

*** Une bonne pratique... Diffuser cette URL, plutôt que le fichier PDF lui-même! ***

interdisciplinarité et intérêt pour le français



rapport de
recherche



Par Isabelle Cabot
Cégep St-Jean-sur-Richelieu



SAINT-JEAN-
SUR-RICHELIEU

interdisciplinarité et intérêt pour le français

rapport de recherche

Par **Isabelle Cabot**

Avec la collaboration de François Cloutier

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport du gouvernement du Québec,
dans le cadre de son Programme d'aide à la recherche
sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité
de l'établissement et de l'auteur.



SAINT • JEAN •
SUR • RICHELIEU

LE MONDE à ma portée

Graphisme : Pixel communications
Révision linguistique : Marie Gravel
Saisie des données : Jade Mathieu

Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

La reproduction d'extraits de cet ouvrage est autorisée avec mention de la source.

Pour tout renseignement sur ce rapport, s'adresser à :

Isabelle Cabot
30, boulevard du Séminaire Nord
Saint-Jean-sur-Richelieu (Québec) J3B 7B1
Isabelle.cabot@cstjean.qc.ca

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2010
Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Canada, 2010
ISBN 978-2-921049-25-2

Descripteurs : Intérêt, engagement, rendement, interdisciplinarité, apprentissage

« Écrire est un effort créateur, voire un effort physique qui ne va pas sans peine. [...] mais l'écriture ne serait pas vraiment une écriture si elle n'avait sa clef de voûte dans ces instants où tout se passe comme si le temps ne durait pas ».

Henri Desroches, 1971

RÉSUMÉ

Résumé

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer un dispositif d'intervention pédagogique mis en place dans le but de stimuler l'intérêt des collégiens envers leur cours de mise à niveau en français (MNF), espérant ainsi provoquer l'augmentation de leur engagement dans ce cours et leur rendement en français écrit, tel que la littérature scientifique permettait de l'anticiper. Cette intervention a consisté en un dispositif d'interdisciplinarité, entre un cours moins apprécié par les étudiants (le cours de MNF) et un cours choisi par intérêt par ces derniers (psychologie de la sexualité). Pour évaluer l'efficacité du dispositif, l'étude a adopté un devis quasi-expérimental suivant un design prétest/post-test avec condition témoin. Le groupe expérimental (GE) a été formé de deux cohortes distinctes totalisant 24 collégiens, inscrits aux deux cours (le cours de MNF et le cours de psychologie de la sexualité). Ces étudiants ont été exposés à l'enseignement explicitement interdisciplinaire, planifié par les deux professeurs impliqués (un professeur de français et un professeur de psychologie). Le groupe témoin (GT) était composé de 67 étudiants inscrits en MNF sans être exposés à la condition expérimentale d'interdisciplinarité.

Une méthodologie mixte, principalement quantitative, a été planifiée. Les principaux instruments de mesure sont des échelles de type *Likert* valides, dont les qualités métrologiques sont décrites dans le rapport de recherche, ainsi que les résultats obtenus à une dictée diagnostique et les résultats finaux obtenus pour le cours de MNF. Les principaux résultats, révélés par une analyse de variance multiple (MANOVA), indiquent que le contexte du GE a eu un effet favorable significatif sur l'augmentation de l'intérêt situationnel ($D(1) : 8,396; p < 0,01$), sur l'engagement comportemental ($D(1) : 8,469; p < 0,01$) ainsi que sur le résultat final obtenu au cours de MNF ($D(1) : 6,335; p < 0,05$). De plus, le résultat à un test du Khi-carré a révélé un lien significatif entre le groupe d'appartenance (GE ou GT) et la réussite du cours de MNF ($\chi^2(1) : 5,296; p < 0,05$). Cela est constaté par la différence entre le taux de réussite du cours de MNF chez les étudiants du GE (75 %) et ceux du GT (47,8 %). Une mesure plus raffinée du français écrit révèle qu'à la fin de leur cours de MNF, les étudiants du GE ont légèrement amélioré leur performance en orthographe, grammaire et accord, alors que ceux du GT ont légèrement empiré leur performance en grammaire et accord, et qu'ils ont amélioré de beaucoup (plus que le GE) leur performance en orthographe. Ces constatations soulèvent un questionnement relatif aux processus cognitifs impliqués dans le traitement de chacun de ces types d'éléments linguistiques, ces processus cognitifs pouvant être influencés différemment par l'intérêt ressenti durant l'apprentissage. Les résultats de cette étude suggèrent la valorisation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement au collégial par le biais d'échanges concrets entre les professeurs sur leurs contenus de cours. Ce partenariat devrait être fait de manière à rendre les liens suffisamment explicites pour qu'ils soient clairement perceptibles par les étudiants pour stimuler leur intérêt scolaire et contribuer ainsi à leur succès.

Mots-clés : intérêt, engagement, rendement, interdisciplinarité, apprentissage

ABSTRACT

The main goal of this study was to evaluate a process of pedagogical intervention developed in order to stimulate the interest of college students in their preparatory French course (PF), thereby hoping to initiate an increase in their involvement in this course and an improvement in their written French, such as the scientific literature proposes as a possible expectation. This intervention consisted of a cross-curricular approach with a course less appreciated by the students (the PF course) and a course of interest chosen by the students (a non-compulsory psychology of sexuality course). To evaluate the effectiveness of the process, the study adopted a quasi-experimental method following a pre-test/post-test design with control factor. The experimental group (EG) was composed of two different cohorts for a total of 24 college students registered in the two courses (the PF course and the non-compulsory course). These students were exposed to an explicit cross-curricular teaching approach, planned by the teachers involved (a French teacher and a Psychology teacher). The control group (CG) was composed of 67 students registered in the PF course without being exposed to the cross-curricular experimental factor.

A mixed methodology, mainly quantitative, was planned. The principal instruments of evaluation are the *Likert* type scales whose metrological qualities are described in the research report as well as the results obtained from a diagnostic dictation and the final results obtained from the PF course. The main results, revealed by the multivariate analysis of variance (MANOVA), indicate that the context of the EG had a substantial favourable effect on the increase of situational interest ($D(1); 8,396; p < 0,01$), on the behavioural involvement ($D(1); 8,469; p < 0,01$), as well as on the final result obtained in the PF course ($D(1); 6,335; p < 0,05$). Moreover, the result of a Chi-square test revealed an important relationship between the group membership (EG or CG) and the success of the PF course ($\chi^2(1); 5.296; p < 0.05$). This is shown by the difference between the success rate of the PF course of the EG students (75 %) and that of the CG (47.8 %). A more precise evaluation of written French reveals that at the end of their PF course, the EG students had a little improved their performance in spelling, grammar and agreement whereas the performance of those of the CG worsened a little in grammar and agreement while significantly improving their spelling (more than the EG). These observations put into question the cognitive processes involved in the treatment of each of these types of linguistic elements; these cognitive processes could have been affected differently by the interest that occurred during learning. The results of this study suggest that cross-curricular teaching at the college level based on communication between the teachers about their course content should be encouraged. This partnership should be established in such a way as to create sufficiently explicit bonds so that they are clearly perceived by the students in order to stimulate their interest in school and thereby contribute to their success.

Key words: interest, school engagement, improvement, interdisciplinarity, learning

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	i
Abstract	ii
Table des matières	iii
Liste des tableaux et graphiques	vi
Liste des abréviations	viii
Remerciements	ix
Mise en contexte	xi
Introduction	1
1. PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Contexte de la situation actuelle	3
1.2 Conséquences de cette situation	4
1.3 Origines de cette situation et limites des connaissances sur le sujet	5
1.4 Objectif général et pertinence de l'étude	9
2. RECENSION DES ÉCRITS	11
2.1 Le concept d'intérêt dans la littérature	11
2.2 L'intérêt scolaire	13
2.2.1 Les composantes affectives et cognitives de l'intérêt	14
2.2.2 L'intérêt personnel et l'intérêt situationnel	15
2.2.3 Développement de l'intérêt – Le modèle en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006)	17
2.2.4 Développement de l'intérêt – Un modèle suivant le développement du concept de soi	19
2.2.5 Développement de l'intérêt – Un modèle suivant l'âge	20
2.3 Situer le concept d'intérêt dans le domaine de la motivation scolaire ...	21
2.3.1 L'intérêt comparativement à la motivation intrinsèque et à l'état de flow	22
2.3.2 L'intérêt comparativement à la valeur, à l'utilité et à l'importance	23
2.3.3. L'intérêt comparativement à la perception de compétence	24
2.3.4. L'intérêt comparativement aux buts d'accomplissement	25
2.4 L'engagement scolaire	26
2.4.1 L'engagement comportemental	27
2.4.2 L'engagement cognitif	27
2.4.3 L'engagement affectif	28
2.5 Liens entre l'intérêt et l'engagement	28
2.6 Le rendement scolaire	29
2.7 Liens entre l'intérêt, l'engagement et le rendement	29
2.8 L'interdisciplinarité en éducation	36
2.8.1 L'interdisciplinarité comme intervention pédagogique	38
2.9 En résumé	39
2.10 Question spécifique de la recherche et sous-questions	40

TABLE DES MATIÈRES (suite)

3. MÉTHODE	43
3.1 Type de recherche	43
3.2 Participants et participantes	43
3.3 Mesures	44
3.3.1 Questionnaire de renseignements généraux (QRG)	44
3.3.2 Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF) (prétest et post-test)	45
3.3.3 Questionnaire d'engagement scolaire en français (QESF)	45
3.3.4 Journal de bord du professeur	46
3.3.5 Entrevues semi-structurées	46
3.3.6 Évaluation des apprentissages en français	47
3.4 Procédures	47
3.5 Analyses quantitatives	48
3.6 Analyses qualitatives	53
3.7 Considérations éthiques	53
4. RÉSULTATS	55
4.1 Les analyses préliminaires	55
4.1.1 Description et comparaison des deux cohortes du groupe expérimental (GE)	55
4.1.2 Conclusion de la comparaison des deux cohortes du GE	68
4.1.3 Description et comparaison du GE et du GT	69
4.1.4 Conclusion de la comparaison du GE et du GT	80
4.2 Les résultats quantitatifs	82
4.2.1 Résultats concernant la sous-question 1	82
4.2.2 Résultats concernant la sous-question 2	85
4.2.3 Résultats concernant la sous-question 3	86
4.2.4 Résultats concernant la sous-question 4	88
4.2.5 Résultats concernant la sous-question 5	92
4.2.6 Résultats concernant la sous-question 6	99
4.3 Les résultats qualitatifs	103
4.3.1 L'intérêt personnel pour la langue française	103
4.3.2 Intérêt situationnel pour les cours de français	105
4.3.3 Engagement comportemental	108
4.3.4 Engagement cognitif	109
4.3.5 Perception du dispositif d'intervention	110
4.3.6 Liens entre les concepts à l'étude	113
4.3.7 Autres	114
4.3.8 Synthèse	115
5. DISCUSSION	119
5.1 Rappel du problème	119
5.2 Rappel de l'objectif principal découlant du problème	120
5.3 Rappel de la question générale visant à orienter la conduite de l'étude	120
5.4 Discussion des résultats préalables : comparaison des groupes avant l'intervention	121
5.4.1 Comparaison des deux cohortes du GE	121
5.4.2 Comparaison du GE et de GT	122

TABLE DES MATIÈRES (suite)

5.5 Discussion des résultats en fonction des sous-questions de recherche ...	122
5.5.1 Sous-question 1	122
5.5.2 Sous-question 2	123
5.5.3 Sous-question 3	125
5.5.4 Sous-question 4	127
5.5.5 Sous-question 5	128
5.5.6 Sous-question 6	130
5.6 Discussion des résultats en fonction de la question globale de recherche	130
5.6.1 Validation de l'effet de l'intervention	131
5.6.2 Impact du contexte du GE spécifique aux garçons	132
5.6.3 En résumé	132
6. CONCLUSION	133
6.1 Contribution sociale	133
6.2 Contribution scientifique	135
6.3 Limites de l'étude	136
6.4 Recommandations et recherches à venir	137
BIBLIOGRAPHIE	141
ANNEXE 1 - Questionnaire de renseignements généraux	151
ANNEXE 2 - Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF) – prétest	153
ANNEXE 3 - Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF) – post-test	155
ANNEXE 4 - Questionnaire sur l'engagement scolaire en français (QESF)	157
ANNEXE 5 - Journal de bord du professeur	160
ANNEXE 6 - Guide d'entrevue semi-structurée	161
ANNEXE 7 - Dictée diagnostique	164
ANNEXE 8 - Planification hebdomadaire du dispositif d'interdisciplinarité	165
ANNEXE 9 - Formulaire de consentement général	169
ANNEXE 10 - Formulaire de consentement – entrevue	171

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES

TABLEAU 4.1	Âge moyen des participants de chaque cohorte du GE selon le sexe	56
TABLEAU 4.2	Répartition des participants des deux GE selon la question 4 du QRG	57
TABLEAU 4.3	Répartition des participants des deux GE selon la question 5 du QRG	58
TABLEAU 4.4	Répartition des participants des deux GE selon la question 6 du QRG	59
TABLEAU 4.5	Répartition des participants des deux GE selon la question 7 du QRG	60
TABLEAU 4.6	Moyenne des résultats finaux en français de 5 ^e secondaire des participants des deux GE	60
TABLEAU 4.7	Répartition des participants des deux GE selon la question 9 du QRG	61
TABLEAU 4.8	Répartition des participants des deux GE selon la question 11 du QRG	62
TABLEAU 4.9	Répartition des participants des deux GE selon la question 12 du QRG	63
TABLEAU 4.10	Répartition des participants des deux cohortes selon la question 10 du QRG	64
TABLEAU 4.11	Scores moyens aux deux échelles d'intérêt du QAF pour les deux cohortes du GE	65
TABLEAU 4.12	Nombre moyen de fautes à la dictée diagnostique (pré-test) pour les deux cohortes du GE	66
TABLEAU 4.13	Scores d'intérêt envers le cours de psychologie pour les deux cohortes du GE	67
TABLEAU 4.14	Scores d'intérêt du GE envers leurs cours en début de session	67
TABLEAU 4.15	Âge moyen des participants du GE et du GT selon le sexe	69
TABLEAU 4.16	Répartition des participants du GE et du GT selon la question 4 du QRG	71
TABLEAU 4.17	Répartition des participants du GE et du GT selon la question 5 du QRG	72
TABLEAU 4.18	Répartition des participants du GE et du GT selon la question 6 du QRG	73
TABLEAU 4.19	Répartition des participants du GE et du GT selon la question 7 du QRG	74
TABLEAU 4.20	Moyennes des résultats finaux en français de 5 ^e secondaire du GE et du GT selon le sexe	74
TABLEAU 4.21	Répartition des participants du GE et du GT selon la question 9 du QRG	75
TABLEAU 4.22	Répartition des participants du GE et du GT selon la question 11 du QRG	76
TABLEAU 4.23	Répartition des participants du GE et du GT selon la question 12 du QRG	77
TABLEAU 4.24	Répartition des participants des deux groupes selon la question 10 du QRG	78
TABLEAU 4.25	Scores moyens aux deux échelles d'intérêt du QAF pré-test pour le GE et le GT	79
TABLEAU 4.26	Nombre moyen de fautes à la dictée diagnostique (prétest) pour le GE et le GT	80
TABLEAU 4.27	Scores d'intérêt prétest et post-test du GE	83
TABLEAU 4.28	Augmentation moyenne des scores d'intérêt des deux cohortes du GE	84

LISTE DES TABLEAUX ET GRAPHIQUES (suite)

TABLEAU 4.29	Augmentation moyenne des scores d'intérêt du GE et du GT	85
TABLEAU 4.30	Scores moyens d'engagement du GE et du GT	86
TABLEAU 4.31	Scores moyens d'engagement des deux cohortes du GE	88
TABLEAU 4.32	Nombres moyens d'absences et de retards par étudiant du GE et du GT ..	89
GRAPHIQUE 4.1	Pourcentage d'absences par groupe à chaque cours de MNF	90
GRAPHIQUE 4.2	Accumulation moyenne des absences par étudiant selon le groupe ...	91
TABLEAU 4.33	Nombres moyens d'absences et de retards des deux cohortes du GE ...	92
TABLEAU 4.34	Diminution moyenne du nombre d'erreurs de langue par les étudiants du GE et du GT	93
TABLEAU 4.35	Diminution moyenne du nombre d'erreurs de langue pour les deux cohortes du GE	94
TABLEAU 4.36	Résultats finaux moyens pour le cours de MNF des étudiants du GE et du GT	94
GRAPHIQUE 4.3	Distribution des résultats finaux obtenus en MNF des étudiants du GE	95
GRAPHIQUE 4.4	Distribution des résultats finaux obtenus en MNF des étudiants du GT	96
TABLEAU 4.37	Résultats finaux moyens au cours de MNF pour les deux cohortes du GE	96
TABLEAU 4.38	Taux de réussite du cours de MNF des étudiants du GE et du GT	97
TABLEAU 4.39	Taux de réussite du cours de MNF pour les deux cohortes du GE	97
TABLEAU 4.40	MANOVA. Effet du groupe d'appartenance sur les VD principales	98
TABLEAU 4.41	Corrélations entre les variables principales de l'étude	99
TABLEAU 4.42	Régression multiple sur le rôle médiateur de l'engagement comportemental	101
TABLEAU 4.43	Régression multiple sur le rôle médiateur de l'engagement cognitif ...	101
TABLEAU 4.44	Régression simple entre l'intérêt personnel et l'engagement comportemental	102
TABLEAU 4.45	Régression simple entre l'intérêt personnel et l'engagement cognitif	102
TABLEAU 4.46	Régression simple entre l'intérêt situationnel et l'engagement comportemental	102
TABLEAU 4.47	Régression simple entre l'intérêt situationnel et l'engagement cognitif	102

LISTE DES ABRÉVIATIONS

- Acfas** — Association francophone pour le savoir
- ANOVA** — Analyse de variance (de l'anglais : ANalyse Of VAriance)
- CEEC** — Commission d'Évaluation de l'Enseignement Collégial
- GE** — Groupe Expérimental
- GT** — Groupe Témoin
- KS** — Kolmogorov-Smirnov
- MANOVA** — Analyse de variance Multiple
(de l'anglais : Multiple ANalyse Of VAriance)
- MELS** — Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- MNF** — Mise à Niveau en Français
- QAF** — Questionnaire sur l'Appréciation du Français
- QESF** — Questionnaire d'Engagement Scolaire en Français
- QRG** — Questionnaire de Renseignements Généraux
- SQRP** — Société Québécoise de Recherche en Psychologie
- VD** — Variable Dépendante
- VI** — Variable Indépendante

REMERCIEMENTS

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier François Cloutier pour avoir accepté de m'accompagner dans cette aventure sans même hésiter, alors que nous ne nous connaissons presque pas. Cette recherche a été l'occasion de mieux nous connaître et a fait naître une belle complicité qui promet des années de rires partagés (« Je suis ta plus grande *fan!* »). De plus, je me dois de souligner la générosité de tous les professeurs de français enseignant le cours de mise à niveau qui ont accepté de contribuer à la recherche, comme groupe témoin. Ils ont permis la cueillette des données essentielles à la réalisation du projet. Il s'agit de Bianka, Christian, Claudia, Élyse, Julie, Jacques et Véronique.

Toutefois, ce projet n'aurait pas pu se concrétiser sans le soutien indéfectible de la direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Un merci tout spécial à M^{me} Lucie Lahaie, directrice adjointe des études à l'organisation scolaire et aux moyens d'enseignement. Elle est une personne phare sur qui j'ai eu la chance de pouvoir compter, tant dans les bons moments que dans les moments difficiles. Merci à M. Richard Pigeon, directeur des études, pour son soutien ainsi que ses lectures de mes écrits. Ses rétroactions riches et constructives ont suscité en moi des réflexions fort intéressantes en regard de ma recherche. Merci à M. Richard Harnois, directeur adjoint des études aux programmes et à la réussite scolaire, responsable de la recherche au cégep, pour son soutien et son efficacité face à mes multiples questions sur la gestion administrative de la recherche. Clin d'oeil : Richard faisait partie du comité de sélection qui m'a engagée au cégep en 2004. C'est lui qui m'a le premier souhaité la bienvenue et qui m'a fait visiter l'établissement. Merci à M^{mes} Julie Lasnier et Isabelle Gagnon, une équipe dynamique, pour tout le temps passé à organiser les horaires de manière à permettre la formation des deux cohortes du groupe expérimental. Merci à M^{me} Chantal Denis, qui était directrice des études au moment de la planification de cette recherche, aujourd'hui directrice générale du cégep, pour sa contribution à la vérification de la faisabilité de cette étude, dès le départ.

L'association pour la recherche au collégial (ARC) est un autre soutien important dans le bon déroulement d'un projet de recherche. Grâce à l'ARC, j'ai pu profiter de formations riches et pertinentes dans ma démarche. De plus, j'y ai fait la connaissance de personnes ressources fiables avec qui il est très constructif d'échanger.

Merci à Jacques Boisvert pour sa disponibilité. Ayant accumulé beaucoup d'expérience en recherche collégiale, Jacques a eu la générosité de me faire profiter de celle-ci par ses judicieux conseils. J'ai pu compter sur lui depuis le tout début du processus, avant même la rédaction de la demande de subvention, jusqu'à la toute fin.

J'envoie un sourire complice d'accomplissement à Josée Paradis qui a été la première personne à « m'entendre réfléchir » à mon idée de recherche, alors que nous étions « colocs » de bureau.

Merci à Jade Mathieu (une perle), une étudiante exemplaire que j'ai eu la chance de connaître parce que je lui enseignais un cours de psychologie du développement humain. Jade a été d'une grande disponibilité en entrant consciencieusement les données de l'étude dans le logiciel statistique. Elle poursuit maintenant des études en travail social à l'Université McGill. C'est une personne brillante promise à un bel avenir.

Merci à tous les étudiants qui ont accepté de participer à la collecte des données en complétant les questionnaires. Et un gros merci à ceux qui ont accepté de participer aux entrevues. C'est l'énergie dégagée par toute l'estime que j'ai pour « mes » étudiants et le plaisir quotidien que je partage en leur compagnie qui m'ont donné envie de me lancer dans cette recherche.

Un sourire espiègle à mes « matheux préférés », pour tous les dîners ponctués d'éclats de rire. Bref, merci à toutes les personnes, dans ma vie professionnelle et personnelle, qui m'ont soutenue à leur façon, en particulier Patricia, Annie, Marc-André, Éric et Sophie ainsi que « ma gang » d'incredibles.

Enfin, un merci plein de tendresse à mon adorable Jean-Philippe, qui m'accompagne de manière si sécurisante dans la vie que j'ai parfois l'impression que je pourrais soulever des montagnes.

MISE EN CONTEXTE

MISE EN CONTEXTE

Ce rapport présente la première étude dont j'ai été la principale responsable. Elle a été élaborée à partir d'une idée qui m'est venue de mes expériences personnelles. C'est-à-dire que lorsque je dois faire quelque chose que je n'apprécie pas faire, j'ai le réflexe de faire un pairage entre cette activité et une autre activité qui, elle, m'est agréable. Par ce pairage, j'ai la sensation qu'une sorte de transfert motivationnel s'effectue en moi et rend l'activité initialement déplaisante beaucoup plus agréable. De cette façon, j'ai l'impression de dépenser beaucoup moins d'énergie à être performante ou à faire un travail de bonne qualité. Par exemple, écouter de la musique que j'aime pour rendre un entraînement physique plus agréable ou corriger une grosse pile d'examens sur une belle terrasse ensoleillée. J'ai donc voulu vérifier empiriquement si ce type de pairage pouvait aider certains étudiants. En 2008, j'ai obtenu une subvention de deux ans du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, permettant ainsi la réalisation de l'étude. Le récit de la naissance de ce projet, ainsi que son déroulement concret hebdomadaire, est publié dans un numéro de la revue *Pédagogie collégiale* (Cabot et Cloutier, 2010).

En planifiant ce projet, j'ai parallèlement débuté des études doctorales en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Grâce à la direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, qui croit à la pertinence de ce projet pour l'enseignement collégial, la recherche se poursuivra à l'automne 2010. Cette troisième année d'intervention est une belle occasion. En effet, celle-ci sera conduite dans des conditions qui permettront de tenter de répondre à certaines questions soulevées par les résultats discutés au chapitre cinq du présent rapport et de pallier à certaines limites y étant exposées au chapitre six. Les données qui seront recueillies seront traitées à l'intérieur de ma thèse doctorale. Par cette dernière, je tenterai de suivre certaines pistes de recherche ayant été soulevées grâce à la première partie de l'étude (présentée ici) et de contribuer ainsi à l'avancement des connaissances dans le champ de la motivation scolaire, espérant mieux comprendre les processus pouvant favoriser la réussite scolaire des collégiens.

Par ailleurs, l'étude présentée dans ces pages se veut une inspiration d'idées de recherches pour toute personne ou établissement souhaitant poursuivre l'avancement de ce champ de recherche. En effet, nul ne peut prétendre pouvoir solutionner à lui seul toutes les difficultés liées à la réussite scolaire. Conséquemment, que ce soit en continuant la voie tracée ici, en approfondissant les connaissances fondamentales dans le domaine de la psychopédagogie ou en élaborant de nouvelles stratégies pédagogiques, je souhaite que cette recherche ait pu, d'une part, contribuer à augmenter le volume des connaissances et, d'autre part, susciter l'intérêt à continuer de faire de la recherche visant l'amélioration de la condition sociale.

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Ce rapport est divisé en six chapitres principaux suivant un ordre logique. Le premier chapitre fait état du problème à l'origine de l'étude. Cette problématique est établie en dépeignant les diverses conséquences qu'elle engendre ainsi que certaines des causes ayant possiblement mené au problème. Ensuite, les limites des connaissances formelles actuelles en regard de ce problème, justifiant la conduite de l'étude, sont abordées. La pertinence de l'étude est ainsi amarrée et mène à la formulation de l'objectif général du projet de recherche.

Le deuxième chapitre détaille l'état des connaissances scientifiques touchant aux divers concepts visés par l'étude, principalement l'intérêt, l'engagement et l'interdisciplinarité. Les savoirs acquis concernant les sujets à traiter dans la présente étude doivent être maîtrisés assez exhaustivement pour arriver à formuler la question spécifique de la recherche, présentée à la fin de ce chapitre. En effet, l'objectif principal de la démarche scientifique étant de contribuer à l'avancement des connaissances dans un domaine d'étude, le chapitre deux permettra la planification d'une étude qui s'inscrira dans la lignée de la suite des compréhensions à développer. Elle concourra ainsi à faire progresser les compréhensions relatives à la motivation et à la réussite scolaires.

Le troisième chapitre vise à faire la description des procédures méthodologiques choisies dans la planification de l'étude. Spécifiquement, le devis de la recherche, les participants, les précautions éthiques et toutes les procédures concrètes seront exposés. Il sera alors possible de voir la manière dont la chercheuse a prévu de s'y prendre pour arriver à pouvoir répondre à la question de recherche.

Le quatrième chapitre rapporte les résultats obtenus aux analyses menées. Ces résultats permettront de répondre aux sous-questions et à la question principale de recherche. Les analyses ont été menées en comparant les deux groupes principaux (groupe expérimental et groupe témoin) pour mesurer l'efficacité de l'intervention; en comparant les deux temps de mesure (prétest/post-test) pour mesurer l'évolution des variables et contribuer à l'évaluation de l'intervention; en comparant les deux cohortes du groupe expérimental pour valider la stabilité de l'efficacité de l'intervention et en tenant compte des sexes pour explorer une efficacité éventuellement différenciée selon le sexe des étudiants. Enfin, les propos des étudiants recueillis durant les entrevues ont été synthétisés et confrontés aux résultats des analyses quantitatives. Certains confirment les résultats obtenus, d'autres suscitent de nouvelles questions qui pourront être discutées au chapitre suivant.

Le chapitre cinq rappelle l'essentiel du contenu du rapport et discute les résultats rapportés au chapitre précédent, en fonction des écrits théoriques mis en lumière au deuxième chapitre. Les connaissances ayant été acquises, grâce aux auteurs lus durant le processus de recension des écrits, facilitent l'explication de plusieurs résultats. D'autres résultats permettent de tenter des explications hypothétiques ou orientent les questionnements soulevés par certains résultats. Enfin, la validation de l'efficacité du dispositif d'intervention et l'impact de celui-ci sur les garçons spécifiquement sont aussi discutés.

Le sixième chapitre termine le rapport en soulignant les contributions sociales et scientifiques de l'étude. En effet, est d'abord présenté le potentiel bénéfique de l'étude sur le plan social par les conséquences que celle-ci pourrait avoir sur les plans sociopolitique, économique et individuel. Ensuite, son apport scientifique est exposé en montrant, d'une part, sa participation à la validation de certaines théories par les confirmations qu'elle y ajoute et, d'autre part, les nouveaux questionnements qu'elle soulève. Enfin, ce chapitre met en garde le lecteur face aux limites de cette recherche et débute la concrétisation de l'utilité de l'étude en proposant certaines recommandations et en suggérant des pistes de recherche éventuelles.

1 PROBLÉMATIQUE

La présente section vise à établir la pertinence sociale et scientifique de l'étude. Pour ce faire, un portrait de la situation actuelle concernant l'état de la qualité du français écrit des collégiens sera d'abord effectué. Par la suite, les conséquences socio-économiques de cette situation ainsi que celles liées à l'ajustement personnel des étudiants concernés seront décrites pour montrer la pertinence sociale de mener cette étude. Les causes possibles du problème seront ensuite abordées pour mieux situer l'origine de la situation et orienter la présente étude. Subséquemment, un état des limites des connaissances formelles sur le sujet sera dépeint de façon à présenter la pertinence scientifique de l'étude. Dans la lignée de cette problématisation, l'objectif général de l'étude sera formulé.

■ 1.1 Contexte de la situation actuelle

Depuis 1977, le français est la langue officielle du Québec (Charte de la langue française, L.R.Q., c. C-11, art. 1). La Charte de la langue française, adoptée en ce sens par l'Assemblée nationale du Québec, vise à respecter la volonté de la population québécoise d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française, cette volonté s'inscrivant dans un mouvement de revalorisation des cultures nationales. Cette loi prévoit faire du français « la langue normale et habituelle [...] de l'enseignement » au Québec (Charte de la langue française, L.R.Q., c. C-11, préambule). En 2002, l'Assemblée nationale du Québec adoptait la Loi modifiant la Charte de la langue française, obligeant dorénavant les établissements d'enseignement collégial québécois à se doter d'une politique relative à l'emploi et à la qualité de la langue française qui devait traiter, entre autres, de la maîtrise de cette langue par les élèves (Charte de la langue française, L.R.Q., c. C-11, art. 88.1-88.2).

En s'intéressant à l'information relative à cette politique, on s'aperçoit aujourd'hui qu'un grand nombre d'élèves désirant s'inscrire au collège font face à d'importantes difficultés, notamment en ce qui a trait à l'écriture du français. Par exemple, en juin 2008, 18 % des élèves québécois de 5^e secondaire du secteur public ont échoué le volet écriture de l'épreuve unique de français (MELS, 2008b). L'épreuve unique d'écriture en français est sous la responsabilité du MELS, c'est-à-dire qu'elle est préparée et évaluée par ce ministère. Elle représente 50 % de la compétence d'écriture en français en 5^e secondaire (MELS, 2009a) et, par le fait même, sa réussite devient une condition très importante à l'obtention du diplôme d'études secondaires menant à la possibilité d'être admis au cégep. Le volet écriture de l'épreuve unique est le moins réussi, comparativement à ceux de la compréhension de l'écrit ou de l'expression orale (MELS, 2009c).

Malgré la présence d'une politique relative à l'emploi et à la qualité de la langue française dans presque tous les établissements collégiaux du Québec, les difficultés en français semblent persister au collégial. En effet, au terme d'un programme d'études collégiales, tous les étudiants doivent réussir l'épreuve uniforme de français (à distinguer de l'épreuve unique du secondaire) pour obtenir leur diplôme d'études collégiales (DEC) (MELS, 2003). Des 44 124 collégiens ayant fait l'épreuve uniforme de français durant l'année scolaire 2008-

2009, 17,2 % l'ont échouée (MELS, 2009d). De plus, ce même rapport révèle que le taux de réussite à cette épreuve tend à diminuer depuis dix ans. Bref, « la maîtrise de la langue constitue un problème majeur [...] particulièrement de la langue écrite » (MELS, 2009b, p. 12). Étant donné que pour plusieurs étudiants l'obtention d'un DEC ouvre la porte à un rêve professionnel, une plus grande attention devrait être portée à cette problématique. La présente étude s'inscrit directement dans le cadre de cette préoccupation.

Le cours de mise à niveau en français (MNF) semble être la mesure d'aide obligatoire à la réussite en français qui soit la plus répandue au Québec (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003b). Depuis 2000, environ 17 % de tous les élèves entrant au collégial y sont inscrits chaque année (Direction de l'enseignement collégial, 2008). Ce cours est obligatoire pour les élèves ayant obtenu une moyenne en français au secondaire inférieure au seuil fixé par chaque collège. Par exemple, ce seuil est fixé à 70 % au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2007). L'objectif principal du cours est d'aider les étudiants à atteindre le niveau de maîtrise du français écrit satisfaisant aux exigences des cours de français de l'enseignement collégial. En effet, en consultant des plans de cours de MNF, on constate que la majeure partie des évaluations est formée de rédactions (résumés, textes argumentatifs et informatifs) et de tests portant sur les connaissances linguistiques (règles grammaticales, syntaxiques, d'accord, etc.) La direction de l'enseignement collégial (2008) rapporte que, chaque année, environ 25 % des étudiants échouent ce cours. Cette information est d'autant plus importante que l'échec au cours de mise à niveau en français est le meilleur prédicteur du taux de réussite global de ces étudiants, à la première session au cégep (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003a).

■ 1.2 Conséquences de cette situation

Comme il a été précédemment mentionné, les étudiants ayant des difficultés en français représentent une proportion considérable de la population. Qu'en est-il de l'impact de ces difficultés sur leur ajustement psycho-social ? Maltais et Herry (1997) ont réalisé une étude portant sur le concept de soi d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ils rapportent que ceux qui ont des difficultés en français forment le groupe le plus affecté par leurs difficultés d'apprentissage. Leur perception de faible compétence en français semble affecter « leur concept de soi global, soit la façon dont ils se décrivent comme personne ». Il semblerait aussi que les difficultés en français contaminent le concept de soi spécifique à d'autres matières scolaires (comme les mathématiques), même en l'absence de difficultés dans ces matières (Maltais et Herry, 1997).

Par ailleurs, la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (CEEC) rapporte que des échecs dans les cours de formation générale contribuent au décrochage scolaire de ces collégiens (2001). Vu sous cet angle, le fait que le quart des étudiants échouent leur premier cours de français au collège (CEEC, 2001) représente un problème sérieux. Somme toute, cela revient logiquement à dire que le quart des nouveaux collégiens risquent de décrocher.

Ce problème va jusqu'à entraîner des conséquences économiques. En effet, différents médias (comme *lapresseaffaires.com*, le journal *Le Devoir* ou le *Téléjournal* de Radio-Canada) signalent une pénurie de main-d'oeuvre grandissante dans divers secteurs techniques au Québec. En 2008, Emploi-Québec publiait un rapport indiquant qu'à Montréal, 52 % des employeurs ayant des difficultés de recrutement de personnel attribuaient ces difficultés au manque de scolarité des postulants. Dans 21 % des cas, un DEC était requis. De plus, ce rapport précise que « la majorité des difficultés rencontrées par les établissements du secteur des services gouvernementaux (69 %) et des services à la production (57 %) concerne plutôt des postes où l'on exigeait un DEC ou un diplôme d'études universitaires » (Emploi Québec, 2008a, p. 33). Par ailleurs, les perspectives d'emploi d'un niveau de compétence technique sont très prometteuses pour l'ensemble du Québec, particulièrement dans le secteur de la santé (Emploi Québec, 2008b). Les emplois dans le secteur technique pour lesquels une formation collégiale est exigée sont ceux qui connaîtront le taux de croissance le plus élevé (1,2 %) d'ici 2018 (Emploi Québec, 2009). Bref, puisque la réussite du premier cours de français est le meilleur prédicteur de diplomation (CEEC, 2001), il est important d'intervenir auprès des étudiants ayant des difficultés en français afin de faciliter leur diplomation, l'accès à leurs projets professionnels et, conséquemment, réduire la pénurie de main-d'oeuvre technique.

■ 1.3 Origines de cette situation et limites des connaissances sur le sujet

Une des raisons majeures qui semble expliquer les difficultés scolaires chez nos jeunes est un problème sur le plan de la **motivation** à apprendre (Chbat et Groleau, 2000; Conseil des collèges, 1988; Lapostolle, Bélanger et Pinho, 2003; Larose et Roy, 1993). En effet, les enseignants de français attribuent une grande part des difficultés des étudiants à atteindre les objectifs des cours de français à des difficultés motivationnelles quant aux apprentissages qu'ils doivent faire en français (Lapostolle, Massé et Pinho, 2003a; Viau, 1999). Ce besoin d'être motivé est d'ailleurs formulé par les étudiants eux-mêmes. Ainsi, lors d'une étude menée auprès d'un groupe de 506 étudiants du collégial, Lapostolle, Massé et Pinho (2003a) rapportent que les collégiens « sentent toute l'importance de la motivation pour la réussite » mais qu'ils ne savent pas comment arriver à être motivés.

La motivation scolaire est un concept large impliquant plusieurs concepts le sous-tendant, dont l'intérêt, les buts d'accomplissement, l'utilité et l'importance ainsi que le sentiment de compétence, ces concepts étant envisagés comme des sources (ou déterminants) de motivation. Parmi ceux-ci, le concept motivationnel principalement visé par la présente étude est l'intérêt. L'intérêt est scientifiquement considéré comme une *précondition* ou un antécédent à la motivation, une *prédisposition* à s'engager dans une activité (Deci, 1992; Hidi et Renninger, 2006; Renninger, 2000; Schiefele, 2009). C'est un état chez l'individu qui peut servir de puissante bougie d'allumage du fonctionnement cognitif. Son influence sur l'engagement et les performances académiques est bien établie dans la littérature spécialisée (Ainley, 2006; Hidi et Harackiewicz,

2000). Une grande part de la recherche en ce domaine s'est concentrée sur les liens entre l'intérêt et la lecture (Naceur et Schiefele, 2005; Schiefele, 2009). Il semble donc pertinent de prendre cette avenue pour tenter d'augmenter l'engagement et la réussite scolaires. Toutefois, très peu d'études ont évalué l'influence de l'intérêt sur l'apprentissage de l'écriture et aucune étude ne semble avoir été menée sur l'impact d'une intervention stimulant l'intérêt sur le rendement en français écrit au collégial. Étant donné qu'une partie des difficultés des collégiens en français semblent provenir de difficultés motivationnelles et que le potentiel motivationnel de l'intérêt est reconnu, il serait pertinent de vérifier si l'on peut arriver à stimuler l'intérêt des collégiens envers les cours de français pour en évaluer l'impact sur leur rendement.

Par ailleurs, en regard du cours de mise à niveau en français spécifiquement, une autre cause possiblement reliée au taux d'échec important à ce cours est le **manque d'engagement ou de persévérance** (Lapostolle, 1998). Cette auteure, enseignante en français au Cégep du Vieux-Montréal, a cherché à faire un portrait des cours de mise à niveau en français du réseau collégial québécois. Par le biais d'un questionnaire envoyé aux départements de français du réseau, elle a obtenu des données provenant de 31 collèges. À la question « Quel est le pourcentage des élèves inscrits en mise à niveau qui terminent la session ? », les réponses des 31 collèges variaient entre 20 % et 100 %. On peut remettre en question la validité de cette information, puisqu'on ne connaît pas la manière dont ces taux ont été calculés. Néanmoins, ce renseignement est inquiétant. En cherchant à vérifier cette information dans la littérature scientifique ou gouvernementale, on fait face à un cul-de-sac. En effet, il semble impossible d'obtenir le taux d'abandon à ce cours par un document formel ou dont l'uniformité de la mesure dans le réseau est assurée. Toutefois, la littérature scientifique reconnaît que l'engagement joue un rôle médiateur important entre la motivation et la réussite scolaires.

Dans cette optique, l'engagement est considéré comme un indicateur ou une manifestation de la motivation (Tardif, 1992; Viau, 2009). D'ailleurs, ce dernier auteur définit la motivation en termes d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans une tâche. Dans leur revue de l'utilisation du concept « engagement » dans la littérature spécialisée sur la motivation, Fredricks et ses collaborateurs (2004) précisent la distinction entre l'engagement comportemental et l'engagement cognitif. Celui-ci est d'ailleurs clairement traité comme un indicateur de la motivation dans le modèle bien connu de Barbeau, Montini et Roy (1997) sur la motivation scolaire au collégial. L'engagement comportemental est lié à la conduite de l'étudiant et il fait référence à une participation ou à une implication observable dans la tâche. À titres d'exemples, mentionnons le fait d'être présent en classe, de poser des questions, de remettre les travaux demandés dans les délais prescrits. À ce propos, Lapostolle (1998) rapporte que plusieurs des 31 collèges, ayant répondu à son questionnaire concernant les cours de MNF, considèrent *l'absentéisme, l'irrégularité, la passivité, la remise en retard de travaux* comme des problèmes rencontrés dans ce cours. L'engagement cognitif est lié aux buts motivationnels et à l'autodétermination dans l'apprentissage. Il fait référence à un investissement intellectuel que la

personne porte sur la tâche (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Par exemple l'empressement à faire l'effort nécessaire pour comprendre quelque chose de difficile. Être engagé cognitivement, c'est être stratégique, autorégulé et métacognitif (Barbeau, Montini et Roy, 1997). Dans son résumé d'enquête, Lapostolle (1998) indique que les professeurs de MNF au collégial considèrent *l'absence d'investissement d'énergie, la pensée magique, le manque d'effort et la négligence* comme des problèmes importants chez les étudiants inscrits à ce cours. Étant donné l'absence d'information formelle concernant l'engagement (comportemental et cognitif) des étudiants au cours de MNF au collégial et l'importance que la littérature accorde à ce concept dans la réussite scolaire, il serait pertinent de mesurer celui-ci et d'en vérifier le rôle dans le rendement en français de ces étudiants.

Face à ces difficultés rencontrées au cours de MNF, plusieurs actions semblent avoir été tentées. En effet, à la question « À ce jour, avez-vous pris des moyens pour contrer ces difficultés ? », incluse dans l'enquête de Lapostolle (1998), les réponses des 31 collègues sont nombreuses : *encadrement serré, fréquentation du centre d'aide en français, jumelage avec un tuteur pour de l'aide individuelle, tenue d'un journal intime, rédaction de textes portant sur les difficultés éprouvées, séance de motivation, convocations, fermeté, contrôle de lecture, expulsion du cégep après 2 échecs, etc.* Toutefois, aucune évaluation formelle de ces tentatives ne semble présente dans la littérature.

En cherchant à savoir si des mesures formelles ont été entreprises et évaluées pour améliorer la réussite des étudiants à ce cours, on trouve les deux études de Lapostolle et de ses collaborateurs (2009; 2003b) portant sur les difficultés des garçons en français au collégial. Ainsi, suite au constat de la problématique des collégiens face au cours de MNF évoqué plus haut (l'enquête de 1998), cette auteure a conduit deux études formelles visant, dans un premier temps, à dresser « le profil motivationnel en français des garçons dont la compétence linguistique est jugée insatisfaisante à l'entrée au collégial » (p. v, étude de 2003) et, dans un deuxième temps, à conceptualiser des outils pédagogiques pour aider ces derniers. Un de ces outils a donc été élaboré de manière à exercer une influence positive sur la perception de la valeur de la lecture ainsi que sur la perception de la compétence en lecture (deux concepts motivationnels énumérés plus haut). Il s'agit d'un espace réservé à la lecture dans la bibliothèque du Cégep du Vieux-Montréal, où des tuteurs sont présents pour offrir du soutien en lecture. L'évaluation de cet outil mène les chercheurs à recommander de revoir la bibliographie des ouvrages étudiés à l'intérieur des cours, de façon à ce que celle-ci soit plus orientée vers l'étudiant. Aucune autre étude scientifique rapportant les résultats d'une intervention ne semble avoir été menée auprès des étudiants du cours de mise à niveau en français au collégial.

Plusieurs possibilités de stratégies d'intervention sont envisageables pour mettre sur pied un dispositif stimulant l'intérêt des étudiants. L'une d'entre elles serait de relier le cours jugé inintéressant par les étudiants (dans le cas présent, le cours de MNF) à un cours qui les intéresse : un mécanisme d'interdisciplinarité. Bien qu'une telle stratégie n'ait pas été scientifiquement évaluée auprès

des collégiens inscrits en MNF, des écrits existent traitant du potentiel positif de l'interdisciplinarité sur la motivation et l'apprentissage. Par exemple, Lattuca, Voigt et Fath (2004) explorent ce potentiel à partir de divers domaines théoriques de l'apprentissage dont la motivation. Ils en viennent à proposer un agenda de recherche sur l'interdisciplinarité, formé de trois sphères globales d'intérêts scientifiques. D'abord, ils suggèrent que des études devraient être menées sur les impacts de cours ou de programmes interdisciplinaires, puisque ce champ de recherche est peu développé. Puis, ils recommandent que des travaux soient faits concernant la planification des cours et la pédagogie spécifiques à l'enseignement interdisciplinaire. Enfin, ils préconisent le développement de recherches spécifiques afin de vérifier si l'interdisciplinarité promeut réellement l'apprentissage. Dans cette optique, la présente étude pourra contribuer à l'avancement des connaissances en la matière.

Par ailleurs, il serait d'autant plus pertinent d'opter pour une stratégie d'interdisciplinarité dans la mise sur pied de l'intervention de la présente étude, puisque le contexte de l'éducation actuel au Québec s'y prête bien. En effet, dans le cadre du renouveau pédagogique (réforme scolaire), le MELS invite les enseignants oeuvrant dans le cadre de la réforme au secondaire à une pratique en collégialité en les conviant à « des représentations partagées et à des actions concertées autour de problèmes à résoudre, de situations à traiter, [...] » (MELS, 2008c, p. 22). Le MELS valorise cette concertation en précisant qu'une telle pratique « [...] intégrant plusieurs disciplines nécessite la collaboration particulière de plusieurs enseignants et enseignantes pour produire un projet et établir des liens entre leurs disciplines respectives » (MELS, 2008a, p. 7). Les premiers élèves ayant évolué dans la mise en place de ce nouveau contexte entreront au cégep à l'automne 2010. On ne s'attend pas à ce que ceux-ci aient totalement baigné dans un contexte d'apprentissage interdisciplinaire, puisque l'application du programme de la réforme scolaire se fait de manière progressive (Conseil supérieur de l'éducation, 2003). Toutefois, certains de ceux-ci auront peut-être vécu les premières expériences d'interdisciplinarité planifiées par leurs enseignants. Les élèves des années suivantes auront vraisemblablement intégré de plus en plus leurs apprentissages avec cette manière intégrée plutôt qu'en disciplines parallèles.

Au collégial, malgré le fonctionnement par programmes d'études implanté en 1998, on observe que ce type de pratique interdisciplinaire cohérente n'est pas uniformément répandu (Tardif, 2004), même si des groupes de professeurs de certains programmes ont choisi de l'adopter. Toutefois, la formation générale ne semble pas systématiquement bien arrimée avec la formation spécifique, bien que cet arrimage soit valorisé par le MELS (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). En effet, l'approche-programme valorise « un décloisonnement disciplinaire entraînant une transférabilité des apprentissages » (Tardif, 2004, p.29). Cependant, la CEEC (2001) suggère que le fait que plusieurs cours de français s'offrent sans former de liens avec les cours de formation spécifique influence négativement la motivation des étudiants. L'élaboration et l'évaluation spécifique de ce type de pratique interdisciplinaire au collégial pourraient peut-être aider à démystifier celui-ci au collégial. De plus, cela pourrait contri-

buer à assurer une meilleure concordance entre les ordres secondaire et collégial dans les années à venir et en faciliter la transition. Cette transition est d'ailleurs considérée problématique sur plusieurs plans (Cégep de Rimouski, 2004; Larose et Roy, 1993; Métayer, 1991) et elle est même perçue comme un « choc » pour certains étudiants (Conseil des collèges, 1988).

Bref, comme il a été démontré jusqu'à maintenant, la présente étude sera profitable sur plusieurs aspects. Toutefois, son intérêt principal repose sur l'augmentation de la réussite scolaire en français au collégial et, plus précisément, sur une meilleure qualité du français écrit des jeunes. Ce besoin est d'ailleurs explicitement formulé dans un des champs d'application de la recherche au collégial du guide des subventions PAREA : « Élaborer et valider des méthodes et des pratiques pédagogiques en vue d'augmenter les compétences en écriture » (MELS, 2009b, p. 14). Puisqu'une pratique d'interdisciplinarité semble émerger au secondaire et qu'il serait cohérent d'appliquer globalement ce même type de pratique au collégial, l'élaboration d'un dispositif d'interdisciplinarité en vue de l'évaluer serait un avancement dans la validation de l'adoption de ce type de pratique dans le domaine de l'éducation au Québec. De plus, compte tenu que les compétences en écriture de la langue française sont l'objet d'intérêt principal de la présente étude et que celui-ci concorde avec les besoins formulés par le MELS, il apparaît pertinent de vouloir élaborer un tel dispositif visant l'amélioration de l'écriture en français et d'évaluer ce dispositif en examinant son influence sur l'engagement et le rendement des collégiens en français. D'autant plus qu'une telle étude n'a jamais été conduite dans ce contexte.

■ 1.4 Objectif général et pertinence de l'étude

Face aux conséquences socio-économiques et d'ajustement personnel pouvant découler de l'important taux d'échecs au cours de mise à niveau en français ainsi qu'au manque de connaissances formelles quant à des mesures d'aide efficaces entreprises auprès de ces nombreux collégiens éprouvant des difficultés d'écriture en français, le projet de la présente étude a été mis sur pied. **Conséquemment, l'objectif général de cette étude est l'évaluation de l'impact d'un dispositif d'intervention interdisciplinaire, stimulant l'intérêt des collégiens inscrits à un cours de MNE, sur l'engagement et le rendement de ces étudiants.**

Synthèse de la pertinence de l'étude

L'étude dont l'intention est présentée ici apparaît pertinente pour plusieurs raisons. D'abord, comme il a précédemment été décrit, il y a une certaine incompatibilité entre le désir de la société québécoise à valoriser la langue française et son utilisation comme langue d'enseignement et d'apprentissage au collégial, puisqu'un grand nombre d'étudiants échouent leur premier cours de français. De plus, pour ceux qui réussissent à persister jusqu'à la fin de leur programme d'études, plusieurs échouent l'épreuve uniforme de français, nécessaire à l'obtention du DEC. Les difficultés en français semblent aussi entraîner des problèmes d'ajustement personnel, affectant le concept de soi des nombreux étudiants concernés. D'ailleurs, plusieurs collégiens qui décrochent ont vécu des échecs en français. Cette situation mène vers un problème socio-

économique, puisque plusieurs professions exigeant un DEC font face à une pénurie de main-d'oeuvre. Cette réalité semble vouloir perdurer si l'on n'intervient pas, compte tenu que les emplois pour lesquels un DEC est exigé sont ceux qui connaîtront le taux de croissance le plus élevé.

Par ailleurs, la littérature scientifique permet de croire à la pertinence de s'attaquer à ce problème en agissant sur la motivation des étudiants en regard de leur cours de français. Plusieurs concepts motivationnels pourraient être envisagés. Ceux de valeur attribuée au français et de perception de sa compétence en français ont déjà été exploités (Lapostolle, Bélanger et Pinho, 2009) auprès de la clientèle visée par la présente étude et ont suscité des conclusions encourageant, entre autres, la prise en compte des intérêts des étudiants. L'intérêt, une variable motivationnelle puissante, semble donc une voie d'approche intelligente pour faire face au problème faisant l'objet de la présente étude, d'autant plus que cette variable n'a jamais été utilisée formellement comme base d'intervention auprès des collégiens devant réussir le cours de mise à niveau en français. En vérifiant l'impact d'une telle intervention, il sera aussi scientifiquement contributif de vérifier si l'engagement, dont le rôle médiateur est bien documenté, est effectivement influencé par celle-ci.

Dans l'optique de la création d'un dispositif d'intervention, une stratégie d'interdisciplinarité apparaît être pertinente autant sur les plans sociopolitique que scientifique. Comme mentionné plus haut, le gouvernement du Québec encourage une telle pratique dans la cadre de sa réforme scolaire. De plus, l'interdisciplinarité étant un objet de recherche relativement nouveau, la mise sur pied et l'évaluation d'un dispositif pédagogique interdisciplinaire seraient scientifiquement contributives.

Enfin, devant le manque d'évaluations valides d'interventions interdisciplinaires visant un meilleur taux de réussite au cours collégial de MNF, la présente étude se veut être un apport novateur à la recherche scientifique dans le domaine de l'éducation.

2 RECENSION DES ÉCRITS

Comme la présente étude vise à diminuer le taux d'échecs au cours collégial de mise à niveau en français (MNF) en agissant sur l'intérêt que les étudiants ressentent vis-à-vis ce cours, il apparaît logique de commencer par faire une revue de la littérature sur le sujet. C'est l'objectif du présent chapitre. Une synthèse de ces écrits permettra de distinguer ce qui a été fait de ce qui est à investiguer en regard de l'objet de la présente étude. Suite à cette mise à jour des connaissances, la question spécifique à la présente recherche pourra être formulée.

■ 2.1 Le concept d'intérêt dans la littérature

Dans le domaine de la psychologie, plusieurs auteurs considèrent l'intérêt comme une émotion (Izard, 1977; Lazarus, 1991; Silvia, 2006), contrairement à d'autres (Pekrun et collab., 2002). Récemment, Silvia (2008) rapportait que les théories modernes de l'émotion estiment qu'une émotion est composée de changements physiologiques et d'expressions faciales et vocales précises, d'un ensemble de cognitions y étant associé, d'une sensation subjective ainsi que d'une fonction d'adaptation. Ce même auteur alléguait que l'intérêt possède toutes ces composantes, ce qui justifierait qu'on puisse le considérer comme une émotion. En effet, l'intérêt implique :

- Un ensemble stable d'éléments cognitifs comme la curiosité, l'attention, la concentration et l'ouverture à l'effort intellectuel (Hidi, 2006; Silvia, 2005).
- Une qualité subjective. Une des façons d'évaluer la qualité subjective d'une émotion selon Izard (1977) est par une approche dimensionnelle. Cette auteure a conceptualisé l'expérience subjective par quatre dimensions principales : le caractère agréable, la tension (ou activation), l'impulsivité (incluant la spontanéité de l'expérience émotive) et l'auto-assurance (*self-assurance*) permettant d'exprimer des sentiments de compétence (Izard, 1977). Elle rapporte que, lors d'une situation d'intérêt chez un individu, les quatre dimensions sont vécues à haute intensité, surtout en ce qui concerne la sensation agréable et l'activation.
- Une fonction d'adaptation. Hidi et Ainley (2008) font part de plusieurs études (dont Sansone et collab., 1992 ainsi que Thoman, 2005) ayant décrit les liens réciproques entre l'intérêt et l'autorégulation lors d'activités d'apprentissage, autant durant l'enfance que plus tard dans le développement. Ces études soulignent le rôle de l'intérêt dans l'autorégulation de la motivation ainsi que l'influence que peuvent avoir des stratégies d'autorégulation sur l'intérêt et, conséquemment, sur le réengagement dans certaines activités.
- Des éléments physiologiques et d'expression comme des comportements d'approche, une inclinaison de la tête en l'absence du sourire marqué associé à la joie, le corps et la tête plutôt immobiles et une accélération du débit verbal (Banse et Scherer, 1996; Reeve, 1993).

Dans le domaine des sciences de l'éducation, on conçoit généralement l'intérêt comme une variable motivationnelle impliquant une composante affective et

une composante cognitive. Le concept d'intérêt, tel qu'il est expliqué en éducation par les théories de la motivation, concorde globalement avec la description qu'en font les écrits des théories des émotions du domaine psychologique en ce qui a trait aux nombreuses caractéristiques de l'intérêt. C'est plutôt dans la façon de structurer celles-ci sur le plan conceptuel qu'on constate des différences. En effet, les uns considèrent le concept d'intérêt d'abord comme une variable motivationnelle, comportant des éléments affectifs et cognitifs, alors que les autres le voient d'abord comme une émotion, impliquant des éléments cognitifs. L'actuel document choisit de s'inscrire dans le domaine éducationnel en présentant l'intérêt vu sous l'angle des théories de la motivation en éducation.

Suivant ce choix, il apparaît logique de sélectionner des écrits traitant du concept d'intérêt en tant que variable motivationnelle en éducation. Toutefois, deux disciplines majeures traitent d'intérêt en éducation : la psychopédagogie et l'orientation. En effet, en cherchant de la documentation sur l'intérêt en éducation, on trouve une myriade de documents traitant de l'influence des intérêts dans la motivation à choisir un cours plutôt qu'un autre et dans la planification du choix de carrière. Cette documentation n'est pas pertinente en regard de la présente étude. En effet, ce sont plutôt les documents traitant de l'influence de l'intérêt dans la motivation à apprendre et à performer sur le plan scolaire qui doivent être pris en compte. Par ailleurs, les documents ayant été évalués par des experts, comme les articles de revues scientifiques, et les *Handbooks* sont à privilégier, puisqu'on vise à faire une synthèse des connaissances fiables. De plus, à l'exception de rares documents connus comme étant des incontournables, les sources d'information les plus récentes possibles (idéalement dans les vingt dernières années) seront privilégiées. Concernant les sujets des documents à sélectionner, ceux-ci doivent concerner le problème que la présente étude veut tenter de résoudre. De ce fait, tous les documents remplissant les conditions ci-haut mentionnées, qu'ils soient théoriques ou empiriques, seront examinés. Spécifiquement, les documents traitant de l'intérêt, de son influence sur l'engagement scolaire, sur l'apprentissage et sur la performance scolaire seront traités en priorité, en particulier ceux qui le font en regard de l'apprentissage de l'écriture. Puisque la majorité de la documentation sur la motivation scolaire est en anglais, les écrits en anglais traitant de l'apprentissage de l'écriture anglaise comme langue maternelle (mais pas comme langue seconde) seront tout autant examinés que ceux en français.

Par ailleurs, la littérature traitant de liens entre l'intérêt et l'écriture semble assez peu exhaustive. Toutefois, celle qui concerne l'intérêt et la lecture paraît beaucoup plus complète. Certains auteurs distinguent la performance en lecture de la performance en écriture en alléguant que l'écriture implique plus d'effort (Hidi et McLaren, 1991). On affirme que, lors de la lecture, on travaille avec les idées générées par quelqu'un d'autre alors qu'en écriture, on doit générer soi-même les idées, ce qui impliquerait le déploiement d'un plus grand effort. En effet, l'écriture nécessite beaucoup de concentration et de discipline personnelle (Zimmerman et Kitsantas, 1999). Étant donné ces différences, on

peut se demander s'il est pertinent, lorsqu'on s'intéresse à l'écriture, de se baser sur les nombreuses études affirmant que l'intérêt influence positivement le rendement en lecture. Malgré cette question, la rareté des études concernant l'intérêt et l'écriture justifie qu'on s'y engage davantage. De plus, les quelques études axées sur l'écriture incitent à continuer d'explorer cette avenue, c'est-à-dire celle de l'influence de l'intérêt sur la lecture. C'est pourquoi ces écrits seront pris en compte en seconde priorité. Effectivement, il est possible que des connaissances concernant la lecture puissent être utilisées pour mieux comprendre l'écriture.

