

Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial

Denise Barbeau, Cégep Bois-de-Boulogne

La situation du problème

Favoriser une meilleure réussite des études et inciter à une plus grande persévérance scolaire sont deux préoccupations majeures du milieu collégial. Le Renouveau de l'enseignement collégial adopté par le Gouvernement québécois, au printemps 1993, va dans le même sens et fait de la réussite des études sa première cible stratégique [1]. Les échecs et les abandons scolaires sont effectivement très coûteux tant pour l'élève lui-même, pour le système collégial que pour la société québécoise [2]. Cependant la réussite des études est un phénomène complexe qui implique un nombre faramineux de facteurs dont certains relèvent de l'élève, d'autres de l'enseignant et d'autres encore de l'institution [3]. Cette recherche se situe dans le cadre large de l'aide à la réussite, mais son intention se limite à l'étude d'une variable affective relevant de l'élève, la motivation scolaire.

La motivation : une composante affective à ne pas négliger

La motivation, l'anxiété et les émotions sont identifiées comme des composantes affectives de l'élève en situation d'apprentissage [4]. De nombreuses études américaines et québécoises [5, 6] associent la motivation des élèves et leurs aspirations à la persévérance et à la réussite scolaire. *La motivation des élèves* semblerait donc, quelles que soient les études réalisées, un des plus importants indices de la persévérance et de la réussite scolaire. Tardif [7] exprime même :

« Négliger cette variable capitale revient à ignorer le rôle de la responsabilité et de la volonté dans la participation de l'élève à ses apprentissages et à ses démarches générales d'acquisition de la connaissance. (...) En psychologie cognitive, il est reconnu que l'élève est responsable de la gestion de sa motivation scolaire, et de nombreuses recherches ont démontré l'efficacité, tant pour les conséquences affectives que cognitives, des interventions qui ont développé chez l'élève la responsabilité et la maîtrise de sa motivation scolaire. » (p.92).

Au cours de leur recherche traçant le profil des élèves qui arrivent à l'ordre collégial, Terrill et Ducharme

[8] ont confirmé l'importance de la motivation des élèves dans le rendement scolaire tant au secondaire qu'au collégial.

Le contexte théorique

Quels sont les facteurs impliqués dans la motivation scolaire ?

Plusieurs auteurs ont travaillé à l'identification des facteurs impliqués dans la motivation scolaire. Dweck et Reppuci [9] et Weiner [10] croient que les attributions causales sont des facteurs essentiels de la motivation scolaire. Brophy [11] et Clark [12], considèrent la perception de l'importance d'une tâche comme une source importante de la motivation. D'autres encore Bandura et Schunk [13, 14] affirment que dans un contexte d'apprentissage, la perception de sa compétence à accomplir une tâche est un facteur de la motivation. Tardif [7], tout en reconnaissant l'importance de ces études dans le processus de compréhension du rôle d'un ou plusieurs facteurs de la motivation scolaire, souligne l'importance d'intégrer entre eux, tel que les travaux de plusieurs chercheurs [15, 16, 17] l'ont tenté, les différents facteurs qui composent la motivation scolaire. Cette intégration des différents facteurs de la motivation scolaire permettra, selon lui, une « gestion plus efficace des interventions de l'enseignant dans cette partie très importante de l'enseignement et de l'apprentissage » [7, p. 93]. Tenant compte de cette intégration, la motivation scolaire se composerait de deux systèmes de facteurs : les systèmes de conception regroupant la conception des buts poursuivis par l'école et la conception de l'intelligence, et trois systèmes de perception, la perception de la valeur de la tâche, la perception des exigences de la tâche et la perception de la contrôlabilité de la tâche [7].

Corno et Mandinach [16] soulignent que, dans l'approche sociocognitive, deux tendances théoriques se sont dessinées pour définir la motivation scolaire; une première se centrant plus sur les perceptions, les conceptions 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 d'effort mental dépensé lors de l'accom-

plissement de tâches d'apprentissage ou de tâches académiques.

Corno et Mandinach croient 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 et pour McCombs et Whisler [18], 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 [7] souligne cette importance de l'engagement cognitif dans l'étude de la motivation scolaire : « Dans l'approche de la psychologie cognitive, la motivation scolaire est essentiellement définie en fonction de l'engagement, la participation et la persistance de l'élève dans une tâche » (p.91). Il précise également que, dans le cadre de la psychologie cognitive, la motivation scolaire doit être vue comme une composante du système métacognitif de l'élève. Il rejoint ici, selon nous, la conception de Bandura [20], Raynor et McFarlin [21] 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.

Une définition de la motivation scolaire

Le modèle théorique de la motivation scolaire à la base de cette 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.

Dans l'approche sociocognitive, la motivation scolaire pourrait se définir 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 [7, 10, 15, 22, 23, 24]. 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.

La motivation scolaire prend donc son origine dans les perceptions que l'élève a de lui. Ces perceptions de soi sont en transformation constante et sont influencées par des processus cognitifs, recherche, organisation, interprétation, rappel de l'information, prise de décision, etc. [25], qui entrent en activité lorsque l'élève vit divers événements [15, 21]. Les processus cognitifs qui influencent les perceptions de soi de l'élève pourraient être regroupés en trois catégories, les processus d'auto-observation, les processus d'auto-évaluation et les processus d'auto-gratification [21, 26].

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 et des aptitudes requises pour réussir dans le système scolaire. Les perceptions de son environnement font autant référence aux situations reliées à l'apprentissage et à la performance scolaire qu'aux situations impliquant des relations interpersonnelles.

Partant de la définition de la motivation scolaire énoncée antérieurement, nous avons élaboré un modèle de la motivation scolaire qui regroupe dans un ensemble dynamique les divers déterminants et indicateurs de la motivation. La figure 1 illustre ce modèle et les liens existant entre les divers facteurs qui le composent.

