement positif qui conduise au choix du type de travail (*Quel travail serait le plus approprié pour atteindre mon objectif ? Quel type de travail va le plus m'aider pour mes stages ou pour mes futures études ?*). Nous entendons par **questionnement négatif** un questionnement qui mettrait en doute la valeur et l'intérêt de la tâche à accomplir. Et par

questionnement positif, un questionnement qui permet de chercher un sens à des tâches scolaires et des moyens de les réaliser. Le questionnement positif cherche à impliquer dès le départ l'élève dans l'évaluation de sa compétence et à l'engager plus fermement dans son apprentissage.

Cette première implication de l'élève dans le choix du type de travail pouvant lui permettre le meilleur apprentissage et constituer le meilleur instrument possible d'évaluation de ses acquis, devrait lui faire prendre conscience qu'il est partie prenante du processus d'apprentissage et l'éclairer sur la place du travail demandé dans le curriculum global. L'élève devrait être en mesure de comprendre également comment le travail accompli permet de vérifier l'atteinte de cette compétence. Son engagement devrait s'en trouver renforcé. Cette approche semble donc particulièrement intéressante pour les élèves qui ont besoin d'un surplus de motivation pour s'engager dans leurs études.

L'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Dans un premier temps, le professeur prépare une évaluation diagnostique qui lui permettra d'identifier les forces et les faiblesses des élèves, en fonction des objectifs ou compétences visés. Cette évaluation peut porter sur des connaissances, des habiletés, des attitudes nécessaires à l'exercice d'une compétence particulière. Elle permettra à l'élève de se consacrer à un travail qui visera à corriger les lacunes identifiées.

Ex.A. Par exemple, un cours en technique de garde peut viser à développer la facilité à communiquer avec les enfants et leurs parents. Une évaluation orale, écrite ou en situation simulée permettra d'identifier les lacunes dans la formation acquise.

Ex.B. Autre exemple, puisé cette fois dans la formation générale: un élève aura une épreuve finale à subir à la fin de la session, probablement sous la forme d'une dissertation, du moins en philosophie et en français. Dès le début de la session, l'enseignant propose aux élèves une simulation de l'épreuve finale dans le but d'identifier les acquis et les points à renforcer.

Cette évaluation a pour unique objectif de permettre aux élèves une meilleure connaissance de leurs forces et faiblesses dans la compétence qu'ils doivent atteindre. Elle doit leur indiquer clairement les connaissances manquantes, les habiletés et les attitudes à acquérir.

LA RECHERCHE D'OBJECTIFS PERSONNELS

Le professeur propose ensuite aux élèves d'identifier un certain nombre d'objectifs personnels à réaliser dans le cadre du cours, à la suite de l'évaluation diagnostique. Ces objectifs détermineront le type de travail que chaque élève choisira de faire.

Ex.A. Pour reprendre les exemples précédents, l'évaluation d'un élève en technique de garde pourrait avoir révélé une certaine habileté à communiquer avec un enfant, mais des difficultés importantes à communiquer avec les parents; le but personnel qu'il poursuivra durant la session sera d'acquérir des connaissances ou des habiletés lui permettant de corriger cette lacune.

Ex.B. De la même façon, l'épreuve finale simulée a pu révéler à un élève de philosophie ou de français, qu'il a de la difficulté à comparer des conceptions différentes, à voir leurs ressemblances et leurs différences. Il en fera donc son objectif personnel pour le cours.

LE CHOIX DU TRAVAIL

Le professeur fait connaître aux élèves les différents types de travaux possibles, avec leurs caractéristiques propres et leurs modes d'évaluation spécifiques.

Il demande ensuite aux élèves d'identifier le travail qui leur semble le meilleur pour atteindre la

Développer la communication avec les enfants et les parents	Communication avec les enfants	Communication avec les parents
Lecture et analyse de textes	Textes portant sur la communication avec les enfants	Textes portant sur la communication avec les parents
Analyse de protocoles	Protocoles de garderies	
Études de rencontres		Rencontres avec des parents
Simulation		Simulation de rencontres avec des parents

compétence du cours et les objectifs personnels qu'ils poursuivent.

Ex.A. Par exemple, le professeur de techniques de garde qui vise à former ses élèves à devenir plus aptes à communiquer avec des enfants en bas âge et avec leurs parents offre aux élèves différents types de travaux: analyse de textes portant sur la communication entre éducateurs et enfants, analyse de protocoles portant sur des situations de communication dans une garderie, analyse de rencontres de parents, etc. Le type de travail choisi par l'élève devrait lui permettre d'atteindre la compétence visée par le cours en tenant compte de ce que l'élève est et des objectifs personnels qu'il poursuit dans le cours. Le fait de choisir le type de travail le rend ainsi plus signifiant aux yeux de l'élève. Un exemple est donné dans le tableau suivant. Cinq types de travaux y sont présentés selon l'aspect qui a le plus besoin d'être renforcé chez l'élève.

L'élève qui identifie avoir des difficultés dans la communication avec les parents choisira donc un travail dans la colonne appropriée. Il pourra justifier son choix auprès du professeur et se mettre d'accord avec lui sur la façon de vérifier l'atteinte de l'objectif.

Ex.B. Prenons un autre exemple. Dans un cours de philosophie, un élève éprouve de la difficulté à comparer deux conceptions différentes. Ou en littérature, un élève éprouve de la difficulté à comparer deux styles littéraires.