Bien que l'intérêt soit l'objet principal de la présente étude, la littérature traitant de l'engagement scolaire et de l'interdisciplinarité sera étudiée et synthétisée, puisque qu'on s'intéresse à l'effet de l'intérêt sur l'engagement par le biais d'une intervention interdisciplinaire. De plus, les études ayant pris en compte plus d'un des éléments visés par la présente étude (intérêt, engagement, interdisciplinarité, rendement, etc.) seront analysés. Enfin, tous les écrits des auteurs phares du sujet spécifique de la présente étude seront analysés.

■ 2.2 L'intérêt scolaire

Dans les années 70, plusieurs théories motivationnelles basées sur une approche cognitive ont été élaborées, comme la théorie des buts d'accomplissement (voir Ames, 1992; Eccles et Wigfield, 2002), la théorie de la valeur de la tâche (voir Eccles et Wigfield, 2002; 2000; Jacobs et Eccles, 2000) ou celle de l'efficacité personnelle (voir Bandura, 1993; 1997). Toutes les têtes étant tournées vers les théories essentiellement cognitives, il est apparu de plus en plus important d'explorer les processus émotionnels impliqués dans l'apprentissage. Cette prise de conscience s'observe par une recrudescence du concept d'intérêt dans la littérature sur la motivation scolaire dans les années 80 (Hidi, Renninger et Krapp, 2004).

En 1988, lors du congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA), Ulrich Schiefele présentait une nouvelle approche théorique de l'intérêt : *the Educational Interest Theory* [traduction libre : *Théorie des intérêts en éducation*] (Schiefele, Krapp et Winteler, 1988). Bien qu'indiquant l'existence de travaux sur l'intérêt depuis le début du XX^e siècle, il précisait que le concept était plutôt utilisé comme outil méthodologique et déplorait la pauvreté de la conceptualisation théorique du sujet. Ces lacunes dans la définition du concept découlaient selon lui des problèmes dans les procédures de mesure du concept.

À cette époque, il distinguait deux approches au concept d'intérêt : l'intérêt en tant que trait stable chez l'individu et l'intérêt en tant qu'état ponctuel (Schiefele, Krapp et Winteler, 1988). Durant cette même année, l'équipe de Suzanne Hidi distinguait aussi ces deux approches de l'intérêt en éducation en parlant, d'une part, de l'impact des « préférences personnelles » d'un individu sur ses performances cognitives et, d'autre part, de l'impact du « caractère intéressant d'un stimulus pédagogique » (sans égard aux différences individuelles) sur les performances cognitives (Hidi et Baird, 1988). C'est au début des années 90

qu'un consensus nominatif semble être apparu dans la littérature en parlant d'**intérêt personnel** (faisant référence à un trait stable relatif aux préférences personnelles) et d'**intérêt situationnel** (faisant référence à l'état ponctuel suscité par le caractère intéressant d'une situation spécifique) (Hidi, 1990).

Du point de vue des théoriciens de l'autodétermination, il est important d'analyser la *relation* entre la personne et l'activité (Deci, 1992). Dans cette optique, il y a intérêt lorsqu'il y a concordance entre, d'une part, les besoins, désirs et capacités d'une personne et, d'autre part, ce que permettent les caractéristiques de l'activité (*Person-object theory* : voir Krapp, 2000, pour un résumé). L'intérêt ne réside pas seulement en la personne elle-même ou seulement en l'objet d'intérêt, et l'importance de cette interaction est reconnue autant pour l'intérêt personnel que pour l'intérêt situationnel (Hidi, 2006; Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Deci (1992) insiste ici sur ce point en précisant que certains peuvent explorer davantage ce qui concerne la personne (concept d'intérêt personnel) mais que, pour comprendre et évaluer l'intérêt d'une personne, on doit tenir compte des caractéristiques de l'objet d'intérêt. Selon la même logique, d'autres peuvent davantage examiner ce qui concerne l'objet d'intérêt (concept d'intérêt situationnel) mais que, pour élaborer des situations intéressantes, il faut bien connaître les caractéristiques des personnes visées. Bref, même en voulant spécialiser son approche de l'étude du concept d'intérêt, il demeure important de maîtriser celui-ci dans son intégralité. C'est l'objectif principal du présent chapitre.

■ 2.2.1 Les composantes affectives et cognitives de l'intérêt

Bien que l'on puisse les étudier séparément, la conjonction des composantes affectives et cognitives forme un système, différent de leur simple addition, qui influence l'expérience d'apprentissage (Ainley, 2006). Cette même auteure précise l'explication de ce système en soulignant que des fonctions « d'activation positive (affect), d'attention dirigée et d'impulsion à agir (motivation) ainsi que de recherche de connaissances (cognition) » [traduction libre] dans l'intérêt forment un dispositif coordonné qui influence l'apprentissage. Bref, une combinaison organisée de processus affectifs et cognitifs chez un individu intéressé contribue à la motivation à apprendre (Ainley, 2006; Hidi, 2006).

Il est proposé qu'au tout début du développement d'un intérêt, lorsqu'il est stimulé par une nouvelle situation, celui-ci est davantage composé d'affects que de cognitions et qu'à mesure qu'il se maintient et qu'il se stabilise, la composante cognitive est de plus en plus présente (Hidi, 2006; Hidi et Renninger, 2006). Hidi et Renninger (2006) vont même jusqu'à suggérer que l'affect peut servir d'indicateur d'intérêt au début de son développement, puisque c'est une réaction affective qui suscite d'abord l'attention sur l'objet d'intérêt.

Toutefois, Hidi (2006) souligne que, bien qu'il puisse être possible d'isoler ces deux composantes de l'intérêt, cela est inutile puisqu'elles sont toutes les deux en constante interaction durant le développement d'un intérêt. La composante affective est généralement constituée d'émotions positives qui accompagnent l'engagement dans la tâche intéressante, alors que la composante cognitive est

généralement constituée de perceptions et de représentations mentales accompagnant l'engagement dans l'objet d'intérêt (Hidi et Renninger, 2006).

■ 2.2.2 L'intérêt personnel et l'intérêt situationnel

Tel qu'il est mentionné plus haut, certaines équipes de recherche peuvent axer leurs travaux sur l'intérêt personnel, d'autres sur l'intérêt situationnel. Les deux types d'intérêt comprennent généralement un affect positif (Ainley, 2006; Ainley, Hidi et Berndorff, 2002).

En ce qui concerne l'intérêt personnel, l'équipe de Schiefele y réfère en tant qu'orientation positive évaluative ou prédisposition motivationnelle plutôt stable (Naceur et Schiefele, 2005; Schiefele, 1996, 1999). Lorsque cette dernière est orientée vers certains domaines, Schiefele nomme cet intérêt personnel « *topic interest* » (intérêt thématique [traduction libre]) et l'évalue en demandant aux étudiants ce qu'ils ressentent concernant le sujet en question (composante affective) et d'indiquer la valeur ou l'importance de ce sujet pour eux (une composante cognitive). L'intérêt personnel pousserait la personne à s'engager dans certaines activités et la mènerait à faire des apprentissages (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002; Renninger, 2000). Ainley, Hidi et Berndorff (2002) raffinent leur définition en précisant qu'il y a différents niveaux de généralité de l'intérêt personnel. Ils illustrent cette précision en disant qu'une personne peut avoir un intérêt personnel général pour l'apprentissage et un intérêt personnel pour différents domaines spécifiques comme la biologie et la musique.

L'intérêt situationnel réfère aux sensations immédiates suscitées par la situation (Ainley, 2006). Il mène à une attention concentrée, un fonctionnement cognitif et affectif accrus et un effort persistant (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002) mais il est très changeant (Hidi et Renninger, 2006). Il peut être suscité par différents facteurs comme de l'information inattendue, concrète, surprenante, imagée, cohérente, facile à comprendre et valorisée (Schraw et Lehman, 2001).

De ce point de vue, l'intérêt résulte toujours d'une interaction entre l'individu et son environnement, ce qui concorde avec la « Théorie Personne-Objet » (*Person-Objet Theory*) mentionnée plus haut. Ce qui distingue les deux types d'intérêt, c'est que l'intérêt personnel provient de la « contribution » de l'individu à cette interaction alors que l'intérêt situationnel est issu de la « contribution » de l'environnement à cette interaction (Ainley et Hidi, 2002).

Dans une étude d'Ainley, Hidi et Berndorff (2002), on a proposé de considérer « l'intérêt thématique » (*topic interest*) comme un troisième type d'intérêt distinct des deux autres. Le raisonnement de ces chercheurs est le suivant : face au contenu d'un texte, un intérêt personnel fortement préétabli relatif au domaine concerné déclenchera l'intérêt de la personne pour le sujet du texte. Face au même texte, un intérêt personnel inexistant pour ce domaine rendra l'intérêt situationnel plus susceptible d'exercer une influence sur l'intérêt de la personne pour le sujet. Bref, ces auteurs avancent qu'on doit considérer l'intérêt thématique comme un type distinct parce qu'on a besoin de tenir compte des deux autres types (personnel et situationnel) pour le mesurer (Ainley et Hidi, 2002). Ils soutiennent leur proposition en citant Bergin (1999) qui avance qu'il

est inutile d'affirmer qu'un événement est purement personnel ou situationnel, puisque les caractéristiques de la personne et celles de l'environnement interagissent toujours ensemble pour former l'intérêt.

Pour la présente étude, la perspective la plus répandue sera plutôt adoptée, à savoir qu'il y a deux types d'intérêt : personnel et situationnel. D'ailleurs, même en adoptant cette position, on peut référer à la citation de Bergin ci-haut mentionnée. En effet, puisque « les caractéristiques de la personne et celles de l'environnement interagissent toujours ensemble pour former l'intérêt », il apparaît suffisant d'utiliser ces deux concepts pour évaluer l'intérêt relatif à n'importe quel contexte, plutôt que de définir un nouveau type d'intérêt à partir de différentes combinaisons des intérêts personnel et situationnel ou de différents contextes.

Pour stimuler l'intérêt situationnel, il faut s'attarder à la manière dont la situation d'apprentissage est présentée aux étudiants tout au long de la tâche, puisque l'intérêt situationnel change rapidement durant une tâche (Ainley, 2006). Plusieurs éléments facilitent le maintien de l'intérêt situationnel comme la nouveauté, le défi de la tâche, l'intensité et l'ambiguïté (Hidi, 1990). Par ailleurs, cette même auteure rapporte qu'un contenu par lequel l'individu peut se sentir concerné ou auquel il peut s'identifier peut contribuer à susciter l'intérêt situationnel. Il faut donc avoir un minimum de connaissances des personnes visées. De plus, dans une revue de la littérature faite par Shraw et Lehman (2001) sur l'intérêt situationnel, on rapporte qu'une information séduisante (c'est-à-dire très intéressante sans être importante), stimulante (provoquant le suspense et la surprise) et cohérente stimule l'intérêt situationnel.

Pour stimuler l'intérêt personnel, il faut avoir des renseignements sur chaque individu de façon à pouvoir inclure, dans la situation d'apprentissage, des éléments qui vont l'interpeler dans ce qu'il aime, valorise et connaît personnellement. En effet, la base de l'intérêt personnel semble être composée des émotions, expériences et connaissances préexistantes chez la personne (Schraw et Lehman, 2001). Schiefele (1999) distingue deux aspects inhérents à l'intérêt personnel : un aspect plutôt relié à la valeur subjective ou la signification de la tâche pour l'individu (*value-related valences*) et un aspect plus émotionnel relié au plaisir de faire la tâche (*feeling-related valences*). Ce dernier aspect peut mener la personne jusqu'à vivre l'état de *flow* décrit par Csikszentmihalyi (1990; Nakamura et Csikszentmihalyi, 2002). Par exemple, dans un cadre scolaire, si l'on observe qu'un étudiant aime le hockey parce qu'il sourit toujours lors d'une conversation sur ce sujet, qu'il perd la notion du temps lorsqu'il en parle ou qu'il manifeste du plaisir lorsqu'il joue, on peut considérer ces indications comme des indices émotionnels d'un intérêt personnel pour le hockey. De plus, si l'on sait que cet étudiant accorde une valeur subjective ou une signification spéciale au hockey parce qu'il adore y jouer, qu'il passe des moments de complicité avec ses amis dans ce contexte ou qu'il regarde les parties à la télévision avec son père qui valorise ce sport, on peut considérer ces renseignements comme des indices de valeur d'un intérêt personnel pour le hockey. Dans ce contexte, on pourrait être confiant de conclure que cet étudiant a un

réel intérêt personnel pour le hockey et utiliser cette information pour stimuler son attention lors d'activités pédagogiques.

■ 2.2.3 Développement de l'intérêt

– Le modèle en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006)

Hidi et Renninger (2006) ont élaboré un modèle en quatre phases du développement de l'intérêt chez une personne. Ce modèle implique les deux types d'intérêt décrits précédemment, l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel, où l'intérêt situationnel y précède l'intérêt personnel. En effet, on explique qu'une situation doit d'abord attirer, puis maintenir l'attention de la personne pour qu'un intérêt personnel puisse émerger et se développer. De plus, ce modèle implique les deux composantes de base de l'intérêt précisées plus haut : la composante affective et la composante cognitive. Bien que ces deux composantes soient présentes à chacun des quatre stades, on explique que les émotions sont plus présentes au début du développement de l'intérêt lors de l'attraction d'une situation nouvelle et que les cognitions opèrent davantage durant les stades avancés du développement de l'intérêt, alors que la personne s'investit plus profondément à cultiver son intérêt. Plus précisément, les quatre phases sont décrites de la façon suivante :

Phase 1 – Intérêt situationnel déclenché

Durant cette phase, un intérêt situationnel est déclenché par des caractéristiques de l'environnement comme une information surprenante, le fait de s'identifier ou de se sentir concerné par la situation ainsi que l'intensité du tout. Cette phase est plus souvent soutenue par l'environnement (par exemple, par le professeur) et peut mener l'individu à se réengager envers ce domaine ou objet d'intérêt particulier (Hidi et Renninger, 2006). Hidi et Baird (1988) ont conduit une étude comparant différentes stratégies pour stimuler l'intérêt envers des textes en vue d'en améliorer la compréhension. On y rapporte que la nouveauté, le caractère inattendu, surprenant et concret d'une information ainsi que son intensité sont des caractéristiques pouvant déclencher un intérêt situationnel. De plus, Wade et ses collaborateurs (1999) ont analysé les sources d'intérêt d'étudiants en leur demandant de « penser tout haut » durant la lecture de texte. Ils ont confirmé que l'intérêt était associé à la nouveauté et à l'importance de l'information lue (Wade, Buxton et Kelly, 1999). Par ailleurs, dans certains contextes, le fait de travailler avec d'autres personnes (stimulation sociale) augmenterait l'intérêt situationnel (Isaac, Sansone et Smith, 1999).

Phase 2 – Intérêt situationnel maintenu

Cette phase nécessite une attention sélective et persistante envers la source d'intérêt et elle peut réapparaître, continuer d'être persistante et susciter une implication personnelle. Cette phase est, elle aussi, plus souvent soutenue par l'environnement et peut mener l'individu à se réengager envers ce domaine ou objet d'intérêt particulier et ainsi entraîner un approfondissement de l'intérêt. La distinction entre ces deux premières phases est confirmée par le fait que les facteurs déclenchant l'intérêt situationnel semblent mener vers des conséquences différentes de ceux maintenant l'intérêt situationnel. À cet effet, Ha-

rackiewicz et ses collègues (2000; 2008) ont conduit des études longitudinales sur l'intérêt et la performance (voir la section 2.3.4 du présent document pour un résumé de l'étude de 2008). Ils rapportent que l'intérêt maintenu pour un cours (pas l'intérêt déclenché) semble prédire un intérêt à long terme pour la discipline en question. En effet, les étudiants, qui avaient fait preuve d'un intérêt maintenu pour leur premier cours de psychologie, avaient plus tendance à choisir d'autres cours du même domaine au cours des trois semestres suivants (Harackiewicz et collab., 2000). De plus, l'intérêt maintenu pour un cours spécifique, contrairement à l'intérêt déclenché, découlerait des buts de maîtrise des étudiants (Harackiewicz et collab., 2008).

Phase 3 – Intérêt personnel émergent

Cette phase est caractérisée par une volonté relativement durable à se réengager envers l'objet d'intérêt, des émotions positives ainsi qu'un certain bagage de connaissances sur l'objet d'intérêt ayant maintenant une certaine valeur pour la personne (Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Celle-ci va chercher à en apprendre davantage sur ce sujet et déployer un certain effort lui paraissant aisé. Cet intérêt est plus souvent autogénéré mais peut avoir besoin d'un certain soutien extérieur (comme des encouragements) lorsque la personne est confrontée à des difficultés. De plus, il peut mener à un intérêt personnel plus profond s'il continue à être bien cultivé (Hidi et Renninger, 2006). L'émergence de l'intérêt personnel se distingue de la phase précédente par le fait que la personne commence à chercher des réponses à des « questions de curiosité » (Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Ce type de question a été défini par Renninger (2000) : il s'agit d'un questionnement, verbal ou non, que l'apprenant produit, lui permettant d'organiser son réseau de connaissances et d'y accommoder une nouvelle information.

Phase 4 – Intérêt personnel bien développé

Cet intérêt est caractérisé par des émotions positives ainsi que par plus de connaissances et de valeur attribuée à l'objet d'intérêt. La personne va chercher à se réengager dans des activités qui concernent l'objet d'intérêt et à en apprendre davantage sans avoir l'impression de déployer un effort. Ce niveau d'intérêt facilite l'autorégulation (Hidi et Renninger, 2006). Ce qui distingue cette phase, c'est qu'un individu ayant développé un tel intérêt aura tendance à persévérer par lui-même, même confronté à des frustrations ou difficultés (Hidi, Renninger et Krapp, 2004).

On peut noter certaines ressemblances et différences entre ce modèle de développement et les approches psychologique et éducationnelle évoquées au début du présent document. D'abord, le concept d'intérêt selon l'approche psychologique de Silvia (2008) réside à l'intérieur de la personne alors que, selon le modèle de développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006), l'intérêt se construit à partir de l'interaction entre la personne et l'objet, ce qui concorde plus avec ce qu'on retrouve dans la littérature des sciences de l'éducation (Deci, 1992; Schiefele, 1999).

Par ailleurs, dans la théorie de Silvia (2001), on distingue « l'intérêt » des « intérêts ». Selon cette conception, l'intérêt est une émotion de base, partie plus ou moins latente de la personne comme la joie ou la colère. Les intérêts sont plutôt des motifs d'engagement dans certaines activités. Cet auteur propose que l'intérêt, en tant qu'émotion de base, permet le développement d'intérêts durables. On peut donc voir un parallèle entre « l'intérêt » de Silvia et les deux phases d'intérêt situationnel du modèle d'Hidi et Renninger, alors que les « intérêts » de Silvia rappellent plutôt les deux phases d'intérêt personnel du modèle d'Hidi et Renninger.

En sciences de l'éducation, les écrits de Deci (1992; Deci et Ryan, 1985) suggèrent que l'intérêt émerge de la satisfaction des trois besoins fondamentaux suivants : la compétence, l'autonomie et l'appartenance sociale. Le modèle d'Hidi et Renninger (2006) tient aussi compte de ces trois besoins. La différence est plutôt que ces auteures considèrent les liens entre ces trois besoins et l'intérêt comme réciproques. Par exemple, le développement d'un intérêt pourrait servir à la satisfaction d'un sentiment de compétence (ou d'un besoin d'autonomie ou d'appartenance) qui, à son tour, pourrait contribuer à l'approfondissement du même intérêt.

Hidi et Renninger (2006) ont discuté la validité de leur modèle en posant trois questions. D'abord, concernant la séquence des phases, on peut se demander si l'intérêt personnel peut se développer sans intérêt situationnel. À cela, les auteurs répondent que, pour développer un intérêt, il faut que la personne ait minimalement été exposée à de l'information sur l'objet d'intérêt pour susciter l'attention et qu'aucune étude ne nous permet de croire qu'un intérêt personnel peut se développer sans que la personne n'ait d'abord vécu une expérience d'intérêt situationnel. Ensuite, est-ce qu'un intérêt personnel peut s'approfondir sans contact ou support continu relatif à l'objet d'intérêt ? Renninger (2000) soutient que le réengagement dans des activités liées à l'objet d'intérêt favorise l'approfondissement de l'intérêt personnel. De plus, des occasions de contact avec l'objet d'intérêt sont favorables au développement de chacune des quatre phases. Enfin, est-ce qu'un intérêt personnel bien développé peut être identifié chez une personne n'ayant pas de connaissances sur le sujet ? Bien que l'on puisse considérer et évaluer l'intérêt pour un sujet et les connaissances sur ce sujet comme deux variables distinctes, rien ne permet à ce jour de croire qu'un intérêt peut se développer sans connaissances (Hidi et Renninger, 2006). D'ailleurs, Renninger (2000) souligne l'importance des connaissances dans le développement d'un intérêt personnel. D'autant plus que l'on rapporte de fortes corrélations entre ces deux variables (Alexander, Jetton et Kulikowich, 1995).

■ 2.2.4 Développement de l'intérêt

– Un modèle suivant le développement du concept de soi

On signale un déclin dans l'intérêt pour certains domaines scolaires à mesure que les étudiants avancent en âge, comme la physique pour les filles (Gardner, 1985; Hoffmann, 2002). Ces auteurs rapportent aussi que ce déclin peut être occasionné par une insuffisance de soutien de l'environnement en regard des

intérêts des étudiants. Cette idée confirme que l'environnement scolaire aurait une influence sur le développement et le maintien des intérêts des étudiants (Hidi et Renninger, 2006). De plus, on associe l'évolution de l'intérêt à l'évolution du concept de soi de la personne (rapporté par Wigfield et collab., 2006). Durant l'enfance et l'adolescence, le concept de soi se précise, la personne passe d'une conception d'elle-même plutôt globale durant l'enfance à une conception plus précise et plus nuancée durant l'adolescence (Bee et Boyd, 2007). À mesure que ses capacités intellectuelles (cognitives et affectives) évoluent, la personne raffine sa perception, sa conception d'elle-même. L'évolution des intérêts suivrait le développement du concept de soi, c'est-à-dire que les intérêts d'une personne deviendraient plus précis, spécifiques et nuancés (Todt, 1990, cité par Wigfield et collab., 2006). « Les intérêts deviennent une composante importante de l'identité d'une personne » [traduction libre] (Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Cela expliquerait pourquoi on observe parfois de meilleures performances scolaires dans les matières spécifiques au programme d'études choisi par les collégiens de programmes techniques, comparativement à ce qui se passe dans les matières générales (Tardif, 2004). Cette façon de concevoir l'évolution des intérêts offre un plus grand pouvoir d'intervention à l'intérêt situationnel qu'à l'intérêt personnel pour les matières générales, comme le français, chez les adolescents. En effet, devant un tel déclin d'intérêt, il serait pertinent de chercher à structurer des situations d'apprentissage pouvant accrocher l'attention des étudiants et susciter un intérêt situationnel. Par la suite, comme il est expliqué par le modèle en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006), le maintien de l'intérêt pour mener au développement de l'intérêt personnel peut être soutenu par l'environnement et, éventuellement, être cultivé par la personne elle-même.

■ 2.2.5 Développement de l'intérêt – Un modèle suivant l'âge

De son côté, Renninger (2000) explique que le développement de l'intérêt va aussi de pair avec l'âge. Selon cette auteure, on peut déjà identifier deux intérêts personnels bien développés chez les enfants vers l'âge de trois ou quatre ans, ces intérêts stimulant le développement affectif, cognitif, social et physique de l'enfant. Ensuite, elle affirme que, durant la préadolescence (10-12 ans), environ six domaines d'intérêt peuvent être identifiés chez le jeune, qu'ils sont plutôt forts et qu'ils demeurent stables durant l'adolescence. De plus, il semblerait que l'adolescent en vient à comprendre que le développement d'une nouvelle compréhension ou d'une nouvelle compétence implique le fait de ne pas avoir toutes les réponses et de devoir les chercher. Avec la maturité, les jeunes acceptent ce fait et autorégulent davantage la culture de leurs intérêts, compatibles ou non avec leur rôle d'étudiant. Si certains sujets scolaires ne sont pas intéressants pour un étudiant, celui-ci doit être encouragé par un parent ou un professeur, de façon à ce qu'il y ait construction chez le jeune d'une base de connaissances sur ces sujets lui permettant d'y « connecter » et peut-être en venir à y développer un intérêt (Renninger, 2000).

■ 2.3 Situer le concept d'intérêt dans le domaine de la motivation scolaire.

La **motivation** peut être définie comme une intention de s'engager dans une activité (Schiefele, 1999). Plus précisément, dans le domaine de la réussite scolaire, la motivation (*achievement motivation*) implique des performances sur des tâches scolaires pour lesquelles des standards d'excellence sont attendus (Wigfield et collab., 2006). On peut distinguer deux formes de motivation selon la raison de l'engagement dans l'activité visée : la **motivation intrinsèque** et la **motivation extrinsèque**. La motivation intrinsèque réfère au fait de faire quelque chose pour le caractère intéressant ou agréable inhérent à cette chose, alors que la motivation extrinsèque sous-tend que l'on fasse quelque chose pour des raisons externes à l'activité propre (Ryan et Deci, 2000). Par exemple, un étudiant devant produire un travail sur la biologie sous-marine pourrait être intrinsèquement motivé à le faire parce qu'il aime le sujet en lui-même, alors qu'un autre étudiant devant faire ce même travail pourrait être extrinsèquement motivé à le faire pour en obtenir une bonne note (récompense).

La plupart des auteurs s'entendent pour associer le concept d'intérêt à la motivation intrinsèque parce que, généralement, lorsqu'une personne adopte un comportement intrinsèquement motivé, elle le fait sans attendre de contrepartie, simplement parce que l'activité en elle-même est agréable ou l'intéresse (Deci et Ryan, 1985; Ryan et Deci, 2000). Il est important de comprendre ici que le caractère intéressant ou agréable de l'expérience doit concerner l'activité propre. Par exemple, dans le fait de skier pour recevoir une médaille, l'obtention d'une médaille est bien sûr agréable mais l'activité « skier » ne sert ici que d'instrument pour atteindre l'objet motivationnel (la médaille) qui est extérieur à l'activité. Il s'agit donc de motivation extrinsèque. Toutefois, skier pour le simple plaisir de skier, sans rien attendre en retour, est un bon exemple de motivation intrinsèque.

Malgré ces fortes ressemblances, les concepts de motivation intrinsèque et d'intérêt sont distincts. Ces distinctions sont illustrées plus bas.

L'intérêt est aussi parfois associé à la motivation extrinsèque dans la mesure où l'importance de l'activité est intégrée par la personne et devient autoréglée. Toutefois, Deci (1992) précise que, bien qu'il soit autodéterminé, ce type d'expérience motivationnelle implique une plus grande part d'*importance de la tâche* que d'*intérêt pour la tâche*. Le présent document ne mettra donc pas l'accent sur le concept de motivation extrinsèque mais, pour une explication de cette avenue, on suggère au lecteur de se référer à la théorie de l'autodétermination (voir Deci et Ryan, 1985; Deci et collab., 1991; Deci, 1992). On voit poindre ici le besoin de circonscrire quelques concepts connexes à l'intérêt. Par exemple, la distinction entre l'importance d'une tâche et l'intérêt envers cette tâche, mentionnée précédemment, ne va pas de soi. Il apparaît donc nécessaire de bien définir et différencier les concepts voisins à celui de l'intérêt, comme la motivation intrinsèque, la valeur, l'utilité et les buts de maîtrise. Toutefois, bien qu'ils soient tous distincts, il existe une différence entre, d'une part l'intérêt et, d'autre part, la plupart des autres concepts reliés à la motivation à

apprendre. En effet, contrairement aux autres concepts, l'intérêt implique en soi une composante cognitive et une composante affective. Les autres concepts motivationnels, expliqués dans les paragraphes suivants, sont des concepts essentiellement cognitifs (sauf *l'état de flow*) pouvant mener à des conséquences affectives mais ne comportant pas d'affect de façon inhérente (Hidi, 2006; Hidi, Renninger et Krapp, 2004). Il semble évident qu'aucun des concepts motivationnels n'explique à lui seul le fonctionnement complet de l'apprentissage. Par ailleurs, aucune étude n'est arrivée à expliquer empiriquement la variance totale de l'apprentissage, mais il va de soi que chacun de ces concepts ne pourrait expliquer qu'une partie de cette variance. En comprenant bien les distinctions entre eux, cela permettra une meilleure compréhension de la contribution potentielle de chacun au processus motivationnel dans l'apprentissage.

■ 2.3.1 L'intérêt comparativement à la motivation intrinsèque et à l'état de flow

Deci (1992) explique que lorsqu'une personne est intrinsèquement motivée par une activité, c'est que ses trois principaux besoins psychologiques de base sont comblés par cette activité. Autrement dit, « les besoins, inhérents à la personne, de compétence, d'autonomie et d'appartenance motivent cette personne à faire ce qui lui permet de fonctionner de manière compétente et autonome en maintenant des liens significatifs avec les autres [...] sans avoir besoin d'un quelconque renforcement extérieur » [traduction libre] (Deci, 1992, p. 48). Ce qui est important ici est de comprendre que la motivation intrinsèque implique un désir de se mobiliser ou une *intention de s'engager* dans une activité (Schiefele, 1999). L'intérêt est une sensation agréable associée à un objet ou à une situation spécifique, stimulant des composantes affectives et cognitives chez l'individu (Hidi et Boscolo, 2006). Cet état, qui peut être stable ou situationnel, dispose l'individu à être motivé à agir (Hidi et Harackiewicz, 2000). On considère donc l'intérêt comme étant une « précondition » à la motivation intrinsèque (Deci, 1992). Il est possible d'être intéressé sans être motivé à s'engager dans une activité. C'est ce qui distingue principalement les deux concepts.

Renninger (2000) précise qu'elle conçoit que la motivation est consécutive à l'intérêt en utilisant le mot « prédisposition » pour le définir. Plus précisément, elle considère l'intérêt personnel comme une prédisposition stable, spécifique à une personne, à se réengager dans certaines activités au fil du temps (Hidi et Renninger, 2006; Renninger, 2000).

Wigfield et ses collaborateurs (2006) ainsi que Whalen (1998) résument bien le concept de *flow* amené par Csikszentmihalyi (1990). Il s'agit de l'expérience motivationnelle ultime vécue pendant une activité. Elle est composée d'affects et de cognitions (Renninger, 2000). *L'état de flow* est caractérisé par une impression d'être intéressé, immergé et porté par l'activité; une compatibilité de l'action et de l'attention, cette attention étant concentrée sur un stimulus précis; une perte de conscience de soi-même, du temps et de l'espace; une impression de contrôle de soi-même et de l'environnement. Cet état est possible lorsque la personne perçoit qu'il y a compatibilité entre la situation à affronter et ses habiletés à réussir. La différence principale entre la motivation intrinsèque et *l'état*

de flow rapportée par Wigfield et ses collaborateurs (2006) est que la motivation intrinsèque concerne des comportements faits pour des raisons futures, alors que le *flow* concerne des comportements faits pour des raisons immédiates. Par ailleurs, ces auteurs rapportent aussi que *l'état de flow* est si agréable qu'il peut être ressenti comme une récompense motivant la personne à continuer d'augmenter ses compétences. On peut donc le percevoir comme un moteur de réengagement. Comme dans le cas de la motivation intrinsèque, la distinction principale entre *l'état de flow* et l'intérêt concerne l'action : on peut être intéressé sans être engagé dans une action. Toutefois, *l'état de flow* est ressenti durant une activité.

■ 2.3.2 L'intérêt comparativement à la valeur, à l'utilité et à l'importance

La valeur attribuée à une tâche ou à un objectif est un facteur important dans la motivation scolaire (Jacobs et Eccles, 2000). Feather (1988, 1995) considère le concept de valeur comme un ensemble de croyances à propos de ce qui est visé par la personne. Jacobs et Eccles (2000) distinguent quatre composantes motivationnelles au concept de valeur. La valeur de réalisation (*attainment value*) concerne l'importance, pour la personne, de bien atteindre l'objectif visé. La valeur intrinsèque (*intrinsic value*) concerne le bonheur et le bien-être que la personne ressent envers la tâche (on pourrait donc considérer que ce concept est plutôt affectif). Cette composante ressemble au concept d'intérêt (Hidi, 1990), à *l'état de flow* décrit par Csikszentmihalyi (1990) et à la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 1985). Toutefois, les auteurs soulignent que la valeur intrinsèque est préalable à la motivation, ce qui distingue les deux concepts. Troisièmement, on distingue la valeur d'utilité (*utility value*) qui dépend de la compatibilité entre la tâche et les objectifs visés. Cette composante ressemble donc plutôt au concept de motivation extrinsèque de Ryan et Deci (2000). Jacobs et Eccles (2000) précisent que ces composantes ne sont pas interdépendantes : une tâche peut avoir une grande valeur d'utilité pour une personne sans que celle-ci n'ait de plaisir à l'accomplir. De plus, la valeur de réalisation et la valeur d'utilité seraient des concepts purement cognitifs, même s'ils peuvent mener à des conséquences affectives. Enfin, on suggère une quatrième composante représentant les aspects plus négatifs de la tâche : la valeur du coût (*cost*). Par exemple, cet aspect concerne l'anxiété reliée à un échec éventuel ou à l'effort nécessaire à déployer pour accomplir la tâche.

La distinction entre les trois aspects positifs du concept de valeur a été faite sur le plan empirique par Eccles et Wigfield (1995). En effet, un des objectifs de cette étude a été d'examiner la structure factorielle du concept. Ces auteurs s'attendaient à retrouver trois facteurs distinguant clairement les trois premières composantes décrites dans le paragraphe précédent. Pour ce faire, neuf items de type *Likert* ont été administrés à 707 adolescents dans le but d'effectuer une analyse factorielle exploratoire pour éliminer certains items de façon à mieux définir les variables latentes (les trois facteurs). Le questionnaire résultant (sept items) a été distribué à 545 autres adolescents l'année suivante dans le but de le confronter à une analyse factorielle confirmatoire pour tester le modèle à trois

facteurs prédit. Les résultats ont été concluants : les trois éléments sont effectivement distincts (Eccles et Wigfield, 1995).

Bref, ces auteurs considèrent un élément similaire à l'intérêt (la valeur intrinsèque) comme étant une composante de la valeur attribuée à une tâche et ils distinguent clairement ce concept de ceux d'importance et d'utilité. Par ailleurs, ils décrivent ce concept de valeur intrinsèque de manière davantage émotionnelle que le concept d'intérêt décrit jusqu'à maintenant dans les pages précédentes. En effet, les deux seuls items (*Likert* en sept points) ayant servi à représenter ce concept dans l'étude sont « En général, je trouve que faire des maths, c'est (très ennuyeux – très intéressant) » et « Comment aimes-tu faire des maths? (pas beaucoup – beaucoup) » [Traduction libre]. Le concept d'intérêt décrit dans les premières pages du présent document est clairement composé d'affects **et** de cognitions dans sa conceptualisation. Il n'est donc pas identique au concept de valeur intrinsèque tel qu'il est décrit par Eccles et ses collègues (1995, 2002).

■ 2.3.3. L'intérêt comparativement à la perception de compétence

La perception de compétence est un mécanisme cognitif par lequel l'individu pose un jugement évaluatif sur ses capacités à bien faire les choses (Bouffard et Vezeau, 2006). Le sentiment d'efficacité personnelle fait référence au même type de jugement auto-évaluatif mais semble porter sur des tâches plus spécifiques que dans le cas de la perception de compétence (Wigfield et collab., 2006). En effet, dans la littérature, lorsqu'on parle de sentiment d'efficacité personnelle, on fait plus souvent référence à des activités très ciblées comme la production de certains types de textes (Hidi, Berndorff et Ainley, 2002), alors que lorsqu'il est question de sentiment de compétence, on parle d'une perception plus générale (Wigfield et collab., 2006). Par exemple, un sentiment de compétence en écriture reflèterait une confiance globale en sa capacité à écrire en général, alors qu'un sentiment d'efficacité personnelle viserait une tâche d'écriture plus particulière comme le fait d'écrire des résumés. Quelqu'un pourrait donc se sentir plus efficace à écrire des résumés qu'à écrire des textes d'opinion, tout en ayant un bon sentiment de compétence global en écriture. L'objectif ici est de distinguer, puis d'explorer les liens entre l'intérêt et ce type de processus auto-évaluatif.

La distinction entre ce concept et l'intérêt est claire : la perception de compétence (ou d'efficacité personnelle) est une évaluation purement cognitive, bien qu'elle puisse influencer l'expérience affective, par exemple en affectant l'estime de soi ou l'anxiété (Hidi, 2006). Quant à lui, l'intérêt implique en soi une composante affective tel qu'il a été discuté plus haut. Bien que ces deux concepts soient distincts, ils sont souvent liés positivement, en ce sens qu'une personne ayant de l'intérêt pour un domaine ou une tâche s'y sent souvent compétente (Hidi, Berndorff et Ainley, 2002). D'ailleurs, ces auteurs suggèrent que les liens entre l'intérêt et le sentiment d'efficacité personnelle seraient bidirectionnels plutôt que linéaires.

Dans une étude d'Hidi, Berndorff et Ainley (2002), incluant 177 élèves majoritairement de 6^e année, on a élaboré une intervention visant à améliorer l'intérêt

et le sentiment d'efficacité personnelle durant une tâche d'écriture. Le devis incluait une mesure prétest (tâche d'écriture et questionnaire), l'intervention puis une mesure post-test (tâche d'écriture et questionnaire). Ainsi, deux formes d'interventions ont été testées. La première, l'intervention de base (IB), durait huit semaines et comprenait diverses activités, organisées de manière motivante, préparant les élèves à la tâche d'écriture. La deuxième impliquait l'IB à laquelle on avait ajouté des activités d'écriture collaborative (IB+C) entre les élèves d'une école et ceux d'une autre école. Les résultats concernant l'évaluation des textes écrits démontrent une amélioration particulièrement marquée chez les garçons du groupe IB+C. Concernant l'intérêt général pour l'écriture, le nombre d'élèves ayant affirmé être effectivement intéressés était légèrement plus élevé après l'intervention. De plus, l'intérêt et l'appréciation des diverses tâches d'écriture étaient positivement corrélés avec le sentiment d'efficacité personnelle rapporté pour ces tâches. Ces résultats suggèrent une influence positive de l'appréciation générale et spécifique pour l'écriture ainsi que du sentiment d'efficacité personnelle sur la qualité générale d'une production écrite.

■ 2.3.4. L'intérêt comparativement aux buts d'accomplissement

La littérature regorge de connaissances sur différents types de buts d'accomplissement. Parmi ceux-ci, les deux plus similaires au concept d'intérêt sont les buts de maîtrise et les buts de performance-approche (Ames, 1992).

Un étudiant visant des buts de performance cherche à démontrer des compétences, alors qu'un étudiant visant des buts de maîtrise cherche à développer des compétences (Ames, 1992; Harackiewicz et collab., 2000). De plus, un étudiant visant des buts de maîtrise serait intrinsèquement motivé, contrairement à un étudiant visant des buts de performance (Wigfield et collab., 2006), ce qui rend la distinction entre l'intérêt et les buts de performance claire. D'autant plus que l'intérêt est un concept beaucoup plus corrélé aux buts de maîtrise qu'à ceux de performance (Harackiewicz et collab., 2002; Harackiewicz et collab., 2000; Harackiewicz et collab., 2008). De plus, les buts de maîtrise seraient associés à un traitement cognitif plus profond de l'information (Harackiewicz et collab., 2000), tout comme l'intérêt personnel (McDaniel et collab., 2000). Dans le même ordre d'idées, les buts de maîtrise (mais pas les buts de performance) semblent bien prédire l'intérêt des étudiants pour des disciplines ou contenus pédagogiques (Harackiewicz et collab., 1997; Harackiewicz et collab., 2000; Harackiewicz et collab., 2008) et semblent bien soutenir l'effort et l'engagement (Harackiewicz et collab., 2000), tout comme un intérêt personnel bien développé (Hidi et Renninger, 2006).

Les principales distinctions que l'on retrouve dans la littérature entre les deux concepts sont les suivantes. D'abord, les buts d'accomplissement sont des processus essentiellement cognitifs bien qu'ils puissent mener vers des conséquences affectives (Elliot et Dweck, 1988) alors que, tel qu'il est mentionné plus haut, l'intérêt implique une composante affective et une composante cognitive. De plus, on conçoit les buts d'accomplissement de façon plus dynamique en leur attribuant une intention d'action en soi sur le plan conceptuel

(Ames, 1992), alors qu'on conçoit l'intérêt comme un état psychologique, plus statique, pouvant potentiellement mener vers l'action, surtout s'il est bien développé (Hidi et Renninger, 2006; Hulleman et collab., 2008).

Malgré ces distinctions, l'intérêt et les buts de maîtrise sont deux concepts considérés comme des variables motivationnelles connexes dans l'apprentissage. Toutefois, le sens des liens entre l'intérêt et les buts de maîtrise ne fait pas l'unanimité. Certains rapportent que les buts de maîtrise précèdent et donc mènent vers l'intérêt (Harackiewicz et collab., 2000). Par ailleurs, Renninger (2000) laisse supposer l'inverse en affirmant qu'un intérêt personnel bien développé stimule la personne à apprendre pour satisfaire sa curiosité et sert de tremplin pour apprendre des aspects plus complexes du contenu d'intérêt (p. 390).

Devant ces liens potentiellement réciproques, Harackiewicz et ses collaborateurs (2008) ont mené une étude dont l'un des objectifs était de vérifier si les buts de maîtrise pouvaient plutôt servir de médiateur entre un intérêt déjà existant et le maintien d'un tel intérêt, permettant alors d'observer l'influence bidirectionnelle entre les deux concepts. L'étude s'est déroulée avec la participation de 858 étudiants nouvellement admis dans un programme universitaire, lors d'un cours d'introduction à la psychologie. Durant la première semaine du semestre, l'équipe de chercheurs a pris une mesure d'intérêt initial pour la psychologie (temps 1); durant la 3^e semaine, on a pris une mesure des buts d'accomplissement et de l'intérêt situationnel pour le cours (temps 2); deux semaines avant la fin du semestre, on a pris une mesure de l'intérêt pour le cours suivi (temps 3); après la fin du semestre, on a obtenu les résultats finaux pour le cours ainsi que le résultat global du semestre (temps 4); enfin, sept semestres plus tard, on a obtenu les moyennes générales des étudiants ainsi que leurs choix de cours durant leur programme, vérifié s'ils avaient opté pour d'autres cours de psychologie et s'ils avaient choisi de faire une majeure en psychologie (mesures comportementales d'intérêt) (temps 5). L'analyse des régressions indique que les étudiants ayant un intérêt initial élevé pour la psychologie au temps 1 ont eu plus tendance à adopter des buts de maîtrise ainsi qu'un intérêt situationnel élevé au temps 2, puis à faire preuve d'un bon intérêt pour le cours au temps 3 et à démontrer un intérêt maintenu pour les cours de psychologie en s'y engageant au cours des semestres suivants. La performance aux cours est plutôt une conséquence des buts de performance-proche. Ces résultats confirment l'hypothèse des liens bidirectionnels entre l'intérêt et les buts de maîtrise avec l'effet d'un intérêt initial sur le maintien et le développement d'un intérêt personnel partiellement médiatisé par les buts de maîtrise.

■ 2.4 L'engagement scolaire

L'engagement est considéré comme un indicateur de la motivation (Tardif, 1992). Malheureusement, il est difficile de cerner la littérature spécifique à l'engagement, étant donné le chevauchement de différents termes utilisés pour traduire des concepts similaires : engagement, implication, participation, investissement. Généralement, la littérature conçoit que l'engagement implique une composante comportementale, une composante cognitive et une compo-

sante affective (Appleton, Christenson et Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004).

■ 2.4.1 L'engagement comportemental

L'engagement comportemental est lié à la conduite de l'étudiant. Il fait référence à une participation ou à une implication observable dans la tâche. On peut observer différents niveaux qualitatifs de l'engagement comportemental, allant du simple fait de suivre minimalement les consignes émises par le professeur à la participation élaborée de l'étudiant et sa propre initiative à effectuer différentes tâches scolaires (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004). Ces auteurs précisent qu'en général, les écrits sur l'engagement comportemental le définissent de trois façons. La première souligne les **comportements positifs** des élèves comme « suivre les règles de la classe », « être présent aux cours » ou « l'absence de comportements dérangeants ». La deuxième façon de définir l'engagement comportemental concerne plutôt **l'investissement dans les apprentissages et les tâches scolaires** et inclut des comportements comme « persévérer devant la tâche à effectuer », « être attentif », « poser des questions » ou « participer aux discussions ». Le troisième type de définition concerne **l'implication dans des activités parascolaires**. Le présent projet vise les deux premières façons de circonscrire l'engagement comportemental décrites précédemment, puisqu'il vise l'engagement relatif à un cours en particulier.

Par ailleurs, dans leur revue conceptuelle et méthodologique du concept d'engagement, Appleton et ses collaborateurs (2008) rapportent des études établissant le lien entre l'engagement comportemental (en termes d'assistance aux cours, de comportements en classe et de participation au programme scolaire) et la réussite scolaire. De plus, ils soulignent l'importance de la composante comportementale de l'engagement en affirmant que les étudiants identifiés, en début de parcours, comme étant à risque d'échouer se distinguent, durant leur parcours, selon leur participation dans les tâches scolaires. Ces différences sont liées à leur réussite scolaire et à leur persévérance scolaire. Ces auteurs rapportent les travaux de Finn ayant examiné les données de 5945 étudiants à risque de la *National Educational Longitudinal Survey* de 1988. On conclut que ceux qui réussissent se distinguent de ceux qui échouent par des comportements tels qu'*assister aux cours, arriver à l'heure, être préparé aux cours, participer aux activités de la classe et compléter ses devoirs à la maison* (Appleton, Christenson et Furlong, 2008).

■ 2.4.2 L'engagement cognitif

L'engagement cognitif est lié aux buts motivationnels et à l'autodétermination dans l'apprentissage. Fredricks et ses collaborateurs (2004) rapportent différentes conceptions de l'engagement cognitif, retrouvées dans la littérature. En effet, cet engagement réfère à l'investissement intellectuel que la personne porte sur la tâche, par exemple l'empressement à faire l'effort nécessaire pour comprendre ou effectuer une tâche difficile. On peut observer chez certains étudiants très engagés cognitivement une préférence pour les défis, un désir d'aller plus loin que ce qui est demandé par le professeur et une capacité à

faire face aux difficultés de façon constructive. Être engagé cognitivement, c'est être stratégique et autorégulé. En effet, ces étudiants utiliseraient des stratégies de métacognition pour planifier, surveiller et évaluer leurs façons de faire lors de l'accomplissement de tâches scolaires. D'ailleurs, Barbeau, Montini et Roy (1997) définissent aussi l'engagement cognitif de cette façon. Selon eux, un étudiant engagé cognitivement est un étudiant qui se sent confiant lorsqu'il a une tâche d'apprentissage à faire. Il sait qu'il peut trouver les personnes et les ressources dont il a besoin pour arriver à ses fins et il est persévérant. Lorsqu'il fait face à des obstacles, il s'organise pour les contourner et accepte d'être responsable de sa performance. Il utilise des stratégies métacognitives pour connaître sa façon d'apprendre, comme la planification ou la révision. Il utilise aussi des stratégies cognitives pour s'assurer un meilleur apprentissage, comme l'élaboration ou l'organisation. Il peut aussi se servir de stratégies affectives pour se créer un climat psychologique facilitant l'apprentissage. En effet, en contrôlant mieux ses émotions, il favorise le maintien de son attention sur la tâche d'apprentissage à faire, « il se surveille ». Enfin, l'étudiant engagé cognitivement fait preuve de stratégies de gestion pour organiser les ressources nécessaires à son engagement.

■ 2.4.3 L'engagement affectif

L'engagement affectif est décrit par l'intérêt, le sentiment d'appartenance et une attitude positive envers les études (Appleton, Christenson et Furlong, 2008). Brault-Labbé et Dubé (2010) ont validé une échelle d'engagement scolaire incluant les trois composantes décrites ici. Elles précisent que la composante affective « est considérée comme étant souvent responsable du déclenchement du processus d'engagement; elle correspond à l'intérêt ou à l'attraction ressentie par l'individu à l'égard de l'objet d'engagement » (Brault-Labbé et Dubé, 2010, p. 81). Malgré ces précisions, ces auteurs intègrent des items mesurant l'intérêt dans leur échelle d'engagement scolaire. Ceci ne concorde pas avec la conception de l'intérêt décrite dans les premières pages du présent chapitre. En effet, puisque l'intérêt ou l'attraction ressentie pour un sujet d'étude *déclencherait le processus d'engagement*, pourquoi le considérer comme inhérent au concept d'engagement? D'ailleurs, les analyses factorielles de l'instrument ont effectivement montré ces items saturant sur un facteur différent des deux autres (composantes cognitive et comportementale). Puisque la présente étude envisage l'intérêt tel que le propose Hidi (2006), seules les composantes comportementale et cognitive seront utilisées dans l'étude de l'impact de l'intervention mise sur pied.

■ 2.5 Liens entre l'intérêt et l'engagement

Comme il a été évoqué précédemment, l'intérêt est considéré comme une prédisposition à se réengager dans certaines activités (Hidi, 2006). Dans une étude d'Ainley et de ses collaborateurs (2005), on mesurait l'intérêt immédiat durant une activité d'apprentissage par un système informatique interactif permettant à chaque étudiant d'auto-évaluer son intérêt immédiat pour la tâche à différents moments durant l'activité. Par cette étude, on a montré que l'intérêt personnel prédisait bien les réactions immédiates des étudiants au titre d'un

texte (Ainley, Corrigan et Richardson, 2005). Toutefois, on a aussi observé que cette réaction change selon les changements du contenu du texte à lire, même après seulement de très courts extraits. Lorsque, durant la lecture, le lecteur se sent assez intensément intéressé, il choisit de poursuivre sa lecture. Toutefois, lorsqu'il se sent moins intéressé, il choisit de cesser sa lecture (Ainley, Corrigan et Richardson, 2005). Les conclusions de cette étude sont significatives, bien que modestes, et permettent de conclure que l'intérêt joue un rôle dans le réengagement dans une tâche de lecture. Ainley (2006) en retire que, pour que l'intérêt soutienne l'apprentissage, il doit être maintenu durant la tâche. Par ailleurs, la sensation affective de l'intérêt telle qu'elle a été indiquée par les étudiants durant la tâche d'apprentissage fait clairement partie de la séquence des composantes formant la motivation (comme les buts d'accomplissement) et le maintien de l'engagement dans la tâche (Ainley, 2006).

■ 2.6 Le rendement scolaire

Il y a lieu de distinguer rendement scolaire et réussite scolaire (Brault-Labbé et Dubé, 2010). En effet, le rendement scolaire fait référence au résultat chiffré que l'étudiant obtient pour une évaluation ou un cours, alors que la réussite scolaire fait plutôt référence au fait de réussir un cours ou d'obtenir un diplôme. Bien que ces deux mesures soient incluses dans la présente étude, un accent sera mis sur l'impact que le dispositif d'intervention aura sur le rendement des étudiants, c'est-à-dire sur le plan du nombre d'erreurs de grammaire, d'accord et d'orthographe dans une dictée ainsi que sur celui du résultat final obtenu pour le cours de français à la fin du semestre. La réussite scolaire sera traitée simplement en termes de taux de réussite au cours de français selon l'appartenance au groupe expérimental ou non.

■ 2.7 Liens entre l'intérêt, l'engagement et le rendement

Les liens entre l'intérêt et les divers concepts associés à la motivation et la réussite scolaire illustrés jusqu'ici permettent de croire que l'intérêt a une puissante influence sur l'apprentissage. De plus, certains conçoivent l'engagement comme un médiateur entre l'intérêt et l'apprentissage.

McDaniel et ses collaborateurs (2000) ont conduit deux études, l'une visant à explorer l'effet de l'intérêt thématique d'un texte sur l'attention, et l'autre à explorer cet effet sur la mémoire de rappel. Concernant l'attention, on trouve des résultats contradictoires dans la littérature. McDaniel et son équipe ont voulu confronter la position d'Anderson (1982) selon laquelle on porterait plus d'attention à un texte intéressant qu'à un texte inintéressant, à la position opposée amenée par Hidi (1990). En effet, les résultats de cette dernière étude laissent croire que le lecteur d'un texte intéressant y alloue moins d'attention que pour un texte inintéressant puisque, durant la lecture, il réagit plus rapidement à une tâche secondaire. McDaniel et ses collègues (2000) ont donc vérifié ces résultats auprès de 94 étudiants universitaires en mesurant leur attention par le temps de réaction à une tâche secondaire (réagir le plus vite possible à un son en appuyant sur un bouton) durant la lecture d'un texte intéressant et celle d'un texte inintéressant. De plus, ils ont comparé ces résultats selon que les lecteurs étaient à lire

la première ou la deuxième moitié du texte, alléguant que si l'intérêt thématique évolue durant la lecture, on devrait trouver une différence dans l'attention au moins durant la deuxième moitié des textes. Ceci suit le cadre méthodologique d'Hidi. Parallèlement, pour explorer le point de vue d'Anderson, une tâche de rappel a été faite en demandant aux participants d'écrire le plus possible de ce dont ils se souvenaient de leur lecture (*free recall*). Les résultats ne montrent aucune différence relative à la mémoire selon le caractère intéressant ou non de la lecture. Quant à eux, les résultats de réponse à une tâche secondaire montrent que les temps de réaction sont plus longs durant la deuxième moitié des textes inintéressants, suggérant ainsi que les lecteurs accordaient moins d'attention à la lecture de textes intéressants, tel que le rapporte Hidi (1990), même s'ils ont aussi bien performé à la tâche de rappel. D'autant plus que ce niveau d'attention était constant durant toute la lecture des textes intéressants, ce qui n'était pas le cas pour les textes inintéressants, ceux-ci nécessitant plus d'attention au fil de la lecture. Cette dernière constatation laisse croire qu'un plus grand effort cognitif doit être déployé pour maintenir le traitement cognitif d'un texte inintéressant (McDaniel et collab., 2000). Cette allégation concorde avec une des caractéristiques de l'intérêt personnel signalée par Hidi et Renninger (2006; voir la section 2.2.3 du présent document), à savoir que l'effort déployé pour une tâche intéressante paraît aisé. De plus, ils soutiennent l'hypothèse d'Hidi (1995) selon laquelle l'attention jouerait un rôle important dans le lien entre l'intérêt et l'apprentissage. Toutefois, cette étude ne permet pas de conclure que l'intérêt mène à une plus grande rétention d'un texte, puisque les proportions des idées retenues des textes lus étaient les mêmes dans les deux types de texte (intéressant comparativement à inintéressant). Les résultats spécifient bien que le traitement cognitif d'un texte intéressant semble nécessiter moins d'énergie que celui d'un texte inintéressant, mais cette énergie « rendue disponible » par le texte intéressant ne semble pas être réinvestie par le lecteur dans la rétention d'une plus grande proportion des idées du texte. Cette constatation est davantage explorée dans l'étude qui suit.

La deuxième étude de McDaniel et de ses collaborateurs (2000), portant sur l'influence de l'intérêt thématique en lecture sur la mémoire de rappel, a été conduite auprès de 144 étudiants universitaires. Dans la littérature, on trouve trop de résultats contradictoires ou incohérents pour qu'une compréhension claire se dégage du processus pouvant lier l'intérêt et la mémoire (Anderson, 1982; Shirey et Reynolds, 1988). Considérant ceux-ci et les résultats de la première étude, McDaniel et son équipe ont assumé, tel qu'il est proposé par Hidi (1990), que l'attention était allouée spontanément lors de la lecture d'un texte intéressant, nécessitant moins d'effort cognitif. Ceci les a menés à supposer que cette énergie cognitive « rendue disponible » pourrait être automatiquement allouée à un traitement plus organisé de l'information, en permettant ainsi un rappel plus global et élaboré. Parallèlement, la lecture d'un texte inintéressant nécessiterait une attention plus consciente (donc plus « énergivore ») sans élaboration ni relations entre les idées du texte. Bref, on postule que le caractère intéressant ou non d'un texte influence qualitativement le « type » de traitement cognitif qu'on en fait et non la « quantité » de rappel. On a donc

tenté d'isoler ces différents processus mnémoniques par des tâches de lecture et de rappel différentes. L'une des tâches de lecture consistait à compléter des mots de l'histoire auxquels on avait effacé des lettres (lecture spécifique), alors qu'une autre consistait à mettre en ordre les phrases de l'histoire de façon à la rendre logiquement organisée (lecture globale). Comme tâche témoin, on demandait aux étudiants de simplement lire l'histoire et de tenter de la comprendre. Par la suite, on a fait faire une tâche de rappel libre aux lecteurs en leur demandant d'écrire tout ce dont ils se rappelaient de l'histoire (rappel global) et une tâche de rappel dirigée en leur demandant d'écrire la phrase suivant ou précédant celle qu'on suggérait (rappel spécifique). McDaniel et ses collaborateurs ont assumé que, « [...] si un texte suscitait un certain niveau de traitement de l'information (global comparé à spécifique) durant la lecture, alors une tâche supplémentaire mettant l'accent sur le même type de traitement cognitif aurait peu d'effet sur la performance de rappel » [traduction libre, p. 497]. Ceci permettrait de confirmer quel type de traitement de l'information est fait durant la lecture selon le niveau d'intérêt d'un texte et, conséquemment, de déterminer le type de lecture qu'il faut faire selon le niveau d'intérêt d'un texte pour une meilleure performance de rétention. Ainsi, six groupes ont été formés pour représenter les deux niveaux d'intérêt des textes à lire pour chacune des trois tâches de lecture ci-haut mentionnées. Les résultats ne montrent aucune différence entre les deux groupes témoins dans les tâches de rappel, ce qui concorde avec les résultats de la première étude de McDaniel et de ses collaborateurs (2000) et confirme le groupe témoin comme base de comparaison appropriée. Par ailleurs, en ce qui concerne le rappel de l'histoire inintéressante, la tâche de lecture spécifique n'en a pas augmenté la rétention, ce qui confirme qu'on a tendance à accorder davantage d'attention aux détails spécifiques lors d'une lecture inintéressante. Toujours concernant le rappel de l'histoire inintéressante, seule la tâche des phrases désordonnées (lecture globale) en a amélioré le rappel par rapport au groupe témoin. Ceci démontre qu'en dirigeant l'attention du lecteur d'un texte inintéressant de manière plus globale et élaborée, il est possible d'en améliorer la mémorisation, même en termes quantitatifs. Pour ce qui est des textes intéressants, la tâche de lecture globale n'en a pas augmenté la rétention, ce qui confirme qu'on a tendance à traiter l'information de textes intéressants de façon globale et élaborée. Toujours concernant le rappel de l'histoire intéressante, seule la tâche des lettres manquantes (lecture spécifique) en a amélioré le rappel par rapport au groupe témoin. Ceci illustre qu'en dirigeant l'attention du lecteur d'un texte intéressant de manière spécifique et détaillée, il est possible d'en améliorer la rétention. Bref, ces résultats laissent croire que le niveau d'intérêt d'un texte peut influencer qualitativement le traitement cognitif de l'information durant la lecture et qu'on peut utiliser cette connaissance pour augmenter quantitativement la rétention. Ces conclusions sont intéressantes sur le plan pédagogique. En effet, elles permettent de savoir comment stimuler l'étude d'un texte selon qu'on le trouve intéressant ou non. S'il l'est, une étude des détails spécifiques en améliorera la rétention; s'il est peu intéressant, une étude globale des idées du texte en améliorera la rétention (McDaniel et collab., 2000).