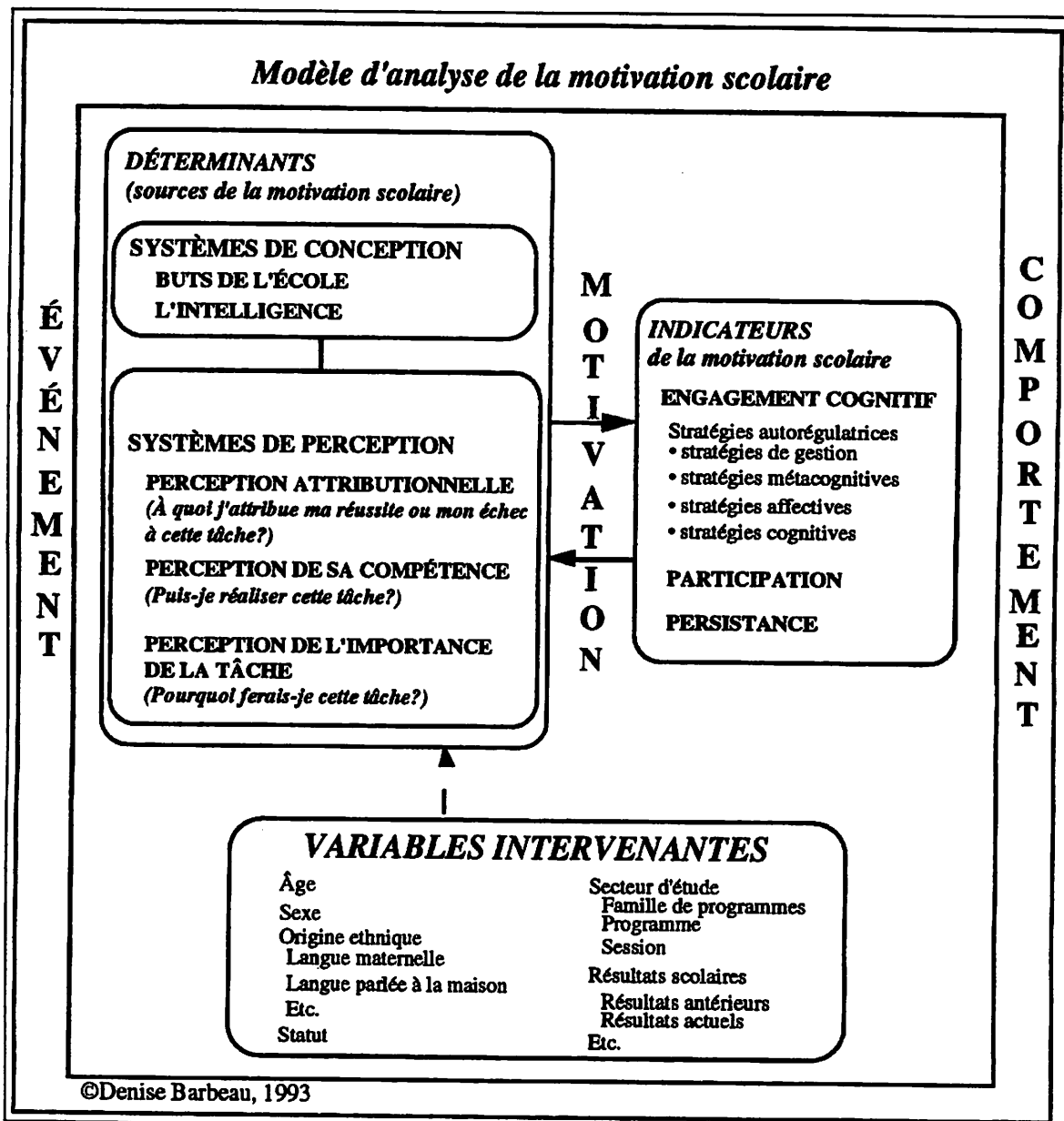


Figure 1 - Modèle d'analyse de la motivation scolaire.

La motivation est complexe et plusieurs facteurs la composent. La recherche en milieu collégial a amorcé l'étude d'un des systèmes de perception, les attributions causales [27, 28, 29, 30]; ce système de perception semblerait donc une piste à explorer pour mieux comprendre la réussite et l'échec scolaire. Cependant, les recherches actuelles aux États-Unis ont montré l'importance d'intégrer entre eux les divers facteurs de la motivation scolaire. Une étude systématique des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire des élèves de niveau collégial pourrait-elle permettre une meilleure connaissance du cégépien et de facteurs jouant un rôle clé dans la réussite scolaire? Cette connaissance pour-

rait-elle offrir des pistes dans le but d'améliorer la réussite et diminuer l'échec scolaire? Nous croyons que oui, mais nous sommes bien consciente que cette connaissance étant théorique, il faudra poursuivre cette étude afin de trouver des pistes d'intervention pour parvenir à diminuer l'échec et l'abandon scolaires au collégial.

Les objectifs de la recherche

Cette recherche se divise en deux grandes parties. La première consiste en l'élaboration et la validation d'un test mesurant des sources et des indicateurs de la moti-

vation scolaire. La deuxième partie, de type descriptif, étudie les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens en tenant compte de diverses variables intervenantes. Seule cette deuxième partie fait l'objet de cette présentation.

Dans cette deuxième partie, cinq objectifs sont poursuivis :

1. déterminer et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon diverses **variables intervenantes** : le sexe, l'âge, la langue maternelle, le nombre d'heures d'étude, le nombre de cours abandonnés, le nombre d'échecs, le nombre d'heures consacrées au travail rémunéré.
2. déterminer et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens des différents **secteurs d'étude**.
3. déterminer et décrire les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens de différentes **familles de programmes d'étude** selon diverses variables intervenantes.
4. analyser l'**effet conjoint** des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens selon leur degré de réussite scolaire (à l'ordre secondaire et à l'ordre collégial) et selon la famille de programmes d'étude et selon diverses variables intervenantes.
5. analyser les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire de cégépiens qui **échouent, abandonnent ou annulent des cours**.

Le contexte expérimental

Cette section s'emploie à décrire brièvement la méthodologie utilisée dans la recherche. Cette description s'élabore en trois parties : une description minimale de l'échantillon, des instruments de mesure utilisés et du déroulement de l'expérimentation.