Cette compétence peut être atteinte par différents moyens. Le professeur en fait le tour avec les élèves:

a) La lecture. Si les lacunes identifiées sont au niveau des connaissances insuffisantes, il est alors important de lire sur ces différentes conceptions pour se les approprier. Il est possible de lire encore davantage que ce qui est imposé : une bibliographie supplémentaire peut suggérer des titres.

L'élève devra démontrer qu'il a atteint son objectif en répondant à un test de lecture qui vérifiera sa compréhension des ressemblances et différences qui caractérisent les deux conceptions philosophiques, dans l'exemple donné ici.

b) Le résumé. Savoir résumer un texte est une compétence importante à maîtriser. Elle démontre le *degré de compréhension* que l'on a d'un texte. Si les difficultés de l'élève se situent davantage à ce niveau, le résumé peut être un outil important.

L'élève devra produire un résumé de ses lectures en faisant ressortir les ressemblances et

différences qui caractérisent les deux conceptions philosophiques.

c) L'analyse de texte. L'analyse va plus loin que la compréhension première que l'on a d'un texte. Elle permet de mettre à jour des *structures cachées*. C'est souvent elle qui permettra de *comparer* deux textes différents parlant d'une même chose. Si l'élève a particulièrement des difficultés à voir les ressemblances et les différences entre deux conceptions ou deux styles, un exercice d'analyse portant sur les textes peut lui être utile.

L'élève devra faire l'analyse des textes obligatoires selon une grille que le professeur lui aura communiquée permettant de comparer les deux conceptions.

d) Le commentaire. Le commentaire *ajoute* au texte ce que le lecteur critique en pense. Il le met en rapport avec d'autres textes, d'autres points de vue, d'autres phénomènes que ceux dont il parle, le situant ainsi dans un ensemble et portant un jugement sur lui. Si les difficultés de l'élève sont au niveau du jugement à porter, il pourra mettre à profit un travail de ce genre.

L'élève devra produire un commentaire de texte, avec références appropriées permettant de faire l'évaluation des deux conceptions philosophiques.

On aura remarqué que ces travaux présentent des difficultés d'exécution allant en ordre croissant. Il est possible qu'un élève éprouve des difficultés particulières au niveau des connaissances insuffisantes tout en ayant de la facilité à analyser ou à commenter. De même, un autre élève aura de bonnes connaissances et des capacités critiques développées, mais des difficultés d'analyse. Le travail vise à corriger les lacunes réelles, plutôt qu'une équivalence formelle entre les travaux. Il se situe d'emblée dans une perspective formative. Le tableau de la page suivante donne l'exemple des travaux possibles pour aider à atteindre la compétence de comparer deux conceptions philosophiques de l'être humain.

MODALITÉS D'EXÉCUTION

Comment peut-on atteindre le mieux l'objectif et, en même temps, le mesurer?

Après avoir présenté aux élèves les différentes activités possibles pour l'atteinte des objectifs, le professeur leur indique clairement les exigences de chaque activité et le mode d'évaluation qui l'accompagne. L'élève choisit toujours le type de travail selon l'aspect qu'il aimerait développer ou améliorer chez lui. Il fait une proposition de travail dans laquelle il explique comment il pourra atteindre ainsi son objectif personnel. Son projet devra être soumis au professeur pour approbation.

Tableau du choix d'un travail à faire dans le cadre d'un cours de philosophie

Conceptions philosophiques de l'être humain	Rationalisme	Christianisme
Lecture	Lecture d'un texte sur la conception rationaliste. Test de lecture : Qu'affirme le rationalisme quant à la spécificité de l'être humain ? L'être humain est-il libre ? Quel rapport entretient-il avec la société ? etc.	Lecture d'un texte sur la conception chrétienne. Test de lecture : Qu'est-ce qui fait la spécificité de l'être humain pour les chrétiens ? L'être humain est-il libre ? Quel rapport entretient-il avec la société ? etc.
Résumé	Résumé d'un texte portant sur la conception rationaliste : Le rationalisme soutient que l'être humain se distingue de l'animal par sa raison...	Résumé d'un texte portant sur la conception chrétienne : Le christianisme affirme que l'être humain se distingue de tout autre espèce vivante par son âme immortelle qu'il a reçue de Dieu...
Analyse de texte	Analyse d'un texte traitant de la conception rationaliste : De tous les mots employés dans le texte, celui qui revient le plus souvent est le mot <i>raison</i> ...	Analyse d'un texte traitant de la conception chrétienne : De tous les mots employés dans le texte, celui qui revient le plus souvent est le mot <i>Dieu</i> ...
Commentaire	Commentaire sur le texte présentant la conception rationaliste : Ce texte met l'accent sur la raison parfois au détriment de l'affectivité...	Commentaire sur le texte présentant la conception chrétienne : Ce texte tourne tout entier autour de la soumission des humains à un être qui leur est infiniment supérieur.

Limites

L'intervention ne peut fonctionner qu'en autant que les types de travaux sont clairement présentés aux élèves, de même que les objectifs visés ou compétence à atteindre et les modes d'évaluation. Le professeur doit être capable de négocier avec les élèves pour éviter que les tire-au-flanc n'en profitent pour en faire le moins possible : la compétence visée doit être atteinte. Dans ce cadre-là, l'évaluation diagnostique s'avère particulièrement importante. C'est elle qui permettra à l'élève de prendre conscience de ses lacunes et de chercher à les corriger.