De leur côté, Naceur et Schiefele (2005) ont conduit une étude examinant l'influence de l'intérêt sur l'apprentissage par la lecture. Pour ce faire, 240 étudiants âgés entre 13 et 18 ans ont eu à lire un texte intéressant, puis à compléter un test mesurant le niveau de représentation mentale fait du texte lu. Une semaine plus tard, ils ont dû compléter un test mesurant le niveau de rappel de cette lecture. La même procédure a été faite à partir de la lecture d'un texte inintéressant auprès des mêmes étudiants, de façon à pouvoir faire des comparaisons intra-individuelles de l'influence de l'intérêt sur l'apprentissage. Certaines mesures de contrôle ont aussi été prises comme la vitesse de lecture, le concept de soi en lecture et l'intérêt personnel pour la lecture. Les analyses interindividuelles montrent que l'intérêt thématique mesuré après la lecture d'un texte est lié plus fortement au rappel du contenu du texte que l'intérêt thématique mesuré avant la lecture du texte.

S'ils étaient fiables, ces résultats seraient très importants sur le plan pédagogique, puisqu'ils laisseraient entendre qu'il est inutile de tenir compte des intérêts personnels déclarés des étudiants avant de planifier une situation d'apprentissage. Toutefois, ces résultats ne sont pas solidement concluants puisque, non seulement l'intérêt thématique n'est mesuré qu'à partir d'un seul item mais que, en plus, celui-ci ne mesure fort probablement pas la même chose avant et après la lecture du texte. En effet, le fait que l'intérêt thématique soit mesuré à partir d'un seul item ne permet pas de vérifier sur le plan statistique qu'il est compris de la même façon par tous les répondants. Il est difficile de faire une critique plus profonde de cet élément de l'étude, puisque l'item en question n'est pas fourni par les auteurs mais, compte tenu de tous les concepts connexes pouvant être confondus avec l'intérêt, compte tenu des composantes cognitives et affectives de l'intérêt, compte tenu des différentes conceptions de l'intérêt qu'on retrouve dans la littérature, il est justifié de vouloir s'assurer, à partir de plus d'un item, qu'on cerne de façon cohérente ce que l'on mesure auprès de tous les participants. Bref, on veut s'assurer que l'instrument est fidèle. De plus, selon ce que l'on sait des types d'intérêt, on peut penser qu'avant de lire le texte, les étudiants se sont sentis questionnés sur leur intérêt personnel pour le sujet du texte à lire mais que, suite à la lecture, ils se soient sentis interpellés dans leur intérêt situationnel au sujet de la lecture spécifique qu'ils venaient de faire. Cette possibilité n'est pas discutée dans l'article consulté. Les deux mesures sont utilisées pour fins de comparaisons sans que l'on soit certain qu'on compare la même chose. Cette critique permet de ne pas rejeter l'utilité de la prise en compte des intérêts des étudiants dans la construction de situations d'apprentissage. Par ailleurs, les analyses intra-individuelles de cette étude rapportent des liens positifs entre l'intérêt mesuré après la lecture et les niveaux de représentation mentale et de mémorisation. Il est difficile d'être enthousiaste face à ces résultats, puisque la fiabilité de la mesure d'intérêt est douteuse. D'autant plus que, puisque l'item n'est pas fourni dans l'article, sa validité de contenu n'est pas évidente. Ces incertitudes méthodologiques illustrent bien l'importance à accorder à la fidélité et à la validité des questionnaires utilisés en recherche.

Par ailleurs, d'autres études ont exploré le rôle potentiellement médiateur de l'engagement entre l'intérêt et l'apprentissage (mesuré par le rendement). Par

exemple, dans l'étude d'Harackiewicz et de ses collaborateurs (2008) résumée précédemment, on a montré non seulement que l'intérêt semblait médiatisé par les buts de maîtrise mais que cet intérêt maintenu prédisait le réengagement dans des cours de psychologie, puis la performance scolaire. L'étude d'Ainley et de ses collègues (2002) est un autre exemple où l'on a obtenu des résultats empiriques permettant de croire au rôle médiateur de l'engagement dans le lien entre l'intérêt et le rendement. En effet, l'intérêt pour un texte a prédit la persistance dans la tâche de lecture, qui à son tour a prédit le résultat à un test de rappel. Ces études, malgré leurs faiblesses méthodologiques, justifient qu'un processus de médiation de l'engagement entre l'intérêt et le rendement doive continuer d'être exploré sur le plan scientifique.

Du côté des plus rares documents traitant spécifiquement de l'influence de l'intérêt sur l'écriture, dans une étude d'Hidi et McLaren (1991), on a vérifié si une association entre l'intérêt et l'accumulation de connaissances pouvait faciliter une tâche d'écriture. Ces auteurs rapportaient l'intérêt et le bagage de connaissances sur un sujet comme ayant tous deux une influence positive sur l'écriture sans être toujours corrélés pour un même sujet chez un individu. Ils supposaient donc qu'en les associant, on augmenterait l'impact sur la performance. Ils ont alors élaboré une procédure expérimentale dans laquelle une condition d'apprentissage (par des lectures encadrées par un tuteur) permettait à certains élèves d'acquérir des connaissances sur un de quatre sujets : deux sujets intéressants et deux sujets inintéressants. Cette procédure permettait donc de comparer quatre conditions : un groupe écrivait sur un sujet étudié et intéressant, un autre sur un sujet étudié et inintéressant, un troisième groupe écrivait sur un sujet non étudié et intéressant et un dernier groupe sur un sujet non étudié et inintéressant. Les élèves devaient produire le texte une semaine après la condition d'apprentissage. Concernant les productions écrites, on évaluait, entre autres, la longueur des textes, la qualité globale de l'écriture des productions et la qualité des idées contenues dans les productions. On posait l'hypothèse que les élèves devant écrire sur un sujet qui les intéresse et ayant accumulé des connaissances sur ce sujet pendant la condition d'apprentissage produiraient de meilleurs textes que les autres élèves. Les résultats n'ont pas étayé cette hypothèse, sauf en ce qui concerne la qualité des idées. La longueur des textes n'était influencée positivement que par le fait d'avoir appris sur le sujet. La qualité de l'écriture n'était influencée positivement que par le caractère inintéressant du sujet d'écriture. Ces résultats contradictoires portent à confusion, d'autant plus qu'on ne connaît pas l'étendue des connaissances des enfants avant la condition d'apprentissage. Par exemple, peut-être que certains enfants ayant dû écrire sur un sujet inintéressant sans avoir participé au tutorat avaient déjà certaines connaissances sur les sujets, ce qui expliquerait la meilleure qualité de leur production. De plus, les procédures d'évaluation des variables qualitatives (qualité globale de l'écriture et qualité des idées) ne sont pas précisées et les groupes n'étaient composés que de six à dix élèves, ce qui limite le caractère généralisable des résultats. Cette étude incite donc à porter attention aux mesures de contrôle à effectuer ainsi qu'aux détails méthodologiques à préciser dans une étude ultérieure. De plus, elle justifie la conduite d'autres études sur l'intérêt et l'écriture suivant une meilleure méthodologie.

D'autres auteurs ont plutôt vérifié si une tâche d'écriture pouvait influencer l'intérêt pour le sujet d'écriture (Boscolo, Del Favero et Borghetto, 2007). Donc ici, on ne suppose plus que l'intérêt est la variable indépendante mais qu'il est plutôt la variable dépendante. Parmi les hypothèses formulées dans cette étude, on disait s'attendre à ce qu'une tâche d'écriture, suivant la lecture d'un texte, augmenterait l'intérêt de l'étudiant pour le sujet du texte, en raison des processus d'élaboration impliqués dans l'écriture (p. 78). L'étude a été conduite auprès de 318 étudiants italiens de 12^e année. La procédure incluait, entre autres, la lecture de trois textes sur un sujet particulier, suivie d'une mesure de leur intérêt pour le sujet, suivie d'une parmi trois tâches d'écriture (soit souligner les idées principales des textes, rédiger une synthèse ou rédiger un texte d'opinion sur le sujet), enfin suivie d'une autre mesure de leur intérêt pour le sujet. De plus, on leur permettait de garder les textes lus s'ils le désiraient et on leur en offrait d'autres sur demande (mesures d'intérêt comportemental). Contrairement à ce qui était attendu, la tâche d'écriture n'a pas eu d'effet positif sur l'intérêt thématique. On croit que le contexte « artificiel » de l'étude y est pour quelque chose dans l'explication de ces résultats. En effet, le temps pour l'ensemble des tâches (questionnaires, lecture et écriture) limité à deux heures a pu être inconfortable pour les étudiants. D'ailleurs, Anderson (1982) souligne que le fait de presser un lecteur par une limite de temps peut sérieusement affecter la tâche de lecture. De plus, les auteurs rapportent que les étudiants ont semblé ennuyés par les tâches, peut-être parce qu'ils savaient qu'elles ne seraient pas évaluées par le professeur. Cette réflexion suggère l'exploration de ces objectifs de recherche en contexte réel. D'ailleurs, les auteurs eux-mêmes soulignent l'intérêt de répéter cette étude dans un contexte « naturel », où les étudiants auraient plus de temps pour développer leur intérêt et produire leurs rédactions (Boscolo, Del Favero et Borghetto, 2007).

Du côté des études ayant adopté un devis plus qualitatif ou mixte, Moore-Hart, Liggitt et Daisey (2002) ont conduit une étude visant à évaluer l'impact d'un programme d'enseignement interdisciplinaire sur l'apprentissage en science, la performance en écriture ainsi que sur l'intérêt pour les sciences et l'écriture. Il s'agit d'une étude très attrayante dans le contexte où elle semble ressembler beaucoup à ce qui est envisagé par la présente étude : l'évaluation d'un programme d'enseignement interdisciplinaire sur l'intérêt pour le français et la performance en écriture du français.

L'étude a été conduite auprès de 291 enfants, âgés de 8 à 10 ans, dans 12 écoles primaires. Cette intervention, s'étalant sur une année scolaire, a pris la forme d'ateliers extrascolaires mensuels de 75 minutes chacun, durant lesquels les enfants faisaient diverses activités mettant l'accent sur l'utilisation de l'écriture dans l'apprentissage des sciences aquatiques. Entre autres, les enfants ont participé à des jeux de rôle dans lesquels ils personnifiaient des scientifiques, ont lu et écouté des histoires sur la biologie aquatique, la chimie, la physique et ils ont fait diverses expériences impliquant la rédaction d'observations, d'hypothèses, de réflexions dans un journal personnel. Chaque atelier était animé par deux enseignants ayant préalablement été formés (Moore-Hart, Liggitt et Daisey, 2002). Ce dispositif semble bien planifié et structuré et il est bien décrit dans l'article le présentant.

Pour évaluer ce programme, les auteures ont choisi une approche mixte, majoritairement qualitative, organisée de la façon suivante. D'abord, les changements de performance des élèves en sciences et en écriture ont été évalués à partir d'un protocole d'observation très peu décrit dans l'article. En effet, on y relate que deux consultants en enseignement ont visité les ateliers dans chaque école à quatre reprises, en observant les enseignants et les enfants selon « un protocole d'observation », en offrant des commentaires et suggestions selon les besoins. Il aurait été intéressant de savoir si, par exemple, ce protocole d'observation comprenait une grille systématique d'observation ou de connaître les points précis sur lesquels portaient les observations. De plus, des questionnaires ont été distribués aux parents et aux enseignants pour évaluer les changements d'attitude et de performance des enfants envers les sciences et l'écriture. Toutefois, on ne donne pas de renseignements précis sur la forme du questionnaire, ni d'exemple de question, ni d'information sur sa validité et fidélité. Les attitudes et performances des enfants ont aussi été évaluées par des entrevues structurées conduites auprès des enfants et des enseignants. Malgré le manque flagrant d'information concernant les instruments utilisés, le fait que les changements d'attitudes et de performance des enfants aient été évalués à partir de trois techniques (observation, questionnaire et entrevues) provenant de quatre sources différentes (enfants, parents, enseignants et consultants) répond à deux exigences relatives à la fiabilité des méthodes d'analyses qualitatives énoncées par Hittleman et Simon (2006).

En ce qui concerne l'analyse des données obtenues par ces techniques, les auteures précisent qu'elles ont utilisé la méthode de comparaison continue (*Constant Comparative Method* : *CCM*) en s'inspirant de diverses références. Cette méthode a été présentée par Glaser (1965), puis utilisée et précisée ultérieurement par différents auteurs en méthodes qualitatives (par exemple Boeije, 2002; Miles et Huberman, 1994). L'article n'explique pas le processus détaillé de l'analyse des données, ce qui en affaiblit la fiabilité. Toutefois, en consultant l'article d'origine présentant cette méthode (Glaser, 1965), on conçoit qu'elle est appropriée puisque l'auteur y précise qu'elle ne peut pas être utilisée pour tester des hypothèses mais seulement pour suggérer des idées théoriques. L'auteur ajoute même que, pour vérifier ces nouvelles idées (pouvant devenir des hypothèses), des méthodes plus rigoureuses, habituellement quantitatives, sont à envisager. La *CCM* est un type d'analyse de contenu impliquant la formation de catégories de réponses à partir d'un processus de comparaisons itératives entre les réponses des participants. Elle n'implique pas que ces catégories de réponses soient codées de manière à pouvoir les analyser dans un processus de vérification d'hypothèses. Par ailleurs, l'auteur précise que la *CCM* ne garantit pas que deux chercheurs, l'utilisant séparément sur les mêmes données, arrivent aux mêmes résultats. Elle a plutôt été conçue de manière à permettre la flexibilité nécessaire à la création de nouvelles théories, selon l'auteur (Glaser, 1965). Cette caractéristique, pouvant être dérangement pour les tenants de l'approche quantitative, invite à la réplication des études l'utilisant. Les résultats de l'étude de Moore-Hart et de ses collaborateurs (2002) découlant de ce processus ont mené les auteures à conclure que l'attitude des enfants envers

les sciences s'est améliorée, tout comme leurs connaissances et compréhension des sciences et que leur attitude envers l'écriture s'est généralement bonifiée, tout comme leurs performances en écriture qui se sont perfectionnées.

La méthodologie de cette étude a comporté deux autres éléments : un test avec une échelle de type *Likert* mesurant les attitudes des enfants envers les sciences et l'écriture, administré aux enfants ainsi que l'évaluation d'échantillons d'écriture d'un sous-groupe d'enfants (Moore-Hart, Liggitt et Daisey, 2002). L'échelle d'attitude a été écrite par les auteures de l'étude. On précise seulement qu'elle incluait 16 items d'accord en 5 points (« fortement en désaccord » à « fortement d'accord »). Malheureusement, aucune information sur la fidélité et la validité de l'échelle n'est présente. Conséquemment, il est difficile de se fier aux résultats qui en ressortent, à savoir qu'aucune différence prétest/post-test n'a été rapportée dans les attitudes, ni en regard des sciences, ni en regard de l'écriture. En ce qui concerne l'échantillon d'écriture visant à évaluer les performances en écriture, la *CCM* a aussi été utilisée pour identifier les changements dans la qualité d'écriture tout au long du programme. Malheureusement, cette évaluation n'a été faite qu'auprès de six élèves : deux représentants par niveau d'habiletés en écriture (faible, moyen, élevé) sélectionnés par les professeurs. Bien que les résultats découlant de ces données soient positifs (comme une augmentation de détails et de notes écrites dans leur journal ainsi qu'une intégration de plus de vocabulaire relié aux sciences dans leurs écrits), ils proviennent de trop peu de participants pour pouvoir les généraliser. D'autant plus qu'on ne précise pas de critères à partir desquels ces élèves ont été sélectionnés.

Bref, on remarque que les résultats de cette étude qui proviennent de méthodes qualitatives sont différents de ceux issus de la méthode quantitative, ce qui laisse le lecteur perplexe. De plus, bien qu'on soit tenté de se fier aux résultats qualitatifs parce qu'ils semblent plus complets, ni l'une ni l'autre des méthodes ne détaille suffisamment sa procédure pour qu'il soit confortable de s'y fier, ce qui est dommage compte tenu de l'importance que des résultats positifs fiables pourrait avoir sur le plan pédagogique. Enfin, il aurait été pertinent de comparer les résultats de ces enfants à ceux d'un groupe témoin pour voir si les résultats positifs obtenus (même s'ils sont incertains) sont précisément dus au dispositif d'interdisciplinarité et non à autre chose, comme le simple fait d'avoir passé plus de temps à apprendre des choses sur les sciences et à écrire dans un contexte structuré.

■ 2.8 L'interdisciplinarité en éducation

En 2001, Lattuca a publié un ouvrage dans lequel elle rapporte l'élaboration d'une typologie du concept d'interdisciplinarité appliqué à la pratique d'enseignant. Cette typologie implique quatre formes distinctes d'interdisciplinarité : *les disciplines informées, l'interdisciplinarité synthétique, la transdisciplinarité et l'interdisciplinarité conceptuelle*.

Les disciplines informées

Ce type d'interdisciplinarité est celui où la fusion des disciplines concernées est la moins présente. Le professeur concentre son enseignement sur sa princi-

pale discipline, mais il peut utiliser des connaissances ou faire des liens avec une autre discipline pour illustrer un propos (Lattuca, 2001). Par exemple, un professeur de psychologie dans un programme collégial de sciences humaines qui ferait référence au contenu d'un autre cours suivi par les étudiants (comme un cours de politique) pour illustrer son enseignement d'un contenu du cours de psychologie (par exemple, enseigner la notion de stress humain en psychologie en se servant de l'exemple de *La crise d'octobre* étudiée en politique ou du *Krach économique de 1929* étudié en économie par les étudiants de sciences humaines).

L'interdisciplinarité synthétique

Dans ce type d'interdisciplinarité, on perçoit encore bien l'apport spécifique de chaque discipline concernée mais celles-ci sont tout de même plus reliées que dans le type précédent. Un cours co-enseigné par les professeurs de chaque discipline (*team-teaching*) illustre bien le type d'enseignement interdisciplinaire. Par exemple, prenons un cours sur le développement de l'enfant enseigné par un professeur de psychologie, un professeur de travail social et un professeur de biologie humaine. Bien que les trois professeurs enseignent ensemble en combinant leurs connaissances, l'apport spécifique de chacune de leur perspective est clair. L'un approfondit davantage les comportements et le développement des processus mentaux de l'enfant, alors que l'autre se penche davantage sur l'influence des environnements sociaux de l'enfant dans son développement et que le troisième élabore sur les changements biologiques impliqués dans le développement humain. Toutefois, l'étude du développement de l'enfant pourrait être perçue comme un sujet relevant des trois disciplines, autant l'une que l'autre.

La transdisciplinarité

Dans la transdisciplinarité, les théories et les méthodes disciplinaires sont fusionnées et appliquées à l'enseignement de différentes disciplines (Lattuca, 2001). Cette auteure explique que la transdisciplinarité est différente des deux types précédents, au sens où les concepts ne sont pas empruntés à une discipline pour être appliqués ou joints à une autre mais « transcendent » (p. 83) les disciplines et sont applicables à plusieurs domaines. Pour illustrer la transdisciplinarité, elle mentionne la sociobiologie qui utilise le concept de la sélection naturelle pour expliquer le comportement social animal.

L'interdisciplinarité conceptuelle

Dans l'enseignement d'un cours donné dans une vision d'interdisciplinarité conceptuelle, le professeur cherche plutôt une compréhension profonde de l'objet enseigné en explorant ses différentes perspectives dans le but d'en dégager une compréhension globale. Par exemple, un cours sur la motivation pourrait étudier ce concept à partir de différents points de vue disciplinaires (psychologie, éducation, sociologie, biologie, etc.) en demeurant explicitement critique face à chacun de ces points de vue, de manière à dégager une compréhension globale du concept de motivation.

■ 2.8.1 L'interdisciplinarité comme intervention pédagogique

Lattuca, Voigt et Fath (2004) ont exploré le potentiel de l'interdisciplinarité dans l'apprentissage en l'explorant de différents points de vue théoriques. D'abord, elles rappellent que des théories cognitives de l'apprentissage mettent l'accent sur l'importance de référer aux connaissances et expériences antérieures des étudiants dans la construction de nouvelles connaissances. De ce point de vue, elles discutent des possibilités offertes par l'enseignement interdisciplinaire à promouvoir l'apprentissage en connectant les nouveaux apprentissages à faire avec ceux faits dans d'autres cours ou à travers d'autres disciplines étudiées par les étudiants. Dans ce contexte, non seulement on peut lier les nouveaux apprentissages à des expériences personnelles de vie des apprenants (comme dans un enseignement traditionnel), mais on cherche aussi à les lier aux expériences de vie étudiante des apprenants en les aidant à voir une cohérence entre leurs divers cours. Bref, selon ces auteures, l'enseignement interdisciplinaire fournit davantage d'occasions de lier les nouvelles connaissances aux préexistantes (Lattuca, Voigt et Fath, 2004).

Par ailleurs, elles réfèrent aux travaux de Newell affirmant que l'enseignement interdisciplinaire stimule le développement d'habiletés de synthèse dans les processus d'apprentissage des étudiants. En effet, pour construire une nouvelle compréhension dans un cours en utilisant une compétence acquise lors d'un autre cours, l'étudiant doit être efficace dans l'analyse et l'évaluation de son utilisation de cette compétence. Bref, selon ces auteures, l'enseignement interdisciplinaire stimule la pensée efficace. De plus, elles discutent l'importance de développer la capacité à utiliser divers points de vue pour analyser les problèmes de la vie ou de pouvoir voir certaines situations selon différentes perspectives, ce qu'un enseignement interdisciplinaire permettrait de développer. De surcroît, l'enseignement interdisciplinaire favoriserait la construction active de connaissances et de compétences plutôt qu'une absorption plus passive de ce qui serait transmis d'un point de vue unique (Lattuca, Voigt et Fath, 2004).

Ces auteurs discutent aussi du potentiel motivationnel de l'interdisciplinarité dans les processus d'apprentissage des étudiants. Elles rappellent les concepts de motivation intrinsèque et extrinsèque ainsi que ceux de buts de maîtrise et de performance (expliqués plus tôt dans le présent chapitre) en précisant qu'un étudiant peut avoir des buts de maîtrise (ou être motivé intrinsèquement) pour une discipline et des buts de performance (ou être motivé extrinsèquement) pour une autre. Elles rappellent aussi la distinction entre l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel et soulignent que, dans un enseignement interdisciplinaire, les occasions d'interpeller différents types d'intérêt ou de motivation sont faciles puisque les objets d'apprentissage sont vus de différentes manières. Par exemple, elles mentionnent la pratique d'interdisciplinarité conceptuelle d'un enseignant ayant débuté un cours par un extrait vidéo du film *Star Wars* afin de capter l'intérêt situationnel des étudiants, pour ensuite discuter des petites figurines pour enfants, représentant les personnages du film, vendues sur le marché et en venir à étudier les notions d'enfance, de pouvoir et de symbolisme dans la culture. Avec un exemple de pratique d'interdisciplinarité synthétique

dans un cours sur l'environnement, les auteures rapportent comment l'enseignant a stimulé l'intérêt personnel des étudiants en leur montrant l'impact de l'environnement sur leur vie personnelle et enclenché un échange avec eux, par la voie de l'écriture, sur des solutions à envisager face aux problèmes environnementaux. Bref, les auteures supposent que les cours interdisciplinaires sont une bonne chose pour les étudiants parce qu'ils les motivent en stimulant leur intérêt (Lattuca, Voigt et Fath, 2004).

■ 2.9 En résumé

On retrouve différentes conceptions de l'intérêt dans la littérature, ce qui a entraîné différentes façons de le mesurer. Entre autres, certains le considèrent comme une appréciation (par exemple, *j'aime le français*), d'autres le décrivent en termes d'émotions et de valeur attribuée à la tâche (par exemple, *j'éprouve du plaisir à étudier le français et c'est important pour moi*), d'autres encore le distinguent du concept de valeur et l'opérationnalisent plutôt en termes d'émotions positives, de connaissances et de réengagement (par exemple, *le français me fascine, j'ai hâte d'en apprendre plus sur le français*).

Cependant, certains consensus sont présents relativement à la conceptualisation de l'intérêt. En effet, tous les auteurs s'entendent pour dire que l'intérêt est un concept motivationnel. En effet, même si les auteurs explorent différemment la ou les places que peut occuper l'intérêt dans les processus motivationnels liés à l'apprentissage, tous s'entendent pour affirmer que l'intérêt est un concept qui joue un rôle dans la motivation vécue chez la personne. De plus, bien que certaines équipes de recherche orientent leurs études plutôt dans l'exploration de l'intérêt personnel ou du côté de l'intérêt situationnel, aucune étude répertoriée jusqu'à maintenant n'a nié ces deux types d'intérêt.

Considérant ces connaissances, la présente étude choisit d'adopter la conceptualisation de l'intérêt décrite par Hidi et par ses collaborateurs (tels qu'Ainley et Renninger) dans une myriade de documents publiés durant les deux dernières décennies. Cette conception de l'intérêt sous-tend que celui-ci soit composé d'affects et de cognitions et qu'il s'agisse d'une interaction continue entre l'individu et l'environnement menant à l'intérêt situationnel et personnel. Par ailleurs, puisque l'objectif de l'étude est, entre autres, d'agir sur l'intérêt dans l'espoir qu'il se développe et augmente en regard du français et des cours de français, il apparaît pertinent de prendre position face aux différents modèles de développement de l'intérêt. Le modèle en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006) est le plus cohérent avec l'objectif de l'étude. En effet, il ne s'agit pas d'une étude s'étalant sur plusieurs années, les modèles suivant l'âge et le concept de soi ne seraient donc pas appropriés. Bref, le point de vue de l'équipe d'Hidi, tant dans la conceptualisation que dans l'intervention sur l'intérêt, est adopté pour la présente étude.

Concernant le concept d'engagement dans le processus d'apprentissage, la présente étude visera à explorer le rôle de médiateur proposé par les différents auteurs précédemment évoqués. Pour ce faire, seules les composantes comportementales et cognitives seront évaluées, puisque la composante affective (inté-

rêt), proposée par certains auteurs, est considérée comme une prédisposition à l'engagement plutôt qu'une partie inhérente à l'engagement selon la conception théorique privilégiée par la présente étude.

Quant au choix d'opter pour un dispositif d'interdisciplinarité comme moyen d'intervention, celui-ci est justifié par la proposition lancée par Lattuca et ses collaboratrices (2004) selon laquelle l'enseignement interdisciplinaire favoriserait l'apprentissage pour différentes raisons dont la stimulation motivationnelle. Parmi les quatre types d'interdisciplinarité décrits par ces auteures, le dispositif élaboré pour la présente étude suivra davantage le type des *disciplines informées*, puisqu'il est celui impliquant des changements de moins grande envergure concernant les pratiques « unidisciplinaires » souvent rencontrées actuellement au collégial. Selon la typologie de Lattuca (2001), ce choix peut donc être perçu comme un premier pas dans la fusion de l'enseignement de deux disciplines.

Par ailleurs, bien qu'il soit difficile de trouver des études sur l'intérêt ayant adopté une méthodologie mixte, cette approche semble très prometteuse du fait de la complémentarité possible des avantages des deux approches plus traditionnelles. Une telle approche est envisagée pour la présente étude. La rareté de ce type d'étude dans le domaine de l'intérêt justifie l'élaboration de tels projets de recherche, même si ceux-ci peuvent être plus coûteux sur le plan des ressources humaines et matérielles que certaines études purement quantitatives. Toutefois, une attention particulière devrait être portée sur la planification méthodologique d'une telle étude, ce qui sera l'objectif du prochain chapitre. En effet, la revue de la littérature effectuée dans le cadre du présent chapitre a permis à l'auteure de réaliser que, dans ce grand bassin d'écrits sur l'intérêt, trop peu d'études sont solidement fiables, compte tenu de faiblesses méthodologiques, même si les objectifs les soutenant sont souvent brillants.

Parallèlement, trop peu d'études sur l'intérêt ont été conduites, de façon rigoureuse, en contexte réel, ce qui est aussi visé par la présente étude. Les idées découlant des études contrôlées en contexte artificiel représentent, pour plusieurs, des potentiels pédagogiques non négligeables. Elles devraient être planifiées de façon à ce qu'on puisse en vérifier les influences dans la réalité. Après tout, il est vrai que la recherche scientifique vise à accumuler des connaissances et à approfondir les compréhensions des processus fondamentaux, mais elle a aussi pour objectif d'améliorer la réalité vécue concrètement.

■ 2.10 Question spécifique de la recherche et sous-questions

Considérant la problématique visée par cette étude et l'ensemble des connaissances acquises grâce à la littérature sur le sujet, la question spécifique de la présente étude est la suivante : **quel sera l'impact d'un enseignement interdisciplinaire, mixte en intérêt, sur l'engagement et le rendement en français des collégiens inscrits au cours de MNF ?**

Sous-questions :

1. Est-ce qu'une augmentation significative de l'intérêt (situationnel et personnel) pour le français sera notée pour le groupe expérimental (GE) à la fin du semestre ?
2. Le cas échéant, est-ce que l'augmentation de l'intérêt (situationnel et personnel) sera significativement plus marquée chez le GE que chez le GT ?
3. Est-ce que les scores d'engagement (comportemental et cognitif), rapportés par les étudiants à la fin du semestre, seront plus élevés chez les étudiants du GE que chez ceux du GT ?
4. Est-ce que l'engagement comportemental rapporté tout au long du semestre par les professeurs sera plus soutenu pour les étudiants du GE que pour les étudiants du GT ?
5. Est-ce que le rendement et le taux de réussite en français au terme du semestre seront significativement meilleurs pour le GE que pour le GT ?
6. Est-ce que l'engagement aura joué un rôle de médiateur entre l'intérêt et le rendement ?

3 MÉTHODE

méthode

Le présent chapitre vise à décrire et à justifier les procédures méthodologiques choisies pour répondre à la question spécifique de recherche, à savoir, « quel sera l'impact d'un enseignement interdisciplinaire, mixte en intérêt, sur l'engagement et le rendement en français des collégiens inscrits au cours de MNF ? ». Le type de la recherche sera d'abord établi, pour ensuite décrire les participants et les participantes de l'étude. Par la suite, le choix des instruments de mesure à utiliser sera justifié, suivi de l'élaboration des procédures à suivre et de l'explication des analyses à planifier, de façon à pouvoir répondre à la question de recherche. Enfin, les précautions éthiques prises seront précisées.

■ 3.1 Type de recherche

La présente étude suivra une approche méthodologique mixte principalement quantitative. L'approche quantitative est ici privilégiée parce que les intentions premières sont de mettre l'accent sur l'expérience de plusieurs individus, mesurée objectivement. Toutefois, des entrevues semi-structurées auprès de quelques étudiants sont prévues conformément à l'approche qualitative. Cette approche priorise quant à elle des objectifs de compréhension plus subjective concernant le vécu individuel de quelques sujets (Pinard, Potvin et Rousseau, 2004). Le contenu des réponses obtenu par ces entrevues sera confronté aux résultats quantitatifs et il contribuera à valider l'interprétation de ceux-ci, ce qui permettra un enrichissement des conclusions de l'étude.

Plus spécifiquement, la méthode quasi-expérimentale sera utilisée. En effet, contrairement à la méthode expérimentale, les sujets ne seront pas répartis au hasard dans les deux groupes – groupe expérimental (GE) et groupe témoin (GT) –. Ils seront répartis en fonction du choix du cours complémentaire de chaque étudiant et des possibilités liées aux horaires de leur programme d'études. Par ailleurs, nous aurons une condition témoin (GT) ainsi que des mesures de base, prises avant l'expérimentation, qui nous permettront des inférences plus sûres que dans le cas d'un devis pré-expérimental. De plus, on ne peut garantir que tout facteur autre que la condition expérimentale (par exemple l'influence des pairs) sera tenu constant bien qu'un des principes de la méthode expérimentale est de mesurer l'effet d'un seul facteur en maintenant les autres constants (Bouchard, 1998). Concrètement, il s'agira d'un protocole prétest/post-test avec condition témoin. C'est-à-dire que différentes mesures seront prises avant et après l'expérimentation pour les deux groupes, permettant ainsi une comparaison verticale (entre ces deux groupes) ainsi qu'une comparaison horizontale (évolution pour un même groupe).

■ 3.2 Participants et participantes

Le GE est composé de 24 étudiants du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu provenant de deux cohortes : 17 étudiants inscrits en mise à niveau en français durant la session d'automne 2008 (GE1) et 7 étudiants inscrits en mise à niveau en français durant la session d'automne 2009 (GE2). Cette fragmentation s'explique par le fait que les étudiants formant ces groupes doivent tous avoir choisi le cours complémentaire impliqué dans l'étude sans y avoir été incités pour éviter de biaiser l'intérêt personnel. En 2007, des prévisions ont été réalisées avec

la collaboration de la direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu pour vérifier la faisabilité de cette étude. Ces prévisions ont indiqué que, lors d'une seule session d'automne, environ 25 étudiants répondent aux critères d'inclusion au GE, c'est-à-dire être inscrits en MNF ET avoir choisi le cours complémentaire prévu par l'étude. Toutefois, des imprévus dans la logistique de l'organisation des horaires des étudiants n'ont pas permis d'atteindre le total des 25 sujets prévus par session pour faire partie du GE. Afin de viser une meilleure qualité représentative des échantillons et de pouvoir généraliser les résultats de l'étude, la conduction d'analyses paramétriques est requise. Pour ce faire, des postulats statistiques doivent être respectés par les échantillons analysés. Field (2005) explique que lorsque les échantillons sont composés d'au moins 30 sujets, ces postulats sont presque toujours rencontrés. Puisqu'il est peu probable que ces postulats soient rencontrés ici, étant donné le petit nombre de sujets, des analyses non paramétriques ont été planifiées, comme il est explicité à la section 3.5.

Le GT est composé de 67 étudiants répartis en deux cohortes (17 en 2008 et 50 en 2009), dont les caractéristiques (par exemple le sexe, l'âge, la moyenne générale au secondaire et le programme d'études) sont similaires à celles du GE. Le GT n'est pas exposé à la condition expérimentale, soit à l'enseignement en partenariat interdisciplinaire. En effet, il est composé d'étudiants inscrits au cours de mise à niveau en français sans être groupés selon une caractéristique particulière ni se suivre au sein du même groupe pour un deuxième cours. Sept professeurs enseignant le cours de MNF ont accepté de collaborer à la recherche, en tant que GT, en permettant à la chercheuse de recueillir les données auprès des étudiants de leurs groupes. Il est à noter que le nombre d'étudiants inclus dans le GT (67) s'explique par le fait que seuls ceux inscrits dans un des programmes d'études représentés dans le GE ont été inclus. En contrôlant cette variable (programme d'études) on visait à réduire les biais possibles dans la comparaison de base entre le GE et le GT. C'est pourquoi, malgré que sept professeurs ayant chacun entre 27 et 35 étudiants dans leur groupe de MNF aient collaboré, seulement 67 de ces étudiants étaient inscrits dans un des programmes d'études inclus.

Concernant les entrevues, six étudiants du GE 2008 et sept étudiants du GE 2009 ont accepté de participer à l'entrevue pour un total de 13 participants (5 garçons et 8 filles). De faux noms leur ont été octroyés, suivant l'ordre alphabétique, de manière à faciliter l'analyse des données par la suite. Par exemple, pour le compte rendu intégral 1 (verbatim), on a les réponses d'Alice (sujet A) et de Bernadette (sujet B), pour le compte rendu intégral 2, on a les réponses de Charlotte (sujet C) et de Daphnée (sujet D) et ainsi de suite pour les 13 premières lettres de l'alphabet.

■ 3.3 Mesures

■ 3.3.1 Questionnaire de renseignements généraux (QRG)

Des renseignements factuels ont été recueillis de tous les étudiants participant à cette étude (GE et GT) tels que le sexe, l'âge, le cheminement scolaire, la

scolarité des parents, etc. Ces données permettent de vérifier la similarité des groupes, et elles nous renseignent sur le profil général de ces étudiants. Ce questionnaire se trouve en annexe 1.

■ 3.3.2 Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF) (prétest et post-test)

Ce questionnaire a été élaboré et validé spécialement pour les fins de la présente étude. Il se trouve en annexe 2 (pré-test) et en annexe 3 (post-test). Les procédures de son élaboration et les résultats de sa validation ont été communiqués sous forme d'affiche au congrès de l'Acfas en 2009 (Cabot, 2009). Ce questionnaire inclut sept échelles évaluant chacune une dimension de la motivation scolaire pour le français : l'intérêt personnel, l'intérêt situationnel, le sentiment de compétence, l'utilité et l'importance, les buts de maîtrise, les buts d'évitement de la performance ainsi que les buts d'évitement du travail. Ces sept variables latentes sont décrites à l'intérieur de deux modèles théoriques : *la théorie des attentes et des valeurs* d'Eccles et Wigfield et *la théorie des buts d'accomplissement* d'Ames et Elliot (voir Wigfield et collab., 2006 pour une synthèse de ces deux modèles). Il s'agit d'un questionnaire à 25 items de type *Likert* allant de 1 (pas du tout en accord) à 7 (très fortement en accord). Les analyses factorielles exploratoires et confirmatoires (testées sur deux échantillons indépendants) ont permis de conclure que les sept échelles du QAF sont effectivement distinctes. Des corrélations inter-échelles ont soutenu la validité convergente de ces construits. De plus, les résultats des analyses de cohérence interne (Alphas de Cronbach) sont satisfaisants pour chaque échelle (allant de 0,73 à 0,94). Ce questionnaire vise à répondre aux sous-questions 1, 2 et 6.

■ 3.3.3 Questionnaire d'engagement scolaire en français (QESF)

Ce questionnaire a aussi été élaboré et validé spécialement pour les fins de la présente étude. Il se trouve en annexe⁴. Les procédures de son élaboration et les résultats de sa validation ont été communiqués sous forme d'affiche au congrès de la SQRP en 2010 (Cabot, 2010). Le QESF est composé de trois items à choix multiples qui portent sur le nombre d'heures hors classe consacrées au cours et à un emploi rémunéré ainsi que la proportion d'heures de présence au cours. À la suite de ces trois items, 33 items de type *Likert* allant de 1 (jamais ou entièrement faux) à 6 (pour tous les cours ou entièrement vrai) composent le QESF. Ceux-ci forment trois échelles distinctes : « l'engagement cognitif », « l'engagement comportemental » et « l'enseignant et le climat de la classe ». **L'engagement cognitif** est lié aux buts motivationnels et à l'auto-détermination dans l'apprentissage. Il réfère à l'investissement intellectuel de la personne en regard la tâche. Dans le QESF, il inclut deux sous-échelles : « l'auto-évaluation » et « les stratégies cognitives et métacognitives ». **L'engagement comportemental** est plutôt lié à la conduite de l'étudiant. Il réfère à une participation ou à une implication observable dans la tâche. Dans le QESF, il inclut cinq sous-échelles : « interagir avec le professeur », « interagir avec d'autres étudiants », « s'impliquer individuellement en classe », « prendre la parole en classe », « utiliser des outils de référence ». L'échelle « l'enseignant et le climat de la classe » fait référence au concept de **relation pédagogique**

dont l'importance est amplement rapportée dans la littérature. (Au collégial, les travaux de Weidler Kubanek et Waller (1994, 1995, 1996) renseignent sur ce sujet). Cette échelle est unidimensionnelle dans le QESF. Une analyse factorielle pour chaque sous-échelle révèle un seul facteur commun à tous les items d'une même sous-échelle confirmant son unidimensionnalité. Les corrélations entre les trois échelles et deux autres variables reliées à la motivation scolaire soutiennent la validité de construit. Des analyses factorielles confirmatoires valident la structure postulée pour chacune des trois échelles. Concernant la fidélité de l'instrument, chaque sous-échelle du QESF possède une cohérence interne satisfaisante (allant de 0,61 à 0,83). Ce questionnaire vise à répondre aux sous-questions 3 et 6.

■ 3.3.4 Journal de bord du professeur

Il s'agit d'un journal hebdomadaire dans lequel chaque professeur de français (GE et GT) consigne le nom des étudiants absents, ceux des étudiants arrivant au cours en retard, les travaux remis en retard et le nom des étudiants qui quittent la classe avant la fin du cours ainsi que divers commentaires. Ce journal renseignera sur l'engagement comportemental des étudiants sous forme de mesures répétées. Il vise à répondre aux sous-questions 4 et 6 et est présenté en annexe 5 du présent document.

■ 3.3.5 Entrevues semi-structurées

À la suite de l'intervention interdisciplinaire, des entrevues individuelles ont été réalisées avec les étudiants du GE afin de les amener à discuter de différents thèmes reliés à l'étude, en particulier leur intérêt et leur engagement envers le français et les cours de français. Ces précisions permettent une meilleure compréhension des perceptions des étudiants et un enrichissement des conclusions de l'étude. De plus, elles donneront l'occasion de valider la perception de l'intervention par les étudiants.

Le canevas d'entrevue a été élaboré par la chercheuse en fonction du cadre théorique de l'étude. Les thèmes exploités touchent majoritairement au concept d'intérêt, d'engagement, de réussite en français ainsi qu'à l'intervention. De plus, quelques questions touchant les concepts connexes à l'intérêt ont été explorées, de façon à valider la distinction entre eux par les répondants ainsi que pour enrichir notre compréhension de leur vécu étudiantin.

L'entrevue a préalablement été faite dans un contexte d'entretien pilote auprès d'un groupe de quatre étudiants n'ayant pas participé à l'étude. Cette entrevue pilote avait pour but de vérifier la compréhension de la formulation des questions, de vérifier la durée approximative de la séance en contexte réel et d'entraîner la chercheuse à la mener. Quelques ajustements ont été apportés au canevas initial qui comportait un trop grand nombre de questions, compte tenu du fait qu'on désirait que la durée de l'entrevue soit approximativement d'une heure. Quelques questions concernant des thèmes moins directement liés à l'étude ont été retranchées. Le canevas final est situé en annexe 6 du présent document.

■ 3.3.6 Évaluation des apprentissages en français

Des **dictées diagnostiques** permettant de dépister des difficultés précises (grammaire, homophones et orthographe) de chaque étudiant en français servent déjà de mesures prétest/post-test pour le cours de mise à niveau en français au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. Une de ces dictées sera utilisée pour la présente étude et elle contribuera à illustrer des différences plus précises entre le GE et le GT quant à l'évolution de l'apprentissage en français écrit durant l'intervention. Malheureusement, il n'y a aucune information relative à la validité et à la fidélité de cette mesure. Toutefois, le professeur de français participant à l'étude l'utilise depuis huit ans et la juge fiable, compte tenu qu'elle présente un niveau de difficulté équivalant à la 5^e secondaire et, donc, équitable pour tous les nouveaux cégépiens. Les résultats de cette dictée renseigneront sur le nombre de fautes d'orthographe (déterminées ici par l'orthographe lexicale, c'est-à-dire les normes invariables d'écriture des mots sans égard à leur utilisation dans la phrase), de grammaire (déterminées ici comme les normes variables d'écriture des mots relativement à leur utilisation dans la phrase, par exemple les homophones, la conjugaison des verbes, etc.) et d'accord (déterminées ici par les normes d'accord « simple », par exemple l'accord d'un pronom à un verbe, d'un déterminant à un nom, etc.). La dictée diagnostique et sa procédure se trouvent à l'annexe 7. En plus de cette dictée, les **résultats finaux** au cours serviront à évaluer l'efficacité de l'intervention. On considère le résultat final à ce cours comme une bonne mesure de l'apprentissage du français écrit puisqu'une forte majorité des points accumulés le sont à partir d'épreuves qui visent la langue écrite, notamment diverses rédactions et quelques tests sur des connaissances linguistiques comme l'application des règles grammaticales. Ces mesures visent à répondre aux sous-questions 5 et 6.

■ 3.4 Procédures

Avant les sessions d'automne 2008 et 2009, parmi tous les étudiants devant suivre un cours de MNF, le service de l'organisation scolaire du cégep a ciblé ceux qui ont choisi le cours complémentaire *Difficultés psychologiques et sexuelles* et formé un groupe avec tous ceux dont l'horaire scolaire le permettait. Ce groupe forme le GE et est donc composé uniquement d'étudiants ayant un cours de MNF et le cours de psychologie de la sexualité. Le dispositif d'intervention se révèle être un pairage entre le cours de MNF et le cours complémentaire, engageant les deux professeurs (le professeur de français et celui de psychologie) à planifier leur cours en se consultant, de façon à ce qu'il y ait le plus d'éléments possibles en commun entre les deux cours pour que les étudiants sentent le pairage (un exercice d'interdisciplinarité). Un tableau résumant cette planification se trouve en annexe 8. Ce tableau ainsi que le récit du déroulement de cette stratégie pédagogique ont été publiés par la revue *Pédagogie Collégiale* (Cabot et Cloutier, 2010).

Lors du premier cours de français, le formulaire de consentement, le QRG (mesure 3.3.1), le QAF prétest (mesure 3.3.2) ainsi que la dictée diagnostique (mesure 3.3.6) ont été administrés. De plus, le journal de bord du professeur (mesure 3.3.4) a été remis et expliqué à chaque professeur de français (GE et

GT) de manière à permettre qu'il soit complété sur une base hebdomadaire. À la fin du semestre, les mesures post-tests ont été administrées (mesures 3.3.2, 3.3.3 et 3.3.6) durant un cours de français lors de la dernière semaine de cours.

Après la fin de la session d'automne 2008 et de celle d'automne 2009, tous les étudiants du GE ont été sollicités individuellement par courriel pour participer aux entrevues. L'horaire de tenue des entrevues était fixé selon les disponibilités des étudiants entre 8h et 18h du lundi au vendredi. Cinq entrevues ont été faites individuellement (auprès d'un seul étudiant à la fois) tel qu'il a été prévu. Quatre entrevues ont du être faites auprès de deux étudiants à la fois étant donné les limites des disponibilités offertes par les étudiants. On a donc neuf enregistrements au total.

Les entrevues ont été enregistrées à l'aide d'un enregistreur vocal numérique permettant de transférer par la suite les entretiens directement sur support USB. Un autre enregistreur était aussi opérationnel, par mesure de sécurité, au cas où le principal cesserait de fonctionner durant une entrevue. Les neuf entrevues ont été retranscrites par écrit, intégralement. Les entrevues sont donc sous format audio, informatique et papier.

■ 3.5 Analyses quantitatives

Voici la planification des analyses qui seront effectuées à partir des données des deux cohortes (2008 et 2009). Étant donné le nombre de sujets inférieur à 30 dans le GE, il est probable que les postulats nécessaires à la conduite de tests paramétriques ne soient pas atteints pour toutes les variables (Field, 2005). Lorsque cette situation se présentera, des tests non paramétriques sont prévus pour permettre l'obtention de résultats fiables. Comme les analyses non paramétriques sont moins fréquentes dans la littérature que les analyses paramétriques, quelques explications de base peuvent donc être utiles ici.

La principale différence entre ces deux grandes catégories de tests statistiques est que les tests non paramétriques ne se basent pas sur l'estimation des paramètres d'une population, contrairement aux tests paramétriques (Field, 2005; Howell, 2008). Conséquemment, ils ne posent pas de conditions relatives à la distribution de la population, alors que les tests paramétriques exigent l'homoscédasticité et la normalité de la distribution de l'échantillon (Field, 2005). La littérature rapporte qu'un n de 30 est assez grand pour donner une distribution d'échantillonnage normale de la moyenne. C'est pourquoi, lorsqu'un échantillon est composé de moins de 30 sujets, on suggère plutôt d'opérer des tests non paramétriques (Howell, 2008; Tabachnick et Fidell, 2001). Ces derniers peuvent se baser sur d'autres conditions comme la symétrie ou la similitude entre deux populations (Howell, 2008). Il s'agit donc simplement de choisir le test le plus approprié selon les caractéristiques des échantillons que l'on veut tester.

On entend souvent dire que les tests non paramétriques sont moins puissants que les tests paramétriques. Cela est vrai dans le contexte précis où les conditions d'application requises par les tests paramétriques sont satisfaites (Field, 2005). Toutefois, comme l'explique cet auteur, il n'est pas logique de dévaloriser unilatéralement la puissance des tests non paramétriques. En ef-

fet, comme la puissance statistique dépend de l'erreur de type 1 (α) et de la forme de la distribution de l'échantillon, lorsque l'échantillon n'est pas distribué normalement, on ne peut pas calculer la puissance statistique. Donc, on ne peut pas affirmer que la puissance statistique d'un test n'est pas bonne lorsque celui-ci est effectué sur un échantillon qui n'est pas distribué normalement. Par ailleurs, plusieurs tests non paramétriques sont basés sur les rangs des valeurs de l'échantillon plutôt que sur les valeurs elles-mêmes (Conover et Iman, 1981). Ceci a pour principal avantage d'éviter l'influence des données extrêmes (Howell, 2008). Cet avantage est important dans le cas de la présente étude, puisqu'il est logique de voir que des statistiques comme la moyenne et l'écart-type (à la base des tests paramétriques) sont d'autant plus influencées par des valeurs extrêmes que l'échantillon est petit. D'ailleurs, même pour de grands échantillons, cet avantage a mené Barber et Lyon (1996) à conclure à une supériorité de la puissance du test non paramétrique basé sur les rangs de Wilcoxon, si on le compare au test t paramétrique bien connu. Néanmoins, bien que des tests non paramétriques seront effectués pour valider nos hypothèses, lorsque les conditions requises par les tests paramétriques seront présentes, ceux-ci seront effectués puisque, dans ce contexte précis, ils sont jugés plus puissants (Field, 2005).

Par ailleurs, trois postulats principaux permettant la conduite de tests paramétriques doivent être respectés (Field, 2005; Howell, 2008). Le premier postulat permettant de mener un test t est la normalité de la distribution des échantillons à tester concernant les variables visées. Un test D de Kolmogorov-Smirnov (KS, à distinguer du Z de KS) compare la distribution de l'échantillon à tester avec celle d'un échantillon distribué normalement ayant la même moyenne et le même écart-type (Field, 2005). Si le résultat du test est non significatif ($p > 0,05$), cela veut dire que l'échantillon est distribué normalement. Le deuxième postulat à respecter est celui d'homoscédasticité (l'homogénéité des variances). Le test de Levene teste l'hypothèse nulle selon laquelle les variances (ou l'étendue des données) entre les groupes sont égales. Si le résultat est significatif à $p < 0,05$, il faut rejeter l'hypothèse nulle, ce qui veut dire que les variances sont significativement différentes. Au contraire, si le test se révèle être non significatif à $p \geq 0,05$, on doit accepter l'hypothèse nulle indiquant l'homogénéité des variances. Le troisième postulat prescrit l'utilisation de données d'intervalle. Donc, on ne peut opérer un tel test sur des données nominales ou catégorielles. Enfin, pour les tests comparant des échantillons différents, un quatrième postulat impose l'indépendance des observations.

Il est à noter que toutes les analyses seront d'abord effectuées sur les groupes entiers, puis en tenant compte du sexe afin de répondre à une exigence posée par le PAREA (MELS, 2009b, p. 19). La plupart des analyses tenant compte du sexe seront non paramétriques, compte tenu du petit nombre de sujets dans certaines catégories (par exemple, seulement deux filles dans la cohorte 2009 du GE).

■ Analyse 3.5.1

Avant de faire les analyses visant à répondre aux sous-questions de l'étude, on doit d'abord vérifier, par des analyses préliminaires, que les deux cohortes du

GE (2008 et 2009) sont similaires à la base afin de savoir si on peut les considérer comme un même groupe lors des analyses subséquentes. Pour ce faire, des analyses descriptives seront faites sur la base des diverses variables du questionnaire de renseignements généraux, des deux échelles d'intérêt du QAF prétest et de la dictée diagnostique pré-test auprès des groupes de participants. Étant donné le très petit nombre de sujets dans chacune des deux cohortes, celles-ci seront comparées à l'aide du test de Kolmogorov-Smirnov (KS). Il s'agit d'un test non paramétrique qui compare les moyennes de deux échantillons indépendants (alternative au test t) (Howell, 2008). Si les deux groupes s'avèrent être similaires, ils formeront un seul groupe (le GE global, composé de 24 étudiants). Si les deux groupes s'avèrent distincts, le reste des analyses sera effectué séparément avec chacune des deux cohortes du GE (2008 et 2009).

■ Analyse 3.5.2

Une autre série d'analyses préliminaires doit être faite avant de faire les analyses visant à répondre aux sous-questions de l'étude. En effet, on doit d'abord vérifier que le GE et le GT sont similaires à la base afin de savoir si l'on pourra les comparer par la suite. Si les analyses 3.5.1 ont mené à la formation d'un GE global, les données des diverses variables du questionnaire de renseignements généraux, des deux échelles d'intérêt du QAF prétest et des résultats à la dictée diagnostique seront comparées entre ce GE global et le GT. Ces comparaisons seront effectuées à l'aide de tests t pour échantillons indépendants. Ce test compare les moyennes de deux échantillons composés de participants différents. S'il advient que les règles préalables aux tests t ne soient pas satisfaites, le test de KS sera utilisé pour s'assurer de l'obtention de résultats fiables. Si les analyses 3.5.1 n'ont pas mené à la formation d'un GE global, les mêmes données seront comparées entre chacune des deux cohortes de GE et le GT pour savoir si l'une des deux cohortes est similaire au GT, pour fins de comparaisons ultérieures. Si les deux cohortes du GE sont significativement différentes du GT au début de l'expérimentation, les sous-questions 2, 3 et 5 ne pourront pas être posées sans supposer un biais de sélection.

■ Analyse 3.5.3

Pour répondre à la première sous-question « Est-ce qu'une augmentation significative de l'intérêt (situationnel et personnel) pour le français sera notée pour le GE à la fin du semestre ? », un test t pour échantillons appariés sera opéré sur les données des échelles d'intérêt situationnel et d'intérêt personnel du QAF (prétest et post-test). Dans le cas où les postulats permettant d'opérer un test t ne seraient pas présents, un test de Wilcoxon est prévu. Il s'agit d'un test non paramétrique permettant de comparer deux échantillons appariés (alternative au test t) à partir des rangs des données plutôt que des données brutes (Howell, 2008). Les résultats révéleront si une augmentation significative de l'intérêt a été notée en fin de semestre (suite à l'intervention). Concernant cette première question, on pose **l'hypothèse 1** qu'une augmentation significative des deux types d'intérêt pour le français sera effectivement observée pour le GE à la fin du semestre.

Par ailleurs, l'évolution des deux types d'intérêt sera comparée entre les deux cohortes du GE à l'aide d'un test de KS, afin de vérifier si elle est similaire pour les deux. Cette mesure permettra de contribuer à l'évaluation de la validité de l'intervention. En effet, si l'on constate que les deux cohortes du GE ont évolué de manière significativement différente du GT, tant ensemble (GE global) qu'indépendamment (GE 2008 et GE 2009), il sera possible de croire que l'évolution du GE n'est pas due au hasard et que l'efficacité de l'intervention est stable.

■ Analyse 3.5.4

Pour répondre à la deuxième sous-question « Est-ce que l'augmentation de l'intérêt (situationnel et personnel) sera significativement plus marquée chez le GE que chez le GT ? », la différence entre le score d'intérêt situationnel au post-test du QAF et celui du prétest du QAF formera une nouvelle variable pour chaque étudiant (la même procédure sera menée pour créer une variable d'augmentation d'intérêt personnel). On aura donc une variable indiquant l'évolution de l'intérêt. Un test *t* pour échantillons indépendants sera effectué sur les données de ces variables pour comparer l'évolution de l'intérêt du GE et du GT (ou un test de KS si les conditions l'exigent). Concernant cette deuxième question, on pose **l'hypothèse 2** que l'augmentation d'intérêt (situationnel et personnel) sera effectivement plus importante pour le GE que pour le GT.

■ Analyse 3.5.5

Pour répondre à la troisième sous-question « Est-ce que les scores d'engagement (comportemental et cognitif), rapportés par les étudiants à la fin du semestre, seront plus élevés chez les étudiants du GE que chez ceux du GT ? », un test *t* pour échantillons indépendants (ou un test de KS si les conditions l'exigent) sera effectué sur les données de l'échelle d'engagement cognitif et d'engagement comportemental du QESF (mesure 3.3.3) pour comparer les moyennes du GE et du GT (Tabachnick et Fidell, 2001). Concernant cette troisième question, on pose **l'hypothèse 3** que les scores d'engagement obtenus au QESF seront effectivement plus élevés chez le GE que chez le GT.

■ Analyse 3.5.6

Pour répondre à la quatrième sous-question « Est-ce que l'engagement comportemental sera plus stable chez les étudiants du GE que chez ceux du GT ? », les données du journal de bord du professeur (mesure 3.3.4) seront compilées et comparées entre les deux groupes quant aux différentes variables d'engagement comportemental rapportées hebdomadairement par les professeurs de français. Des tests *t* pour échantillons indépendants (ou de KS si requis) seront faits sur les nombres moyens d'heures d'absence aux cours, d'arrivées au cours en retard, de remises de travaux en retards et de départ avant la fin des cours. Concernant cette quatrième question, on pose **l'hypothèse 4** que l'engagement comportemental aura été effectivement plus stable chez les étudiants du GE que chez ceux du GT.

■ Analyse 3.5.7

Pour répondre à la cinquième sous-question « Est-ce que le rendement et le taux de réussite en français au terme du semestre seront significativement meilleurs pour le GE que pour le GT ? », trois opérations sont prévues. Premièrement, concernant les données relatives à la dictée diagnostique, la différence entre le nombre d'erreurs (chacun des trois types d'erreurs : orthographe, grammaire et accord) après l'intervention et celui obtenu avant l'intervention formera une nouvelle variable pour chaque étudiant. Cette variable renseignera sur l'amélioration du français écrit des participants. Si les conditions aux tests paramétriques le permettent, une analyse de variance multivariée (MANOVA) sera effectuée pour vérifier si le groupe (GE ou GT) a un effet sur l'amélioration en français écrit, relative à ces trois types d'erreurs. Le choix d'effectuer une seule MANOVA sur les trois variables dépendantes (VD) ensemble plutôt que différentes analyses de variance simples (ANOVA) ou tests *t* sur chaque VD est justifié par le fait que plus le nombre de tests effectués sur les mêmes données est élevé, plus on augmente le taux d'erreurs de type 1 (Field, 2005). Si un test non paramétrique est requis, des tests de KS seront effectués sur les données de ces variables pour comparer le GE et le GT sur l'amélioration du français écrit.