La description de l'échantillon

L'échantillon final se composait de 1 461 sujets provenant de 4 cégeps : Montmorency, Bois-de-Boulogne, André-Laurendeau et Ahuntsic. Dans l'échantillon, 571 (39,1%) sujets sont de sexe masculin et 870 (59,5%) de sexe féminin, 20 (1,4%) sujets n'ont pas identifié leur sexe. L'âge de ces sujets varie entre 16 et 51 ans. Ils viennent de 45 pays différents. Les quatre principaux pays d'origine sont le Canada (1 238 sujets - 84,7%), Haïti (49 sujets - 3,4%), le Viêt-Nam (28 sujets - 1,9%) et le Liban (24 sujets - 1,6%). La répartition des sujets des quatre cégeps, selon leur famille de programmes d'étude est illustrée au tableau 1 où chaque cégep est indiqué sous une appellation numérique.

Tableau 1
Répartition des sujets
selon la famille de programmes

Famille de programmes	N	N	N	N	Total
	Cégep	Cégep	Cégep	Cégep	
	1	2	3	4	
Sciences de la nature	54	169	67	22	312
Sciences humaines	32	116	78	152	378
Arts	5				5
Lettres		25	28	49	102
Techniques biologiques	64	59		28	151
Techniques physiques	88		71		159
Techniques humaines				90	90
Techniques de l'administration		118	11	1	230
Hors programme	1	1			2
Total	244	488	355	342	1429
Données manquantes					32
Total					1461

La description des instruments de mesure

Deux tests validés et élaborés spécifiquement pour mesurer la motivation scolaire d'élèves de niveau collégial, le TSIMS, *Test sur les sources et les indicateurs de la motivation scolaire*, et le QACSS, *Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires* [27], ont été utilisés pour atteindre les objectifs poursuivis par cette recherche.

Le QACSS, dans sa version originale, comprend douze situations hypothétiques (six positives - six négatives), traitant, en nombre égal, de situations de performance et de situations impliquant des relations interpersonnelles. Dans cette recherche, étant donné la limite de temps à notre disposition (45 à 50 minutes) pour la passation des deux tests, seules les situations de performance scolaire ont été utilisées. Ces six situations sont présentées au tableau 2.

Tableau 2
Présentation des événements hypothétiques de performance scolaire du QACSS (1991)

Type de situation	Champ de la situation	Événements
Positif (+)	Performance	<i>S2</i> . Vous obtenez une excellente note dans un travail de recherche.
Positif (+)	Performance	<i>S4</i> . Vous êtes premier(ère) dans un examen et le 2 ^e de votre classe à 10% de moins que vous.
Positif (+)	Performance	<i>S6</i> . Vous comprenez très bien une matière nouvelle particulièrement difficile.
Négatif (-)	Performance	<i>S1</i> . Vous avez un texte à lire et vous n'arrivez pas à le comprendre même après plusieurs essais.
Négatif (-)	Performance	<i>S3</i> . Vous échouez complètement un laboratoire.
Négatif (-)	Performance	<i>S5</i> . Vous ne parvenez pas à résoudre certains problèmes lors d'exercices pratiques.

N.B. La lettre S et les nombres en italique réfèrent à l'ordre des événements dans le questionnaire.

Pour chaque situation du QACSS, on retrouve quatre questions qui sont toujours présentées dans le même ordre. Dans la première question, on demande aux sujets 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 ces trois autres questions, on demande au sujet 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.

Le TSIMS, quant à lui, se compose de 65 items (32 items positifs et 33 items négatifs) mesurant deux sources de la motivation scolaire, la perception de sa compétence (PSC) et la perception de l'importance de la tâche (PIT) et 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 subdivise en sous-échelles. Le tableau 3 donne un exemple d'items positifs ou négatifs pour chaque groupe de variables. Pour toutes les questions, le sujet devait situer sur une échelle de un à cinq, le score qui correspondait le plus à ses perceptions ou à ses attitudes.

Le déroulement de l'expérimentation

La passation du TSIMS et du QACSS s'est déroulée aux cégeps Ahuntsic, André-Laurendeau, de Bois-de-Boulo-

gne et Montmorency dans 81 groupes-classes, et ce, du 12 octobre 1993 au 15 novembre 1993, soit de huit à douze semaines après le début de la session automne 1993. Ce délai de huit à douze semaines a été choisi pour permettre aux élèves de première session de s'adapter au cégep et d'avoir été soumis à quelques situations d'évaluation. La passation des tests a été assurée par une firme spécialisée dans ce type de travail.

L'exposé et la discussion des résultats

L'exposé et la discussion des résultats se divise en trois parties. La première présente très brièvement les techniques d'analyses statistiques utilisées dans cette recherche. La deuxième résume les données empiriques les plus significatives pour les objectifs de la recherche. La troisième discute *très brièvement* les principales conclusions de l'analyse des données.

Le traitement statistique des données

Dans la première étape d'analyse, nous avons décrit l'échantillon sur chacune des variables et sur chacune des échelles du TSIMS et du QACSS pour l'ensemble des cégepiens. Ces analyses descriptives des échelles du TSIMS et du QACSS permettent de décrire la forme de la distribution. Puisqu'il s'agit d'échelles dont le niveau est d'intervalle, la moyenne est utilisée à titre de mesure de tendance centrale et l'écart-type à titre de mesure de dispersion.

Après avoir regroupé les élèves selon leur force scolaire en trois groupes d'après la réussite au secondaire et au collégial, des analyses de la variance simple ont été réalisées sur chacune des variables dépendantes en fonction du niveau de réussite scolaire, du secteur, de la famille de programmes ou de la session et en fonction de chacune des variables intervenantes. Ceci nous a permis de répondre aux objectifs deux, cinq et six.

Des analyses de la variance simple pour plans factoriels ont ensuite été faites afin de vérifier l'effet d'interaction entre d'une part le secteur, la famille, la session et la réussite scolaire et, d'autre part, chacune des variables dépendantes. Ceci a permis de répondre aux objectifs trois et quatre.

Enfin, l'effet conjoint de la réussite scolaire, des familles de programmes, des variables intervenantes et des déterminants sur la motivation scolaire a été évalué à l'aide de régressions multiples hiérarchiques où l'ordre d'entrée des variables était prédéterminé.