Deuxièmement, concernant les résultats finaux obtenus en français, les données pour les deux groupes seront comparées à l'aide d'un test *t* pour échantillons indépendants (ou un test de KS si requis).

Troisièmement, concernant le taux de réussite, une variable catégorielle sera formée pour distinguer les succès des échecs au cours de MNF. Afin de vérifier si la réussite au cours de MNF dépend du groupe d'appartenance des étudiants (GE ou GT), un test du Khi-carré sera opéré (Howell, 2008). Concernant cette cinquième question, on pose **l'hypothèse 5** que le rendement et le taux de réussite en français au terme du semestre seront significativement meilleurs pour le GE que pour le GT.

■ Analyse 3.5.8

À cette étape, une analyse plus globale sera opérée sur les principales variables de l'étude (l'augmentation de l'intérêt, l'engagement et le rendement) pour vérifier l'effet distinct des deux groupes. Pour ce faire, une analyse de variance multivariée (MANOVA) sera effectuée en incluant, dans une même analyse, toutes les variables précédemment mentionnées.

■ Analyse 3.5.9

Pour répondre à la sixième sous-question « Est-ce que l'engagement aura joué un rôle de médiateur entre l'intérêt et le rendement ? », une analyse de régressions multiples sera opérée sur les trois variables visées : l'intérêt, l'engagement et le rendement. Selon Baron et Kenny (1986), pour conclure à un lien de médiation, les trois liens entre les trois variables doivent d'abord être liés significativement. Ensuite, le lien direct entre la variable indépendante (VI) et la VD doit devenir non significatif, une fois que le médiateur est entré dans le

modèle de régression. Concernant cette sixième question, on pose **l'hypothèse 6** que l'engagement aura effectivement joué un rôle de médiateur entre l'intérêt et le rendement.

■ Analyse 3.5.10

Enfin, le contenu des réponses des étudiants aux entrevues sera codé selon la méthode décrite par Van der Maren (1996). Le contenu de ces réponses vise à valider le fait que les étudiants ont bien perçu l'intervention. De plus, il vise à explorer la perception des étudiants concernant l'importance et l'utilité du français dans leur vie, à déceler les causes de leurs difficultés en français, à déterminer des moyens qui pourraient les aider face à ces difficultés selon eux ainsi qu'à connaître leur intérêt et leur engagement en regard du français et des cours de français.

■ 3.6 Analyses qualitatives

Par une analyse thématique de contenu, les informations recueillies ont été codées manuellement par la chercheuse en suivant une partie de la méthode proposée par van der Maren (1996). Elles ont ensuite été catégorisées dans le but de pouvoir en faire une synthèse. Chaque compte rendu intégral (verbatim) a été analysé d'abord de manière déductive, c'est-à-dire en codant les propos qui faisaient clairement référence aux concepts à l'étude. Les informations recueillies ont ensuite été comparées transversalement entre les 13 participants pour s'assurer d'un rendu exhaustif des propos recueillis pour chaque catégorie des réponses. Ensuite, toutes les informations n'ayant pas été incluses dans l'analyse déductive ont été analysées de manière plutôt inductive, c'est-à-dire en formant de nouvelles catégories de manière à pouvoir enrichir le contenu de l'étude déjà existant par les idées apportées par les étudiants. Les propos recueillis lors de cette deuxième étape ont été aussi comparés de façon transversale entre les 13 participants de manière à en dégager une synthèse.

Avant la première lecture des comptes rendus intégraux des entrevues, la base d'une grille d'analyse a été élaborée. Celle-ci est formée de six rubriques : l'intérêt situationnel, l'intérêt personnel, l'engagement comportemental, l'engagement cognitif, la perception de l'intervention ainsi que les liens entre les concepts à l'étude. Au bas de cette grille, un espace « Autres thèmes et idées » a été prévu pour la deuxième phase d'analyse, l'analyse inductive. Durant la première lecture des comptes rendus intégraux, des catégories de réponses ont été formées à l'intérieur de chaque rubrique, en fonction du contenu des réponses des étudiants. Durant la deuxième lecture du matériel, l'exhaustivité du contenu des catégories de réponses a été assurée en comparant transversalement les réponses des étudiants. Tous les propos pouvant enrichir chaque catégorie ont été rapportés jusqu'à saturation.

■ 3.7 Considérations éthiques

Les étudiants inscrits aux groupes-cours concernés par l'étude ont préalablement été informés, dès la première semaine de cours à l'intérieur des deux cours (MNF et psychologie de la sexualité) des objectifs du projet et des im-

plications de leur participation à ce dernier. Les étudiants qui ont accepté de participer à l'étude ont signé un formulaire de consentement (en annexe 9) permettant à la chercheuse de leur administrer les questionnaires et de recueillir leurs résultats scolaires, nécessaires à l'évaluation de l'intervention. De plus, un formulaire de consentement spécifique pour les entrevues, situé en annexe 10, est prévu. Tous les étudiants ont été informés qu'ils pouvaient refuser de participer à l'étude sans avoir à fournir de justification et sans aucun préjudice. Afin d'assurer la confidentialité des données fournies par les participants à l'étude, les renseignements permettant de connaître leur identité ont été retranchés des dossiers et remplacés par des symboles. Les données retranchées sont gardées dans un immeuble différent de celui contenant les dossiers des données principales de l'étude (questionnaires, résultats scolaires, etc.). De plus, l'usage de ces données « devenues anonymes » est exclusif à la chercheuse et aux personnes qui l'assistent. Enfin, aucune information contenue dans les communications et publications ne sera susceptible de permettre l'identification des sujets. Ces mesures assurent le respect des personnes participant à l'étude selon les principes déontologiques requis.

4 RÉSULTATS

Ce chapitre vise à répondre aux sous-questions et à la question principale de recherche. Il sera présenté en quatre parties : les analyses préliminaires, les résultats quantitatifs, les résultats qualitatifs et la réponse à la question principale.

■ 4.1 Les analyses préliminaires

Les analyses qui ont été conduites portent sur les participants ayant persévéré tout au long de la session sans abandonner et pour lesquels les données à l'ensemble des instruments de mesure ont été recueillies. L'attrition des groupes durant la session est assez importante, ce qui explique le petit nombre de sujets considérés comme faisant partie des groupes.

■ 4.1.1 Description et comparaison des deux cohortes du groupe expérimental (GE)

Étant donné le petit nombre de sujets, des analyses non paramétriques seront effectuées ici pour comparer les deux cohortes. Plus précisément, le test de Kolmogorov-Smirnov (KS) sera choisi (plutôt que le U de Mann-Whitney plus populaire) car il est réputé pour être plus puissant lorsqu'on veut comparer deux échantillons indépendants de moins de 25 sujets (Field, 2005). Il vérifie l'hypothèse selon laquelle deux groupes auraient été tirés d'une même population. Lorsque que le Z de KS est significatif à $p < 0,05$ (représenté par * dans les tableaux de résultats), on doit rejeter l'hypothèse nulle et conclure que les deux groupes sont différents. À l'inverse, lorsque le Z de KS est non significatif à $p \geq 0,05$, il faut conserver l'hypothèse nulle selon laquelle les deux groupes sont égaux. Il faut comprendre que le p fait référence à la probabilité de retrouver les mêmes résultats par hasard. Donc, lorsque $p < 0,05$, cela signifie qu'il y a moins de 5 % de probabilité que les deux valeurs comparées soient dues au hasard. En sciences sociales, la règle la plus répandue fixe la valeur de p à 0,05 comme déterminant la similarité ou la distinction entre deux groupes de données. Bref, lorsqu'il n'y a pas d'astérisque (*) adjacent à la valeur Z de KS dans les tableaux de résultats, cela signifie que les deux groupes comparés ont une valeur égale ou supérieure à $p = 0,05$ et sont donc considérés similaires.

Une première description des participants à l'étude (analyse 3.5.1) est présentée à partir des données obtenues au premier temps de mesure, c'est-à-dire en tenant compte des réponses du questionnaire de renseignements généraux (QRG, présenté en annexe 1), des deux échelles d'intérêt pour le français incluses dans le QAF prétest (annexe 2) et des résultats à la dictée diagnostique (annexe 7), administrés en début de semestre. La première étape de cette description concerne les deux cohortes du GE (2008 et 2009). Elle vise à vérifier si les deux cohortes sont assez similaires pour les considérer comme un seul GE tout au long des analyses ultérieures. La décision de regrouper les deux cohortes sera prise sur la base de deux conditions. La principale condition concerne les données visant directement le français. C'est-à-dire qu'il s'agit de vérifier si les étudiants des deux cohortes sont similaires sur la base des questions qui touchent à leur cheminement scolaire en français (questions 8 et 9 du QRG), à leur intérêt pour la langue française et les cours de français ainsi qu'à leurs résultats à la dictée diagnostique prétest. Cette première condition est essen-

tielle. La deuxième condition concerne le portrait global des deux cohortes concernant les autres questions contenues dans le QRG. Cette condition est de seconde importance.

Les caractéristiques individuelles de base

Le tableau 4.1 présente les caractéristiques personnelles de base des participants du GE, à savoir leur sexe et leur âge, au moment de la première cueillette de données, soit en début de semestre, avant l'intervention.

TABLEAU 4.1 Âge moyen des participants de chaque cohorte du GE selon le sexe

		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Âge	Tous	$\bar{X} = 18,16$ ($s = 1,03$)	$\bar{X} = 18,73$ ($s = 1,11$)	0,917
	Filles	N = 2; $\bar{X} = 17,54$ ($s = 0,18$)	N = 5; $\bar{X} = 18,91$ ($s = 1,31$)	0,899
	Garçons	N = 15; $\bar{X} = 18,24$ ($s = 1,07$)	N = 2; $\bar{X} = 18,28$ ($s = 0,1$)	0,762

* $p < 0,05$.

Les données du tableau 4.1 indiquent que la représentation de chacun des sexes a été très différente entre les deux cohortes. En effet, à l'automne 2008, les filles étaient beaucoup plus nombreuses que les garçons dans le GE alors qu'à l'automne 2009, on observe l'inverse. Ceci justifie d'autant plus la prise en compte du sexe dans les analyses ultérieures, comme il est prescrit par le PAREA (MELS, 2009b, p. 19). Par ailleurs, puisque chacun des sexes est davantage représenté dans chaque cohorte, si les analyses descriptives suivantes permettent de les regrouper en un seul GE global, les deux sexes seront mieux représentés.

Concernant l'âge, si l'on compare les deux groupes sans égard au sexe, on peut voir qu'ils sont similaires. Toutefois, si l'on tient compte du sexe, on peut voir que les cinq garçons de la cohorte 2009 (âgés entre 17 et 20 ans) ont en moyenne un an de plus que les deux garçons de la première cohorte (âgés tous deux de 17 ans). Du côté des filles, les deux cohortes sont similaires en âge moyen. Toutefois, tout comme pour les garçons, l'étendue varie davantage dans une cohorte que dans l'autre. En 2008, les filles étaient âgées entre 17 et 20 ans et, en 2009, les deux filles avaient 18 ans. Cette information n'est pas surprenante, étant donné le petit nombre de sujets par groupe. Si l'on compare plutôt les deux sexes l'un à l'autre en considérant les 24 sujets, on note aussi une similarité : il n'y a pas de différence significative entre l'âge des garçons et celui des filles ($Z = 0,524$; $p > 0,05$). Globalement, on note que tous les participants sont environ à la même période de leur vie, c'est-à-dire au début de l'âge adulte. Il n'y a aucun étudiant des GE qui soit beaucoup plus âgé que le groupe. D'ailleurs, les résultats à un test de KS comparant les deux cohortes selon l'âge des participants confirment que celles-ci sont similaires ($Z = 0,917$, $p \geq 0,05$), même en distinguant les sexes. Il s'agit donc d'une première similitude entre les deux cohortes.

Le cheminement scolaire

Les résultats qui suivent exposent le cheminement scolaire des participants de chaque cohorte du GE selon le sexe. Ces données proviennent pour la plupart des réponses obtenues aux questions 4 à 9 du QRG (présenté en annexe 1). Les données relatives au français (questions 8 et 9 du QRG) sont particulièrement importantes, car elles font parties des renseignements prioritaires sur la base desquels la décision de regrouper ou non les deux cohortes sera prise.

Initialement, il est à noter qu'avant chaque session, le service de l'organisation scolaire fournit systématiquement au professeur la liste des étudiants qui composent ses groupes en précisant le programme d'étude dans lequel est inscrit chaque étudiant à qui il enseignera. De cette façon, nous savons que tous les étudiants faisant partie du GE sont inscrits dans un des programmes de mise à niveau offerts au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, sauf une étudiante de la cohorte 2009. Il s'agit d'une deuxième similitude entre les deux cohortes du GE. Cette caractéristique devra être prise en compte lorsque le GT sera formé. En effet, seuls des étudiants inscrits dans un programme représenté dans le GE devront être inclus dans les analyses comparatives entre le GE et le GT. Ce point sera traité en section 4.1.3.

Le tableau 4.2 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 4 du QRG : « Depuis combien de temps êtes-vous inscrit(e) au cégep dans le programme que vous suivez actuellement ? »

TABLEAU 4.2 Répartition des participants des deux GE selon la question 4 du QRG

Réponse		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)
C'est ma première session	Tous	17	7
	Garçons	2	5
	Filles	15	2

Ce tableau révèle que tous les participants en sont à leur première session dans le programme qu'ils suivent actuellement. Il s'agit d'une autre similitude entre les deux cohortes du GE.

Le tableau 4.3 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 5 du QRG : « Dans combien de sessions prévoyez-vous obtenir votre DEC ? »

TABLEAU 4.3 Répartition des participants des deux GE selon la question 5 du QRG

Réponses		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)
Encore 2 ou 3 sessions	Tous	1	1
	Garçons	0	1
	Filles	1	0
Encore 4 ou 5 sessions	Tous	5	6
	Garçons	0	4
	Filles	5	2
Je ne sais pas	Tous	11	0
	Garçons	2	0
	Filles	9	0

Ce tableau révèle une différence et une similitude entre les deux cohortes. En effet, pour la cohorte 2008, la majorité des étudiants n'arrivaient pas à prévoir le moment auquel ils planifiaient obtenir leur diplôme d'études collégiales. Cette hésitation peut découler de plusieurs raisons. Par exemple, puisqu'ils sont tous inscrits dans un programme de mise à niveau, il est possible que certains d'entre eux n'aient pas encore décidé du programme auquel ils s'inscriront après cette période de mise à niveau, ce qui rend difficile toute planification scolaire. Une autre explication possible pourrait être une difficulté de motivation ou un manque d'intérêt scolaire. En effet, on peut croire qu'il doit être difficile de planifier son cheminement scolaire si l'on n'y trouve aucun intérêt. Il pourrait être intéressant d'explorer cette hypothèse en croisant les réponses à cette question avec celles de la question 10 du QRG (voir plus bas).

Par ailleurs, si l'on exclut ces 11 étudiants ayant répondu « Je ne sais pas », on observe que la plupart des autres étudiants ont planifié obtenir leur DEC au bout de quatre à cinq sessions, comme la majorité des étudiants du GE 2009. Ceci est logique, puisque les programmes collégiaux offerts au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu sont d'une durée habituelle de quatre ou six sessions.

Le tableau 4.4 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 6 du QRG : « Jusqu'à quel diplôme comptez-vous poursuivre vos études ? »

TABLEAU 4.4 Répartition des participants des deux GE selon la question 6 du QRG

Réponses		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)
DEC	Tous	5 (29 %)	2 (29 %)
	Garçons	0	1
	Filles	5	1
Certificat universitaire	Tous	2 (12 %)	1 (14 %)
	Garçons	0	0
	Filles	2	1
Baccalauréat	Tous	1	3
	Garçons	0	3
	Filles	1	0
Maîtrise	Tous	1	1
	Garçons	0	1
	Filles	1	0
Doctorat	Tous	2	0
	Garçons	0	0
	Filles	2	0
Je ne sais pas	Tous	6 (35 %)	0
	Garçons	2	0
	Filles	4	0

Diagramme illustrant la répartition des participants par diplôme et sexe :

- Un groupe de 4 participants (1 fille de 2008, 3 garçons de 2009) est regroupé par une accolade et étiqueté "24 %".
- Un groupe de 7 participants (2 filles de 2008, 5 garçons de 2009) est regroupé par une accolade et étiqueté "57 %".

Comme pour le tableau précédent, celui-ci révèle des différences et des similitudes entre les deux cohortes. En sachant que plusieurs étudiants du GE 2008 n'arrivent pas à planifier leur cheminement scolaire, il n'est pas surprenant ici de noter que six étudiants ne savent pas jusqu'à quel diplôme ils comptent poursuivre leurs études. Ceci est différent du GE 2009, dont les participants semblent tous avoir planifié leur route. Encore une fois, c'est en excluant les étudiants ayant répondu « Je ne sais pas » qu'on pourrait noter certaines similitudes entre les deux cohortes. En effet, dans les deux cas, 29 % des étudiants visent l'obtention d'un DEC et, pour ceux qui visent à obtenir un certificat universitaire, la proportion est similaire entre les deux groupes (12 % et 14 %). Pour ce qui est des diplômes universitaires, bien que deux étudiants du GE 2008 visent le doctorat, en combinant les trois diplômes (baccalauréat, maîtrise et doctorat), on observe que 57 % des participants du GE 2009 prévoient obtenir un diplôme universitaire, comparativement à 24 % pour le GE 2008.

Le tableau 4.5 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 7 du QRG : « Avez-vous complété votre secondaire dans une école publique ou dans une école privée ? »

TABLEAU 4.5 Répartition des participants des deux GE selon la question 7 du QRG

Réponses		GE 2008 (N=16)	GE 2009 (N=7)
Publique	Tous	14 (88 %)	4 (57 %)
	Garçons	1	2
	Filles	13	2
Privée	Tous	2 (12 %)	3 (43 %)
	Garçons	1	3
	Filles	1	0

N.B. Le participant manquant dans le GE 2008 a encerclé les deux réponses.

Les résultats de ce tableau dénotent une distinction entre les deux cohortes. En effet, même si l'on observe qu'un plus grand nombre d'étudiants ont complété leur secondaire dans une école publique que dans une école privée pour les deux cohortes, les proportions sont différentes. Ainsi, une forte majorité du GE 2008 a fréquenté l'école publique au secondaire, comparativement à une faible majorité pour le GE 2009.

Le tableau 4.6 présente la moyenne des données des participants selon leur réponse à la question 8 du QRG : « Au meilleur de votre connaissance, quelle a été votre moyenne en français en secondaire 5 ? »

TABLEAU 4.6 Moyenne des résultats finaux en français de 5^e secondaire des participants des deux GE

Réponse		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Moyenne en français en 5 ^e secondaire	Tous	66,29 ($s = 4,26$)	67 ($s = 3,56$)	0,543
	Garçons	67,5 ($s = 3,54$)	66,2 ($s = 3,96$)	0,359
	Filles	66,13 ($s = 4,43$)	69 ($s = 1,41$)	0,886

* $p < 0,05$.

Ce tableau indique une ressemblance entre les deux cohortes qui est importante, puisqu'elle concerne directement le français. Dans un premier temps, un test de KS a été fait pour comparer les deux cohortes sans distinction de sexe. Les résultats de ce test confirment que les deux cohortes sont similaires sur ce point. Ensuite, le même test a été fait en tenant compte du sexe des répondants. La moyenne en français en 5^e secondaire est équivalente pour les garçons des deux cohortes, de même que pour les filles des deux cohortes. Enfin, en comparant les réponses des deux sexes entre eux, on constate que les résultats finaux en français de 5^e secondaire sont aussi équivalents ($Z^{\circ} = 0,561$; $p > 0,05$).

Le tableau 4.7 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 9 du QRG : « Est-ce la première fois que vous suivez ce cours de français ? »

TABLEAU 4.7 Répartition des participants des deux GE selon la question 9 du QRG

Réponses		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)
Oui	Tous	14	7
	Garçons	1	5
	Filles	13	2
Non	Tous	3	0
	Garçons	1	0
	Filles	2	0

Ce tableau révèle une ressemblance entre les deux cohortes puisque, pour presque tous les participants, il s'agit de leur premier cours de MNF au collégial.

Scolarité des parents

« Le niveau de scolarité des parents est la caractéristique familiale qui semble prédire la plus grande partie de la variance dans le rendement de l'élève. » (Bacon et Deslandes, 2004, p. 183) Plus particulièrement, la scolarité de la mère est reconnue pour être un excellent prédicteur de réussite scolaire de ses enfants. C'est pourquoi il s'avérait intéressant de connaître ces renseignements chez les participants. Le tableau 4.8 présente la scolarité de la mère des participants des deux cohortes (question 11 du QRG).

TABLEAU 4.8 Répartition des participants des deux GE selon la question 11 du QRG

Réponses		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)
Primaire	Tous	1	0
	Garçons	0	0
	Filles	1	0
Secondaire non complété	Tous	3	0
	Garçons	0	0
	Filles	3	0
DEP	Tous	3	6
	Garçons	1	4
	Filles	2	2
DES	Tous	8	0
	Garçons	1	0
	Filles	7	0
DEC	Tous	1	0
	Garçons	0	0
	Filles	1	0
Baccalauréat	Tous	1	1
	Garçons	0	1
	Filles	1	0

N.B. : Aucun étudiant a répondu « Je ne sais pas ».

Puisque cette variable est ordinale, il est possible de comparer les deux cohortes avec un test de KS. Les résultats de celui-ci indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux cohortes sur ce point ($Z = 0,853$, $p \geq 0.05$), bien que les réponses du GE 2008 soient un peu plus étendues que celles du GE 2009.

Le tableau 4.9 présente la scolarité du père des participants des deux cohortes (question 12 du QRG).

TABLEAU 4.9 Répartition des participants des deux GE selon la question 12 du QRG

Réponses		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)
Primaire	Tous	2	0
	Garçons	0	0
	Filles	2	0
Secondaire non complété	Tous	4	3
	Garçons	0	1
	Filles	4	2
DEP	Tous	2	2
	Garçons	0	2
	Filles	2	0
DES	Tous	1	1
	Garçons	0	1
	Filles	1	0
DEC	Tous	5	1
	Garçons	1	1
	Filles	4	0
Baccalauréat	Tous	1	0
	Garçons	1	0
	Filles	0	0
Je ne sais pas	Tous	2	0
	Garçons	0	0
	Filles	2	0

Puisque cette variable est ordinaire (en excluant la réponse « Je ne sais pas »), il est possible de comparer les deux cohortes avec un test de KS. Les résultats de celui-ci indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux cohortes sur ce point ($Z = 0,562$, $p \geq 0,05$), bien que les réponses du GE 2008 soient un peu plus étendues que celles du GE 2009, comme dans le cas de la scolarité des mères.

L'intérêt scolaire

Sur le plan de l'intérêt, trois données seront comparées entre les deux cohortes. La première concerne l'intérêt ressenti par les étudiants pour les études en général (question 10 du QRG). Il s'agit d'un item de type *Likert* en quatre points qui n'a pas été soumis à une procédure de validation empirique, tout comme les autres questions du QRG ayant servi à décrire les participants jusqu'à main-

tenant. Il sera donc, lui aussi, pris en compte à titre descriptif. Les deux autres sont des mesures empiriquement valides. Il s'agit des deux échelles d'intérêt (intérêt personnel pour la langue française et intérêt situationnel pour les cours de français) incluses dans le QAF, construit pour les fins de la présente étude. Cet instrument de mesure est décrit plus en détail à la section 3.3.2, puisqu'il s'agit d'une des mesures principales de l'étude. Les scores découlant de ces deux échelles peuvent être pris en compte de manière empiriquement évaluative.

Le tableau 4.10 présente les réponses obtenues à la question 10 du QRG : « Actuellement, diriez-vous que vous avez de l'intérêt pour les études en général ? »

TABLEAU 4.10 Répartition des participants des deux cohortes selon la question 10 du QRG

Réponses		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)
Beaucoup	Tous	5	1
	Garçons	1	1
	Filles	4	0
Assez	Tous	7	3
	Garçons	0	2
	Filles	7	1
Peu	Tous	4	3
	Garçons	0	2
	Filles	4	1
Pas du tout	Tous	1	0
	Garçons	1	0
	Filles	0	0

Les réponses semblent réparties approximativement de manière similaire avec davantage de représentants au milieu de l'échelle (ayant répondu « assez » ou « peu »). Puisqu'il s'agit d'un choix de réponses de type ordinal, on peut vérifier cette comparaison à l'aide d'un test de KS. Les résultats de ce dernier montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux cohortes ($Z = 0,337$, $p > 0,05$) concernant leurs réponses à cette question. De plus, en comparant les réponses des filles à celles des garçons, on ne constate pas non plus de différence significative ($Z = 0,318$; $p > 0,05$).

Par ailleurs, lors de l'analyse des tableaux 4.3 et 4.4, nous avons remarqué, pour la cohorte de 2008, que plusieurs étudiants semblaient ne pas arriver à planifier leur cheminement scolaire collégial. Une des hypothèses tentant d'expliquer ce phénomène concernait l'intérêt scolaire général de ces étudiants. En croisant ces données avec celles de la question 10 du QRG, il serait peut-être possible de voir si cette piste de réflexion mériterait d'être explorée. Toutefois, il faut garder en tête que ces données ne proviennent pas d'un instrument em-

piriquement validé et qu'un seul item d'intérêt scolaire général n'est pas suffisant pour tirer des conclusions. Cette analyse ne vise que des buts d'exploration (et de curiosité de la chercheuse). Les tableaux croisés révèlent que, parmi les 11 étudiants ne sachant pas dans combien de sessions ils obtiendront leur DEC (question 5 du QRG), seulement 4 ont répondu avoir peu ou pas du tout d'intérêt pour les études en général. De plus, parmi les 6 étudiants ne sachant pas jusqu'à quel diplôme ils comptaient poursuivre leurs études (question 6 du QRG), seulement 1 étudiant a affirmé avoir peu ou pas du tout d'intérêt pour les études en général. Si ces résultats étaient empiriquement fiables, ils motiveraient à chercher d'autres explications à la difficulté de planification scolaire de certains étudiants. Toutefois, dans le cas présent, ces résultats ne font qu'encourager à chercher à mieux comprendre la réalité des étudiants qui s'engagent dans un programme d'études collégial sans trop savoir vers où ils se dirigent dans leur cheminement scolaire.

Le tableau 4.11 rapporte les scores moyens obtenus aux deux échelles d'intérêt (intérêt personnel pour la langue française et intérêt situationnel pour les cours de français) du QAF pour les deux cohortes.

TABLEAU 4.11 Scores moyens aux deux échelles d'intérêt du QAF pour les deux cohortes du GE

Échelles		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Intérêt personnel	Tous	3,29 (<i>s</i> = 1,26)	3,74 (<i>s</i> = 0,97)	1,25
	Garçons	4,20 (<i>s</i> = 1,13)	3,76 (<i>s</i> = 1,19)	0,598
	Filles	3,17 (<i>s</i> = 1,26)	3,70 (<i>s</i> = 0,14)	0,974
Intérêt situationnel	Tous	3,04 (<i>s</i> = 0,94)	3,29 (<i>s</i> = 0,78)	0,599
	Garçons	2,88 (<i>s</i> = 0,53)	3,25 (<i>s</i> = 0,85)	0,478
	Filles	3,07 (<i>s</i> = 0,99)	3,38 (<i>s</i> = 0,88)	0,531

* $p < 0,05$.

En observant ce tableau, on peut noter que, dans tous les cas, pour les deux groupes, l'intérêt pour la langue française est plus élevé que celui pour les cours de français en début de semestre. De plus, si on compare les deux cohortes, on remarque, dans presque tous les cas, des scores d'intérêt légèrement supérieurs pour la cohorte de 2009 (sauf pour l'intérêt personnel des garçons). Pour vérifier si cette observation est statistiquement significative, des tests de KS sont à nouveau effectués. Les résultats ne révèlent aucune différence significative, ni concernant l'intérêt personnel pour la langue française, ni concernant l'intérêt situationnel pour les cours de français, en tenant compte du sexe. En comparant les deux sexes entre eux, on n'obtient aucune différence significative, ni pour l'intérêt situationnel ($Z = 0,281$; $p > 0,05$), ni pour l'intérêt personnel ($Z = 1,067$; $p > 0,05$). On peut donc considérer les deux cohortes du GE comme étant similaires sur le plan de l'intérêt pour le français et les cours de français.

Le nombre de fautes grammaticales, d'orthographe et d'accord

En tout début de semestre, une dictée diagnostique (annexe 7) a été administrée à tous les participants. Toutes les dictées ont été corrigées par la même personne qui a noté le nombre de fautes de grammaire, d'accord et d'orthographe (comme elles sont définies à la section 3.3.6) pour chaque participant. Le tableau 4.12 présente le nombre moyen de fautes, pour chacun des trois types de faute et pour chacune des deux cohortes du GE.

TABLEAU 4.12 Nombre moyen de fautes à la dictée diagnostique (prétest) pour les deux cohortes du GE

Types de fautes		GE 2008 (N=16)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Orthographe	Tous	4,5 (<i>s</i> = 2,99)	8,4 (<i>s</i> = 3,60)	1,34
	Garçons	1,5 (<i>s</i> = 2,12)	9,4 (<i>s</i> = 3,65)	1,195
	Filles	4,9 (<i>s</i> = 2,90)	6 (<i>s</i> = 2,83)	0,567
Grammaire	Tous	9,6 (<i>s</i> = 5,14)	12,7 (<i>s</i> = 3,45)	0,828
	Garçons	6,0 (<i>s</i> = 4,24)	12 (<i>s</i> = 3,81)	0,956
	Filles	10,1 (<i>s</i> = 5,18)	14,5 (<i>s</i> = 2,12)	0,756
Accord	Tous	3,9 (<i>s</i> = 1,63)	6,1 (<i>s</i> = 1,46)	1,26
	Garçons	2,5 (<i>s</i> = 2,12)	6,4 (<i>s</i> = 1,34)	1,195
	Filles	4,1 (<i>s</i> = 1,54)	5,5 (<i>s</i> = 2,12)	0,661

* $p < 0,05$.

N.B. : Une étudiante du GE 2008 était absente lors de la dictée diagnostique prétest.

En observant le tableau 4,12, on constate que, dans tous les cas, les étudiants du GE 2009 ont fait plus d'erreurs que ceux du GE 2008, bien qu'il s'agisse de la même dictée, administrée et corrigée par le même professeur. Toutefois, il s'agit de différences entre les deux cohortes qui ne sont pas suffisamment marquées pour être statistiquement significatives, comme le confirment des tests de KS, tant pour les fautes d'orthographe que pour les fautes de grammaire ou d'accord. De plus, en comparant les deux sexes l'un à l'autre, on n'observe aucune différence significative, ni pour les fautes de grammaire ($Z = 0,473$; $p > 0,05$), ni pour les fautes d'orthographe ($Z = 0,887$; $p > 0,05$), ni pour les fautes d'accord ($Z = 0,808$; $p > 0,05$). On peut donc considérer les deux cohortes comme similaires sur le plan des fautes faites à la dictée diagnostique en début de semestre.

De plus, on remarque que, pour les deux cohortes, les fautes les moins nombreuses sont les fautes d'accord, alors que les fautes les plus nombreuses sont les fautes de grammaire. Il s'agit d'une autre ressemblance entre les deux cohortes.

Intérêt initial envers le cours complémentaire de psychologie de la sexualité

Tel qu'il a été mentionné précédemment, le dispositif d'interdisciplinarité est un pairage entre un cours moins apprécié par les étudiants (le cours de MNF) et un cours choisi par intérêt par les étudiants (cours complémentaire de psy-

chologie de la sexualité), espérant ainsi que l'intérêt ressenti pour le cours de psychologie de la sexualité contamine positivement l'intérêt pour le cours de MNF. On suppose qu'en ayant choisi le cours de psychologie alors qu'il n'est pas obligatoire dans leur cheminement scolaire, les étudiants ressentent un certain intérêt envers ce cours. Toutefois, il est opportun de s'assurer que les étudiants ressentent effectivement un grand intérêt envers leur cours complémentaire dès le début de la session. Pour ce faire, certains items du Questionnaire d'appréciation du français (QAF) ont été adaptés au cours de psychologie de la sexualité, afin d'en obtenir un score d'intérêt. Rappelons qu'il s'agit d'une échelle de type *Likert* en sept points.

Il a été établi qu'un score d'intérêt envers le cours de psychologie de la sexualité, significativement plus élevé que le score d'intérêt envers le cours de MNF, serait suffisant comme indicateur de départ pour justifier le pairage entre les deux cours. En effet, la prémisse sous-tendant le pairage entre les deux cours est que les étudiants sont moins attirés par le cours de MNF et plus attirés par le cours complémentaire. Les scores d'intérêt envers le cours de psychologie, obtenus par chacune des deux cohortes du GE sont présentés dans le tableau 4.13.

TABLEAU 4.13 Scores d'intérêt envers le cours de psychologie pour les deux cohortes du GE

Échelles		GE 2008 (N=16)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Intérêt envers le cours de psychologie de la sexualité	Tous	6,18 ($s = 0,86$)	5,65 ($s = 0,95$)	0,965
	Garçons	5,67 ($s = 0$)	5,67 ($s = 1,04$)	N.D.
	Filles	6,21 ($s = 0,88$)	5,58 ($s = 1,06$)	0,620

* $p < 0,05$.

N.B. Un garçon du GE 2008 était absent lors de l'administration du questionnaire.

Les résultats de ce tableau indiquent qu'il n'y a pas de différence entre les deux cohortes relativement à leur intérêt à l'égard du cours de psychologie de la sexualité qu'ils allaient débiter au moment de répondre au questionnaire. Ces résultats permettent de fusionner les deux cohortes et de comparer leur score d'intérêt envers le cours de psychologie de la sexualité et leur score d'intérêt envers le cours de MNF. Ces résultats sont présentés dans le tableau 4.14.

TABLEAU 4.14 Scores d'intérêt du GE envers leurs cours en début de session

	Intérêt envers le cours de psychologie de la sexualité	Intérêt envers le cours de MNF	Z de Wilcoxon
Tous	6,01 ($s = 0,91$)	3,14 ($s = 0,90$)	4,199***
Garçons	5,67 ($s = 0,93$)	3,25 ($s = 0,76$)	2,207*
Filles	6,14 ($s = 0,89$)	3,10 ($s = 0,96$)	3,623***

* $p < 0,05$; *** $p < 0,001$; N = 23.

Les résultats au test de Wilcoxon (pour échantillons liés) révèlent que l'intérêt envers le cours de psychologie de la sexualité est significativement plus élevé que l'intérêt à l'égard du cours de MNF, au tout début du semestre. Cette constatation justifie le pairage entre ces deux cours.

■ 4.1.2 Conclusion de la comparaison des deux cohortes du GE

La condition principale pour décider de regrouper les deux cohortes du GE était relative aux données visant directement le français : les questions 8 et 9 du QRG, les deux échelles d'intérêt pour le français du QAF ainsi que les erreurs commises lors de la dictée diagnostique. Les résultats des analyses précédentes n'ont révélé aucune différence significative entre les deux cohortes du GE en regard des résultats obtenus par les participants en français de 5^e secondaire (question 8 du QRG). De plus, pour presque tous les participants des deux cohortes, il s'agissait de leur premier cours collégial de mise à niveau en français au moment de répondre au QRG (question 9). Les résultats aux analyses comparant l'intérêt pour la langue française et les cours de français (QAF) n'ont pas non plus révélé de différence significative entre les deux groupes, de même que les résultats des analyses les ayant comparés sur la base des fautes écrites faites lors de la dictée diagnostique en début de semestre. Il est donc clair que la condition principale est satisfaite et qu'elle permet de regrouper les deux cohortes en un seul GE de 24 sujets pour les analyses ultérieures.

La deuxième condition établie concerne le portrait global des deux cohortes en regard des autres questions contenues dans le QRG. Les analyses précédentes révèlent que la différence principale entre les deux cohortes est le sexe des participants. En effet, le GE 2008 est composé de 17 participants dont seulement 2 garçons, alors que le GE 2009 est composé de 7 participants dont seulement 2 filles. Toutefois, puisque les deux groupes sont équivalents sur presque tous les autres plans, en regroupant les deux cohortes, les deux sexes seront mieux représentés dans le GE global résultant de cette fusion : 24 participants, dont 17 filles et 7 garçons. Cette façon de faire permettra de mieux pouvoir tenir compte du sexe dans les analyses comparant le GE au GT. Cette différence n'est donc pas problématique. Pour ce qui est des autres données provenant du QRG, elles ont révélé que les deux cohortes sont similaires en ce qui a trait à l'âge des participants et que ces derniers en sont tous à leur premier semestre dans le programme auquel ils étaient inscrits lors de l'intervention. D'ailleurs, les renseignements issus du service de l'organisation scolaire ont confirmé que les étudiants des deux cohortes proviennent presque tous des mêmes programmes d'études (presque tous des programmes de mise à niveau). Aussi, les questions 5 et 6 du QRG ont révélé que plusieurs étudiants de la cohorte de 2008 avaient du mal à planifier leur cheminement scolaire, ce qui n'est pas le cas de la cohorte 2009. Toutefois, en excluant ces derniers, on a pu voir que la majorité des autres étudiants, dans les deux cohortes, pouvaient prévoir à quel moment ils obtiendraient leur DEC et jusqu'à quel diplôme ils prévoyaient continuer à étudier. Les autres données du QRG ont montré que la majorité des deux cohortes provient du réseau public d'écoles secondaires et qu'il n'y a pas de différences significatives dans la scolarité du père et de la mère entre les participants des

deux cohortes. Ces données permettent de considérer les deux cohortes du GE comme globalement similaires et elles justifient la décision de les regrouper en un seul GE.

Afin de valider cette décision, des analyses comparant les deux cohortes du GE seront effectuées sur différentes mesures prises à la fin de l'intervention, de façon à voir si l'évolution des deux cohortes ayant participé à l'intervention (GE 2008 et GE 2009) aura été similaire. Cette stratégie permettra de vérifier si les deux cohortes du GE auront évolué de manière significativement différente du GT, tant ensemble (GE global) qu'indépendamment (GE 2008 et GE 2009). Si tel est le cas, il sera possible de croire que l'évolution du GE n'est pas due au hasard et que l'efficacité de l'intervention est stable.

Enfin, des résultats statistiques ont montré que l'intérêt des étudiants du GE envers leur cours complémentaire était significativement plus élevé que leur intérêt envers leur cours de MNF. Ceci a permis de justifier le pairage entre ces deux cours pour les fins de l'intervention interdisciplinaire.

■ 4.1.3 Description et comparaison du GE et du GT

Afin de vérifier si l'on peut considérer le GT comme base de comparaison du GE (analyse 3.5.2) pour évaluer l'impact de l'intervention, il est important de voir s'ils sont similaires au départ. Les mêmes procédures qu'au point 4.1.1 seront donc effectuées pour comparer le GE au GT.

Les caractéristiques individuelles de base

Le tableau 4.15 présente les caractéristiques personnelles de base des participants du GE et du GT, à savoir leur sexe et leur âge, au moment de la première cueillette de données.

TABLEAU 4.15 Âge moyen des participants du GE et du GT selon le sexe

		GE (N=24)	GT (N=67)	Z de KS
Âge	Tous	$\bar{X} = 18,33$ ($s = 1,06$)	$\bar{X} = 18,43$ ($s = 2,65$)	1,2
	Garçons	N = 7; $\bar{X} = 18,52$ ($s = 1,26$)	N = 37; $\bar{X} = 18,04$ ($s = 1,29$)	0,9
	Filles	N = 17; $\bar{X} = 18,25$ ($s = 1,0$)	N = 30; $\bar{X} = 18,92$ ($s = 3,68$)	0,762

* $p < 0,05$.

Les données du tableau 4.15 indiquent que la représentation de chacun des sexes est différente entre les deux cohortes. En effet, les filles étaient plus nombreuses que les garçons dans le GE alors que, dans le GT, on observe l'inverse. Cette situation découle du fait que, en général, plus de filles que de garçons ont choisi le cours complémentaire *Difficultés psychologiques et sexuelles*. Puisque le fait d'avoir choisi ce cours était un critère d'inclusion au GE, il n'est pas surprenant de voir plus de filles dans le GE que de garçons. Malgré cette différence, en tenant compte du sexe au cours des analyses, on pourra éviter de contaminer les résultats par cette différence. Cette dernière n'est donc pas problématique.

Concernant l'âge, si l'on compare les deux groupes sans égard au sexe, on peut voir que ceux-ci semblent similaires, ce qui est confirmé par un test de KS (l'utilisation d'un test paramétrique est proscrite ici parce que la distribution de l'âge des participants du GT ne suit pas la loi normale). Si l'on tient compte du sexe, on peut voir que les garçons des deux groupes semblent avoir un âge moyen équivalent, ce qui est aussi confirmé par un test de KS. Toutefois, du côté des filles, le grand écart-type du GT laisse croire à une différence potentielle entre les deux groupes malgré les moyennes plutôt équivalentes. D'ailleurs, en regardant les données en détail, on trouve deux valeurs extrêmes : une femme âgée de 27 ans et une autre âgée de 35 ans dans le GT. En opérant un test de KS, on obtient un résultat qui infirme cette impression de différence. En effet, il semblerait que celle-ci ne soit pas significative concernant l'âge des filles entre le GE et le GT. Toutefois, comme expliqué au chapitre 3, ce test est basé sur les rangs plutôt que sur les données brutes, donc, il n'est pas affecté par les valeurs extrêmes. De ce fait, son résultat n'est pas surprenant.

Pour sécuriser ce résultat, un test de Levene a été fait pour comparer les variances entre les deux groupes de filles en regard de l'âge. Le résultat du test confirme que ces deux valeurs extrêmes ne sont pas suffisantes pour considérer que les distributions des âges des deux groupes de filles sont distinctes ($F(1, 45) = 3,2, p > 0,05$). On considère donc les deux groupes similaires sur ce point.

Par ailleurs, en comparant les deux sexes entre eux, on ne note pas non plus de différences concernant l'âge des participants selon un test de KS ($Z = 1,134; p > 0,05$).

Le cheminement scolaire

Les résultats qui suivent présentent le cheminement scolaire des participants du GE et du GT selon le sexe. Ces données sont issues pour la plupart des réponses obtenues aux questions 4 à 9 du QRG (situé en annexe^o1).

D'emblée, concernant les programmes d'études dans lesquels les étudiants sont inscrits, nous avons pris la décision de n'inclure, dans le GT, que des étudiants appartenant aux mêmes programmes d'études que ceux représentés dans le GE. Cette décision a été prise lorsqu'on a pris conscience que tous les étudiants du GE, sauf un (inscrit en technique de comptabilité et de gestion), faisaient partie d'un programme de mise à niveau. Cette situation n'était pas prévue au départ parce que, compte tenu la méthode quasi-expérimentale retenue, on s'attendait plutôt à ce que la plupart des programmes soient représentés dans le GE. Toutefois, la composition du GE lors de la création des horaires par le programme informatique utilisé à cette fin par le service de l'organisation scolaire n'a permis le regroupement que de ces étudiants. En effet, malgré plusieurs tentatives des personnes opérant le système, l'hétérogénéité des horaires de étudiants qui répondaient aux critères d'inclusion dans le GE était telle qu'il était impossible de tous regrouper ces derniers dans une même plage horaire, tant pour le cours complémentaire que pour le cours de MNF. Bref, le regroupement du plus grand nombre de participants possible pour le GE s'est avéré être composé presque exclusivement d'étudiants inscrits dans ces programmes de mise

à niveau. Pour éviter de biaiser les résultats de l'étude, nous avons décidé de n'inclure que des étudiants de ces mêmes programmes dans le GT, ce qui assure une base de comparaison plus solide entre les deux groupes. Les sept programmes en question sont : accueil et intégration, volet mise à niveau; accueil et intégration, volet orientation; accueil et intégration, volet réussite scolaire; mise à niveau vers sciences nature; mise à niveau vers technique de génie mécanique; mise à niveau vers technique de génie électronique et technique de comptabilité et de gestion. On peut donc conclure que les deux groupes sont similaires sur ce point, puisque les mêmes programmes d'études sont représentés dans les deux groupes.

Le tableau 4.16 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 4 : « Depuis combien de temps êtes-vous inscrit(e) au cégep dans le programme que vous suivez actuellement ? »

TABLEAU 4.16 Répartition des participants du GE et du GT selon la question 4 du QRG

Réponses		GE (N=24)	GT (N=67)
C'est ma première session	Tous	24	66
	Garçons	7	37
	Filles	17	29
C'est ma deuxième session	Tous	0	1
	Garçons	0	0
	Filles	0	1

Ce tableau révèle que tous les participants du GT, sauf un, en sont à leur première session dans le programme qu'ils suivent actuellement. Il s'agit d'une autre similitude entre les deux groupes.

Le tableau 4.17 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 5 du QRG : « Dans combien de sessions prévoyez-vous obtenir votre DEC ? »

TABLEAU 4.17 Répartition des participants du GE et du GT selon la question 5 du QRG

Réponses		GE (N=24)	GT (N=67)
Encore 2 ou 3 sessions	Tous	2 (8 %)	5 (7 %)
	Garçons	1 (4 %)	3 (4 %)
	Filles	1 (4 %)	2 (3 %)
Encore 4 ou 5 sessions	Tous	11 (46 %)	28 (42 %)
	Garçons	4 (17 %)	14 (21 %)
	Filles	7 (29 %)	14 (21 %)
Je ne sais pas	Tous	11 (46 %)	34 (51 %)
	Garçons	2 (8 %)	20 (30 %)
	Filles	9 (38 %)	14 (21 %)

Ce tableau montre une différence et des ressemblances entre les deux groupes. La différence à noter concerne le sexe des participants qui n'arrivent pas à prévoir le moment où ils devraient recevoir leur DEC. Dans le GE, cela est le cas pour plus de filles que de garçons alors que, dans le GT, c'est l'inverse. Toutefois, ce résultat n'est pas surprenant puisqu'il y a plus de filles que de garçons dans le GE, alors que c'est l'inverse dans le GT. Si l'on tient compte du sexe de ces répondants, on constate que 53 % des filles du GE et 47 % des filles du GT ont répondu « je ne sais pas », et que c'est le cas de 29 % des garçons du GE et de 54 % des garçons du GT. Pour le reste, peu de différences importantes sont observées, tant en tenant compte du sexe qu'en n'en tenant pas compte, tant en comparant les groupes (colonnes) qu'en comparant les réponses (lignes).

Le tableau 4.18 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 6 du QRG : « Jusqu'à quel diplôme comptez-vous poursuivre vos études ? »

TABLEAU 4.18 Répartition des participants du GE et du GT selon la question 6 du QRG

Réponses		GE (N=24)	GT (N=64)
DEC	Tous	7 (29 %)	28 (44 %)
	Garçons	1 (4 %)	9 (14 %)
	Filles	6 (25 %)	19 (30 %)
Certificat universitaire	Tous	3 (13 %)	7 (11 %)
	Garçons	0	4 (6 %)
	Filles	3 (13 %)	3 (5 %)
Baccalauréat	Tous	4 (17 %)	6 (9 %)
	Garçons	3 (13 %)	5 (7,5 %)
	Filles	1 (4 %)	1 (1,5 %)
Maîtrise	Tous	2 (8 %)	3 (4,5 %)
	Garçons	1 (4 %)	2 (3 %)
	Filles	1 (4 %)	1 (1,5 %)
Doctorat	Tous	2 (8 %)	2 (3 %)
	Garçons	0	1 (1,5 %)
	Filles	2 (8 %)	1 (1,5 %)
Je ne sais pas	Tous	6 (25 %)	18 (28 %)
	Garçons	2 (8 %)	13 (20 %)
	Filles	4 (17 %)	5 (8 %)

N.B. : Trois étudiants du GT ont spécifié un autre diplôme.

Comme dans le cas du précédent tableau, ce tableau révèle que, sans tenir compte du sexe, la même proportion d'étudiants du GE et du GT ne sait pas jusqu'à quel diplôme ceux-ci comptent étudier. Conséquemment, les deux groupes sont similaires quant à la proportion d'étudiants ayant planifié leur cheminement scolaire. Toutefois, des différences s'observent si l'on tient compte du sexe. En effet, plus de filles que de garçons dans le GE ignorent jusqu'à quel diplôme dureront leurs études, alors que dans le GT, c'est l'inverse. Ce résultat concorde toutefois avec le fait qu'il y ait plus de filles dans le GE et plus de garçons dans le GT. Comme dans le cas de la question 5, si l'on tient compte du sexe, on constate que 24 % des filles du GE et 17 % des filles du GT ont répondu « Je ne sais pas », et que c'est le cas de 29 % des garçons du GE et de 35 % des garçons du GT. De plus, une plus grande proportion d'étudiants du GT vise à obtenir un DEC que dans le GE (sans distinction selon le genre) et une plus grande proportion d'étudiants du GE semble viser l'obtention d'un diplôme universitaire que dans le GT.

Le tableau 4.19 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 7 du QRG : « Avez-vous complété votre secondaire dans une école publique ou dans une école privée? »

TABLEAU 4.19 Répartition des participants du GE et du GT selon la question 7 du QRG

Réponses		GE (N=23)	GT (N=67)
Publique	Tous	18 (78 %)	59 (88 %)
	Garçons	3 (13 %)	32 (48 %)
	Filles	15 (65 %)	27 (40 %)
Privée	Tous	5 (22 %)	8 (12 %)
	Garçons	4 (17 %)	5 (7 %)
	Filles	1 (5 %)	3 (5 %)

N.B. Le participant manquant du GE a encerclé les deux réponses.

Les résultats de ce tableau démontrent que, pour les deux groupes, une grande majorité des participants ont complété leur secondaire dans une école publique. Toutefois, on note que cette proportion majoritaire est un peu plus grande dans le GT que dans le GE. Il aurait été intéressant de confronter ces données à un test du Khi-deux pour vérifier l'existence d'un lien potentiel entre le groupe d'appartenance (GE ou GT) et les réponses à la question 7, mais les données ne le permettent pas. En effet, un des postulats de base du test de Khi-deux est que toutes les fréquences attendues du tableau croisé doivent être supérieures à cinq (Howell, 2008). Dans le cas des données disponibles pour la présente étude, une des fréquences attendues est inférieure à cinq. On ne peut donc que constater que les deux groupes se ressemblent approximativement quant au fait d'avoir complété leurs études secondaires dans une école publique ou privée.

Le tableau 4.20 présente la moyenne des données des participants selon leur réponse à la question 8 du QRG : « Au meilleur de votre connaissance, quelle a été votre moyenne en français en 5^e secondaire ? »

TABLEAU 4.20 Moyennes des résultats finaux en français de 5^e secondaire du GE et du GT selon le sexe

Réponse		GE (N=24)	GT (N=66)	Z de KS
Moyenne en français en 5 ^e secondaire	Tous	66,50 (s = 4,01)	64,34 (s = 3,95)	1,140
	Garçons	66,57 (s = 3,60)	64,00 (s = 3,79)	0,797
	Filles	66,47 (s = 4,27)	64,77 (s = 4,15)	0,866

N.B. : Un étudiant du GT n'a pas répondu à cette question.

* $p < 0,05$.

Ce tableau dénote une faible différence de deux points en faveur du GE. Toutefois, le résultat à un test de KS n'est pas significatif (l'utilisation d'un test pa-

ramétrique est proscrite par la distribution anormale du GT). De plus, aucune différence n'est soupçonnable entre les garçons et les filles pour les deux groupes. Les deux groupes sont donc similaires sur ce point.

Le tableau 4.21 présente la répartition des participants selon leur réponse à la question 9 du QRG : « Est-ce la première fois que vous suivez ce cours de français? »

TABLEAU 4.21 Répartition des participants du GE et du GT selon la question 9 du QRG

Réponses		GE (N=24)	GT (N=67)
Oui	Tous	21	63
	Garçons	6	36
	Filles	15	27
Non	Tous	3	4
	Garçons	1	1
	Filles	2	3

Ce tableau révèle une ressemblance entre les deux cohortes puisque, pour presque tous les participants, il s'agit de leur premier cours de MNF au collégial.

Scolarité des parents

Comme il a été mentionné plus haut, la scolarité des parents est un très bon prédicteur du cheminement scolaire de leurs enfants (Bacon et Deslandes, 2004), d'où l'intérêt pour cette information. Le tableau 4.22 présente la scolarité de la mère des participants des deux groupes (question 11 du QRG).

TABLEAU 4.22 Répartition des participants du GE et du GT selon la question 11 du QRG

Réponses		GE (N=24)	GT (N=61)
Primaire	Tous	1	0
	Garçons	0	0
	Filles	1	0
Secondaire non complété	Tous	3	11
	Garçons	0	4
	Filles	3	7
DEP	Tous	9	6
	Garçons	5	3
	Filles	4	3
DES	Tous	8	19
	Garçons	1	13
	Filles	7	6
DEC	Tous	1	16
	Garçons	0	10
	Filles	1	6
Baccalauréat	Tous	2	6
	Garçons	1	4
	Filles	1	2
Maîtrise	Tous	0	3
	Garçons	0	1
	Filles	0	2

N.B. : Deux étudiants et une étudiante du GT n'ont pas répondu à cette question.
Trois étudiantes du GT ont répondu « Je ne sais pas ».

Puisque cette variable est ordinale (des choix de réponses *a* à *i*), il est possible de comparer les deux cohortes avec un test de KS. Les résultats de ce dernier indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes sur ce point ($Z = 1,18, p \geq 0,05$). On arrive au même constat en tenant compte des sexes : aucune différence significative entre les garçons du GE et ceux du GT ($Z = 1,24, p \geq 0,05$) ainsi qu'entre les filles du GE et celles du GT ($Z = 0,851, p \geq 0,05$). De plus, en comparant les sexes, il n'y a pas non plus de différence

significative entre la scolarité des mères des filles et la scolarité des mères des garçons ($Z = 0,832, p \geq 0,05$).

Le tableau 4.23 présente la scolarité du père des participants des deux groupes (question 12 du QRG).

TABLEAU 4.23 Répartition des participants du GE et du GT selon la question 12 du QRG

Réponses		GE (N=22)	GT (N=58)
Primaire	Tous	2	0
	Garçons	0	0
	Filles	2	0
Secondaire non complété	Tous	7	14
	Garçons	1	4
	Filles	6	10
DEP	Tous	4	7
	Garçons	2	4
	Filles	2	3
DES	Tous	2	10
	Garçons	1	6
	Filles	1	4
DEC	Tous	6	15
	Garçons	2	10
	Filles	4	5
Baccalauréat	Tous	1	7
	Garçons	1	4
	Filles	0	3
Maîtrise	Tous	0	5
	Garçons	0	3
	Filles	0	2

N.B. : Deux étudiantes du GE ainsi que deux étudiantes et quatre étudiants du GT ont répondu « Je ne sais pas ». Un étudiant du GT a répondu « autre ». Une étudiante du GE et un étudiant du GT n'ont pas répondu à la question.

Dans le cas de la scolarité des pères, les résultats au test de KS montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes sur ce point ($Z = 0,887, p \geq 0,05$). On arrive au même constat en tenant compte des sexes : aucune différence significative entre les garçons du GE et ceux du GT ($Z = 0,483, p \geq 0,05$) ainsi qu'entre les filles du GE et celles du GT ($Z = 0,575, p \geq 0,05$). De plus, en comparant les sexes, il n'y a pas non plus de différence significative entre la scolarité des pères des filles et la scolarité des pères des garçons ($Z = 1,35, p \geq 0,05$).

L'intérêt scolaire

Comme dans la section 4.1.1, trois données seront comparées entre les deux groupes concernant l'intérêt. La première concerne l'intérêt ressenti par les étudiants envers les études en général (question 10 du QRG). Il s'agit d'un item de type *Likert* en quatre points qui n'a pas été soumis à une procédure de validation empirique, tout comme les autres questions du QRG ayant servi à décrire les participants jusqu'à maintenant. Il sera donc, lui aussi, pris en compte à titre descriptif. Les deux autres sont les deux échelles d'intérêt (intérêt personnel pour la langue française et intérêt situationnel pour les cours de français) incluses dans le QAF, construit et validé pour les fins de la présente étude. Les scores découlant de ces deux échelles peuvent être pris en compte de manière empiriquement évaluative.

Le tableau 4.24 présente les réponses obtenues à la question 10 du QRG : « Actuellement, diriez-vous que vous avez de l'intérêt pour les études en général? »

TABLEAU 4.24 Répartition des participants des deux groupes selon la question 10 du QRG

Réponses		GE (N=24)	GT (N=66)
Beaucoup	Tous	6	15
	Garçons	2	7
	Filles	4	8
Assez	Tous	10	42
	Garçons	2	24
	Filles	8	18
Peu	Tous	7	9
	Garçons	2	6
	Filles	5	3
Pas du tout	Tous	1	0
	Garçons	1	0
	Filles	0	0

N.B. : Une étudiante du GT n'a pas répondu à la question.

En observant le tableau, on peut noter que la plupart des étudiants du GE ont répondu « Assez » ou « Peu », alors que la plupart des étudiants du GT ont répondu « Assez » ou « Beaucoup ». Puisqu'il s'agit d'une échelle ordinale, on peut vérifier si cette différence est significative. Les résultats au test de KS révèlent qu'en comparant le GE au GT sans égard au sexe des participants, il n'y avait aucune différence significative ($Z = 0,826, p \geq 0,05$) dans l'intérêt pour les études en général en début de semestre. De plus, il n'y a aucune différence entre les garçons et les filles ($Z = 0,267, p \geq 0,05$).

Le tableau 4.25 rapporte les scores moyens obtenus aux deux échelles d'intérêt (intérêt personnel pour la langue française et intérêt situationnel pour les cours de français) du QAF, avant l'intervention, pour les deux cohortes.

TABEAU 4.25 Scores moyens aux deux échelles d'intérêt du QAF prétest pour le GE et le GT

Échelles		GE (N=24)	GT (N=67)	Z de KS	t
Intérêt personnel	Tous	3,43 (<i>s</i> = 1,18)	3,59 (<i>s</i> = 1,26)		0,563
	Garçons	3,89 (<i>s</i> = 1,09)	3,35 (<i>s</i> = 1,34)	0,985	
	Filles	3,24 (<i>s</i> = 1,19)	3,89 (<i>s</i> = 1,11)	1,47*	
Intérêt situationnel	Tous	3,11 (<i>s</i> = 0,89)	3,21 (<i>s</i> = 1,28)	0,579	
	Garçons	3,14 (<i>s</i> = 0,75)	2,94 (<i>s</i> = 1,24)	0,787	
	Filles	3,10 (<i>s</i> = 0,96)	3,53 (<i>s</i> = 1,27)	0,93	

* $p < 0,05$.