Tableau 3
Exemples d'items positifs et négatifs du TSIMS

Déterminants ou indicateurs	Exemples d'items positifs ou négatifs
LA PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE	
• perception globale de sa compétence ☆	Je suis convaincu de très bien réussir au cégep. (P) ¹
• perception de sa compétence à acquérir ou à utiliser des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles ☆	J'ai beaucoup de difficulté à faire le lien entre les diverses notions théoriques enseignées au cégep. (N)
L'ENGAGEMENT COGNITIF	
• stratégies autorégulatrices de type	Je ressens rarement du plaisir à aller à mes cours. (N)
• affectif ☆	J'essaie toujours de comprendre pourquoi j'ai eu une mauvaise note à un examen ou à un travail. (P)
• métacognitif ☆	
• gestion ☆	Il m'arrive régulièrement de travailler et d'étudier à la dernière minute. (N)

1 (P) indique que l'item est positif et (N) indique que l'item est négatif.

Les conclusions générales de l'analyse des résultats

Seules les conclusions les plus générales seront exposées dans cette partie. Nous référons le lecteur au rapport de recherche, *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial* [31] pour une analyse spécifique des résultats.

Avant de formuler les conclusions générales de cette recherche, une remarque nous semble essentielle. Dans le domaine de la motivation scolaire, il faut analyser les résultats généraux avec prudence, car un élève peut se percevoir comme compétent dans 4 matières sur 5 et fortement incompétent dans une matière. Cet élève exprimerait qu'il se perçoit *en général* comme compétent, mais si nous évaluons sa perception de sa compétence pour cette matière précise, il exprimerait se percevoir comme incompétent. De la même façon, un étudiant peut très bien participer dans 4 cours et ne pas participer dans 2 cours. En motivation scolaire, tout est nuance, il faut donc être prudent dans l'analyse et l'interprétation des résultats.

Relativement aux déterminants de la motivation scolaire

Les données de la recherche indiquent :

- Les cégépiens manifestent une perception de leur compétence d'intensité moyenne et forte.

- La très grande majorité des cégépiens se perçoit comme très compétent pour acquérir et utiliser des connaissances.
- La très forte majorité des cégépiens perçoit l'importance des tâches à réaliser au cégep comme moyennement et fortement importante.
- Les cégépiens s'attribuent les causes d'événements positifs traitant de performance scolaire et perçoivent les causes de ces situations positives comme stables et globales.
- Les cégépiens s'attribuent, bien qu'avec moins de force que pour les situations positives, les causes d'événements négatifs de performance scolaire.
- Les cégépiens, en général, ont une cote de confiance élevée; ils perçoivent que les causes des situations positives seront toujours présentes et auront des effets dans les autres situations de leur vie.
- Les cégépiens ont tendance à percevoir les causes des situations négatives comme autant stables que modifiables, autant globales que spécifiques.
- Toutefois un cégépien sur dix se perçoit comme faiblement ou moyennement incompétent et perçoit les tâches à accomplir au cégep comme faiblement importantes.

Relativement aux indicateurs de la motivation scolaire

Les données de la recherche indiquent :

- Les cégépiens manifestent un engagement cognitif d'intensité moyenne et forte.
- La majorité des cégépiens utilise souvent ou très souvent :
 - des stratégies métacognitives;
 - des stratégies affectives;
 - des stratégies de gestion;
 - des stratégies cognitives.
- Les cégépiens manifestent une participation d'intensité moyenne et forte.
- *Cependant, environ un cégépien sur dix utilise parfois les diverses stratégies liées à l'engagement cognitif et participe parfois aux activités scolaires proposées par le professeur.*

Les résultats relatifs à la description des déterminants et des indicateurs de la motivation scolaire

Selon le sexe des élèves

Les données de la recherche indiquent :

- Les garçons ont une perception de leur compétence plus forte que les filles.
- Les filles, comparativement aux garçons, perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes.
- Les filles, comparativement aux garçons, manifestent un engagement cognitif plus important; elles utilisent plus que les garçons :
 - des stratégies métacognitives;
 - des stratégies affectives;
 - des stratégies de gestion;
 - des stratégies cognitives.
- Les filles, comparativement aux garçons, participent plus aux tâches proposées par les professeurs.

Selon l'âge des élèves

Les données de la recherche informent :

- Les cégépiens de 19 ans et de 20 ans et plus se perçoivent plus compétents que les cégépiens de 16-17 ans et de 18 ans.

- Les cégépiens de 20 ans et plus manifestent un engagement cognitif plus grand et une participation aux activités proposées par le professeur plus grande que celle des autres groupes d'élèves.
- Les élèves de 20 ans et plus utilisent plus que les autres d'élèves :
 - des stratégies affectives;
 - des stratégies de gestion.
- Les élèves de 16-17 ans ont la perception la plus élevée de l'importance des tâches à accomplir au cégep.
- Les élèves de 16-17 ans s'attribuent plus que les autres groupes d'élèves les causes des situations négatives de performance scolaire.

Selon la langue maternelle des élèves

Les résultats révèlent :

- Les élèves dont la langue maternelle est le français ont une perception plus élevée de leur compétence que les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.
- Les élèves francophones s'attribuent avec plus d'intensité les causes des situations négatives de performance scolaire et perçoivent ces causes comme plus stables et globales que les allophones.
- Les élèves francophones utilisent plus les stratégies affectives que les élèves allophones.
- Les allophones affichent une perception plus grande de l'importance des tâches à accomplir au cégep que les francophones.
- Les allophones manifestent un engagement cognitif plus grand que les francophones.

Selon le nombre d'heures consacrées aux études

Les résultats indiquent :

- Les élèves qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents que les élèves qui consacrent une à dix heures par semaine à leurs études.
- Les élèves qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études perçoivent les causes des situations positives de performance scolaire comme plus stables et plus globales que les autres groupes d'élèves, ils montrent également une cote de confiance plus élevée.
- Les élèves qui consacrent 1 à 5 heures par semaine à leurs études perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme moins importantes; ils perçoivent également avec une intensité plus forte que les cau-

ses des situations négatives de performance scolaire seront présentes dans l'avenir.