Dans ce tableau, on remarque que, dans tous les cas, pour les deux groupes, l'intérêt pour la langue française est plus élevé que celui pour les cours de français en début de semestre. De plus, si on compare le GE au GT, on note, dans presque tous les cas, des scores d'intérêt légèrement supérieurs chez le GT (sauf pour l'intérêt personnel des garçons). Pour vérifier si ces différences sont statistiquement significatives, un test *t* a été conduit pour l'intérêt personnel, sans distinction de sexe, puisque les postulats le permettant étaient présents (distribution normale et homoscedasticité). Ce test était donc le plus fiable. Les résultats en découlant indiquent qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes concernant l'intérêt personnel ($t(89) = -0,563$; $p > 0,05$). Concernant l'intérêt situationnel, les distributions des deux groupes sont normales mais les variances ne sont pas homogènes. Les résultats d'un test paramétrique ne seraient donc pas fiables, un test de KS étant un meilleur choix. Les résultats ne révèlent aucune différence significative entre le GE et le GT, sauf pour ce qui est de l'intérêt personnel des filles pour la langue française. Dans leur cas, le résultat au test de KS est suffisamment significatif ($p = 0,026$) pour affirmer que celles du GT ont un plus grand intérêt pour la langue française que celles du GE. Il sera intéressant de voir si cette différence aura persisté après l'intervention. Pour ce qui est de la différence entre les deux sexes, les deux groupes (garçons et filles) satisfont aux postulats des tests paramétriques. On doit donc les comparer à l'aide d'un test *t* pour deux échantillons indépendants. Les résultats à ce test n'indiquent aucune différence significative entre les deux sexes, ni pour l'intérêt personnel ($t(89) = -0,828$; $p > 0,05$), ni pour l'intérêt situationnel ($t(89) = -1,647$; $p > 0,05$). Globalement, on peut considérer les deux groupes comme étant plutôt similaires sur le plan de l'intérêt personnel pour la langue française et de l'intérêt situationnel pour les cours de français.

Le nombre de fautes grammaticales, d'orthographe et d'accord.

En tout début de semestre, une dictée diagnostique (annexe 7) a été administrée à tous les participants du GE et du GT. Comme il est mentionné à la section 4.1.1, toutes les dictées ont été corrigées par la même personne qui a noté le nombre de fautes de grammaire, d'accord et d'orthographe pour chaque parti-

cipant. Le tableau 4.26 présente le nombre moyen de fautes, pour chacun des trois types de fautes et pour chaque groupe.

TABLEAU 4.26 Nombre moyen de fautes à la dictée diagnostique (prétest) pour le GE et le GT

Types de fautes		GE (N=23)	GT (N=61)	Z de KS
Orthographe	Tous	5,70 ($s = 3,61$)	7,59 ($s = 4,05$)	1,4*
	Garçons	7,14 ($s = 4,95$)	8,20 ($s = 4,14$)	0,483
	Filles	5,06 ($s = 2,82$)	6,77 ($s = 3,86$)	1,24
Grammaire	Tous	10,52 ($s = 4,84$)	12,62 ($s = 5,89$)	0,583
	Garçons	10,29 ($s = 4,61$)	12,80 ($s = 7,19$)	0,552
	Filles	10,63 ($s = 5,08$)	12,38 ($s = 3,58$)	0,862
Accord	Tous	4,57 ($s = 1,88$)	6,16 ($s = 3,63$)	1,16
	Garçons	5,29 ($s = 2,36$)	6,49 ($s = 4,00$)	0,621
	Filles	4,25 ($s = 1,61$)	5,73 ($s = 3,08$)	1,01

* $p < 0,05$.

N.B. : Une étudiante du GE ainsi que deux étudiants et quatre étudiantes du GT étaient absents lors de la dictée diagnostique prétest.

En observant le tableau 4.26, on constate que, dans tous les cas, les étudiants du GT ont fait plus d'erreurs que ceux du GE, bien qu'il s'agisse de la même dictée, corrigée par le même professeur. Les distributions des échantillons ne répondant pas aux conditions des tests paramétriques, des tests de KS sont conduits. Les résultats montrent qu'il s'agit de différences entre les deux groupes qui ne sont pas suffisamment marquées pour être statistiquement significatives, comme il est confirmé par les tests de KS, sauf en ce qui concerne les erreurs d'orthographe sans distinction de sexe. En effet, une différence tout juste significative ($p = 0,041$) démontre que les étudiants du GT ont fait plus de fautes d'orthographe que ceux du GE. Spécifiquement, on comprend qu'il y a une probabilité de 4,1 % que les valeurs des deux variables comparées soient dues au hasard. On peut donc considérer les deux groupes comme globalement similaires sur le plan des fautes faites à la dictée diagnostique en début de semestre.

De plus, il est à noter que, pour les deux groupes, les fautes les moins nombreuses sont les fautes d'accord alors que les fautes les plus nombreuses sont les fautes de grammaire. Il s'agit d'une autre similitude entre les deux groupes.

■ 4.1.4 Conclusion de la comparaison du GE et du GT

Comme pour la comparaison entre les deux cohortes du GE, la condition principale menant à décider de considérer les deux groupes comme suffisamment équivalents pour que le GT soit une bonne base de comparaison du GE concernait les données visant directement le français en début de semestre : les questions 8 et 9 du QRG, les deux échelles d'intérêt pour le français du QAF ainsi que les erreurs commises lors de la dictée diagnostique. Les résultats des analyses rapportées précédemment n'ont révélé aucune différence significative entre

le GE et le GT en regard des résultats obtenus par les participants en français de 5^e secondaire (question 8 du QRG). De plus, pour presque tous les participants des deux groupes, il s'agissait de leur premier cours collégial de mise à niveau en français au moment de répondre au QRG (question 9). Les résultats aux analyses comparant l'intérêt pour la langue française et les cours de français (QAF) ont révélé que les deux groupes sont globalement équivalents. En effet, une seule différence a démontré que l'intérêt personnel des filles du GT pour la langue française est plus élevé que celui des filles du GE. Il sera intéressant de vérifier si cette différence aura perduré à la fin du semestre. Concernant les résultats des analyses ayant comparé les deux groupes sur la base des fautes faites lors de la dictée diagnostique en début de semestre, on obtient aussi une équivalence globale entre les deux groupes. Ainsi, une seule différence, tout juste significative sur le plan statistique ($p = 0,041$), rapporte le plus grand nombre de fautes d'orthographe faites par les étudiants du GT. En tenant compte de l'ensemble de ces comparaisons entre les deux groupes, on considère que la condition principale est suffisamment satisfaite pour permettre de considérer le GT comme une base de comparaison équivalente au GE en début de semestre. Cette démarche de comparaison entre le GE et le GT permettra de faire une bonne partie de l'évaluation de l'efficacité du dispositif d'intervention lors du processus d'analyse des données de la section suivante (section 4.2).

Dans le même esprit de la comparaison entre les deux cohortes du GE, la deuxième condition établie pour vérifier l'équivalence du GE et du GT concerne le portrait global des deux groupes en regard des autres questions contenues dans le QRG. À ce propos, les analyses révèlent que la différence principale entre les deux groupes est le sexe des participants. En effet, le GE est composé de plus de filles que de garçons, alors que c'est l'inverse pour le GT. Toutefois, en tenant compte du sexe dans toutes les analyses, cette différence n'affectera pas les conclusions qui seront formulées. Elle n'est donc pas problématique. Pour ce qui est des autres données issues du QRG, elles ont révélé que les deux cohortes sont similaires en ce qui a trait à l'âge des participants et au fait d'en être à leur premier semestre dans le programme auquel ils étaient inscrits au moment de répondre au questionnaire. D'ailleurs, tous les étudiants du GE et du GT sont inscrits dans les mêmes programmes d'études (presque tous des programmes de mise à niveau). Ensuite, les questions 5 et 6 du QRG ont révélé que, dans le GE, plus de filles que de garçons ont du mal à planifier leur cheminement scolaire alors que c'est l'inverse pour le GT. Néanmoins, cela n'est pas surprenant, puisqu'il y a plus de filles que de garçons dans le GE alors qu'il y a plus de garçons que de filles dans le GT. Cependant, on a pu voir que la majorité des autres étudiants pouvaient prévoir à quel moment ils obtiendraient leur DEC et jusqu'à quel diplôme ils prévoyaient continuer à étudier. Les autres données du QRG ont montré que la majorité des deux groupes provient du réseau public d'écoles secondaires et qu'il n'y a pas de différences significatives dans la scolarité du père et de la mère entre les participants des deux groupes. Ces données permettent de considérer le GE et le GT comme suffisamment similaires et confirment la décision de considérer le GT comme une bonne base de comparaison au GE.

■ 4.2 Les résultats quantitatifs

Les résultats présentés dans cette section visent à répondre aux sous-questions formulées à la fin du deuxième chapitre en vérifiant les hypothèses formulées au troisième chapitre du présent rapport.

Plusieurs des analyses de la présente section seront faites à l'aide du test t pour échantillons appariés, de façon à comparer les deux temps de mesure. Ces analyses renseignent sur l'évolution des participants durant la session. S'il advient que, pour certaines variables, les préconditions aux tests paramétriques ne soient pas atteintes, l'utilisation du test des rangs de Wilcoxon est prévue. Il s'agit d'une alternative non paramétrique au test t pour échantillons appariés (Howell, 2008). Ce test vérifie l'hypothèse nulle selon laquelle deux groupes auraient été tirés d'une même population. En d'autres mots, il vérifie qu'il n'y a pas de différence entre les deux temps de mesure sur les données prises auprès des participants d'un même échantillon. Lorsque que le Z de Wilcoxon est significatif à $p < 0,05$ (représenté par * dans les tableaux de résultats), on doit rejeter l'hypothèse nulle et conclure qu'il y a une différence entre les deux temps de mesure.

■ 4.2.1 Résultats concernant la sous-question 1

La première sous-question concerne le cheminement du GE : *Est-ce qu'une augmentation significative de l'intérêt (situationnel et personnel) pour le français sera notée pour le groupe expérimental (GE) à la fin du semestre ?* (section 2.10). À cette question, l'hypothèse 1 a été formulée de la façon suivante : *une augmentation significative des deux types d'intérêt pour le français sera notée pour le GE à la fin du semestre.* (section 3.5.3).

Évolution de l'intérêt chez le GE global

Afin de vérifier cette hypothèse, plusieurs analyses ont été menées. D'abord, les postulats pour la conduite de tests t pour échantillons appariés ont été vérifiés. Ils ont été atteints seulement pour l'intérêt personnel, sans égard au sexe. Un test t a donc été conduit pour faire cette comparaison. Ensuite, un test de Wilcoxon mesurant la différence entre les scores d'intérêt situationnel avant et après l'intervention a été conduit sur les données des 24 étudiants du GE global. Les mêmes analyses ont par la suite été conduites en distinguant les deux cohortes du GE, comme il a été mentionné à la toute fin de la section 4.1.2. En effet, cette procédure vise à renseigner sur la stabilité de l'intervention et à valider l'effet de celle-ci. Par exemple, si l'intervention n'a été efficace que pour une seule des deux cohortes, il pourrait être facile d'attribuer l'augmentation de l'intérêt à autre chose qu'à l'intervention. Au contraire, si une augmentation de l'intérêt est notée distinctement pour les deux cohortes, il sera plus tentant de croire à l'efficacité de l'intervention, à plus forte raison si cette augmentation n'est pas observée chez le GT (voir la section 4.2.2 pour la comparaison avec le GT).

Le tableau 4.27 présente les scores moyens d'intérêt personnel pour la langue française et les scores moyens d'intérêt situationnel pour les cours de français obtenus avant, puis après l'intervention, chez les étudiants du GE global.

TABLEAU 4.27 Scores d'intérêt prétest et post-test du GE

Échelles		Pré-test (N=24)	Post-test (N=24)	Z de Wilcoxon	t
Intérêt personnel	Tous	3,43 (<i>s</i> = 1,18)	3,86 (<i>s</i> = 1,31)		-2,263*
	Garçons	3,89 (<i>s</i> = 1,09)	4,46 (<i>s</i> = 1,05)	-1,19	
	Filles	3,24 (<i>s</i> = 1,19)	3,61 (<i>s</i> = 1,35)	-1,58	
Intérêt situationnel	Tous	3,11 (<i>s</i> = 0,89)	5,53 (<i>s</i> = 1,13)	-4,11**	
	Garçons	3,14 (<i>s</i> = 0,75)	5,86 (<i>s</i> = 0,67)	-2,371*	
	Filles	3,1 (<i>s</i> = 0,96)	5,39 (<i>s</i> = 1,26)	-3,411**	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Les résultats contenus dans ce tableau illustrent une augmentation très significative de l'intérêt situationnel suite à l'intervention et une augmentation significative de l'intérêt personnel. En isolant le facteur sexe dans les analyses, on note que l'augmentation de l'intérêt personnel n'est pas suffisante pour être statistiquement significative. Bien que ces résultats ne confirment pas complètement l'hypothèse 1, ils concordent tout de même avec la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006). En effet, cette théorie stipule qu'un intérêt situationnel est préalable au développement d'un intérêt personnel stable. Puisque le dispositif d'intervention n'a eu lieu que durant un semestre, il n'est pas surprenant que l'augmentation de l'intérêt situationnel soit plus marquée que celle de l'intérêt personnel. Lors d'une autre étude, il serait intéressant de voir si, appliquée aux cours de français de plus d'un semestre, cette intervention mènerait vers le développement d'un intérêt situationnel d'abord, évoluant vers le développement d'un intérêt personnel pour le français par la suite, à plus long terme.

Comparaison de cette évolution entre les deux cohortes du GE

Pour les fins de cette analyse, deux variables d'augmentation d'intérêt ont été créées en soustrayant les scores du prétest aux scores du post-test. De cette façon, on obtient la différence d'intérêt entre les deux temps de mesure et l'on peut comparer cette différence entre les deux cohortes. Le tableau 4.28 présente l'augmentation moyenne des scores d'intérêt en distinguant les deux cohortes du GE (2008 et 2009) et les résultats de la comparaison de ces données entre les deux cohortes.

TABLEAU 4.28 Augmentation moyenne des scores d'intérêt des deux cohortes du GE

Échelles		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Intérêt personnel	Tous	0,38 (<i>s</i> = 0,83)	0,54 (<i>s</i> = 1,21)	0,543
	Garçons	-0,30 (<i>s</i> = 0,71)	0,92 (<i>s</i> = 1,12)	0,956
	Filles	0,48 (<i>s</i> = 0,82)	-0,40 (<i>s</i> = 1,13)	0,708
Intérêt situationnel	Tous	2,22 (<i>s</i> = 1,16)	2,89 (<i>s</i> = 0,96)	0,805
	Garçons	2,63 (<i>s</i> = 0,53)	2,75 (<i>s</i> = 1,12)	0,478
	Filles	2,16 (<i>s</i> = 1,23)	3,25 (<i>s</i> = 0,35)	0,886

* $p < 0,05$.

Ce tableau révèle que les deux cohortes du GE ont évolué de manière semblable quant à leur intérêt pour le français. En effet, aucune différence significative n'a été trouvée entre les deux cohortes concernant leur augmentation d'intérêt. On constate aussi que, pour les deux cohortes, la hausse de l'intérêt situationnel est beaucoup plus importante que celle de l'intérêt personnel, ce qui concorde avec la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006), comme il a été expliqué lors de l'interprétation du tableau 4.24. Pour ce qui est de l'intérêt personnel, il semblerait qu'un des deux garçons de la cohorte 2008 ait ressenti un intérêt pour la langue française moins élevé à la fin du semestre, cette diminution n'étant toutefois pas assez marquée pour se distinguer du GE 2009 de manière significative. On observe la même chose chez les filles du GE 2009 : une des deux participantes de ce groupe a rapporté une diminution de son intérêt pour la langue française en fin de semestre, mais cette diminution n'est pas assez élevée pour entraîner une différence significative d'avec le GE 2008. Bref, l'intérêt pour la langue française et l'intérêt ressenti envers le cours de français ont augmenté de manière équivalente pour les deux cohortes du GE.

Réponse à la sous-question 1

Concernant l'intérêt situationnel envers le cours de français, celui-ci a très significativement augmenté chez le GE global, et cette augmentation n'est pas différente entre les deux cohortes du GE (2008 et 2009). Sur le plan de l'intérêt personnel pour la langue française, celui-ci a significativement augmenté chez le GE global et cette augmentation n'est pas différente entre les deux cohortes du GE (2008 et 2009). Toutefois, cette augmentation est moins élevée que celle de l'intérêt situationnel. Par ailleurs, l'augmentation de l'intérêt personnel devient non significative si on l'analyse auprès de chacun des deux sexes pris isolément. Comme il a précédemment été mentionné, cette constatation est en cohérence avec la théorie du développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006).

■ 4.2.2 Résultats concernant la sous-question 2

La deuxième sous-question porte sur la comparaison entre le GE et le GT sur le plan de l'évolution de l'intérêt suite à l'intervention : *est-ce que l'augmentation de l'intérêt (situationnel et personnel) sera significativement plus marquée chez le GE que chez le GT ?* (section 2.10). À cette question, l'hypothèse 2 a été formulée de la façon suivante : *l'augmentation d'intérêt sera plus importante pour le GE que pour le GT* (section 3.5.4).

Afin de vérifier cette hypothèse, la hausse d'intérêt situationnel et personnel entre les deux temps de mesure a été comparée entre les deux groupes, sans égard au sexe, à l'aide d'un test *t* pour échantillons indépendants, puisque les distributions étaient en accord avec les postulats de normalité et d'homoscédasticité. Ensuite, des tests de KS ont été effectués pour comparer ces deux variables en tenant compte des sexes. Le tableau 4.29 présente l'augmentation des scores moyens d'intérêt des deux groupes entre les deux temps de mesure et les résultats de la comparaison de ces données entre le GE et le GT.

TABLEAU 4.29 Augmentation moyenne des scores d'intérêt du GE et du GT

Échelles		GE (N=24)	GT (N=67)	Z de KS	<i>t</i>
Intérêt personnel	Tous	0,43 (<i>s</i> = 0,93)	0,21 (<i>s</i> = 0,98)		0,978
	Garçons	0,57 (<i>s</i> = 1,13)	0,17 (<i>s</i> = 0,97)	0,67	
	Filles	0,37 (<i>s</i> = 0,87)	0,25 (<i>s</i> = 1,0)	0,594	
Intérêt situationnel	Tous	2,41 (<i>s</i> = 1,13)	1,32 (<i>s</i> = 1,72)		2,898**
	Garçons	2,71 (<i>s</i> = 0,94)	1,42 (<i>s</i> = 1,64)	1,23	
	Filles	2,29 (<i>s</i> = 1,21)	1,19 (<i>s</i> = 1,84)	1,53*	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Les données contenues dans ce tableau révèlent que, dans tous les cas, l'augmentation d'intérêt est plus grande chez le GE que chez le GT. Toutefois, cette augmentation n'est significativement supérieure chez le GE que pour l'intérêt situationnel (d'ailleurs, chacune des deux cohortes du GE a un score significativement plus élevé que celui du GT à $p < 0,05$). En effet, bien que les étudiants du GT semblent aussi avoir développé un intérêt envers leur cours de MNF, cette augmentation d'intérêt situationnel est significativement plus importante pour les étudiants du GE et sa taille d'effet est moyenne ($r = 0,3$). En isolant chacun des sexes, on constate aussi que les filles du GE ont une augmentation d'intérêt situationnel significativement supérieure à celle des filles du GT. Chez les sept garçons du GE, bien que l'augmentation d'intérêt situationnel soit supérieure à celle des 37 garçons du GT de 1,29 point, cette différence n'est pas significative.

Si l'on compare les sexes entre eux, pour chaque groupe, on n'obtient aucune différence significative. Toutefois, en examinant les données du tableau 4.26, on peut constater que, dans le GE, l'intérêt personnel pour la langue française

des garçons a augmenté davantage que celui des filles alors que c'est l'inverse dans le GT. Quant à l'augmentation de l'intérêt situationnel dans le GE, celle des garçons est de 0,42 supérieure à celles des filles alors que cette même différence est de 0,23 dans le GT. Cette tendance, bien que non significative sur le plan statistique laisse supposer que l'intérêt des garçons a pu être davantage influencé par le contexte du GE.

Réponse à la sous-question 2

L'augmentation de l'intérêt situationnel est significativement plus marquée chez les participants du GE (de manière plus importante chez les filles que chez les garçons) que chez ceux du GT. L'augmentation de l'intérêt personnel est plus grande chez les participants du GE que chez ceux du GT, mais pas suffisamment pour être statistiquement significative. Ces résultats sont cohérents avec la théorie du développement de l'intérêt en quatre phases d'Hidi et Renninger (2006), comme il est expliqué dans la section 4.2.1.

■ 4.2.3 Résultats concernant la sous-question 3

La troisième sous-question porte sur la comparaison entre le GE et le GT en regard de la mesure d'engagement (QESF) prise suite à l'intervention : *est-ce que les scores d'engagement (comportemental et cognitif), rapportés par les étudiants à la fin du semestre, seront plus élevés chez les étudiants du GE que chez ceux du GT ?* (section 2.10). À cette question, l'hypothèse 3 a été formulée de la façon suivante : *les scores d'engagement, obtenus au QESF en fin de semestre, seront plus élevés chez le GE que chez le GT* (section 3.5.5).

Afin de vérifier cette hypothèse, les scores d'engagement comportemental et d'engagement cognitif ont été comparés entre les deux groupes. Un test *t* a été utilisé pour comparer les deux groupes sans égard au sexe des participants pour l'intérêt comportemental. Les autres comparaisons ont été faites à l'aide de tests de KS parce que la distribution de l'engagement cognitif du GT ne suit pas la loi normale. Le tableau 4.30 présente les scores moyens d'engagement du GE et du GT et les résultats des tests statistiques.

TABLEAU 4.30 Scores moyens d'engagement du GE et du GT

Échelles		GE (N=24)	GT (N=67)	Z de KS	t
Engagement comportemental	Tous	4,03 (<i>s</i> = 0,79)	3,52 (<i>s</i> = 0,72)		2,91**
	Garçons	4,45 (<i>s</i> = 0,76)	3,51 (<i>s</i> = 0,75)	1,34	
	Filles	3,86 (<i>s</i> = 0,76)	3,53 (<i>s</i> = 0,71)	0,77	
Engagement cognitif	Tous	4,25 (<i>s</i> = 0,89)	3,93 (<i>s</i> = 0,67)	0,95	
	Garçons	4,43 (<i>s</i> = 0,73)	3,72 (<i>s</i> = 0,74)	1,12	
	Filles	4,17 (<i>s</i> = 0,95)	4,18 (<i>s</i> = 0,47)	0,70	

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

À première vue, ce tableau montre que tous les scores d'engagement sont plus élevés dans le GE que dans le GT, sauf en ce qui concerne l'engagement cognitif des filles, qui est semblable. Toutefois, seul l'engagement comportemental du GE est significativement supérieur à celui du GT, sur le plan statistique. De plus, en distinguant les sexes, on voit que l'engagement comportemental des garçons du GE est presque significativement plus élevé que celui des garçons du GT ($p = 0,055$, donc 5,5 % de probabilité que cette différence soit due au hasard). Du côté de l'engagement cognitif, l'utilisation d'un test t est proscrite par la distribution des scores du GT ne suivant significativement pas la loi normale ($D(67) = 0,161$; $p < 0,001$). Dans ce contexte, le test de KS est plus fiable et ne révèle pas de différence significative, sur le plan statistique, entre les deux groupes. Toutefois, en observant le tableau, on peut noter que, bien qu'elle ne soit pas statistiquement significative, la plus grande différence entre les deux groupes dans l'engagement cognitif se situe chez les garçons.

Par ailleurs, en comparant les sexes entre eux pour chaque groupe, on n'obtient aucune différence statistiquement significative. Toutefois, on peut constater que, concernant l'engagement comportemental, les garçons et les filles du GT ont des scores équivalents alors que du côté du GE, les garçons rapportent un score presque significativement ($Z = 1,329$; $p = 0,059$) plus élevé que celui des filles. Du côté de l'engagement cognitif, les garçons ont obtenu un score plus faible que celui des filles dans le GT alors que c'est l'inverse dans le GE, les garçons ayant rapporté un score d'engagement cognitif plus élevé que celui des filles. Ces constatations mènent à poser à nouveau la question de l'efficacité différentielle de l'intervention selon le sexe. Se pourrait-il que le dispositif d'interdisciplinarité ait eu plus d'influence sur l'engagement des garçons que sur celui des filles ? En appliquant le dispositif à un plus grand nombre d'étudiants, on arriverait peut-être à répondre formellement à cette question.

Différence de l'engagement entre les deux cohortes du GE

Comme il a précédemment été mentionné, il est important de comparer le cheminement entre les deux cohortes du GE (principalement en regard de l'évolution de leur intérêt, de leur engagement et de leur rendement) pour contribuer à la validation du dispositif d'intervention. Si les deux cohortes ne présentent pas de différences significatives entre elles mais qu'elles se distinguent du GT, il sera difficile de croire que leur évolution est due au hasard. Le tableau 4.31 illustre cette comparaison entre les deux cohortes du GE en regard des deux types d'engagement en français.

TABLEAU 4.31 Scores moyens d'engagement des deux cohortes du GE

Échelles		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Engagement comportemental	Tous	3,69 ($s = 0,54$)	4,87 ($s = 0,69$)	1,778*
	Garçons	3,47 ($s = 0,49$)	4,84 ($s = 0,38$)	1,195
	Filles	3,72 ($s = 0,56$)	4,94 ($s = 1,50$)	0,797
Engagement cognitif	Tous	4,05 ($s = 0,85$)	4,71 ($s = 0,85$)	1,048
	Garçons	3,95 ($s = 0,78$)	4,62 ($s = 0,70$)	0,717
	Filles	4,07 ($s = 0,89$)	4,95 ($s = 1,48$)	0,620

* $p < 0,05$.

En observant ce tableau, on peut constater que la majorité des comparaisons ne révèlent pas de différence significative entre les deux cohortes. Toutefois, sans être significatives, ces comparaisons indiquent que la deuxième cohorte du GE semble avoir été légèrement plus engagée que la première. De plus, si l'on ne tient pas compte du sexe, la différence avantageant le GE de 2009 quant à l'engagement comportemental est statistiquement significative. Étant donné la différence significative entre les deux cohortes du GE sur le plan de l'engagement comportemental, on est amené à comparer chacune des cohortes au GT. On constate que chacune des deux cohortes a un score plus élevé que celui du GT, mais que cette différence n'est statistiquement significative que pour le GE 2009.

Réponse à la sous-question 3

L'engagement comportemental est significativement plus élevé chez les étudiants du GE que chez ceux du GT, surtout chez les garçons. Toutefois, le score d'engagement cognitif du GE n'est pas significativement plus élevé que celui du GT. De plus, bien qu'ils ne soient pas significatifs, on observe qu'en tenant compte du sexe, les scores d'engagement plus élevés chez le GE le sont davantage pour les garçons. En ce sens, on pourrait penser que l'intervention a eu davantage d'influence sur l'engagement des garçons que sur celui des filles. Il n'en demeure pas moins que l'on doit rester prudent dans l'interprétation de ces résultats, étant donné le très petit nombre de garçons du GE ($N = 7$). Par ailleurs, les deux cohortes du GE semblent avoir évolué de manière relativement semblable, bien que l'on puisse constater que l'engagement du GE de 2009 est légèrement plus élevé que celui du GE de 2008.

■ 4.2.4 Résultats concernant la sous-question 4

La quatrième sous-question concerne la comparaison entre le GE et le GT en regard de la mesure d'engagement prise hebdomadairement par les professeurs de français : *est-ce que l'engagement comportemental sera plus stable chez les étudiants du GE que chez ceux du GT ?* (section 2.10). À cette question, l'hypothèse 4 a été formulée de la façon suivante : *l'engagement comportemental aura été plus stable chez les étudiants du GE que chez ceux du GT* (section 3.5.6).

Afin de vérifier cette hypothèse, les données des *journaux de bord des professeurs* ont été utilisées. Rappelons que quatre variables étaient visées par cet instrument de mesure : les absences, les arrivées en retard au cours, le fait de quitter la classe avant la fin du cours et les remises de travaux en retard. Toutefois, le fait de quitter la classe avant la fin du cours et les remises des travaux en retard n'ont pas été systématiquement notés par tous les professeurs. Ces deux variables sont donc inutilisables. Cependant, les absences et les retards ont été systématiquement inscrits par le professeur de MNF du GE et par quatre professeurs de MNF du GT durant tout le semestre. Les données de ces deux variables ont été compilées pour chaque étudiant, de façon à en connaître le nombre. Le tableau 4.32 présente les nombres d'absences et de retards moyens par étudiant, selon le groupe d'appartenance et le sexe.

TABEAU 4.32 Nombres moyens d'absences et de retards par étudiant du GE et du GT

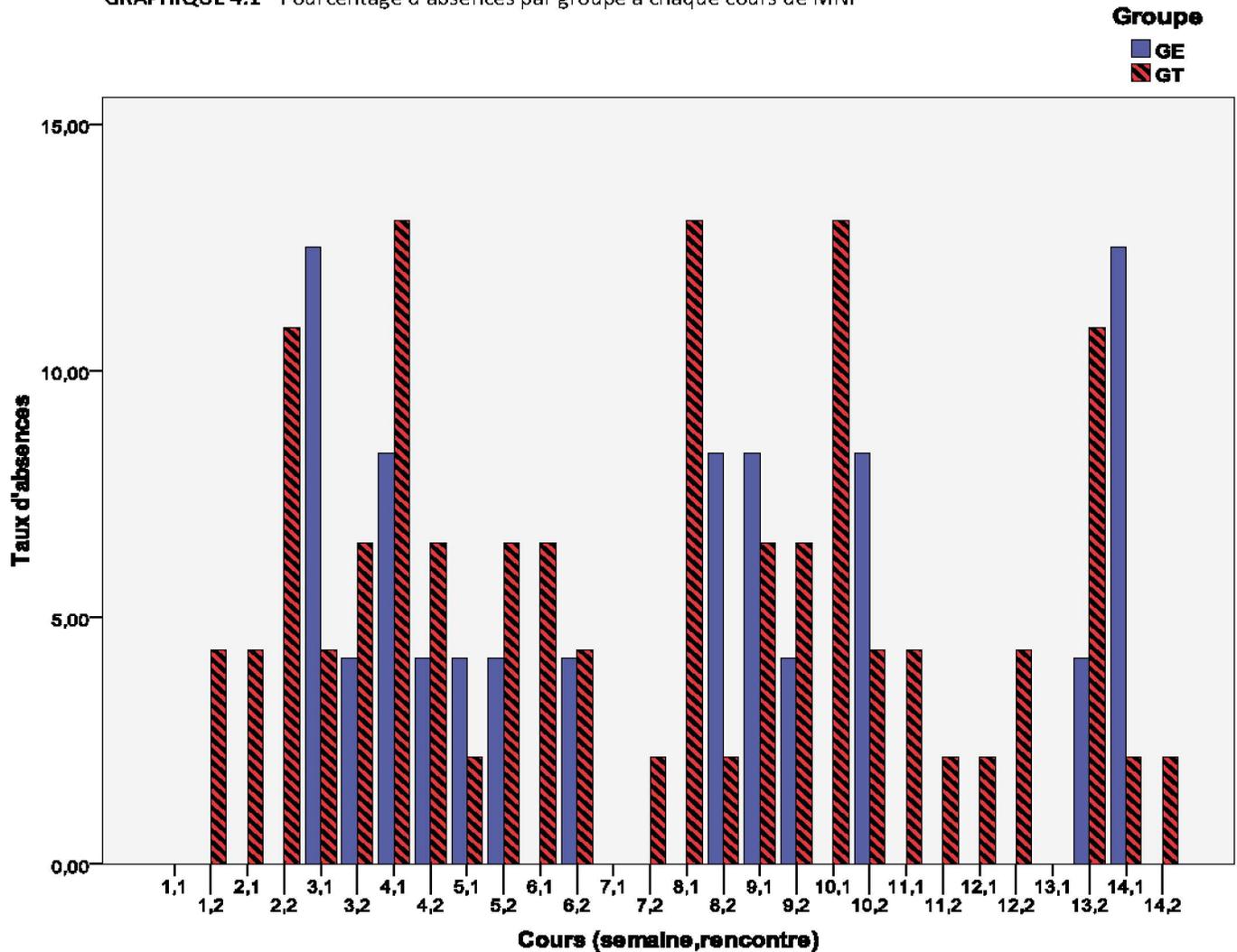
		GE (N=24)	GT (N=46)	Z de KS
Absences	Tous	0,83 ($s = 1,01$)	1,41 ($s = 1,53$)	0,691
	Garçons	0,57 ($s = 0,79$)	1,46 ($s = 1,32$)	0,651
	Filles	0,94 ($s = 1,09$)	1,36 ($s = 1,76$)	0,422
Retards	Tous	0,46 ($s = 0,78$)	0,37 ($s = 0,71$)	0,288
	Garçons	0,57 ($s = 1,13$)	0,46 ($s = 0,83$)	0,236
	Filles	0,41 ($s = 0,62$)	0,27 ($s = 0,55$)	0,389

* $p < 0,05$.

En observant le tableau, on remarque que, concernant le nombre d'absences moyen par étudiant, celui-ci est non significativement plus élevé chez le GT que chez le GE ($p > 0,05$), même en tenant compte du sexe des participants ($p > 0,05$). De plus, les garçons du GE ont cumulé moins d'absences aux cours de MNF que les filles, alors que c'est l'inverse pour le GT. Sur le plan des retards, bien que les différences soient faibles, les étudiants du GE sont arrivés en retard aux cours un peu plus souvent que ceux du GT ($p > 0,05$). Les distributions de ces deux variables ne suivent pas la loi normale. Par conséquent, un test paramétrique ne peut pas être conduit. Le test de KS est le plus fiable.

Pour illustrer ces deux variables, le graphique 4.1 rapporte le pourcentage d'absences selon le groupe, rencontre après rencontre. Il est à noter que le cours de MNF se donne à raison de deux rencontres de deux heures par semaine. Cela explique la gradation de l'abscisse (par exemple, 1,2 signifie « semaine 1, rencontre^o2 »).

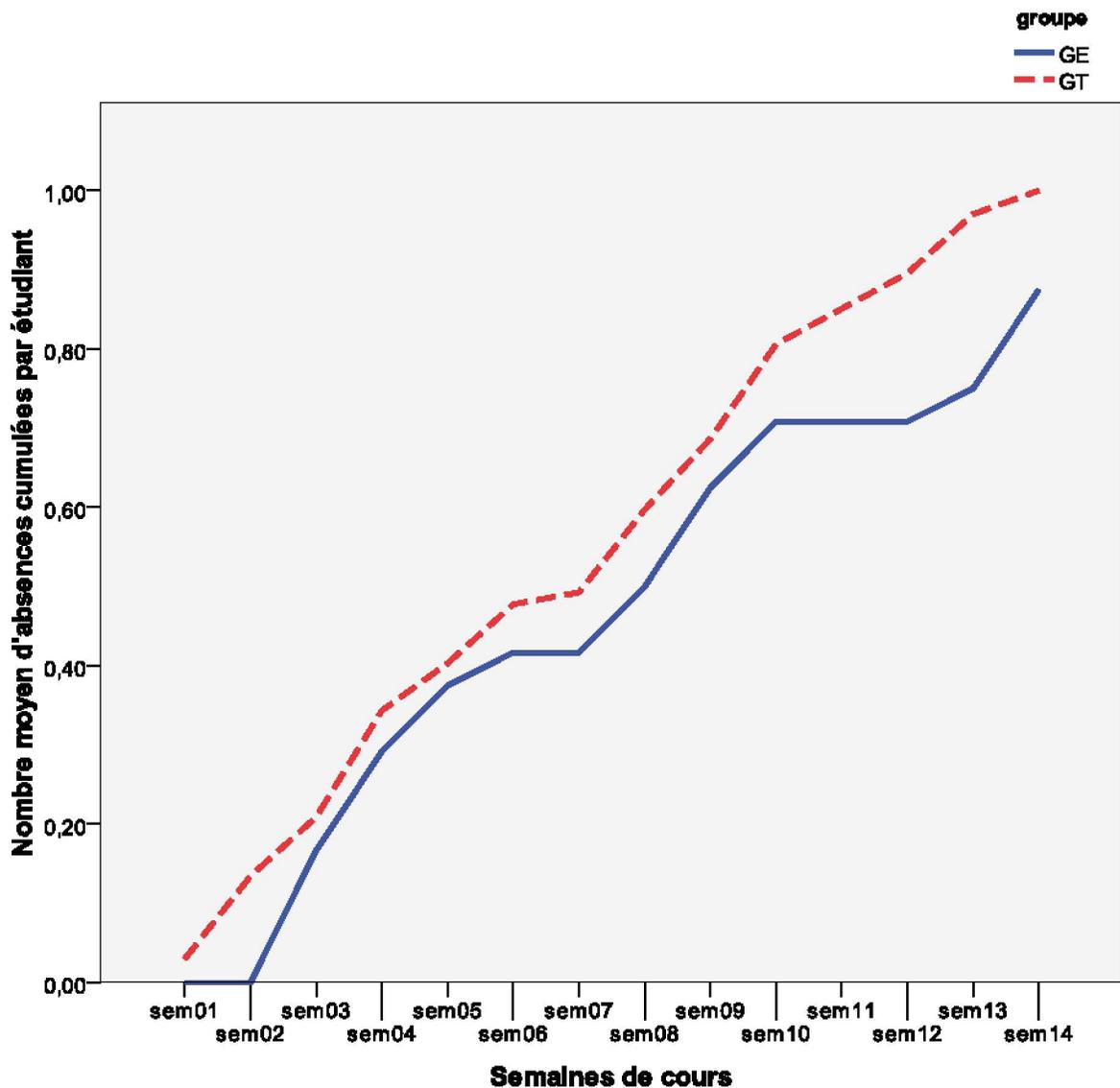
GRAPHIQUE 4.1 Pourcentage d'absences par groupe à chaque cours de MNF



En observant le graphique 4.1, on ne constate pas d'évolution changeante en termes d'absences. En d'autres mots, peu importe le groupe, les étudiants ne semblent pas davantage absents en début ou en fin de semestre. Toutefois, on peut remarquer que le pourcentage d'absences est plus élevé dans le GE que dans le GT lors de seulement 6 des 28 rencontres.

Le graphique 4.2 présente la moyenne des absences cumulées chaque semaine par étudiant selon le groupe.

GRAPHIQUE 4.2 Accumulation moyenne des absences par étudiant selon le groupe



En cumulant les absences des étudiants, on peut voir (à l'aide du graphique 4.2) que, contrairement aux attentes, le taux d'absences des étudiants du GE n'a presque pas diminué au contact de l'intervention. Toutefois, on peut constater que les étudiants du GE ont cumulé moins d'absences au cours des semaines que ceux du GT. Au terme de la session, les étudiants du GE avaient cumulé une moyenne de 0,83 cours chacun, alors que ceux du GT avaient été absents à 1,41 cours chacun, en moyenne.

Différence entre les deux cohortes du GE

Le tableau 4.33 présente la distinction entre les deux cohortes du GE quant au nombre moyen d'absences et de retards cumulés par étudiant selon la cohorte d'appartenance.

TABLEAU 4.33 Nombres moyens d'absences et de retards des deux cohortes du GE

Échelles		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Absences	Tous	0,94 ($s = 1,09$)	0,57 ($s = 0,79$)	0,337
	Garçons	0,50 ($s = 0,71$)	0,60 ($s = 0,89$)	0,239
	Filles	1,00 ($s = 1,13$)	0,50 ($s = 0,71$)	0,443
Retards	Tous	0,65 ($s = 0,86$)	0	1,048
	Garçons	2,00 ($s = 1,41$)	0	1,195
	Filles	0,47 ($s = 0,64$)	0	0,531

* $p < 0,05$.

Ce tableau ne révèle aucune différence significative entre les deux cohortes. Toutefois, les étudiants du GE 2009 n'ont enregistré aucun retard à leurs cours de MNF (ce qui été vérifié et confirmé par le professeur de français), contrairement aux étudiants du GE 2008. Bien que les résultats statistiques comparant les deux cohortes du GE sur cette variable ne considèrent pas que le petit nombre de retards du GE 2008 soit significativement différent de l'absence de retard du GE 2009, il est tentant de comparer le GE à chacune des cohortes du GE séparément. Les résultats à ces analyses ne révèlent aucune différence significative, que ce soit entre le GE 2008 et le GE ($Z = 0,739$; $p > 0,05$), ou entre le GE 2009 et le GE ($Z = 0,643$; $p > 0,05$).

Réponse à la sous-question 4

L'engagement comportemental en termes de présence en classe, tel qu'il a été rapporté par les professeurs, est plus grand chez les étudiants du GE que chez ceux du GT. Néanmoins, cette différence n'est pas assez marquée pour être statistiquement significative. De plus, le taux d'absences n'a pas diminué durant la session chez les étudiants du GE. Concernant les retards notés par les professeurs, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes.

■ 4.2.5 Résultats concernant la sous-question 5

La cinquième sous-question aborde la comparaison entre le GE et le GT sur le plan du rendement et du taux de réussite en français : *est-ce que le rendement et le taux de réussite en français au terme du semestre seront significativement meilleurs pour le GE que pour le GT ?* (section 2.10). À cette question, l'hypothèse 5 a été formulée de la façon suivante : *le rendement et le taux de réussite en français au terme du semestre seront significativement meilleurs pour le GE que pour le GT* (section 3.5.7).

Pour vérifier cette hypothèse, deux opérations principales sont planifiées. Sur le plan du rendement en français, les résultats obtenus à la dictée diagnostique en début de semestre seront comparés à ceux obtenus en fin de semestre. De cette façon, il sera possible de connaître l'évolution du rendement en français en comparant le nombre de fautes d'accord, de grammaire et d'orthographe entre les deux temps de mesure. Par la suite, cette évolution sera comparée entre les deux groupes pour savoir si le rendement s'est davantage amélioré pour le GE que pour le GT. Par ailleurs, les résultats finaux obtenus pour le cours de MNF seront comparés entre le GE et le GT.

La deuxième opération concerne le taux de réussite en français. Pour obtenir ce taux, une variable catégorielle sera créée pour distinguer les étudiants ayant réussi leur cours de français de ceux l'ayant échoué. Ensuite, un test du Khi-carré sera fait pour vérifier si le taux de réussite dépend du groupe d'appartenance. En d'autres termes, on verra s'il y a un lien entre le fait de réussir et le fait d'appartenir à l'un ou l'autre du GE ou du GT.

Le rendement en français

Le tableau 4.34 présente la différence moyenne du nombre d'erreurs de langue commises à la dictée diagnostique entre les deux temps de mesure pour le GE et le GT. Cette différence est obtenue en soustrayant la mesure post-test de la mesure prétest. Conséquemment, des valeurs positives indiquent une diminution d'erreurs en fin de semestre, alors que des valeurs négatives indiquent une augmentation du nombre d'erreurs en fin de semestre.

TABLEAU 4.34 Diminution moyenne du nombre d'erreurs de langue par les étudiants du GE et du GT

Types d'erreur		GE (N=20)	GT (N=53)	Z de KS
Grammaire	Tous	2,05 (<i>s</i> = 5,10)	-0,34 (<i>s</i> = 5,22)	1,089
	Garçons	0,29 (<i>s</i> = 6,92)	-1,89 (<i>s</i> = 5,65)	0,930
	Filles	3,00 (<i>s</i> = 3,81)	1,40 (<i>s</i> = 4,15)	0,972
Accord	Tous	0,25 (<i>s</i> = 2,22)	-0,83 (<i>s</i> = 3,60)	0,769
	Garçons	-0,43 (<i>s</i> = 2,64)	-1,36 (<i>s</i> = 3,96)	0,592
	Filles	0,62 (<i>s</i> = 1,98)	-0,24 (<i>s</i> = 3,11)	0,747
Orthographe	Tous	1,45 (<i>s</i> = 1,96)	2,34 (<i>s</i> = 3,36)	0,794
	Garçons	1,29 (<i>s</i> = 2,87)	2,54 (<i>s</i> = 3,70)	0,507
	Filles	1,54 (<i>s</i> = 1,39)	2,12 (<i>s</i> = 3,00)	0,828

* $p < 0,05$.

N.B. : Quatre étudiantes du GE ainsi que cinq étudiantes et neuf étudiants du GT étaient absents lors d'un des deux temps de mesure.

En comparant les deux groupes, aucune différence n'est significative selon les tests de KS. Toutefois, en observant ce tableau, on constate que, pour les trois types d'erreurs, les étudiants du GE se sont améliorés. Si l'on tient compte du sexe, on voit que les fautes d'accord chez les garçons font exception. Du côté du

GT, les étudiants ont fait davantage de fautes de grammaire et d'accord en fin de semestre alors qu'ils ont amélioré substantiellement l'orthographe. Par ailleurs, si l'on compare les sexes, on constate que les filles se sont davantage améliorées que les garçons dans les deux groupes, pour les trois types d'erreurs, sauf pour les fautes d'orthographe chez le GT.

Le tableau 4.35 présente ces mêmes données mais en distinguant les deux cohortes du GE.

TABLEAU 4.35 Diminution moyenne du nombre d'erreurs de langue pour les deux cohortes du GE

Échelles		GE 2008 (N=13)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Grammaire	Tous	1,77 (<i>s</i> = 3,22)	2,57 (<i>s</i> = 7,83)	0,891
	Garçons	0,00 (<i>s</i> = 1,41)	0,40 (<i>s</i> = 8,44)	0,717
	Filles	2,09 (<i>s</i> = 3,39)	8,00 (<i>s</i> = 0,0)	1,301
Accord	Tous	0,46 (<i>s</i> = 2,03)	-0,14 (<i>s</i> = 2,67)	0,398
	Garçons	-1,00 (<i>s</i> = 0,00)	-0,20 (<i>s</i> = 3,19)	0,478
	Filles	0,73 (<i>s</i> = 2,10)	0,00 (<i>s</i> = 1,41)	0,473
Orthographe	Tous	1,08 (<i>s</i> = 1,38)	2,14 (<i>s</i> = 2,73)	0,914
	Garçons	-0,50 (<i>s</i> = 0,71)	2,00 (<i>s</i> = 3,16)	0,956
	Filles	1,36 (<i>s</i> = 1,29)	2,50 (<i>s</i> = 2,12)	0,650

* $p < 0,05$.

N.B. : Quatre étudiants de la cohorte 2008 étaient absents lors de la dictée post-test.

À la vue de ce tableau, on ne décèle aucune différence significative entre les deux cohortes. En comparant les sexes entre eux à l'aide de tests de KS, on ne constate aucune différence significative entre les sexes, ni pour les fautes d'orthographe ($Z = 0,867$; $p > 0,05$), ni pour celles de grammaire ($Z = 0,867$; $p > 0,05$), ni pour celles d'accord ($Z = 0,867$; $p > 0,05$). Toutefois, même si les différences ne sont pas significatives, on constate que les filles se sont légèrement plus améliorées que les garçons. De plus, on peut remarquer que, pour les deux groupes (GE et GT), la plus grande amélioration concerne les erreurs de grammaire, alors que la plus faible amélioration touche les fautes d'accord.

Sur le plan des résultats finaux obtenus pour le cours de MNF, les moyennes de ceux-ci sont présentées dans le tableau 4.36.

TABLEAU 4.36 Résultats finaux moyens pour le cours de MNF des étudiants du GE et du GT

		GE (N=24)	GT (N=67)	Z de KS
Notes finales en français	Tous	63,21 (<i>s</i> = 10,84)	54,63 (<i>s</i> = 15,38)	1,548*
	Garçons	61,25 (<i>s</i> = 11,71)	51,84 (<i>s</i> = 16,58)	1,059
	Filles	64,02 (<i>s</i> = 10,73)	58,07 (<i>s</i> = 13,21)	1,117

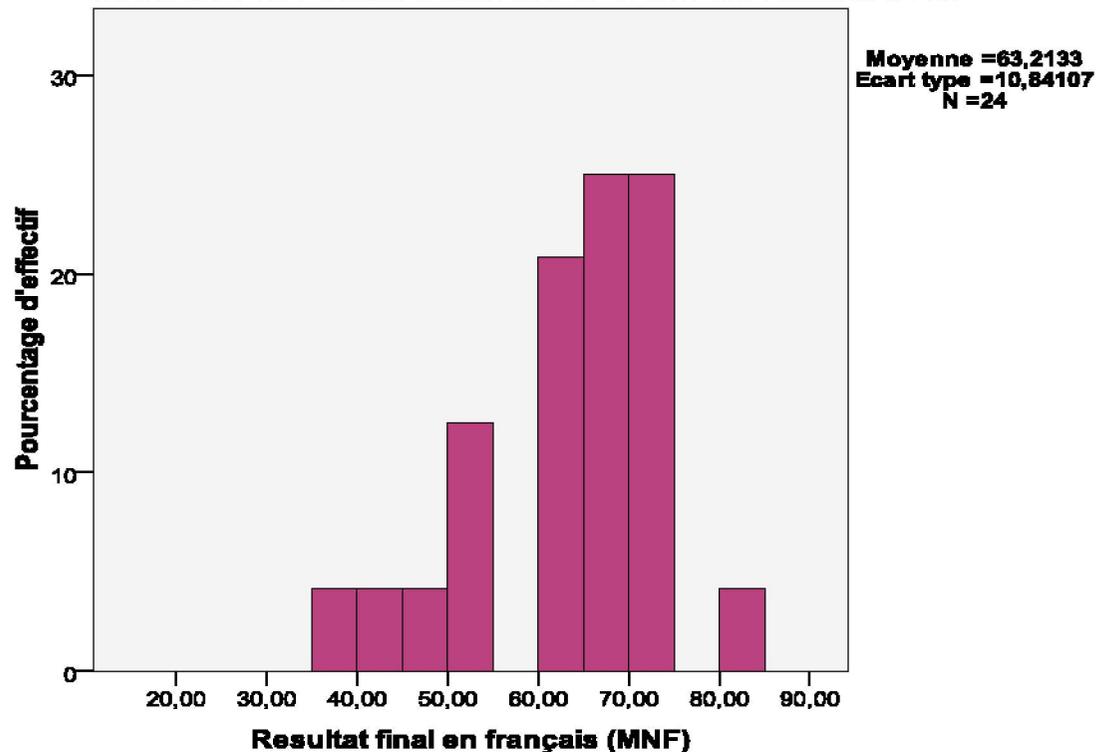
* $p < 0,05$.

En observant ce tableau, on constate que les étudiants du GE ont eu, en moyenne, un résultat final en français clairement supérieur à celui des étudiants du GT. D'ailleurs, si l'on ne tient pas compte du sexe, le test de KS confirme que la différence entre les deux est statistiquement significative. Il est inutile de confronter ces données à un test t , puisque son résultat ne serait pas fiable. En effet, la distribution des résultats ne suit pas la loi normale ni pour le GE ($D(24) = 0,182; p < 0,05$), ni pour le GT ($D(67) = 0,114; p < 0,05$). Les graphiques 4.3 et 4.4 illustrent la distribution des résultats finaux en français chez les étudiants du GE et du GT.

Pour comparer les sexes entre eux, pour chaque groupe, deux autres tests de KS ont été utilisés. Les résultats n'indiquent pas de différences significatives entre les filles et les garçons, ni pour le GE ($Z = 0,561; p > 0,05$), ni pour le GT ($Z = 1,199; p > 0,05$). Toutefois, on remarque que les garçons du GE ne sont qu'à 2,77 points derrière les filles de leur groupe alors que les garçons du GT sont à 6,23 points derrière les filles de leur groupe.

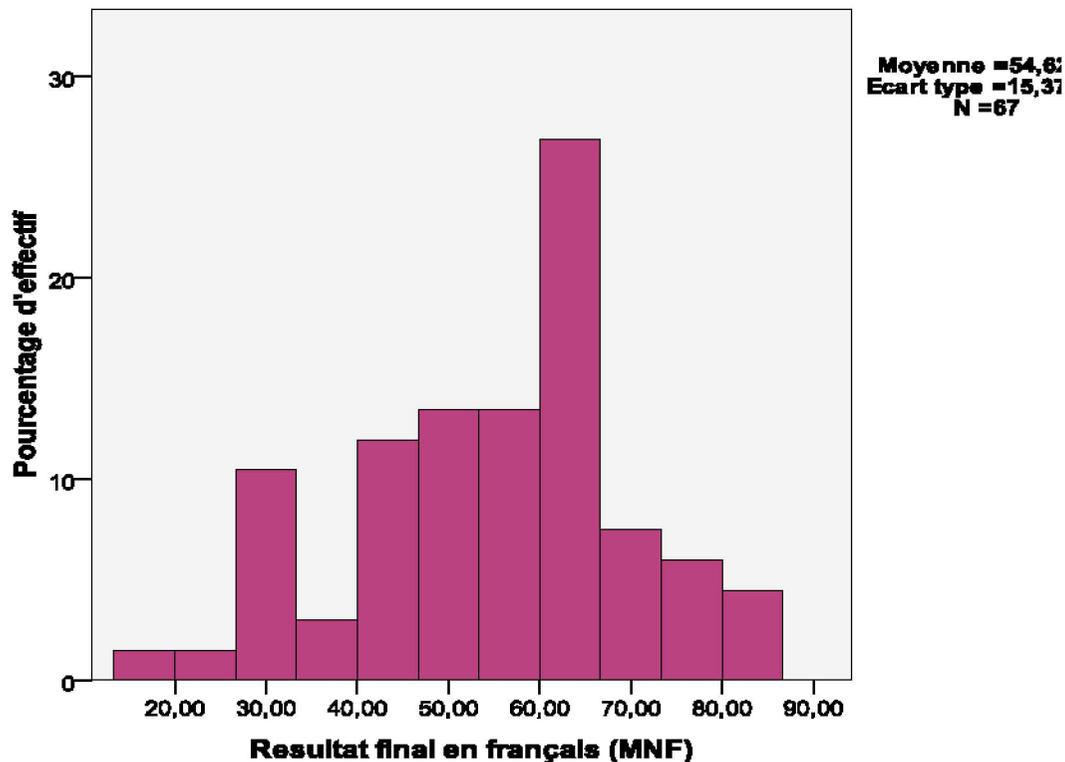
GRAPHIQUE 4.3

Distribution des résultats finaux obtenus en MNF des étudiants du GE



GRAPHIQUE 4.4

Distribution des résultats finaux obtenus en MNF des étudiants du GT



Le tableau 4.37 présente les résultats finaux en français selon chacune des cohortes du GE.

TABLEAU 4.37 Résultats finaux moyens au cours de MNF pour les deux cohortes du GE

Échelles		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)	Z de KS
Notes finales en français	Tous	63,01 ($s = 10,74$)	63,71 ($s = 11,93$)	0,674
	Garçons	62,53 ($s = 11,77$)	60,74 ($s = 13,03$)	0,478
	Filles	63,07 ($s = 11,05$)	71,14 ($s = 4,47$)	0,886

* $p < 0,05$.

Ce tableau révèle que les deux cohortes du GE ont obtenu des résultats finaux similaires au cours de MNF. En tenant compte des sexes, bien que les différences ne soient pas significatives, on constate que les deux garçons du GE 2008 ont eu un résultat supérieur aux 5 garçons de 2009, alors que c'est l'inverse chez les filles : les 2 filles de 2009 ont eu un résultat final moyen supérieur à celui des 15 filles de 2008. Par ailleurs, en observant le tableau, on peut noter que, chez le GE, les 2 filles ont eu un résultat très supérieur à celui des 5 garçons, contrairement à ce qu'on observe pour la cohorte de 2008. Mais en comparant les sexes sans distinction pour les cohortes, c'est-à-dire en comparant les 7 garçons avec les 17

filles, la différence notée dans le GE 2009 perd de son importance et le résultat au test de KS ne révèle pas de différence significative ($Z = 0,561$; $p > 0,05$).

Le taux de réussite en français

Une variable catégorielle a été créée pour distinguer les étudiants ayant réussi le cours (ou ayant un résultat de 60 % et plus en MNF) de ceux l'ayant échoué (ou ayant un résultat de moins de 60 % en MNF). Le tableau 4.38 présente les taux de réussite pour chaque groupe, c'est-à-dire le pourcentage d'étudiants ayant réussi le cours de MNF pour le GE et le GT.

TABLEAU 4.38 Taux de réussite du cours de MNF des étudiants du GE et du GT

		GE (N=24)	GT (N=67)	χ^2
Taux de réussite en français	Tous	75,0%	47,8%	5,296*
	Garçons	57,1%	37,8%	---
	Filles	82,4%	60,0%	2,495

* $p < 0,05$.

Le tableau révèle que le taux de réussite des étudiants au cours de MNF est plus grand que celui des étudiants du GT. Un test du Khi-carré confirme qu'il y a une relation significative entre la réussite et le groupe d'appartenance. Ce Khi-carré est associé à un rapport de cote de 3,28, indiquant que la chance de réussir est 3,28 fois plus élevée si l'on appartient au GE. Ce rapport de cote suggère qu'il y a une différence importante entre les deux conditions (appartenir au GE ou au GT). Si l'on tient compte du sexe, on observe que le taux de réussite est plus élevé chez les garçons et les filles du GE que chez ceux et celles du GT. Toutefois, il est inutile de faire le test du Khi-carré auprès des garçons parce qu'un des postulats n'est pas respecté. En effet, 50 % des cellules de la table de contingence comportent un effectif théorique inférieur à 5 (Field, 2005; Howell, 2008). Pour ce qui est des filles, on observe que 82,4 % des 17 filles du GE ont réussi, alors que 60 % des filles du GT ont réussi. Toutefois, cette différence n'est pas suffisante pour être significative selon le test du Khi-carré. Par ailleurs, en comparant les deux sexes, on constate que le taux de réussite est supérieur chez les filles pour les deux cohortes.

Le tableau 4.39 présente la comparaison des deux cohortes du GE quant au taux de réussite en MNF.

TABLEAU 4.39 Taux de réussite du cours de MNF pour les deux cohortes du GE

		GE 2008 (N=17)	GE 2009 (N=7)
Taux de réussite en français	Tous	76,5%	71,4%
	Garçons	50%	60%
	Filles	80%	100%

On ne peut pas faire un test du Khi-carré parce qu'il y a trop de cellules dont la valeur attendue est inférieure à 5. Toutefois, les différences entre les deux cohortes semblent modestes, alors que les différences entre les deux sexes sont plus marquées, avantageant les filles pour les deux cohortes.

Réponse à la sous-question 5

Globalement, on peut conclure que le rendement et le taux de réussite en français sont meilleurs chez les étudiants du GE que chez ceux du GT. Plus spécifiquement, on a trouvé que les étudiants du GE ont fait moins d'erreurs d'accord, de grammaire et d'orthographe au terme de l'intervention, si on les compare aux étudiants du GT. Toutefois, leur amélioration, concernant ces trois types d'erreurs, n'est pas significativement plus grande que celle des étudiants du GT. De plus, les résultats finaux obtenus au cours de MNF sont, en moyenne, nettement supérieurs chez les étudiants du GE (63 %) que chez ceux du GT (55 %). D'ailleurs, cette différence est statistiquement significative. Concernant le taux de réussite en français, celui-ci est significativement plus élevé chez les étudiants du GE (75 %) que chez ceux du GT (47,8 %). Lorsqu'on tient compte du sexe en explorant ces éléments de question, on constate pour plusieurs d'entre eux un avantage chez le GE par rapport au GT pour chacun des sexes (comme la diminution des fautes de grammaire et d'accord, la note finale en MNF et le taux de réussite). Toutefois, cet avantage n'est pas statistiquement significatif. Lorsqu'on compare les deux sexes entre eux, on note un meilleur rendement des filles dans presque toutes les analyses ainsi qu'un meilleur taux de réussite flagrant.