Selon le nombre d'heures consacrées à un emploi

Les résultats révèlent :

- Les élèves qui n'occupent pas d'emploi rémunéré perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les élèves qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré.
- Les élèves qui consacrent entre 11 et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré et ceux qui ne travaillent pas à l'extérieur durant leurs études utilisent plus de stratégies de gestion que les élèves qui consacrent 21 heures et plus à un emploi rémunéré.
- Les élèves qui consacrent entre 1 et 15 heures par semaine à un emploi rémunéré perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les élèves qui consacrent plus de 16 heures par semaine à un emploi rémunéré.

Selon le secteur d'étude

Les données de la recherche informent :

- Les élèves du secteur technique manifestent une perception de leur compétence plus grande que les élèves du secteur préuniversitaire.
- Les élèves du secteur préuniversitaire s'attribuent avec plus d'intensité les causes des situations négatives de performance scolaire et perçoivent ces causes comme plus stables et plus globales que les élèves du secteur technique.
- Les élèves du secteur préuniversitaire présentent une cote de désespoir plus grande et une cote de contrôle plus faible que celle des élèves du secteur technique.
- La participation et l'engagement cognitif sont significativement plus grands chez les élèves du secteur technique que chez les élèves du secteur préuniversitaire.
- Les élèves de sexe féminin des deux secteurs d'étude, comparativement aux garçons des deux secteurs d'étude, perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes.

Au secteur technique

Les données révèlent :

- Les élèves de 3^e et de 5^e session se perçoivent plus compétents que les élèves de 1^{ère} session, en particulier pour acquérir et utiliser des connaissances.

- Les élèves de 3^e et de 5^e session qui consacrent plus de 20 heures par semaine à leurs études se perçoivent plus compétents que les élèves qui étudient moins de 20 heures par semaine.
- Les élèves de 1^{ère} session s'attribuent plus les causes des situations négatives de performance scolaire que les élèves de 3^e session.
- Les élèves de 5^e session qui ont cumulé un ou deux échecs présentent la cote de contrôle la plus forte, suivis de très près par les élèves de 3^e session qui n'ont cumulé aucun échec; les élèves de 1^{ère} session qui ont eu des échecs présentent la cote de contrôle la plus faible.
- La cote de confiance est nettement plus élevée chez les élèves de 3^e et de 5^e session que chez les élèves de 1^{ère} session.
- Les élèves de 5^e session consacrant entre une heure et quinze heures par semaine à un emploi rémunéré et les élèves de 3^e session qui consacrent plus de 21 heures par semaine à un emploi rémunéré présentent la cote de désespoir la plus élevée.
- Les élèves de 5^e session perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme moins importantes que les élèves de 1^{ère} session.
- Les élèves de 20 ans et plus, tant en 1^{ère} qu'en 3^e session, manifestent l'engagement cognitif le plus important; en 3^e session, l'engagement cognitif est fonction de l'âge : plus les élèves sont vieux, plus ils s'engagent dans les tâches proposées par le professeur.

Au secteur général

Les données indiquent :

- Les élèves de 3^e session se perçoivent plus compétents pour acquérir et utiliser des connaissances que les élèves de 1^{ère} session.
- Les élèves de 1^{ère} session et de 3^e session qui n'ont abandonné aucun cours se perçoivent plus compétents que les élèves qui ont abandonné ou annulé des cours.
- La perception de l'importance de la tâche est la plus forte chez les élèves de 1^{ère} session qui n'ont annulé ou abandonné aucun cours au cégep ainsi que chez les élèves qui ont annulé ou abandonné au moins trois cours.
- La perception de l'importance de la tâche est la plus faible chez les élèves de 3^e session qui ont annulé ou abandonné trois cours ou plus au cégep.
- Les élèves de 1^{ère} session et de 3^e session qui n'ont cumulé aucun échec présentent la cote de confiance la plus forte.

- Les élèves de 20 ans et plus, tant en 1^{ère} qu'en 3^e session, manifestent la participation la plus importante aux tâches scolaires.
- En 3^e session, la participation est fonction de l'âge : plus les élèves sont vieux, plus ils participent aux tâches proposées par le professeur.
- En 1^{ère} session, les élèves de 20 ans et plus présentent la participation la plus élevée suivis ensuite, dans l'ordre, par les élèves de 16-17 ans, les élèves de 18 ans et finalement, les élèves de 19 ans.

Selon les différentes familles de programmes d'études

Les données de la recherche informent :

- Les élèves de la famille des techniques humaines montrent une perception de leur compétence significativement plus grande que les élèves de la famille des sciences humaines et des sciences de la nature.
- Les élèves des familles des sciences de la nature, des techniques biologiques et des techniques de l'administration perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme significativement plus importantes que les élèves des familles des sciences humaines, des lettres, des techniques physiques et des techniques humaines.
- Les élèves de la famille des lettres perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme significativement plus stables que les élèves des techniques biologiques.
- Les élèves des trois familles du secteur général et les élèves des techniques administratives et des techniques physiques perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations négatives de leur vie que les élèves des techniques humaines et biologiques.
- Les élèves des trois familles du secteur général présentent la plus forte cote de désespoir et la plus faible cote de contrôle.
- Les élèves de techniques biologiques présentent un écart significativement plus grand avec les élèves de toutes les autres familles de programmes à l'engagement cognitif, aux stratégies affectives, aux stratégies de gestion et aux stratégies cognitives générales.
- Les élèves des techniques biologiques participent plus aux diverses activités scolaires que les élèves des sciences de la nature, des sciences humaines et des techniques physiques.

Selon le degré de réussite scolaire

Les résultats indiquent :

- La principale différence entre les élèves, lorsqu'on tient compte de la force scolaire, se situe au niveau des indicateurs de la motivation scolaire.
- Les groupes d'élèves identifiés forts et moyens, à partir des cotes collégiales, s'engagent cognitivement plus dans leurs études et participent plus aux activités scolaires proposées par le professeur que le groupe d'élèves faibles. Ils ont également une cote de confiance plus forte que celle des élèves faibles.
- L'analyse réalisée à partir de la cote du secondaire montre une différence significative uniquement aux stratégies métacognitives entre les élèves forts et les deux autres groupes d'élèves.

Selon l'interaction entre la réussite scolaire et diverses variables intervenantes

Les résultats indiquent :

- Les élèves forts du secondaire qui n'ont eu aucun échec et qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours depuis leur entrée au cégep et qui octroient moins de quinze heures par semaine à un emploi rémunéré perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les plus importantes et manifestent l'engagement cognitif le plus élevé.
- Les élèves forts du secondaire qui ont échoué trois cours ou plus au cégep perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme les moins importantes et manifestent l'engagement cognitif et la participation les plus faibles.
- Les élèves faibles du secondaire qui ont abandonné ou annulé un ou deux cours depuis leur entrée au cégep manifestent la participation la plus élevée, suivis de près par les élèves forts qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep.
- Les élèves faibles de 16-17 ans présentent la plus forte cote de désespoir, suivis des élèves moyens de 18 ans et ensuite des élèves forts de 20 ans et plus.
- Les élèves faibles de 20 ans et plus perçoivent avec le moins d'intensité que les causes des situations négatives de performance scolaires demeureront stables et se retrouveront dans d'autres situations de leur vie.
- Les élèves forts, indépendamment du nombre d'heures par semaine qu'ils consacrent à leurs études, présentent la perception de leur compétence la plus élevée.
- Les élèves forts qui consacrent 11 à 15 heures et plus de 20 heures par semaine à un travail rémunéré

ré participent le plus aux tâches scolaires proposées par le professeur; ce sont les élèves faibles, indépendamment du nombre d'heures qu'ils consacrent à un emploi rémunéré, qui participent le moins aux tâches scolaires.

Selon le nombre d'échecs et le nombre d'abandons

Les résultats indiquent :

- Les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep se perçoivent plus compétents et perçoivent les tâches à accomplir au cégep comme plus importantes que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus.
- Les élèves qui n'ont échoué aucun cours au cégep présentent également un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué un ou deux cours et, ce dernier groupe présente un engagement cognitif plus grand que les élèves qui ont échoué trois cours ou plus.
- Les élèves qui n'ont eu aucun échec au cégep utilisent plus de stratégies cognitives générales et de stratégies métacognitives que les élèves qui ont cumulé trois échecs ou plus.
- Les élèves qui n'ont abandonné ou annulé aucun cours au cégep affichent une perception de l'importance de la tâche plus élevée que les élèves qui en ont échoué plus d'un.
- Les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours ou plus perçoivent les causes des situations négatives de performance scolaire comme pouvant plus se généraliser à d'autres situations de leur vie que les élèves qui ont abandonné ou annulé un cours ou deux.

- Les élèves qui ont abandonné ou annulé trois cours et plus participent moins aux tâches scolaires que les élèves qui n'ont abandonné aucun cours ou ceux qui en ont abandonné ou annulé un ou deux.

Le tableau 4 résume brièvement les résultats de la recherche.

Une brève discussion des principales conclusions de l'analyse des données

Ces divers résultats suggèrent les réflexions suivantes. Les cégépiens se perçoivent compétents et s'attribuent les causes d'événements positifs traitant de performance scolaire et perçoivent ces causes comme stables et globales. Cette attribution à soi des causes d'événements positifs de performance scolaire va de pair avec la forte perception de sa compétence des cégépiens. Elle montre que ces derniers ont confiance que dans l'avenir les causes de ces situations positives seront de nouveau présentes. Par contre, s'attribuer les causes des situations négatives semble un peu moins tentant; s'attribuer les causes des situations négatives, ce peut être accepter une certaine responsabilité dans une performance scolaire moins intéressante ou accepter des limites personnelles. S'attribuer les causes des situations négatives de performance scolaire pourrait également être un moyen de protéger la perception de sa compétence. Moins bien réussir ou échouer sans investir d'efforts importants protège l'estime de soi de l'élève. Le cégépien peut continuer à se percevoir intelligent et expliquer un échec ou un mauvais résultat par un manque de travail. S'il échoue en ayant travaillé fort, son échec serait alors associé à un manque d'aptitudes, ce qui serait plus dramatique pour la perception de sa compétence. Convington [32] affirme que plusieurs jeunes adultes croient que fournir peu d'effort et réussir est un indice clair que la personne est « brillante » intellectuellement.

Tableau 4

**Bref résumé des résultats de la recherche traitant
de la motivation scolaire des cégépiens**

L'ENGAGEMENT COGNITIF ET LA PARTICIPATION SONT PLUS ÉLEVÉS CHEZ LES ÉLÈVES QUI ONT

- une perception plus forte de leur compétence;
- une perception plus élevée de l'importance de la tâche;
- une perception plus grande de contrôler les causes des situations qu'ils vivent.

L'ENGAGEMENT COGNITIF EST PLUS GRAND CHEZ LES ÉLÈVES QUI MONTRENT

- une perception élevée de la stabilité des causes des situations positives de performance scolaire.

LA PARTICIPATION EST PLUS FORTE CHEZ LES ÉLÈVES QUI S'ATTRIBUENT PLUS FORTEMENT

- les causes des situations négatives de performance scolaire.

Par contre,

L'ENGAGEMENT COGNITIF EST PLUS FAIBLE CHEZ LES ÉLÈVES QUI PERÇOIVENT

- les causes des situations négatives de performance scolaire comme plus stables.

LA PARTICIPATION EST PLUS FAIBLE CHEZ LES ÉLÈVES

- qui s'attribuent le plus les causes des situations positives de performance scolaire;
- qui ont le plus grand nombre de cours abandonnés ou annulés au cégep.

LORSQU'ON TIENT COMPTE DES VARIABLES INTERVENANTES :

L'ENGAGEMENT COGNITIF ET LA PARTICIPATION SONT PLUS GRANDS :

- chez les élèves de 20 ans et plus;
- chez les élèves de sexe féminin;
- chez les élèves de la famille des techniques biologiques;
- chez les élèves qui consacrent 11 heures et plus par semaine à leurs études.