Analyse globale de l'effet du groupe sur l'augmentation de l'intérêt, l'engagement et le résultat final en français (MANOVA)

Suite à l'examen spécifique de toutes les variables précédentes, il apparaît pertinent de conduire une analyse de variance multiple (MANOVA) auprès des variables principalement concernées par la question générale de recherche : l'intérêt, l'engagement et le rendement. La MANOVA est une analyse intéressante parce qu'elle limite le taux d'erreur de type 1, tout en tenant compte de l'effet de la VI sur plusieurs VD à la fois. S'agissant d'une analyse paramétrique, on s'est assuré que toutes les variables incluses respectaient les postulats de base. Le tableau 4.40 présente les résultats de cette analyse.

TABLEAU 4.40 MANOVA. Effet du groupe d'appartenance sur les VD principales

Variables	dl	D
Augmentation de l'intérêt situationnel	1	8,396**
Augmentation de l'intérêt personnel	1	0,957
Engagement comportemental	1	8,469**
Engagement cognitif	1	3,331
Résultat final en français	1	6,335*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

En étudiant le tableau de résultats de la MANOVA, on constate que le groupe d'appartenance (GE ou GT) a eu un effet significatif sur l'intérêt situationnel pour les cours de français, sur l'engagement comportemental en français et sur le résultat final obtenu en français. De plus, bien que l'effet du groupe ne soit pas statistiquement significatif sur l'engagement cognitif, il a tout de même un effet important ($p = 0,071$). Par contre, le groupe n'a pas eu d'effet considérable sur l'intérêt personnel pour la langue française. Cette constatation est toutefois cohérente avec la théorie du développement de l'intérêt telle qu'elle est élaborée par Hidi et Renninger (2006). Bref, cette analyse confirme ce qui était dégagé globalement des analyses spécifiques des pages précédentes.

■ 4.2.6 Résultats concernant la sous-question 6

La sixième sous-question concerne le rôle potentiellement médiateur de l'engagement : *est-ce que l'engagement aura joué un rôle de médiateur entre l'intérêt et le rendement ?* (section 2.10). À cette question, l'hypothèse 6 a été formulée de la façon suivante : *l'engagement aura joué un rôle de médiateur entre l'intérêt et le rendement* (section 3.5.8).

Pour répondre à cette question, un modèle de régressions multiples est prévu. Les deux types d'intérêt (intérêt personnel pour la langue française et intérêt situationnel pour le cours de MNF) et les deux types d'engagement (engagement comportemental envers le cours de MNF et engagement cognitif envers le cours de MNF) seront inclus dans la démarche. Le rendement sera représenté par le résultat final obtenu pour le cours de MNF. Tous les sujets contenus dans la banque de données seront utilisés. C'est-à-dire que, contrairement aux analyses précédentes, les étudiants d'autres programmes que ceux représentés dans le GE seront inclus. Somme toute, un total de 174 sujets pour faire la vérification de l'hypothèse de médiation, ce qui est suffisant puisque l'on exige au moins 15 sujets par prédicteur (Field, 2005).

Selon Baron et Keny (1986), les trois conditions suivantes doivent être respectées pour conclure à une relation de médiation. La première condition consiste à vérifier que les trois variables concernées soient toutes corrélées entre elles. Le tableau 4.41 présente les corrélations entre les cinq variables impliquées.

TABLEAU 4.41 Corrélations entre les variables principales de l'étude

	Intérêt personnel	Intérêt situationnel	Engagement comportemental	Engagement cognitif	Résultat final
Intérêt personnel	1,000	,345**	,246**	,323**	-,029
Intérêt situationnel	,345**	1,000	,509**	,444**	,171*
Engagement comportemental	,246**	,509**	1,000	,629**	,224**
Engagement cognitif	,323**	,444**	,629**	1,000	,280**
Résultat final	-,029	,171*	,224**	,280**	1,000

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; N = 174.

Ce tableau révèle que toutes les relations entre les variables sont significatives et dans le sens attendu, à l'exception du lien entre l'intérêt personnel pour la langue française et le résultat final obtenu en français. En effet, il n'y a pas de relation entre ces deux variables. L'intérêt personnel ne peut donc pas être considéré comme VI pour cette analyse. Bref, deux analyses vérifieront le rôle médiateur de l'engagement selon la logique suivante :

FIGURE 4.5 Rôle médiateur de l'engagement comportemental dans le lien entre l'intérêt situationnel et le rendement

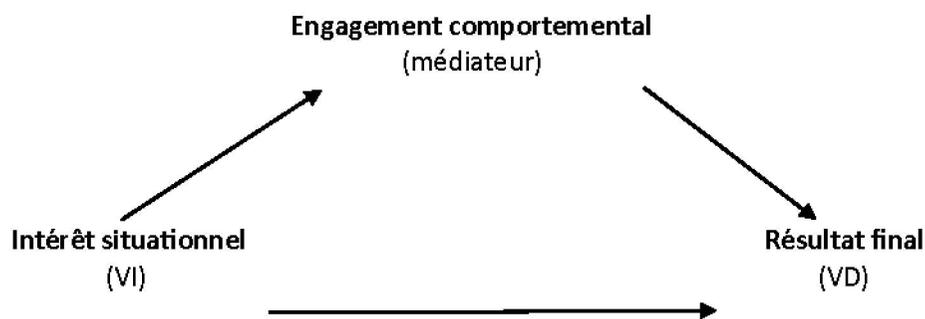
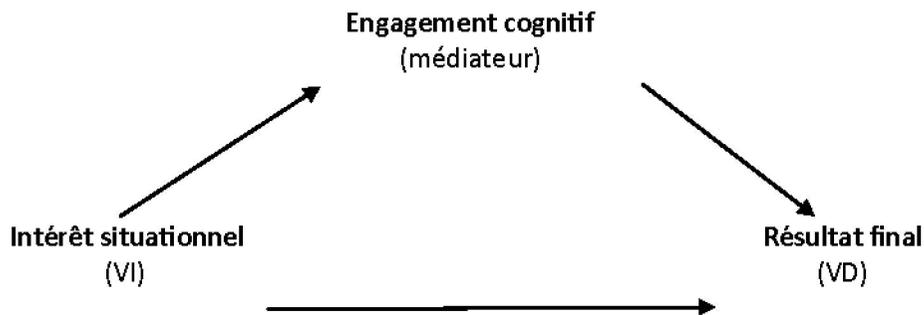


FIGURE 4.6 Rôle médiateur de l'engagement cognitif dans le lien entre l'intérêt situationnel et le rendement



La deuxième condition est de démontrer, par trois régressions indépendantes : (1) que la VI affecte le médiateur; (2) que le médiateur affecte la VD; (3) que la VI affecte la VD. La troisième condition est de démontrer que le lien direct entre la VI et la VD est fortement réduit lorsque le médiateur et la VI sont utilisés ensemble pour prédire la VD. Les tableaux 4.42 et 4.43 présentent les résultats obtenus pour les deux analyses de régressions multiples illustrées par les figures 4.5 et 4.6.

TABLEAU 4.42
Régression multiple sur le rôle médiateur de l'engagement comportemental

	B	SE B	β
Étape 1			
Constante	50,599	3,904	
Intérêt situationnel	1,850	0,811	0,171*
Étape 2			
Constante	42,600	5,381	
Intérêt situationnel	0,836	0,932	0,077
Engagement comportemental	3,568	1,670	0,185*

N.B. : $R^2 = ,029^*$ pour l'étape 1; $\Delta R^2 = ,025^*$ pour l'étape 2;

* $p < 0,05$.

TABLEAU 4.43 Régression multiple sur le rôle médiateur de l'engagement cognitif

	B	SE B	β
Étape 1			
Constante	50,599	3,904	
Intérêt situationnel	1,850	0,811	0,171*
Étape 2			
Constante	37,500	5,681	
Intérêt situationnel	0,633	0,883	0,059
Engagement cognitif	4,777	1,537	0,254**

N.B. : $R^2 = ,029^*$ pour l'étape 1; $\Delta R^2 = ,052^{**}$ pour l'étape 2;

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Ces deux tableaux démontrent que l'engagement (qu'il soit comportemental ou cognitif) joue effectivement un rôle de médiateur dans le lien entre l'intérêt situationnel ressenti pour un cours de français, une fois ce cours de français suivi (post-test) et le résultat final obtenu pour ce cours. En effet, on constate dans les deux cas que, lorsqu'on ajoute l'engagement à l'intérêt dans la prédiction du rendement, l'intérêt cesse de prédire significativement le rendement alors qu'avant d'inclure l'engagement, l'intérêt prédisait bien le rendement. Ceci est l'indication que l'engagement joue un rôle de médiateur (Baron et Kenny, 1986; Howell, 2008).

Analyse supplémentaire

Puisque l'intérêt personnel des étudiants n'est pas corrélé avec leurs résultats finaux au cours de MNF, l'hypothèse de médiation de l'engagement impliquant l'intérêt personnel doit être abandonnée. Toutefois, il apparaît pertinent d'explorer les liens entre les types d'intérêt et les types d'engagement afin de voir s'ils corroborent ce qui est rapporté dans la littérature sur l'influence de l'intérêt sur l'engagement. Afin de raffiner l'exploration de ces liens, des régressions simples ont été conduites entre chacun des deux types d'intérêt, d'une part, et chacun des deux types d'engagement, d'autre part. Les résultats de ces régressions se trouvent dans les tableaux 4.44, 4.45, 4.46 et 4.47.

TABEAU 4.44

Régression simple entre l'intérêt personnel et l'engagement comportemental

	B	SE B	β
Constante	2,972	0,184	
Intérêt personnel	0,159	0,048	0,246**

N.B. : $R^2 = ,06$; ** $p < 0,01$.

TABEAU 4.45 Régression simple entre l'intérêt personnel et l'engagement cognitif

	B	SE B	β
Constante	3,132	0,185	
Intérêt personnel	0,214	0,048	0,323***

N.B. : $R^2 = ,104$; *** $p < 0,001$.

TABEAU 4.46

Régression simple entre l'intérêt situationnel et l'engagement comportemental

	B	SE B	β
Constante	2,242	0,176	
Intérêt situationnel	0,284	0,037	0,509***

N.B. : $R^2 = ,259$; *** $p < 0,001$.

TABEAU 4.47

Régression simple entre l'intérêt situationnel et l'engagement cognitif

	B	SE B	β
Constante	2,742	0,189	
Intérêt situationnel	0,255	0,039	0,444***

N.B. : $R^2 = ,197$; *** $p < 0,001$.

Ces résultats indiquent qu'effectivement l'intérêt prédit l'engagement et que l'intérêt situationnel semble avoir un plus grand pouvoir d'influence sur l'engagement que l'intérêt personnel. Plus précisément, le tableau 4.44 montre que l'intérêt personnel pour la langue française explique 6 % de la variance de l'engagement comportemental dans le cours de MNF. De plus, il indique qu'à chaque augmentation de un point dans l'échelle d'intérêt personnel, une augmentation de 0,16 sera observée à l'échelle d'engagement comportemental de manière certaine à $p < 0,01$. Par ailleurs, le tableau 4.45 montre que l'intérêt personnel pour la langue française explique 10,4 % de la variance de l'engagement cognitif envers le cours de MNF. De plus, il indique qu'à chaque augmentation de un point dans l'échelle d'intérêt personnel, une augmentation de 0,21 sera observée à l'échelle d'engagement cognitif de manière très certaine à $p < 0,001$. Ensuite, le tableau 4.46 montre que l'intérêt situationnel pour le cours de MNF explique 25,9 % de la variance de l'engagement comportemental envers le cours de MNF. De plus, il indique qu'à chaque augmentation de un point dans l'échelle d'intérêt situationnel, une augmentation de 0,28 sera observée à l'échelle d'engagement comportemental de manière très certaine à $p < 0,001$. Enfin, le tableau 4.47 montre que l'intérêt situationnel pour le cours de MNF explique 19,7 % de la variance de l'engagement cognitif envers le cours de MNF. De plus, il indique qu'à chaque augmentation de un point dans l'échelle d'intérêt situationnel, une augmentation de 0,26 sera observée à l'échelle d'engagement cognitif de manière très certaine à $p < 0,001$.

Réponse à la sous-question 6

L'engagement (qu'il soit comportemental ou cognitif) joue un rôle médiateur entre l'intérêt situationnel ressenti pour le cours de MNF suivi et le résultat final obtenu pour ce cours. L'intérêt personnel pour la langue française n'est pas lié au résultat obtenu au cours de MNF.

■ 4.3 Les résultats qualitatifs

Les résultats présentés dans cette section visent à vérifier si les étudiants ont bien perçu l'intervention ainsi qu'à explorer leurs points de vue et expériences en regard des concepts étudiés. Ces résultats sont regroupés en six rubriques représentant les concepts principaux de l'étude, soit l'intérêt personnel, l'intérêt situationnel, l'engagement comportemental, l'engagement cognitif, la perception du dispositif d'intervention et les liens entre les concepts théoriques. Pour chaque rubrique, les propos recueillis des étudiants ont été catégorisés en fonction de leur signification, ces catégories étant illustrées individuellement par une ou des citations issues des réponses émises par les étudiants. Enfin, une synthèse globale du contenu des entrevues conclura cette section.

■ 4.3.1 L'intérêt personnel pour la langue française

Lors de l'entrevue, une question était directement formulée de manière à faire discuter les participants de leur intérêt personnel pour la langue française : « Quel est votre intérêt pour le français en général, sans penser aux cours de français mais à la langue française elle-même ? » Trois catégories principales de réponses ressortent de l'analyse des propos recueillis : la langue comme

objet identitaire et culturel, la langue comme moyen d'expression et la langue comme objet utilitaire.

La langue comme objet identitaire et culturel

L'intérêt pour la langue française comme objet identitaire et culturel a été spontanément formulé dans les réponses de six des treize participants aux entretiens. Cet élément a été émis sous deux angles différents. D'abord, il a été relevé sur un plan individuel, en termes d'identité personnelle. Ainsi, Alice a clairement affirmé : « ... c'est vraiment une partie de moi le français ». De plus, un sentiment de fierté lié au fait de parler français a été exprimé par Charlotte :

« C'est sûr que je l'aime, c'est une langue assez difficile, [...] c'est une des langues les plus parlées. Comme dans d'autres pays, tu vois des gens se forcer à essayer de parler la langue française, ça, je trouve ça bien. Nous, on la maîtrise tandis que d'autres se forcent parce que c'est dur à apprendre. »

Une étudiante a expliqué qu'elle a commencé à s'intéresser au français vers la fin du secondaire lorsqu'elle a pris conscience d'un lien entre sa langue et sa culture personnelle : « C'est aussi pour me cultiver, parce que, en arrière de ça, le français, il y a une culture, *faque* c'est apprendre à bien parler et être capable de parler avec n'importe quelle sorte de personnes, ... » (Francine). De son côté, Édith explique qu'elle aime pouvoir se servir de sa langue comme moyen de développement culturel : « ... tu parles avec quelqu'un d'un certain calibre en français, qu'ils ont des mots plus sophistiqués, ça fait plus enrichissant ».

Puis, l'intérêt pour le français comme objet identitaire a aussi été exprimé sous un angle social, en termes de sentiment d'appartenance ressenti envers les autres francophones : « Je trouve que c'est notre appartenance. [...] C'est parce qu'on n'est pas beaucoup... » (Mathieu). Par exemple, Alice dit qu'elle aime la langue française : « Pour le lien que t'as avec les personnes de la même langue que toi. » Elle explique son point de vue en disant que « ... si je *parlerais* anglais, je me considérerais pas comme la même personne. Je trouve que les Anglais et les Français sont de personnalités très différentes ». Une étudiante rapporte que la manière de s'exprimer en français influence l'image qu'elle dégage socialement : « ... je trouve que ça projette quelque chose de bien, et c'est l'un à entendre quelqu'un qui parle bien le français. Moi, je trouve ça beau la langue française. J'aime ça bien l'entendre et j'aime ça le parler » (Francine). Elle développe son idée en expliquant que la maîtrise de sa langue lui donne une certaine crédibilité : « ... avoir un minimum de classe. [...] les gens savent que t'es pas n'importe qui. Ça donne peut-être une assurance » (Francine).

La langue comme moyen d'expression

L'intérêt pour la langue française comme moyen d'expression a été relevé dans les réponses de six étudiants interviewés. Cet élément a été, lui aussi, spontanément exposé sous l'angle individuel et sous l'angle social. Sur le plan individuel, on affirme être intéressé par ce qu'un vocabulaire riche permet d'exprimer. En d'autres mots, on aime pouvoir rendre justice à ce que l'on ressent grâce à la richesse de la langue française. Par exemple, Bernadette affirme :

« Moi, je l'aime, la langue française. J'aime ça quand j'apprends des beaux mots genre... au lieu de dire *c'est bon* dire *c'est délicieux*... ça exprime plus ce que je veux dire. » Elle est même suffisamment intéressée pour prendre l'initiative d'élargir son vocabulaire : « ... si un mot que j'entends, ça a d'air beau, mais je ne sais pas ce que ça veut dire, je peux aller *checker* dans le dictionnaire... ».

Sur le plan social, les étudiants mentionnent qu'ils aiment que le français leur permette d'être plus précisément compris par les autres, ce qui facilite les relations humaines. À ce propos, Bernadette explique : « Ça peut avoir plus de subtilité. Dire à quelqu'un *Je ne t'aime pas*, tu pourrais dire *Je crois que nos attirances, nos qualités ne s'adonnent pas*. » De plus, Francine déclare que la maîtrise de sa langue facilite ses relations sociales parce qu'elle lui permet de s'adapter à différentes conversations :

« C'est *l'fun* apprendre des nouveaux mots. [...] Tu peux avoir des discussions sans avoir tout le temps à interrompre : *Scuse, tu peux-tu me préciser c'est quoi ?* [...] Quand je vois un mot que je trouve ça beau à entendre ou *whatever*, je vais regarder dans le dictionnaire, ... »

Une autre étudiante explique que, pour elle, le fait de bien s'exprimer est une forme de respect : « C'est sûr que je peux pas parler aux clients comme si c'étaient des *chums*. Tu peux pas dire *Aïe, aïe, aïe!* Il faut que t'aies de la politesse, du respect. » (Édith)

La langue comme objet utilitaire

À ce chapitre, quatre étudiants ont indiqué que leur intérêt pour la langue française n'était pas plus grand que celui pour d'autres langues, deux d'entre eux ayant même affirmé que le fait de la maîtriser suffisamment pour être compris était suffisant et qu'ils seraient plus intéressés à apprendre d'autres langues : « Je veux pas [...] améliorer ce que je sais. Tu me demandes si j'aime mieux améliorer le français ou l'espagnol ou l'anglais, je vais aller vers les autres langues » (Juliette). Ces étudiants sont friands d'échanges sociaux, et le fait de pouvoir s'exprimer dans plusieurs langues multiplie pour eux les possibilités d'établir de nouveaux contacts sociaux.

■ 4.3.2 Intérêt situationnel pour les cours de français

Lors des entrevues, on a demandé aux étudiants d'explicitier leur intérêt pour les cours de français en général et pour le cours de français suivi à la session précédente (le cours de MNF de l'intervention). De l'analyse des réponses codées, trois catégories émergent : l'intérêt suscité par le professeur, l'intérêt suscité par la matière et les objets pédagogiques ainsi que l'intérêt suscité par l'ambiance de la classe.

L'intérêt suscité par le professeur

Le pouvoir de susciter l'intérêt des étudiants durant un cours attribué au professeur est unanimement ressorti dans les propos des participants aux entrevues. Ce dernier peut éveiller l'intérêt de ses étudiants de diverses façons, notamment par son attitude dynamique qui semble très importante pour eux. Par

exemple, Alice déclare : « Moi, un prof qui va te lire des choses, t'expliquer le français mais qui n'aura pas de dynamisme, ça va m'endormir. » Bernadette illustre son opinion sur ce point en disant : « J'aime ça quand le prof est gestuel. » Charlotte mentionne qu'elle était toujours enthousiaste à l'idée d'aller à son cours de MNF grâce à l'énergie positive du professeur :

« Il nous demandait autant que les autres profs, mais, lui, il était tout le temps heureux. T'sais, il nous faisait faire juste une petite affaire, pis il était capable de nous dire : *Félicitations!, T'es la meilleure!* [...] j'étais contente d'aller dans son cours le lundi matin à 8 h. Je savais que j'allais pas m'endormir. [...] je suis fière de l'avoir passé ».

Plusieurs étudiants ont souligné que le sourire et l'humour du professeur accrochent l'attention des étudiants durant le cours. À preuve, le témoignage suivant : « ... pis justement parce que son ton est de bonne humeur, qu'il est capable de faire des *jokes* avec nous, ben, veut veut pas, on est plus porté à porter attention [...]. Si le prof, en partant, il m'intéresse pas, j'suis faite » (Francine). Vers la fin de son entrevue, cette étudiante résume ses propos de la façon suivante : « ... c'est lui qui va faire que le contenu est intéressant ou pas à étudier, selon moi ». Bref, les étudiants sont unanimes sur le point que l'attitude du professeur a une grande influence sur leur intérêt envers le cours : « ... j'avais beaucoup d'intérêt pour le cours de français parce que le prof me donnait le goût d'aller au cours » (Guy). Plus tard, au cours de cette entrevue, cet étudiant ajoute : « Une chose qui me donne de l'intérêt, c'est quand tu vois que le prof connaît sa matière. » Pour lui, le fait qu'un professeur puisse adapter sa façon d'expliquer la même matière de différentes façons en s'adaptant aux étudiants le met en confiance. Cette polyvalence dans l'enseignement reflète la compétence du professeur à ses yeux : « Un prof qui a appris une seule façon de montrer sa matière, il est pas capable de la montrer, [...]. Des profs incompetents, ça me donne pas envie de faire des efforts ». Par ailleurs, lorsque les étudiants ont l'impression que le professeur aime ce qu'il enseigne, cette attitude les contamine, selon Luc : « C'est le contagieux du prof qui va t'amener à mieux comprendre sa matière. » Un étudiant explique qu'il se sent plus motivé dans un cours où il a l'impression que le professeur déploie certains efforts pour apprendre à connaître ses étudiants : « ... je m'attends à déboursier autant d'effort que l'enseignant va faire, [...] juste d'apprendre les prénoms. Moi, si je vois que l'enseignant a de l'intérêt pour moi, je trouve ça fantastique » (Harold).

Par ailleurs, une étudiante explique qu'elle se sentait intéressée par son cours de MNF parce que le professeur lui permettait de se tromper, ce qui la mettait à l'aise, la rendant plus encline à oser écrire :

« Exemple, j'ai besoin d'aide pour écrire un texte, ben au lieu de lever ma main cinquante fois, il va me dire : *Prends un guess, fais-le, pis après je vais te dire ce qui ne marche pas.* Ça, j'aime ça, parce que c'est comme ça que t'apprends de tes erreurs. » (Bernadette)

Une autre étudiante précise qu'elle aimait aller au cours de MNF parce qu'elle ne se sentait pas dévalorisée par le professeur, puisqu'il prenait tout le temps

qu'il fallait pour lui expliquer ce qu'elle ne comprenait pas, à son rythme à elle : « ... j'ai aimé comment il a pris attention à ses élèves. [...] il demande des affaires, pis il dit pas : *Arrange-toi*, il va être là : *Ok, ça, tu comprends pas, je vais te l'expliquer* » (Édith). Sa collègue ajoute : « Tout de suite, il a réussi à me mettre à l'aise, [...] il a une façon de projeter son image pour qu'on n'ait pas peur d'aller le voir ... » (Francine).

L'intérêt suscité par la matière et les outils pédagogiques

Des étudiants rapportent que, pour eux, il est évident que la matière du cours suscite ou non l'intérêt envers le cours : « La matière! Si la matière ne t'intéresse pas, le cours va être plus ennuyant. » (Alice) La perception que les étudiants ont de la matière dépend en partie des expériences passées en regard de celle-ci, que ce soit dans leurs interactions avec les professeurs, celles avec les autres élèves durant l'école primaire ou secondaire ou par le biais des perceptions négatives des cours de français suivis antérieurement. À preuve, les commentaires suivants :

« ... ça remonte à énormément loin, [...]. Du moment que j'ai appris l'écriture [...]. J'avais beaucoup de difficulté avec ces choses-là, pis les enseignants le voyaient, ils ne voulaient pas vraiment m'aider, ... » (Harold);

« Depuis le secondaire, [...] les verbes et les accords, toute la base du français qui est poche, là, moi, je trouve ça plate. [...] ça me tentait même pas de m'appliquer, je sais même pas pourquoi. C'est vrai que les cours *sonnaient* plates. » (Irène);

« ... parce que, en oral, je me suis toujours fait niaiser, quand j'étais jeune je me faisais niaiser » (Bernadette).

De plus, concernant la nouvelle matière, l'intérêt que celle-ci peut susciter chez l'étudiant peut être dû à l'élément d'analyse précédent : le professeur. En effet, la façon dont la nouvelle matière est présentée à l'étudiant semble influencer l'intérêt que celle-ci suscitera. Par exemple, un étudiant s'explique :

« Les participes passés, [...] tous les profs ce qu'ils nous disaient, c'est : *Je sais, c'est poche, on n'a pas le choix de passer par là*. [...], la première fois qu'on me l'a dit, je savais pas c'était quoi un participe passé. Pis [j]'haïssais déjà ça ! [...] À cause qu'elle a dit que ça, c'est tout ce que les élèves détestent. C'est vraiment une mauvaise façon d'introduire la matière » (Guy).

Toujours concernant l'intérêt que suscite la matière, des étudiants ont indiqué qu'ils étaient plus intéressés à apprendre une autre langue qu'à perfectionner leur langue maternelle parce qu'ils avaient une plus grande impression de nouveauté : « [...] t'en as tout au long de ta vie des cours de français, pis, ça devient répétitif » (Irène).

En matière d'outils pédagogiques, plusieurs étudiants ont souligné qu'ils étaient plus intéressés dans leur cours de français lorsqu'ils avaient le choix entre différents sujets de lecture ou d'écriture. Lorsque le livre à lire ou le sujet

de rédaction est imposé, ils se sentent moins intéressés par le cours : « Les profs aussi, des fois, ils nous aident pas, ils nous disent : *Vous êtes obligés de le lire*. C'est pas très intéressant. » Les étudiants perçoivent alors qu'ils font l'exercice par *obligation*, pour la note (motivation extrinsèque). Lorsqu'ils sentent une certaine liberté de choix, ils deviennent intéressés par l'exercice à faire pour le cours. Par exemple, Alice raconte :

« ... il y avait une fois, c'était un texte [à écrire dont le sujet] n'était pas obligatoire. [...] c'était toutes les choses qui nous tapent sur les nerfs. [...] C'était pas quelque chose qui ne faisait pas de lien avec nous [...]. J'ai trouvé ça *l'fun* pour ça ».

Guy, pour sa part, s'exprime ainsi : « C'est quasiment de la souffrance de lire un livre que t'aimes pas. » D'ailleurs, Luc affirme qu'il est « plus porté à lire des affaires sur Internet. [...] Parce que c'est des sujets qui m'intéressent ». Il explique que, sur Internet, il est très facile de changer de sujet et de sauter d'un texte à l'autre jusqu'à tomber sur quelque chose d'intéressant.

Enfin, un étudiant a précisé que peu lui importait que le contenu du cours soit exigeant s'il était varié : « Ben, chargé, ça ne me dérange pas, mais il faut que ce soit varié. » (Kevin) Selon lui, la diversité de la matière, des objets pédagogiques et des stratégies d'enseignement va l'aider à demeurer actif mentalement.

L'intérêt suscité par l'ambiance de la classe

Plusieurs étudiants ont relevé que l'ambiance qu'ils perçoivent d'une classe influence leur intérêt envers ce cours. Par exemple : « Pis l'ambiance, c'est sûr que si *ya* rien qui bouge, [...] qui va te donner le goût, juste les élèves comment ils sont dans ton cours, comment ça donne comme ambiance, ça donne le goût de travailler avec ces gens-là » (Édith).

■ 4.3.3 Engagement comportemental

Durant l'entrevue, on a demandé aux étudiants d'explicitier ce qu'ils faisaient pour réussir en français. Différentes façons de faire ont été rapportées. Plusieurs d'entre elles sont individuelles et impliquent une autorégulation de la part des étudiants. De prime abord, le fait de se présenter à tous les cours et d'avoir le matériel requis semble être un comportement de base pour réussir : « ... j'aimerais ça réussir mais [...] j'ai pas tout le temps mon matériel ... » (Francine). Quant à elles, Bernadette et Alice ont toutes deux mentionné qu'elles s'assoient en avant dans la classe pour éviter d'être distraites par tout ce qui se passe dans la classe durant le cours : « ... je me mets pas dans le milieu de la classe parce que tout ce qui se passe autour, je vais regarder tout partout » (Alice). Quant à Juliette, elle range son cellulaire hors de sa portée. Le fait de faire les devoirs et de remettre au professeur les travaux demandés est un autre comportement d'engagement dont les étudiants sont conscients : « ... je sais que je remets pas toujours les trucs que j'ai à remettre » (Charlotte). Par ailleurs, un étudiant émet la possibilité d'utiliser Internet pour s'aider : « ... si t'as pas compris, tu peux faire des exercices sur Internet, il y a plein de sites sur ça » (Guy).

D'autres comportements impliquent des interactions sociales. La plupart d'entre elles sont des demandes d'aide adressées à diverses personnes. Une étudiante déclare qu'elle utilise un service de soutien pédagogique par téléphone : « Si je ne comprends pas, il y a un numéro où j'appelle [...], ils te disent : *Tu vas à quelle école ? C'est quoi ton nom ? Qu'est-ce que tu comprends pas ?* Mettons que t'as de la difficulté dans les fractions, ils vont te dire : *O.K. tu fais ça maintenant.* » (Bernadette). Plusieurs étudiants cherchent de l'aide sur Internet, soit sur des sites sur lesquels ils peuvent entrer en contact avec une personne qui offre de l'aide ou avec des logiciels comme Antidote : « ... je vais aller sur Antidote, là, je vais voir où j'ai mis mes erreurs, comme un prof en fin de compte » (Irène). D'autres étudiants trouvent de l'aide auprès de leur famille : « ... j'ai ma grand-mère qui est bonne aussi en français que je peux appeler » (Bernadette). Harold précise que, pour lui, « le fait d'avoir des amis sur qui on peut compter pour faire des travaux d'équipe, c'est une autre source de motivation ». Aussi, un étudiant rapporte que sa copine et lui essaient de ne pas faire de fautes lorsqu'ils clavardent ensemble sur Internet : « ... quand je *chat* j'essaie de faire le moins de fautes possible, mais quand je sais pas comment écrire un mot, je lui demande et elle va me le dire » (Kevin). Enfin, la plupart des étudiants vont demander de l'aide au professeur lorsqu'ils n'arrivent pas à comprendre par d'autres moyens. Toutefois, ce ne sont pas tous les étudiants qui vont voir le professeur; certains n'osent pas le faire pour différentes raisons comme la peur de se sentir jugé ou simplement la gêne. La relation que l'étudiant entretient avec son professeur, ou la simple perception qu'il en a, influence sa décision de lui demander de l'aide ou pas.

■ 4.3.4 Engagement cognitif

Lors de l'entrevue, on a demandé aux étudiants d'indiquer les stratégies qu'ils utilisaient pour mieux apprendre et comprendre ce qu'ils voyaient dans leurs cours de français. Différentes stratégies sont ressorties dont le fait de reformuler et de résumer les explications prises en note durant le cours : « Quand le prof va donner des notes [au tableau], ensuite, je vais les remettre à ma manière [...], le soir, je les refaisais mais dans un autre sens » (Alice). Le fait de s'assurer que les notes prises en classe soient claires et précises est donc une stratégie utilisée.

De plus, le fait d'écouter attentivement en classe est une réponse qui a été mentionnée : « Pis, je peux écouter dans la classe, ça, ça m'aide. » (Irène) De son côté, Charlotte s'assure de bien comprendre au fur et à mesure : « Je fais mes devoirs et je révise en même temps, pis, au prochain cours je vais voir la prof si je ne comprends pas. » Pour sa part, Francine perçoit que la capacité à être attentif est un préalable à la réussite : « ... j'aimerais ça réussir mais [...], j'ai la tête ailleurs, [...] j'aimerais ça être concentrée, donner plus mais on dirait que c'est mon cerveau qui veut pas en donner plus parce qu'il y a trop de choses qui trottent ».

D'autres étudiants affirment que, selon eux, plus on lit, plus ça aide à écrire. Alors, certains tentent de lire davantage depuis qu'ils ont commencé leur cours de MNF. « ... quand on lit, [...] les accords, on les voit même quand on rentre

dans l'histoire. Ça améliore aussi le vocabulaire. Ça peut aider aussi quand on écrit un texte, de voir comment elle [l'auteure] écrit ses idées, comment elle a accordé ses mots pour que ça fasse un ensemble de mots que, quand tu lis, tu aies des frissons » (Mathieu).

La répétition et l'apprentissage par coeur des éléments jugés plus importants sont d'autres moyens cognitifs reconnus pour leur efficacité par certains étudiants pour mieux réussir : « ... je me dis : *Ok il faut que ça rentre*, je vais tout faire pour regarder mes notes, me le répéter tout le temps, l'écrire, jusqu'à temps que ça rentre » (Édith). Cette même étudiante affirme toutefois que lorsque la matière l'intéresse, elle la mémorise sans effort (voir la rubrique *Liens entre les concepts à l'étude*).

Lors de l'entrevue, une étudiante a expliqué que la principale raison pour laquelle les stratégies cognitives qu'elle choisit pour apprendre fonctionnent pour elle, c'est que celles-ci lui permettent de se sentir valorisée : « Il faut que ce soit valorisant, comme quand tu viens de compléter ton défi, ben, t'es valorisé par ça. » (Irène)

■ 4.3.5 Perception du dispositif d'intervention

Durant l'entrevue, on a demandé aux étudiants s'ils avaient perçu des liens entre le cours de MNF et le cours de psychologie et, dans l'affirmative, de les énumérer et de dire si ces éléments étaient une bonne chose pour eux ou pas. Tous les étudiants ont affirmé avoir remarqué, dès les premières semaines de la session, que les deux cours étaient liés de diverses façons. De plus, ils ont tous apprécié, dans l'ensemble, cette combinaison de deux cours : « Pis, combiner deux cours comme ça, ça aide, c'est motivant pour passer les deux cours. » (Daphnée) Francine explique :

« Les deux cours, je les ai trouvés super intéressants, j'ai trouvé ça *l'fun*, en sexo on a fait des rédactions, pis ça m'a aidée à revenir corriger mes fautes. J'ai même vu la différence entre ma première rédaction et ma rédaction finale, il y avait des fautes que j'avais une faute par page, je tournais pis je capotais, j'étais fière de moi, à force d'écrire beaucoup, c'est ça qui a fait en sorte que je me suis améliorée. »

Cette même étudiante a aussi affirmé que c'est son intérêt pour les sujets d'écriture qui la menait à s'engager autant dans l'écriture (voir la section *Liens entre les trois concepts* plus bas). Après qu'il eut énuméré tout ce qu'il avait perçu de commun entre les deux cours, on a demandé à Luc si, selon lui, cette mise en commun était une bonne ou une mauvaise chose. Il a répondu qu'elle était utile et motivante parce qu'elle lui avait donné l'impression de faire d'une pierre deux coup : « Pour moi, c'est pas comme si j'allais à votre cours et qu'ensuite je disais : *Ah! je m'en vais en français*. C'est comme si c'était le même cours, ... ».

La grille de correction des fautes

La plupart des étudiants ont remarqué que le français était autant valorisé dans leur cours de psychologie que dans leur cours de français : « ... le français avait la même importance dans les deux cours » (Irène). Dans les deux cours, les étu-

dants utilisaient la même grille de correction en trois colonnes pour corriger les fautes faites dans leurs différentes rédactions. Ils devaient inscrire chaque erreur dans la première colonne, ensuite la règle ou l'analyse grammaticale expliquant la correction à faire dans la deuxième colonne, puis inscrire la correction dans la troisième colonne. Dans le cours de psychologie, cette procédure était facultative mais les étudiants pouvaient regagner les points perdus pour leurs fautes s'ils corrigeaient celles-ci avec la grille. Tous les étudiants interviewés ont affirmé que ce procédé avait été une bonne chose pour l'amélioration de leur français. Toutefois, cette opinion générale se module différemment d'un étudiant à l'autre. À titre d'exemples, Alice explique que, dans ses autres cours, ses fautes n'étaient que sanctionnées, sans que les professeurs ne demandent qu'elle les corrige. Le fait qu'elle doive corriger ses fautes dans les cours de MNF et de psychologie, par le même procédé, et qu'elle soit récompensée (retour des points perdus) si elle le faisait en psychologie, l'amenait à sentir qu'elle y travaillait davantage et à s'améliorer : « ... plus tu les corriges, tu les retiens beaucoup, dans le fond, ça a été une bonne chose pour ça ». D'autres étudiants ont plutôt affirmé avoir été motivés à s'améliorer pour éviter le travail que représentait la grille de correction pour leurs prochains travaux :

« ... tu fais le double d'efforts des fautes [...], à la longue, ça va diminuer même si c'est plate faire ça pis long, ça aide parce que, après, tu te dis : *Regarde, je ne veux pas faire de fautes pour ne pas faire un tableau [...]. Ça me motive à faire moins de fautes* » (Bernadette).

Suite à ce type de remarque, l'intervieweuse demandait à l'étudiant s'il avait bien compris que la grille de correction en psychologie était facultative. Effectivement, chaque réponse reçue a été affirmative. Toutefois, puisque c'était le seul moyen de regagner les points, il allait de soi, selon eux, de la faire et réitéraient que, bien que l'exercice soit long et désagréable, il était utile. Certains étudiants ont même émis le souhait que tous les cours offrent cette possibilité de regagner les points perdus. Alice explique que, pour elle, le fait d'apprendre et de s'améliorer (motivation intrinsèque) ET celui d'avoir des points en échange (motivation extrinsèque), sont importants :

« ... t'as un emploi, tu veux toujours en savoir plus, mais c'est *l'fun* à la fin de ton emploi t'as de l'argent, t'as d'autre chose au bout du compte que juste de l'apprentissage. C'est comme le français, t'apprends, t'apprends, mais c'est *l'fun* d'avoir quelque chose en bonus à la fin ».

Juliette, quant à elle, confirme que lorsque les fautes ne sont que sanctionnées, « tu regardes même pas tes fautes, tu passes à côté. »

Les sujets et travaux communs

Tous les étudiants ont remarqué qu'il y avait plusieurs travaux communs entre les deux cours : « La BD (*Blankets*) qu'on avait à lire [...], le texte sur les seins » (Charlotte). De plus, ils ont tous affirmé que le fait qu'il y ait des travaux communs dans les deux cours comportait des avantages. Par exemple, une impression de continuité entre les deux cours donnait le sentiment à certains étudiants de faire une économie d'énergie en y travaillant : « C'est comme

si, en français, on était dans ton cours. On t'ôtait jamais de notre tête dans le fond! Comme quand on était en psycho, avec le français. [...] Ça nous aidait beaucoup » (Charlotte et Daphnée). Lors de cette même entrevue, ces deux filles ont aussi affirmé que cette mise en commun les a menées à sentir qu'elles développaient plus profondément leurs apprentissages et compétences dans les deux cours :

« ... on apprenait les bases des pensées psychologiques sexuelles, pis on avait des textes en français sur ça. On pouvait [alors] appliquer nos bases. [...] c'est sûr qu'il y a eu des plus gros mots en usage, [...] en français, ça m'a aidée à plus structurer mes phrases, à faire des phrases plus scientifiques que des phrases simples ».

En plus des avantages, Alice a mentionné qu'il y avait aussi un inconvénient : « ... si t'étais pas à jour dans ton cours de sexualité, ça te nuisait aussi en français, parce que tu ne savais pas sur quoi tu allais écrire ». En émettant le même type de commentaire, Francine perçoit toutefois cela comme un avantage motivationnel :

« ... tu n'as pas assimilé ce que t'as appris dans le cours de psycho ou t'as manqué ce cours-là et t'arrives en français après, veux veux pas, c'est sûr que ça peut venir jouer dans ta production en français, parce que tu sais pas trop comment écrire ton texte. [...] Si tu vois que t'as manqué le cours de psycho, retourne voir le prof pour voir ce que t'as manqué pour le français. Tu le sais que le cours est lié, c'est à toi de t'informer. [...] C'est ta responsabilité, selon moi, ça te rend plus responsable au niveau de tes études ».

Les étudiants communs

Alice a souligné le fait qu'être avec les mêmes étudiants dans ses deux cours l'a aidée parce que, à force de se côtoyer dans plusieurs cours, ils ont appris à se connaître et sont devenus plus à l'aise de montrer leurs faiblesses : « C'est comme si on était tous des amis dans le fond. Entre amis, tu vas être beaucoup moins gêné de poser des questions. » Kevin s'exprime dans le même sens : « Si t'es dans le même groupe tout le temps, comme là, on avait quatre heures de français et trois heures de psycho, mets ça ensemble, pis tu passes sept heures par semaine dans le même groupe, ça fait une belle complicité dans le groupe, ça aide... »

Les points communs entre les deux professeurs

Quelques étudiants ont déclarés que le fait que les deux professeurs semblent accorder une même importance au français était un point positif pour eux. « Pis les fautes, vous les corrigez toutes, toutes, même si on en met dans [la grille d'analyse elle-même], vous les encerclez. [Et ça nous a aidé] à bien parler, vous nous repreniez quand on parlait mal » (Bernadette). Un autre étudiant affirme : « ... c'est des bonnes choses, parce que vous avez la même méthode de correction pour le français, on n'était pas perdus » (Guy). Plusieurs étudiants ont souligné avoir apprécié s'être rendus compte que les deux profs se connaissaient :

« C'est *cool* que les profs se connaissent, mettons que ça va pas bien dans telle affaire, ils peuvent se parler. » (Juliette) Cette même étudiante explique qu'elle se sentait mieux soutenue du fait que ses deux professeurs pouvaient se parler d'elle entre eux. De plus, la qualité de cette relation entre les deux professeurs, telle qu'elle était perçue par les étudiants, semble avoir une importance. Pour eux, la perception de cette relation doit être positive : « C'est sûr que toi et François, vous êtes pas rivaux là! [...] Si tu mets deux profs qui s'haïssent la face, [...] ça marchera plus » (Kevin). Par ailleurs, certains étudiants ont trouvé que les deux professeurs avaient une attitude semblable, sur le plan du dynamisme et de l'impression d'aimer enseigner manifestée.

■ 4.3.6 Liens entre les concepts à l'étude

Lien entre intérêt et rendement

Bien que la question ne lui ait pas été posée, une étudiante a spontanément affirmé que, lorsqu'il est question de lecture, son intérêt pour le sujet est directement lié à sa mémorisation du contenu de la lecture en question : « ... je ne retiens pas, vu que ça ne m'intéresse pas. Je peux lire trois fois la page, si j'aime pas ça, je ne retiens pas » (Bernadette). Suivant la même logique, Édith affirme « ... quand c'est quelque chose qui m'intéresse, [...] tu relis tes notes, ça te rentre tout de suite dans la tête, ... ». Édith étant une étudiante qui fait beaucoup de répétition et de rétention *par coeur*, l'intérêt qu'elle porte à la matière à étudier lui fait économiser du temps et de l'énergie.

Lien entre intérêt et engagement

Sur ce plan, Charlotte soutient que son intérêt pour le contenu influence son engagement comportemental : « Si t'aimes pas le contenu, ben ça t'aide pas, tu fais pas les devoirs. » De son côté, Édith exprime un lien entre son intérêt pour le contenu et son engagement plutôt cognitif : « ... si c'est un contenu du cours qui est vraiment pas intéressant, [...] ça t'intéresse pas, [...] ça te tente pas d'écouter, ... ».

Lien entre engagement et rendement

Lors de l'entrevue, on a demandé aux étudiants à quoi ils attribuaient habituellement leur réussite (que ce soit à un examen, à un travail ou au cours dans son ensemble). La plupart des étudiants ont affirmé que leur réussite dépendait de l'effort déployé (en termes comportemental ou cognitif). Par exemple : « ... j'ai mis de l'effort à étudier, [...] je suis allée chercher les ressources que j'avais besoin si je ne comprenais pas » (Bernadette).

Liens entre les trois concepts

Aucune question n'a été formulée dans l'intention de vérifier si les étudiants percevaient que les trois concepts principaux de l'étude (intérêt, engagement, rendement) pouvaient être liés. Toutefois, lorsqu'on a posé aux étudiants la question portant sur les causes de leur réussite, plusieurs réponses ont mis les liens entre ces trois concepts en lumière. Ainsi, Francine déclare spontanément :

« Si c'est intéressant ou pas. Si c'est un sujet que j'aime écrire dessus, je vais avoir l'inspiration, je vais vraiment redonner mon 100 % le plus que je peux. [...] des fois, il y a des sujets qui m'intéressent et que je ne réussis pas plus [...] mais [habituellement] quand un sujet est intéressant, la note est là ».

Cette étudiante exprime donc que, bien que le lien *intérêt* → *engagement* → *rendement* ne soit pas parfait, elle le vit la plupart du temps. Par ailleurs, un étudiant illustre une certaine cohérence dans les liens entre ces trois concepts, même à partir d'une situation d'échec scolaire : « ... c'était pas quelque chose qui m'avait intéressé, pis j'avais pas mis d'effort là-dedans. [Quand] j'échoue par rapport à quelque chose qui m'intéressait pas, ça me fait rien [, c'est logique] » (Guy).

■ 4.3.7 Autres

Au cours des entrevues, certains étudiants ont fait deux distinctions conceptuelles intéressantes. D'abord, une question a été spécifiquement formulée, de manière à vérifier si les étudiants faisaient une distinction entre l'intérêt situationnel et personnel. Cette question a été planifiée dans le but de contrôler la validité des réponses associées à chacun des deux types d'intérêt. En effet, si un répondant avait perçu les deux types d'intérêt de la même façon, l'interprétation de ses réponses aurait été biaisée. La distinction entre les deux concepts a majoritairement été expliquée en termes de liberté d'expression. Des répondants ont affirmé que, pour eux, la langue française leur permettait une grande liberté, contrairement aux cours de français. Ils ressentaient donc plus d'émotions positives envers la langue française qu'envers les cours de français en général, comme le traduisent ces commentaires : « J'aime ça écrire des fois en dehors des cours, dialoguer avec un beau vocabulaire; les cours de français, je les vois comme une obligation, donc l'intérêt est moins grand. » (Harold); « ... j'aime la langue française en dehors des cours. » (Charlotte). Ces précisions concordent avec les scores d'intérêt tels que mesurés par le QAF pré-test. En effet, on se souviendra que l'intérêt personnel pour la langue française était à ce moment plus grand que l'intérêt situationnel pour les cours de français (tableau 4.22).

Un étudiant a expliqué sa façon de voir la différence entre les deux concepts en termes de cadre formel ou informel, le cadre formel étant associé aux cours de français :

« D'un côté, c'est professionnel et, d'un autre, c'est plus personnel. [...] La langue française qui s'est développée au Québec, ça devient le québécois parce que, dans le fond, c'est nos parents, nos amis, c'est nous autres qui ont formé la langue. C'est pour ça que je dis que c'est vraiment personnel. En classe, ils nous apprennent la même chose ici que là-bas [en France], c'est formel » (Guy).

Dans son explication, cet étudiant inclut clairement la composante identitaire dans sa définition de la langue et l'exclut tout aussi clairement de sa définition de l'intérêt situationnel.

Une autre distinction conceptuelle a été relevée des comptes rendus intégraux (verbatim). Une étudiante a spontanément fait la différence entre le concept d'importance et celui d'intérêt en expliquant l'effet que ceux-ci ont sur l'effort qu'elle doit déployer pour réussir : « ... quand c'est quelque chose qui m'intéresse, [...] ça rentre tout de suite dans la tête, [...] quelque chose d'important, [...] j'ai ben de la misère » (Édith). Cette étudiante confirme donc cet élément inclus dans la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006), à savoir que, face à un sujet pour lequel on a commencé à développer un intérêt, l'effort à déployer pour en acquérir des connaissances paraît aisé. Bref, pour cette étudiante, il semblerait que, face à un sujet d'étude intéressant, elle n'a pas besoin de fournir un grand effort pour performer alors que, face à un sujet d'étude important, elle peut aussi performer mais elle a besoin de fournir un effort plus soutenu pour y parvenir.

■ 4.3.8 Synthèse

Bien que les étudiants ayant participé aux entrevues n'aient pas tous un grand intérêt personnel pour la langue française, la moitié d'entre eux ont spontanément fait référence à la langue comme une partie de leur identité. Certains aimeraient la maîtriser davantage, d'autres préféreraient pouvoir utiliser plusieurs langues à un niveau suffisant pour communiquer, plutôt que d'en perfectionner seulement une. Toutefois, tous apprécient les possibilités relationnelles que leur langue leur permet.

Concernant l'intérêt situationnel spécifique au contexte de cours de français, bien que tous les étudiants affirment que le professeur a une grande influence sur l'intérêt qu'ils développent envers son cours, ils ne lui confèrent pas tout le pouvoir. En effet, tous les étudiants ont nommé au moins un autre élément suscitant leur intérêt dans la situation d'un cours en particulier. Le contenu des cours (la matière) est l'élément qui arrive en deuxième place comme déterminant d'intérêt situationnel pour un cours. Concernant une matière nouvelle, plusieurs interviewés ont affirmé que la manière dont le professeur présente la chose influence l'intérêt que l'étudiant développe pour le sujet. Ceci concorde avec la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006) selon laquelle les deux premières phases du développement d'un intérêt sont soutenues par l'environnement (comme le professeur). Pour ce qui est d'une matière déjà connue (comme le français pour les collégiens), l'intérêt déjà développé pour celle-ci antérieurement semble influencer la manière dont l'étudiant envisagera un contexte de cours relatif à cette matière, selon ce qui ressort des entrevues. Les 13 participants à ces entrevues ont rapporté des expériences passées plutôt négatives en regard de leurs apprentissages en français. Il n'est donc pas surprenant d'avoir observé un score assez bas d'intérêt situationnel (3,11) pour les étudiants du GE en regard des cours de français lors de la première semaine de cours (voir tableau 4.25). D'ailleurs, plusieurs extraits des entrevues tendent à aller dans le sens de la première hypothèse formulée au chapitre trois, à savoir que l'intérêt situationnel face aux cours de français augmenterait chez les étudiants du GE suite à leur cours de MNF. Par exemple, lorsqu'on a demandé à Harold de décrire son intérêt pour les cours de français en général, il a ré-

pondu : « Mon intérêt à la base est assez neutre. » On lui a ensuite demandé de décrire son intérêt pour le cours de MNF qu'il venait de suivre. Il a répondu : « J'ai eu beaucoup de plaisir à suivre ce cours-là, même si c'était un cours de mise à niveau. » À cette dernière question, Kevin a répondu : « Ce cours-là, je l'ai adoré, c'était comme un de mes préférés. Même si c'était le français! » Bref, les réponses des étudiants indiquent que l'intérêt envers les cours de français qu'ils ont suivis en général semblait plutôt moyen, alors que l'intérêt envers le cours de MNF de l'intervention est clairement positif. Cela va dans le même sens que les résultats quantitatifs obtenus relativement à cette hypothèse.

Enfin, un troisième élément influençant l'intérêt situationnel pour un cours souligné par quelques étudiants est le climat régnant dans la classe. Pour ce qui est de l'intérêt situationnel développé envers le cours de MNF concerné dans la présente étude, tous les étudiants ont dit l'avoir apprécié en pointant l'attitude du professeur, la matière et le climat de classe. Par exemple :

« Ben, moi, je l'ai beaucoup aimé son cours, c'était dur, parce que à chaque cours on faisait des productions; d'habitude, c'était de temps en temps mais, là, c'était à chaque cours. J'ai trouvé ça dur parce que plus t'écrivais, plus t'apprenais, parce que tes fautes, en plus il fallait les corriger, j'ai pas mal appris. [...] C'était long des fois, les productions, mais il fallait ça pour apprendre » (Irène).

Du côté du concept d'engagement, tous les étudiants ont traduit ce concept en termes d'effort, que ce soit sur le plan comportemental ou cognitif. De plus, la grande majorité des répondants ont clairement attribué leurs succès et leurs échecs aux efforts qu'ils ont déployés ou pas pour y arriver. Ces efforts pouvaient être vécus individuellement, à travers des interactions sociales, en termes de conduites observables ou sur le plan mental, tant en dehors de la classe que durant les cours. Concernant leur engagement envers le cours de MNF de l'intervention, il semble avoir été plutôt soutenu selon ce qui ressort de leurs propos : « J'en manquais pas des cours de français non plus, quand je me sentais pas bien, ça me dérangeait pas d'aller au cours de français, je le savais que ce serait drôle quand même, même si j'avais à travailler. » (Guy) Lorsqu'on a demandé à Luc et à Juliette s'il y avait quelque chose qu'ils n'avaient pas aimé de leur cours de MNF, ils ont répondu par la négative en ajoutant : « J'ai jamais dit : *J'ai pas le goût d'aller en français* » (Juliette), et Luc de renchérir : « Même si le cours était le vendredi de 3 à 5 heures! » Ces affirmations concordent avec les résultats quantitatifs relatifs à la question 4 concernant la présence aux cours. Les étudiants du GE ont cumulé moins d'un cours d'absentéisme en moyenne durant la session au cours de MNF (voir tableau 4.32). De plus, les scores d'engagement obtenus au QESF sont tous au-dessus de la médiane (voir tableau 4.30).

Sur le plan de la perception du dispositif d'intervention, tous les étudiants ont clairement perçu ce dernier dès les premières semaines de cours. En effet, ils ont tous remarqué plus d'un point commun entre les deux cours et ont mentionné que ces liens avaient été une bonne chose pour eux (en termes d'appréciation du contexte vécu) et pour leur apprentissage du français. Les deux

éléments les plus spontanément cités par les étudiants ont été la grille de correction des fautes et les sujets et travaux communs.

Durant les entrevues, plusieurs étudiants ont fait des liens de manière spontanée entre les concepts à l'étude. Les liens faisant l'objet de l'analyse de médiation entre les trois concepts principaux ont été illustrés par les étudiants, sans qu'ils aient été incités à les faire. Cette attitude confirme la pertinence de l'hypothèse 6 mettant en relations les concepts d'intérêt, d'engagement et de rendement, à partir du point de vue des étudiants eux-mêmes.

5 DISCUSSION

Le présent chapitre vise à interpréter les résultats rapportés au chapitre quatre et à en discuter en fonction des connaissances acquises par la revue de la littérature et les questions de recherche présentées au chapitre deux ainsi que des hypothèses formulées au chapitre trois. Dans cette optique, un rappel du problème exposé au premier chapitre sera d'abord fait. Puis, l'objectif principal de l'étude et la question générale de la recherche, découlant du problème, seront présentés à nouveau, suivis de l'interprétation et de la discussion des résultats en fonction des sous-questions et des hypothèses de recherche. Cette démarche permettra de répondre à la question globale de manière à juger de l'atteinte de l'objectif principal de l'étude.

■ 5.1 Rappel du problème

Au Québec, la valorisation de la langue française a été confirmée par l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, statuant sur un plan légal que le français devenait la langue officielle du Québec (Charte de la langue française, L.R.Q., c. C-11, art. 1). Parmi les mesures prises pour respecter à cette loi, celle de la maîtrise de la langue française par les collégiens fréquentant un collège francophone québécois a été adoptée en 2002 (Charte de la langue française, L.R.Q., c. C-11, art. 88.1-88.2). Malgré cette mesure, on peut constater une incohérence entre ce désir de valorisation de la langue française et le faible niveau de maîtrise de cette langue par les collégiens, en particulier en ce qui a trait au volet de l'écriture. Ces difficultés de maîtrise du français écrit sont observées tant avant (18 % d'échecs au volet écriture de l'épreuve unique de français) que pendant (25 % d'échecs au premier cours de français) et qu'à la fin des études collégiales (17 % d'échecs à l'épreuve uniforme de français) (CEEC, 2001; MELS, 2008b; 2009d).

Le cours de mise à niveau en français (MNF) est une mesure d'aide offerte dès la première session d'études, obligatoire pour la plupart des collèves, pour les étudiants ayant obtenu une faible moyenne en français au secondaire. Par exemple, ce seuil est fixé à 70 % au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2007). Ce cours vise principalement à aider les étudiants à atteindre le niveau de français écrit nécessaire à la poursuite d'études collégiales. Cependant, environ 25 % des étudiants qui y sont inscrits l'échouent (Direction de l'enseignement collégial, 2008; Lapostolle, Massé et Pinho, 2003b). Cette situation engendre diverses conséquences inquiétantes. À titre d'exemples, sur le plan psycho-social, les difficultés en français sont liées à un concept de soi global moins positif chez ces étudiants (Maltais et Herry, 1997); sur le plan scolaire, des échecs en français représentent une menace à la persévérance (CEEC, 2001); sur le plan économique, les difficultés en français, affectant le taux de main-d'œuvre diplômée, concourent à des pénuries d'emplois au secteur technique (Emploi-Québec, 2008). **Bref, le problème auquel veut tenter de répondre la présente étude est le faible rendement en français écrit des collégiens.**

■ 5.2 Rappel de l'objectif principal découlant du problème

Il est plausible que ce faible rendement puisse découler, entre autres, d'un manque d'intérêt envers le cours de MNF. À ce propos, si la littérature regorge d'études sur les liens entre l'intérêt et l'apprentissage par la lecture (Schiefele, 2009), très peu d'études portent toutefois sur l'influence de l'intérêt sur l'apprentissage de l'écriture. De plus, un manque d'engagement des étudiants envers le cours de MNF est une autre cause possible à ce taux d'échec important (Lapostolle, 1998). L'intérêt étant un facteur prédisposant l'individu à s'engager dans une activité (Hidi et Renninger, 2006), il apparaît logique de vouloir explorer l'influence potentielle que celui-ci pourrait avoir sur l'engagement et le rendement en français des collégiens.