Les perceptions plus fortes des élèves des trois familles du secteur général – en particulier des élèves des sciences de la nature – de la stabilité et de la globalité des causes des situations négatives de performance scolaire provoquant une cote de désespoir plus élevée chez ces élèves pourraient s'expliquer de la façon suivante. Un élève inscrit en sciences de la nature est confronté, à sa première session au cégep, à un nouveau programme dans lequel sont inscrits des élèves présentant presque tous, à leur entrée au cégep, une cote du sram particulièrement élevée. Ces élèves sont donc mis en présence, souvent pour la première fois, à des élèves forts et très compétitifs qui désirent dans une proportion importante s'inscrire dans des programmes universitaires très contingentés. Une situation négative de performance

scolaire pourrait être perçue par ces élèves comme dramatique, car elle peut signifier, pour eux, l'impossibilité de poursuivre leurs études universitaires dans le programme de leur choix. Il peut être « désespérant » pour un élève fort scolairement depuis son entrée à l'école d'être confronté à des situations de performance scolaire négatives ou d'être comparé à d'autres élèves aussi forts ou plus forts que lui scolairement. Mais pourquoi des élèves aussi forts scolairement et ayant vécu autant de réussites scolaires ne « nuancent-ils » pas plus les situations qu'ils vivent, pourquoi leurs perceptions aux dimensions stable et globale sont-elles aussi fortes ? Peut-être parce que, comme l'ont souligné Convington [32] et Weiner [10], ce ne sont pas les capacités réelles qu'une personne possède qui sont déterminantes dans la

conduite scolaire, mais la perception que la personne a de ses capacités et, comme Thill [33] l'a également souligné, ce n'est pas le caractère aversif de la situation elle-même qui induit le désespoir ou le sentiment d'impuissance, mais la perception qu'il est impossible d'y échapper.

Il nous apparaît important de rappeler que les résultats de cette recherche ont été analysés par secteur d'étude ou par familles de programmes. Cet aspect méthodologique incite donc à la prudence quant au transfert des données à des programmes spécifiques ou des groupes spécifiques d'élèves. De plus, faute de temps, seulement une partie du QACSS a été administrée, celle se rapportant aux situations de performance scolaire; toutes les situations se rapportant aux relations interpersonnelles ont été retranchées lors de la passation des tests. Nous croyons que cette limite dans l'administration du QACSS nous a empêché d'obtenir des informations utiles et même nécessaires pour comprendre la motivation scolaire des cégépiens, plus spécifiquement, pour les programmes techniques faisant appel dans leur formation aux relations interpersonnelles.

Malgré les limites de l'échantillon et de la méthodologie utilisée, les objectifs de la recherche ont été atteints. Nous avons donc déterminé, décrit et analysé les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire des cégépiens qui réussissent bien scolairement et de ceux qui sont faibles ou échouent. Nous avons procédé à cette description et à cette analyse en tenant compte des différents secteurs d'étude (secteur général et secteur professionnel), des sessions d'étude, des familles de programmes, du sexe, de l'âge et de la langue maternelle des élèves, du nombre d'heures consacrées aux études et à un travail rémunéré. Ces diverses analyses ont procuré, selon nous, des informations pertinentes à une meilleure compréhension de l'élève et de sa réussite scolaire; informations qui pourront servir d'assises à l'élaboration de plans d'intervention permettant d'améliorer la motivation scolaire des élèves.

Conclusion

Nous aimerions conclure cet exposé en exprimant notre conviction qu'une des voies permettant d'améliorer la persévérance et la réussite scolaire des élèves se trouve dans la compréhension de cette variable affective qu'est la motivation scolaire. La négliger serait, selon nous, une erreur indéniable. Les données recueillies par nos diverses recherches portant sur les déterminants et les indicateurs de la motivation scolaire permettent de poursuivre notre démarche. La prochaine étape de cette étude sur la motivation scolaire des cégépiens se centrera sur l'élaboration de plans d'interventions visant à améliorer la motivation scolaire des élèves, démarche déjà en voie de réalisation.

Références

- [1] MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE. (1993). *L'enseignement collégial québécois: orientations d'avenir et mesures de renouveau. Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.
- [2] CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Rapport annuel. Gouvernement du Québec.
- [3] ROY, D. (1991). Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial. Rapport de recherche. Rimouski: Cégep de Rimouski.
- [4] SNOW, R. E., FARR, M. J. (1987). *Aptitude, Learning and Instruction*. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum ass.
- [5] ALTAMIRANO, C., MCKENZIE, M.-C. (1992). *Interventions motivationnelles pour prévenir les échecs et les abandons* Joliette: Cégep Joliette-De Lanaudière.
- [6] GATES, A. G., CREAMER, D. G. (1984). Two-years College Attrition: Do Student or Institutional Characteristics Contribute Most? *Community Junior College Quarterly*, 8, 39-51.
- [7] TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- [8] TERRILL, R., DUCHARME, R. (1994). *Passage secondaire-collégial: Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal: SRAM.
- [9] DWECK, C. S., REPPUCCI, N. D. (1973). Learned Helplessness and Reinforcement Responsibility in Children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 25, 109-116.
- [10] WEINER, B. (1985a). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- [11] BROPHY, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, 18, 200-215.
- [12] CLARK, R. E. (1989). Current Progress and Future Directions for Research in Instructional Technology. *ETRD and D*. 37 (1), 57-66.
- [13] 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.
- [14] 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*. New York: Academic Press. (vol.3, p.13-44).
- [15] BORKOWSKI, J. G., CARR, M., RELLINGER, E., PRESSLEY, M. (1990). Self-regulated Cognition: Interdependence 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, (p.53-93).

- [16] CORNO, L., MANDINACH, E. B. (1983). The Role of Cognitive Engagement in Classroom Learning and Motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-108.
- [17] SCHUNK, D. H. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Toronto: Collier Macmillan Canada.
- [18] McCOMBS, B. L., WHISLER, J. S. (1990). The Role of Affective Variables in Autonomous Learning. *Educational Psychologist*, 24, 277-306.
- [19] MEYER, W. U. (1987). Perceived Ability and Achievement Related Behavior. In F. Halisch et J. Kuhls (Dir.), *Motivation, Intention and Volition*. Berlin: Springer-Verlag, (p.73-86).
- [20] BANDURA, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychology*, 37 (2), 122-147.
- [21] RAYNOR, J. O., McFARLIN, D. B. (1986). Motivation and the Self-System. In R. M. Sorentino et E. T. Higgins (Dir.), *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: Guilford, (p.315-349).
- [21] RAYNOR, J. O., McFARLIN, D. B. (1986). Motivation and the Self-System. In R. M. Sorentino et E. T. Higgins (Dir.), *Handbook of Motivation and Cognition*. New York: Guilford, (p.315-349).
- [22] 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, p.1-10).
- [23] MAEHRS, M. L. (1989). Thoughts about Motivation. In R. Ames et C. Ames (Dir.), *Research on Motivation in Education: Goal and Cognition*. New York: Academic Press, (vol.3, p.299-315).
- [24] VIAU, R., BARBEAU, D. (1991). *La motivation dans l'apprentissage scolaire*. Notes de cours publiées. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- [25] WEINER, B. (1992). *Human Motivation*. California: Sage.
- [26] BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- [27] BARBEAU, D. (1991). Élaboration et standardisation d'un test d'attitudes, le QACSS (Questionnaire sur les attributions causales en situations scolaires), Essai de maîtrise inédit, Université de Sherbrooke.
- [28] BARBEAU, D. (1994). *Analyse des attributions causales d'élèves de l'ordre collégial*. Thèse de doctorat inédite. Université de Montréal.
- [29] BLOUIN, Y. (1985). *La réussite en mathématiques au collégial: le talent n'explique pas tout*. Rapport de recherche. Québec: Cégep F.-X. Garneau.
- [30] BLOUIN, Y. (1988). *Réussir en sciences*. Rapport de recherche. Québec: Cégep F.-X. Garneau.
- [31] BARBEAU, D. (1994). *Analyse de déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Rapport de recherche. Montréal: Cégep de Bois-de-Boulogne.
- [32] CONVINGTON, M. V. (1984). The Motive for Self-worth. In R. Ames et C. Ames (Dir.) (1989), *Research on Motivation in Education: Student Motivation*. New York: Academic Press, (vol. 1, p.77-113).
- [33] 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, (p.362-399).

Quand la réussite scolaire compense l'échec éducatif

Albert Noircent, département Mathématiques, cégep d'Alma

Claudine Baudoux, DAPS, FES, Université Laval

À partir de préoccupations de type démocratique telles que celle de la citoyenneté à l'école, une recherche s'est efforcée de vérifier si les filles reçoivent un traitement équitable dans les classes du collégial¹; si non de saisir les stratégies qu'elles utilisent pour compenser les effets d'une éducation inconsciemment sexiste. Nous voulions étudier non seulement certaines contraintes qui pèsent sur les filles, mais également leurs réactions ou leurs initiatives en tant que parties prenantes dans leur processus de socialisation. Nous voulions suivre les éventuelles iniquités en train de se produire, voir comment les acteurs et actrices se sont réappropriés certaines valeurs patriarcales ou au contraire comment elles ou ils s'y opposent.

Méthodologie

Nous avons retenu un des moyens pertinents à la pratique ethnométhodologique, c'est-à-dire des enregistrements vidéos, ainsi que le recueil des commentaires du personnel enseignant qui a participé à la recherche. Nous avons choisi de recourir à l'utilisation du vidéo qui présente plusieurs avantages. Tout en permettant d'observer ce qui se passe réellement dans une situation prise dans son milieu naturel, il procure l'avantage d'éviter que la présence du chercheur dans la classe ne modifie quelque peu la culture de la classe (Postic et de Ketele, 1988). De plus, le vidéo suppose une plus grande précision dans l'analyse, puisque cette technique permet des retours en arrière. Toutefois, dans le cas où le magnétoscope est visible, il peut changer certains comportements. C'est pourquoi nous avons pris les mesures pour rendre la caméra invisible.

Lors de l'aménagement de l'horaire, l'occupation du local muni d'une caméra a été confectionnée de telle sorte que la classe soit occupée par des élèves provenant de concentrations et de disciplines diverses. N'étaient incluses dans l'étude que les onze disciplines suivantes: français, philosophie, psychologie, sociologie, criminologie, mathématiques, chimie, physique, comptabilité, informatique et gestion agricole. De plus, nous avons

veillé à faire enseigner dans ce local un enseignant et une enseignante de chaque département lorsque les deux sexes y étaient représentés.

Étant donné que nous disposions d'une caméra grand angle, mais d'une seule, c'est la classe que nous avons choisi de filmer de préférence au personnel enseignant. Nous voulions en effet observer les rapports de sexe entre élèves, y compris pendant les interventions du personnel enseignant. S'il y a perte d'informations au sujet de l'expression non verbale du personnel enseignant, les interventions sont toutefois entendues et peuvent ainsi être notées. De plus, cette procédure permet de vérifier si l'enseignant ou l'enseignante se rapproche physiquement des élèves.

En ce qui concerne le nombre d'enregistrements nécessaires au dégagement d'observations à l'intérieur d'une classe, comme Sadker et Sadker (1982) ont noté que plus on progresse dans le système éducatif, plus les interactions entre le personnel enseignant et les élèves diminuent, nous avons choisi de prendre en considération un plus grand nombre d'heures d'enregistrement que celui qui est ordinairement utilisé dans les recherches menées aux autres ordres d'enseignement, soit 60 heures, 4 par enseignant et enseignante. De façon aléatoire, nous avons procédé à l'échantillonnage de deux heures de type « atelier » et de deux heures de type « cours magistral ». Cette façon de procéder à l'échantillonnage, une fois les enregistrements effectués, permet d'éliminer les moments où, pour une raison ou une autre, le cours n'a pas eu lieu. Cette façon de procéder revêt également l'avantage de permettre au personnel enseignant de ne plus se poser la question: « Est-ce aujourd'hui que je suis filmé ? » chaque fois qu'il présente son cours dans le local spécialement aménagé.

Dix enseignants et six enseignantes choisis aléatoirement dans chaque département participent à la recherche. Les enseignants et enseignantes ont, sans exception, accepté de participer à cette recherche. Pour des raisons d'éthique, le personnel enseignant a été tenu au courant des objectifs généraux de la recherche (et non des hypothèses plus précises). Les élèves ont été prévenus qu'ils étaient filmés, sans que leur soient divulgués les objectifs de la recherche. Cette information peut avoir créé un biais dans la mesure où le personnel enseignant peut s'être surveillé davantage dans le sens

¹ Cette recherche a été subventionnée par le programme PAREA du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Science du Québec.