Une intervention stimulant l'intérêt des étudiants pour leur cours de MNF pourrait donc être une stratégie envisageable dans le but d'augmenter l'engagement et le rendement de ces derniers dans ce cours. À titre de type d'intervention concevable, un mécanisme d'interdisciplinarité entre le cours de MNF et un cours qui intéresse les étudiants (cours complémentaire, choisi par eux) semblait intéressant dans le contexte, même si ce type de pratique interdisciplinaire n'est pas uniformément répandu au collégial. L'élaboration d'un tel dispositif d'intervention interdisciplinaire est donc envisagée, d'autant plus que cette avenue est valorisée tant par le milieu scientifique (Lattuca, Voigt et Fath, 2004) que sociopolitique (MELS, 2008a). Conséquemment, **l'objectif général de la présente étude est l'évaluation de l'impact d'un dispositif d'intervention interdisciplinaire, stimulant l'intérêt des collégiens envers leur cours de MNF, sur l'engagement et le rendement de ces étudiants en français écrit.**

■ 5.3 Rappel de la question générale visant à orienter la conduite de l'étude

La littérature du champ de la motivation scolaire reconnaît le concept d'intérêt comme facteur d'influence dans la motivation vécue par la personne. De plus, l'engagement est considéré comme une manifestation de la motivation et il influence positivement le rendement scolaire. Plus précisément, l'engagement semble jouer un rôle de médiateur dans l'impact bénéfique que l'intérêt peut avoir sur le rendement scolaire (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002; Harackiewicz et collab., 2008). Il apparaît donc logique de chercher à stimuler l'intérêt des étudiants envers leurs cours de MNF pour en vérifier d'abord l'impact sur leur engagement dans ce cours, puis sur leur rendement. Un dispositif d'interdisciplinarité entre le cours de MNF et un cours choisi par intérêt par les étudiants a donc été mis sur pied. Par ce dispositif, on croyait être en mesure de stimuler leur intérêt pour le cours de MNF, peut-être par un mécanisme de transfert de motivation du cours jugé intéressant vers le cours de MNF à travers les éléments mis en commun aux deux cours grâce à l'intervention interdisciplinaire. Conséquemment, la question spécifique de la présente étude est la suivante : **quel sera l'impact d'un enseignement interdisciplinaire, mixte en intérêt, sur l'engagement et le rendement en français des collégiens inscrits au cours de MNF ?**

■ 5.4 Discussion des résultats préalables : comparaison des groupes avant l'intervention

Avant de faire les analyses principales de l'étude, il fallait établir deux types de comparaisons : une comparaison entre les deux cohortes du groupe expérimental (GE) et une autre entre le GE et le groupe témoin (GT). Les comparaisons entre les deux cohortes du GE avaient pour objectif de vérifier si celles-ci pouvaient être considérées comme un seul GE, ainsi composé d'un plus grand nombre d'étudiants, rendant davantage accessible l'utilisation d'analyses paramétriques. Il est à noter que les analyses paramétriques sont intéressantes parce qu'elles permettent de généraliser les résultats auxquels elles mènent avec plus de confiance que les résultats découlant des analyses non paramétriques.

Les comparaisons entre le GE et le GT avaient pour objectif de vérifier que les deux groupes étaient semblables avant l'intervention, permettant ainsi de considérer le GT comme une bonne base de comparaison pour les analyses ultérieures. En effet, si les deux groupes sont similaires au départ, mais qu'ils sont différents après l'intervention, on pourra penser qu'une partie de ces distinctions post-tests sont attribuables à l'intervention.

■ 5.4.1 Comparaison des deux cohortes du GE

L'analyse de la comparaison des deux cohortes du GE a permis de considérer celles-ci comme un seul GE global de 24 sujets. En effet, la condition principale prévue pour permettre cette fusion était que les deux cohortes devaient être similaires sur la base des données visant directement le français. Cette condition décisive a été remplie sur tous les plans : le résultat final moyen obtenu en français en 5^e secondaire, le fait qu'il s'agisse de la première expérience des participants du cours de MNF, les scores d'intérêt personnel pour la langue française et ceux d'intérêt situationnel pour les cours de français obtenu au Questionnaire d'appréciation du français (QAF), ainsi que le nombre d'erreurs de langue commises à la dictée diagnostique. Bref, les similarités des deux GE relatives aux données concernant le français répondent aisément aux exigences attendues par la condition principale, rendant ainsi possible leur fusion.

La condition secondaire concernait les ressemblances entre les portraits globaux des deux cohortes. Cette condition a été remplie de manière satisfaisante. En effet, les deux cohortes sont similaires sur le plan de l'âge, du programme d'études, du fait qu'il s'agisse de la première session des étudiants dans ce programme, du fait que la majorité d'entre eux aient fréquenté une école publique au secondaire, de la scolarité de leurs parents ainsi que de leur intérêt pour les études en général. Toutefois, deux différences ont été relevées. Premièrement, plusieurs étudiants de la cohorte de 2008 semblaient avoir de la difficulté à planifier leur cheminement scolaire, alors que ce n'était le cas d'aucun étudiant du GE 2009. Deuxièmement, la cohorte de 2008 était majoritairement composée de filles alors que celle de 2009 était majoritairement composée de garçons. Cette différence a une importance telle qu'elle devra être exploitée dans l'explication éventuelle de toute distinction entre les deux cohortes. D'ailleurs, on peut dès lors se demander si elle peut être liée à la distinction rapportée précédem-

ment : celle qui concerne la planification du cheminement scolaire. En croisant ces deux variables, on se rend compte que ce n'est pas le cas. Effectivement, des étudiants des deux sexes ont répondu « Je ne sais pas » aux questions relatives à la planification de leur cheminement scolaire.

En somme, la comparaison entre les deux cohortes fait ressortir que celles-ci sont toutes deux suffisamment similaires, avant l'intervention, pour permettre leur fusion en vue d'analyses subséquentes. Bien que la différence entre les deux cohortes dans la représentation des sexes doive être prise en considération pour tenter d'expliquer toute autre distinction soulevée durant l'étude, elle n'a pas empêché la fusion des deux cohortes, au contraire. Les deux sexes sont mieux représentés dans le GE global résultant de cette fusion. Celui-ci est donc composé de 24 sujets, dont 7 garçons et 17 filles.

■ 5.4.2 Comparaison du GE et de GT

Les comparaisons faites entre les deux groupes ont révélé que ceux-ci étaient globalement similaires avant l'intervention, cette similitude permettant de considérer le GT comme une bonne base de comparaison au GE. Les résultats de cette deuxième démarche comparative ressemblent à ceux obtenus lors de la comparaison des deux cohortes du GE. En effet, les deux groupes sont similaires sur la base des données relatives au français, sauf une légère différence dans l'intérêt personnel des filles en faveur de celles du GT ainsi qu'une différence dans le nombre de fautes d'orthographe, aussi à l'avantage du GT. Ces deux différences de base ont pu être contrôlées en calculant la différence entre les deux temps de mesures pour ces variables et en comparant les deux groupes sur la base de cette différence. Elles n'ont donc pas été problématiques.

En ce qui concerne les profils globaux des deux groupes, ceux-ci ont également été considérés similaires en général. La seule différence sur laquelle on a dû porter attention durant l'analyse des résultats subséquents est celle reliée à la représentation de chacun des sexes : le GE étant composé de plus de filles que de garçons alors que c'est l'inverse pour le GT. Toutefois, puisqu'il était prévu de tenir compte du sexe dans toutes les analyses, cette distinction n'a pas été problématique. Somme toute, les deux groupes ont été estimés suffisamment similaires à la base pour considérer le GT comme une bonne base de comparaison dans les analyses qui ont suivi.

■ 5.5 Discussion des résultats en fonction des sous-questions de recherche

La présente section est établie en fonction des sous-questions et des hypothèses formulées au chapitre trois. Elle vise à discuter des résultats de chacune de ces sous-questions, en regard des connaissances connues dans la littérature ou, le cas échéant, en tentant la formulation d'explications hypothétiques.

■ 5.5.1 Sous-question 1

Est-ce qu'une augmentation significative de l'intérêt (situationnel et personnel) pour le français sera notée pour le groupe expérimental (GE) à la fin du semestre ?

À cette sous-question, on avait posé l'hypothèse 1, à savoir que les deux types d'intérêt augmenteraient chez les étudiants du GE, ce que les analyses effectuées ont révélé : les deux types d'intérêt ayant augmenté de manière statistiquement significative chez les étudiants du GE. Toutefois, cette augmentation est plus marquée pour l'intérêt situationnel. Ceci concorde avec la théorie d'Hidi et Renninger (2006) selon laquelle un intérêt se développe d'abord au contact d'une situation particulière. Cet intérêt situationnel doit être entretenu par la personne avec l'aide de l'environnement pour se stabiliser et mener vers le développement d'un intérêt personnel. Par ailleurs, l'augmentation des deux types d'intérêt a été comparée entre les deux cohortes du GE. Aucune différence significative n'est ressortie de cette comparaison, confirmant ainsi la décision d'avoir fusionné les deux cohortes pour former le GE global.

Bref, l'hypothèse 1 est confirmée. Les deux types d'intérêt ont augmenté chez le GE, bien que de manière beaucoup plus marquée pour l'intérêt situationnel que pour l'intérêt personnel. On peut penser que le développement d'un intérêt personnel pour la langue française à travers l'expérience situationnelle d'un cours de français pourrait prendre plus d'une session à se concrétiser. Il serait intéressant de vérifier si, étalé sur plusieurs sessions auprès des mêmes étudiants, ce dispositif d'intervention susciterait le développement d'un intérêt personnel pour le français. Cette tentative serait d'autant plus intéressante si l'on pouvait constater, par des mesures objectives, qu'elle mène vers un tel développement, celui-ci devenant de plus en plus marqué à chaque session. Ce type de résultat viendrait confirmer, dans la pratique, la théorie du développement de l'intérêt d'Hidi et Renninger (2006), stipulant que le développement d'un intérêt personnel se fait par le maintien d'un intérêt situationnel.

■ 5.5.2 Sous-question 2

Est-ce que l'augmentation de l'intérêt (situationnel et personnel) sera significativement plus marquée chez le GE que chez le GT ?

À cette sous-question, on avait émis l'hypothèse 2 stipulant que, suite à l'intervention, l'intérêt aurait effectivement augmenté davantage chez les étudiants du GE que chez ceux du GT. Les résultats aux analyses ont confirmé cette hypothèse en ce qui concerne l'intérêt situationnel mais pas en ce qui concerne l'intérêt personnel. Cependant, on se souvient que, avant l'intervention, les filles du GT avaient un intérêt personnel significativement plus élevé que celui des filles du GE (tableau 4.25). Suite à l'intervention, on a constaté que l'augmentation de l'intérêt personnel chez les filles du GE était légèrement plus grande que chez celle du GT (tableau 4.29). Cette augmentation est-elle toutefois assez élevée chez le GE pour annuler la différence significative entre les deux groupes de filles après l'intervention ? Un test de KS révèle que l'intérêt des filles du GE a suffisamment rejoint celui des filles du GT pour que l'avantage de ces dernières ne soit plus significatif ($Z = 1,28; p > 0,05$), d'un point de vue statistique. En d'autres mots, l'intérêt personnel des filles du GT n'a pas suffisamment augmenté durant la session pour que ces dernières gardent leur avance significative sur celles du GE.

Dans le même ordre d'idées, la légère augmentation de l'intérêt personnel est plus grande, non seulement pour les filles, mais pour tous les sujets du GE, comparé à ceux du GT. En effet, avant l'intervention, les étudiants du GT avaient un intérêt personnel un peu plus grand (3,59) que celui des étudiants du GE (3,43). Toutefois, à la fin de l'intervention, l'inverse a été observé, l'intérêt personnel du GE étant devenu un peu plus élevé (3,86) que celui du GT (3,79). D'ailleurs, comme il a été rappelé à la page précédente, l'augmentation de l'intérêt personnel entre les deux temps de mesure a été significative pour le GE. Celle-ci n'a cependant pas été significative pour le GT ($t(66) = -1,73$; $p > 0,05$). Cette augmentation de l'intérêt personnel plus « rapide » chez le GE laisse croire que l'intervention a pu commencer à influencer ce type d'intérêt. Cette supposition va dans le même sens que la discussion formulée suite à la sous-question 1, à savoir que, tel que l'avancent Hidi et Renninger (2006), l'intérêt personnel se développerait par le maintien d'un intérêt situationnel. Il serait intéressant de vérifier, sur une plus longue période, l'effet de ce dispositif sur le développement d'un intérêt personnel pour la langue française.

Pour ce qui est de l'intérêt situationnel, celui-ci a nettement augmenté, et ce, davantage chez le GE que chez le GT. À ce sujet, compte tenu des résultats découlant de l'analyse qualitative des entrevues, il est pertinent de se demander si l'appréciation du professeur pourrait être liée à la hausse de l'intérêt que les étudiants ont développé pour le cours suivi durant cette session. Les scores d'appréciation du professeur et du climat de classe, dont une échelle est incluse dans le QESF, ont été mis en relation avec les scores d'augmentation de l'intérêt situationnel. La corrélation entre ces deux variables est forte et significative ($r=0,838$; $p < 0,01$). Il est toutefois impossible à l'étape actuelle de savoir si l'une des deux variables exerce un effet causal sur l'autre, car le nombre insuffisant de sujets pour chaque professeur limite l'analyse de régression qui permettrait de répondre à cette question. Malgré cette limitation, ce résultat confirme l'importance d'un soutien extérieur, tel qu'il est rapporté par Hidi et Renninger (2006), dans le développement d'un intérêt situationnel. Suivant cette théorie, on peut croire que l'étudiant a besoin que son professeur soutienne son intérêt émergent pour en faciliter le développement. Mais comment connaître la part de l'augmentation de l'intérêt attribuable à l'appréciation du professeur et celle attribuable à l'intervention interdisciplinaire ? Si les données de ces variables étaient disponibles pour le même professeur enseignant le même cours sans le dispositif d'intervention, il serait possible de tenter une réponse à cette question. Pour l'instant, on ne peut que se permettre de croire qu'une part de la variance dans l'augmentation de l'intérêt situationnel doit être due au dispositif et qu'une autre part découle de l'appréciation du professeur.

Grâce au soutien de la direction des études du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, l'expérience se poursuivra une session de plus à l'automne 2010. Il est alors prévu qu'un groupe de MNF, enseigné par le même professeur de français, soit composé d'étudiants exposés à l'interdisciplinarité ET d'étudiants n'y étant pas exposés. Cette opportunité permettra d'explorer la question soulevée au paragraphe précédent : quelle est la part de variance d'intérêt attribuable à l'appréciation du professeur et quelle est celle attribuable à l'intervention interdisciplinaire ?

Par ailleurs, en comparant les sexes entre eux, on a pu observer que, dans le GE, l'intérêt des garçons avait davantage augmenté que celui des filles. Toutefois, ces différences ne se sont pas révélées suffisantes pour être significatives sur le plan statistique. Est-ce que le dispositif stimulant l'intérêt aurait plus d'impact auprès des garçons qu'auprès des filles ? Actuellement, on ne peut parler que de tendance, qui sera toutefois considérée avec attention dans l'application de ce dispositif auprès de la cohorte de l'automne 2010.

■ 5.5.3 Sous-question 3

Est-ce que les scores d'engagement (comportemental et cognitif), rapportés par les étudiants à la fin du semestre, seront plus élevés chez les étudiants du GE que chez ceux du GT ?

À cette sous-question, on avait posé l'hypothèse 3 stipulant que les scores d'engagement des étudiants du GE, comme ils sont mesurés par le QESF à la fin de la session d'intervention, seraient effectivement plus élevés que ceux des étudiants du GT. Certes, les scores d'engagement ont été plus élevés chez les étudiants du GE, mais cet avantage n'est statistiquement significatif que pour l'engagement comportemental. Pourquoi ? La réponse se trouve-t-elle dans le type d'intérêt antérieur à l'engagement suscité ? Y aurait-il une différence d'influence de l'intérêt sur l'engagement en tenant compte du type d'intérêt et du type d'engagement ? Par exemple, est-ce que l'intérêt situationnel aurait davantage d'influence sur l'engagement comportemental alors que l'intérêt personnel en aurait davantage sur l'engagement cognitif ? Aucune information sur cette question n'a été retrouvée à ce jour dans la littérature, et les données disponibles dans le cadre de la présente étude ne permettent pas une telle conclusion. Toutefois, ces données ont tout de même mené à la formulation de ces questions.

Spécifiquement, les résultats des régressions supplémentaires faites à la section 4.2.6 permettent de constater que, bien que l'intérêt situationnel ait mieux prédit les deux types d'engagement que l'intérêt personnel, en raffinant les analyses, on remarque que l'intérêt personnel prédit une plus grande part d'engagement cognitif que d'engagement comportemental, alors que l'intérêt situationnel prédit une plus grande part d'engagement comportemental que d'engagement cognitif. Se pourrait-il que les processus mentaux impliqués dans ces quatre variables puissent expliquer ces observations ? Par exemple, on sait que l'intérêt personnel et l'engagement cognitif sont plus orientés vers la réalité interne de l'individu, alors que l'intérêt situationnel et l'engagement comportemental sont plus présents dans la réalité interactionnelle de l'individu avec son environnement extérieur. La distinction éloquente entre les deux types d'intérêt formulée par Ainley et Hidi (2002) facilite l'illustration de cette idée :

« ... l'intérêt résulte toujours d'une interaction entre l'individu et son environnement, ce qui concorde avec la *Théorie Personne-Objet* [...]. Ce qui distingue les deux types d'intérêt, c'est que l'intérêt personnel provient de la « contribution » de l'individu à cette interaction alors que l'intérêt situationnel provient de la « contribution » de l'environnement à cette interaction... » (section 2.2.2 du présent document).

Du côté de l'engagement, on se rappelle que l'engagement comportemental est « ... une implication observable dans la tâche... », alors que l'engagement cognitif est « l'investissement intellectuel que la personne porte sur la tâche... » (section 2.4 du présent document). Dans la lignée de ces définitions, on peut confirmer que l'intérêt personnel et l'engagement cognitif concernent davantage la réalité individuelle de la personne, alors que l'intérêt situationnel et l'engagement comportemental concernent davantage sa réalité interactionnelle avec son environnement. Dans le cas où le contexte du GE pourrait être appliqué sur plusieurs sessions d'étude, si cette intervention menait au développement significatif d'un intérêt personnel pour le français (comme il a précédemment été supposé), on pourrait vérifier si le lien entre cette augmentation de l'intérêt personnel et l'engagement cognitif s'avérerait plus important que le lien éventuellement observé entre l'augmentation de l'intérêt situationnel et l'engagement cognitif. Cette idée aurait besoin d'être élaborée bien davantage, mais si elle était observée dans une autre étude, elle contribuerait à expliquer pourquoi l'intérêt personnel et l'engagement cognitif mesurés à la fin de l'intervention de la présente étude étaient moins élevés que ce qui était attendu.

En ce qui concerne la comparaison entre les garçons et les filles, tout comme pour l'augmentation de l'intérêt, on a constaté que les scores d'engagement des garçons du GE étaient plus élevés que ceux des filles du GE, contrairement à ce qui est observé dans le GT. Bien que ces différences soient légères, il est logique de se poser la même question que celle de l'intérêt : serait-il possible que le dispositif d'interdisciplinarité ait eu plus d'influence sur l'engagement des garçons que sur celui des filles ? On ne peut se permettre d'affirmer que c'est le cas pour l'instant, mais cette question sera explorée avec attention suite à l'obtention des données de la cohorte de l'automne 2010.

Par ailleurs, une comparaison entre les deux cohortes du GE, après l'intervention, a révélé une différence significative sur le plan de l'engagement comportemental. Ce résultat a mené à vouloir comparer au GT les deux cohortes du GE séparément. On a trouvé que chacune des deux cohortes du GE avait un score d'engagement comportemental plus élevé que celui du GT, mais que cette différence n'était statistiquement significative que pour la cohorte du GE 2009. Cette constatation peut être surprenante si l'on considère les liens bien connus de la littérature entre l'intérêt et l'engagement. Étant donné que chacune des deux cohortes du GE se distingue significativement du GT quant à l'augmentation de leur intérêt durant la session d'expérimentation, pourquoi l'engagement n'a-t-il pas suivi la même tendance aussi clairement pour la cohorte du GE 2008 ? La meilleure réponse à cette question est que la variance de l'engagement n'est pas expliquée uniquement par l'intérêt. Probablement qu'un autre facteur, en plus de l'intérêt, a influencé l'engagement des étudiants, en particulier ceux du GE 2009. Cette question est discutée dans les paragraphes qui suivent.

■ 5.5.4 Sous-question 4

Est-ce que l'engagement comportemental sera plus stable chez les étudiants du GE que chez ceux du GT ?

À cette sous-question, on avait accolé l'hypothèse 4, soit que l'engagement comportemental, tel qu'il a été observé par les professeurs de français tout au long de la session d'expérimentation, aurait effectivement été meilleur chez les étudiants du GE que chez ceux du GT. En termes de retards, les analyses comparant le GE global au GT ont révélé que les étudiants du GE étaient arrivés légèrement plus souvent en retard que ceux du GT (tableau 4.32). Toutefois, cette différence n'est pas significative, même en distinguant les deux cohortes du GE dans les analyses.

Concernant le nombre d'absences au cours, les différences relevées entre les deux groupes n'étaient pas suffisantes pour être considérées significatives sur le plan statistique. Toutefois, on a observé (dans le tableau 4.32) que les étudiants du GE avaient eu tendance à être un peu plus présents aux cours que les étudiants du GT, et ce, pour chacune des deux cohortes du GE (voir tableau 4.33). De plus, les garçons ont été plus présents aux cours que les filles dans le GE, alors qu'on a consigné l'inverse pour le GT. Ceci concorde avec les résultats notés précédemment, concernant les scores d'engagement comportemental, comme l'ont rapporté les étudiants au QESF. Ces résultats sont intéressants même s'ils ne sont pas suffisamment marqués pour être reconnus sur le plan statistique. En effet, ils mènent à supposer que le contexte du GE ait pu mener les étudiants à être davantage présents à leurs cours de MNF, si on les compare à ceux du GT, et que ce contexte ait pu être encore plus bénéfique pour les garçons que pour les filles du GE. En menant l'intervention à nouveau (tel qu'il est prévu à l'automne 2010), il sera intéressant de vérifier si cette tendance s'observera pour une troisième fois.

Par ailleurs, les résultats des analyses des entrevues laissent croire que le petit nombre d'étudiants du GE 2009 a pu jouer un rôle dans la présence aux cours des étudiants. En effet, étant donné les difficultés de formation des deux cohortes du GE liées aux contraintes d'organisation scolaire décrites à la section 3.2, le groupe de MNF de la première cohorte était composé de 27 étudiants (dont 17 ont pu être inclus dans les analyses), ce qui est près de l'effectif normal pour un cours de MNF, alors que le groupe de MNF de la deuxième cohorte n'était composé que de 13 étudiants (dont seulement 7 ont pu être inclus dans les analyses). Les autres groupes de MNF (formant le GT) étaient formés de 27 à 35 étudiants. Lors des entrevues, les étudiants ont beaucoup parlé de leur appréciation du climat de leur groupe de MNF, du sentiment de bien-être ressenti en compagnie des autres personnes de leur groupe et ils ont déclaré que ces conditions leur donnaient envie de se présenter aux cours. Bien que ces commentaires aient été formulés par des étudiants des deux cohortes, une étudiante du GE 2009 fait ressortir par ses propos l'esprit régnant dans sa cohorte : « ... on n'était pas beaucoup. Tout le monde se parlait, c'était *l'fun*, on dirait qu'on ne se sentait pas mal. Pis le prof, on pouvait aller le voir au bureau pis il avait le temps de tous nous passer, [...] » (Juliette). En somme, le nombre d'étudiants

dans la classe du GE 2009 a pu contribuer à l'appréciation positive du contexte de ces derniers. Malgré cette précision, si l'on compare les données du GT à celles du GE 2008, ces étudiants ayant vécu leur cours parmi un nombre équivalent d'étudiants par groupe, on constate tout de même que les étudiants du GE 2008 ont été plus souvent présents à leur cours de MNF que ceux du GT.

■ 5.5.5 Sous-question 5

Est-ce que le rendement et le taux de réussite en français au terme du semestre seront significativement meilleurs pour le GE que pour le GT ?

À cette sous-question, on avait posé l'hypothèse 5 indiquant que le rendement en français et le taux de réussite du cours de MNF seraient effectivement significativement meilleurs chez les étudiants du GE. Les analyses visant à répondre à cette question ont été faites en deux parties. La première examinait le rendement en français, alors que la deuxième portait sur le taux de réussite. Sur le plan du rendement en français, deux mesures ont permis de l'explorer : la dictée diagnostique et le résultat final obtenu par les étudiants pour le cours de MNF.

Concernant la dictée diagnostique, il est pertinent de rappeler que trois types d'erreurs étaient recherchés par le correcteur : les fautes d'orthographe (déterminées par l'orthographe lexicale, c'est-à-dire les normes invariables d'écriture des mots sans égard à leur utilisation dans la phrase), les fautes de grammaire (c'est-à-dire les normes variables d'écriture des mots relativement à leur utilisation dans la phrase, par exemple les homophones, la conjugaison des verbes, etc.) et les fautes d'accord (les normes d'accord « simple », par exemple l'accord d'un pronom à un verbe, d'un déterminant à un nom, etc.). En comparant le GE et le GT, on a relevé de légères différences (voir tableau 4.34). En effet, les étudiants du GE se sont améliorés entre le début et la fin de la session (sauf les garçons pour les erreurs d'accord), alors que, du côté du GT, la performance des étudiants semble avoir légèrement empiré au chapitre des fautes de grammaire et d'accord mais s'être beaucoup améliorée pour les fautes d'orthographe. Ces résultats ne sont pas suffisamment marqués pour être considérés significatifs sur le plan statistique. Malgré cela, ils sont intrigants puisque ceux qui concernent le GT vont dans le sens opposé à ce qui aurait pu être attendu, en ce sens que ces étudiants ont fait un peu plus d'erreurs de grammaire et d'accord à la fin du semestre qu'au début. Ils sont d'autant plus intrigants qu'on sait que toutes les dictées ont été administrées en suivant la même procédure et qu'elles ont toutes été corrigées par la même personne.

On pourrait tenter d'expliquer ces résultats par le fait que les étudiants savaient que leurs résultats de la dictée diagnostique ne seraient pas comptabilisés dans les points accumulés pour le cours et que ce facteur aurait pu affecter leur effort. Mais cette hypothèse est difficile à soutenir puisque ce contexte s'appliquait autant aux étudiants du GE qu'à ceux du GT, alors que ce sont plutôt les étudiants du GT qui ont eu tendance à faire plus d'erreurs en fin de session. De plus, si cette explication était la bonne, pourquoi les étudiants du GT auraient-ils empiré leur performance en grammaire et en accord tout en augmentant de beaucoup leur rendement en orthographe ?

La réponse se trouve peut-être davantage du côté du type d'erreur. Chez le GT, l'amélioration de l'orthographe est clairement marquée. Chez le GE, cette amélioration est moins grande que chez le GT. En ce qui concerne le nombre d'erreurs d'accord et de grammaire, celui-ci a un peu augmenté chez le GT alors que c'est l'inverse chez le GE. Est-ce que des mécanismes cognitifs différents sont impliqués dans le traitement de ces trois différents types d'erreurs ? Au moment d'écrire ces lignes, la chercheuse note qu'une recherche documentaire et la consultation d'experts seraient appropriées à cette étape pour mieux comprendre tous les processus cognitifs pouvant être impliqués dans ces types d'erreurs. Toutefois, on sait déjà que les erreurs d'orthographe sont les seules des trois types d'erreurs à être invariables. Les deux autres types d'erreurs exigent une adaptation mentale selon le contexte de la phrase à écrire pour arriver à accorder ou à conjuguer correctement le mot. Pourquoi les étudiants du GE se sont-ils davantage améliorés en regard de ce type d'erreurs que ceux du GT ? De plus, pourquoi les étudiants du GT se sont-ils davantage améliorés en orthographe que les étudiants du GE ? Ces deux questions pourraient-elles être liées ? Autrement dit, si les processus mentaux impliqués dans les règles d'accord et de grammaire ont été plus sollicités dans le contexte du GE, se pourrait-il que l'énergie alors déployée ait affecté les ressources mentales concernant davantage l'orthographe lexicale ? Ou à l'inverse, si les processus mentaux impliqués dans les règles d'accord et de grammaire ont été moins sollicités chez les étudiants du GT, se pourrait-il que l'énergie alors disponible ait été investie dans l'apprentissage de l'orthographe ?

Ce type de raisonnement ressemble à celui formulé par McDaniel et ses collaborateurs (2000) dans les conclusions découlant de leur deuxième étude (résumée à la section 2.7). Ces auteurs ont postulé l'hypothèse que le caractère intéressant ou non d'un texte influence le type de traitement cognitif qu'en fait le lecteur. En effet, ils sont arrivés à conclure que lors de la lecture d'un texte intéressant, moins d'énergie cognitive était nécessaire et que cette dernière était réinvestie automatiquement dans un traitement plus élaboré de l'information. Parallèlement, la lecture d'un texte inintéressant, nécessitant donc une attention plus énergivore, menait vers un traitement plus superficiel de l'information lue. Dans les circonstances de la présente étude, serait-il possible que le dispositif d'interdisciplinarité stimulant l'intérêt des étudiants ait rendu disponible une certaine part d'énergie cognitive, pouvant être réinvestie dans l'apprentissage des types d'erreurs nécessitant une analyse itérative (grammaire et accord) ? Malgré le caractère captivant de ces tentatives de compréhension des résultats relatifs à la dictée diagnostique, il faut garder en tête que les différences entre les deux groupes ne sont pas suffisantes pour être significatives sur le plan statistique. Toutefois, ce dispositif devant être appliqué à nouveau à l'automne 2010, dans l'éventualité où les mêmes différences étaient révélées statistiquement significatives, les pistes d'explication élaborées ici devraient être scrutées avec attention.

Concernant le rendement mesuré à travers le résultat final obtenu au cours de MNF, les étudiants du GE ont eu un résultat final moyen significativement supérieur à celui des étudiants du GT. De plus, en comparant les sexes dans

chaque groupe, on a constaté que dans le GE, le résultat final moyen des filles était seulement de trois points supérieur à celui des garçons, alors qu'il l'était de six points dans le GT. Ces différences sont modestes mais motivent à vérifier si elles seront reproduites par la cohorte de 2010. Si tel est le cas, il sera justifié de croire que le contexte du GE aura pu être particulièrement avantageux pour les garçons.

Pour ce qui est du taux de réussite au cours de MNF, celui des étudiants du GE est significativement plus élevé que celui des étudiants du GT, même en distinguant les sexes. De plus, on constate que les filles ont eu un taux de réussite plus élevé que celui des garçons dans les deux groupes (GE et GT).

■ 5.5.6 Sous-question 6

Est-ce que l'engagement aura joué un rôle de médiateur entre l'intérêt et le rendement ?

À cette sous-question correspond l'hypothèse 6 selon laquelle on devrait effectivement trouver un lien de médiation entre l'intérêt, l'engagement et le rendement. Les analyses de régressions multiples ont révélé que les deux types d'engagement jouent un rôle médiateur entre l'intérêt situationnel pour le cours de MNF et le résultat obtenu à ce cours. Cela revient à dire que l'influence que l'intérêt situationnel a sur le rendement passe par l'engagement que l'étudiant manifeste envers son cours. Donc, l'intuition bien répandue selon laquelle l'intérêt que l'étudiant ressent envers un cours spécifique le portera à s'y engager davantage, ce qui mènera à un meilleur rendement à ce cours, est confirmée sur le plan empirique par la présente étude. Ce résultat va dans le même sens que celui mentionné par les différents auteurs ayant constaté ces liens (voir la section 2.7) comme Harackiewicz et son équipe (2008) qui ont conclu que l'intérêt maintenu pour un cours prédisait le réengagement dans le même type de cours, puis la performance scolaire à ce cours. L'étude d'Ainley et de ses collègues (2002) en est un autre exemple : l'intérêt pour un texte à lire a prédit la persistance dans la tâche de lecture, qui à son tour a prédit le résultat à un test de rappel.

■ 5.6 Discussion des résultats en fonction de la question globale de recherche

Considérant l'ensemble des résultats, il est maintenant possible de répondre à la question principale de l'étude, à savoir :

Quel sera l'impact d'un enseignement interdisciplinaire, mixte en intérêt, sur l'engagement et le rendement en français des collégiens inscrits au cours de MNF ?

À la fin de la section 4.2.5, une analyse de variance multiple a été conduite pour connaître l'effet du groupe d'appartenance (GE ou GT) sur les variables principales de l'étude : l'intérêt, l'engagement et le rendement. Les résultats de ces analyses ont révélé que le groupe d'appartenance avait eu un effet sur l'intérêt situationnel que les étudiants ont développé pour leur cours de MNF,

sur l'engagement comportemental qu'ils ont manifesté pour leur cours de MNF et sur le résultat final qu'ils ont obtenu à ce cours. Par ailleurs, les régressions multiples effectuées entre les trois variables principales ayant éclairci les liens causaux entre elles, il est possible de raffiner la réponse à la question. En effet, on peut conclure que le fait d'appartenir au GE a mené ces étudiants à développer un intérêt situationnel plus élevé envers leur cours de français, cet intérêt les ayant menés à s'engager davantage (sur le plan comportemental) dans ce cours, ce qui a influencé à la hausse leur résultat final à ce cours.

■ 5.6.1 Validation de l'effet de l'intervention

Dans l'objectif de valider l'effet du contexte du GE comme formulé dans le paragraphe précédent, une comparaison systématique entre les deux cohortes du GE a été faite tout au long du processus d'évaluation, pour chaque variable étudiée. Dans l'éventualité où les deux cohortes du GE auraient évolué de manière semblable dans leurs différences d'avec le GT, on pourrait croire que ces différences seraient bien dues au contexte du GE plutôt qu'au hasard. En effet, puisque cette expérimentation a été effectuée auprès de deux cohortes différentes (GE 2008 et GE 2009) à des moments différents, si l'évolution observée chez les deux GE est la même, les risques que ces résultats soient dus au hasard sont diminués et le seraient davantage dans le cas où les mêmes résultats étaient observés auprès de la troisième cohorte (2010).

Cette démarche a fait ressortir les éléments suivants. Concernant l'augmentation de l'intérêt situationnel durant l'intervention, il a été très significativement ($p < 0,01$) plus élevé chez le GE que chez le GT, alors qu'aucune différence significative n'a été observée entre les deux cohortes du GE. Sur le plan de l'augmentation de l'intérêt personnel durant l'intervention, celui-ci a été légèrement ($p > 0,05$) plus élevé chez le GE que chez le GT, et aucune différence significative n'a été relevée entre les deux cohortes du GE. Au chapitre de l'engagement comportemental envers le cours de MNF mesuré à la fin de l'intervention, celui-ci a été très significativement ($p < 0,01$) plus élevé chez le GE que chez le GT et significativement plus élevé chez le GE 2009 que chez le GE 2008 ($p < 0,05$). Concernant l'engagement cognitif envers le cours de MNF mesuré à la fin de l'intervention, celui-ci a été légèrement plus élevé ($p > 0,05$) chez le GE que chez le GT, et aucune différence significative n'a été relevée entre les deux cohortes du GE. En regard du nombre d'absences notées au cours de MNF, celui-ci a été légèrement plus élevé ($p > 0,05$) chez le GT que chez le GE, et aucune différence significative n'a été notée entre les deux cohortes du GE. Concernant les résultats à la dictée diagnostique, on a constaté que les étudiants du GE se sont légèrement améliorés sur les trois types d'erreurs, alors que ceux du GT ne se sont améliorés que sur un seul type d'erreurs, aucune différence significative n'ayant été relevée entre les deux cohortes du GE. Sur le plan des résultats finaux obtenus pour le cours de MNF, ceux-ci ont été significativement ($p < 0,05$) plus élevés chez le GE que chez le GT, et aucune différence significative n'a été observée entre les deux cohortes du GE. Enfin, concernant le taux de réussite au cours de MNF, celui-ci est significativement plus élevé chez le GE que chez le GT mais similaire entre les deux cohortes du GE.

Ces comparaisons laissent peu de place au hasard pour expliquer les résultats obtenus. En effet, la seule différence relevée entre les deux cohortes du GE est celle qui concerne l'engagement comportemental. Cette différence a été discutée précédemment relativement au petit effectif de ce groupe. En menant cette même étude auprès d'une troisième cohorte (d'effectif normal), les résultats qui en découleront stabiliseront peut-être la validité de l'impact de l'intervention sur l'engagement comportemental. Malgré ce point, les nombreux résultats avantageant le GE, rapportés dans la présente étude, semblent bien être dus au contexte du GE plutôt qu'au hasard.

■ 5.6.2 Impact du contexte du GE spécifique aux garçons

Les résultats ayant comparé les garçons et les filles permettent de croire que, malgré le fait que les filles aient finalement eu un rendement supérieur à celui des garçons, il semblerait que le contexte du GE ait bénéficié davantage aux garçons qu'aux filles à plusieurs points de vue. En effet, l'intérêt des garçons du GE a augmenté davantage que celui des filles, les garçons ayant été avantagés tant sur le plan de leur intérêt personnel pour la langue française que sur le plan de leur intérêt situationnel pour leur cours de français. Par ailleurs, les garçons du GE ont exprimé, par l'intermédiaire du QESF, un engagement plus élevé que celui des filles de leur groupe, alors qu'on a observé l'inverse du côté du GT. Ils sont donc avantagés par le contexte de leur groupe d'appartenance dans leur engagement, tant comportemental que cognitif, comparativement aux filles. D'ailleurs, ils ont aussi été moins souvent absents de leur cours de MNF que les filles, contrairement à ce qui a été rapporté dans le GT. Ces avantages ne les ont pas menés à surpasser les filles en termes de rendement mais ils leur ont permis de surpasser de loin les garçons du GT.

■ 5.6.3 En résumé...

On peut dire que le contexte du GE a eu un impact significatif sur l'intérêt situationnel pour le cours de MNF, sur l'engagement comportemental envers ce cours, ainsi que sur le rendement en français écrit et sur le taux de réussite au cours de MNF. Toutefois, en se référant précisément à la question de l'étude, on n'arrive pas à détailler quelle part de cet impact est attribuable uniquement à l'interdisciplinarité. En effet, comme il a précédemment été discuté, on peut croire qu'une part de l'impact du contexte du GE pourrait aussi être attribuée à l'appréciation du professeur et au climat de la classe spécifique à un petit effectif (cas du GE 2009). En d'autres mots, on croit que le « contexte du GE » implique trois éléments ayant une importance dans son impact positif : l'enseignement interdisciplinaire (mixte en intérêt), l'appréciation que les étudiants ont du professeur ainsi que le climat de la classe relatif à un petit effectif. Par un devis de recherche légèrement différent, tel que prévu à l'automne 2010, il sera possible d'arriver à distinguer les parts d'attribution d'influence de ces trois éléments. Toutefois, on peut conclure que, globalement, le « contexte du GE » a eu un impact positif sur l'intérêt, l'engagement et le rendement des étudiants inscrits au cours de MNF, en particulier chez les garçons.

6 CONCLUSION

CONCLUSION

Dans le cadre de la présente étude, un dispositif d'enseignement interdisciplinaire visant à stimuler l'intérêt pour le français chez les collégiens inscrits à un cours de mise à niveau en français (MNF) a été élaboré et mis à l'essai à deux reprises, auprès de deux cohortes différentes au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu. L'objectif était d'évaluer l'impact que ce dispositif pourrait avoir sur le développement de l'intérêt des étudiants envers le français et leur cours de MNF, sur leur engagement dans le cours de MNF ainsi que sur leur rendement en français écrit, en espérant augmenter le taux de réussite à ce cours. L'efficacité du dispositif a été évaluée par des mesures autorapportées d'intérêt et d'engagement, des mesures d'engagement observé (à l'aide d'une grille) par les professeurs de français, les performances en français écrit par le biais d'une dictée diagnostique et le rendement en français à partir des résultats finaux obtenus pour le cours de MNF. Ces mesures ont été utilisées auprès des étudiants ayant vécu la condition expérimentale (le dispositif d'intervention) et auprès d'autres étudiants, formant un groupe témoin, puis elles ont été comparées entre les deux groupes. Les résultats ont révélé que le dispositif d'intervention interdisciplinaire a eu un effet positif en détectant des effets statistiquement significatifs sur quatre variables dépendantes importantes : l'augmentation de l'intérêt situationnel envers le cours de MNF, l'engagement comportemental envers le cours de MNF, le résultat final obtenu au cours de MNF et le taux de réussite à ce cours.

Pour conclure le présent rapport de recherche, les contributions de l'étude sur les plans social et scientifique seront d'abord exposées. Les limites de l'étude seront ensuite soulignées et, enfin, quelques propositions de recherches inspirées par celle-ci seront formulées.

■ 6.1 Contribution sociale

La présente étude contribue à l'amélioration de la condition sociale sur différents plans. En effet, les conséquences bénéfiques de l'intervention sur l'expérience scolaire personnelle des étudiants confèrent à celle-ci un certain pouvoir constructif sur l'ajustement psycho-social de ces derniers. De plus, la confirmation des bénéfices d'un enseignement en partenariat devrait motiver les collègues à encourager cette pratique, exercée de manière hétérogène dans l'ordre collégial bien qu'encouragée à travers le fonctionnement par programmes. De surcroît, l'impact positif du contexte expérimental sur le taux de réussite au cours de MNF pourrait avoir une incidence positive sur le taux de diplomation et ainsi contribuer à réduire la pénurie de main-d'oeuvre du secteur technique au Québec. Enfin, l'effet positif du dispositif sur le rendement en français écrit contribue à amoindrir l'incohérence sociopolitique notée entre le désir québécois de valorisation de la langue française et la pauvreté du français écrit constatée chez plusieurs jeunes Québécois.

Plus précisément, sur le plan individuel, à la suite d'une étude ayant rapporté un impact sérieux de la perception de compétence en français dans l'ajustement psycho-social de l'étudiant (Maltais et Herry, 1997), il est apparu pertinent d'explorer cette question. En effet, ces auteurs ont souligné le fait qu'une perception de compétence faible en français avait tendance à contaminer le

concept de soi global de l'étudiant. Bien que d'autres études confirmant cette conclusion soient demeurées introuvables jusqu'à maintenant, l'importance de ces affirmations est telle que l'exploration de cette avenue devenait pertinente dans le cadre de la présente recherche. Toutefois, étant donné les limites de cette dernière (section suivante) dans son avancement actuel et le petit nombre de sujets dont les données sont disponibles à ce jour, la question de la perception de compétence n'a pas encore été exploitée dans son ensemble. Cependant, des analyses préliminaires ont été conduites en regard de la perception de compétence en français, dont une échelle est incluse dans le QAF (prétest et post-test). Ces résultats préliminaires révèlent un effet bénéfique du contexte du GE sur la perception de compétence en français chez les garçons. Ainsi, les garçons du GE ont obtenu un score de perception de compétence en français après l'intervention supérieur de 1,00, si on le compare à la même mesure avant l'intervention (rappelons qu'il s'agit d'une échelle de type *Likert* en sept points). Du côté des garçons du GT, cette amélioration de la perception de compétence en français entre les deux mêmes temps de mesure est de 0,12. Puisque la littérature n'a pas encore été sondée à fond sur ce sujet, ces résultats préliminaires ne peuvent actuellement pas être commentés avec précision. Toutefois, ils incitent à explorer davantage cette avenue. En effet, si une revue exhaustive de la littérature sur ce sujet confirme l'importance de la perception de compétence en français dans l'ajustement psycho-social tel que l'avancent Maltais et Herry (1997), il sera très pertinent de vérifier si le dispositif d'intervention mis en place par la présente étude influence significativement cette variable. Bref, actuellement, l'augmentation importante de la perception de compétence en français observée seulement chez les garçons du GE laisse croire au potentiel d'influence du contexte du GE sur cet élément de l'ajustement psycho-social de ces derniers.

Sur le plan de l'enseignement collégial, la présente étude confirme l'influence bénéfique pour les étudiants d'apprendre dans un contexte d'enseignement en interdisciplinarité. En effet, l'importance des liens explicitement relevés entre les contenus des deux cours du dispositif ainsi que les interactions positives entre les deux professeurs ressenties par les étudiants ont été soulignées à maintes reprises lors des entrevues. Si ce type d'enseignement « en commun » entre les différents cours d'un programme est valorisé par le MELS, il n'est cependant pas observé uniformément dans tous les programmes d'études au collégial. La présente étude confirmant empiriquement les bénéfices d'un tel type d'enseignement, ces résultats ont lieu d'encourager les acteurs de l'enseignement collégial à aller dans ce sens.

Par ailleurs, sur le plan économique, puisque le contexte du GE a eu un impact probant sur le taux de réussite au cours de MNF (voir tableau 4.38), on peut croire qu'il favorisera la diplomation chez ces étudiants. En effet, comme il a été énoncé au début du présent rapport (section 1.2), des échecs scolaires durant le parcours collégial altèrent le taux de diplomation, ce qui contribue à la pénurie de main-d'oeuvre qualifiée ressentie dans le secteur technique au Québec. Actuellement, on sait que le contexte expérimenté dans la présente étude a eu un pouvoir sur l'augmentation de l'intérêt scolaire chez les étudiants, qui

a favorisé le taux de réussite scolaire de ceux-ci. Si on en venait à démontrer, éventuellement, que ce contexte a eu un impact sur le taux de diplomation de ces étudiants, la contribution de cette étude sur le plan économique sera claire.

Sur le plan sociopolitique, une incohérence a été relevée au premier chapitre du présent document entre la volonté de valoriser la langue française au Québec et la faible qualité du français écrit chez les collégiens. Le contexte du GE de la présente étude a eu une influence positive, bien que modeste, sur le français écrit tel qu'il a été mesuré par la dictée diagnostique ainsi qu'un impact positif significatif sur le français écrit mesuré par les résultats finaux au cours de MNF. Ces résultats se veulent être une contribution à l'harmonisation entre la réalité (la qualité du français écrit chez certains Québécois) et le désir de la société québécoise en regard de la valorisation de la langue française. De plus, le fait qu'un enseignement interdisciplinaire, tel que celui mis sur pied par la présente étude, stimule l'intérêt des étudiants envers leur cours de français contribue à une meilleure relation entre les collégiens et la langue française. De surcroît, si un tel dispositif, implanté sur plusieurs sessions, arrive à faire augmenter l'intérêt personnel des jeunes pour la langue française, la contribution sociopolitique de cette étude sera d'autant plus affirmée.

■ 6.2 Contribution scientifique

La contribution de cette étude sur le plan scientifique a aussi été constatée de divers points de vue. En effet, celle-ci apporte une contribution qui confirme certains éléments déjà rapportés dans la littérature. De plus, elle est innovatrice par les pistes de solution qu'elle propose au réseau collégial québécois face au problème du rendement en français écrit chez les collégiens ayant des difficultés sur ce plan.

Du côté des appuis scientifiques, on a d'abord constaté que l'intérêt situationnel et l'intérêt personnel ont tous deux augmenté de manière significative chez les étudiants du GE, l'intérêt situationnel ayant augmenté bien davantage que l'intérêt personnel. Ce résultat corrobore la théorie du développement d'Hidi et Renninger (2006) selon laquelle l'intérêt situationnel se développe d'abord et qu'il a besoin d'être maintenu, avec l'aide de l'environnement, pour qu'un intérêt personnel plus stable se développe.

Par ailleurs, l'étude réaffirme les liens entre l'intérêt, l'engagement et le rendement, qui ont été à diverses reprises mentionnés dans la littérature. En effet, en termes de liens entre l'intérêt et l'engagement, les résultats de l'analyse supplémentaire de la section 4.2.6 ont réaffirmé que l'intérêt prédit l'engagement. En raffinant les analyses, on a observé que l'intérêt situationnel prédisait une plus grande part de la variance de l'engagement que l'intérêt personnel. Concernant les liens entre l'engagement et le rendement, les analyses de régressions multiples ont montré que l'engagement, tant comportemental que cognitif, prédisait une partie du rendement. Quant au lien entre l'intérêt et le rendement, seul l'intérêt situationnel y était lié. Puisque ce lien s'est affaibli au contact de l'engagement dans l'analyse de régressions multiples, le rôle médiateur de l'engagement dans le lien entre l'intérêt et le rendement rapporté dans la littérature a été corroboré.

Un autre résultat a permis de faire un parallèle avec les conclusions de McDaniel et de ses collaborateurs (2000) à la section 5.5. Ainsi, les résultats concernant l'amélioration du français écrit mesuré par la dictée diagnostique ont permis de remarquer que les étudiants du GE s'étaient améliorés pour les trois types d'erreurs mesurées (orthographe, grammaire et accord), alors que ceux du GT avaient empiré leur performance quant aux erreurs de grammaire et d'accord (les deux types d'erreurs nécessitant une attention adaptative) mais qu'ils s'étaient beaucoup plus améliorés (même en comparaison au GE) quant aux erreurs d'orthographe (qui concernent la façon invariable d'écrire les mots). Ces résultats incitent fortement à étudier davantage les processus mentaux impliqués dans le traitement de chaque type d'erreur et à explorer l'implication que pourraient apporter ces connaissances sur le plan pédagogique. Si des mécanismes cognitifs différents sont effectivement sollicités dans le traitement de différentes procédures linguistiques, certaines stratégies pédagogiques adaptées pourraient être bénéfiques.

Au chapitre de l'aspect novateur de l'étude sur le plan scientifique, aucune intervention interdisciplinaire, axée sur la stimulation de l'intérêt scolaire, entre un cours de formation générale et un cours complémentaire n'avait été empiriquement évaluée au collégial. La principale réflexion découlant de ces résultats est qu'il semble justifié de croire que l'énergie motivationnelle dégagée par l'intérêt pour un objet peut hypothétiquement être transférée à un autre objet, initialement inintéressant, et réinvestie dans celui-ci par un pairage. En d'autres mots, l'intuition que l'on peut avoir de se placer dans un contexte qu'on apprécie pour faire quelque chose qu'on n'apprécie pas semble être justifiée ici sur le plan scientifique. Par exemple, écouter une musique qu'on aime pour accompagner une activité physique qui ne semble pas attrayante, de façon à être davantage incité à la pratiquer et à la trouver plus agréable. Si on transpose cet exemple aux étudiants du GE, il s'agissait de faire un tel pairage entre le cours de MNF envers lequel ils n'étaient pas très intéressés au départ et celui de psychologie de la sexualité qu'ils avaient choisi comme cours complémentaire à partir de leurs intérêts déjà établis. Les sujets du cours de psychologie de la sexualité ayant été exploités dans le cours de MNF, l'énergie motivationnelle stimulée par ceux-ci semblent avoir contaminé favorablement l'appréciation du cours de MNF.

■ 6.3 Limites de l'étude

Quoique la présente étude ait mené à des résultats contributifs importants sur les plans social et scientifique, il n'en demeure pas moins qu'elle comporte des limites claires. Celles-ci seront décrites succinctement dans les prochains paragraphes.

La principale limite de l'étude touche la composition des échantillons. D'abord, en regard du nombre de participants à l'intervention, celui-ci a été très différent entre les deux cohortes d'expérimentation (voir la section 5.4). Cette différence a pu introduire un biais, particulièrement sur le plan de l'appréciation du climat de classe, affectant ainsi l'attitude des étudiants relativement à leur cours de MNF. De plus, le petit effectif du GE a rendu difficile la conduite d'analyses

paramétriques, limitant ainsi la généralisation des résultats. Même si certaines analyses paramétriques ont pu être conduites, le petit nombre de sujets incite à la prudence dans la généralisation des résultats. Toutefois, il est à noter que la diversité des instruments de mesure (appelée triangulation dans la littérature) facilite quant à elle les possibilités de généralisation de ces mêmes résultats. En bout de ligne, la limite attribuée au nombre de participants est en partie compensée mais elle ne permet pas de généraliser librement tous les résultats.

Par ailleurs, concernant la représentation des sexes dans le GE, peu de garçons ont été exposés à la condition expérimentale. Ce facteur encourage à considérer les résultats spécifiques aux garçons avec réserve. Malgré ces limites, le GE de la présente étude a l'avantage de ne pas être basé sur le volontariat des participants. En effet, le GE a été formé par l'équipe de l'organisation scolaire du cégep en fonction des choix de cours des étudiants et des plages horaires disponibles. C'est-à-dire que, parmi tous les étudiants inscrits à un cours de MNF, on a ciblé ceux qui avaient aussi choisi le cours de psychologie de la sexualité comme cours complémentaire, puis on en a regroupé le plus grand nombre possible, de manière à former le groupe expérimental. Si l'on avait favorisé la participation d'un plus grand nombre de garçons avec le logiciel informatique formant les horaires, sans tenir compte de leur choix de cours complémentaire, cela aurait biaisé une condition essentielle du devis, à savoir l'intérêt personnel des étudiants envers le cours de psychologie de la sexualité. Tout compte fait, l'échantillon tel qu'il a été composé est davantage satisfaisant même si l'on déplore qu'il ait été composé de si peu de garçons.

De plus, compte tenu que les deux cohortes du GE ont suivi leur cours de MNF avec le même professeur, il est difficile de distinguer la part de réussite de l'expérience attribuable uniquement à l'appréciation du professeur par les étudiants. Bref, on peut conclure que le contexte du GE a été bénéfique dans le développement de l'intérêt des étudiants et que ce bénéfice a influencé positivement leur engagement, leur rendement et leur taux de réussite en français. Toutefois, dans le contexte du GE, il est impossible d'arriver, à l'heure actuelle, à distinguer la part de réussite attribuable au dispositif lui-même, à l'appréciation du professeur et au petit nombre d'étudiants (dans le cas du GE 2009).

■ 6.4 Recommandations et recherches à venir

Bien que la présente étude présente des limites qui en contiennent la portée, les résultats qui en découlent sont, en contrepartie, stimulants. Ils ouvrent la porte à plusieurs avenues de recherche. Dans un premier temps, la même intervention devrait être répétée dans les mêmes conditions mais auprès d'étudiants évoluant dans un groupe de MNF avec un effectif normal (environ 30 à 35 étudiants). Autrement dit, il s'agirait de former un groupe (donc enseigné par un même professeur) de MNF de grandeur normale, dont certains étudiants seraient exposés à la condition expérimentale parce qu'ils auraient choisi le même cours complémentaire. Les étudiants du cours de MNF n'étant pas exposés au dispositif expérimental (c'est-à-dire n'étant pas inscrits au cours complémentaire) devraient être comparés à leurs pairs y étant exposés. De cette façon, on pourrait déduire la part attribuée uniquement à l'appréciation du

professeur et celle uniquement attribuée au dispositif d'interdisciplinarité. De plus, on pourrait comparer cette nouvelle cohorte ayant évolué au sein d'un groupe d'effectif normal avec les étudiants de la petite cohorte de 2009.

Dans un deuxième temps, il serait également intéressant de tenter ce dispositif auprès d'un autre cours pouvant être une source de difficultés pour certains étudiants, comme un cours de mathématiques. Cette expérience permettrait d'évaluer le caractère transférable de ce type d'enseignement dans divers contextes et de vérifier si celui-ci est aussi bénéfique auprès d'autres disciplines d'enseignement. Par exemple, il y aurait lieu d'établir des liens explicites entre les contenus d'un cours de mathématiques et les contenus d'un cours complémentaire choisi par les étudiants ou d'un cours spécifique au programme d'études choisi par l'étudiant. Le même raisonnement pourrait être appliqué à n'importe quelle paire de cours, mixte en intérêt pour les étudiants, afin d'en vérifier l'efficacité.

Par ailleurs, il pourrait être avantageux d'appliquer ce type d'enseignement sur une longue période, par exemple durant quatre sessions auprès des mêmes étudiants afin d'être en mesure d'en examiner l'effet sur le développement de l'intérêt personnel de ces derniers. Plus précisément, à l'aide de mesures répétées, il serait possible de vérifier si l'intérêt situationnel se développe effectivement en premier, puis s'il est maintenu et suivi du développement d'un intérêt personnel stable. Il serait alors intéressant de voir l'impact d'un tel programme d'intervention sur l'engagement comportemental et cognitif des étudiants ainsi que sur leur rendement et leur taux de diplomation. L'exploration de l'influence d'un tel projet sur la perception de compétence des étudiants serait pertinente.

Comme cette formule d'interdisciplinarité est encouragée dans le fonctionnement par programme au collégial, il serait judicieux de faire un portrait des liens perçus par les étudiants d'un programme d'études ainsi qu'un portrait des liens perçus par les enseignants. De cette façon, on pourrait voir dans quelle proportion les étudiants perçoivent bien ces liens faits entre les cours de leur programme et vérifier dans quelle mesure ils sont significatifs pour eux.

Idéalement, une réelle culture d'enseignement interdisciplinaire devrait être répandue dans tous les programmes collégiaux, particulièrement à partir de l'automne 2010, avec l'arrivée au collégial des premiers étudiants du renouvellement pédagogique au secondaire. Ces derniers seront les premiers à avoir exploré l'apprentissage par projets, souvent multidisciplinaires. Les cohortes suivantes auront de moins en moins connu l'enseignement traditionnel. Puisque la présente étude suggère, d'un point de vue empirique, que les liens entre les cours, perçus par les étudiants, sont bénéfiques pour leur réussite, une uniformisation de ce type de pratique d'enseignement en partenariat devrait être valorisée au collégial. La transition entre le secondaire et le collégial, souvent source de difficulté pour plusieurs nouveaux collégiens, n'en serait que facilitée.

Initialement conçue pour le français, cette recherche, riche en champs d'exploration, démontre les atouts et les promesses de partenariats dans l'enseignement en général. Malgré les limites et les contraintes, cette étude aura su à la

fois mettre en lumière les possibilités d'amélioration du français des collégiens et proposer des pistes d'intervention applicables dans toutes les disciplines. En développant une culture d'enseignement en partenariat, c'est tout le réseau collégial dans son ensemble qui en tirera les bienfaits et, partant, la société québécoise.

BIBLIOGRAPHIE

- Ainley, M. (2006). Connecting with Learning : Motivation, Affect and Cognition in Interest Processes. *Educational Psychology Review*, 18, 391-405.
- Ainley, M., Corrigan, M. et Richardson, N. (2005). Students, Tasks and Emotions: Identifying the Contribution of Emotions to Students' Reading of Popular Culture and Popular Science Texts. *Learning and Instruction*, 15, 433-447.
- Ainley, M. et Hidi, S. (2002). Dynamic Measures for Studying Interest and Learning. Dans P. R. Pintrich et M. L. Maeh (Éds.), *Advances in Motivation and Achievement: New Directions in Measures and Methods* (Vol. 12, p. 43-76). New York: Elsevier Science Ltd.
- Ainley, M., Hidi, S. et Berndorff, D. (2002). Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-561.
- Alexander, P. A., Jetton, T. L. et Kulikowich, J. M. (1995). Interrelationship of Knowledge, Interest, and Recall: Assessing a Model of Domain Learning. *Journal of Educational Psychology*, 87, 559-575.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Anderson, R. C. (1982). Allocation of Attention during Reading. Dans A. Flammer et W. Kintsch (Éds.), *Discourse processing* (p. 292-305). New York: North-Holland.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. et Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the schools*, 45(5), 369-386.
- Bacon, A. et Deslandes, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au niveau secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, 25(2), 181-201.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Banse, R. et Scherer, K. R. (1996). Acoustic Profiles in Vocal Emotion Expressions. *Journal of personality and Social Psychology*, 70, 614-636.
- Barbeau, D., Montini, A. et Roy, C. (1997) *Tracer les chemins de la connaissance*. Rapport de recherche PAREA (p. 535). Montréal, Québec.
- Barber, B. M. et Lyon, J. D. (1996). Detecting Abnormal Operating Performance: The Empirical Power and Specification of Test Statistics. *Journal of Financial Economics*, 41, 359-399.
- Baron, R. M. et Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research : Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Bee, H. et Boyd, D. (2007). *Les âges de la vie. Psychologie du développement humain, 3e édition*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique inc.

- Bergin, D. A. (1999). Influences on Classroom Interest. *Educational Psychologist*, 34(2), 87-98.
- Boeije, H. (2002). A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews. *Quality and Quantity*, 36, 391-409.
- Boscolo, P., Del Favero, L. et Borghetto, M. (2007). Writing on an Interesting Topic: Does Writing Foster Interest ? Dans P. Boscolo et S. Hidi (Éds.), *Writing and motivation* (p. 73-91). Oxford: Elsevier.
- Bouchard, S. (1998). Introduction et rappel des notions de base. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Éds.), *Recherche psychosociale, pour harmoniser recherche et pratique* (p. 1-17). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2006). L'illusion d'incompétence chez l'élève du primaire: plus qu'un problème de biais d'évaluation. Dans B. Galand et E. Bourgeois (Éds.), *(Se) motiver à apprendre* (p. 41-49). Paris: Presses Universitaires de France.
- Brault-Labbé, A. et Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 42(2), 80-92.
- Cabot, I. (2009). *Évaluez l'intérêt de vos étudiants en français! (Validation du Questionnaire sur l'appréciation du français.)*. Communication présentée à l'Association francophone pour la savoir (ACFAS), Ottawa.
- Cabot, I. (2010). *Évaluez l'engagement de vos étudiants en français! Validation du Questionnaire d'engagement scolaire en français (QESF) élaboré dans le cadre d'une étude expérimentale sur l'intérêt des collégiens en français.* Communication présentée à la Société québécoise de la recherche en psychologie., Montréal.
- Cabot, I. et Cloutier, F. (2010). (Accepté) Apprivoiser une bête noire. Une pratique d'interdisciplinarité pour développer l'intérêt de collégiens éprouvant des difficultés en français. *Pédagogie collégiale*, 24(1).
- Cégep de Rimouski. (2004). *Plan de réussite 2004-2009*. Rimouski.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2007). *Règlement no 4. Conditions particulières d'admission et d'inscription. Année scolaire 2007-2008*. Saint-Jean-sur-Richelieu, Québec.
- Charte de la langue française. (1977). Récupéré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.HTM
- Chbat, J. et Groleau, J. D. (2000). *Construction de la difficulté langagière*. Récupéré le 28 janvier 2010 de http://www.cdc.qc.ca/textes/chbat_groleau2000.doc
- Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. (2001). *Évaluation de la mise en oeuvre de la composante de formation générale des programmes d'études*.
- Conover, W. J. et Iman, R. L. (1981). Rank Transformations as a Bridge Between Parametric and Nonparametric Statistics. *The American Statistician*, 35(3), 124-129.

- Conseil des collèges. (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial, l'état et les besoins de l'enseignement collégial*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales*. Récupéré de http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_gen.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Czikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Deci, E. L. (1992). The Relation of Interest to the Motivation of Behavior : A Self-Determination Theory Perspective. Dans K. A. Renninger, S. Hidi et A. Krapp (Éds.), *The role of Interest in Learning Development* (p. 461). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. et Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346.
- Desroches, H. (1971). *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Paris: Éditions Ouvrières.
- Direction de l'enseignement collégial (2008). *Suivi des cohortes 2000-2005. Mise à niveau en français langue d'enseignement*.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (1995). In the Mind of the Actor: The Structure of Adolescents' Achievement Task Values and Expectancy-Related Beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). *Motivational Beliefs, Values, and Goals*. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elliot, E. S. et Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Emploi-Québec. (2008). *Enquête 2007 sur les besoins en main-d'oeuvre dans les établissements de l'île de Montréal*.
- Emploi Québec. (2008a). *Enquête 2007 sur les besoins en main-d'oeuvre dans les établissements de l'île du Montréal*.
- Emploi Québec. (2008b). *Le marché du travail au Québec. Perspectives professionnelles 2008-2012*.
- Emploi Québec. (2009). *Le marché du travail au Québec. Perspectives à long terme 2009-2018*.
- Feather, N. T. (1988). Values, Valences, and Course Enrollment: Testing the Role of Personal Values Within an Expectancy-Valence Framework. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 381-391.

- Feather, N. T. (1995). Values, Valence, and Choice: The Influence of Values on the Perceived Attractiveness and Choice of Alternatives. *Journal of personality and Social Psychology*, 68(6), 1135-1151.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS, Second edition*. London: Sage Publications.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2004). School Engagement : Potentiel of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gardner, P. L. (1985). Students' Interest in Science and Technology: An International Overview. Dans M. Lehrke, L. Hoffmann et P. L. Gardner (Éds.), *Interests in Science and Technology Education* (pp. 15-34). Kiel, Germany.
- Glaser, B. G. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Gouvernement du Québec. (1977). *Charte de la langue française*. Récupéré de http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.HTM
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Carter, S. M., Lehto, A. T. et Elliot, A. J. (1997). Predictors and consequences of Achievement Goals in the College Classroom: Maintaining and Making the Grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1284-1295.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J. et Thrash, T. M. (2002). Revision of Achievement Goal Theory: Necessary and Illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M. et Elliot, A. J. (2000). Short-Term and Long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 316-330.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Gracia, L. et Tauer, J. M. (2008). The Role of Achievement Goals in the Development of Interest: Reciprocal Relations Between Achievement Goals, Interest, and Performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 105-122.
- Hidi, S. (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research*, 60(4), 549-571.
- Hidi, S. (1995). A Re-examination of the Role of Attention in Learning from Reading Text. *Educational Psychology Review*, 7(4), 323-350.
- Hidi, S. (2006). Interest: A Unique Motivational Variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S. et Ainley, M. (2008). Interest and Self-Regulation: Relationships between Two Variables That Influence Learning. *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications.*, 11, 77-109.
- Hidi, S. et Baird, W. (1988). Strategies for Increasing Test-based Interest and Students' Recall of Expository Texts. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 465-482.

- Hidi, S., Berndorff, D. et Ainley, M. (2002). Children's Argument Writing, Interest and Self-efficacy: an Intervention Study. *Learning and Instruction*, 12, 429-446.
- Hidi, S. et Boscolo, P. (2006). Motivation and Writing. Dans C. A. MacArthur, S. Graham et J. Fitzgerald (Éds.), *Handbook of Writing Research* (p. 468). New York: The Guilford Press.
- Hidi, S. et Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated : A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research*, 70(2), 151-179.
- Hidi, S. et McLaren, J. (1991). Motivational Factors and Writing: The Role of Topic Interestingness. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 187-197.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A. et Krapp, A. (2004). Interest, a Motivational Variable That Combines Affective and Cognitive Functioning. Dans D. Y. Dai et R. J. Sternberg (Éds.), *Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development*. (p. 89-115). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hittleman, D. R. et Simon, A. J. (2006). *Interpreting Educational Research. An Introduction for Consumers of Research, Fourth Edition*. New Jersey: Davis, Kevin M.
- Hoffmann, L. (2002). Promoting Girls' Interest and Achievement in Physics Classes for Beginners. *Learning and Instruction*, 12(4), 447-466.
- Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines, 6e édition*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Hulleman, C. S., Durik, A. M., Schweigert, S. A. et Harackiewicz, J. M. (2008). Task Values, Achievement Goals, and Interest: An Integrative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 398-416.
- Isaac, J. D., Sansone, C. et Smith, J. L. (1999). Other People as a Source of Interest in an Activity. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, 239-265.
- Izard, C. E. (1977). *Human Emotions*. New York: Plenum.
- Jacobs, J. E. et Eccles, J. S. (2000). Parents, Task Values and Real-Life Achievement-Related Choices. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (p. 489). San Diego: Academic Press.
- Krapp, A. (2000). Interest and Human Development During Adolescence: An Educational-Psychological Approach. Dans J. Heckhausen (Éd.), *Motivational psychology of human development* (p. 109-128). London: Elsevier.
- Kubaneck, A.-M. W. et Waller, M. (1994). Poser des questions avec assurance. *Pédagogie collégiale*, 8(2), 13-17.
- Kubaneck, A.-M. W. et Waller, M. (1995). Une question de relation. *Pédagogie collégiale*, 8(4), 23-27.

- Kubaneck, A.-M. W. et Waller, M. (1996). Confidence in Science: Interpersonal and Institutional Influences. Dans R. d. r. PAREA (Éd.), (pp. 138). Montréal: John Abbott College.
- Lapostolle, L. (1998). Bilan d'une enquête. Portrait des cours de mise à niveau. *Correspondance*, 3(3).
- Lapostolle, L., Bélanger, D.-C. et Pinho, J. (2003). Garçons en première session et soutien à la réussite en français : des termes hautement compatibles. *Correspondance*, 8(4). Récupéré de <http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr8-4/Garcons.html>
- Lapostolle, L., Bélanger, D.-C. et Pinho, J. (2009) *Pour une amélioration du français chez les garçons*. Rapport de recherche PAREA. (p. 252). Montréal: Cégep du Vieux Montréal.
- Lapostolle, L., Massé, F. et Pinho, J. (2003a). À propos des garçons et des mesures d'aide en français. Article., 6 pages. Récupéré de http://www.cvm.qc.ca/formationreg/rechercheCVM/Documents/2_8_1_garcons.pdf
- Lapostolle, L., Massé, F. et Pinho, J. (2003b) *Les garçons et les mesures d'aide en français*. Rapport de recherche PAREA. (p. 233). Montréal, Québec.
- Larose, S. et Roy, R. (1993). *Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation*. Sainte-Foy: Cégep Sainte-Foy.
- Lattuca, L. R. (2001). *Creating Interdisciplinarity: Interdisciplinary Research and Teaching Among College and University Faculty*. Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Lattuca, L. R., Voigt, L. J. et Fath, K. Q. (2004). Does Interdisciplinarity Promote Learning ? Theoretical Support and Researchable Questions. *The Review of Higher Education*, 28(1), 23-48.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Maltais, C. et Herry, Y. (1997). Le concept de soi des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage. *Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle*, 25(2). Récupéré de <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-04.html>
- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K. et Bourg, T. (2000). The Effects of Text-Based Interest on Attention and Recall. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 492-502.
- Métayer, M. (1991). La transition du secondaire au cégep (pp. 36): Collège Lionel-Groulx.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis, An expanded Sourcebook, second edition*. Sage Publications, inc.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2003). *But et durée de l'épreuve uniforme*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/eprv_uniforme/but-duree.asp

- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008a). *Évaluation de programme. L'évaluation de la mise en oeuvre du renouvelé pédagogique à l'enseignement secondaire. Cadre d'évaluation*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/EvalProgCadreEval_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008b). *Résultats aux épreuves uniques de juin 2008. Français, langue d'enseignement, 5^e secondaire (volet écriture 129-510). Par organisme scolaire*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2008/pdf/eprv_2008_129510.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008c). *Un programme de formation pour le XXI^e siècle. Programme de formation de l'école québécoise. École secondaire, deuxième cycle*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeformation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009a). *Document d'information. Épreuve unique : Français, langue d'enseignement. Cinquième année du secondaire. Écriture*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Evaluation/EpreuveUnique_FLE5eSec_f.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009b). *Guide des subventions 2010-2011. Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/ens-sup/ens-coll/subvention/Parea/guide_PAREA_2010-2011.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009c). *Rapport des résultats aux épreuves uniques de juin 2008 et diplomation*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Sanction_etudes/RAPPOR-FINAL-2008.pdf
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2009d). *Résultats aux épreuves de langue d'enseignement et littérature. Année scolaire 2008-2009*. Récupéré de http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/Ens_Sup/Affaires_universitaires_collegiales/Ens_collegial/EpreuvesUniformes2008-2009.pdf
- Moore-Hart, M. A., Liggitt, P. et Daisey, P. (2002). *Interdisciplinary Teaching in Water Educational Training Science Program: Its Impact on Science Concept Knowledge, Writing Performance, and Interest in Science and Writing of Elementary Students*. Communication présentée à Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Naceur, A. et Schiefele, U. (2005). Motivation and Learning - The Role of Interest in Construction of Representation of Text and Longterm Retention: Inter- and Intraindividual Analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 155-170.
- Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2002). The Concept of Flow. Dans C. R. Snyder et S. J. Lopez (Éds.), *Handbook of Positive Psychology* (p. 89-105). New York: Oxford University Press.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. et Perry, R. P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pinard, R., Potvin, P. et Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24, 58-80.
- Reeve, J. (1993). The Face of Interest. *Motivation and Emotion*, 17, 353-375.
- Renninger, K. A. (2000). Individual Interest and its Implications for Understanding Intrinsic Motivation. Dans C. Sanson et J. M. Harackiewicz (Éds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. New York: Academic.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary and Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schiefele, U. (1996). Topic Interest, Text Representation, and Quality of Experience. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 3-18.
- Schiefele, U. (1999). Interest and Learning From Text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257-279.
- Schiefele, U. (2009). Situational and Individual Interest. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (Éds.), *Handbook of Motivation at School* (p. 197-222). New York: Routledge.
- Schiefele, U., Krapp, A. et Winteler, A. (1988). *Conceptualization and Measurement of Interest*. Communication présentée à Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), New Orleans, USA.
- Schraw, G. et Lehman, S. (2001). Situational Interest: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 13(1), 23-52.
- Shirey, L. L. et Reynolds, R. E. (1988). Effect of Interest on Attention and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 159-166.
- Silvia, P. J. (2001). Interest and Interests: The Psychology of Constructive Capriciousness. *Review of General Psychology*, 5(3), 270-290.
- Silvia, P. J. (2005). What is Interesting? Exploring the Appraisal Structure of Interest. *Emotion*, 5, 89-102.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. New York: Oxford University Press.
- Silvia, P. J. (2008). Interest - The Curious Emotion. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 57-60.
- Tabachnick, B. G. et Fidell, L. S. (2001). *Using Multivariate Statistics, Fourth edition*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

- Tardif, H. (2004) *Intégration de compétences de la formation générale en Techniques d'éducation à l'enfance*. Rapport de recherche PAREA. (p. 396). Québec: Campus Notre-Dame-de-Foy.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation, deuxième édition*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Viau, R. (Éd.). (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Wade, S. E., Buxton, W. M. et Kelly, M. (1999). Using Think-Alouds to Examine Reader-Text Interest. *Reading Research Quarterly*, 34(2), 194-216.
- Whalen, S. P. (1998). Flow and the Engagement of Talent: Implications for Secondary Schooling. *National Association of Secondary School Principals bulletin*, February, 22-37.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W. et Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. Dans D. William et R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, p. 1128). Hoboken, New Jersey: John Wiley & sons.
- Zimmerman, B. J. et Kitsantas, A. (1999). Acquiring Revision Skill: Shifting from Process to Outcome Self-regulatory Goals. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-10.

ANNEXE 1

Questionnaire de renseignements généraux

1. **Sexe**
 - a) Homme
 - b) Femme

2. **En quelle année êtes-vous né(e)?**
 - a) Après 1992
 - b) En 1991
 - c) En 1990
 - d) En 1989
 - e) En 1988
 - f) Avant 1988

3. **Durant quel mois de l'année êtes-vous né(e)?**

a) Janvier	g) Juillet
b) Février	h) Août
c) Mars	i) Septembre
d) Avril	j) Octobre
e) Mai	k) Novembre
f) Juin	l) Décembre

4. **Depuis combien de temps êtes-vous inscrit(e) au cégep dans le programme que vous suivez actuellement?**
 - a) C'est ma première session
 - b) C'est ma deuxième session
 - c) Depuis 3 ou 4 sessions
 - d) Depuis 5 ou 6 sessions
 - e) Plus de 6 sessions

5. **Dans combien de sessions prévoyez-vous obtenir votre DEC?**
 - a) À la fin de la présente session
 - b) À la fin de la prochaine session
 - c) Encore 2 ou 3 sessions
 - d) Encore 4 ou 5 sessions
 - e) Je ne sais pas

6. **Jusqu'à quel diplôme comptez-vous poursuivre vos études?**
 - a) Diplôme d'études collégiales (DEC)
 - b) Certificat universitaire
 - c) Baccalauréat
 - d) Maîtrise
 - e) Doctorat
 - f) Autre diplôme, préciser : _____
 - g) Je ne sais pas

7. **Avez-vous complété votre secondaire dans une école publique ou dans une école privée?**
 - a) École publique
 - b) École privée

8. Au meilleur de votre connaissance, quelle a été votre moyenne en français en secondaire 5? _____

9. Est-ce la première fois que vous suivez ce cours de français?

- a) Oui
- b) Non

10. Actuellement, diriez-vous que vous avez de l'intérêt pour les études en général?

- a) Beaucoup
- b) Assez
- c) Peu
- d) Pas du tout

11. Au meilleur de votre connaissance, quel est le niveau de scolarité le plus élevé complété par votre mère?

- a) Primaire
- b) Secondaire non complété
- c) Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- d) Diplôme d'études secondaires (DES)
- e) Cégep (DEC)
- f) Baccalauréat
- g) Maîtrise
- h) Doctorat
- i) Autre, préciser : _____
- j) Je ne sais pas

12. Au meilleur de votre connaissance, quel est le niveau de scolarité le plus élevé complété par votre père?

- a) Primaire
- b) Secondaire non complété
- c) Diplôme d'études professionnelles (DEP)
- d) Diplôme d'études secondaires (DES)
- e) Cégep (DEC)
- f) Baccalauréat
- g) Maîtrise
- h) Doctorat
- i) Autre, préciser : _____
- j) Je ne sais pas

Merci beaucoup pour votre participation.

Bonne session!

Inspiré de :

Bélanger, M.F. et al. (2005). L'engagement dans les études : une réalité plurielle. Cégep de Sherbrooke. Rapport final PAREA. 133 pages.

Conseil supérieur de l'éducation. (2008). Au collégial – L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée par les acteurs de son collège. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport. 108 pages.

ANNEXE 2

Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF) – prétest.

Voici des énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié à droite des énoncés. Nous vous prions d'être ouvert et honnête dans vos réponses. L'échelle de 7 points s'interprète comme suit :

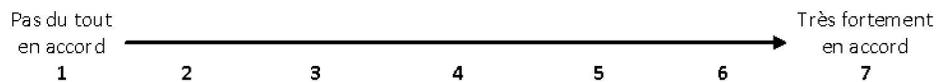
		1	2	3	4	5	6	7	
1.	J'ai toujours été fasciné(e) par la langue française.	1	2	3	4	5	6	7	
2.	Je veux passer à travers ce cours en faisant le moins de travail possible.	1	2	3	4	5	6	7	
3.	Je suis vraiment enthousiaste à l'idée de suivre ce cours de français.	1	2	3	4	5	6	7	
4.	J'aime les cours de français.	1	2	3	4	5	6	7	
5.	Je suis bon (bonne) en français.	1	2	3	4	5	6	7	
6.	Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français sera important pour moi.	1	2	3	4	5	6	7	
7.	J'éprouve du plaisir à étudier les cours de français.	1	2	3	4	5	6	7	
8.	Je veux faire aussi peu de travail que possible dans ce cours.	1	2	3	4	5	6	7	
9.	Je veux seulement éviter d'avoir une note basse dans ce cours.	1	2	3	4	5	6	7	
10.	Je crois que je vais réussir ce cours avec une très bonne note.	1	2	3	4	5	6	7	
11.	J'aime en apprendre plus sur la langue française.	1	2	3	4	5	6	7	
12.	Je crois que ce qu'on va étudier dans ce cours de français en vaudra la peine.	1	2	3	4	5	6	7	
13.	Je pense que la langue française, c'est très intéressant.	1	2	3	4	5	6	7	
14.	Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.	1	2	3	4	5	6	7	
15.	Dans un cours comme celui-ci, je préfère le contenu qui me pose un défi, je peux alors apprendre de nouvelles choses.	1	2	3	4	5	6	7	

Nom : _____

Numéro de DA : _____

Rappel des consignes :

Voici des énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés en encadrant le chiffre approprié à droite des énoncés. Nous vous prions d'être ouvert et honnête dans vos réponses. L'échelle de 7 points s'interprète comme suit :



16.	Je ne veux pas travailler fort dans ce cours.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Je veux seulement éviter d'être faible dans ce cours.	1	2	3	4	5	6	7
18.	En français, je suis parmi les meilleurs.	1	2	3	4	5	6	7
19.	La langue française me fascine.	1	2	3	4	5	6	7
20.	J'aime beaucoup ça lorsque quelque chose que j'apprends dans ce cours me donne envie d'en savoir plus.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Ce qui m'importe avant tout dans ce cours c'est de ne pas me sentir incompetent.	1	2	3	4	5	6	7
22.	J'aime apprendre des choses sur la langue française.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Je préfère étudier les cours de français.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Mon but dans cette classe est d'apprendre le plus que je peux à propos du français.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Je ne suis pas très bon (bonne) en français.	1	2	3	4	5	6	7

Inspiré de :

Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 203-206.

Corbière, M. et al. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement : A multi-sample European study. Dans *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, no. 1, p. 3-15.

Harackiewicz, J.M. et al. (2008). The role of Achievement goals in the development of interest : reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. Dans *Journal of educational psychology*, vol. 100, no. 1, p. 105-122.

Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Blais, M. R. (1993). Construction and validation of the Perceived Competence in Life Domains Scale (PCLDS)/Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement*, 23(1), 1-16.

ANNEXE 3

Questionnaire sur l'appréciation du français (QAF) – post-test

Voici des énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié à droite des énoncés. Il est important de répondre à toutes les questions. Votre première impression est importante. Lisez attentivement chacune des questions mais répondez rapidement, sans revenir sur ce que vous avez écrit pour y apporter des changements. Nous vous prions d'être ouvert et honnête dans vos réponses. L'échelle de 7 points s'interprète comme suit :

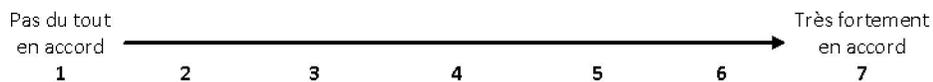
	Pas du tout en accord						Très fortement en accord					
	1	2	3	4	5	6	7					
1.	J'ai toujours été fasciné(e) par la langue française.					1	2	3	4	5	6	7
2.	J'ai passé à travers ce cours en faisant le moins de travail possible.					1	2	3	4	5	6	7
3.	Je trouve que ce cours de français a été très enthousiasmant.					1	2	3	4	5	6	7
4.	Je suis bon (bonne) en français.					1	2	3	4	5	6	7
5.	Généralement, j'avais hâte de venir à ce cours.					1	2	3	4	5	6	7
6.	Ce qu'on a étudié dans ce cours de français sera important pour moi.					1	2	3	4	5	6	7
7.	J'ai fait aussi peu de travail que possible dans ce cours.					1	2	3	4	5	6	7
8.	Je veux seulement éviter d'avoir une note basse dans ce cours.					1	2	3	4	5	6	7
9.	Je crois que je vais réussir ce cours avec une très bonne note.					1	2	3	4	5	6	7
10.	J'aime en apprendre plus sur la langue française.					1	2	3	4	5	6	7
11.	J'ai trouvé ce cours intéressant.					1	2	3	4	5	6	7
12.	Je pense que la langue française, c'est très intéressant.					1	2	3	4	5	6	7
13.	Pour mon avenir, il est utile d'étudier les cours de français.					1	2	3	4	5	6	7
14.	Dans un cours comme celui-ci, je préfère le contenu qui me pose un défi, je peux alors apprendre de nouvelles choses.					1	2	3	4	5	6	7
15.	Je ne veux pas travailler fort dans ce cours.					1	2	3	4	5	6	7

Nom : _____

Numéro de DA : _____

Rappel des consignes :

Voici des énoncés avec lesquels vous pouvez être en accord ou en désaccord. À l'aide de l'échelle de 1 à 7 ci-dessous, indiquez votre degré d'accord avec chacun des énoncés en encerclant le chiffre approprié à droite des énoncés. Il est important de répondre à toutes les questions. Votre première impression est importante. Lisez attentivement chacune des questions mais répondez rapidement, sans revenir sur ce que vous avez écrit pour y apporter des changements. Nous vous prions d'être ouvert et honnête dans vos réponses. L'échelle de 7 points s'interprète comme suit :



16.	Je veux seulement éviter d'être faible dans ce cours.	1	2	3	4	5	6	7
17.	En français, je suis parmi les meilleurs.	1	2	3	4	5	6	7
18.	La langue française me fascine.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Ce qu'on a étudié dans ce cours de français ne me sera pas très utile.	1	2	3	4	5	6	7
20.	J'aime beaucoup ça lorsque quelque chose que j'apprends dans ce cours me donne envie d'en savoir plus.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Ce qui m'importe avant tout dans ce cours c'est de ne pas me sentir incompetent.	1	2	3	4	5	6	7
22.	J'aime apprendre des choses sur la langue française.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Mon but dans cette classe est d'apprendre le plus que je peux à propos du français.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Je ne suis pas très bon (bonne) en français.	1	2	3	4	5	6	7
25.	J'ai aimé assister à ce cours.	1	2	3	4	5	6	7

Inspiré de :

Bouffard, T., Vezeau, C., Romano, G., Chouinard, R., Bordeleau, L. et Filion, C. (1998). Élaboration et validation d'un instrument pour évaluer les buts des élèves en contexte scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 30(3), 203-206.

Corbière, M. et al. (2006). Academic self-concept and academic interest measurement : A multi-sample European study. Dans *European Journal of Psychology of Education*, vol.21, no.1, p.3-15.

Harackiewicz, J.M. et al. (2008). The role of Achievement goals in the development of interest : reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. Dans *Journal of educational psychology*, vol. 100, no. 1, p. 105-122.

Losier, G. F., Vallerand, R. J., et Blais, M. R. (1993). Construction and validation of the Perceived Competence in Life Domains Scale (PCLDS)/Construction et validation de l'Échelle des Perceptions de Compétence dans les Domaines de Vie (EPCDV). *Science et Comportement*, 23(1), 1-16.

ANNEXE 4

Questionnaire sur l'engagement scolaire en français (QESF)

Pour chacune des trois questions suivantes, encrer la lettre qui correspond le mieux à votre situation personnelle.

1. Sans compter les heures de classe, combien d'heures par semaine avez-vous consacré à ce cours (étudier, faire des travaux, vous préparer aux examens, etc.)?

- a) Aucune
- b) Moins d'une heure/sem.
- c) 1-2 heures/sem.
- d) 2-3 heures/sem.
- e) Plus de 3 heures/sem.

2. Au cours de la présente session, environ combien d'heures par semaine avez-vous consacré à un emploi rémunéré?

- a) 0 (pas d'emploi rémunéré)
- b) 1-10 heures/sem.
- c) 11-15 heures/sem.
- d) 16-25 heures/sem.
- e) Plus de 25 heures/sem.

3. À quelle proportion de ce cours de français avez-vous assisté?

- a) Moins de 40% des heures de cours.
- b) Entre 40% et 60% des heures de cours.
- c) Entre 60% et 80% des heures de cours.
- d) Entre 80% et 95% des heures de cours.
- e) J'ai assisté à toutes les heures de cours, tout le temps.

Les énoncés de ce questionnaire réfèrent à des perceptions et des attitudes se rapportant au domaine scolaire. **Si vous n'avez pas vécu l'une de ces situations, répondez en imaginant quelle serait votre réaction si cela vous arrivait.** À l'aide de l'échelle de 1 à 6 ci-dessous, indiquez votre réponse en encrer le chiffre approprié à droite des énoncés. L'échelle de 6 points s'interprète comme suit :

Échelle :

Jamais	Rarement	Occasionnellement	Souvent	Très souvent	Pour tous les cours
1	2	3	4	5	6

À quelle fréquence, au cours de la présente session, vous êtes-vous engagé(e) dans chacune des activités suivantes pour ce cours de français?

4. Écouter attentivement un exposé oral fait par le professeur.	1	2	3	4	5	6
5. Prendre des notes pendant le cours.	1	2	3	4	5	6
6. Poser des questions en classe, au sujet de la matière abordée en classe ou dans vos lectures.	1	2	3	4	5	6
7. Participer à une discussion de groupe en classe.	1	2	3	4	5	6
8. Travailler individuellement, pendant le cours, en classe.	1	2	3	4	5	6

Rappel de l'échelle :

	Jamais 1	Rarement 2	Occasionnellement 3	Souvent 4	Très souvent 5	Pour tous les cours 6
9. Faire les lectures et les exercices demandés par le professeur.					1	2 3 4 5 6
10. Utiliser un dictionnaire pour vérifier le sens, la définition ou l'orthographe d'un mot.					1	2 3 4 5 6
11. Utiliser une grammaire pour vérifier différentes règles.					1	2 3 4 5 6
12. Étudier ou faire des travaux en compagnie d'autres étudiant(e)s.					1	2 3 4 5 6
13. Demander des explications, de l'aide à d'autres étudiants.					1	2 3 4 5 6
14. Donner des explications, de l'aide à d'autres étudiants.					1	2 3 4 5 6
15. Discuter avec d'autres étudiants de la matière vue au cours.					1	2 3 4 5 6
16. Demander au professeur de l'information au sujet des devoirs, travaux de récupération, examens, etc.					1	2 3 4 5 6
17. Poser des questions ou discuter brièvement avec le professeur après le cours, au sujet du contenu du cours.					1	2 3 4 5 6
18. Discuter de vos idées en vue d'un travail de session ou d'un autre projet avec le professeur.					1	2 3 4 5 6
19. Demander des explications au professeur au sujet de vos notes, de l'évaluation, des commentaires écrits sur vos travaux.					1	2 3 4 5 6
20. Vous demander si vos méthodes de travail sont efficaces.					1	2 3 4 5 6
21. Vous demander si vous êtes à jour dans vos travaux et votre étude.					1	2 3 4 5 6
22. Vous demander si vous avez atteint les objectifs que vous vous étiez fixés.					1	2 3 4 5 6
23. Vous demander si vos résultats scolaires correspondent à vos attentes.					1	2 3 4 5 6
24. Vous demander les causes de vos succès et de vos échecs.					1	2 3 4 5 6

Sources :

Barbeau, D. (1994). *Analyse des déterminants et d'indicateurs de la motivation scolaire d'élèves du collégial*. Montréal : Collège de Bois-de-Boulogne. 455 pages.

Bélanger, M-F. et al. (2005). *L'engagement dans les études : une réalité plurielle*. Cégep de Sherbrooke. Rapport final PAREA. 133 pages.

Les six derniers items proviennent du questionnaire d'évaluation des cours par les étudiants du Cégep St-Jean-sur-Richelieu.

ANNEXE 6

GUIDE D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

Je veux commencer par vous souhaiter la bienvenue et vous dire merci d'être venus. Comme vous le savez, nous désirons en apprendre plus sur l'intérêt que les étudiants ont pour le français et les cours de français. Nous croyons qu'en stimulant l'intérêt, on peut arriver à faciliter la réussite scolaire. Nous avons donc besoin de mieux connaître votre réalité et vos perceptions du contexte étudiant pour atteindre cet objectif. Nous allons discuter de différents thèmes durant quelques minutes chacun. L'entrevue ne devrait pas durer plus d'une heure.

- ☒ Vous avez remarqué que l'entrevue est enregistrée sur cassettes audio. C'est que nous aurons besoin de la réécouter plusieurs fois et de la retranscrire pour l'analyser. C'est une procédure courante en recherche mais, malgré cela, tout ce qui sera dit demeurera confidentiel et anonyme.
- ☒ Un carton indiquant votre prénom est placé devant vous pour faciliter les échanges et pour nous aider à suivre la cohérence de ceux-ci lorsque nous les réécouterons sans pouvoir vous voir.
- ☒ Pour suivre les règles de la déontologie de la recherche, je vous demande de signer le formulaire ce consentement.

Je vais être l'animatrice de la discussion. Même si la recherche nécessite d'être précis, l'entrevue se fera d'une façon détendue et amicale. Il est important de garder à l'esprit qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce qui est primordial, c'est que vous soyez francs et honnêtes, car nous avons besoin de connaître le mieux possible vos opinions et perceptions personnelles et l'avis de chacun-e d'entre vous. De plus, nous voulons mettre à jour les nuances de vos propos, alors ne vous inquiétez pas si parfois vous avez l'impression de vous répéter ou même de vous contredire, ce n'est pas un test de mémoire ou de cohérence. Ce qui compte, c'est d'exprimer la manière dont vous voyez les choses maintenant.

Nous vous remercions à l'avance de votre collaboration très appréciée.

Pour commencer, j'invite chacun-e d'entre vous à se présenter brièvement.

1) PERCEPTION DE LA VALEUR D'UNE ACTIVITÉ : APPORT DU FRANÇAIS ET DES COURS DE FRANÇAIS

Quelle importance ou utilité (pas intérêt) accordez-vous aux cours de français?

Quelle importance ou utilité accordez-vous à la maîtrise du français dans tous vos cours?

Quelle importance ou utilité accordez-vous à la maîtrise du français dans votre vie en général?

Quelle importance ou utilité accordez-vous à la maîtrise du français dans votre vie future?

2) PERCEPTION DE SA COMPÉTENCE EN FRANÇAIS (ÉCRITURE)

Si vous aviez à évaluer sur une échelle de 1 à 10 votre confiance à réussir les tâches écrites (pas de lecture ni orale) dans votre cours de français (1 étant le plus faible), quelle note vous donneriez-vous et pourquoi?

Comment évaluez-vous votre compétence à bien faire toutes les tâches écrites que vous devez faire dans tous vos cours? (1 à 10 et pourquoi)

Depuis que vous êtes au cégep, avez-vous identifié vos forces et vos faiblesses en français? Si oui, lesquelles?

Depuis combien de temps avez-vous des difficultés avec l'écriture du français?

Comment pourriez-vous expliquer ces difficultés?

Comment évaluez-vous votre compétence à écrire dans votre vie hors cégep? (1 à 10 et pourquoi)

3) INTÉRÊT POUR LE FRANÇAIS EN GÉNÉRAL (PERSONNEL)

Quel est votre intérêt pour le français en général, sans penser aux cours de français mais à la langue française elle-même? (Bref, aimez-vous la langue française?)
(Leur demander d'expliquer et d'élaborer sur leur intérêt pour la langue française)

Aimez-vous lire? Pourquoi?

4) INTÉRÊT POUR LE COURS DE FRANÇAIS DE LA DERNIÈRE SESSION (SITUATIONNEL)

Maintenant, quel est votre intérêt pour les cours de français? (expliquer et élaborer)

Quel a été votre intérêt pour le dernier cours de français suivi?

5) DIFFÉRENCES ENTRE LES QUESTIONS 5 ET 6

[Percevez-vous une différence entre votre intérêt pour le français et votre intérêt pour les cours de français?]

Pouvez-vous expliquer les raisons de la différence entre vos deux réponses précédentes?

6) ENGAGEMENT COGNITIF EN FRANÇAIS

Quelles sont les stratégies les plus efficaces et les plus fréquentes que vous utilisez pour apprendre et comprendre ce qui vous est enseigné en français?
Pourquoi est-ce efficace pour vous?

7) ENGAGEMENT COMPORTEMENTAL EN FRANÇAIS

Sur une échelle de 1 à 10, jusqu'à quel point faites-vous ce qu'il faut pour réussir en français? (1 étant « je ne fais rien de ce qu'il faudrait » et 10 étant « je fais plus que ce qu'il faudrait »)
Pourquoi vous situez-vous à cet endroit sur l'échelle?

8) BUTS

Lorsque vous débutez un cours de français, quelles sont vos attentes par rapport au cours?
Quels sont vos objectifs personnels en vue de ce cours?

9) ATTRIBUTIONS

Au cégep, lorsque vous réussissez un travail ou un examen ou un exercice, à quoi attribuez-vous cette réussite? Que ressentez-vous lorsque cela arrive?

Au cégep, lorsque vous échouez un travail ou un examen ou un exercice, à quoi attribuez-vous cet échec? Que ressentez-vous lorsque cela arrive?

10) DÉTERMINANT MOTIVATION

Selon vous, qu'est-ce qui influence le plus votre motivation en français?
(positivement et négativement)

11) PERCEPTION DE LA CONDITION EXPÉRIMENTALE

Avez-vous remarqué que des liens ont été faits entre le cours de français et le cours de psychologie de la sexualité? Si oui, lesquels avez-vous remarqués?
Ces liens étaient-ils une bonne chose ou une mauvaise chose pour vous en français?

Avant de terminer l'entrevue, auriez-vous quelque chose à ajouter?

Je vous remercie sincèrement d'avoir participé, cela m'aide vraiment dans ma recherche.

ANNEXE 7

Procédures :

- Dicter le texte intitulé "Le théâtre", fourni par François, à vos étudiants sans leur permettre d'avoir accès à un dictionnaire ou une grammaire ou tout autre ouvrage qui pourrait les aider.
- Dès que vous avez terminé de la leur dicter, compter 10 minutes durant lesquelles vous leur laissez leur feuille entre les mains pour qu'ils puissent se relire, toujours sans avoir accès aux ouvrages de référence.
- Dès que les 10 minutes sont écoulées, ramasser la dictée des étudiants en s'assurant que chacun a écrit son nom sur sa dictée.
- **Ne plus travailler ou parler de cette dictée de la session car ce n'est pas un objet de pédagogie mais simplement une mesure de leurs lacunes. En reparler contaminerait la prise de mesure de la fin de la session.**
- Remettre les dictées à François, il va les corriger.

Dictée :

Le théâtre

J'ai vécu une des expériences les plus enrichissantes qui puissent être offertes à une jeune personne : jouer dans une pièce de théâtre. À l'école où je vais, il y a une tradition qui se perpétue d'année en année, celle de monter une pièce. Chaque élève doit participer à la réalisation de cet événement soit en interprétant un rôle, soit en fabriquant les décors, ou encore, en concevant les costumes que revêtiront les comédiens.

La pièce que nous avons montée s'intitule *Les Belles-Sœurs* et a été écrite par le dramaturge bien connu du grand public, Michel Tremblay. Monsieur Tremblay se doute sûrement de l'intérêt indéniable que suscitent ses pièces dans la plupart des écoles secondaires. Il est l'auteur québécois dont les œuvres théâtrales ont été le plus souvent jouées par des amateurs.

Le moment de la représentation venu, les comédiennes (il n'y a aucun personnage masculin dans cette pièce) étaient excitées à un point tel qu'elles croyaient avoir oublié toutes leurs répliques. Sur les conseils du professeur qui les avait dirigées, elles se sont calmées et ont pu ainsi donner une excellente performance devant les parents et amis venus les encourager.

Mes parents, lorsqu'ils m'ont vue, ont été émus jusqu'aux larmes. Et après le spectacle, ils se sont empressés de me féliciter. Je n'oublierai jamais cet instant que j'ai rangé parmi mes souvenirs les plus chers.

ANNEXE 8

Tableau résumant le déroulement hebdomadaire des deux cours dont les points communs sont soulignés.

Semaines	Cours <i>Mise à niveau en français</i>	Cours <i>Difficultés psychologiques et sexuelles</i>
1	<p>La première semaine de cours sert à plonger les élèves dans le bain forcé qu'ils doivent prendre. Après la présentation du projet de recherche, du matériel didactique et du roman qu'ils auront à lire, les élèves répondent à un questionnaire cherchant à connaître leurs goûts et leur personnalité.</p> <p>Le contenu de la deuxième rencontre se limite à la dictée diagnostique reliée au projet et à l'écriture d'un court texte de fiction qui sera corrigé dans les deux premières semaines.</p>	<p>Ce premier cours vise à en présenter le contenu et à instaurer un climat de classe agréable, à l'aide d'activités, puisque plusieurs sujets tabous seront étudiés et discutés durant la session.</p> <p>Par exemple, je leur demande de faire une liste des sujets qu'ils aimeraient voir durant la session, le cours étant construit de façon à ce que je puisse en tenir compte. Les étudiants sentent que leurs points de vue sont pris en compte. De plus, on parle de l'importance de développer une confiance dans le groupe de façon à ce que chacun se sente libre de s'exprimer sans être jugé. On élabore ensemble diverses règles de conduite pour former un contrat de groupe. Lorsque tout le monde est d'accord avec les termes de ce contrat, chacun le signe.</p>
2	<p>Une nouvelle de Suzanne Myre, <i>Les premiers seins</i>, est distribuée aux élèves. Ils doivent rédiger un résumé de 200 mots à la suite de leur lecture. La nouvelle littéraire raconte <u>la jalousie que ressent le personnage principal face à une amie qui se développe plus rapidement sur le plan physique</u>.</p> <p>Les élèves font des exercices sur la conjugaison des verbes dans leur cahier d'exercices. Par la suite, les élèves sont placés en équipe pour la lecture de la <u>bande dessinée <i>Blankets</i> de Craig Thompson, qui traite de la répression sexuelle d'un adolescent</u> élevé dans un milieu ultra-catholique dans les années 90. Les élèves auront à rédiger un résumé d'une dizaine de lignes en équipe sur un seul chapitre. Ils peuvent bien sûr continuer la lecture s'ils le désirent...</p>	<p>Ce cours porte sur l'éducation sexuelle durant l'enfance et l'adolescence. Il traite majoritairement de <u>répression sexuelle</u>, c'est-à-dire toutes sortes de stratégies employées par la plupart des parents et éducateurs pour freiner le développement sexuel des enfants et ados. On discute des causes de cette répression et des conséquences qu'elle engendre puis une activité dirigée portant sur le sujet est vécue en équipe.</p> <p>Ce cours suscite beaucoup de réactions chez eux. Par exemple, plusieurs d'entre eux comprennent mieux l'origine de la dynamique relationnelle qu'ils vivent avec leurs parents concernant leur vie intime. Ils ont l'impression de « régler des malaises ».</p>

3	<p>Les élèves lisent leur résumé de <u>Blankets</u> à leurs collègues.</p> <p>Nous abordons le texte argumentatif. Un texte de Pierre Foglia est distribué aux élèves. Ils rédigent un texte argumentatif sous forme de lettre d'opinion à partir du texte du chroniqueur.</p>	<p>Durant cette semaine, les étudiants rapportent clairement percevoir des liens entre le cours de psychologie et le cours de français à cause de la <u>bande dessinée Blankets</u> traitant « comme par hasard » de répression sexuelle. Ils en parlent en entrant au cours alors j'en profite pour faire des liens entre les deux cours. Ça les fait sourire d'apprendre que leurs deux profs discutent ensembles de leurs contenus de cours.</p> <p>Ce 3^e cours porte sur le <u>développement psycho-sexuel</u>, dont on discute durant la première moitié du cours. La seconde moitié est réservée à une activité en petites équipe intitulée « Mes souvenirs... » durant laquelle ils se racontent divers souvenirs, comme leur premier baiser, en faisant des liens avec les connaissances acquises durant la première partie.</p>
4	<p>Les résumés de <u>Blankets</u> compilés par le prof, les élèves ont maintenant en leur possession un résumé complet du récit. <u>Ils écrivent une suite au récit</u>, avec les deux personnages principaux, en 250 mots.</p> <p>Dans leur cahier d'exercices, les élèves accordent des verbes au futur simple et au conditionnel présent. Une dictée leur est aussi donnée, ils doivent ensuite corriger leurs erreurs.</p>	<p>Pour cette semaine, les étudiants devaient <u>choisir un sujet à traiter pour le projet Info-sexe</u> (projet de session visant à diffuser des informations dans le collège), trouver un document à ce sujet et en remettre un résumé en arrivant au cours.</p> <p>Tout le cours est dédié à une activité sur les différences hommes/femmes durant laquelle les filles posent toutes les questions qu'elles veulent aux garçons et vice-versa. Les étudiants aiment tellement cette activité que plusieurs désirent continuer alors que le cours est terminé!</p>
5	<p>À partir d'un texte de Pierre Foglia, intitulé « Pu capable », les élèves rédigent un texte argumentatif où ils se prêtent à l'exercice du chroniqueur, soit de dénoncer certaines situations qu'ils trouvent absurdes.</p> <p>Un premier examen sur la conjugaison des verbes est distribué lors de la deuxième rencontre. Une partie de l'examen est la correction d'un texte truffé d'erreurs (le texte en question est la dictée qu'ils ont écrite à la semaine 4).</p>	<p>Ce cours porte sur l'identité sexuelle. Le début du cours est réservé à discuter de la lecture théorique qu'ils ont faite sur le sujet. Durant la 2^e heure, on visionne un documentaire sur le sujet racontant l'histoire d'un garçon ayant été élevé comme une fille par ses parents. Durant la 3^e heure, on discute du film en faisant des liens avec la théorie de la première heure. Les étudiants semblent captivés.</p>
6	<p>Pour leur premier examen de rédaction, les élèves doivent rédiger un texte argumentatif de 300 mots à partir d'une chronique de Pierre Foglia sur l'orthographe, parue en 2001.</p>	<p>Ce cours porte sur la communication intime. On discute des éléments favorables et nuisibles à une communication saine. Les étudiants se montrent emballés par le sujet parce qu'ils le perçoivent immédiatement utilisable dans leur vie personnelle.</p>

7	<p>Au grand plaisir des élèves, nous débutons les exercices sur les participes passés.</p> <p>La deuxième rencontre leur permettra de s’amuser un peu en lisant des « <u>Courriels du cœur</u> » écrits par Matthieu Simard alors que celui-ci tenait une chronique dans le Journal de Montréal. Les élèves sont ensuite invités à écrire deux questions fictives (semblables à celles des « Courriels du cœur »), par la suite, ces questions sont redistribuées aux autres élèves qui doivent y répondre en 150 mots.</p> <p><u>Les questions qu’ils posent sont souvent reliées avec la matière vue dans le cours de psychologie de la sexualité, bien que ce ne soit ni imposé ni suggéré.</u></p>	<p>Ce cours concerne le développement de la <u>relation d’attachement parent/enfant et son influence sur l’amour et la vie de couple à l’âge adulte</u>. C’est un cours majoritairement théorique durant lequel les étudiants tentent d’identifier leur style d’attachement et font des liens avec leur fonctionnement psycho-social actuel.</p>
8	<p>Après avoir réalisé une dictée et l’avoir corrigée, les élèves travaillent maintenant sur les pronoms relatifs pendant les 4 périodes de la semaine.</p>	<p>Ce cours porte sur les orientations sexuelles. Des textes provenant de diverses sources sur le sujet sont distribués. Les étudiants comparent leur contenu avec la théorie du manuel du cours et critiquent les sources. Le cours est planifié de manière à stimuler clairement l’esprit critique des étudiants.</p>
9	<p>Nous abordons le texte explicatif. Les élèves lisent une nouvelle de Nadine Bismuth et doivent répondre à une question en 250 mots. La nouvelle raconte l’histoire d’une fille dans la jeune vingtaine qui a connu une vie particulièrement difficile (<u>attouchements sexuels, prostitution</u>, etc.) et dont le sort ne s’améliore pas. Les 4 périodes sont consacrées à cet exercice.</p>	<p>Ce cours porte sur la <u>violence sexuelle</u>. Il comprend le visionnage d’un film sur le viol impliquant les points de vue de la victime, de son conjoint et des agresseurs, et mettant l’accent sur les conséquences ultérieures chez la victime.</p> <p>Ce visionnage est suivi de discussions en grand groupe sur le sujet. On apporte des éléments théoriques et discute des liens entre ces connaissances et ce qui a été exposé dans le film.</p>
10	<p>En lien avec le cours de psychologie de la sexualité, les élèves doivent rédiger, à l’aide de travaux de recherche déjà effectués dans ce cours, un <u>résumé sommatif de 250 mots en vue du projet <i>Info-sexe</i></u>. Ce texte leur servira par la suite à la rédaction d’un article à la semaine 12.</p>	<p>Durant ce cours, nous abordons les fantasmes et leurs fonctions. Deux activités en grand groupe et une activité en petits groupes sont planifiées permettant de faire des liens entre la théorie sur les fantasmes et les perceptions ainsi que le vécu des étudiants.</p>
11	<p>Les élèves font des exercices sur les homophones et les prépositions dans leur cahier d’exercices.</p> <p>Le résumé effectué à la dixième semaine est remis aux élèves afin qu’ils fassent la correction de leurs erreurs.</p>	<p>Remise d’un <u>3^e résumé</u> sur le sujet que les étudiants ont choisi de traiter <u>pour le projet <i>Info-sexe</i></u>.</p> <p>Nous étudions maintenant les troubles sexuels et leurs traitements. Les étudiants doivent résoudre des histoires de cas en petites équipes à l’aide de la théorie sur les troubles et traitements sexuels.</p>

12	<p>Les élèves rédigent, sous forme d'article de journal, un texte informatif de 400 mots. Ce texte va servir ensuite <u>d'article pour le Journal Info-Sexe.</u></p> <p><u>Petite visite impromptue du professeur de français dans le cours Difficultés psychologiques et sexuelles pour discuter un peu avec les élèves de leur projet.</u></p>	<p><u>Projet Info-sexe : après avoir lu et résumé trois textes, obtenu des rétroactions sur ceux-ci et produit leur article pour le Journal « Info-Sexe », chaque étudiant est maintenant prêt à préparer le contenu d'une affiche, portant sur le sujet de son article, qu'il présentera lors d'une session d'affiches publique prévue dans deux semaines.</u></p>
13	<p><u>Les articles corrigés sont remis aux élèves, ces derniers apportent les modifications qui s'imposent.</u></p> <p>La deuxième rencontre est consacrée à un test de lecture sur le roman <i>Douce moitié</i> de Matthieu Simard. Ce livre raconte l'histoire de <u>Matthieu, jeune homme dans la vingtaine, qui, après avoir tergiversé longuement sur le sujet, se décide enfin à demander son amoureuse en mariage.</u> Les élèves ont à répondre à cinq questions en cinquante mots chacune.</p>	<p>Ce cours est dédié à une conférence sur l'homoparentalité donnée par deux représentantes de la Coalition des familles homoparentales du Québec.</p> <p>En entrant, chacun remet son article final en vue de contribuer à la <u>rédaction du Journal Info-Sexe.</u></p>
14	<p><u>Les dernières corrections sont apportées à l'article pour le Journal Info-sexe.</u> Les élèves terminent aussi les exercices qui n'étaient pas complétés dans leur cahier d'exercices.</p> <p>La première partie de l'épreuve synthèse de cours, l'examen théorique comptant pour 10 %, est réalisée par les élèves.</p>	<p>Ce cours est consacré à la <u>préparation des affiches finales.</u> Les étudiants doivent concevoir une version complète, en petit format, de leur affiche et la faire approuver par la professeure avant d'en faire la version finale.</p>
15	<p>La deuxième partie de l'épreuve synthèse de cours est réalisée par les élèves, elle consiste à rédiger un texte explicatif de 500 mots à partir d'une <u>question en lien avec le roman Douce moitié</u> de Matthieu Simard.</p>	<p><u>Séance des affiches</u> des étudiants.</p> <p>Publication du <u>Journal Info-Sexe.</u></p> <p>La séance d'affiches « <i>Info-sexe</i> » a lieu dans le hall de l'entrée principale du cégep. Toute la communauté du collège est invitée à venir lire les affiches et à poser des questions aux étudiants.</p>

N.B. : Le cours MANF est un cours de 60 heures réparti en 2 périodes de 2 heures par semaine.
Le cours *Difficultés psychologiques et sexuelles* est un cours de 45 heures à raison d'une rencontre de 3 heures par semaine.

Tiré de :

Cabot, I. et Cloutier, F. (2010). (Accepté) Apprivoiser une bête noire. Une pratique d'interdisciplinarité pour développer l'intérêt de collégiens éprouvant des difficultés en français. *Pédagogie collégiale*, 24(1).

ANNEXE 9

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

Interdisciplinarité et intérêt pour le français

Chercheure :

Isabelle Cabot, étudiante au doctorat en psychopédagogie
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

Directeur de recherche :

Roch Chouinard, professeur titulaire
Département de psychopédagogie et d'andragogie
Université de Montréal

Université 
de Montréal

**A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**Objectif de l'étude

Vous êtes invité(e) à participer à une recherche ayant pour principal objectif d'étudier votre appréciation et votre intérêt à l'endroit de votre cours de français. Nous croyons qu'un travail de concertation entre un enseignant de français et un enseignant d'un cours choisi par motivation par les élèves devrait avoir une incidence positive sur l'intérêt envers le français. Pour atteindre notre objectif, nous avons besoin du plus grand nombre possible de participants.

Votre contribution à l'étude

Aujourd'hui et à la 12^e semaine de la session, les étudiants qui acceptent de contribuer à l'étude devront remplir un questionnaire. Environ 20 minutes sont nécessaires à chacun de ces deux moments pour remplir ceux-ci. Vos réponses serviront à fournir des informations générales sur votre cheminement scolaire, des informations plus précises sur votre appréciation du cours de français que vous suivez et sur vos habitudes et attitudes en regard de ce cours de français et du français en général.

De plus, en acceptant de contribuer à cette étude, vous donnez la permission à la chercheure, Isabelle Cabot, d'avoir accès à vos résultats scolaires, afin qu'elle puisse étudier les liens entre vos réponses aux questionnaires et vos résultats scolaires.

Avantages et risques potentiels

Il n'y a aucun avantage garanti à participer à cette étude.

Il n'y a aucun risque à participer à cette étude.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude est entièrement volontaire. Que vous choisissiez ou non de participer à cette étude n'affectera pas la qualité de l'enseignement à recevoir. Vous pourrez vous retirer en tout temps sans affecter la qualité des services que vous recevez au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu et sans avoir à fournir de justification.

Confidentialité

Dès que toutes vos réponses seront entrées dans le logiciel informatique, les informations permettant de connaître votre identité seront retranchées des dossiers et des fichiers de données, puis remplacées par des symboles. Toutes ces informations seront conservées pour une période de 10 ans, après quoi elles seront détruites. De plus, l'usage de ces données « devenues anonymes » sera exclusif à la responsable de la recherche et aux personnes qui l'assistent. Aucune information contenue dans les communications et publications ne sera susceptible de permettre votre identification et seuls les résultats combinés de tous les participants à l'étude seront divulgués. Aucune analyse individuelle ne sera faite et votre professeur de français n'aura pas accès à vos réponses.

Pour toute question ou demande d'informations supplémentaires concernant cette étude, vous pouvez joindre Isabelle Cabot, chercheure responsable de ce projet au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu au (450) 347-5301, poste 2668 ou par courriel à l'adresse : isabelle.cabot@cstjean.qc.ca.

De plus, toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514)343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

B) CONSENTEMENT

Ayant pris connaissance des informations qui précèdent, je, soussigné(e), accepte de participer à la recherche intitulée « Interdisciplinarité et intérêt pour le français » à titre de sujet. J'autorise Isabelle Cabot, chercheure, à utiliser les données recueillies dans le cadre de la recherche à laquelle je participe.

- Je reconnais avoir été informé(e) des buts de la recherche effectuée par la chercheure;
- J'ai reçu l'information dont j'avais besoin et je comprends la nature des activités de la recherche;
- J'ai été informé(e) de la façon dont mon anonymat sera protégé;
- Je suis libre de refuser de participer à l'une ou l'autre des activités de recherche ou encore, je pourrai me retirer en tout temps, si je le désire.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

ANNEXE 10

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (ENTREVUE)

Titre du projet de recherche :

Interdisciplinarité et intérêt pour le français

Chercheure :

Isabelle Cabot, étudiante au doctorat en psychopédagogie

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Directeur de recherche :

Roch Chouinard, professeur titulaire

Département de psychopédagogie et d'andragogie

Université de Montréal

Université 
de Montréal



SAINT-JEAN-
SUR-RICHELIEU

LE MONDE à ma portée

Dans le cadre de la recherche intitulée **Interdisciplinarité et intérêt pour le français** à laquelle vous avez accepté de participer, nous avons besoin de volontaires pour participer à une entrevue de groupe (en petits groupes de 4 étudiants). L'objectif de cette entrevue est de préciser certaines informations recueillies durant la recherche de façon à mieux les comprendre. C'est très important pour la poursuite de la recherche.

Il est à noter que l'entrevue devrait durer environ une heure. Cette entrevue se déroulera dans un contexte agréable, détendu et respectueux de chacun. Un montant de 10\$ vous sera remis sur place, à chacun, à la fin de l'entrevue pour vous remercier pour le temps que vous nous aurez accordé. L'entrevue aura lieu au collège.

Confidentialité

Les entrevues seront enregistrées en format audio seulement (pas vidéo). De plus, un prénom fictif vous sera attribué pour l'entrevue de façon à ce que votre identité soit protégée lors de l'enregistrement. Aucune information contenue dans les communications et publications ne sera susceptible de permettre votre identification. Les enregistrements seront conservés pour une période de 10 ans, après quoi ils seront détruits.

Pour toute question ou demande d'informations supplémentaires concernant cette étude, vous pouvez joindre Isabelle Cabot, chercheure responsable de ce projet au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu au (450) 347-5301, poste 2668 ou par courriel à l'adresse : isabelle.cabot@cstjean.qc.ca.

De plus, toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514)343-2100 ou à l'adresse courriel suivante : ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

- Je reconnais avoir été informé(e) des buts de cette entrevue par la chercheur(e);
- J'ai reçu l'information dont j'avais besoin et je comprends la nature des activités de la recherche;
- J'ai été informé(e) de la façon dont mon anonymat sera protégé lors de cette entrevue;
- Je sais que je suis libre de refuser de participer à cette entrevue si je le désire;
- Après réflexion, je consens librement à prendre part à cette entrevue.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'entrevue de groupe et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____



Isabelle Cabot enseigne la psychologie au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu depuis 2004. Elle détient une maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval. Elle poursuit actuellement des études doctorales en psychopédagogie à l'Université de Montréal, portant sur la motivation scolaire des collégiens.

L'objectif principal de cette étude était d'évaluer un dispositif d'intervention pédagogique interdisciplinaire, mis en place dans le but de stimuler l'intérêt des collégiens envers leur cours de mise à niveau en français (MNF), espérant ainsi provoquer l'augmentation de leur engagement dans ce cours et leur rendement en français écrit. Pour évaluer l'efficacité du dispositif, l'étude a adopté un devis quasi-expérimental suivant un design prétest/posttest avec condition témoin. Le groupe expérimental (GE) a été formé de deux cohortes distinctes totalisant 24 collégiens. Ces étudiants ont été exposés à l'enseignement explicitement interdisciplinaire, planifié par les deux professeurs impliqués (un professeur de français et un professeur de psychologie). Le groupe témoin (GT) était composé de 67 étudiants inscrits en MNF sans être exposés à la condition expérimentale d'interdisciplinarité.

Les principaux résultats indiquent que le contexte du GE a eu un effet favorable sur l'augmentation de l'intérêt situationnel, sur l'engagement comportemental ainsi que sur le résultat final obtenu au cours de MNF. De plus, un lien significatif entre le groupe d'appartenance (GE ou GT) et la réussite du cours de MNF a été constaté par la différence entre le taux de réussite du cours de MNF chez les étudiants du GE (75 %) et ceux du GT (47,8 %). Les résultats de cette étude suggèrent la valorisation de l'interdisciplinarité dans l'enseignement au collégial par le biais d'échanges concrets entre les professeurs sur leurs contenus de cours. Ce partenariat devrait être fait de manière à rendre les liens suffisamment explicites pour qu'ils soient clairement perceptibles par les étudiants pour stimuler leur intérêt scolaire et contribuer ainsi à leur succès.